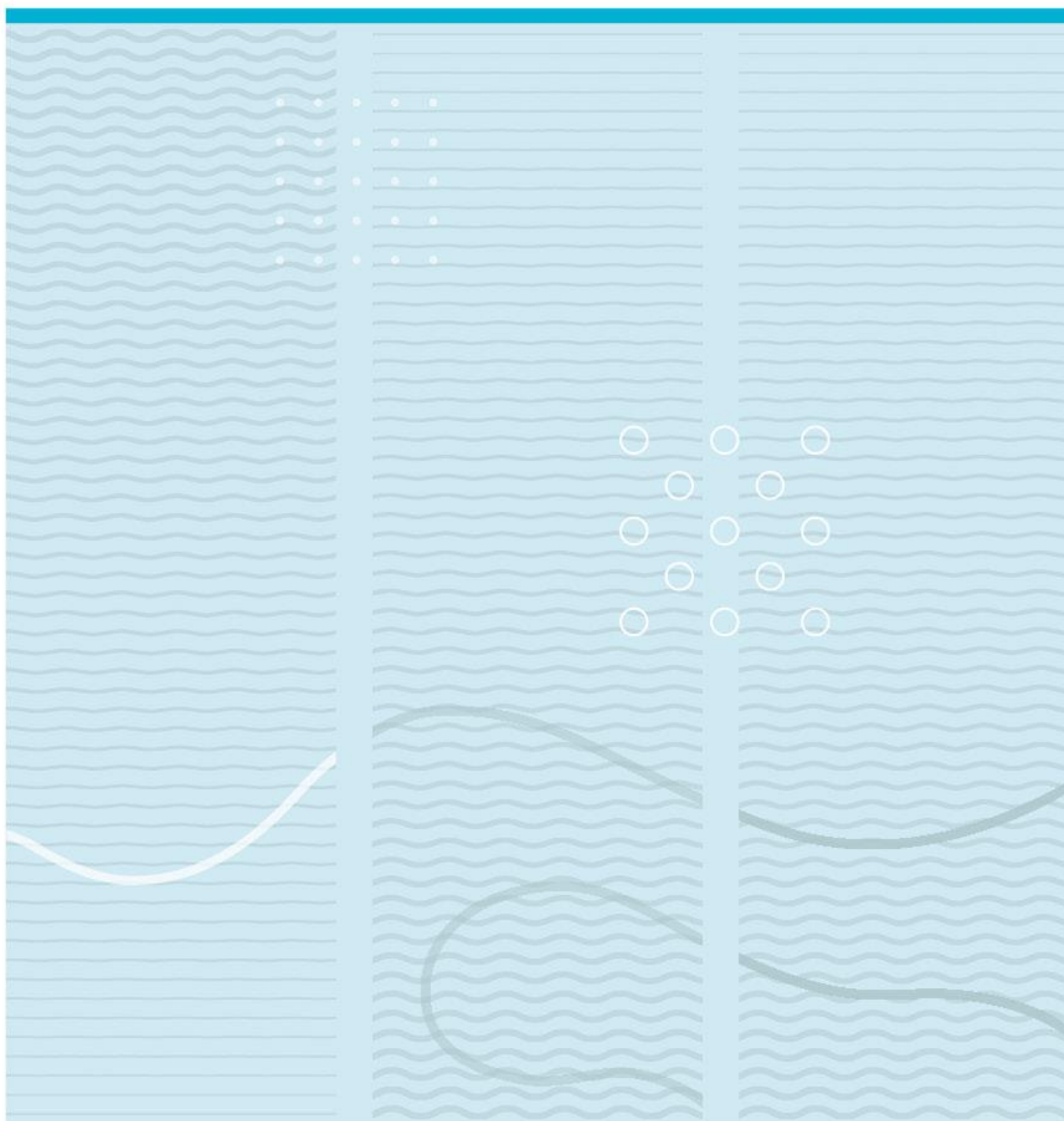


Eirik Johannessen

Elevers erfaring med fjernundervisning i kroppsøvingsfaget under Covid-19 pandemien

En kvalitativ studie



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Eirik Johannessen

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Forord

Denne masteroppgaven er en avsluttende oppgave etter to krevende, men lærerike år. Jeg føler jeg sitter igjen med en god faglig tyngde i kroppsøvingsfaget etter flere spennende masteremner og ikke minst denne masteroppgaven. Jeg vil derfor takke Universitetet i Sørøst-Norge, Campus Bø for to fine år. Det siste året har vært utfordrende med skriving av masteroppgave som har blitt kombinert med full jobb. Vil derfor takke min arbeidsgiver, Mjøndalen skole, for tilrettelegging slik at jeg kunne delta på undervisning og gjennomføring av eksamener.

Jeg vil takke veilederen min, Lise Kjønneksen, som har hjulpet meg med skrivingen og gitt gode konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Vil også takke Jo Grønlund som de siste ukene tok på seg jobben som vikarierende veileder på strak arm.

Avslutningsvis vil jeg takke familie, venner, kollegaer, medstudenter, lærere og informanter som har hjulpet meg og gjort det mulig å gjennomføre dette masterstudiet.

Eirik Johannessen

18.05.2022

Sammendrag

Denne masterstudien handler om elevers erfaring med fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget under Covid-19 pandemien. Tematikken ble undersøkt med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan har elever i videregående opplæring erfart fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget i perioden desember 2021 til januar 2022?* Hensikten med studien er å undersøke hvordan elevene erfarte fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget i henhold til elevenes forventninger, relevans, motivasjon og utfordringer med fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget.

Det ble benyttet kvalitative intervju med elever (N=5) i videregående opplæring for å undersøke studiens problemstilling. Informantene er spredt ved tre skoler og består av tre jenter og to gutter. Teoretisk forankres studien i motivasjonsteori, expectancy-value theory, som er en forventings- og verditeori som er utviklet av Jacquelynne Eccles og Allan Wigfield med kollegaer (1983, 1994, 1995, 1998, 2002, 2005, 2016). Studiens litteraturoversikt viser til studier som er gjort på fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget nasjonalt og internasjonalt. Litteratursøket viser at det er gjort få norske studier på fjernundervisning i kroppsøving på dette tidspunktet. Studiene i litteraturoversikten, annen relevant bakgrunnskunnskap og motivasjonsteori drøftes opp mot mine funn i kapittel 5.

Funnene mine viser at elever i videregående opplæring har erfart svak motivasjon med fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget. Elevene fikk oppgaver som stort sett bestod av styrketrening eller utholdenhetstrening. Elevene som hadde autonomien til å velge hva slags fysisk aktivitet de ville gjøre rapporterte og like fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget bedre enn elevene som fikk spesifikke oppgaver, men alle elever opplevde allikevel lav motivasjon på grunn av et begrenset sosiale muligheter grunnet restriksjoner og smittevern i samfunnet. Da elevene måtte ut av huset for å gå tur eller jogge, opplevdes dette som mer motiverende i en pandemi enn å gjøre styrkeøvelser hjemme. Dette ga mulighet for å gjøre oppgavene sammen med andre i klassen og det ble ansett som mer relevant og motiverende fordi det liknet mer på vanlig undervisning i kroppsøvfingsfaget. Informantene etterlyser mer kontakt med kroppsøvfingslæreren sin i perioden med fjernundervisning. I motsetning til de andre skolefagene hadde ikke mine informanter fjernundervisning på skjerm, men de fikk skriftlig forklaring på oppgavene som skulle gjøres. Oppgavene ble dokumenteres ved video, bilde eller på diverse applikasjoner. Informantene rapporterer ingen tekniske utfordringer med fjernundervisning.

Abstract

This master's thesis sets out to investigate students' experiences of distance learning in the physical education subject during the Covid-19 pandemic. This study has been explored based on the following research question: *“How have students in upper secondary school experienced distance learning in physical education in the period December 2021 to January 2022?”*. Henceforth, this study explores how the students experienced distance learning in physical education, in accordance with the students' expectations, relevance, motivation and challenges with distance learning.

Qualitative interviews with students (N=5) in upper secondary school were used to investigate the thesis' research question. The students interviewed are spread across three schools and consist of three females and two males. The study is rooted in the expectancy–value theory of motivation, which is an expectation and value theory developed by Jacquelynne Eccles and Allan Wigfield along with colleagues (1983, 1994, 1995, 1998, 2002, 2005, 2016). The study's literature review refers to research that has been done on distance learning in physical education nationally and internationally. The literature review shows that few Norwegian studies have been done on distance learning in physical education at this time. The studies in the literature review, other relevant background knowledge and motivation theory are discussed against my findings in Chapter 5.

My findings show that students in upper secondary school have experienced a lack of motivation with distance learning in physical education. The students were given tasks that mostly consisted of strength training or endurance training. Those who had the autonomy to choose what kind of physical activity they wanted to do reported liking the distance learning in the physical education subject more than the students who were given specific tasks. Nevertheless, all students still experienced low levels of motivation due to the limited social opportunities caused by the Covid-19 restrictions. Being able to leave the house and go for a walk or run outside was experienced as more motivating than doing strength training at home. This provided an opportunity to do the assignments with others in the class and it was considered more relevant and motivating because it was more similar to normal teaching in physical education. The students wished they had more contact with their physical education teacher during the period of distance learning. Unlike the other school subjects, the students

interviewed did not have distance learning as an online class with the teacher, but they were given written assignments for the physical activities they had to do and they documented by video, photo, or on various applications. The students report no technical challenges with distance learning.

Innhold

Forord	3
Sammendrag	4
Abstract	5
1. Innledning	11
1.1 Introduksjon	11
1.2 Begrepsavklaring	13
1.2.1 Fjernundervisning.....	13
1.2.2 Erfaring	14
1.2.3 Motivasjon.....	14
1.3 Problemstilling og avgrensning	15
1.4 Studiens struktur	16
2. Bakgrunnskunnskap	17
2.1 Litteraturoversikt.....	17
2.2 Elevers fysiske aktivitet under Covid-19 pandemien	22
2.3 Motivasjon i kroppsøvfingsfaget før Covid-19 pandemien	23
2.4 Teoretisk rammeverk	26
2.4.1 Motivasjonsteori	26
2.5 Expectancy-value theory	27
2.5.1 Forventninger	27
2.5.2 Elevers forventninger til fjerunundervisning i kroppsøvfingsfaget	28
2.5.3 Verdier	30
2.6 Expectancy-value theory i kroppsøvfingsfaget.....	35
2.7 Læringsmiljø	36
2.7.1 Fysisk og sosialt læringsmiljø.....	36
2.7.2 Pedagogisk læringsmiljø	37
2.8 Anerkjennelse i skolen.....	38
3. Metode	40
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	40
3.1.2 Fenomenologi.....	40
3.1.3 Hermeneutikk.....	42

3.2 Min rolle som forsker og min bakgrunnskunnskap	43
3.3 Kvalitativt dybdeintervju	43
3.4 Retrospektivt intervju.....	44
3.5 Semistrukturert intervjuguide	46
3.6 Utvalg av informanter	47
3.7 Metodisk evaluering.....	50
3.7.1 Relabilitet	50
3.7.2 Validitet	51
3.8 Forskningsetiske retningslinjer.....	52
3.8.1 Frivillig deltakelse i forskning	53
3.8.2 Personvern	54
3.8.3 Lydopptak.....	56
3.9 Tematisk analyse	57
3.9.1 Tematisk analyse – steg for steg	57
4. Resultater.....	60
4.1 «Jeg forventet at vi kunne gjøre litt som vi ville eller gjøre noe styrke»	62
4.1.1 «Vi fikk spesifikke oppgaver»	63
4.1.2 «Vi kunne velge fritt»	63
4.2 «Det var relevant å være i fysisk aktivitet»	65
4.2.1 «Jeg ville gjort det på fritiden uansett»	65
4.2.2 «Det var <i>ikke</i> relevant å trene styrke hjemme i pandemien».....	66
4.3 «Motivasjonen ja, den var dårlig!»	67
4.3.1 «Vi så aldri læreren»	68
4.3.2 «Det ble mye av det samme».....	70
4.4 «Oppgavene var enkle å forstå»	70
4.4.1 «Man velger jo ikke noe man ikke kan»	71
4.4.2 «Jeg hadde ingen utfordringer teknisk».....	72
5. Drøfting	73
5.1 Forventninger	74
5.2 Relevans.....	76
5.3 Motivasjon.....	78
5.4 Utfordringer.....	82

6 Avslutning	84
6.1 Oppsummering av hovedfunn.....	84
6.2 Konklusjon.....	86
Referanser	88
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	95
Vedlegg 2: Intervjuguide	99
Vedlegg 3: Godkjenning av NSD	102

«Gym er best sammen med andre!»

Elev

1. Innledning

1.1 Introduksjon

Verdens helseorganisasjon (WHO) deklarererte 11. mars 2020 Covid-19 som en verdensomfattende pandemi. Norge og mange andre land implementerte regler og retningslinjer for å forhindre spredningen av SARS-COV-2 viruset. Dette resulterte i stengte skoler og fjernundervisningen ble over natten en del av elevers hverdag. Det var uklart hvor lenge skolene skulle holdes stengt og fjernundervisning skulle benyttes. Derfor er denne studiens hovedtema «elevers erfaring med fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget». Med begrepet fjernundervisning menes undervisning der elevene og læreren ikke er i fysisk kontakt (Huseby & Henriksen, 2020).

I denne studien vil jeg derfor ha fokus på elevers erfaring med fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget i videregående opplæring (vgo) under Covid-19 pandemien fra desember 2021 til januar 2022. Helsedirektoratet (2022) benyttet seg av trafikklysmodellen i skolen for nivåinndeling av smittevernstiltak under Covid-19 pandemien. Nivåene i trafikklysmodellen består av grønt, gult og rødt nivå. Grønt nivå tilsvare normal skolehverdag, mens rødt nivå innebærer mindre grupper og større avstand mellom personer. Videregående skoler var på rødt nivå (anbefalt hjemmeskole) i perioden desember 2021 til januar 2022 og flere videregående skoler valgte å benytte seg av fjernundervisning i denne perioden.

Elevers skolehverdag, læringsmiljø og undervisning ble radikalt endret over natta fra fysisk oppmøte på skolen til fjernundervisning på skjerm i mars 2020 (Blikstad-Balas, Roe, Dalland, & Klette, 2022). Fjernundervisning kan forekomme over digitale plattformer som for eksempel Zoom eller Teams. Fra den første perioden med fjernundervisning har det vært flere perioder der videregående skoler har benyttet seg av fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget grunnet smittevernstiltak i samfunnet. Det er gjennomført flere norske studier på fjernundervisning i skolen, men få på kroppsøvfingsfaget.

Fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget er et relativt nytt fenomen og har i liten grad blitt benyttet tidligere som erstatning for vanlig undervisning. Når læreren ikke har mulighet til å undervise på vanlig måte (ansikt til ansikt) kan det derfor være viktig å få kunnskap om alternative måter å undervise på, som skal oppmuntre elevene til å være i fysisk aktivitet i en

pandemi (Mercier et al., 2021). Ifølge Fjørtoft (2020) bidrar klasseromsstudier til å utvikle kunnskap om ulike undervisningspraksiser, hvordan elever lærer og samhandling mellom lærer og elever. Vi vet mindre om hva som skjer når de tradisjonelle undervisningspraksisene forsvinner og all undervisning, kommunikasjon og skolearbeid utøves på avstand – i en digital kontekst (Fjørtoft, 2020, s. 12). WHO (2020) hevder fjernundervisning kan bli nødvendig å benytte seg av i fremtiden og derfor kan det være hensiktsmessig å lære hva elevene har erfart så langt for å forbedre fjernundervisning i kroppsøvingfaget.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) skal elevene få god undervisning uavhengig om de er hjemme eller på skolen. «Det er derfor viktig med en god digital praksis som støtter opplæring, uavhengig hvor elevene befinner seg» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Blikstad-Balas et al., (2022) hevder fjernundervisning ikke skal gi elevene mindre mulighet til å utvikle den faglige kompetansen i alle fag enn om eleven var fysisk på skolen (s. 178). Det å forstå hvordan elevene erfarte å bli undervist i kroppsøving under Covid-19 pandemien kan være viktig for hvordan vi (lærere, studenter, lærerutdannere) tenker på- og utvikler fjernundervisningen for kroppsøving i et fremtidsperspektiv. Covid-19 pandemien har vist samfunnet at inngripende tiltak i folks hverdag, som for eksempel hjemmekontor eller hjemmeskole kan skje når som helst (Centeio et al., 2021). Derfor er det ifølge Centeio et al., (2021) viktig å ikke ignorere muligheten for at fjernundervisning kan bli aktuelt for skoler igjen senere. Da bør kroppsøvingslærere være bedre forberedt med kunnskap om fjernundervisningens muligheter og begrensninger for å skape et undervisningsopplegg som følger fagets formål og gir alle elevene den kroppsøvingundervisningen de har krav på.

Tidligere studier har vist at elever ved studiespesialiserende programfag opplevde lav motivasjon med fjernundervisning i kroppsøvingfaget (Andersen et al., 2021). Derfor går også informantene i denne studien ved studiespesialiserende programfag. Det gir derfor mulighet for sammenlikning av elevers erfaringer som kan bidra til å styrke validiteten på resultatene (Jones, 2015; Thagaard, 2018). For å lære mer om elevenes erfaringer stiller jeg spørsmål om elevenes forventninger, opplevelse av relevans, motivasjon og utfordringer. Erfaringer knyttet til disse temaene drøftes i lys av motivasjonsteori, opp mot relevante studier og annen bakgrunnskunnskap. Ifølge Eccles-Parsons et al., (1983) er motivasjon i skolearbeid avhengig av elevens subjektive forventninger og verdier til oppgaver. Fjernundervisning begrenser muligheten for kontakt mellom lærere og elever som ifølge Jordet (2020) er viktig for elevers opplevelse av motivasjon.

Denne studien benytter seg av en kvalitativ metode og intervju som metodeteoretisk retning. Det er på bakgrunn av studiens interesse for å utvikle en forståelse av fenomenet fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget som knytter personer til situasjoner i deres sosiale virkelighet (Thagaard, 2018). Ved å benytte intervju som metode får informantene mulighet til å gjenfortelle sin opplevde virkelighet med egne ord og det gir mulighet for å dykke dypere inn i tematikken som skal belyses.

1.2 Begrepsavklaring

I innledningen av denne studien gjøres det rede for utvalgte begreper som er sentrale for studiens problemstilling. Dette gjøres for å klargjøre hva som menes med de ulike sentrale begrepene gjennom studien. Begrepene som gjøres rede for er: *fjernundervisning*, *erfaring* og *motivasjon*.

1.2.1 Fjernundervisning

Fjernundervisning benyttes hovedsakelig i særskilte tilfeller der alle elevene er hjemme på grunn av stengte skoler, som for eksempel når skoler blir satt til rødt nivå. I perioden desember 2021 til januar 2022 var videregående skoler i Norge satt til rødt nivå (Utdanningsdirektoratet, 2021). Denne studien er avgrenset til denne perioden der elevene og læreren ikke var tilstede på skolen og undervisningen ble gjennomført over digitale plattformer. Derfor benyttes begrepet fjernundervisning i denne studien. Jeg bruker begrepene fjernundervisning og vanlig undervisning for å skille undervisning som har vært før pandemien uten restriksjoner på grunn av smittevern i samfunnet (vanlig undervisning) og undervisning under pandemien med restriksjoner der elevene ikke har kunnet være fysisk på skolen (fjernundervisning). I andre studier har det blitt benyttet andre begreper som for eksempel *digital hjemmeskole* eller *digital undervisning*. Ifølge Fjørtoft (2020) som benyttet seg av begrepet digital hjemmeskole begrunnet hun det ved at «skole er mer enn undervisning» (s. 11). I denne studien er jeg kun ute etter elevs erfaring med en bestemt undervisningssituasjon i et fag. Derfor benytter jeg meg av begrepet fjernundervisning.

1.2.2 Erfaring

Erfaring er i denne studien «fellesbetegnelsen på den informasjonen individet erverver gjennom sansing og handling» (Store norske leksikon, 2021). John Locke (1632-1704) som en representant for empirismen sto for at kunnskapens materiale i sin helhet stammer fra erfaringen. Kunnskapen om erfaring kan bestå av enten persepsjon av sansbare gjenstander eller av våre egne sjelelige aktiviteter ifølge Locke (Store norske leksikon, 2021). I denne studien er det erfaringen av elevers subjektive opplevelse av fjernundervisning i kroppsøving som er interessant å lære mer om. Da intervjuene ble gjennomført var det ca. tre måneder siden elevene hadde hatt fjernundervisning i kroppsøvingsfaget.

1.2.3 Motivasjon

Ifølge Imsen (2010) har motivasjon sammenheng med de grunnleggende verdiene til individet. Ettersom grunnleggende verdier har med kultur å gjøre, blir ikke motivasjon bare et individuelt fenomen, men også sosialt. Ettersom motivasjon er individuelt blir motivasjon subjektivt, noe som betyr at det som er motiverende for en elev nødvendigvis ikke er motiverende for en annen. Imsen (2010) hevder motivasjon er avhengig av hvordan personer tenker om seg selv, sine evner og om verdien av målet som er satt (s. 380). Begrepet motivasjon kan ses i sammenheng med begrepet engasjement. Motivasjon kan ifølge Jordet (2020) sies å være forløperen til engasjement. «Motivasjonen er uttrykket for den lærendes indre psykologiske drivkrefter, mens engasjementet ligger nærmere handlingen» (Jordet, 2020, s. 39). Motivasjonen er et uttrykk for dype psykologiske prosesser som gjør at handlingen har et formål eller intensjon. Engasjement kan man se når motivasjonen manifesterer seg på eller kommer til uttrykk i en handling (Jordet, 2020). For å forstå hvorfor eller hvorfor ikke elever var motiverte og engasjerte seg i fjernundervisningen i kroppsøving benytter jeg forventnings og verditeorien expectancy-value theory (EVT). Bakgrunnen for valget av denne teorien begrunnes i kapittel 2.

1.3 Problemstilling og avgrensning

For å undersøke elevers erfaring med fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget har jeg valgt å sette elevers erfaringer i lys av motivasjonsteori for å beskrive hvordan elever opplevde egen motivasjon i fjernundervisningen. Studien benytter seg derfor av intervju som metode. Problemstillingens utforming er ifølge Thagaard (2018) «retningsgivende for hvilke personer eller situasjoner vi studerer, hvilke metoder vi benytter og hvordan vi utfører analysen» (s. 45). Dette innebærer å nøye utforme en problemstilling. En problemstilling bør være tydelig utformet for å gi retningslinjer for de faglige og metodiske valgene man foretar seg i studien – prosjektets design (Thagaard, 2018). Denne studien er avgrenset til *elevers erfaring med fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget* og derfor legges det føringer for et hensiktsmessig utvalg for å besvare studiens problemstilling – elever i videregående skole. En problemstilling bør være avgrenset, men også være fleksibel for å videreutvikle inntrykk forskeren kan møte på i felten (Thagaard, 2018). Jeg har derfor kommet frem til følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan har elever på studiespesialiserende programfag i videregående opplæring erfart fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget under Covid-19 pandemien i perioden desember 2021 til januar 2022?

- Hva slags forventninger hadde elevene til fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget?
- Hvordan opplevde elevene fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget som relevant?
- Hvordan opplevde elevene motivasjonen med fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget?
- Hvordan opplevde elevene utfordringer knyttet til fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget?

1.4 Studiens struktur

I *kapittel 1* introduseres tema, problemstilling og avgrensning for studien. Det gjøres også rede for sentrale begreper knyttet til studiens problemstilling.

I *kapittel 2* vises det til nyere empirisk forskning på fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget. Det gjøres rede for et teoretisk rammeverk som kan belyse elevers erfaring med fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget. Det gjøres også rede som anses som relevant forhold til studiens tematikk.

I *kapittel 3* gjøres det rede for valg metode og etiske retningslinjer. Det begrunnes hvorfor studien benytter seg av intervju som metode og hvordan studien skal overholde etiske retningslinjer for forskning.

I *kapittel 4* presenteres funnene fra intervjuene – studiens primærdata. Funnene presenteres etter at intervjutranskripsjonen har blitt analysert ved en tematisk analyse.

I *kapittel 5* drøftes studiens primærdata opp mot motivasjonsteori og andre studier på kroppsøvfingsfaget som er gjort rede for i kapittel 2. Det diskuteres forskjeller og likheter mellom studier og det presenteres forslag som kan forbedre fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget for fremtiden.

I *kapittel 6* presenteres det en oppsummering av informantenes erfaringer på bakgrunn av forskningsspørsmålene og hva som kan påvirke elevers motivasjon med fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget. Til slutt presenteres en konklusjon, forbedringsområder og videre forskning.

2. Bakgrunnskunnskap

I dette kapitlet gjøres det rede for bakgrunnskunnskap jeg anser som relevant for å belyse elevers erfaringer med fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget. Det presenteres derfor en litteraturoversikt på studier gjort på fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget under Covid-19 pandemien, kunnskap om elevers fysiske aktivitet *under* Covid-19 pandemien, elevers motivasjon i kroppsøvfingsfaget *før* Covid-19 pandemien, motivasjonsteori, kunnskap om læringsmiljø og om hvordan elevers opplevelse av anerkjennelse i skolen kan påvirke motivasjonen. Bakgrunnskunnskapen drøftes opp mot studiens primærdata i kapittel 5.

2.1 Litteraturoversikt

Litteraturoversikten gjør rede for noe av forskningen som er gjennomført på elvers- og læreres erfaring med fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget under Covid-19 pandemien. Det er viktig å ha kjennskap til litteratur for å vite hva som allerede er forsket på, relevante teorier, hva slags metoder andre studier har benyttet, resultater og på hvilket område det fortsatt er mangel på kunnskap (Jones, 2015). Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) vil forskningens kvalitet avhenge av hvor godt man klarer å forankre egen forskning i andres forskning (s. 221). Litteraturen som presenteres i *tabell 1* kan ha en direkte sammenheng med min problemstilling og det anses derfor som relevant å gjøre rede for sentrale resultater fra de nevnte studiene.

Litteratursøket viser at det er gjennomført få norske studier på fjernundervisning i kroppsøving og at denne studien kan bidra til ny kunnskap om elevers erfaring. Fjernundervisning ble benyttet i liten grad før Covid-19 pandemien og dette kan være bakgrunnen for lite forskning på fenomenet. Denne studien viser derfor til flere empiriske internasjonale studier på fjernundervisning i kroppsøving. Studien er oppmerksom på at forskjellige land kan ha ulike rammebetingelser for kroppsøvfingsfaget. Det kan ifølge Jeong & So (2020) være interessant å lære av andre nasjoners erfaringer, for sammenlikning av hvordan fjernundervisningen i kroppsøving har blitt gjennomført.

Hvem/når (ref.)	Land	Skolenivå	Metodedesign	Respondenter (N=)
Andersen et al., (2021)	Norge	Videregående	Intervju og spørreskjema	lærere (N=393) rektorer (N=25) elever (N=1096)
(Amran, Suherman, & Asmuddin, 2021)	Indonesia	Videregående	Spørreskjema	Elever (N=50)
(Korcz et al., 2021)	Polen, Makedonia, Kroatia, Tyrkia, Bulgaria og Kosovo	Barneskole, ungdomsskole og videregående	Spørreskjema	Lærere (N= 1148)
(Centeio, et al., 2021)	USA	Barneskole, ungdomsskole og videregående	Spørreskjema	Lærere (N=4302)
(Mercier, et al., 2021)	USA	Barneskole, ungdomsskole, og videregående	Spørreskjema	Lærer (N=4362)
(Jeong & So, 2020)	Sør-Korea	Ungdomsskole og videregående	Intervju	Lærere (N=6)
(Dana, Khajehafaton, Salehian, & Sarvari, 2021)	Iran	Videregående	Spørreskjema	Elever (N=68)
Chan et al., (2021)	Kina	Barne- og ungdomsskole	Spørreskjema	Lærere (N=298)

Tabell 1. Oversikt av studier på fjernundervisning i kroppsøving under Covid-19 pandemien. Google Scholar er brukt som søkemotor for alle artikler i tabellen. Søkeord som er mest benyttet; «Kroppsøving», «PE», «Covid-19», «Online Teaching» og «Physical Activity».

