



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap – Kroppsøving og Idrett	Vårsemesteret, 2020 Åpen
Forfatter: Trine Førland (signatur forfatter)
Veileder: Gro Næsheim-Bjørkvik	
Tittel på masteroppgaven: Mistrivsel i kroppsøving. Engelsk tittel: Dissatisfaction in physical education.	
Emneord: Mistrivsel, trivsel, kroppsøving, mestringsforventning, læringsmiljø.	Antall ord: 22485 + vedlegg/annet: 5363 Stavanger, 31.08.2020 dato/år

Forord

Valg av tema for denne undersøkelsen falt ganske naturlig da jeg til vanlig jobber som kroppsøvingslærer, og selv erfarer elever som mistrives i faget. Hvordan jeg som kroppsøvingslærer kan nå frem til disse elevene, og skape en endring er noe jeg ønsker å få dypere innsikt i.

Snart er to svært innholdsrike år unnagjort. Det har vært to travle år med studier, jobb, og i januar 2019 fikk vi en liten gutt. Med baby i hus og en samboer som også skrev master var det et puslespill å få det til å gå rundt. Det vil si at vi har mange å takke. En stor takk til vår fantastiske familie, uten deres støtte i form av gode ord, oppmuntringer og sist men ikke minst barnepass. En spesiell takk må rettes til min kjære svigermor som også ved flere anledninger ble med som trillepike på Universitetet.

I mars 2020 stoppet alt opp på grunn av Covid-19. Med to små barn hjemme hang masteren i en tynn tråd. Mye av sommeren har gått til skriving, og jeg er nå klar for å være 100 prosent tilbake i jobb. Forhåpentligvis med økt forståelse og pedagogisk innsikt for elever som mistrives i kroppsøving.

Jeg vil også takke Gro Næsheim-Bjørkvik som har vært en god veileder. Takk for faglige innspill, gode råd og ikke minst takk for at du tok deg tid til veiledning og spørsmål også i sommerferien.

Videre må jeg takke skolen som bidrog i arbeidet med å skaffe informanter, og ikke minst til mine flotte informanter som sa ja til å dele sine fortellinger. Takk for tillit og åpenhet.

Til slutt må jeg takke de fantastiske guttene mine Johannes, Mathias og Jan Tore. Ser fram til mer fritid med dere.

Haugesund, August 2020

Trine Førland

Sammendrag

Bakgrunn

Kroppsøvfingsfaget oppleves svært forskjellig i skolen, og enkelte elever vegrer seg eller direkte mistrives i faget. Kroppsøvfingsfaget kan gi opplevelser og erfaringer som fører til livslang bevegelsesglede, men for at det skal skje er trivsel en avgjørende faktor.

Formål

Hensikten med undersøkelsen er å få en dypere forståelse til hvorfor enkelte elever mistrives i kroppsøving, gjennom informantenes opplevelser og erfaringer på området. Problemstillingen er «*Hvorfor mistrives noen i kroppsøvfingsfaget og hvilke tiltak kan gjøres for at de skal trives bedre?*».

Utvalg

Sju informanter i alderen 16 år fra en ungdomsskole på Vestlandet ble rekruttert ved strategisk utvalg.

Metode

Undersøkelsen er basert på kvalitativ metode, og semi-strukturerte individuelle intervju ble anvendt. For å dekke problemstillingen har informantene svart på hvordan mestringsforventninger, kroppsøvfingslærer og klassemiljø kan begrunne enkelte elevs mistrivsel, og hva som kan øke trivselen i faget.

Resultat

Et overraskende funn var at ingen av informantene hadde oppfattet kroppsøvfingsfaget som et læringsfag, og begrunnet kroppsøvfingsfaget med «å være i fysisk aktivitet» eller «få et avbrekk fra de teoretiske fagene». Et annet spesielt funn var at flere av informantene var svært aktive på fritiden. Hvilken mestringsforventning informantene hadde til de ulike aktivitetene var av stor betydning for elevens trivsel. Videre kom det frem at mangel på tilhørighet var en viktig årsak for informantenes mistrivsel. Læringsklimaet fremsto som svært prestasjonsorientert og informantene og gav videre uttrykk for at idretts og prestasjonsrelaterte aktiviteter dominerte undervisningen.