Studien til Andersen et al., (2021) utforsket håndtering og konsekvenser av Covid-19 pandemien for videregående opplæring i Norge. Studien er ikke direkte rettet mot fjernundervisning i kroppsøvingsfaget slik de andre studiene i litteraturoversikten. Studien utforsker allikevel elevers erfaringer med fjernundervisning i kroppsøving. **Resultatene:** Elevene rapporterte lavere motivasjon da undervisningen ble mer teoretisk og oppgavene ble bestående av skriftlige innleveringer i overgangen fra vanlig undervisning til fjernundervisning i kroppsøving. Elevene opplevde at kravet til skriftlige innleveringer økte i kroppsøvingsfaget. Resultatene viste at elevene opplevde å bruke mer tid på skolearbeid og at halvparten av elevene var mindre motivert for læring med fjernundervisning enn ved vanlig undervisning. «Mange oppgaver, mye teori og lite samarbeid bidro til at mange elever slet med motivasjon under nedstengningen» (Andersen et al., 2021, s. 113).

I studien til Amran, Suherman, & Asmuddin (2021) stilte de spørsmål ved hvordan fjerunundervisningens effektivitet, motivasjon og læring hadde vært under Covid-19 pandemien i Indonesia. **Resultat:** funnene viste at fjernundervisning kan fungere godt i kroppsøving, men det innebærer at elevene har tilgang til fungerende teknisk utstyr, har gode tekniske ferdigheter, godt internett og god tilgang på informasjon. Det konkluderes med at fjernundervisning i kroppsøving kan være effektivt og fungere godt så lenge lærerne og elevene behersker teknologiske verktøy og den digitale infrastrukturen er tilstede. Som en følge av dette rapporterer elevene i denne studien om en høy motivasjon med fjernundervisning i kroppsøvingsfaget. Fjernundervisning kan være fleksibelt og bidra til elevenes personlige utvikling ved at elevene får mulighet til å være i fysisk aktivitet på egne premisser (autonomi, medbestemmelse i valg) som kan oppmuntre til selvstendighet og motivasjon til fysisk aktivitet.

En iransk eksperimentell intervensjonsstudie av Dana, Khajehaflatan, Salehian, & Sarvari (2021) undersøkte videregående elevers motivasjon med fjernundervisning i kroppsøving under Covid-19 pandemien. **Resultatene:** viste at sammenliknet med vanlige undervisningsmetoder (instruksjoner fra lærer til elever/spesifikke oppgaver), kunne en autonomibasert metode fungere bedre for at elevene skulle føle på en indre motivasjon, intensjon- og deltakelse til fysisk aktivitet. En autonomibasert metode innebære at eleven hadde medbestemmelse til valg av fysisk aktivitet de skulle gjennomføre i fjernundervisningen. Resultatene viste en betydelig forskjell i indre motivasjon og i fysisk aktivitet hos elevgruppen med en autonomibasert metode, fremfor kontrollgruppen der elevene ikke hadde den samme autonomien, men ble instruert av lærer om hva de skulle gjøre. Funnene kan indikere at elevenes følelse av autonomi

i fjernundervisningen kan ha en god effekt på psykologiske aspekter som indre motivasjon og intensjon ved den fysiske aktiviteten. Forskerne ved studien anbefaler at kroppsøvingslærere bør gi elever valgmuligheter til forskjellige fysiske aktiviteter de kan gjennomføre for å gi en følelse av autonomi og for å øke elevens fysiske aktivitet i en pandemi.

Korcz et al., (2021) ville sammenlikne læreres erfaring med fjernundervisning i kroppsøvingsfaget i flere europeiske land. Landene besto av Polen, Tyrkia, Macedonia, Kosovo, Kroatia og Bulgaria. **Resultat:** hovedinntrykket var at lærerne opplevde fjernundervisningen i kroppsøvingsfaget som god. Lærerne benytte seg av applikasjoner og andre teknologiske verktøy i undervisningen i alle landene. Lærerne forteller også at de følte på en usikkerhet ved å legge ut læringsmateriale på internett av seg selv (som instruksjonsvideoer/bilder av treningsøvelser ol.), i tilfelle det skulle blitt brukt mot læreren i andre sammenhenger. På bakgrunn av pandemien endret også lærerne det faglige innholdet. De fleste satte et høyere fokus på helseaspektet ved fysisk aktivitet i undervisningen enn tidligere. Det var fordi de var bekymret for at elevenes fysiske aktive nivå under pandemien kunne påvirke helsa deres negativt. Flere lærere rapporterte også at de selv mistet motivasjon når de ikke kunne undervise som vanlig.

Mercier et al., (2021) utforsket amerikanske kroppsøvingslæreres erfaring med fjernundervisning i starten av Covid-19 pandemien. **Resultat:** En stor andel av lærerne mente de klarte å undervise like bra eller bedre etter de hadde gått over til fjernundervisning. Lærere rapporterer at de forsøkte å få elevene sine til å se en verdi av fysisk aktivitet og like å være i fysisk aktivitet. Lærere ga elever oppgaver der elever skulle dokumentere at de var i fysisk aktivitet med video. Studien konkluderte med at det er nødvendig med alternative strategier for opplæring i kroppsøving om fjernundervisning skal bli aktuelt igjen (bedre opplæring for lærere i bruk av teknologiske verktøy/programmer). Når lærerne og elevene ikke fysisk kan være i samme rom, opplevde lærerne at det blir vanskelig å motivere elevene til å være i fysisk aktivitet.

I studien til Centeio et al., (2021) ville de utforske amerikanske kroppsøvingslæreres suksess og utfordringer med fjernundervisning i kroppsøving. Studien deler resultatene inn i tre deler; «læreres stolte øyeblikk», «hjelp! Så mange hindringer» og «fremtidige utfordringer». **Resultat:** funnene viser at det er både positive, men også negative sider ved fjernundervisningen. De positive resultatene i studien indikerer at kroppsøvingslærere som

hadde eller utviklet kunnskap om teknologiske redskaper (f.eks. bruk av pc/nettbrett, apper, dataprogrammer) på en hensiktsfull måte hadde positive opplevelser med fjernundervisningen. Lærerne forteller at elever ga gode tilbakemeldinger og elevene dokumenterte hvordan de øvde på ulike øvelser, som blant annet hockey, sjonglering eller kast via videoinnlevering. Det ga læreren mulighet til å se at elevene var i fysisk aktivitet. Lærerne hadde både treningstimer via Zoom der hele klassen kunne møte opp å trene sammen og det ble gitt individuelle oppgaver. Elevene fikk i tillegg ekstra oppgaver om å være i fysisk aktivitet i hverdagen. Elevene fikk selv være med å bestemme hva denne aktiviteten skulle være.

Jeong & So (2020) utforsket lærernes utfordringer med fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget på ungdomstrinnet og videregående. **Resultat:** Lærerne rapporterte fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget som monotone. Bakgrunnen var det begrensede læringsmiljøet/utstyret elevene hadde tilgang til og det faglige innholdet lærerne skulle formidle til elevene. Undervisningen i kroppsøving inneholdt til vanlig konkurransepregede aktiviteter, men med fjernundervisning ble innholdet preget av helse relatert trening, som blant annet styrketrening. Studien konkluderer med at det er viktig å gi elever direkte tilbakemeldinger i sann tid for å motivere dem til å lære og utvikle holdningen til kroppsøvfingsfaget. Da lærerne ikke fikk gjort dette på grunn av mangel på et godt teknologisk system, opplevde lærerne en redusert evne til å formidle kroppsøvfingsfagets verdi til elevene med fjernundervisning.

Studien til Chan et al., (2021) utforsket effektiviteten av fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget under Covid-19 pandemien i Hong Kong og hva slags støtte kroppsøvfingslærere trenger fra lærerens perspektiv. **Resultat:** Funnen viste at fjernundervisning var ikke effektivt for å utvikle elevers motoriske ferdigheter og fysisk aktivitet. Det var på grunn av elevenes manglende trening, dårlige motivasjon, interesse og begrenset sosial interaksjon. Fjernundervisningen ble vanskelig fordi elevene hadde lite motivasjon til å delta som også var et resultat av det begrensede sosiale læringsmiljøet. Lærere opplevde det som mer tidkrevende og ressurskrevende å planlegge for fjernundervisning i kroppsøving. Lærerne etterlyser planer og forslag til faglig innhold som kan gjennomføres av elevene når de er hjemme. Studien konkluderte med at det trengs bedre retningslinjer og forslag til faglig innhold når det må benyttes fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget, og at lærere bør legge til rette for interaktive undervisninger for å hjelpe elever å utvikle motoriske ferdigheter og øke elevers fysisk aktive nivå under en nedstengning.

Litteratursøket viser at det er flere likheter av læreres og elevers erfaring med fjernundervisning i kroppsøvingsfaget internasjonalt. Studiene som er gjort rede for viser at en god teknologisk infrastruktur og kunnskap om bruk av digitale apper og dataprogrammer kan øke elevers motivasjon med fjernundervisning i kroppsøving. Elevers autonomi i fjernundervisning viser seg også som en viktig faktor til motivasjon og engasjement til fysisk aktivitet. Majoriteten av studiene som er gjort rede for baserer seg på lærerens erfaringer, fremfor elevene sine. Da kan denne studien bidra til å forbedre kunnskapen om elevers erfaring med fjernundervisning i kroppsøvingsfaget.

2.2 Elevers fysiske aktivitet under Covid-19 pandemien

I en ekstraordinær situasjon som en pandemi kan elever oppleve å være i mindre fysisk aktivitet enn til vanlig på grunn av restriksjoner i samfunnet. Ifølge Roe, Blikstad-Balas & Dalland (2021) var aktivitetsnivået hos de minste elevene på barnetrinnet høyere enn hos elevene på ungdomstrinnet under Covid-19 pandemien. En internasjonal oversiktsstudie viste også at elevene på de øverste trinnene (vgo) var i mindre fysisk aktivitet under Covid-19 pandemien enn til vanlig. Resultater fra studiene kan derfor tyde på at pandemien har hatt en størst negativ effekt på fysisk aktivitet hos de eldste elevene i vgo (Rossi, Behme, & Breuer, 2021). Tidligere studier fra før Covid-19 pandemien har objektivt vist at yngre elever ned i 6-års alderen er i mer fysisk aktivitet enn 15-åringer i hverdagen (Steene-Johannessen et al, 2019). Ifølge Roe et al., (2021) er en av grunnene til at de eldste elevene var i mindre fysisk aktivitet enn de yngste under Covid-19 pandemien at foreldrene fulgte opp de yngste elevene og sørget for at de var i fysisk aktivitet i løpet av dagen.

Foreldrene til de yngste elevene likte fleksibiliteten med fjernundervisning slik at de fikk tid til å være i fysisk aktivitet med barna i løpet av dagen mellom oppgaveinnleveringer (Blikstad-Balas et al., 2022). Studier tilsier at de yngste elevene har vært i mest fysisk aktivitet i perioden med fjernundervisning under Covid-19 pandemien, har også eldre elever hatt positive opplevelser med en fleksibel hverdag. Foreldrene til en elev i 8. klasse sa at: "He has become more interested in physical activity, including running, strength training, and skiing with us" (Blikstad-Balas et al., 2022, s. 195). De eldste elevene virker å ha blitt overlatt til seg selv til å være i fysisk aktivitet (Roe et al., 2021).

Fysisk aktivitet kan være sammenhengende med lavere risiko for psykiske helseproblemer som for eksempel depresjon og angst (Teychennea et al., 2020). Studier viser at unge mennesker ned i 18-års alder kan ha en større risiko for å utvikle psykiske helseplager ved lav fysisk aktivitet enn eldre (Anyan, Hjemdal, Ernstsens, & Havnen, 2020). Fysisk aktivitet kan derfor være positivt for både den mentale- og den fysiske helsen til elever (Anyan et al., 2020; Lippi, Henry & Sanchis-Gomar, 2020). En internasjonal studie på kroppsøvlingslærere i ungdom- og videregående opplæring i Frankrike, Italia og Tyrkia (N=1146) under Covid-19 pandemien, viste at franske lærere hadde økt innsats for å bidra til at elevene var i fysisk aktivitet utenom skolen sammenliknet med før pandemien. Dette kunne ha sammenheng med at franske myndigheter brukte kroppsøvlingsfaget for å fremme den fysiske aktiviteten til elevene under nedstengningen av samfunnet (Gobbi et al., 2020). Ved å fremme fysisk aktivitet kan også elevers motivasjon til skolearbeid styrkes. Lippi et al., (2020) hevder at lavere fysisk aktivitet under en nedstengning av samfunnet, kan føre til negative følelser, tristhet, sinne og frustrasjon blant elever. En nedgang i elevers fysiske aktivitet kan derfor påvirke elevers motivasjon til å arbeide med skoleoppgaver. I praksis kan det bety at kroppsøvlingslærere bør fokusere på å gi elever oppgaver som gjør at de må være i daglig fysisk aktivitet i henhold til anbefalingen for daglig fysisk aktivitet fra FHI (Folkehelseinstituttet, 2021).

2.3 Motivasjon i kroppsøvlingsfaget før Covid-19 pandemien

Denne studien er ute etter elevers erfaring med motivasjon knyttet til fjernundervisningen og derfor gjøres det rede for bakgrunnskunnskap om elevers motivasjon i kroppsøving før Covid-19 pandemien. Det er for å fremme en forståelse for hvordan elever i vgo opplevde kroppsøvlingsfaget og motivasjon før de begynte med fjernundervisning. Denne kunnskapen kan bidra til å forstå elevers forventninger til fjernundervisningen i kroppsøving med bakgrunn for hvordan elevene allerede opplevde motivasjon i kroppsøvlingsfaget.

Eccles, Wigfield og deres kollegaer (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield, Eccles, Yoon, & Harold, 1997) undersøkte aldersbestemte endringer av elevers verdisyn på ulike skoleoppgaver (I: Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998, s. 1040). Undersøkelsene ble gjort fra 1. trinn (5-6 år) til 2. på vgo (17-18 år). Studiene fant ut at elevers opplevde verdi av skoleoppgaver endret seg da de ble eldre. Studien indikerer at oppgavens verdi blir viktigere for elever på ungdomstrinnet og i vgo - enn på barnetrinnet.

Wigfield (1994) hevder at yngre elevenes kompetanse- og verdioppfatning sannsynligvis er relativt uavhengig fra hverandre (s. 57). Dette kan innebære at yngre elever i barneskolen i større grad kan ha en interesse for fysiske aktiviteter, som for eksempel fotball, uavhengig av hvor god eller dårlig de selv mener de er i aktiviteten (Wigfield, 1994). Når elevene blir eldre kan de utvikle verdier til oppgaver som de opplever at de mestrer eller anser som relevante. For elever i vgo kan dette bety at de opplever en større verdi av å gjøre oppgaver de opplever å mestre og som tilbyr læring de selv mener de kan ha bruk for, fremfor oppgaver de ikke får til og oppgaver som de anser som uinteressante. I studien til Moen, Westlie, Bjørke, & Hammer Brattlie (2018) rapporterte elevene om mye av det samme faglige innholdet i kroppsøvfingsfaget på de ulike alderstrinnene, som kan bety at de samme aktivitetene gjentar seg over flere år. Når elever opplever en mangel på progresjon og variasjon i kroppsøvfingsfaget kan man anta at dette kan påvirke elevers motivasjon negativt.

Kroppsøving er ansett å være et av de mest populære fagene i skolen både nasjonalt og internasjonalt (Imsen, 1996; Goodlad, 2004; Moen, Westlie, Hammer Brattli, Bjørke, & Vakt skjold, 2015; Moen et al., 2018), men når elevene begynner på ungdomsskolen og videregående viser studier at interessen for faget synker (Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2014; Moen et al., 2015, 2018). Elevers fallende motivasjon i kroppsøvfingsfaget kan forklares ved at faget ikke oppleves som relevant for alle elevene (Tangen & Husebye, 2019). I von Seelen (2012) sin doktorgradsstudie på kroppsøvfingsfaget i Danmark, viser funnene at det vanskelig å få elever til å fortelle hva de har lært i kroppsøvfingsfaget, fordi mange elever ikke mener de lærer noe i faget og at det heller ikke er meningen (s. 178). von Seelen (2012) hevder dette primært handler om at elever forbinder læring med en lærere som forteller elever noe de ikke vet fra før av. Læringen kobles til kunnskap man kan bruke senere i livet. Kroppsøvfingsfaget opplever elevene at skal handle om å ha det gøy og å være aktiv (von Seelen, 2012). Ifølge Goodlad (2004) liker elever kroppsøving godt, men de anser kroppsøving som et av de minst viktige fagene og det enkleste faget i skolen (s. 116). Kroppsøving anses ikke derfor som like viktig som for eksempel matte, av elevene.

Resultatene i studien til Moen et al., (2018) viste at elever er «enige» eller «litt enige» i at kroppsøvfingsfaget handler om «å komme i bedre form» (N=722 elever, 96,1%) (s. 44). Aktivitetene i kroppsøvfingsundervisningen kan antas å påvirke elevers oppfattelse av kroppsøving som et idretts- og treningsfag. Elever som driver med idrett utenfor skolen er også de som får mest igjen av undervisningen i kroppsøvfingsfaget ifølge Säfvenbom et al., (2014).

Ettersom elever i vgo bør oppleve en større motivasjon når oppgaven har en nytteverdi (Wigfield, 1994), kan kroppsøvingfaget oppleves som mindre motiverende for elever som ikke driver med idrett eller en annen form for trening på fritiden. Om elever opplever undervisningen å ha liten betydning for fremtiden og å ha lav personlig relevans kan derfor motivasjonen til elevene synke ifølge forskningen til Eccles & Wigfield (1995). I studien til Tangen & Huseby (2019) får elever ved en videregående skole (N=35) velge blant to organisasjonsformer for kroppsøving, «idrettsglede» og «bevegelsesglede» (s. 5). Studien resulterte i at elevene likte å ha autonomien til å velge bevegelse eller idrett utifra egne forutsetninger. Elevene som deltok i studien opplevde et mer meningsfullt innhold i undervisningen når de hadde en høyere autonomi. I studien til Moen et al., (2015) ble elever (N=751) og lærere (N=57) fra 5. – 10. trinn spurt om hvem de mente bestemte innholdet i kroppsøvingstimene (s. 47). Resultatene viste at læreren i stor grad bestemmer innholdet, men at elevene får bidra med forslag. Det viste seg også at elevene ungdomstrinnet opplevde at læreren bestemte innholdet i større grad, enn elevene ved barnetrinnet. Studien viser at instruksjonsmetoden, fremfor en autonomibasert metode dominerer undervisningen i kroppsøvingfaget (Moen et al., 2015).

Studier har vist at elevens motivasjon til å jobbe med fag og skoleoppgaver kan øke når elevene blir fortalt og forstår hvordan faget kan ha en nytteverdi for dem (Hulleman & Harackiewicz, 2009; Harackiewicz et al., 2012; Rosenzweig, Wigfield & Hulleman, 2020). Dette innebærer også at det faglige innholdet er til en reel nytte for elevene. Om elevenes motivasjon i kroppsøvingfaget skal øke kan det se ut til at fagets nytteverdi må i samme retning. Østerlie (2018a) hevder elevens mangel på motivasjon i kroppsøving kan vise seg å ha mest med fagets innhold, fremfor andre faktorer.

Både Säfvenbom et al., (2014), Moen et al., (2018) og Østerlie (2020) poengterer at det overordna formålet med kroppsøvingfaget i skolen er «livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet.no, 2020). Dette innebærer at kroppsøving skal inspirere elevene til å være i fysisk aktivitet resten av livet for å fremme en sunn livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020). Om elever velger å drive med idrett eller fysisk aktivitet på fritiden kan være påvirket av erfaringer fra kroppsøvingfaget. Negative faktorer som at de kjeder seg, opplever lav autonomi, føler på manglende kompetanse og negative holdninger blant kan være av betydning (Coakley & White, 1992, s. 23). «Om kroppsøvingfaget skal bidra til livslang bevegelsesglede for alle elever i grunnskolen kan det se ut til at elever på ungdomstrinnet er en gruppe det bør rettes oppmersomhet mot» (Moen et al., 2018, s. 68).

2.4 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for teori og begreper som anses som relevante i forhold til studiens problemstilling. Det begrunnes hvorfor det kan være hensiktsmessig å benytte seg av motivasjonsteori for å forstå elevers erfaringer med fjernundervisning i kroppsøvningsfaget bedre. Det gjøres derfor rede for forventings- og verditeorien, expectancy-value theory, som benyttes som teoretisk rammeverk i denne studien.

Ifølge Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) kan teori anses som et sett med antagelser om et fenomen, som for eksempel motivasjonsteori. Motivasjonsteori er et sett med antakelser om aspekter som kan fremme motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Et fenomen kan være hva som helst – et begrep, en ting, en ide, en situasjon og så videre. Det er en fellesnevner for alt vi kan ha erfaringer med og tanker om (Johannessen et al., 2018, s. 29). Derfor har jeg i denne studien valgt å belyse motivasjonsteori for å beskrive elevers erfaring med fenomenet fjernundervisning i kroppsøvningsfaget under Covid-19 pandemien.

2.4.1 Motivasjonsteori

Det finnes flere teorier for å beskrive hva som må til for at elever skal oppleve en god motivasjon i forhold til en undervisningssituasjon. Kunnskap om motivasjon er ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) viktig for lærere som befinner seg i situasjoner hvor de skal motivere elever til læring (s. 134). Jordet (2020) belyser motivasjonsteori fra et fenomenologisk perspektiv. Dette innebærer at «motivasjonsteori identifiserer forhold i opplæringen som elevene må erfare i eget liv. Om ikke elevene erfarer det teoriene beskriver, er kunnskaper om teoriene nytteløse» (s. 291). Motivasjonsteorier kan overlappe hverandre eller være motstridende. Forskjellen på teoriene skyldes ulike forklaringer på aspekter ved motivert atferd, men de tar også utgangspunkt i ulike begrunnelser for atferden (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I denne studien benyttes EVT som teoretisk rammeverk, men det finnes også andre motivasjonsteorier som for eksempel self-determination theory (SDT) og self-efficacy (SE) som kunne blitt benyttet. Ifølge SDT opplever eleven motivasjon når de psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørlig oppfylles, mens SE innebærer individets tro på å kunne mestre en spesifikk oppgave i en gitt situasjon (Bong & Skaalvik, 2003).

EVT inkluderer elevens tro på egen kompetanse på et område (eks. kroppøvsingsfaget) som representerer et større felt (Gao, Lee, & Harrison, 2008; Yli-Piipari & Kokkonen, 2014) i tillegg til elevens subjektive verdier til enkeltoppgaver. Motivasjonsteori er et nødvendig kunnskapsgrunnlag for å utvikle læring som stimulerer til elevens engasjement. Da kan vi finne nøkler til å forstå grunnlaget til hvorfor elever opplever et høy eller lavt engasjement til skoleoppgaver (Jordet, 2020). Videre vil aspektene ved EVT prenteres og hvordan teorien kan bidra til å bedre forstå elevens motivasjon med fjernundervisning i kroppøvsingsfaget under Covid-19 pandemien.

2.5 Expectancy-value theory

EVT forutsetter at motivasjon er et resultat av oppgavens verdi for eleven og elevenes forventninger om å mestre oppgaven eller lykkes med oppgaven. Oppgavens verdi anses å være sammenhengende med forventninger om å mestre oppgaver. Det betyr at forventninger og verdier forsterker hverandre og er direkte sammenhengende (Eccles & Wigfield, 1995; Skaalvik & Skaalvik, 2021). Det som primært skiller teorien til Eccles og Wigfield et al., fra andre motivasjonsteorier er elevenes oppfatning av skolefagets verdi som et grunnlag for å ha motivasjon til skolearbeidet (Eccles-Parsons et al., 1983; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Wigfield et al., 2016). I praksis betyr dette at elever opplever å bli motivert ved at kroppøvsingsfaget oppleves som relevant og interessant, for eksempel for fremtiden eller fordi eleven opplever glede av faget. Da kan elevene oppleve faget som positivt og faget blir av verdi for eleven. EVT forutsetter at motivert atferd (innsats, utholdenhet og valg av oppgaver) er et resultat av elevens forventninger om å lykkes eller den verdien aktiviteten eller skolefagene har for elever personlig (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Eccles-Parsons et al., (1983) hevder med sin teori at elever opplever motivasjon når de forventer å lykkes og ser en verdi av oppgaven de er tildelt og skal gjøre.

2.5.1 Forventninger

Eccles-Parsons et al., (1983) beskriver forventning i EVT som å lykkes med fremtidige oppgaver, både i nær og fjern fremtid (s. 82). Roese og Sherman (2007) beskriver forventninger som individets tro på fremtiden (s. 91). Forventninger til fremtiden kan sies å være unikt for oss mennesker på den måten at vi kan lage oss detaljerte bilder av fremtidige muligheter ved å

konstruere mulige miljøer og situasjoner vi aldri har opplevd eller som aldri før har eksistert (Roese & Sherman, 2007, s. 91). Dette innebærer at vi mennesker har muligheten til å skape oss en forventning til en situasjon som enda ikke har oppstått. Om det er en positiv eller negativ forventning kan være avhengig av faktorer som for eksempel: tidligere opplevelser, kultur, selvbilde, sosiale relasjoner eller ens typiske holdning til et skolefag (Wigfield, Tonks & Klaua, 2016, s. 56).

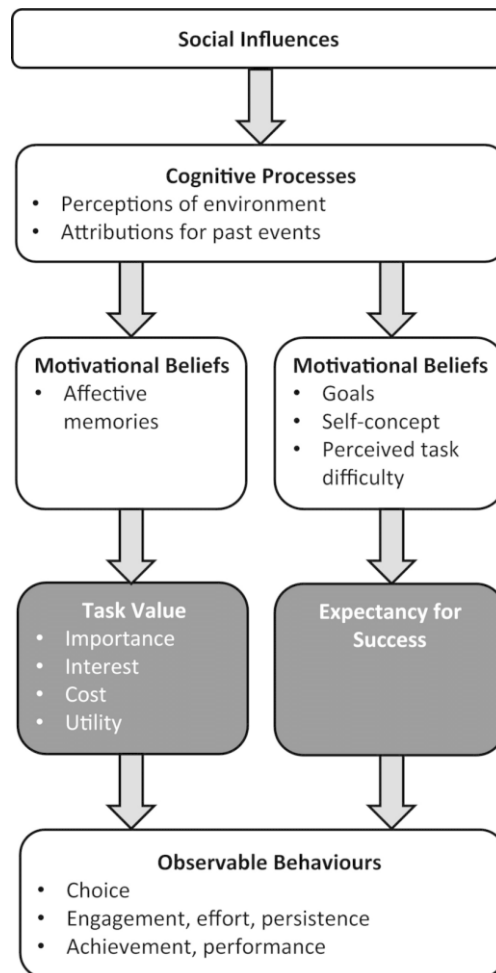
2.5.2 Elevers forventninger til fjerundervisning i kroppsøvfingsfaget

Forventninger er å spå fremtiden. Det er en forutsigelse av et hendelsesforløp der vi selv er aktivt eller passivt involvert (Imsen, 2010, s. 461). Da undervisningen under Covid-19 pandemien ble gjort om til fjerundervisning, viste funnne til Andersen et al., (2021) at kroppsøvfingsfaget ble mindre fysisk, mindre praktisk og mer skriftlig og teoretisk (s. 48). Forventningene elevene hadde til fjerundervisningen i kroppsøvfingsfaget kan derfor tyde på at det faglige innholdet i kroppsøvfingsfaget under Covid-19 pandemien ikke møtte elevenes forventninger til faget. I hvilken grad elevene opplever motivasjon kan være avhengig av elevenes forventninger til faget, deretter om de anser oppgavene i faget av å ha en verdi (Eccles-Parsons et al., 1983; Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield et al., 2016).

Informantene i denne studien har hatt fjerundervisning i kroppsøvfingsfaget ved tidligere anledninger. Den første perioden under Covid-19 pandemien med fjerundervisning i kroppsøvfingsfaget startet 12. mars, 2020. Denne studien retter seg mot perioden desember 2021 til januar 2022 da norske videregående skoler var satt på rødt nivå på grunn av smittetrykket i samfunnet. Det betyr at informantene i denne studien har ved flere tidligere anledninger hatt fjerundervisning i kroppsøvfingsfaget og kan ha opparbeidet seg forventninger til fjerundervisningen. Ifølge Imsen (2010) vil elevenes fortolkninger av den tidligere fjerundervisningen de har hatt i kroppsøvfingsfaget være med på å forme de nye forventningene. Dette kan bety at elevene hadde andre forventninger til fjerundervisningen før perioden desember 2021 til januar 2022, enn de hadde i mars 2020.

Forventning om å lykkes som en motivasjonsfaktor blir i EVT modellen delt opp i tre kategorier: mål, selfoppfatning og antatt vanskelighetsgrad på oppgaver (min oversettelse).

Med begrepet oppgaver menes for eksempel fysiske aktiviteter eller skiftelige oppgaver elevene kan få av læreren – det elevene skal jobbe med i timen. I denne studien beskrives oppgavene i forhold til fjernundervisningen i kroppsøvningsfaget elevene hadde i perioden desember 2021 til januar 2022.



Figur 1: Expectancy-value theory. En forenklet modell av teorien til Eccles & Wigfield (I: Cook & Artino, 2016, s. 1003)

I den teoretiske modellen innebærer mål spesifikke oppnåelser i nær- og fjern fremtid. Det kan for eksempel være mål om å få en god karakter. Selvoppfatning er elevens generelle oppfatning av egen kapasitet, for eksempel akademisk (hvor flink man er på skolen), atletisk (fysiske ferdigheter), sosialt (hvordan man opplever seg i selv i en gruppe) eller utseende (hvordan man oppfatter egen kropp). Oppgavers vanskelighetsgrad er den antatte (ikke nødvendigvis den virkelige) vanskelighetsgraden en spesifikk oppgave oppleves for individet (Cook & Artino, 2016).

Elevens forventning om å lykkes og verdien de anser oppgaven å være av, er antatt å direkte påvirke en prestasjon, besluttsomhet og valg de tar. Oppgaven og verdien de ser i den spesifikke oppgaven er empirisk bevist at er direkte sammenhengende (Eccles & Wigfield, 1995, s. 222).

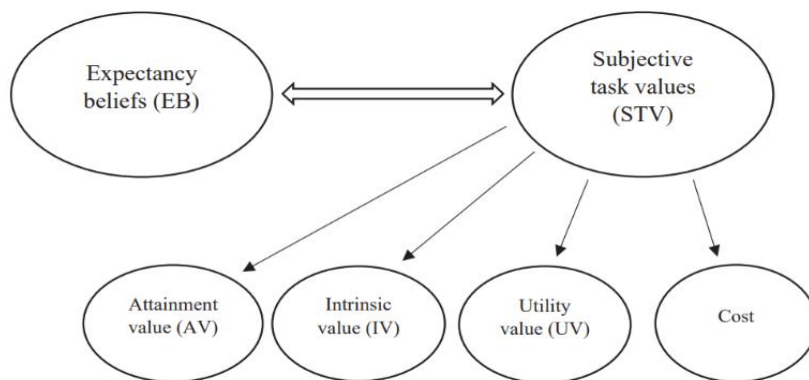
Et valg elever tar kan for eksempel være valget om å legge ned mye arbeid for å lykkes med en bestemt oppgave og utføre oppgaven med kvalitet (Eccles et al., 1998). Som illustrert i *figur 1* blir elevenes forventninger om å lykkes og verdiene påvirket av sosiale og kognitive faktorer. Foreldre, lærere og medelever kan bidra til å påvirke både elevens forventninger og verdier (Wigfield et al., 2016). Det kan bety at elevenes sosiale omgangskrets og tidligere erfaringer kan påvirke elevens forventning til å lykkes med oppgavene i kroppsøvningsfaget (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Hva en elev anser som «å lykkes» med en oppgave kan være subjektivt. For en elev kan det å lykkes være å få toppkarakter. For en annen elev kan det være å gjennomføre oppgaven og bestå. På bakgrunn av tidligere erfaringer kan eleven skape seg en forventning om hva slags arbeid som kreves for å lykkes med en gitt oppgave.

I praksis kan en fysisk eller teoretisk oppgave i kroppsøvningsfaget oppleves som lite krevende for en elev og for en annen elev kan den samme oppgaven oppleves som en stor utfordring. I teorien til Eccles og Wigfield kan derfor tidligere erfaringer, sosialt miljø og subjektive opplevelse av oppgavens verdi kunne påvirke elevens forventninger til oppgavene de skulle få i fjernundervisningen. Om eleven anser oppgaven som relevant kan derfor være en motiverende faktor for elevens forventning om å lykkes (Eccles & Wigfield, 1995).

2.5.3 Verdier

Higgins (2006) omtaler verdi som noe vi opplever er nyttig. Det kan være en aktivitet eller en person. Higgins (2006) argumenterer for at erfaringen av verdi ikke bare kommer fra hedonismen, men også fra motivasjonen til å få noe man liker til å skje eller hindre noe man ikke liker fra å skje (s. 439). Elevens forventninger og subjektive verdier til oppgaver anses som viktige forutsetninger for akademiske prestasjoner og atferd (Eccles & Wigfield, 1995). Det ble første gang av Eccles-Parsons et al., (1983) foreslått fire hovedkomponenter som sammenhengende utgjør verdien en oppgave kan ha for elevene (s. 89). Ifølge Eccles og Wigfield (1995) er det oppgavens karakteristikk som bestemmer oppgavens verdi.

De fire komponentene består av: indre verdi, nytteverdi, personlig verdi og til slutt kostnaden som hvert valg oppfattes å ha (Eccles-Parsons et al., 1983; Eccles et al., 1998; Eccles & Wigfield, 2002; Eccles, 2005). Kvalitetene oppgavene tilbyr elevene påvirker elevenes vilje til å gjøre oppgaven. Derfor kan elever oppleve forskjellig verdi til like oppgaver. Motivasjon og subjektive aspekter ved disse verdiene avhenger derfor av elevenes mening av oppgavens kvaliteter (Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield et al., 2016). Fjernundervisningen i kroppsøvningsfaget under Covid-19 pandemien kan derfor ha vært motiverende for noen, men ikke alle. Om en elev har opplevd fjernundervisningen i kroppsøving som motiverende kan derfor påvirkes av elevens opplevde verdi av kroppsøvningsfaget. Det kan bety at elever som til vanlig er motiverte i kroppsøvningsfaget, kan ha vært mindre motivert i fjernundervisning, avhengig av oppgavene de skulle gjøre. Videre vil det gjøres rede for hva som ligger i de ulike verdiene: indre verdi, nytteverdi, personlig verdi og kostnad.



Figur 2. Verdier i Expectancy-Value Theory. Basert på Eccles-Parsons et al., (1983) og Eccles & Wigfield (2002). I: Østerlie (2020, s. 29).

Indre verdi

Indre verdi beskrives av Eccles-Parson et al., (1983) som den umiddelbare gleden man kan oppleve av å gjøre en oppgave (s. 89). Derfor blir ofte indre verdi knyttet til begrepene, interesse, glede eller positive følelser som en aktivitet kan resultere i hos en elev (Eccles & Wigfield, 2002; Eccles, 2005). Elevene kan bli dypt engasjert i en oppgave dersom de opplever oppgaven som innteressant. Skaalvik og Skaalvik (2013, 2015, 2021) hevder at indre verdi kan øke når eleven ser mening og sammenheng i lærestoffet. Dersom elevene opplever en indre verdi til en aktivitet, vil eleven gjøre oppgaven eller aktiviteten for sin egen skyld på bakgrunnen av interessen de har for aktiviteten (Eccles et al., 1998). Eksempler på indre verdi kan være når vi ser at barn leker fritt. Når barn leker kan de oppleve glede og de synes det er morsomt. Kjennetegn ved lek kan være at den er egeninitiert. Skaalvik & Skaalvik (2015)

hevder at dersom elevene ser en indre verdi i skolefagene, så kan det være en drivkraft til læring og utvikling.

Nytteverdi

Nytteverdi handler om hvordan en oppgave passer inn i individets nåtid og fremtid. Et eksempel kan handle om elevers fremtidige planer, som for eksempel hva eleven ønsker å studere (Eccles & Wigfield, 2002). Studier tyder på at elever som senere vil studere fag som innebærer at de har god karakter i matte kan se nytteverdien av matteundervisningen på skolen (Eccles-Parsons et al., 1983, s. 89). Nytteverdi kan sammenlignes med indre verdi fordi det handler om at oppgaven i seg selv gir mening. Nytteverdi kan bety mest for eldre elever (Wigfield, 1994) ved for eksempel vgo, ettersom de har en ide om fremtidig utdanning og yrkesvalg (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Studier har vist at å informere elevene om nyttigheten av kroppsøving og hvordan fagets faglige innhold kan bidra til å oppnå fremtidige mål for elevene, kan øke elevers utholdenhet til å gjennomføre faglige oppgaver og prestasjon i kroppsøving (Simons, Dewitte, & Lens, 2003, s. 156). EVT tar høyde for at elevene kan klare å mestre den oppgaven de får, at læreren kan ha tro på at eleven klarer oppgaven, men elevens opplevelse av oppgavens verdi er fortsatt lav. Elevene kan derfor klare å gjennomføre oppgaven, men opplever ikke motivasjon for å gjøre det (Wigfield et al., 2016). Selv om eleven kan anse oppgavene i faget av en nytteverdi, er det nødvendigvis ikke slik at eleven opplever en indre verdi. Elever kan anse fag og oppgaver å ha en nytteverdi, fordi de for eksempel trenger gode karakterer for å komme inn på ønskede studier i fremtiden eller få gode karakterer (Eccles-Parsons et al., 1983).

Personelig verdi

Personelig verdi kan beskrives som den viktigheten eleven opplever av å gjøre det bra på en skoleoppgave (Eccles-Parsons et al., 1983, s. 89). Personelig verdi handler om at elevene opplever oppgaven som sentral for egen identitet. Elevene setter sammen personelig verdi med relevansen oppgaven eller aktiviteten kan gi for å bekrefte ovenfor andre deres egen selvoppfatning, som for eksempel maskulinitet, femininitet eller kompetanse på et gitt område (Eccles, 2005, s. 109). Dersom en elev er dyktig i kroppsøving kan eleven oppleve kroppsøving som et fag der man ønsker å vise seg frem. Dette kan resultere i at eleven søker de samme aktivitetene for eksempel på fritiden, som de vinner personelig verdi av på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elever som oppfatter seg selv om flinke i kroppsøving, kan se en større verdi

av kroppsøvningsfaget og en større verdi i å gjennomføre oppgaver i faget (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Kostnad

Kostnad handler om hva eleven må gi opp for å utføre en oppgave eller den forventede innsatsen eleven må gi for å gjennomføre oppgaven (Eccles-Parsons et al., 1983; Eccles & Wigfield, 1995). Eccles-Parsons et al., (1983) anser kostnaden som en kritisk komponent i forhold til verdi, fordi denne verdien går ut ifra at elevene har en bevisst mening om kostnadene og fordelene oppgaver medfører. «Oppgavens verdi synker jo større kostnaden ved å engasjere seg i oppgaven er» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 182). Dette kan bety at verdien eleven ser i forhold til hver enkelt oppgave er forbundet med et «kostnad/fordel forhold» (Eccles-Parsons et al., 1983, s. 93). Kostnaden blir ansett i sammengeng med de negative aspektene ved å gjøre en oppgave. Det kan for eksempel være forventingspress fra familie, venner eller mengden med arbeid som må legges ned for å lykkes (Eccles, 2005). Et eksempel på dette kan være om en elev velger å gjøre lekser, noe som kan gå på bekostning av å være med venner. Kostnaden kan få eleven til å stille seg selv spørsmål om oppgaven er verdt å gjøre eller ikke (Eccles-Parsons et al., 1983). Dersom en elev sliter i kroppsøving kan dette bli slitsomt og krevende dersom eleven ikke finner løsninger på problemet. Det kan medføre dårligere motivasjon og negative tanker om egne evner til å løse skoleoppgaver (Eccles & Wigfield, 2002; Eccles, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021).

Variabler som påvirker kostnaden en oppgave kan medføre er ifølge Eccles-Parsons et al., (1983): (1) mengden av innsats som må til for å lykkes, (2) tiden som må brukes på oppgaven, fremfor på andre aktiviteter av verdi og (3) det psykologiske aspektet ved å mislykkes. Eleven tenker seg frem til den minste innsatsen som må til for å lykkes med oppgaven (det eleven anser som å lykkes) på bakgrunn av ens ferdigheter og oppgavens opplevde vansklighetsgrad (s. 94). Hvis eleven opplever å måtte gi en større innsats enn forventet, kan oppgaven synke i verdi, mens kostnaden øker. Når eleven må bruke mer tid på en oppgave, for eksempel lekser, tar dette tiden fra andre aktiviteter eleven kunne gjort i stedet for andre aktiviteter eleven opplever har en verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

For at elevene skal være mest mulig motivert argumenterer Eccles et al., (1998) for at de må kunne svare ja på to spørsmål: (1) “Can I do this task?” (p. 1022) og (2) “Do I want to do this task and why?” (p. 1028). Dersom elevene kan svare ja på det første spørsmålet vil de generelt

prestere bedre og velge vanskeligere oppgaver. Dette kan være fordi eleven føler at de har kompetansen til å gjennomføre, de har en forventning om å lykkes og en følelse av autonomi over de mulige utfallene av situasjonen. Det andre spørsmålet handler om eleven vil gjøre oppgaven. Selv om en lærer vet at eleven kan lykkes med oppgaven, betyr ikke det at eleven vil gjøre den, eleven kan anse oppgaven å være av lav verdi. Om eleven velger å gjøre oppgaven er dette basert på elevens subjektive verdier til oppgaven (Eccles et al., 1998; Wigfield & Cambria, 2010). Dette kan bety at om eleven opplever autonomi kan sjansen for at de svarer «ja, jeg vil gjøre oppgaven» bli større. Elevens autonomi kan derfor øke verdien eleven anser oppgaven å ha og dermed oppleve motivasjon.

Ifølge teoretikere innenfor EVT må det mer til enn at elevene bare kan svare «ja, jeg kan gjøre oppgaven», eleven må også oppleve en fordel i umiddelbar eller nær fremtid (Cook & Artino, 2016). Barron & Hulleman (2014) argumenterer for at Eccles-Parsons et al., (1983) kan ha undervurdert viktigheten kostnaden ved å delta i en aktivitet har for motivasjonen i expectancy-value modellen. Barron og Hulleman (2014) mener det kan være nødvendig med et tredje spørsmål eleven må kunne svare ja på for å være mest mulig motivert. De foreslår at det tredje spørsmålet må være: «er jeg fri for barrierer som forhindrer meg i å investere tid, energi og ressurser i aktiviteten?» (min oversettelse). Bakgrunnen for at Barron og Hulleman (2014) mener det tredje spørsmålet er nødvendig, er fordi de mener eleven på mange oppgaver kan svare «ja, jeg kan gjøre oppgaven» og «ja, oppgaven har en verdi», men fortsatt kan eleven ha lite motivasjon fordi det endelige svaret er «nei, det kan være barrierer som hindrer meg i å engasjere meg i oppgaven». Om elevene bare kan svare ja på to av tre spørsmål kan modeller for å forutsi og forstå motivasjon være begrenset ifølge Barron & Hulleman (2014). Elever som hadde fjernundervisning i kroppsøvningsfaget under Covid-19 pandemien kan ha opplevd å klare oppgavene og forstå at læringen kan ha en nytteverdi. Derimot kan elementer ved fjernundervisning som for eksempel det fysiske, pedagogiske og sosiale læringsmiljøet påvirke elevens motivasjon til å engasjere seg. Oppgavens karakteristikk kan også ha påvirket om elever har opplevd motivasjon eller ikke.

2.6 Expectancy-value theory i kroppsøvingsfaget

Videre vil det begrunnes hvorfor EVT er valgt som teoretisk rammeverk for å lære mer om elevers motivasjon med fjernundervisning i kroppsøvingsfaget. Det begrunnes også hvorfor EVT kan være et godt teoretisk rammeverk for studier på kroppsøvingsfaget.

I Østerlie, Løhre og Haugan (2018) sin artikkel gjør de rede for hvorfor EVT kan være et godt teoretisk rammeverk i studier på motivasjon i kroppsøvingsfaget (s. 3). Zhu, Sun, Chen, & Ennis (2012) anser EVT å være en viktig teoretisk ramme for å utforske og forstå ungdoms læring og motivasjon i kroppsøvingsfaget. Det er fordi studier indikerer at ungdoms motivasjon i kroppsøving er assosiert med deres prestasjon, engasjement og deltakelse (Xiang, McBride, & Bruene, 2004). EVT kan derfor fungere godt som et bredt, teoretisk rammeverk i kroppsøvingsfaget (Østerlie, 2018b, 2020) og nytteverdien kan bidra til å forstå elevenes motivasjon og hvordan motivasjon kan lede til ulike læringsutfall (Yli-Piipari & Kokkonen, 2014).

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) kan man ikke forvente i skolen at alle elever opplever alle oppgaver enten av en indre- eller en personlig verdi. Tar man utgangspunkt i EVT og at «alle kan ikke være interessert i alt», kan dette lede til et fokus som viser elevene at det de lærer i kroppsøvingsfaget kan ha en nytteverdi (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 180). Dersom elevene forstår hvordan læringen kan ha en personlig relevans, en nytteverdi, for fremtiden og deres eget liv, kan det være en motiverende faktor når de arbeider med fag og skoleoppgaver. Det er empirisk vist at når eleven blir forklart oppgavens eller fagets nytteverdi kan dette øke engasjementet (Hulleman & Harachiewicz, 2009; Harachiewicz et al., 2012; Rosenzweig et al., 2020). I kroppsøvingsfaget kan man gjøre elevene bevisst på utfallene av å engasjere seg i oppgaver som har en verdi. For eksempel at et sannsynlig utfall av løping kan være bedre helse og redusere stress (Gao et al., 2008, s. 248).

Om elevene opplever at læringen har en nytteverdi, kan det øke den indre verdien for å arbeide og engasjere seg i faget. Gao et al., (2008) hevder det er nødvendig for elevers motivasjon i kroppsøvingsfaget at læreren vektlegger verdien av faget og fysisk aktivitet. For at elevene skal engasjere seg i oppgaven er det viktig at elevene opplever oppgavene som meningsfulle, relevante og utfordrende (Gao et al., 2008). Skaalvik & Skaalvik (2021) peker dermed på viktigheten av tilpasning av lærestoffet for elever om de skal se en indre verdi og en nytteverdi.

Det er fordi elever kan ha utfordringer for å se for å se en verdi av lærestoff om de ikke forstår det. Dårlig tilpasning for både elever som sliter med å forstå lærestoffet, men også elever som synes det er for lett. Dette kan dermed forsterke det Eccles og Wigfield betegner som kostnad (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 210).

2.7 Læringsmiljø

I motivasjonsteori er det viktig å anerkjenne de ulike pedagogiske læringsmiljøene elevene opplever. Under Covid-19 pandemien ble læringsmiljøet for elevene endret radikalt. *Læringsmiljø* kan anses som et komplekst begrep som det kan være vanskelig å gi en klar definisjon av ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013). Læringsmiljø kan betraktes som den totaliteten av fysiske forhold (eks. planer, lærestoff, læremidler, organisering, sosiale relasjoner), det miljøet eller den atmosfæren som elevene erfarer eller opplever i skolen. «Det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres læring, motivasjon, selvpoppfatning og atferd» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 208).

2.7.1 Fysisk og sosialt læringsmiljø

Elevers motivasjon er ikke stabilt for individet i alle kontekster. Elevenes motivasjon synes å være situasjonsbasert, noe som betyr at det fysiske og sosiale miljøet rundt eleven kan påvirke elevens motivasjon. Dette kan innebære blant annet: forskjellige oppgaver og aktiviteter i ulike fag, og hvordan lærere organiserer og strukturerer oppgavene, klassemiljøet og elevenes relasjoner og interaksjoner med hverandre (Hickey & Granade, 2004; Nolen & Ward, 2008; Urdan, 1999 I; Wigfield et al., 2016, s. 65).

I skifte fra vanlig undervisning til fjernundervisning har det blitt identifisert fagspesifiserte trekk i kroppsøving som kan påvirke elevenes motivasjon. Disse trekkene innebærer: fysisk kontakt, gruppeaktiviteter og bruken av treningsklær i undervisningen (Varea & González-Calvo, 2021, s. 842). Dette kan bety at det sosiale miljøet elevene var vant til ble endret og fagspesifikke elementer ved det fysiske miljøet (for eksempel gymsalen) og følelsen av å skulle være i fysisk aktivitet (ha på treningsklær) påvirket elevenes motivasjon til å gjøre oppgaver i fjernundervisningen.

2.7.2 Pedagogisk læringsmiljø

Elevers behov for tilpasning av fagstoff gjelder både på skolen og hjemme ifølge Skaalvik & Skaalvik (2021). Fjernundervisningen i kroppsøving for elever i vgo varte over flere måneder under Covid-19 pandemien. Fjernundervisningen erstattet da den vanlige undervisningen på skolen. Skaalvik & Skaalvik (2009) inspireres av sosiokulturell teori og skiller mellom (a) det elevene mestrer på egen hånd (elevens mestringssone), (b) det elevene mestrer ved hjelp og støtte (elevens nærmeste utviklingssone) og (c) det elevene enda ikke mestrer, selv med hjelp og støtte (elevens fremtidige utviklingssone) (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 19, finnes også i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 217). Det argumenteres derfor for at arbeidet i elevens nærmeste utviklingssone bør skje på skolen der elevene har tilgang til hjelp og støtte og argumenterer for at hjemmearbeid bør legges i mestringssonen (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Ifølge Gao et al., (2008) bør kroppsøvingslærere hjelpe elever til å opprettholde forventinger til å lykkes med oppgaver. I praksis kan dette gjøres ved å gi elever relativt utfordrende oppgaver med et rimelig vanskelighetsnivå og konkrete tilbakemeldinger i sann tid (s. 248).

Det kan være viktig å skille mellom fjernundervisning og lekser. Fjernundervisningen i kroppsøvingfaget erstattet den vanlige undervisningen og elevene skal ha tilgang til hjelp fra læreren. Ifølge studien til Andersen et al., (2021) kan det virke som elevene har fått oppgaver innenfor mestringssonen da de hadde fjernundervisning. Elevenes beskrivelse av oppgavene de fikk tolkes som lite meningsfulle og kjedelige av elevene. Studier viser at det er viktig å gi elevene meningsfulle oppgaver og lytte til elevenes perspektiver. Det kan bidra til å forhindre at elever kjeder seg i undervisningen. Dette kan bety at elevers autonomi bør ivaretas og at elever bør oppleve å ha en emosjonell støtte fra lærere for å motiveres (Tvedt, Bru, & Idsoe, 2021). Et autonomibasert læringmiljø kan påvirke elevers motivasjon og glede til kroppsøving, i motsetning til et kontrollerende- og prestasjonsmiljø som kan redusere elevers motivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007).

Pratt (1988) beskriver hvordan lærerens rolle må ses i sammenheng med elevers alder og behov for styring og veiledning (I: Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 233). Elever i videregående kan man anta er gamle nok til å ta egne valg på bakgrunn av erfaringer, kunnskap, ferdigheter, motivasjon og deres egen tro på å lykkes med oppgaver. Da kan læreren gå fra en tradisjonell formidlerrolle til en støttende veilederrolle og elever kan i større grad bidra til å bestemme det faglige innholdet. Når elevene er i stand til å ta ansvar for læringsoppgavene kan læreren i

større grad hjelpe elevene å reflektere over læringsmål og og læringsprosesser, i en retning av mer autonomi (Skaalvik & skaalvik, 2021).

Elevers opplevelse av autonomi og lærerens emosjonelle støtte kan være utfordrende i et læringsmiljø der elever og lærere ikke er fysisk i samme rom ifølge en amerikansk studie gjennomført under Covid-19 pandemien (Mercier et al., 2021). Det gjorde det utfordrende for læreren å gi elevene den emosjonelle støtten som kunne vært en motiverende faktor for elevene. Fjernundervisningen endret det normale sosiale, fysiske og pedagogiske læringsmiljøet på skolen til et nytt læringsmiljø for elevene i kroppsøvingfaget - hjemme. Dette kan derfor ha endret elevenes opplevelse av motivasjon i en læringssituasjon. Om elevene skal oppleve motivasjon i læringsmiljøet de opplevde ved fjernundervisning er det ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) nødvendig med tilpasninger av undervisning. Det kan innebære at undervisning som fungerer ved fysisk undervisning, ikke nødvendigvis fungerer ved fjernundervisning.

2.8 Anerkjennelse i skolen

Studier har vist at fjernundervisningens fysiske og sosiale læringsmiljø har påvirket elevers kontakt med læreren (Fjørtoft, 2020) og den manglende kontakten i læringssituasjonen kan påvirke motivasjonen til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Lærer-elev-relasjonen ble endret og lærere opplevde å miste en del av den uformelle kontakten og spontaniteten som er mulig i et fysisk klasserom (Fjørtoft, 2020, s. 55). Kontakten mellom lærer og elev ble planlagt og dreide seg hovedsakelig om faglig og sosial oppfølging skriver Fjørtoft (2020). Derfor kan den manglende anerkjennelsen elevene spontant kan få i klasserommet, være utfordrende å gi med fjernundervisning. Ifølge Jordet (2020) beskriver verbet å *anerkjenne* som: «å respektere, rose eller påskjønne noe eller noen, og dermed erkjenne det den andre er, gjør eller sier som sant og gyldig» (s. 86). Anerkjennelse blir i faglitteraturen og i daglitalen knyttet til positive verbale tilbakemeldinger man gir eller får av andre (Jordet, 2020). Fjell & Olaussen (2012) skriver om den autonomistøttende læreren og hvordan nyanser i dialog mellom lærer og elev er viktig (s. 7). Om eleven skal jobbe selvstendig og ha mulighet til å ta egne valg, sier Fjell og Olaussen (2012) læreren må gi ros med konkrete tilbakemeldinger om hva eleven har gjort bra, hint om eventuelle problemløsninger, oppmuntring til innsats, konstruktive svar på spørsmål, aksept på negative følelser hos eleven og vise interesse for elevens tanker og ønsker.