Konklusjon

Måten faget ble praktisert på var en viktig årsak til mistrivselen i faget. Ingen av informantene hadde oppfattet at kroppsøving var et læringsfag og opplevde faget som et aktivitet og rekreasjonsfag, med små muligheter for utvikling av fysisk- motoriske ferdigheter. Dette er tankevekkende da kroppsøvingsfaget er et viktig danningsfag i skolen.

Nøkkelord: Mistrivsel, trivsel, kroppsøving, mestringsforventning, læringsmiljø.

Innholdsfortegnelse

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA.....	1
Forord	2
Sammendrag.....	3
<i>Bakgrunn.....</i>	3
<i>Formål.....</i>	3
<i>Utvalg.....</i>	3
<i>Metode.....</i>	3
<i>Resultat.....</i>	3
<i>Konklusjon.....</i>	4
Begrepsavklaring.....	7
<i>Mestringsforventning.....</i>	7
<i>Selvverd.....</i>	7
<i>Læringsmiljø.....</i>	8
Innledning.....	8
<i>Bakgrunn for valg av tema.....</i>	9
<i>Studiens formål.....</i>	9
Tidligere forskning.....	10
<i>Mistriverne.....</i>	11
<i>Aktivitetsvalg.....</i>	11
<i>Vurderingsmetoder og karakter.....</i>	12
<i>Synlighet.....</i>	13
<i>Beskyttelses strategier.....</i>	14
<i>Kroppsøvlingslærer og læringsmiljø.....</i>	15
Teori.....	16
<i>Læringsklima.....</i>	17
<i>Kroppsøvlingslæreren.....</i>	20
<i>Medbestemmelse.....</i>	21
<i>Mestringsforventning og selvverd.....</i>	23
<i>Fire kilder til mestringsforventning.....</i>	23
Problemområde.....	26
<i>Problemstilling.....</i>	26
<i>Delproblemstillinger.....</i>	26
Metode og analyse.....	27
<i>Design.....</i>	27
<i>Fremgangsmåte og utvalg.....</i>	28

Intervjuguide	30
Intervju	30
Analyseprosessen	31
Gyldighet og troverdighet	32
Etiske hensyn	32
Resultat og drøfting	34
Presentasjon av informantene	34
Læring i kroppsøving?	36
Manglende mestringsforventning	39
Prestasjonspress	43
Lærerens betydning	50
Medbestemmelse	55
Svømming	56
Konklusjon	59
Svakheter ved undersøkelsen	61
Veien videre	62
Litteraturliste	63
Vedlegg	75
Vedlegg 1: Godkjent meldeskjema fra NSD	75
Vedlegg 2: Mail til rektor ved skolen	78
Vedlegg 3: Undersøkelse	80
Vedlegg 4: Informasjonsskriv	81
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring	84
Vedlegg 6: Intervjuguide	85

Begrepsavklaring

Mestringsforventning

Mange elever sliter i dag med prestasjonspress og truet selvverd i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Å ha tro på seg selv og egne evner til å mestre, er avgjørende for menneskets motivasjon (Bandura, 1997). I følge den kanadiske psykologen Bandura (1997, 2006) er forventningen om å mestre, også kalt «self-efficacy», den viktigste betingelsen for at mennesker kan utvikle seg. Banduras (1981) definisjon på *mestringsforventning* er en persons vurdering av hvor egnet en er i forhold til å organisere og utføre spesifikke handlinger eller oppgaver i bestemte situasjoner. Det grunnleggende i mestringsforventning er troen på egen evne til å mestre, altså det å ha en mestringsforventning som gjør elevene kompetente til å organisere og gjennomføre de handlingsforløpene som det kreves for å klare en gitt oppgave (Bandura, 1997, s. 3). Forskning har vist at elever som har en forventning om å mestre skolearbeidet, opplever betydningen av arbeidet mer positivt, de er mer engasjerte og utøver mer innsats, selv når de møter motstand (Bong & Skaalvik, 2003; Schunk & Mullen, 2012). I følge Bandura (1997, 2006) er mestringsforventning nært knyttet til tankene og følelsene våre. En elev med lav mestringsforventning i et skolefag opplever mer angst og stress i læringssituasjoner sammenlignet med elever som har høyere mestringsforventning (Bandura, 1986; Covington, 1992). Evner og ferdigheter spiller selvfølgelig inn på hvor godt vi klarer å prestere, men det er vel så viktig hvordan vi selv tenker om egen mestring (Bandura, 1997).