Med fjernundervisning i kroppsøvningsfaget viser studier at det kan være utfordrende med muntlige tilbakemeldinger (Mercier et al., 2021). Bateson (2005) hevder at kommunikasjonen mellom lærer og elev innebærer alle sider ved det å være menneske i verden. Det involverer ord, stemme, følelser, kropp og handling (I: Jordet, 2020, s. 229). Fjernundervisning kan påvirke elevers opplevelse av anerkjennelse og kontakt med læreren på grunn av det fysiske læringsmiljøet når undervisningen blir «fjern». Studier har vist at kroppsøvingslærere har benyttet seg av forskjellige metoder i fjernundervisningen som gir ulike forutsetninger for å anerkjenne elever (Andersen et al., 2021; Korcz et al., 2021; Centeio et al., 2021; Mercier et al., 2021) slik Jordet (2020) beskriver det.

Den eneste studien jeg henviser til som rapporterer om kroppsøvingstimer som er gjennomført på skjerm er Centeio et al., (2021). Lærere fortalte om gruppetimer med fysisk aktivitet på skjerm der elever og læreren kunne «møtes» for å være i fysisk aktivitet sammen. Denne formen for fjernundervisning blir beskrevet “as a victory” under Covid-19 pandemien. En lærer fortalte at: “Connecting with students via Zoom was their biggest success” (Centeio et al., 2021, p. 669) i perioden med fjernundervisning i kroppsøvningsfaget. For at eleven skal oppleve en kontakt og føle på en anerkjennelse fra læreren kan det være viktig at lærer og elev kan møtes visuelt. Dette kan gi elevene muligheten til å se læreren og bli anerkjent for prestasjonene sine. Dette kan bety at elevene får direkte muntlige tilbakemeldinger som anerkjenner deres deltakelse og tilhørighet i klassen (Jeong & So, 2020; Scheeler, Ruhl, & McAfee, 2004; Jordet, 2020).

3. Metode

Vitenskapelige forskningsmetoder kan i litteraturen bli forklart på forskjellige måter. Kvale & Brinkmann (2015) forklarer metode som «veien til målet» (s. 140), mens van Manen (2016) forklarer metode som “the way or attitude of approaching a phenomenon” (p. 26). Problemstillingen jeg har utformet kan best belyses gjennom kvalitative innfallsvinkler og mer spesifikt intervju som metode. En målsetning med en kvalitativ tilnærming er at vi oppnår en forståelse for sosiale fenomener. I kvalitative metoder er det nær kontakt mellom forsker og informanter. Studier som er preget av nær kontakt mellom forsker og informanter, som for eksempel ved intervju, gir metoden grunnlag for at vi kan utvikle en forståelse for et sosialt fenomen på bakgrunn av kontaktene forskeren etablerer i felten (Thagaard, 2018).

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Denne studien vil forsøke å forstå hvordan elever erfarte fjernundervisningen i kroppsøving under Covid-19 pandemien. Studiens problemstilling vil utforske den opplevede betydningen av intervjupersonenes livsverden og da har fenomenologien vært relevant for avklaring av forståelsesformen i et kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative tilnærminger kan ofte knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi og hermeneutikk, men ikke alltid (Thagaard, 2018).

3.1.2 Fenomenologi

Fenomenologi i kvalitativ forskning er ifølge Kvale & Brinkmann (2015): «et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener utfra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informanten, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (s. 45). Fenomenologi er derfor studien på individets erfaring (van Manen, 1984; Imsen, 2010). Erfaringer handler ikke i denne konteksten så mye om tillært kunnskap, noe vi kan mestre, men noe som skjer med oss i øyeblikket (Henriksson & Friesen, 2012). Et fenomenologisk spørsmål spør om menneskers umiddelbare opplevelse og hvordan den opplevelsen fremstår for oss. I fenomenologien er det derfor viktig å sikte på spørsmål om det personen faktisk opplevde, og unngå spørsmål om personens meninger om fenomenet (van Manen, 2016).

Derfor er det ifølge van Manen (1984) antatt at den metodologiske strukturen i fenomenologisk forskning er et dynamisk samspill mellom fire prosedyrer (s. 39, min oversettelse):

1. Rette seg mot et fenomen av interesse,
2. studere opplevelser slik de ble opplevd fremfor å gjøre seg opp en mening,
3. reflektere over de essensielle temaene som karakteriserer fenomenet og
4. beskrive fenomenet gjennom tekst og bearbeidelse av tekst.

Denne studien tar utgangspunkt i de fire prosedyrene som van Manen (1984) beskriver for å lære om elevers erfaringer med fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget. For å studere dette fenomenet benyttes det et intervju som metode for å lære hvordan elever erfarte fjernundervisningen. Fenomenologi kan vær mer enn å fortelle om sine erfaringer med et fenomen. «Fenomenologisk orienterte forskere beskriver de trekk som en felles ved de erfaringer som deltakere i et prosjekt gir uttrykk for» (Thagaard, 2018, s. 36). I en hermeneutisk fenomenologisk refleksjon av et opplevd fenomen, skal personen uhindret av teori, diskusjon eller annen påvirkning gjenfortelle uten at det stilles kritiske spørsmål ved opplevelsen. Målet med denne metoden er å forstå personens beskrivelse av fenomenet for å finne en mening. Fortolkningen av personens beskrivelse skal bidra til å være oppklarende, redegjørende og forståelig for å gjøre om personens opplevelse til forståelig kunnskap (van Manen, 2016).

I denne studiens benyttes det en semi-strukturert intervjuguide som i motsetning til et åpent intervju har klare temaer som skal snakkes om. Temaene og spørsmålene som er laget på forhånd legger derfor visse føringer for intervjuet og hva slags erfaringer intervjupersonen skal snakke om.

Intervjuguidens spørsmål er utformet for å stille spørsmål om intervjupersonens beskrivelse av erfaringer, fremfor hva de mener om fenomenet. Deretter beskrives det relevante temaer knyttet til fjernundervisning og elevers erfaringer. Til slutt beskrives fenomenet fjernundervisning etter tolkning av intervjutranskripsjon fra intervjuene med informantene. Transkripsjonene analyseres og viktige poenger trekkes frem i studien og utgjør studiens primærdata som presenteres i kapittel 4 og drøftes i kapittel 5.

3.1.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk innenfor humaniora er studien om fortolkning av tekster for å finne en mening i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Hermeneutikk handler om å forstå. Forståelse kan knyttes til to felt; *språk* (skift og tale) og *handling*. Språk og handling kan være knyttet sammen gjennom begrepet *mening* (Krogh, 2014, s. 7). Mening er ikke nødvendigvis endelig eller stabil, men åpen for ny innsikt og tolkning, det finnes derfor ikke bare ett objektivt svar i fortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2015). van Manen's (1984) fjerde prosedyre innebærer bearbeidelse av tekst. En hermeneutisk tilnærming til fortolkning av intervjutranskripsjonene gir dermed mulighet for å identifisere viktige poenger som kan bidra til bedre forståelse av fenomenet fjernundervisning og finne mening i elevers erfaring.

Hermeneutisk fenomenologi er derfor studien om menneskers erfaring og meningen med den erfaringen (Henriksson & Friesen, 2012). I denne studien skal derfor elevers erfaring med fjernundervisning i kroppsøving tolkes for å finne en mening og for å utvikle kunnskap. Meningen vi kan trekke ut av elevers utsagn kan dermed bli til kunnskap om hvordan fjernundervisning kan tilrettelegges og gjennomføres for at elever skal oppleve motivasjon. Språk og handling består av fenomener som har mening og som uttrykker mening. I hermeneutikkens kunnskapshistorie er det tradisjon for å utforske språk og handling i sammenheng og oppfatte disse fenomenene samlet, som nettopp det vi *forstår* (Krogh, 2014). I hermeneutisk fenomenologi handler det om å la andre beskrive opplevde hendelser så godt de klarer, for så å tolke beskrivelsene for å forstå en dypere mening enn det som umiddelbart kan være innlysende (Thagaard, 2018). Elevenes beskrivelse av deres erfaringer kan inneholde viktige poenger elevene kanskje ikke er klar over selv. Med en hermeneutisk tekstfortolkning kan vi dermed prøve å gjøre om elevers erfaringer til konkret kunnskap om elevers perspektiv på fjernundervisning i kroppsøving for å forbedre fjernundervisningen.

Fenomenologisk hermeneutikk har i denne studien i all hovedsak blitt brukt som en metodologisk inngang, for å nærme meg en forståelse av informantenes livsverden ut ifra deres ståsted. Jeg er klar over at fenomenologi og hermeneutikk kan ha store implikasjoner for arbeidet med analyse av empirien, men i denne studien har disse vitenskapstradisjonene vært inspirasjon for å forstå kunnskapen skapt i møte med informantene i intervjuer, og ikke nødvendigvis vært brukt som teoretiske analyseverktøy. Det blir derfor i denne studien ikke viet noe videre plass til fenomenologi og hermeneutikk.

3.2 Min rolle som forsker og min bakgrunnskunnskap

Når jeg skal innta rollen som forsker anser jeg det som relevant å redegjøre for min erfaring med kroppsøvfingsfaget og kunnskap med fjernundervisning i skolen. Jeg har selv vært elev og hatt kroppsøving i 10 år i grunnskolen. På videregående hadde jeg ikke kroppsøving, ettersom jeg gikk toppidrettslinje og hadde andre fag som aktivitetslære, treningslære og treningsledelse. Jeg har tidligere tatt en faglærerutdanning (Bachelor) i kroppsøving og idrettsfag ved USN, campus Notodden. Da hadde jeg praksis i kroppsøvfingsfaget ved både barneskole, ungdomsskole og videregående. Jeg har jobbet som lærervikar ved en barneskole i tre år og undervist alle fag på barnetrinnet fra 1-7 trinn. Jeg har også jobbet som kontaktlærer ved en 3. klasse på barnetrinnet. Under Covid-19 pandemien har jeg selv opplevd å ha fjernundervisning med en 5. klasse. Jeg har derfor opplevd på nært hold hvilke utfordringer fjernundervisning kan medføre. Jeg hadde derimot ikke fjernundervisning i kroppsøving, men i andre skolefag. På bakgrunn av erfaringen jeg har tilegnet meg fra tidligere studier og jobb i skolen har jeg interesse av å lære mer om hvordan fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget kan forbedres og hvordan jeg som fremtidig lærer kan motivere elevene mine i fjernundervisningen dersom det skulle bli aktuelt igjen.

3.3 Kvalitativt dybdeintervju

For å kunne forstå hvordan elevene erfarte fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget under Covid-19 pandemien i perioden desember 2021 til januar 2022 har jeg valgt kvalitativt intervju som fremgangsmåte. Det kvalitative forskningsintervjuet prøver å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Man vil få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative intervju kan bidra til å utvikle forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018).

Et kvalitativt dybdeintervju er basert på et fenomenologisk perspektiv der forskeren er ute etter en persons erfaringer om et bestemt tema. Intervjuets tema omhandler en spesifikk problemstilling intervjuer skal prøve å få svar på ved å stille dyptgående spørsmål til informanten (Tjora, 2021). Spørsmålene i denne studien er handler om hvordan elever erfarte fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget under Covid-19 pandemien. Dersom man skal bruke intervju som metode må det avklares hva forskningsformålet med studien er for å avklare

studiens tema og hva slags informasjon som studien er ute etter å innhente. Intervjuet kan derfor gjennomføres for å innhente empirisk kunnskap om intervjupersonens typiske opplevelser av et tema (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervju er derfor en velegnet metode for å få kjennskap til hvordan personer som intervjues opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Intervjudata kan ifølge Thagaard (2018) anses som sosiale handlinger. Informantene setter ord på deres erfaringer med fjernundervisningen i kroppsøvningsfaget. Denne beskrivelsen kan anses som en sosial handling og det er derfor viktig at vi som tolker beskrivelsene og forstår den kulturelle og sosiale rammen intervjupersonen forholder seg til (Thagaard, 2018).

Man kan si at kvantitativ metode gir en objektiv beskrivelse av virkeligheten, mens kvalitativ metode gir en subjektiv tilnærming til virkeligheten. I hermeneutisk fenomenologi er det ikke ett objektivt svar når fortolkeren tolker intervjupersonens beskrivelser. I et fenomenologisk intervju er man ikke ute etter et bestemt svar som gjelder for alle, men som subjektivt kan fortolkes av forskjellige personer (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4 Retrospektivt intervju

Når man gjennomfører kvalitative forskningsintervju må intervjupersonen normalt gjenfortelle erfaringen fra hendelser i fortiden – vi spør om deres *selvbiografiske minne*. Selvbiografiske minner anses som en type langtidsminne som strekker seg over dager, måneder og år. Det selvbiografiske minne kan bestå av episoder i intervjupersonens liv som er knyttet til spesifikt tid, sted og kan anses å være knyttet til informasjon som angår en selv (Thomsen & Brinkmann, 2009).

Det er ifølge Repstad (2019) knyttet særlige metodiske problemer til retrospektive intervjuer. Man kjenner til at en retrospektiv tilnærming, vil kunne bidra til feilkilder og ufullstendig informasjon, noe som kan være problematisk. Grunnen til dette er at informantene kan ha tilegnet seg nye meninger i etterkant om temaet og det kan bidra til å forstyrre det autentiske bildet av slik situasjonen var (Repstad, 2019, s. 95). I intervjusituasjonen opplevde jeg at informantene husket godt tilbake til perioden desember 2021 til januar 2022. Intervjuene ble gjennomført i slutten av mars - starten av april 2022. Informantene husket godt hva slags

oppgaver de hadde og hvordan oppgavene ble gjennomført. De beskriver ulike undervisningsmetoder i kroppsøvingsfaget i forhold til de andre fagene så det oppleves som at informantene klarer å skille erfaringer fra fjernundervisningen i kroppsøvingsfaget og de andre fagene. Fenomener som ikke er dagligdagse, men unike, kan skille seg ut fra generelle hendelser i individets hukommelse (Williams, Conway & Cohen, 2008, s. 23).

De metodiske utfordringene med retrospektive intervju som tidligere beskrevet forutsetter at problemstillingen er presis så vi kan tilegne oss korrekt informasjon om fortiden (Repstad, 2019). For å kunne skille mellom autentiske gjengivelser fra fortiden og tilbakeskuende vurderinger kan man stille kontrollspørsmål i intervjuet som for eksempel: «er dette noe du har tenkt på etterpå», eller «mente du dette den gangen også» (Repstad, 2019, s. 95). Da kan intervjupersonen tenke over om gjengivelsen er påvirket av senere tilegnet kunnskap. Med dette kan vi oppnå å nærme oss en mer autentisk gjengivelse av en situasjon. I et fenomenologisk intervju kan det derfor være heniktsmessig å knytte spørsmålet til en spesifikk situasjon (van Manen, 2016).

Derfor har Thomsen & Brinkmann (2009) anbefalt noen punkter intervjueren kan reflektere rundt dersom de ønsker å hjelpe intervjupersonen med å forbedre minne om tidligere hendelser og validiteten i rapporteringen av minnene. Jeg benyttet meg av disse spørsmålene i intervjuene og de ble benyttet for å utforme spørsmålene i intervjuguiden (Thomsen & Brinkmann, 2009, eksempler er skrevet om for denne studien av meg):

1. Gi intervjupersonen tid til å huske, og forsikre om at dette er normalt.
2. Gi konkrete ledetråder., som for eksempel «forrige gang du hadde fjernundervisning».
3. Bruk typiske innholdskategorier i spesifikke minner for å lokke frem ledetråder (steder, personer, aktiviteter osv.).
4. Spør etter aktuelle spesifikke minner.
5. Bruk tidslinjer og milepæler som kontekstuelle ledetråder, for eksempel; «da du jobbet med oppgavene i kroppsøving hjemme» for å lette erindringen av tidligere hendelser.
6. Be intervjupersonen gi en fri og detaljert beskrivelse av et spesifikt minne
(Thomsen & Brinkmann, 2009, s. 303, gjengitt av Kvale & Brinkmann, 2015, s. 66).

Retningslinjene ovenfor skal hjelpe intervjupersonen til å gjengi beskrivelser som både er valide og ligger nært den «levde erfaringen» av fenomener i livsverdenen (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuer bør også starte intervjuet med å forsikre informanten om at alle detaljer kan være viktige og gi informanten mulighet til å fritt snakke og gjenfortelle erfaringen sin om det spesifikke fenomenet (Thomsen & Brinkmann, 2009).

I et retrospektivt perspektiv kan eleven begynne å blande fag og gjenfortelle opplevelser fra andre fag enn bare kroppsøving. Derfor er det viktig å stille konkrete spørsmål og være presis i formuleringene av spørsmålene i intervjusituasjonen. Det er allikevel ingen garanti for at det er en autentisk gjengivelse fra den faktiske opplevelsen som informanten gir. For å kunne vurdere validiteten på det empiriske datamaterialet som samles inn, kan man sammenlikne med informasjon fra andre intervjuer i studien og tidligere litteratur for å se etter likheter. Jeg opplever ikke at en retrospektiv tilnærming er en svakhet i denne studien. Informantene virker å huske godt hva de gjorde i den siste perioden med fjernundervisning. De gir detaljerte beskrivelser av erfaringene sine.

3.5 Semistrukturert intervjuguide

Semi-strukturert intervjuguide gir forskeren mulighet til å forberede spørsmål på forhånd for å være forberedt på at intervjuet handler om det spesielle temaet som er tilsiktet (Jones, 2015). Forskeren kan benytte intervjuguiden til å sirkle inn på bestemte temaer underveis i samtalen. Intervjuets fleksible struktur gir derfor mulighet til å tilpasse spørsmålene underveis etter informantens svar, og endre rekkefølge eller ta opp temaer som ikke er planlagt på forhånd (Thagaard, 2018). Det betyr at intervjuet er verken en åpen eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Den semi-strukturert intervjuguiden bidro til at vi snakket om temaene som var forberedt på forhånd og samtalen følte naturlig. Muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål opplevde jeg som en fordel for å få mer utfyllende beskrivelser.

Jeg benyttet meg av eksempelet for intervjuguiden til dybdeintervju av Tjora (2021) da jeg utformet intervjuguiden min (s. 169). Temaene vi skulle snakke om var skrevet på forhånd med noen spørsmål til hvert tema (Vedlegg 2). Jeg stilte oppfølgingsspørsmål som oppmuntret informantene til å gi mer utfyllende svar. Dette var spontane spørsmål som ikke står i intervjuguiden. Temaene i intervjuguiden er forankret i motivasjonsteori (kap. 2) og

spørsmålene er forsøkt utformet i henhold til van Manens (2016) beskrivelse av hvordan fenomenologiske spørsmål bør stilles (s. 299), i tillegg til punktene Thomsen & Brinkmann (2009) nevner for at informanten skal kunne forbedre minne fra tidligere erfaringer.

3.6 Utvalg av informanter

Informanter

Valg av informanter i studien er avhengig av hvordan studiens problemstilling er formulert. Studiens problemstilling gir en tydeligere forklaring på hvem studien mener har den bestemte kunnskapen eller erfaringen (Dalland, 2017). Antallet intervjupersoner i en kvalitativ studie behøver ikke vært stort. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kreves det «så mange informanter som mulig for å få svar på forskningsspørsmålet» (s. 148). Terry & Hayfield (2021) hevder antallet informanter baserer seg på flere faktorer som blant annet studiens tidsramme og om dataen som genereres oppleves som rik nok til å identifisere meningsfulle mønstre (s. 26). Man kan derfor starte med et fåtall informanter eller hvis informasjonen blir for spinkel, gjennomføre flere intervjuer (Dalland, 2017; Thagaard, 2018). Med for få informanter kan det være vanskelig å generalisere funnene, men er antallet for stort kan det bli for lite tid til å foreta en dyptgående analyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Utvalgets utforming og størrelse vil stå i forhold til studiens analytiske formål, ettersom dette er tidskrevende og ressurskrevende (Thagaard, 2018).

Antallet informanter vil derfor være på et nivå som gjøre det praktisk mulig å gjennomføre innenfor studiens gitte tidsramme som var fra august 2021 til mai 2022. Antall informanter i denne studien er fem. Informantene går ved tre forskjellige videregående skoler. To av informantene går på samme skole og har samme kroppsøvlingslærer. To av informantene går på samme skole, men har forskjellige kroppsøvlingslærere. Informantene er spredt over alle trinnene: 1, 2 og 3. trinn ved vgo. Informantene består av tre jenter og to gutter. Det har kun vært spesifisert at elevene må gå studiespesialiserende programfag og hadde fjernundervisning i kroppsøvlingsfaget i perioden desember 2021 til januar 2022 for å delta i studien. Kroppsøving er et obligatorisk fag, men elever kan ha vært langtidssyke eller borte av andre grunner. I rekrutteringsfasen av informanter viser det seg også at ikke alle videregående skoler benyttet seg av fjernundervisning i den gitte perioden, men hadde vanlig undervisning på skolen i henhold til smittevernstiltak på den tiden.

Strategisk utvalg av informanter

Studien vil utvikle kunnskap for å bedre forstå hvordan elever i vgo opplevde den nye læringssituasjonen med fjernundervisning. Prosessen med å finne informanter skjer etter at studien har fått godkjenning av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS (NSD) (Vedlegg 3). Strategisk utvalg er «basert på at vi systematisk velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til studiens problemstilling» (Thagaard, 2018, s. 54). Før intervjuene ble avtalt ble det stilt spørsmål til informantene om de selv mener man kan klare å huske tilbake til fjernundervisningen i den gitte perioden. Dette er det ingen måte for informantene å objektivt vise. Derfor må man ha tillitt til informanten når de sier at de kan huske tilbake til fjernundervisningen.

For å rekruttere informanter sendte jeg ut informasjonsskriv (Vedlegg 1) på e-post til rektorer, avdelingsledere og kroppsøvingslærere ved sju videregående skoler som hadde studiespesialiserende programfag. Dette ble gjort for å etablere en formell kontakt med personer som kan videreformidle forespørselen om deltakelse i studien til potensielle informanter (Thagaard, 2018). Fra tidligere erfaring med Bacheloroppgave kan det være vanskelig å få svar dersom en forespørsel sendes direkte til skoleledelse. Denne gangen fikk jeg svar fra fem av sju skoler jeg kontaktet, dette besto av både skoleledelse og lærere. Etter direkte kontakt med kroppsøvingslærere ble forespørselen om deltakelse videreformidlet til elever. Tilbakemeldingen fra kroppsøvingslærerne var at elevene viste lav interesse for å delta, ettersom deltakelsen er frivillig og elevene hadde muligheten til å si nei. Derfor ble to av informantene rekruttert etter direkte kontakt med skolene. Videre tok jeg kontakt med personlige bekjentskap som videreformidlet forespørselen om deltakelse i studien videre til blant annet familiemedlemmer som møtte studiens krav om deltakelse. Deretter fikk jeg kontaktinformasjon til de aktuelle informantene og sendte ut informasjonsskriv før vi avtalte tid og sted for intervju.

Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble planlagt i forhold til informantens timeplan på skolen. Dette ble planlagt over tekstmelding og e-post med informantene. Det ble gjennomført fem intervjuer. Av de fem intervjuene ble tre gjennomført «ansikt til ansikt» og to over telefon. Informantene fikk mulighet til å velge tid og sted til intervjuet. Planen var å gjennomføre alle intervjuene ansikt til ansikt. Dette lot seg ikke gjøre blant annet på grunn av tilgjengelighet, tid og ønske fra informantene. Ettersom deltakelsen i studien er frivillig kan det være viktig å gi informantene

muligheten til å planlegge når og hvor intervjuet skal skje for at deltakelsen ikke skal oppleves som en ulempe (Thagaard, 2018). Telefonintervjuene var ikke planlagt og dermed ikke nevnt i søknaden til NSD. Jeg søkte opp om dette måtte meldes inn og fant ut at den informasjonen kunne sendes i meldingsdialogen til den godkjente søknaden hos NSD.

Ifølge Tjora (2021) er det foretrukket at dybdeintervju foregår ansikt til ansikt (s. 183). I litteraturen hevdes det betydelige forskjeller mellom et telefonintervju og et intervju ansikt til ansikt (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved telefonintervju kan man miste dimensjonen kroppsspråk kan gi til samtalen, som for eksempel ved bekreftende nikk med hodet og ansiktsuttrykk for å føre samtalen i en allerede påbegynt retning. Dermed kan noe av det viktigste samtaleaspektet forsvinne og som gode intervjuer er avhengige av ifølge Tjora (2021). I Kvale & Brinkmann (2015) er ikke et kvalitativt dybdeintervju bare en muntlig samtale, men et møte mellom to kropper (s. 125). Kroppen kan ifølge Kvale & Brinkmann (2015) bidra på en avgjørende måte for å definere det kvalitative forskningsintervjuet (s. 126). Hvordan intervjueren plasser seg og bruker kroppen sin for å vise interesse og åpenhet sier Kvale & Brinkmann (2015) at dermed kan påvirke interaksjonen mellom forsker og intervjupersonen (s. 125). Dette kan i praksis bety at informasjon kan ha blitt utelatt i telefonintervjuene som ellers kunne kommet frem i et intervju ansikt til ansikt. Telefonintervju kan allikevel oppleves som trygt og anonymt for informantene (Tjora, 2021) og kan i likhet med et intervju ansikt til ansikt gi god og fyldig informasjon (Repstad, 2019).

Jeg opplevde at telefonintervjuene gikk like bra som intervjuene ansikt til ansikt. Jeg startet alle intervjuene med noen innledningsspørsmål om informanten for at samtalen skulle ufarliggjøres og oppleves trygt. Jeg opplevde at informantene tok seg god tid til å svare på spørsmålene og husket godt fjernundervisningen i kroppsøving fra den spesifikke perioden i intervjuene både ansikt til ansikt og på telefon, men erkjenner at viktige aspekter ved en samtale ansikt til ansikt kunne gitt mer dyptgående informasjon.

Informantene hadde på forhånd fått informasjonsskrivet (vedlegg 1) og visste hva temaet i intervjuet handlet om. Informantene fikk muligheten til å lese over informasjonsskrivet på nytt om de ønsket det før jeg startet lydopptaket og intervjuet. Jeg hadde også testet diktafonen gjentatte ganger på forhånd for å kontrollere hvordan den fungerte før jeg møtte informantene. Jeg startet alle intervjuene med noen «bli kjent» spørsmål for at intervjusituasjonen skulle oppleves som mindre formelt og mer som en dagligdags samtale. Disse spørsmålene er ikke

skrevet i intervjuguiden og ble gjort spontant. Jeg opplevde at informantene var enkle å snakke med og jeg opplevde å få fylldige svar både før og under intervjuet av de fleste. I noen intervjuer krevde det flere oppfølgingsspørsmål enn i andre for å få fyldigere beskrivelser.

Før jeg startet intervjuet og skrudde på diktafonen ga jeg informantene praktisk informasjon om gjennomføringen. Jeg forklarte hva jeg skulle bruke intervjuguiden til og deretter forklarte at spørsmålene som stilles ikke har et fasitsvar. Det viktigste var at informantene beskrev så godt de kunne slik de faktisk opplevde fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget. Jeg opplever at alle informantene klarte å huske tilbake og beskrive erfaringen sin godt.

3.7 Metodisk evaluering

Den metodiske evalueringen er knyttet til metoden som er valgt for å finne svar på studiens problemstilling. I denne studien benyttes det intervju som metode og intervjuet blir transkribert. En transkripsjon er en konkret omdanning av muntlig samtale til en skriftlig tekst. Det er derfor viktig å se nærmere på studiens reliabilitet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210).

3.7.1 Reliabilitet

Reliabiliteten i studien knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir et inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. I den kvantitative forskning innebærer reliabilitet muligheten til at andre forskere kan gjennomføre det samme prosjektet for å komme frem til samme svar – repliserbarhet. Repliserbarhet er imidlertid ikke et samme kriterium innenfor kvalitative metoder i nyere litteratur (Thagaard, 2018, s. 187). I kvalitative metoder slik som denne studien handler reliabiliteten om å redegjøre for hvorfor og hvordan forskeren har gjennomført undersøkelsen (Tjora, 2018, 2021; Thagaard, 2018).

For å redegjøre for valgene som er tatt i forskningsprosessen i denne studien forsøker jeg å begrunne valgene som tatt så detaljert som mulig i kapittel 1, 2, 3 og 4. I innledningskapittelet forsøker jeg å begrunne hvorfor fenomenet fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget er nødvendig å tilegne seg mer kunnskap om. Jeg gjør rede for og begrunner teoretiske perspektiver som kan bidra til å forklare elevers motivasjon som følge av endringen fra vanlig undervisning til

fjernundervisning i kroppsøvningsfaget. I metodekapittelet (kap. 3) beskriver jeg hvordan jeg har gått frem for å rekruttere informanter og hvordan intervjuene har foregått. Jeg beskriver hvordan jeg analyserte transkripsjonene steg for steg og dermed kom frem til primærdataen som er presentert i kapittel 4. Jeg legger også ved intervjuguiden (vedlegg 2) som ble benyttet i alle intervjuene. Det er beskrevet hvordan intervjuguiden benyttes som en mal, og at oppfølgingsspørsmål utenfor intervjuguiden også ble stilt til informantene. Jeg forsøker å gi en gjennomiktig (transparent) beskrivelse av forskningsstrategien og analysemetoden slik at leseren skal få et godt innblikk i forskningen og ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2021, s. 264).

Seale (2007) argumenterer for at man kan styrke forskningens «gjennomsiktighet» ved å redegjøre for hva som er primærdata (I: Thagaard, 2018, s. 188). Primærdata er data som i minst mulig grad er tolket av forskeren og blir gjengitt slik det ble sagt. På denne måten vises det hva som er referat fra intervjuet, hva som er forskerens tolkninger og rekonstruksjoner (Thagaard, 2018; Tjora, 2018). Ved å benytte diktafon i intervjuet kan jeg dermed gjengi konkret hva informanten har sagt å styrke resultatenes reliabilitet. Sitatene vises i resultatene (kap. 4) ved at sitatet står alene i kursiv med referanse til hvilken informant som har sagt hva.

3.7.2 Validitet

Thagaard (2018) sier at validiteten i kvalitative studier knyttes til hvordan forskeren tolker primærdataen. Begrepet validitet kan derfor presiseres ved at man stiller spørsmål ved om de tolkningene som man kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert. Silverman (2014) argumenterer for at validiteten kan styrkes ved å ved at studien legger vekt på teoretisk gjennomsiktighet. Dette innebærer at man beskriver grunnlaget for tolkningene og viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjoner og tolkningen (I: Thagaard, 2018, s. 189). I denne studien innebærer det at jeg som forsker gjør rede for teorien jeg benytter som grunnlag for mine tolkninger og analysen jeg gjennomfører. Jeg gjøre rede for tidligere forskning på det samme fenomenet som grunnlag for å sammenlikne og utvikle kunnskapen om fenomenet fjernundervisning i kroppsøving. I studiens bakgrunnskapittel (kap. 2) gjør jeg rede for det jeg begrunner som relevant teori for å belyse denne studiens primærdata. Studiens validitet kan også styrkes ved å sammenlikne resultater fra denne studien med resultater fra andre studier. Validiteten kan styrkes når tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre (Thagaard, 2018).

Ifølge Thagaard (2018) kan grunnlaget for den forståelsen man utvikler i løpet av prosjektet preges av tilknytningen man har til miljøet man studerer (s. 190). Jeg har selv hatt fjernundervisning på universitetsnivå i teoretiske fag, men ikke i et praktisk fag slik som kroppsøving. Jeg har også jobbet ved en barneskole under pandemien og har selv vært lærer og hatt fjernundervisning i teoretiske fag. Jeg har derfor en viss tilknytning til miljøet jeg studerer og har derfor et utgangspunkt for å utvikle en forståelse «innenfra» slik Thagaard (2018) beskriver det. Jeg har utviklet mine erfaringer med fjernundervisning i flere fag, men ikke i kroppsøvingsfaget.

Thagaard (2018) hevder det både er styrker og svakheter ved kjennskap til miljøet. Jeg anser det derfor som en styrke å ha noe erfaring om fenomenet jeg studerer. Da kan jeg på den ene siden forstå deltakernes situasjon på bakgrunn av egne erfaringer, men på den andre siden kan man overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer. Jeg opplever selv å ha tilegnet meg god kunnskap fra flere perspektiver på fjernundervisning i kroppsøvingsfaget på bakgrunn av arbeidet med studiens studieoversikt (kap. 2) og intervjuene jeg har gjennomført. Studiens problemstilling er ute etter elevens erfaring og det er elevenes erfaringer som utgjør studiens primærdata. Dette anser jeg derfor å styrke studiens validitet.

3.8 Forskningsetiske retningslinjer

Når forskere skal gjennomføre studier er det viktig at de følger etiske retningslinjer og forholder seg til etiske prinsipper og normer. Dette innebærer blant annet hvordan vi viser redelighet og nøyaktighet i hvordan forskningsresultatene presenteres (Thagaard, 2018). Dette går under forskningsetikkloven § 4 som sier at: «forskeren skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer, som gjelder under forberedelser, rapportering av forskning og andre forskningsrelaterte aktiviteter» (Forskningsetikkloven, 2017, § 4). Denne studien følger de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komite (NESH, 2021). Retningslinjene er til for å: «fremme fri, god og forsvarlig forskning» (NESH, 2021).

Denne studien benytter seg av en kvalitativ tilnærming for å besvare problemstillingen. Gjennom intervjuer vil jeg komme i personlig kontakt med informantene og det er da flere etiske overveielser jeg må ta hensyn til før jeg kan gå i gang med datainnhenting. Kvalitative studier er basert på arbeid i felten og derfor preget av nærhet og sensitivitet i relasjonen til kildene. Kvalitative metoder er preget av en økt bevissthet på etiske retningslinjer i forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Etiske overveielser innebærer hvilke etiske utfordringer studien kan møte før datainnsamling, under og etter. Det er svært viktig at studien ivaretar intervjupersonenes personvern og sikrer at de som deltar i studien ikke blir utsatt for skade eller unødvendig belastning (Dalland, 2017; NESH, 2021, pt. b28). Dette skal ivaretas ved å gi intervjupersonene tilstrekkelig informasjon om prosjektet og deres rettigheter før noen velger å delta (Postholm & Jacobsen, 2018).

Forskning på barn- og unges liv har hatt en økende interesse på forskningsfeltet. Barn og unge har rett til deltakelse i forskning og deres stemme er viktig (NESH, 2021, pt. B17). Barns deltakelse i forskning har blitt styrket på flere samfunnsområder det siste tiåret ved at barn og unge i større grad har deltatt i forskningsprosjekter om erfaringer fra deres liv (Trondsen & Eriksen, 2019). «Det anerkjennes i større grad enn tidligere at barn og unges erfaringer, interesser og behov ikke nødvendigvis kan fanges opp fra et voksenperspektiv» (Cahill, 2007; Christensen & James, 2008; Øverlien, 2013; I: Trondsen & Eriksen, 2019, s. 50). Hensikten med denne studien er å gi elevene mulighet for å beskrive hvordan de opplevde den nye læringssituasjonen med fjernundervisning i et så praktisk fag som kroppsøving. Det er derfor viktig at elevene kan delta i forskning ved å dele sine erfaringer med fjernundervisningen i kroppsøving, fordi eleven kan oppleve det annerledes enn voksne. Trondsen & Eriksen (2019) hevder det er et dilemma med barn og unges deltakelse i forskning, men at det anses som relevant å prata med elevene om et fenomen som har angått dem.

3.8.1 Frivillig deltakelse i forskning

«At samtykke er frivillig betyr at det er gitt uten ytre press eller begrensning av valgfrihet» (NESH, 2021, pt. b15). Frivillig deltakelse innebærer at det er fritt valg for personer om de ønsker å delta i studien. Det er viktig at informantene forstår at de selv kan velge om de har lyst til å delta i studien eller ikke. Informantene får informasjon om hva det innebærer å delta i

studien i form av et informasjonsskriv (vedlegg 1). Dette informasjonsskrivet er et informert samtykke og inneholder følgende:

«Tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskning. Informasjonen skal sikre at personene forstår hvorfor nettopp de blir spurt om å delta, hvilke opplysninger som blir samlet inn, hvordan de blir brukt, hvem som skal bruke dem og til hvilket formål de skal brukes. Informasjonen skal spesifisere forskningens formål metode og tilnærming; inneholde en plan for behandling, lagring, bruk og gjenbruk av data; presisere vilkår for konfidensialitet, og anonymisering; gjøre oppmerksom på mulig risiko for skade og belastning; og redegjøre for ulike interesser som organisering og finansiering, samt andre momenter som kan ha betydning for deltakerne» (NESH, 2021, pt. b15).

Thagaard (2018) skriver om utfordringer knyttet til informert samtykke i kvalitativ forskning, fordi det kan være begrensninger på hvor mye informasjon man skal gi om studien. Om informanten får for mye informasjon kan deltakernes atferd påvirkes (s. 23). I denne studien anser jeg informasjonen informantene får på forhånd som lite påvirkelig for atferden deres ettersom de skal beskrive egne erfaringer

3.8.2 Personvern

I denne studien vil lover, regler og retningslinjer fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), De nasjonale forskningsetiske komite (NESH) og Universitetet i Sørøst-Norge (USN) gjelde for å ivareta informanters personvern. Studier som håndterer personvernsopplysninger er meldepliktige til NSD, forskere har sammen utviklet forskningsetiske retningslinjer for forskning alle skal følge og USN har utviklet sine retningslinjer (i tråd med NSD og NESH) for studenter og ansatte i forskning og for håndtering av personvernsopplysninger. Personvernsopplysninger er alle opplysninger og vurderinger som kan knyttes til en enkeltperson (datatilsynet, 2019).

Når man skal forske på kunnskap som mennesker besitter er tillitt viktig. Ifølge Dalland (2017) kan anonymitet være et krav for å delta i studien og anonymiteten er viktig for forskerens og studiens integritet. Allikevel bør man som forsker være forsiktig med å **love** anonymitet. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) innebærer anonymitet at det skal være **umulig** å koble

informasjonen med opplysninger opp mot en enkeltperson. «Pseudonymisering vil si at forbindelsen blir svekket og at forskere eller andre sitter på tilleggsopplysninger eller en koblingsnøkkel som kan knytte opplysningene til individet» (NESH, 2021, pt. b20). I en kvalitativ studie slik som denne med få informanter kan det være mulighet for at enkelte kan tenke seg frem til hvem som har sagt hva, for eksempel en lærere som vet hvilket elev/elever som deltok i studien. Derfor stiller denne studien krav om konfidensialitet fremfor anonymitet. Dette innebærer at det i praksis ikke er umulig for enkelte å finne ut hvem som har sagt hva, men at studien garanterer for at personopplysninger ikke blir spredt og at presentasjonen av resultatene setter i verk tiltak for å hindre identifisering av enkeltpersoner (Postholm & Jacobsen, 2018). Om informanten ønsker full anonymitet er det beskrevet i informasjonsskrivet hvordan informanten kan gå frem for at det kan garanteres.

I henhold til informasjon og samtykke, må ungdom være minst over 16 år for å selv kunne samtykke til deltakelse i prosjekter som innebærer særlige kategorier av personvernsopplysninger (NSD, 2022). Intervjupersonene i denne studien vil bestå av elever fra vgo. Elever kan selv samtykke til å delta i mindre forskningsprosjekter fra en alder av 15 år som ikke innebærer personvernsopplysninger. De aktuelle elevene som kan intervjues i denne studien er 16-19 år gamle og det betyr at de selv kan samtykke til deltakelse uten foresattes godkjenning, ettersom studien ikke trenger innsyn i det som anses som sensitive personvernsopplysninger (NSD, 2022). Denne studien vil ikke kreve skriftlig samtykke, men et passivt samtykke med krav om at informasjon og reservasjoner er ivaretatt. Samtykket kan dokumenteres enten skriftlig, på lydopptak eller på film (NESH, 2021, pt. b15). I dette tilfellet dokumenteres på lydopptak.

I intervjuet benyttes det diktafon for lydopptak og derfor anses det som hensiktsmessig med muntlig samtykke på lydopptak fremfor ytterlige dokumenter informant må underskrive. Da er sensitiviteten på personvernsopplysningene tatt i betraktning. Det betyr at samtykke blir muntlig mellom intervjuer og informant. Informasjonen i studien anses å være av lav risiko for informant og det vurderes derfor at et skriftlig samtykke ikke er nødvendig. Innholdet i informasjonsskrivet vil derfor muntlig samtykkes at er lest og forstått av informant på lydopptak før intervjuet begynner.

3.8.3 Lydopptak

Denne studien vil ha meldeplikt til NSD, fordi det skal benyttes lydopptak under intervjuene. I intervjuene ble det benyttet diktafon for lydopptak av samtalen som senere ble transkribert. Repstad (2019) anbefaler diktafon fordi jeg som gjennomfører intervjuet er alene og bør fokusere på å føre samtalen og samtalen faglige innhold fremfor å skrive direkte for hånd. Ved å skrive kan man ødelegge flyten i samtalen og jeg kan unngå å få med meg viktig informasjon informanten gir (Tjora, 2021). Ved bruk av lydopptak vet jeg at alt som blir sagt blir skrevet ned og er mulig å bruke i en senere tekstanalyse. Lydopptak får med seg hvordan ting sies – tonefallet (Repstad, 2019). Ingen av informantene virket å bli påvirket av at diktafon ble benyttet. Behandling av lydfile ble fulgt etter USN sine retningslinjer for behandling av lydfile, opptaksutstyr og bruk av opptakutstur i forskning. Retningslinjene er utviklet av Avdeling for forskning, innovasjon og internasjonalisering/Seksjon for forskning og innovasjon. Retningslinjene innebærer at:

- Samtalen ikke bør gi informasjon som kan øke sannsynligheten for gjenkjennelse av person eller institusjon.
- NSD anbefaler å ikke bruke private enheter til datainnsamling, oppbevaring eller lagring. USN har ikke utlån av opptaksutstyr, men i stedet egne retningslinjer for private enheter til lydopptak.
- Når forskningsdataene er lite personsensitive kan de lagres på private enheter, så lenge de behandles forsvarlig. Opptaket skal ikke distribueres til uvedkommende og opptak bør slettes fra enheten så fort det ikke trenger å ligge på enheten lenger.
- Det må bli vist bevisst atferd ved lagring. Passe på hvor enheten lagres. Kan for eksempel være på et låst kontor. Enheten må ikke deles med uvedkommende.
- Enheten bør ikke være koblet til internett, som for eksempel en telefon eller nettbrett, hvis det er svært sensitive data som skal behandles.
- USN anbefaler diktafon med eksternt minnekort (Retningslinjer hentet fra USN og gjelder for studenter og ansatte, 31.01.2022).

3.9 Tematisk analyse

van Manen (2016) beskriver sin tilnærming til en tematisk analyse innenfor hermenutisk fenomenologi som en analyse av livserfaringer som en kompleks og kreativ prosess. Ifølge van Manen (2016) er ikke denne type analyse regelbundet og det kan tas i bruk ulike tilnærminger. En tematisk analyse hevder Braun & Clarke (2022) er en robust metode på et grunnleggende nivå for å utvikle, analysere og tolke mønster på tvers av et kvalitativt sett med data – som involverer systematisk koding for å utvikle temaer for analysen (s. 4). Dette kan være ulike temaer som kan bidra med å svare på studiens problemstilling (Johannessen et al., 2018). I denne studien benyttes Johannessen et al., (2018, kap. 10) sin fremgangsmåte for å gjennomføre en tematisk analyse.

3.9.1 Tematisk analyse – steg for steg

Analyse handler om å lete etter svar i dataene våre. Tematisk analyse er en oppskrift på hvordan man kan lete i dataene for å finne svar. Johannessen et al., (2018) har på bakgrunn av Braun & Clarke (2006) sin presentasjon av tematisk analyse utarbeidet en egen versjon på en oppskrift som skal være enklere å følge for studenter. Jeg har derfor valgt å følge denne oppskriften i min analyse. I Johannessen et al., (2018) sin utgave består oppskriften av fire steg eller faser (s. 282), og disse fasene innebærer at jeg:

1. *forberedelse* (får oversikt over data),
2. *koding* (fremhever og setter ord på viktige poenger i data),
3. *kategorisering* (kategoriserer de kodede dataene dine i mer generelle temaer) og
4. *rapportering* (rapporterer temaene og deres innhold).

Steg 1: Forberedelse

Forberedelse er det første steget i en tematisk analyse. Dette steget innebærer å få en oversikt over data som skal analyseres i studien. I denne studien innebærer det intervjuene som er gjennomført. En tematisk analyse stiller krav til datamaterialets form. Det anbefales derfor å gjøre om data til skriftlig form (Johannessen et al., 2018). Derfor består datamaterialet i denne studien av skiftelige transkripsjoner fra lydopptak som ble gjort under de fem intervjuene.

Deretter leste jeg gjennom transkripsjonene som en helhet. Johannessen et al., (2018) anbefaler å ta notater underveis, noe jeg også gjorde. Jeg prøvde å unngå og grave meg ned i detaljer, og heller skape meg en full oversikt over dataene. Avslutningsvis skrev jeg ned noen korte notater for om hva jeg tenkte om datamaterialet som en helhet (s. 283).

Steg 2: Koding

Koding er den andre fasen i den tematiske analysen. Kodingen handler om: «å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre» (Johannessen et al., 2018, s. 284). Dette gjøres av tre grunner:

1. for å få oversikt over innholdet i dataene våre,
2. for å generere nye og dypere innsikter i dataene,
3. og for å tilrettelegge dataene for den påfølgende kategoriseringsfasen

Johannessen et al., (2018) anbefaler en kombinasjon av tre teknikker i kodingen: *markering*, *stikkordoppsummering* og *refleksjon* (s. 285). Jeg valgte derfor å følge disse tre teknikkene. (1) Jeg startet kodingen ved å markere med gul farge på det jeg anså som viktig i dataene i forhold til studiens tema og problemstilling. (2) Underveis i lesingen av transkripsjonene skrev jeg stikkord til viktige poenger i dataen. Stikkordene uthevet jeg med fet skrift så det skulle være enkelt å finne de igjen. Johannessen et al., (2018) anbefaler å skrive stikkord for å kunne gjøre en *stikkordsoppsummering*. Transkripsjonene bestod av mange sider med tekst og jeg fant stikkord som et nyttig verktøy for å finne tilbake til poenger jeg hadde funnet. (3) Den siste teknikken innebar å skrive ned mine assosiasjoner, innfall og ideer etter hvert som jeg leste teksten – mine refleksjoner. Dette skrev jeg ned på et eget Word-dokument.

Steg 3: Kategorisering

I det tredje steget gjorde jeg det motsatte av kodingen. I stedet for å zoome inn på detaljer i teksten, zoomet jeg ut for å sette dataen sammen til en helhet. Dette innebar at jeg sorterte dataene fra kodingen i mer overordnende kategorier. Kategoriene inneholder funnene jeg fant og det er disse funnene som rapporteres i resultatdelen av denne studien.

Steg 4: Rapportering

Det siste steget i den tematiske analysen innebærer rapportering av funn etter kategoriseringen. I en tematisk analyse skal man i denne delen forsøke å skrive frem svar på problemstillingen

og presentere funnene i en hensiktsmessig rekkefølge. Funnene presenteres i kapittel 4: Resultater.

4. Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene fra intervjuene. Dette er det fjerde steget i den tematiske analysen til Johannessen et al., (2018) som er gjort rede for i 3.9.1. Funnene som presenteres i denne delen utgjør studiens empiri og er utgangspunktet for drøftingen i kapittel 5. Før å svare på studiens problemstilling har jeg formulert noen forskningsspørsmål. Underproblemstillingene er knyttet til temaene fra intervjuene og er følgende:

- Hva slags forventninger hadde elevene til fjernundervisningen i kroppsøvfaget?
- Hvordan opplevde elevene motivasjonen med fjernundervisningen i kroppsøvfaget?
- Hvordan opplevde elevene fjernundervisningen i kroppsøvfaget som relevant?
- Hvordan opplevde elevene utfordringer knyttet til fjernundervisning i kroppsøvfaget?

Det tredje steget i den tematiske analysen til Johannessen et al., (2018) er en kategorisering. En kategori er det samme som et tema. Johannessen et al., velger å bruke ordet kategori og derfor gjøre jeg det samme. Ifølge Thagaard (2018) er kategoriene et utgangspunkt for analyser som er rettet mot å forstå fenomener i kontekst. Det er derfor viktig å sammenlikne utdrag fra alle informantene under hver kategori (Thagaard, 2018, s. 171). Kategoriene inneholder data som har viktige ting til felles (Johannessen et al., 2018). Ifølge Terry og Hayfield (2021) kan man være kreativ når man lager titlene på de ulike kategoriene og underkategoriene. Terry & Hayfield (2021) liker å forankre titlene i informantens egne ord som jeg da har valgt å gjøre. Titlene på kategoriene skal fortelle hva slags innhold man kan forvente å finne i de ulike kategoriene. Jeg velger derfor å dele opp funnene i fire følgende kategorier og underkategorier:

- (1) Den første kategorien har jeg kalt for «Jeg forventet at vi kunne gjøre litt som vi ville eller gjøre noe styrke». Deretter har underkategoriene blitt kalt: «Vi fikk spesifikke oppgaver» og «Vi kunne velge fritt». Alle elevene i denne studien har tidligere hatt fjernundervisning i kroppsøving enten på ungdomskolen eller vgo. Hva slags forventninger til oppgavene i undervisningen kan være påvirket av tidligere erfaringer med fjernundervisning i kroppsøving. I denne kategorien presenteres funnene som er gjort på hva elevene forventet at oppgavene i fjernundervisningen skulle bestå av og valgalternativer.

- (2) Den andre kategorien handler om elevenes opplevelse av relevans og jeg har kalt denne kategorien for «Det var relevant å være i fysisk aktivitet». Underkategoriene har jeg kalt for: «Jeg ville gjort det på fritiden uansett» og «Det var ikke relevant å trene styrke hjemme i pandemien». Det innebærer hvordan elevene opplevde oppgavene i fjernundervisningen i kroppsøving som relevant. Det som menes med relevant er om eleven opplevde oppgavene som ble gitt å ha en nytteverdi eller personlig verdi. I denne kategorien presenteres derfor funnene fra elevenes opplevelse av oppgavens relevans i fjernundervisningen.
- (3) Den tredje kategorien handler om elevenes motivasjon og er kalt «Motivasjonen ja, den var dårlig!». Underkategoriene er kalt: «Vi så aldri læreren» og «Det ble mye av det samme». I denne kategorien presenteres funnene fra informantens opplevelse av motivasjon i fjernundervisning.
- (4) Den fjerde og siste kategorien handler om utfordringer elevene har opplevd med fjernundervisning i kroppsøvingfaget. Denne kategorien har jeg kalt for «Oppgavene var enkle å forstå». Underkategorien har jeg kalt: «Man velger jo ikke noe man ikke forstår» og «Teknisk utstyr». Fjernundervisning over digitale plattformer (Zoom, Teams) innebærer bruk av teknologisk verktøy som for eksempel pc eller nettbrett for å delta i undervisning og levering av oppgaver. I denne kategorien presenteres funnene av elevenes opplevelse av utfordringer knyttet til fjernundervisningen

Resultatene blir presentert ved mine tolkninger etter koding av dataen og direkte sitater fra intervjuene. Det som er sitat fra informantene presenteres i *kursiv* og står alene. Informantene i studien er anonymisert og utvalget blir derfor referert til som Elev 1, 2, 3, 4 og 5. På denne måten kan man ryddig vise hvem som har sagt hva i de ulike kategoriene.

4.1 «Jeg forventet at vi kunne gjøre litt som vi ville eller gjøre noe styrke»

Informantenes forventninger til fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget i perioden desember 2021 til januar 2022 var at de skulle få oppgaver som skulle gjøre alene og dokumenteres. Dette var informantenes forventninger ettersom det var slik fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget hadde vært tidligere. Alle informantene virker å forstå hva som menes med begrepet forventninger i intervjuene. Fra tidligere fjernundervisning i kroppsøving har informantene ulike erfaringer. Noen har opplevd å ha oppgaver som gir høy autonomi, men andre har opplevd mer spesifikke oppgaver på samme måte som i vanlig undervisning. Informantene som fikk velge aktivitet selv fikk en tidsramme (15 til 60 min) de skulle gjennomføre den valgte aktiviteten. Med spesifikke oppgaver menes oppgaver som forteller hva eleven skal gjøre, som for eksempel: «du skal lage en øktplan for en styrkeøkt. Styrekøkta skal vare i 30 minutter».

Egentlig så forventet jeg å få oppgaver der vi kunne bestemme litt selv. Det er det vi har gjort før (Elev, 1).

Det var vanskelig å forvente noe når man er hjemme og læreren ikke får lagd et skikkelig opplegg i forhold til når vi er på skolen, så forventningene mine var ikke akkurat skyhøye (Elev, 4).

Informantene hadde forventninger om at opplegget med fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget skulle være enkelt og annerledes enn ved vanlig undervisning på skolen. Ettersom elevene skulle gjennomføre opplegg alene var forventningene til opplegget lavere enn ved vanlig undervisning. Alle informantene forteller at det faglige innholdet i fjernundervisningen var å gjennomføre treningsøkter eller andre fysiske aktiviteter. Elev 5 og 1 forteller om enkle oppgaver som ikke var tidkrevende og som man klarte på egenhånd. Elev 5 forteller at oppgavene tidvis bestod av en eller to nye styrkeøvelser hver time som skulle gjennomføres og dokumenteres.

Det var ikke så mye opplegg. Det var på en måte to ny øvelser hver time og vi skulle bare sende inn bevis på at vi gjorde det. Det var ganske fort gjort (Elev, 5).

Det var mye enklere å gjøre gymoppgavene enn oppgavene i de andre fagene, fordi det var oppgaver der man ikke trenger noe særlig hjelp (Elev, 1).

Elev 1 hadde mulighet til å velge aktivitet og behovet for hjelp ble lavt ettersom eleven valgte aktivitet utifra egne interesser og forutsetninger.

4.1.1 «Vi fikk spesifikke oppgaver»

De spesifikke oppgavene informantene fikk bestod av trening i form av styrketrening, gåtur eller jogging. Om man ikke kunne gjennomføre oppgaven på grunn av en skade eller liknende forteller elev 4 at de hadde mulighet til å få et tilpasset opplegg av læreren.

Det var spesifikke oppgaver som styrketrening eller løping, men hvis vi ikke kunne gjøre den oppgaven fordi vi for eksempel var skada kunne vi lage en avtale med læreren om å gjøre noe annet (Elev, 4).

Elev 5 forteller at utvalget av aktiviteter var lavt og ble til tidvis kjedelig selv om eleven drev med styrketrening på fritiden opplevdes det som mindre motiverende når man måtte trene styrke hjemme alene.

Ja, vi hadde ikke noe annet valg. Noen ganger kunne vi velge egne styrkeøvelser og sette de sammen til en treningsøkt, men det måtte være styrke. Vi kunne ikke velge andre aktiviteter (Elev, 5)

4.1.2 «Vi kunne velge fritt»

Informantene som fortalte om «fritt» valg av aktiviteter opplever fjernundervisningen best. Oppgavene de fikk bestod av å være i fysisk aktivitet i det som ville vært tilsvarende en vanlig «gymtime». Elevene hadde da muligheten til å velge hva slags aktivitet de skulle være i, som for eksempel styrke, utholdenhet, ballspill, bandy, ski osv. Alle informantene måtte levere dokumentasjon på gjennomføring av treningsøkta innen en gitt tidsfrist i form av film, bilde, refleksjonsnotat eller via applikasjoner som for eksempel Strava.

Det var oppgaver der vi for eksempel skulle gjennomføre en økt på 60 minutter og vise at vi har gjort det. Vi måtte dokumentere det ved enten å filme, ta bilder eller legge inn fra Strava (Elev, 1).

Når elevene skulle dokumentere hadde de muligheten til å skrive et refleksjonsnotat fremfor å ta video eller bilde. Elev 1 og 2 liker autonomien og mener det skiller fjernundervisningen i kroppsøving fra de andre fagene og derfor opplever kroppsøvingen som bedre.

I kroppsøving hadde vi flere valgmuligheter enn i de andre fagene. I de andre fagene fikk vi spesifikke oppgaver vi skulle gjøre. Derfor likte jeg kroppsøving best av alle fagene vi hadde (Elev, 2).

Fleksibiliteten til å gjøre oppgavene litt som det passet opplevdes som positivt. Elev 3 forteller at de også hadde oppgaver i de andre fagene så det opplevdes som positivt å ha fleksibiliteten til å gjennomføre treningsøkta når det passet utenfor fjernundervisningen i de andre fagene.

Fleksibiliteten likte jeg, fordi da kunne jeg gjøre det når det passet siden vi hadde en del timer om dagen. Vi hadde jo oppgaver i andre fag også (Elev, 3).

I de andre skolefagene hadde elevene fjernundervisning med hele klassen på Teams til samme tid undervisningen vanligvis ville vært. Den største forskjellen mellom fjernundervisning i kroppsøvingfaget og de andre fagene var hvordan oppgavene ble løst. Med fjernundervisningen i kroppsøvingfaget møtte ikke elevene opp til til timen slik de gjorde i de andre fagene. Det var undervisning som liknet mer på vanlig undervisning der læreren snakket og underviste på skjerm. Oppgavene i de andre fagene ble oftest gjort i timen og ved samarbeid. I kroppsøving kunne elevene velge fritt når oppgavene skulle gjøres utenom andre fag.

Det var selvfølgelig litt annerledes for i de andre fagene hadde vi mer gruppearbeid over Teams og i gymmen kunne man ikke jobbe noe særlig med andre i grupper, oppgavene ble gjort alene. Den største forskjellen var hvordan vi utførte oppgavene (Elev, 4).

4.2 «Det var relevant å være i fysisk aktivitet»

Informantene erfarte at det var relevant å være i fysisk aktivitet under pandemien. Det ble mye stillesitting inne og flere opplevde det som krevende å ta initiativ selv til å være i fysisk aktivitet.

Jeg syntes i forhold til en pandemi så var oppgavene relevante. Spesielt det med å være i bevegelse, vi satt mye stille. Det beste var å gå ut ettersom at vi satt mye inne så da var det ganske fint å måtte gå ut og gjøre oppgavene. Det var vanskelig å ta initiativ selv noen ganger, men når vi måtte ut så var det egentlig ganske fint. Det var veldig relevant med aktiviteter ute (Elev, 4).

Ja, fordi da måtte vi være i aktivitet. Når det var karantene og isolasjon og sånt satt vi ofte stille inne på rommet eller i stua hele dagen foran skjermen. Da er det fint å måtte bevege seg litt (Elev, 2).

4.2.1 «Jeg ville gjort det på fritiden uansett»

Elevene som har høyest autonomi opplever også oppgavene i fjernundervisningen å være mer relevante. Det virker å være fordi de kan gjøre aktiviteter de liker å gjøre på fritiden.

Jeg opplevde oppgaven som relevante fordi jeg ville gjort de på fritiden uansett (Elev, 1).

Informantene som rapporterer og ikke kunne velge oppgaver har forskjellig opplevelse av oppgavens relevans. Elev 3 opplever ikke styrketreningen som relevant fordi treningen ikke kunne brukes til noe. Informanten opplevde ikke at oppgaven var til nytte. Elev 5 opplevde at den spesifikke oppgaven som bestod av styrketrening var relevant fordi styrketrening var noe som informant ville gjort på fritiden uansett. Både elev 3 sier at oppgaven ble opplevd som noe man måtte gjøre, bare for å gjøre en oppgave i faget.

Nei det var ikke relevant for meg. Jeg fikk ikke brukt den økta til noe helst. Det virka som vi bare måtte gjøre oppgaven fordi vi måtte (Elev, 3).

Ja for meg var oppgavene relevante siden jeg på en måte allerede trener styrke. Det var ikke noe problem for meg å gjøre øvelsene eller sette sammen øvelser til en treningsøkt (Elev, 5).

Eleven hadde ikke bare praktiske oppgaver, men også skriftelige. Elev 3 erfarte de teoretiske oppgavene som mer relevante fordi de kunne brukes i et egentreningsprosjekt elevene hadde hatt over en lengre periode. De teoretiske oppgavene ble ansett som mer relevant enn de praktiske fordi nytteverdien var større. Egentreningen eleven måtte gjøre kunne ikke brukes i egentreningsprosjektet, men det kunne teorien. Elev 3 fortalte om større motivasjon til lese på teorien enn å gjøre styrkeøvelsene. Det kan derfor virke som oppgavens nytteverdi påvirker hvor relevant oppgaven ble opplevd.

Teorien lærte jeg litt mer av enn å bare trene fordi jeg måtte. De teoretiske oppgavene var bedre for det kunne jeg bruke i egentreningsprosjektet. Styrketreningen kunne jeg ikke bruke til noe, det var bare noe vi måtte gjøre (Elev, 3).

Om de spesifikke oppgavene informantene fikk ble opplevd som relevante virker å være avhengig av om de har en personlig interesse for aktiviteten og om de driver med aktiviteten på fritiden. Det kan dermed virke som at fjernundervisningen i kroppsøving har vært mest tilrettelagt for elevene som driver med trening på fritiden.

4.2.2 «Det var ikke relevant å trene styrke hjemme i pandemien»

Elev 1 og 2 opplever det som enkelt og greit å gjennomføre en styrkeøkt hjemme fordi det er enkelt. I alle de andre fagene måtte elevene være hjemme fordi undervisningen var på skjerm. På skolen har elevene undervisning i forskjellige klasserom og undervisningen i kroppsøving foregår ofte i gymsalen, treningsrom eller ute. Det opplevdes derfor som lite motiverende og gjennomføre en styrkeøkt i det samme fysiske læringsmiljøet.

Styrkeøvelsene opplevde jeg ikke som relevante, fordi vi var jo hjemme hele dagen allerede foran skjermen og hadde undervisning i de andre fagene. Da er det ikke veldig relevant å gjøre noen øvelser på det samme stedet (Elev, 5).

Informantene opplever styrkeøker hjemme som lite relevant, men at oppgavene der de måtte være ute som mer relevant. Når informantene brukte hele dagen foran skjermen opplevdes det som fint å komme ut. Det var vanskelig å ta initiativ selv, men når de fikk spesifikke oppgaver som innebærer tur eller jogging ute hadde de ikke noe valg. Oppgavene som måtte gjennomføres ute ble opplevd som mer relevante enn styrketrening hjemme.

Ja det syns jeg, i forhold til at det var en pandemi så var oppgavene da vi måtte ut ganske relevante. Fordi da var det mye at vi satt inne så da var det ganske fint å måtte gå ut. Det var vanskelig å ta initiativ selv, men når vi måtte så var det egentlig ganske fint. Det var veldig relevant med aktiviteter ute (Elev, 4).

Informantenes opplevelse av oppgavens relevans kan vise seg å være påvirket av interessen for aktiviteten som må gjøres. Når elevene liker styrketrening eller tur oppleves det som relevant.

4.3 «Motivasjonen ja, den var dårlig!»

Informantene opplever å ha lav motivasjon til fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget. Da jeg stilte spørsmål om motivasjon sukket flertallet av informantene og alle var entydige på at motivasjonen var dårligere med fjernundervisning enn vanlig undervisning. Bakgrunnen for den lave motivasjonen er at de fleste oppgavene måtte gjøres alene fremfor i det sosiale læringsmiljøet elevene er vant med fra undervisningen på skolen.

Jeg vil ikke si jeg hadde så veldig bra motivasjon nei, fordi det er kjedelig å gjøre oppgaver alene. Det er morsommere på skolen når man kan gjøre ting sammen (Elev, 1).

Gym er best sammen med andre så motivasjonen ble dårligere alene (Elev, 3).

Alle informantene fremhever det sosiale miljøet i kroppsøvfingsfaget som viktig for motivasjonen. Informantene beskriver kroppsøvfingsfaget som et sosialt fag som er mer motiverende når de kan være sammen og samarbeide.

Jeg vil si jeg hadde litt dårlig motivasjon, fordi det er ingen som passer på at du gjør det du skal. Det er helt opp til deg om du faktisk gjør det ordentlig. Det er annerledes når man er i en gymsal med andre, da må man på en måte gjøre det man får beskjed om. Det er mer motiverende når læreren ser på og du er med venner. Motivasjonen ble dårligere av å være hjemme og gjøre det alene (Elev, 2).

Den ble dårligere. Jeg liker best å være på skolen å ha gym. Da kan jeg være med venna mine og de andre i klassen. Jeg synes det er morsommere enn å trene alene (Elev, 4).

Elevene som ikke hadde spesifikke oppgaver opplevde spesielt lav motivasjon til å gjøre styrketreningen hjemme. Elev 3, 4 og 5 virker å like fjernundervisningen i kroppsøving dårligst i forhold til fjernundervisning i de andre fagene de hadde. Disse informantene fikk spesifikke oppgaver de skulle gjennomføre og hadde ikke mulighet til å velge slik elev 1 og 2 hadde. Elev 3 sier motivasjonen var dårlig i alle fagene ettersom man bare satt hjemme foran pc-en. Elev 4 og 5 sier de hadde bedre motivasjon med fjernundervisningen i de andre skolefagene enn i kroppsøving. Elev 1 og 2 hadde mulighet til å velge hva slags fysisk aktivitet de ønsket, og derfor virker de å like fjernundervisningen i kroppsøvingsfaget bedre enn de andre fagene, selv om de rapporterer om lav motivasjon.

Jeg synes at motivasjonen ble dårligere i kroppsøving enn i de andre fagene. Jeg opplevde at i de andre fagene som er teorifag og fikk jeg sitti og lest og gjort oppgaver slik jeg pleier å gjøre. I gymmen liker jeg best å være på skolen og lære. Jeg sliter litt med egentreningsdelen, med å bare komme seg ut å trene. Derfor gikk motivasjonen litt nedover i kroppsøving (Elev, 4).

Det var litt annerledes, fordi vi hadde flere valgmuligheter i kroppsøving. Vi kunne liksom velge hva slags aktivitet vi skulle gjøre, det kunne vi ikke i andre fag. Derfor likte jeg oppgavene i gym best (Elev, 2).

4.3.1 «Vi så aldri læreren»

Elev 5 sier fjernundervisningen i kroppsøving opplevdes veldig «fjernt». Dette var på bakgrunn av manglende kontakt med læreren. Det pedagogiske læringsmiljøet påvirker informantenes

motivasjon når de opplever lite veiledning og at fjernundervisningen må gjøres på egenhånd. I de andre fagene møtte elevene læreren hver dag og jobbet i grupper på Teams. I kroppsøving fikk bare elevene oppgavene skriftelig på Teams de skulle gjennomføre og dokumentere. Elev 5 og 2 sier det ikke var noe annen kontakt med læreren enn oppgavene de fikk skiftelig på Teams.

Jeg synes at det var litt deilig at det var litt fort gjort å gjøre oppgavene, men da ble det litt vanskelig å vite hvordan man lå an i faget. Det var mye enklere i de andre fagene å vite hvordan man lå an siden man hadde mer kontakt med læreren. Vi så aldri lærerern i gym. Jeg merka det var større usikkerhet rundt vurdering i gym enn i de andre faga (Elev, 5).

Jeg liker best å være med andre i gymmen, så når vi ikke var med læreren eller de andre ble motivasjonen dårligere (Elev, 2).

Alle informantene beskriver den samme måten å ha fjernundervisning i kroppsøving på. Oppgaveteksten levers fra læreren til elevene på Teams og alle skal dokumentere gjennomføringen. Fjernundervisningen i kroppsøving er det eneste faget elevene ikke ser læreren sin eller har kontakt i form av videosamtale. Det rapporteres om lavere motivasjon fordi elevene ikke har kontakt med kroppsøvingslæreren slik de har i de andre fagene.

Oftest hadde jeg mer motivasjon i de andre fagene. Det er det samme som når vi måtte ut å gå en tur så gikk vi med noen i klassen, det ble sosialt. Jeg syntes læreren var litt for lite involvert. Da blir det litt mindre motiverende når vi ikke får noe veiledning eller tilbakemeldinger (Elev, 5).

Flere forteller at de ikke pratet eller så kroppsøvingslæreren sin gjennom hele perioden fra desember 2021 til januar 2022 med fjerunundervisning. Fjernundervisningen oppleves som det motsatte av vanlig undervisning i kroppsøving – ensomt. Oppgavene måtte gjennomføres alene, det var lite tilbakemeldinger og det var lite sosialt. Informnatens motivasjon ble dårligere da det sosiale læringsmiljøet ble borte.

4.3.2 «Det ble mye av det samme»

De elevene som fikk velge den fysiske aktiviteten valgte på bakgrunn av personlige interesser og elevene hadde da muligheten til å variere aktivitet ut ifra egne preferanser. Elev 1 og 2 hadde muligheten til å variere etter eget ønske, men fortalte at det stort sett ble med styrketrening hjemme alene eller en joggetur.

Vi fikk de samme oppgavene hele tiden, men vi kunne jo selv velge hva slags aktivitet vi skulle gjøre så det var opp til oss selv om vi gjorde forskjellige ting, så hvis vi ville ha variasjon kunne vi velge det, ville vi bare ha f.eks. styrke kunne vi det å. Det viktigste var å være aktivitet (Elev, 1).

Informantene som hadde spesifikke oppgaver opplevde dårlig variasjon og hadde ikke mulighet til å variere. De ønsket flere varierende oppgaver og opplevde det som ensidig og tidvis kjedelig med tilnærma like oppgaver hver gang.

Det var nesten ingen variasjon siden vi bare kunne trene styrke eller utholdenhet, så det var ikke så gøy. Det ble kjedelig å gjøre det samme hele tiden (Elev, 3).

Det var ikke veldig mye variasjon. Det var enten ut å gå tur, løpe eller følge et styrkeprogram vi måtte filme. Jeg skjønner at det ikke er så veldig lett å finne på så mye variasjon når man er hjemme så alt var stort sett likt, men jeg skulle ønske vi hadde litt annerledes valg (Elev 4).

4.4 «Oppgavene var enkle å forstå»

Informantene ble spurt om utfordringer til fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget knyttet til oppgavenes tilgjengelighet, oppgavetekstens utforming, gjennomføring av oppgavene og tekniske utfordringer. Oppgavene har vært enkle å finne frem til. Oppgaveteksten har stort sett vært klar og tydelig og informantene har vært innforstått med hvordan oppgavene skulle gjennomføres, dokumenteres og leveres.

Det var ganske lett å forstå. Lærern vår ga oss klare oppgaver på hvordan det skulle gjøres og leveres (Elev, 2).

Elev 5 er den eneste av informantene som rapporterte om noen utfordringer med oppgaveteksten. Oppgaveteksten var mangelfull på informasjon på hvordan man skulle utføre styrkeøvelser riktig, men informanten legger til at øvelsene var enkle å gjennomføre så lenge man visste hvordan man skulle gjøre det. Så lenge læreren gir klare oppgavetekster med forklaring på utførelse opplever alle informantene å ha kompetansen til å klare oppgavene de fikk i fjernundervisningen.

Oppgavene vi fikk var ofte litt uklare. Det var fordi det bare sto hva slags styrkøvelse vi skulle gjøre, det var ikke noe video eller forklaring på hvordan øvelsene skulle gjøres. Jeg driver med heldigvis med styrketrening på fritiden så jeg forsto jo alt (Elev, 5).

4.4.1 «Man velger jo ikke noe man ikke kan»

De praktiske oppgavene informantene skulle gjennomføre virker å stort sett ligge innenfor elevenes mestringssone. Elev 1 og 2 hadde fritt valg til fysisk aktivitet og de forteller at de likte og kunne velge noe man vet man kan mestre.

Jeg likte godt at vi kunne velge aktivitet selv. Man velger jo ikke noe man ikke kan liksom (Elev, 2).

Informantene som hadde teoretiske oppgaver opplevde oppgavene som mer utfordrende enn de praktiske. Bakgrunnen var at det teoretiske lærestoffet var nytt og de hadde ikke hatt om dette tidligere på skolen. Elevene måtte lese seg opp på teorien på egenhånd. De praktiske oppgavene har stort bestått av øvelser elevene kan, mens det teoretiske lærestoffet har vært nytt.

Jeg følte ikke jeg hadde kompetanse til å klare alle teorioppgavene. Det var nye ting vi skulle svare på som vi ikke hadde hatt om før. Vi måtte lese oss opp på teori vi ikke hadde lært om før på skolen (Elev, 3).

Utfordringene informantene har opplevd med fjernundervisning i kroppsøving går ut på manglende informasjon om praktisk gjennomføring av oppgaver eller ny teoretisk kunnskap elevene måtte lære på egenhånd. Informantene rapporterer om varierende kontakt og veiledning fra læreren som bidro til at fjernundervisningen i kroppsøving til tider ble mer utfordrende.

4.4.2 «Jeg hadde ingen utfordringer teknisk»

Fjernundervisning er avhengig av teknisk utstyr. Informantene forteller ikke om tekniske utfordringer med verken å finne oppgavene, dokumentere eller levere. Det blir rapportert om noen utfordringer ved levering av store datafiler som filmer fra egentreningen på grunn av tregt internett. Alle informantene brukte Teams og hadde god kunnskap om hvordan plattformen fungerte.

Jeg hadde ingen utfordringer, jeg syntes det var ganske enkelt og greit både med oppgavnene og innlevering. Vi fikk oppgaven også leverte vi på Teams (Elev, 1).

Det som var litt utfordrende noen ganger var de store filene som skulle leveres inn fordi jeg hadde ikke alltid hadde så bra internett (Elev, 4).

Selv om elevene ikke har hatt kontakt med læreren på skjerm har alle informantene forstått hva de skulle gjøre og hvor de kunne finne oppgavene. Oppgavetekstene har vært klare, men flere savnet video til utførelsen av øvelser. Det tekniske utstyret har ikke vært en betydelig utfordring for mine informanter.

5. Drøfting

Simon (2004) og Wright (2008) sier at forskning må plasseres i relasjon til annen forskning og teori for at forskningen skal ha en høy kvalitet (I: Postholm & Jacobsen, 2018, s. 221). I dette kapitlet skal jeg derfor drøfte funnene mine som er presentert i kapittel 4 opp mot det jeg anser som relevant bakgrunnskunnskap, motivasjonsteori og andre studier på fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget under Covid-19 pandemien. Det presenteres også forslag på bakgrunn av drøftingen om hva som kan gjøre fjernundervisningen bedre for elevers motivasjon og helse i en situasjon med pandemi og sosiale restriksjoner i samfunnet.

På spørsmål om informantenes forventninger, opplevelse av relevans, motivasjon og utfordringer med fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget finner jeg flere likheter i alle informantenes erfaringer. Informantene erfarte en lav motivasjon som resultat av at oppgavene opplevdes som lite relevante og stort sett måtte gjennomføres alene. Kroppsøvfingsfagets sosiale læringsmiljø påvirker elevenes motivasjon fordi det er bedre å samarbeide og være sosial i et praktisk fag slik som kroppsøving er. Informantene forteller om lite kontakt, veiledning og støtte fra læreren. Grunnen til dette virker å være fordi elevene ikke hadde oppmøte til kroppsøvingstimene slik de hadde i de andre fagene. Oppgavene elevene skulle gjennomføre ble levert skiftelig på Teams. Informantene forteller at de opplevde mest motivasjon da de fikk oppgaver som de måtte gjennomføre ute.

Informantene er også positive til fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget. De trekker frem fleksibiliteten som en positiv faktor i en ellers hektisk hverdag. Informantene som hadde størst autonomi i valg av fysiske aktiviteter opplevde også fjernundervisningen i kroppsøving bedre enn informantene som fikk spesifikke oppgaver av læreren. Oppgavene informantene fikk bestod av styrketrening, gåtur eller jogging. Dette var oppgaver informantene forventet på forhånd at de ville få på bakgrunn av tidligere erfaring. Informantene som driver med styrketrening på fritiden opplever styrketrening som mer relevant enn de som ikke gjør det, men på grunn av pandemien og fjernundervisning minsker elevers opplevelse av styrketrening hjemme som relevant.

5.1 Forventninger

Det ble ikke forventet at det skulle være et undervisningsopplegg på skjerm slik elevene hadde i de andre fagene, men at de skulle få oppgaver de skulle gjøre alene innen en tidsfrist. Forventningene til oppgavens utforming varierte på bakgrunn av tidligere erfaringer. Tidligere hadde flere erfart å ha autonomien til å velge fysiske aktiviteter selv og forventet også å få gjøre det i denne perioden. Elev 1 sa det ble forventet «å få oppgaver der vi kunne bestemme litt selv. Det er det vi har gjort før». Informantene forventet å prestere bra på oppgavene og ha kompetansen til å klare de. Ifølge Eccles & Wigfield (1995) kan elevenes forventninger om å lykkes og oppgavens opplevde verdi påvirke motivasjonen deres. Elev 1 og 2 hadde høyest autonomi til valg av fysisk aktivitet som kan påvirke forventninger til å lykkes og oppgavens verdi. Dette vises ved sitatet «i kroppsøving hadde vi flere valgmuligheter enn i de andre fagene. Derfor likte jeg kroppsøving best av alle fagene vi hadde».

Det ble ikke opplevd at det var spesifikke mål med oppgavene elevene skulle gjøre annet enn at oppgavene «bare var noe vi måtte gjøre». Informantene uttrykte forståelse for at fysisk aktivitet er bra når man sitter mye stille i en hverdag med fjernundervisning, men at oppgavene som ble gitt tidvis opplevdes som meningsløse. Hovedinntrykket av intervjuamtalene var at opplevelsen av fagets og oppgavens verdi ble dårligere med fjernundervisningen enn med vanlig undervisning. Derimot en fordel som ble nevnt var fleksibiliteten. Dette ga elevene muligheten til å gjøre oppgaven når det passet dem. Foreldrene til yngre elever i barne- og ungdomsskolen har også gitt positive tilbakemeldinger om fjernundervisningens potensial til å ha en fleksibel hverdag (Blikstad-Balas et al., 2022).

Resultatene viste at informantenes selvoppfatning av egen kompetanse til å klare oppgavene var god. Oppgavene de fikk lå stort sett innenfor det Skaalvik & Skaalvik (2009, 2021) beskriver som elevenes mestringszone og elevens nærmeste utviklingszone. Ifølge Eccles og Wigfield (1995) kan elevenes tidligere erfaringer og det sosiale læringsmiljøet påvirke forventningene til de fremtidige oppgavene. Elevene forventet å klare oppgavene, men samtidig forventet de at motivasjonen ville være lav. Fra tidligere erfaring med fjernundervisning virker det som motivasjonen har vært lav før, som også var forventningen til denne perioden.

Eccles et al., (1998) argumenterte for at motivasjonen burde bli bedre når elevene forventer å klare oppgaven og anser oppgaven å ha en verdi. Flere informanter opplevde å klare oppgavene de fikk, men de ville ikke gjøre de. Når elevene vil gjøre oppgavene er dette ifølge Eccles et al., (1998) på bakgrunn av elevenes subjektive verdier til oppgavens karakteristikk. Da elevene ikke opplevde autonomien til å velge hvordan de skulle være i fysisk aktivitet blir det tilfeldig om oppgaven passer eleven og om eleven anser oppgaven å ha en verdi. Elever som drev med styrketrening på fritiden anså styrketrening som relevant for dem og styrketreningen anses derfor å ha en verdi som gjør oppgaven motiverende som vises ved sitatet «ja for meg var oppgavene relevante siden jeg på en måte allerede trener styrke». På den andre siden ble det ikke opplevd at styrketreningen var relevant i en situasjon med pandemi og fjernundervisning. Elv 5 fortalte at «styrkeøvelsene opplevde jeg ikke som relevante» i konteksten av å gjøre oppgavene hjemme alene. Styrketreningens verdi endret seg i likhet med det fysiske, sosiale og pedagogiske læringsmiljøet. Elevene forventet dermed at styrketreningen ville bli kjedelig som følge av pandemien og fjernundervisningen. Når elever opplever kroppøvingen som kjedelig kan dette også påvirke elevers holdning til fysisk aktivitet (Coakley & White, 1992).

En oppgave som i gymsalen oppleves av en indre eller personlig verdi kan ha blitt til en kostnad når den gjøres med fjernundervisning. Ifølge Barron & Hulleman (2014) holder det ikke at elevene forventer å klare oppgavene og at vil gjøre dem, men de må være fri for barrierer som forhindrer dem i å investere tid, energi og ressurser. Inntrykket er at læringsmiljøet med fjernundervisningen opplevdes som en barriere for elevene som påvirket elevenes engasjement til oppgavene i faget. Forventingene til oppgavene som elevene måtte gjøre virker å være for det meste negative «fordi vi var hjemme hele dagen allerede foran skjermen og hadde undervisning i de andre fagene». Til vanlig foregår undervisningen i kroppøvingfaget hovedsakelig i andre fysiske miljøer som gymsal eller styrkerom, men med fjernundervisning ble en stor del av oppgavene gjort i det samme fysiske miljøet som fjernundervisningen i de andre fagene. Elevene virker dermed å ha forventet å klare oppgavene, det kan ha vært oppgaver elevene vanligvis ville likt, men at det ville bli kjedelig å gjøre styrketrening hjemme, som dermed kan ha påvirket motivasjonen.

5.2 Relevans

Begrepet relevans kan knyttes til indre verdi, personlig verdi og nytteverdi. Om elevene erfarte oppgavene som relevante kan være en indikasjon på elevenes subjektive oppfatning av oppgavenes verdier. Ifølge studiene til Roe et al., (2021), Andersen et al., (2021) og Centeio et al., (2021) viste funnene at lærere hadde benyttet seg mest av individuelle oppgaver i fjernundervisningen i likhet med denne studiens resultater. Andersen et al., (2021) skriver at «oppgavene som ble gitt var i stor grad skiftelige, individuelle oppgaver, og det var begrensede muligheter for samarbeid med andre elever» (s. 113). Funnene til Andersen et al., (2021) viste også at lærere hadde oppmuntret elevene til å være ute, der de kunne møte hverandre i små grupper (s. 48).

Inntrykket fra mine informanters beskrivelser er at kroppsøving faget til vanlig er godt likt, men når de skulle ha fjernundervisning likte de faget mindre fordi de måtte gjøre oppgavene alene. Dette vises ved beskrivelsen til elev 5 som sa at styrketrening hjemme ikke opplevdes som relevant, fordi øvelsene måtte gjøres i det samme fysiske miljøet som fjernundervisningen i alle de andre fagene. Oppgavene elevene fikk ble opplevd som mindre relevante når de måtte gjøres alene, som ifølge Skaalvik & Skaalvik (2021) kan være avhengig av om eleven subjektivt betrakter læringsmiljøet som motiverende. Ettersom elevers motivasjon er situasjonsbasert (Urdu, 1999; Hickey & Granada, 2004; Nolen & Ward, 2008 I; Wigfield et al., 2016, s. 65), kan motivasjonen til å gjøre styrketrening, som oppgavene hovedsakelig bestod av, være annerledes når klassen er samlet i gymsalen, enn når det gjøres hjemme alene. Varea & González-Calvo (2021) identifiserte i sin studie fagspesifikke trekk i kroppsøving som kan påvirke elevers motivasjon. Dette innebar fysisk kontakt, gruppeaktiviteter eller at man har på seg treningsklær i undervisningen. Sitatet «det er annerledes når man er i en gymsal med andre (...), det er mer motiverende når læreren ser på og du er med venner» bekrefter Varea & González-Calvo (2021) sine funn.

Ifølge Eccles-Parsons et al., (1983) og Wigfield (1994) oppleves ikke styrketrening som relevant fordi den ikke passer inn i elevens planer og det gir ikke mening å gjøre det. For noen ble det rutine å sitte inne foran pc-en hele dagen fordi det var dette elevene gjorde i de andre fagene. Elevene hadde en time med kroppsøving i uka og forventningene til oppgavene i kroppsøving ble opplevd som negative fordi da måtte rutinen brytes. Verdien til den ene

kroppsøvingstimen i uka synker ved at det blir mer krevende enn givende å engasjere seg i faget (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Resultatene viste at elevene som opplevde en høyere autonomi også opplevde oppgavene som mer verdifulle. Tvedt et al., (2021) hevder det er viktig å lytte til elevers perspektiver for å gi meningsfulle oppgaver. Om kroppsøvingfagets faglige innhold oppleves som meningsløst av elevene kan dette påvirke elevenes opplevelse av fagets verdi ifølge Østerlie (2018a). Derfor kan det være viktig for motivasjonen at elever har autonomien til å velge hva slags fysisk aktivitet de ønsker å gjøre for og skape positive holdninger til kroppsøving og det å være i fysisk aktivitet (Coakley & White, 1992). Elev 2 fortalte at «i kroppsøving hadde vi flere valgmuligheter enn i de andre fagene (...), derfor likte jeg kroppsøving best av alle fagene vi hadde». Da er det ifølge Wigfield (1994) større sannsynlig at elever velger noe de kan og noe de opplever av verdi. Sitatet «jeg likte godt at vi kunne velge aktivitet selv. Man velger jo ikke noe man ikke kan liksom» viser dette. Det fysiske, pedagogiske og sosiale læringsmiljøet virker å direkte påvirke elevers opplevelse av oppgavers relevans. En oppgave som gjøres på skolen kan oppleves som relevant i den situasjonen, mens i en situasjon med fjernundervisning blir oppgavens relevans mindre. Det kan derfor være nødvendig å tilpasse lærestoffet i forhold til læringsmiljøet der oppgavene skal gjøres (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Oppgavene ble opplevd som enklere i kroppsøvingfaget enn i de andre fagene og beskrevet av en som «fort gjort». Dette kan indikere at oppgavene krevde lav innsats og var av lav vanskelighetsgrad. Kroppsøving er i litteraturen opplevd av elever som det enkleste faget i skolen (Goodlad, 2004). Oppgavene mine informanter fikk ble opplevd som enkle å gjøre så lenge de forsto hvordan oppgaven skulle gjøres i praksis. Elev 1 fortalte at «det var mye enklere å gjøre gymoppgaver enn oppgavene i de andre fagene». Dette kan ifølge Wigfield (1994) ha påvirket motivasjonen negativt. For elever i videregående kan de enkle oppgavene oppleves som verdiløse fordi oppgavene ikke tilbyr læring og elevene ikke mener oppgaven har en nytteverdi (Wigfield, 1994). Elev 3 opplevde en større verdi av de teoretiske oppgavene enn de praktiske. Dette vises ved sitatet «de teoretiske oppgavene var bedre for de kunne jeg bruke i egentreningsprosjektet. Styrketreningen kunne jeg ikke bruke til noe». De praktiske oppgavene var mer utfordrende å engasjere seg i fordi de ble opplevd av lav verdi. De teoretiske oppgavene fikk en nytteverdi da den kunnskapen kunne brukes i andre skoleprosjekter og lærestoffet var mer utfordrende.

Elevers manglende motivasjon i kroppsøvingsfaget hevder Østerlie (2018a) kan ha med fagets innhold å gjøre, noe som også indikeres i studiene til Moen et al., (2015, 2018) der elever etterlyser større variasjon vekk fra idrettsaktiviteter. Oppgavens nytteverdi er viktigere for elever i videregående enn i barneskolen (Eccles et al., 1993; Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield et al., 1997 I: Eccles et al., 1998, s. 1040) og derfor kan informantene som hadde en høyere autonomi ha opplevd fjernundervisningen i kroppsøvingsfaget som mer relevant enn de andre. Da har de mulighet til å velge oppgaver de opplever har en verdi. Flertallet av informantene mine hadde ved tidligere fjernundervisning i kroppsøving fått spesifikke oppgaver som hadde bestått av styrketrening og utholdenhet. Dette er i likhet med elevers oppfatning av vanlig kroppsøving som et treningsfag ifølge studien til Moen et al., (2018). Elev 4 og 5 opplevde styrketrening som relevant fordi de trente styrke på fritiden. I likhet med studien til Säfvenbom et al., (2014) er inntrykket at informantene som driver med en form trening på fritiden fått mest ut av oppgavene i fjernundervisningen.

Funn viste at lærere hadde et helsefokusert undervisningsopplegg i fjernundervisningen under Covid-19 pandemien (Korczyk et al., 2021), men i tillegg til å gi elevene treningsoppgaver har lærere forsøkt å fortelle elevene om verdien av fysisk aktivitet og påvirkningen fysisk aktivitet kan ha på mental- og fysiske helse (Mercier et al., 2021). Dette er ikke et inntrykk jeg sitter igjen med etter intervjuene med mine informanter. Elev 3 opplevde at «styrketreningen ikke kunne brukes til noe, det var bare noe vi måtte gjøre». Om elevene skulle bli mer bevisst på hvordan fysisk aktivitet kan påvirke deres mentale og fysiske helse i en hverdag med pandemi (Lippi et al., 2020) bør læreren formidle dette til elevene slik Gao et al., (2008) skriver. Det er empirisk vist at økt bevissthet på oppgavens nytteverdi kan være motiverende og øke fagets opplevde verdi av elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Simons et al., 2003). De spesifikke oppgavene mine informanter hadde fått bestod av nettopp helserelatert trening som kan gi en helsegevinst for elevene i pandemien, men elevene virker ikke å være bevisste på den fordelene. Når elevene ikke ser nytteverdien i en oppgave blir sannsynlighvis engasjementet svakere.

5.3 Motivasjon

Motivasjon er det som gir oppgaven mål og mening (Imsen, 2010). Ifølge EVT kan elever oppleve motivasjon når de forventer å klare oppgaven og anser oppgavene å ha en verdi. Ettersom at motivasjon er subjektivt kan like oppgaver oppleves av ulik verdi for elevene

(Eccles et al., 1998; Imsen, 2010). Informantene mine beskriver motivasjonen som lav. Ifølge Fjørtoft (2020) og Nordahl (2020) har motivasjonen med fjernundervisning vært lavere blant elever enn ved vanlig undervisning. Funn peker i retningen av at oppgavene som er gitt med fjernundervisning i kroppsøving ikke oppleves å ha en verdi, men oppleves som en kostnad.

Jeong & So (2020) fant også ut at fjernundervisning i kroppsøving ble preget av mye styrketrening og annen helserelevant trening. Lærerne opplevde at timene ble monotone på bakgrunn av det begrensede læringsmiljøet elevene hadde tilgang til og det faglige innholdet som ble bestående av styrketrening (Jeong & So, 2020). Et tydelig funn viser at det hadde vært lite variasjon i de spesifikke oppgavene elevene fikk. Elev 3 bekrefter funnene til Jeong & So (2020) ved sitatet «det var nesten ingen variasjon siden vi bare kunne trene styrke eller utholdenhet, så det var ikke så gøy». Ut ifra dette kan det virke å være en fordel for lærere at elever får en større autonomi. Andre studier på fjernundervisning viser også at variasjonen har vært relativt lav i forhold til vanlig undervisning (Nordahl, 2020; Andersen et al., 2021).

For at elevene skal motiveres til å være i fysisk aktivitet i en pandemi indikerer studier og mine informanternes erfaring på at elevers autonomi er sentralt. Et fåtall av mine informanter hadde autonomien til å velge hvordan de skulle være i aktivitet og hva slags aktivitet det skulle være. Ifølge EVT kan dette øke elevenes verdi av kroppsøvingsfaget og oppgavene de skal gjøre. Amran et al., (2021), Centeio et al., (2021) og Dana et al., (2021) fant ut at fjernundervisning i kroppsøvingsfaget kan være motiverende om elevene kan være i fysisk aktivitet på egne premisser. Studien til Dana et al., (2021) viste en betydelig forskjell i motivasjon og fysisk aktivitet hos elevene der det ble benyttet en autonomibasert metode i fjernundervisningen i forhold til elevene som fikk spesifikke oppgaver. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2021) er dette fordi de velger fysiske aktiviteter av egne interesser. Da opplever elevene at aktiviteten har en indre og personlig verdi – de engasjerer seg.

Hovedsakelig har fjernundervisningen i kroppsøvingsfaget bestått av oppgaver elever skal gjøre og levere uten at elever og lærere har hatt kontakt på skjerm slik som i de andre fagene. Det ble opplevd som vanskelig å vite hvordan man lå an i faget ettersom det var lite kontakt med læreren. Mangel på tilbakemeldinger fra læreren kan påvirke elevers motivasjon til å gjennomføre oppgaver med kvalitet (Eccles et al., 1998). Informantene fortalte at de ikke hadde fjernundervisning på skjerm og heller ikke så læreren sin i perioden med fjernundervisning. De etterlyste mer kontakt og veiledning. Det er viktig for elevens faglige og sosiale læring,

selvfølelse og helse at de at de opplever å bli anerkjent i skolehverdagen (Jordet, 2020). Fjernundervisning har vært utfordrende i forhold til faglig veiledning og diskusjoner (Fjørtoft, 2020), men ifølge mine informanter har de ikke hatt muligheten til veiledning eller faglige diskusjoner sammen med læreren og andre elever i klassen. Sitatet «vi så aldri læreren i gym» viser dette. For ungdom fungerer relasjoner til voksne som en støttestruktur og som veiledning ifølge Jordet (2020). Den fraværende sosiale kontakten og veiledningen fra læreren mine informanter etterlyser hevder Jordet (2020) kan være på grunn av manglende anerkjennelse og bekreftelse til eleven. Anerkjennende væremåter kan innebære: «å se, lytte, forstå og undre seg med eleven» (Jordet, 2020, s. 230). Når elevene ikke får sett og snakket med faglæreren sin over flere måneder virker dette å påvirke elevenes motivasjon. Lærerne i studien til Fjørtoft (2020) beskrev det som vanskelig med smalltalk og anekdoter i fjernundervisningen. Denne studien viser at elevene ikke har fått muligheten til hverken den uformelle eller formelle kontakten med kroppsøvingslæreren sin. Dette kan vise seg å påvirke motivasjonen til elevene i en negativ retning. Det kan være fordi det elevenes negative holdning til fjernundervisning og manglende kontakt med læreren kan forsterke hverandres negative sider og øker kostnaden ved å engasjere seg.

Informantene mine opplevde at fjernundervisningen i de andre fagene var bedre enn i kroppsøving, fordi de var i kontakt med faglærer og medelever. Ut ifra informantenes utsagn kan det virke som det faglige innholdet i fjernundervisningen ikke blir like prioritert som i andre fag, fordi elevene blir overlatt til seg selv og ikke trenger å møte læreren. Sitatene «det var ikke så mye opplegg» og «det var mye enklere i de andre fagene å vite hvordan man lå an siden man hadde mer kontakt med læreren» viser at elevene kan ha opplevd å ha blitt overlatt til seg selv med fjernundervisning i kroppsøvingsfaget. Veiledning fra lærerene i de andre fagene ble opplevd som bedre og elevene fortalte at de opplevde å være en del av et sosialt miljø. I studien til Fjørtoft (2020) fremhevet lærere den daglige kontakten med elevene som svært viktig for å opprettholde relasjoner, struktur og en viss følelse av tilhørighet i klassen (s. 56). I videregående vil det ikke være relevant med daglig kontakt med kroppsøvingslærer ettersom læreren har klassen en gang i uka og har ofte mange elever. Det kan derfor være nødvendig å opprette en visuell kontakt den ene timen i uka for å gi elevene en følelse av tilhørighet og anerkjennelse i kroppsøvingsfaget. Ved at elever og lærere kan møtes på skjerm kan de diskutere, se hverandre og hjelpe hverandre. Det kan se ut som det kan være styrkende for elevers engasjement til oppgavene.

For å opprettholde elevenes motivasjon og holdning til faget vektlegger både Jeong & So (2020) og Gao et al., (2008) viktigheten av direkte tilbakemeldinger og veiledning fra lærere. Ingen av mine informanter hadde muligheten til å få direkte tilbakemeldinger. Dette vises ved sitatet «Jeg synes læreren var litt for lite involvert. Da blir det litt mindre motiverende når vi ikke får noe viledning eller tilbakemeldinger». For at det skal være mulig for lærere å gi tilbakemeldinger i sann tid er det nødvendig med en god teknologisk infrastruktur, som både Fjørtoft (2020), Nordahl (2020) og min studie viser at er tilstedet. Nordahl (2020) henviser til Scheeler, Ruhl, & McAfee (2004) sin forskning som viser at umiddelbare tilbakemeldinger er mest effektive i forhold til forsinkede. Muntlige tilbakemeldinger er det derfor grunn til å tro at viktig ettersom tilbakemeldingen kan være raskere og mer direkte (Nordahl, 2020). Derfor kan det være hensiktsmessig at kroppsøvlingslærere gir elevene muligheten til å møtes på skjerm på tidspunktet timen skulle vært slik som i de andre fagene. Informantene forteller om positive erfaringer med gruppearbeid i andre fag på skjerm og mer veiledning i andre fag fordi de møtte læreren i alle timene. I studien til Centeio et al., (2021) fortalte kroppsøvlingslærere om positive tilbakemeldinger fra elevene i fjernundervisningen og la til rette for treningstimer over Zoom der elevene og læreren møttes for å være i fysisk aktivitet sammen – som ble sett på som en seier. Det kan derfor vise seg at det kan være et motiverende tiltak å gi elever muligheten til å møte lærer på skjerm og være i aktivitet sammen med andre.

I intervjuene ble det beskrevet en lavere motivasjon enn til vanlig for å være i fysisk aktivitet. Jeg har tidligere presentert kunnskap om hvordan fysisk aktivitet kan være sammenhengende med lavere risiko for psykiske helseproblemer (Teychennea et al., 2020) og i en pandemi med restriksjoner i samfunnet kan lite fysisk aktivitet påvirke elevers negative følelser, tristhet, sinne og frustrasjon (Lippi et al., 2020). Funnene viser at elevene er enige om at fysisk aktivitet er bra for dem, men at situasjonen med fjernundervisningen gjør det mer utfordrende å ta initiativet til å sette i gang med den fysiske aktiviteten – «dørstokkmila» oppleves som lengre enn til vanlig. Ommundsen & Kvalø (2007) hevder elevers opplevelse av kroppsøvlingsfaget kan påvirke valget til å drive med fysisk aktivitet på fritiden. At mine informanter har opplevd det som utfordrende å være i fysisk aktivitet på eget initiativ kan være fordi de sitter igjen med en negativ opplevelse av det faglige innholdet i fjernundervisningen. Den lave motivasjonen elevene opplever med fjernundervisning i kroppsøving kan derfor påvirke valgene de tar om fysisk aktivitet i hverdagen i en pandemi.

Ifølge Teychennea et al., (2020) og Lippi et al., (2020) kan man også anta at resultatet av det lave nivået av fysisk aktivitet hos elevene kan ha bidratt til negative følelser om fjernundervisningen og påvirket motivasjonen. Flere av informantene fortalte at kroppsøvingen var tidvis den eneste fysiske aktiviteten de gjorde i løpet av uka. Det er vist at elever i videregående var i lavest fysisk aktivitet i forhold til elever i barne- og ungdomsskole *før* pandemien (Steene-Johannessen et al., 2019) og studien til Rossi et al., (2021) konkluderte med at elever i ungdomsskolen og videregående hadde vært i minst fysisk aktivitet *under* Covid-19 pandemien. Videre fortalte informantene om oppgaver som kunne gjøres fra 15 til 60 minutter – en gang i uka. Dokumentasjon av fysisk aktivitet kunne også leveres ved refleksjonsnotat, som i teorien betyr at elever ikke har behøvd å faktisk være i fysisk aktivitet. De negative følelsene kan ha økt fagets og oppgavenes kostnad ved at det blir mentalt slitsomt å gjennomføre den fysiske aktiviteten på grunn av dårlig motivasjon.

Ut ifra mine resultater har elevene ved videregående skoler blitt overlatt til seg selv med å være i fysisk aktivitet, i likhet med funnene til Roe et al., (2021). I motsetning til hva mine funn tilsier brukte Franske myndigheter kroppsøvingfaget i ungdomsskolen og videregående for å bevisst øke elevers fysiske aktivitet utenfor skolesammenheng (Gobbi et al., 2020). Kroppsøvingfaget er obligatorisk for alle elever i skolen og er derfor en felles arena for å påvirke elevers fysiske aktivitet i hverdagen. Chan et al., (2021) og Mercier et al., (2021) etterlyser bedre retningslinjer for lærere og planer/forslag til aktiviteter med fjernundervisning i kroppsøving for å styrke elevers motivasjon og fysiske aktive nivå i hverdagen i en pandemi.

5.4 utfordringer

I henhold til problemstillingen om utfordringer knyttet til fjernundervisning er hovedinntrykket at mine informanter hatt få praktiske problemer med fjernundervisningen i kroppsøvingfaget. Oppgavene elevene skulle gjøre var stort sett enkle å forstå og de opplevde å ha kompetansen til å klare de, men manglende forklaringer har tidvis vært en utfordring for fåtallet av informantene. Elev 5 fortalte at «oppgavene vi fikk var litt uklare (...), det var ikke noe video eller forklaring på hvordan øvelsene skulle gjøres». Dette påpeker viktigheten av gode forklaringer når elever skal gjøre skiftelige oppgavetekster om til fysisk aktivitet, spesielt når elevene ikke har læreren lett tilgjengelig. Når elever opplever å ikke forstå hva de skal gjøre kan dette påvirke motivasjonen til oppgavene. Det ble opplevd noe frustrasjon over å ikke forstå

hvordan oppgaven skulle gjøres i praksis, noe som kan føre til negative holdninger til fjernundervisning i kroppsøvingsfaget.

Jeg finner ingen tegn på tekniske utfordringer. Informantene var godt kjent med den digitale plattformen som ble benyttet til distribuering av oppgaver og innlevering av dokumenter. Elvene brukte Teams som de var godt kjent med fra hverdagen. Dette kan være en indikasjon på at systematisk bruk av digitale dataprogrammer i kroppsøvingsfaget kan gi elever og lærere bedre digitale ferdigheter som kan komme til nytte med fjernundervisning. Ved å ta i bruk og bli kjent med nye apper eller dataprogrammer kan dette gjøre elever og lærere mer rusta til om en ny periode med fjernundervisning skulle bli aktuelt. Utfordringer knyttet til disse problemstillingene kan derfor ikke anses å ha påvirket elevens motivasjon negativt. Andre studier på fjernundervisning i skolen har også vist at den teknologiske infrastrukturen har vært god i Norge (Nordahl, 2020) og internasjonale studier har vist at fjernundervisning i kroppsøvingsfaget kan fungere godt og være motiverende når den teknologiske infrastrukturen og kunnskapen om å bruke den er på plass (Centeio et al., 2021; Mercier et al., 2021; Amran et al., 2021). Mercier et al., (2021) konkluderte også med at det er nødvendig med alternative strategier for opplæring med fjernundervisning i kroppsøvingsfaget og lærere bør kurses i teknologiske verktøy/programmer som for å utvikle fjernundervisningen om det skulle bli aktuelt igjen.

6 Avslutning

Dette avsluttende kapittelet gir en oppsummering av funnene etter analyse og drøfting av primærdataen. Til slutt presenteres en konklusjon for å belyse hovedfunn på bakgrunn av studiens problemstilling og forslag om forbedringsområder for å øke elevers motivasjon med fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget.

6.1 Oppsummering av hovedfunn

Jeg stilte spørsmål om forventninger, relevans, motivasjon og utfordringer knyttet til fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget i perioden desember 2021 til januar 2022. Disse spørsmålene er forankret i forventings- og verditeorien expectancy-value theory. I denne studien er det elevers erfaringer som belyses og ikke lærerne sine. Det kunne derfor vært interessant å undersøke videre hvordan lærere i Norge har erfart fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget for å utvikle mer kunnskap til hvordan fjernundervisningen kan forbedres.

Hva slags forventninger hadde elevene til fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget?

Funnene viser at elevene forventet at fjernundervisningen skulle være annerledes enn vanlig undervisning på den måten at de skulle få oppgaver som skulle gjøres alene. Det ble også forventet at motivasjonen ville være lav, på grunn av tidligere erfaringer. Elevene forventet at det faglige innholdet skulle bestå av helserelatert trening som styrketrening eller utholdenhet fordi det var dette tidligere fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget hadde bestått av. De forventet å ha kompetansen til å lykkes med oppgavene de skulle få ettersom oppgavene hovedsakelig ikke besto av nytt lærestoff.

Hvordan opplevde elevene fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget som relevant?

Hovedinntrykket av elevenes opplevelse av oppgavenes relevans virker å være avhengig av to ting, (1) autonomi og (2) spesifikke oppgaver. Elevene som hadde autonomi i valg av fysiske aktiviteter viser seg å like fjernundervisning i kroppsøving bedre enn elevene som fikk spesifikke oppgaver av læreren som er nærmere vanlig undervisningspraksis. De spesifikke oppgavene flertallet av informantene fikk bestod mest av styrketrening og noe

utholdenhetstrening. Styrketrening ble ansett som en relevant oppgave i kroppsøvfingsfaget av flere fordi de drev med styrketrening på fritiden, men i en situasjon med pandemi ble styrketreningen ikke erfart som relevant fordi øvelsene hovedsakelig ble hjemme alene. Da styrketreningen måtte gjøres hjemme uten mulighet for å trene med andre ble det opplevd som lite motiverende og ikke relevant i en pandemi. Derimot oppgavene elevene fikk som innebar å dra ut av huset ble erfart som veldig relevant og informantene etterlyste mer av dette. Da fikk elevene muligheten til å komme seg ut av huset og være sosial i et relativt trygt miljø i forhold til smittevern.

Hvordan opplevde elevene motivasjonen med fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget?

Informantene forteller at motivasjonen i vanlig kroppsøving er god, men med fjernundervisning ble motivasjonen lav. Bakgrunnen for den lave motivasjon var at oppgavene i kroppsøving ble gjort alene. Det fraværende sosiale læringsmiljøet påvirket informantenes motivasjon i stor grad. I motsetning til de andre skolefagene hadde ikke elevene fjernundervisning i kroppsøving på skjerm. De fikk oppgavene levert skriftlig på Teams som måtte leveres innen en tidsfrist. Den manglende kontakten med kroppsøvfingslæreren i denne perioden virker å ha påvirket elevens motivasjon til å engasjere seg i oppgaver.

Hvordan opplevde elevene utfordringer knyttet til fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget?

Jeg finner at informantene støtte på få utfordringer knyttet til oppgavens tilgjengelighet, oppgavetekstens utforming, gjennomføring av oppgavene og tekniske utfordringer. Oppgavene var stort sett enkle å forstå og var lett tilgjengelige. Det ble meldt om manglende forklaring i form av bilder eller videoer på blant utførelsen av styrkeøvelser. Dette kan vise seg å være viktig at følger med oppgaven ettersom elevene ikke ser læreren på skjermen og ikke har den umiddelbare muligheten til få en muntlig eller fysisk forklaring. Det meldes ikke om problemer med dokumentasjon eller innlevering.

6.2 Konklusjon

Hensikten med studien var å tilegne oss mer kunnskap om elevers erfaringer med fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget i perioden desember 2021 til januar 2022. Resultatene viser at elevene erfarte å ha lavere motivasjon med fjernundervisning enn med vanlig undervisning. Bakgrunnen for den lave motivasjonen virker i stor grad å være tilknyttet det fysiske, pedagogiske og sosiale læringsmiljø som endrer seg når man går over til fjernundervisning. Kroppsøving virker å være et fag der samarbeid verdsettes høyt av elevene og direkte påvirker motivasjonen til å engasjere seg i oppgaver. Konklusjonen min er på bakgrunn av fem intervjuer med elever som går studiespesialiserende programfag i videregående opplæring.

Studien konkluderer med at elevers motivasjon til fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget under Covid-19 i perioden desember 2021 til januar 2022 har vært lav. Sett i lys av motivasjonsteorien, expectancy-value theory, kan man etter funn i denne studien antyde at elever opplever fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget som motiverende når de opplever å ha autonomien til å velge fysisk aktivitet på bakgrunn av egen interesse fremfor å få spesifikke oppgaver av læreren som eleven ikke ser en verdi av. Selv om elever forventer å lykkes og har kompetansen til å klare oppgavene i fjernundervisningen, påvirker læringsmiljøet elevers motivasjon på grunn av den begrensede tilgjengeligheten for samarbeid. Det kan derfor se ut til at oppgavens verdi i fjernundervisningen synker ved at kostnaden ved å engasjere seg øker.

Hva kan forbedres?

For at fjernundervisning i kroppsøving skal bli bedre kan funnene i denne studien bety at læreren bør legge til rette for at elever har autonomien til å velge fysisk aktivitet, men det bør også legges til rette for oppgaver som bør gjennomføres ved at elevene er ute og sammen med klassekamerater. Funnene indikerer at elevers motivasjon også kan øke ved at kroppsøvfingslæreren tilbyr gruppetimer på skjerm der lærer og elever kan være i fysisk aktivitet sammen for å opprettholde en visuell kontakt med mulighet for å snakke sammen og for læreren å vise en interesse for det elevene gjør eller ønsker å spørre om. I en situasjon med sosiale restriksjoner i samfunnet kan det også være nyttig å snakke med elever om helsefordeler i nær fremtid og bevisstgjøre elevene på hvordan kroppsøvfingsfaget og fysisk aktivitet kan gjøre hverdagen enklere. For å øke elevers fysiske aktive nivå gjennom hele uka kan det også legges til rette for oppgaver som skal gjennomføres over flere dager og ikke bare den ene timen i uka.

Videre forskning

På bakgrunn av funnene i denne studien kan det være interessant og videre undersøke om elevers forventinger og verdier til fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget forbedres om elevene får en høyere autonomi, læren legger til rette for å møte elevene på skjerm i timene for de som ønsker det og at oppgaver kan løses med samarbeid innad i klassen enten ved at elevene møtes ute der de kan holde avstand eller på skjerm. Mine funn antyder at dette kan forbedre elevers motivasjon med fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget, men flere empiriske studier på denne tematikken kan videreutvikle denne kunnskapen. Kroppsøvfingsfaget er obligatorisk i skolen for å at elevene skal inspireres til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Derfor kan det være nødvendig med videre forskning om hva som kan forsterke elevers verdi av kroppsøvfingsfaget.

At kroppsøvfingsfaget skal undervises på skjerm kan være et paradoks. Her går jeg langt utenfor denne studiens mandat, men Helsedirektoratet har offentlig gått ut i media og sagt at små barn ikke bør ha minimalt med skjermtid, allikevel har litt eldre barn og ungdom over hele landet sittet timevis foran skjerm med fjernundervisning over lengre perioder under Covid-19 pandemien. Skjermtid kan anses å være det motsatte av hva kroppsøvfingsfaget står for, og satt litt på spissen «fienden» til kroppen. Det derfor være interessant å forske videre på hvordan mye skjermtid kan påvirke elevers forhold til kroppsøvfingsfaget.

Referanser

- Amran, Suherman, W. S., & Asmuddin. (2021). Physical Education Online Learning During the Covid-19 Pandemic: Effectiveness, Motivation, and Learning Outcomes. *The International Journal of Social Sciences World*, pp. 123-137. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.4694175>
- Andersen, R. K., Bråten, M., Bøckmann, E., Kindt, M. T., Nyen, T., & Tønder, A. H. (2021). *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for videregående opplæring*. Oslo: Fafo. Retrieved from <https://fafo.no/images/pub/2021/20776.pdf>
- Anyan, F., Hjemdal, O., Ernstsén, L., & Havnen, A. (2020). Change in Physical Activity During the Coronavirus Disease 2019 Lockdown in Norway: The Buffering Effect of Resilience on Mental Health. *Front. Psychol.* 11:598481. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.598481>
- Barron, K. E., & Hulleman, C. S. (2014). Expectancy-Value-Cost Model of Motivation. In J. D. Wright, *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences* (pp. 503-509 (vol. 8 2nd ed.)). Oxford. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.26099-6
- Blikstad-Balas, M., Roe, A., Dalland, C. P., & Klette, K. (2022). Homeschooling in Norway During the Pandemic-Digital Learning with Unequal Access to Qualified Help at Home and Unequal Learning Opportunities Provided by the School: Chapter 7. In F. M. Reimers, *Primary and Secondary Education During Covid-19 - Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (pp. 177-202). Switzerland: Springer. doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, nr. 15, pp. 1-40. doi:<http://dx.doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. London: SAGE.
- Centeio, E., Mercier, K., Garn, A., Erwin, H., Marttinen, R., & Foley, J. (2021). The Success and Struggles of Physical Education Teachers While Teaching Online During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Teaching in Physical Education* vol. 40 (4), pp. 667-673. doi:<https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0295>
- Chan, W. K., Leung, K. I., Hoc, C., Wuc, W., Lam, K. Y., Wong, N. L., . . . Tse, A. C. (2021). Effectiveness of online teaching in physical education during covid-19 school closures: A survey study of frontline physical education teachers in Hong Kong. *Journal of Physical Education and Sport* 21(4), pp. 1622-1628. doi:10.7752/jpes.2021.04205
- Coakley, J., & White, A. (1992). Making Decisions: Gender and Sport Participation Among British Adolescents. *Sociology of Sport Journal* 9(1), pp. 20-35. doi:10.1123/ssj.9.1.20
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. (J. W. Education, Ed.) *Medical Education*, nr. 50, pp. 997-1014. doi:10.1111/medu.13074
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.
- Dana, A., Khajehafaton, S., Salehian, M. H., & Sarvari, S. (2021). Effects of an Intervention on Online Physical Education Classes on Motivation, Intention, and Physical Activity of Adolescents during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of School Health*, vol. 8(3:30), pp. 158-166. doi:10.30476/INTJSH.2021.91103.1145

- datatilsynet. (2019. 07. 17.). *datatilsynet.no*. Retrieved from: Hva er en personvernopplysning?: <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personopplysninger/>
- Eccles, J. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck, *Handbook of Competance and Motivation* (pp. 105-121). New York/London: The Guilford Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The Structure of Adolscents' Achievement Task Value and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin* 21(3), pp. 215-225. doi:DOI: 10.1177/0146167295213003
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), pp. 109-132. doi:<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to Succeed. In E. N., *Handbook of child psychology, Vol. 3 fifth edition. Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 1017-1075). New York: Wiley.
- Eccles-Parsons, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence, *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). Sand Francisco: Freeman.
- Fjell, K., & Olaussen, B. S. (2012). Utvikling av lærer-elev relasjoner i klasserommet: læreroppfatning sammenliknet med en teoribasert analyse. *Tidsskriftet FoU i praksis* 6(2), pp. 9-31.
- Fjørtoft, S. O. (2020). *Nær og fjern. Læreres erfaring med digital hjemmeskole våren 2020*. Trondheim: SINTEF Digital. Retrieved from: <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2676094/Fj%25C3%25B8rtoft%2b-%2bN%25C3%25A6r%2bog%2bfjern%2b-%2btil%2bpublisering.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Folkehelseinstituttet. (2021. 12. 03.). *Folkehelseinstituttet*. Retrieved from: Fysisk aktivitet i Norge: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/fysisk-aktivitet/>
- Forskningsetikkloven. (2017. 04. 28.). Retrieved from: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Gao, Z., Lee, A. M., & Harrison, L. (2008). Understanding Students' Motivation in Sport and Physical Education: From the Expectancy-Value Model and Self-Efficacy Theory Perspectives. *Quest - Illinois- National Association for Physical Education in Higher Education*, 60(2), pp. 236-254. doi:10.1080/00336297.2008.10483579
- Gobbi, E., Maltagliati, S., Sarrazin, P., di Fronso, S., Colangelo, A., Cheval, B., . . . Carraro, A. (2020). Promoting Physical Activity during School Closures Imposed by the First Wave of the COVID-19 Pandemic: Physical Education Teachers' Behaviors in France, Italy and Turkey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24):9431. doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph17249431>
- Goodlad, J. (2004). *A Place Called School*. New York, NY: McGraw-Hill Professional.
- Harackiewicz, J. M., Rozek, C. S., . Hulleman, C. S., & Hyde, J. S. (2012). Helping Parents to Motivate Adolescents in Mathematics and Science: An Experimental Test of a Utility-Value Intervention. *Psychological Science* 23 (8), pp. 899-906. doi: 10.1177/0956797611435530

- Helsedirektoratet.no (2022. 01. 21.). *Helsedirektoratet*. Retrieved from: Nivåinndeling av smitteverntiltak – trafikklysmodellen: <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/smittevern-i-videregaende-skole-covid-19/smitteforebyggende-tiltak/nivainndeling-av-smitteverntiltak-trafikklysmodell>
- Henriksson, C., & Friesen, N. (2012). Introduction: Hermeneutic Phenomenology . In N. Friesen, C. Henriksson, & T. Saevi, *Hermeneutic Phenomenology in Education: Methode and Practice* (pp. 1-13). Rotterdam, Nederland : Sense Publishers .
- Higgins, T. E. (2006). Value From Hedonic Experience and Engagement. *Psychological Review Vol. 113 Nr. 3*, pp. 439-460. doi: 10.1037/0033-295X.113.3.439
- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science (New York, N.Y.)*, 326(5958) , pp. 1410-1412. doi:10.1126/science.1177067
- Huseby, J. S., & Henriksen, Ø. (2020. 09. 09.). *fjernundervisning*. Retrieved from: snl.no: <https://snl.no/fjernundervisning>
- Imsen, G. (1996). *Mot økt likestilling? evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført for Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Pedagogiske rapporter. Skriftserie fra pedagogisk institutt. Rapport nr. 11.
- Imsen, G. (2010). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jeong, H.-C., & So, W.-Y. (2020). Difficulties of Online Physical Education Classes in Middle and High School and an Efficient Operation Plan to Address Them. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17(19). doi:10.3390/ijerph1719279
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttig verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jones, I. (2015). *Research methods for sports studies*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring. 1. utg*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Korcz, A., Krzysztozek, J., Łopatka, M., Popeska, B., Podnar, H., Filiz, B., . . . Bronikowski, M. (2021). Physical Education Teachers' Opinion about Online Teaching during the COVID-19 Pandemic - Comprataive Study of European Countries. *Sustainability*, 13, 11730. doi:<https://doi.org/10.3390/su132111730>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det Kvalitative Forskningsintervju 3. Utg*. Oslo: Gyldendal.
- Lippi, G., Henry, B. M., & Sanchis-Gomar, F. (2020). Physical inactivity and cardiovascular disease at the time of coronavirus disease 2019 (COVID-19). *European Journal of Preventive Cardiology* 27(9), pp. 906-908. doi:<https://doi.org/10.1177/2047487320916823>
- Mercier, K., Centeio, E., Garn, A., Erwin, H., Marttinen, R., & Foley, J. (2021). Physical Education Teachers' Experiences With Remote Instruction During the Initial Phase of the COVID-19 Pandemic. *Journal of Teaching in Physical Education vol. 40(2)*, pp. 337-342. doi:<https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0272>

- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Hammer Brattlie, V. (2018). Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvimgsfaget og grunnskolen (5.-10. trinn). Elverum: Høgskolen i Innlandet. Retrieved from https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moen, K. M., Westlie, K., Hammer Brattli, V., Bjørke, L., & Vaktskjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen: En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvimgsfaget i grunnskolen*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- NESH (2021. 12. 16.). *forskningsetikk.no*. Retrieved from: Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2020). *Skole er best på skolen. En spørreundersøkelse blant elever om deres erfaringer med hjemmeskole*. Hamar: Høgskolen i Innlandet.
- NSD. (2022. 01. 20.). *NSD.no*. Retrieved from: Personverntjenester: Vanlige spørsmål: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/vanlige-sporsmal>
- Ommundsen, Y., & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 51(4), pp. 385-413. doi:10.1080/00313830701485551
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk .
- Repstad, P. (2019). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag, 4. utg.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A., Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). The Impact of COVID-19 and Homeschooling on Students' Engagement With Physical Activity. *Front. Sports Act. Living* 2:589227. doi:<https://doi.org/10.3389/fspor.2020.589227>
- Roese, N. J., & Sherman, J. W. (2007). Expectancy. In A. W. Kruglanski, & A. T. Higgins, *Handbook of Social Psychology* (pp. 91-115 (2en. ed.)). New York: Guilford Press.
- Rosenzweig, E., Wigfield, A., & Hulleman, C. (2020). More Useful or Not So Bad? Examining the Effects of Utility Value and Cost Reduction Interventions in College Physics. *Journal of Educational Psychology*, 112(1), pp. 166-182. doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000370>
- Rossi, L., Behme, N., & Breuer, C. (2021). Physical Activity of Children and Adolescents during the COVID-19 Pandemic—A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18(21). doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph182111440>
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). 'A Review of Correlates of Physical Activity of Children and Adolescents'. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 32(5) 963-75, pp. 963-975. doi:10.1097/00005768-200005000-00014
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). Providing Performance Feedback to Teachers: A Review. *Teacher Education and Special Education* 27(4), pp. 396–407. doi:<https://doi.org/10.1177%2F088840640402700407>

- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2003). "Don't Do It for Me. Do It for Yourself!" Stressing the Personal Relevance Enhances Motivation in Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 25(2), pp. 145-160. doi:<https://doi.org/10.1123/jsep.25.2.145>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, Motivasjon og Læring*, 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring 4. utg.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2009). Arbeidsplaner fremmer flere mål. *Bedre skole*, 3, pp. 17-21.
- Steene-Johannessen, J., Alfred Anderssen, S., Bratteteig, M., Mass Dalhaug, E., Dehli Andersen, I., Klomsten Andersen, O., . . . Dalene, K. E. (2019). *Nasjonalt overvåkingssystem for fysisk aktivitet og fysisk: Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge 2018 (ungKan3)*. Oslo: Norges Idrettshøgskole; Folkehelseinstituttet.
- Store norske leksikon. (2021. 11. 23.). *snl.no*. Retrieved from: Erfaring: <https://snl.no/erfaring>
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20:6, 629-646. doi:10.1080/17408989.2014.892063
- Tangen, S., & Husebye, B. N. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge* 13(3), pp. 1-21. doi:<https://doi.org/10.5617/adno.4812>
- Terry, G., & Hayfield, N. (2021). *Essentials of thematic analysis*. Washington DC: American Psychological Association.
- Teychennea, M., White, R. L., Richards, J., Schuch, F. B., Rosenbaum, S., & Bennie, J. A. (2020). Do we need physical activity guidelines for mental health: What does the evidence tell us? *Mental Health and Physical Activity*, 18:100315. doi:<https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2019.100315>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomsen, D. K., & Brinkmann, K. (2009). An Interviewer's Guide to Autobiographical Memory: Ways to Elicit Concrete Experiences and to Avoid Pitfalls in Interpreting Them. *Qualitative Research in Psychology*, vol. 6(4), pp. 294-312. doi:<https://doi.org/10.1080/14780880802396806>
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Trondsen, M., & Eriksen, S. (2019). Mellom deltakelse og beskyttelse: Aksjonsforskningens mulighetsrom for barn og unge. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 3(01), pp. 49-65. doi:10.18261/issn.2535-2512-2019-01-04
- Tvedt, M. S., Bru, E., & Idsoe, T. (2021). Perceived Teacher Support and Intentions to Quit Upper Secondary School: Direct, and Indirect Associations via Emotional Engagement and Boredom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65:1, pp. 101-122. doi: 10.1080/00313831.2019.1659401

- Utdanningsdirektoratet.no (2021). *Utdanningsdirektoratet*. Retrieved from: Digital undervisning: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/digitale-ressurser/>
- Utdanningsdirektoratet.no (2020). *Utdanningsdirektoratet*. Retrieved from: Kroppsøving (KRO01-05): Fagrelevans og sentrale verdier: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- van Manen, M. (1984). Practicing Phenomenological Writing. *Phenomenology+Padagogy Vol. 2(1)*, pp. 36-69. doi:<https://doi.org/10.29173/pandp14931>
- van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice*. New York: Routledge.
- Varea, V., & González-Calvo, G. (2021). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. *Education and Society, 26(8)*, pp. 831-845. doi: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>
- Von Seelen, J. (2012). Praksis, læring og kvalitet i idrætstimerne: et multiple-case studie. Syddansk Universitet. Ph.d.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation: A Developmental Perspective. *Educational Psychology Review, vol. 6. nr. 1*, pp. 49-78. doi:1040-726X/94/0300--0049507.00/0
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review, 30(1)*, pp. 1-35. doi:<https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Wigfield, A., Tonks, S. M., & Klauda, S. L. (2016). Expectancy-Value Theory. In K. R. Wentzel, & D. B. Miele, *Handbook of Motivation at School* (pp. 55-74 (2en. ed.)). New York: Routledge.
- Williams, H. L., Conway, M. A., & Cohen, G. (2008). Autobiographical memory. In G. Cohen, & M. A. Conway, *Memory in the real world (3rd edition.)* (pp. 21-90). London: Psychology Press. .
- World Health Organization . (2020, 09 14). *who.int*. Retrieved from: Considerations for school-related public health measures in the context of COVID-19: <https://www.who.int/publications/i/item/considerations-for-school-related-public-health-measures-in-the-context-of-covid-19>
- Xiang, P., McBride, R. E., & Bruene, A. (2004). Fourth Graders' Motivation in an Elementary Physical Education Running Program. *The Elementary School Journal, 104(3)*, pp. 253-266. doi:<https://doi.org/10.1086/499752>
- Yli-Piipari, S., & Kokkonen, J. (2014). An Application of the Expectancy-Value Model to Understand Adolescents Performance and Engagement in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, vol. 33(2)*, pp. 250-268. doi:<http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2013-0067>
- Zhu, X., Sun, H., Chen, A., & Ennis, C. (2012). Measurement invariance of Expectancy-Value Questionnaire in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 16(1)*, pp. 41-54. doi:<https://doi.org/10.1080/1091367X.2012.639629>
- Østerlie, O. (2018a). Adolescents' perceived cost of attending physical education. *Journal of Research in Arts and Sports Education, Special Issue: "Å forske med kunsten" Vol. 2(3)*, pp. 1-17. doi:<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v2.1197>

- Østerlie, O. (2018b). Can flipped learning enhance adolescents' motivation in physical education? An intervention study. *Journal of Research in Arts and Sports Education*, vol. 2, pp. 1-15. doi:<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v2.916>
- Østerlie, O. (2020). Flipped learning in physical education. A gateway to motivation and (deep) learning. ph.d. Retrieved from: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2649972/Ove%20%c3%98sterlie_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Østerlie, O., Løhre, A., & Haugan, G. (2018). The Expectancy-Value Questionnaire in Physical Education: A Validation Study Among Norwegian Adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), pp. 1-15. doi:10.1080/00313831.2018.1453867

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Elevers erfaring med fjernundervisning i kroppsøvingfaget under Covid-19 pandemien”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å lære mer om din erfaring med fjernundervisning i kroppsøvingfaget i perioden desember 2021 til januar 2022. Fjernundervisning (også kjent som digital undervisning/hjemmeskole) er en undervisningsform der eleven og læreren ikke er fysisk på samme sted. Fjernundervisning er undervisning du har hatt over Teams, Zoom eller andre digitale plattformer i løpet av Covid-19 pandemien. I dette skrivet gir vi deg informasjon om formålet med prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål:

Formålet med denne studien er å lære mer om hvordan elever har opplevd å ha fjernundervisning i kroppsøving under Covid-19 pandemien. Hensikten er å øke kunnskapen om hvordan elever har erfart fjernundervisning i et fysisk fag som kroppsøving og hvordan elevene syntes det var å arbeide med faget hjemmefra og hva det gjorde med motivasjon deres. Hensikten med studien er å få mer kunnskap om elevers opplevelse av fjernundervisning i kroppsøving for å lære mer om hva elevene anser som motiverende i forhold til arbeidsoppgavene lærerne ga elevene i kroppsøvingfaget. Elever besitter førstehånderfaring med fjernundervisning i kroppsøvingfaget og derfor anses det som hensiktsmessig å prate med elever. Dersom det skulle bli nødvendig å benytte seg av fjernundervisning i fremtiden så kan denne studien bidra til å forbedre fjernundervisningen i kroppsøvingfaget på bakgrunn av elevers erfaring.

Denne studien har valgt intervju som metode for å samle informasjon om elevers erfaring. Det skal gjennomføres intervjuer med flere elever. Informasjonen om elevers erfaring skal analyseres og drøftes i studien. Studien gjennomføres ved Universitetet i Sørøst-Norge, Campus Bø og informasjonen som kommer frem i intervjuet vil bli benyttet i en masteroppgave som etter planen leveres i 20. mai 2022.

Når kan intervjuet gjennomføres?

Intervjuet kan gjennomføres etter avtale med student på prosjektet. Intervjuet kan gjennomføres når det passer best for deg, for eksempel før skolen, i en fritime, etter skolen eller en fridag. Om du ønsker å delta kan du også si ifra til kroppsøvingslæreren din som viderefører dette til student på prosjektet. Om du ønsker anonymisering tar du direkte kontakt på mail/telefon til student. Tid og sted avtales på mail med student i forkant (kontaktinformasjon finner du i slutten av skrivet). Intervjuet må gjennomføres senest 27. april 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) er ansvarlig for prosjektet. Lise Kjønneksen er prosjektleder og Eirik Johannessen er student og gjennomfører prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i studien fordi du går studiespesialiserende programfag i videregående opplæring og har hatt fjernundervisning i kroppsøving i perioden desember 2021 til januar 2022. Dersom du ønsker å delta i studien må du tenke tilbake til perioden fra desember 2021 til januar 2022 og prøve å huske hvordan du opplevde fjernundervisningen i kroppsøving. I intervjuet må du være forberedt på å svare på spørsmål som handler om å beskrive hvordan du opplevde fjernundervisningen i den angitte perioden (desember 2021 til januar 2022).

Hva innebærer det for deg å delta?

Din deltakelse innebærer å delta i et intervju med en student som skriver og gjennomfører studien. Intervjuet er en privat samtale som handler om din erfaring med fjernundervisning i kroppsøvingsfaget. Hele intervjuet (fra oppmøte til avslutning) vil ha en varighet fra ca. 30 til 60 minutter. Det anbefales derfor å sette av 60 minutter til intervjuet om du ønsker å delta. Spørsmålene som stilles handler om dine forventninger til fjernundervisning i kroppsøvingsfaget, hva slags oppgaver du jobbet med i kroppsøvingsfaget, hvordan du opplevde at din egen motivasjon i fjernundervisningen påvirket ditt arbeid med skoleoppgavene og utfordringer du erfarte med fjernundervisning i kroppsøving. Det er kun din egen erfaring som skal beskrives. I intervjuet vil det benyttes en diktafon. Det er en lydopptaker som tar opp intervjusamtalen. Hele intervjuet skal senere transkriberes, som

betyr at det skal gjøres skriftlig. Det er bare en student og eventuelt prosjektleder som skal høre lydopptaket. Lydopptaket vil kun lagres på diktafonen med et eksternt minnekort og vil bli slettet senest 20. mai 2022.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke din mulighet til å delta i andre forskningsprosjekter senere eller ditt forhold til skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet.

Personvernsopplysningene dine benyttes kun til denne studien. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er student og prosjektleder som vil ha adgang til personvernsopplysningene dine (lydopptaket). Lydopptakene behandles etter USN sine retningslinjer for personvernsopplysninger.
- Du gjøres oppmerksom på at ditt navn, navn på andre personer eller skolen ikke bør nevnes før intervjuet starter. I publikasjonen benyttes ikke ditt navn eller navn på skolen. Det kan derimot benyttes fiktive navn for anonymisering.
- Læreren din kan vite om din deltakelse i studien. Dersom du ønsker full anonymisering, som betyr at ingen andre vet at du deltar i studien enn student (medelever/lærer/skoleledelse) kan du kontakte student direkte på e-post for avtale av intervju som da må forekomme utenfor skolens område.

Du vil bli gjenkjent i publikasjonen av studien på bakgrunn av informasjonen du gir. Det vil derimot ikke nevnes navn på skole eller opplysninger som kan bidra til å gjenkjenne deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lydopptak fra intervjuet blir slettet senest 20. mai 2022.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Dette samtykket gir du muntlig i starten av intervjuet på lydopptak. Da samtykker du til å ha lest dette informasjonsskrivet og vet hva din deltakelse på prosjektet innebærer. Samtykket ditt gjelder frem til 5. mai 2022. Dette innebærer at du etter intervjuet kan trekke tilbake samtykket frem til 5. mai 2022 og dine personvernsopplysninger og informasjonen du har gitt i intervjuet blir slettet og ikke benyttet i studien. Det betyr også at du ikke kan trekke tilbake samtykket etter 5. mai 2022. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

prosjektansvarlig Lise Kjønniksen (lise.kjonniksen@usn.no) eller student Eirik Johannessen (eirik.johannessen@outlook.com) eller på telefon: 911 23 559.

Vårt personvernombud: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Lise Kjønniksen

Førsteamanuensis, USN

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

Student

Eirik Johannessen

Student, USN

Vedlegg 2: Intervjuguide

Informasjon til informantene før intervjuet

Informantene blir spurt om de har lest informasjonsskrivet og om de muntlig samtykker til å gjennomføre intervjuet i starten av lydopptaket. Informantene blir gjort oppmerksomme på, før intervjuet at det bare er deres personlige erfaring av fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget som er den viktigste informasjonen. Informantene blir informert om å utelate navn på personer eller navn som kan knyttes til spesifikke, geografiske områder, som for eksempel navnet på skolen eller lærer. De får også beskjed om at intervjuet er frivillig, og om de ønsker så kan intervjuet avsluttes til en hver tid uten videre spørsmål. Informanten blir gjort oppmersom på at det blir stilt spørsmål om samtykke helt i starten av lydopptaket.

Intervjuet

Perioden eleven må tenke tilbake på er for flere måneder siden. Derfor starter jeg intervjuet med å få eleven til å tenke tilbake til desember 2021 og januar 2022 og ber dem beskrive hvor de pleide å sitte med pcen når de hadde fjernundervisning. Perioden er rundt juletider så starten av intervjuet er for å gi eleven en konkret tid og sted de må tenke tilbake på. Det antas at dette kan hjelpe dem med å forbedre minnet deres. Deretter skal jeg i løpet av intervjuet innom følgende temaer: elevens forventninger til fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget, elevenes opplevelse av oppgavens relevans i fjernundervisningen, elevenes opplevelse av motivasjon til å gjøre oppgavene de fikk og elevenes opplevde utfordringer med fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget.

Temaer og forberedte spørsmål:

1. Forventninger til fjernundervisningen

- a. Tenk tilbake da du satt med pcen foran deg, se for deg at det er kroppsøving på timeplan. Kan du beskrive hva du forventet av fjernundervisning i kroppsøvfingsfaget før jul 2021?
- b. Hva slags oppgaver forventet du å få da du hadde fjernundervisning i faget?
- c. Kan du beskrive hvordan du forventet å prestere i fjernundervisningen i kroppsøvfingsfaget? Opplevde du å ha ferdighetene til å klare å gjøre oppgavene du fikk av læreren?

- d. Opplevde du at fjernundervisningen var slik du forventet eller var det annerledes enn du hadde sett for deg?
- e. Hvordan opplevde du fjernundervisningen i kroppsøving i forhold til fjerunundervisning i andre fag? På hvilken måte, kom med eksempler?

2. Oppgavenes relevans i fjernundervisning

- a. Kan du beskrive oppgavene du fikk i kroppsøving? Var det mest skriftlige oppgaver eller var det oppgaver der du måtte praktisere noe/være i fysisk aktivitet?
- b. Opplevde du at oppgavene du fikk av læreren i fjernundervisningen var relevante for deg? Kan du forklare nærmere hvorfor/hvorfor ikke?
- c. Opplevde at du oppgavene du fikk av læreren i fjernundervisningen var relevante i den daværende situasjonen med pandemi? Kan du gi noen eksempler?

3. Motivasjon med fjerunundervisning i kroppsøving

- a. Kan du beskrive hvordan du opplevde egen motivasjonen da du hadde fjernundervisning i kroppsøving?
- b. Kan du beskrive hvordan du opplevde motivasjonen i fjernundervisningen i forhold til vanlig undervisning i kroppsøving?
- c. Hvordan opplevde du variasjonen i fjernundervisningen? Var fjernundervisningen og oppgavene fra læreren stort sett like eller var det forskjellig oppgaver, som for eksempel praktiske og skriftlige? Beskriv hvordan?
- d. Kan du beskrive hva det skyldes at du opplevde/ikke opplevde motivasjon i fjernundervisning? Kan du gi noen eksempler?

4. Utfordringene ved fjernundervisning i kroppsøvingsfaget

- a. Kan du beskrive hvordan det var å ha fjernundervisning i motsetning til vanlig undervisning i kroppøving? Hva var forskjellen(e)?
- b. Opplevde du å ha kompetanse til klare å gjøre oppgavene som du fikk av læreren i fjernundervisningen?
- c. Møtte du på utfordringer som gjorde det vanskelig forstå hvordan en oppgave skulle gjøres, altså hvordan du praktisk skulle gjøre oppgaven? Kan du beskrive hva/hvordan?
- d. Var oppgavene som ble gitt i fjernundervisningen klare?

Avslutningsvis får eleven et åpent spørsmål om det er noe spesielt han/hun husker fra perioden med fjerunundervisning (iløpet av intervjuet) som det ikke har blitt spurt om. Deretter avsluttes lydopptaket og intervjuet avsluttes.

Vedlegg 3: Godkjenning av NSD

17.03.2022, 17:14

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

913326

Prosjekttittel

Videregående elevers erfaring med fjernundervisning i kroppsøvningsfaget under Covid-19 pandemien

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lise Kjønneksen, Lise.kjonneksen@usn.no, tlf: 35026376

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eirik Stenberg Johannessen, eirik.johannessen@outlook.com, tlf: 91123559

Prosjektperiode

15.03.2022 - 20.05.2022

Vurdering (1)

17.03.2022 - Vurdert

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!