Selvverd

Selvverd går på elevens følelse av personlig verdi eller personens verdsetting av seg selv. Selvverd er en subjektiv vurdering eller følelse av å ha verdi og trenger ikke reflektere personens objektive egenskaper og talenter (Orth & Robins, 2014). Likevel poengterer Covington (1984) at skoleprestasjoner er nært knyttet til selvverd-begrepet. Viktige påvirkningskilder til selvverd er hvor godt man klarer å innfri egne ambisjoner (James, 1890), at man greier å leve opp til andres forventninger (Covington, 1984) og hva en mottar av anerkjennelse og sosial støtte (Rosenberg, 1979). En avgjørende kilde er altså å føle eller få signaler på at man er verdsatt av andre (Rosenberg, 1979; Sowislo & Orth, 2013). Alle disse kildene vil en oppleve i skolen, med andre ord vil det si at skolen har stor betydning for elevenes selvverd.

Læringsmiljø

Relasjoner mellom elever er en avgjørende del av eller faktor i læringsmiljøet i skolen, og særlig den enkeltes elevs oppfattelse av dette læringsmiljøet. Læringsmiljø er et begrep som omfatter de faktorene som inngår i det miljøet elevene til enhver tid er en del av i skolen og klassen de går i. Dette miljøet er ikke bare viktig i seg selv, det er også vesentlig for både faglig og sosial utvikling og for læring (Hattie, 2009, Gjengitt etter Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 11).

Innledning

Elever møter til kroppsøvingstimene med ulike forventninger og med ulik grad av motivasjon. For noen er det høydepunktet i skolehverdagen, mens det for andre utløser negative følelser som stress, angst eller press. Hvorfor oppleves faget så forskjellig? I kroppsøvingsfaget skal elevene oppleve mestring ut fra egne forutsetninger og formålet med faget er at det skal stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kroppsøving er et fag som skiller seg ut fra de fleste andre skolefag. Det er praktisk og foregår i og gjennom bevegelse, noe som gjør at elevene blir synlige på en helt annen måte (Standal, 2015). Det er også et annet faglig innhold, og dermed vil det være andre utfordringer knyttet til undervisning, trivsel og læringsmiljø sammenlignet med andre fag.

Kroppsøvingsfaget har en avgjørende rolle når det kommer til elevenes personlighetsutvikling, allmenndannelse og varige bevegelseslyst (Ommundsen, 2013). Faget skal gi elevene økt bevegelseskompetanse gjennom fysisk-motorisk ferdighetslæring.

Koordinasjon og motoriske ferdighetsmønstre utvikles i barne- og ungdomsårene, derfor er det svært viktig at elevene opplever et positivt møte med kroppsøvingsfaget. Det skal tross alt følge dem gjennom hele skolegangen, og for noen er det den viktigste kilden til fysisk-motorisk utvikling. I følge Ommundsen (2008) utgjør god fysisk-motorisk ferdighet i bred forstand en del av barn og unges allmenndannelse som i den forbindelse danner et viktig grunnlag for deres helse, funksjon og kulturelle deltagelse i både skole og samfunnsliv, både i nåtid og som voksne. Med dette som utgangspunkt er det nødvendig med mer kunnskap om hvorfor noen elever utvikler en negativ innstilling til kroppsøvingsfaget.

Bakgrunn for valg av tema

Jeg jobber til vanlig som kroppsøvlingslærer på videregående skole, og treffer derfor stadig elever som ikke trives i kroppsøvlingsfaget, eller som vegrer seg for å ha faget. Som kroppsøvlingslærer er jeg opptatt av å gi elevene glede av å være i bevegelse og ønsker at de skal oppleve mestring. Her er det de som mistrives i faget som utfordrer meg mest. De som ofte glemmer tøy, stadig er syke eller skadet, eller de som ikke møter opp i det hele tatt. Det er også de som alltid møter opp, som ser ut til å delta på lik linje med andre, men som du tydelig ser at ikke er komfortable i situasjonen eller faget. Disse gjør at jeg ønsker å lære mer om mistrivsel i kroppsøvlingsfaget og hva det skyldes. Jeg ønsker større forståelse for hva jeg som kroppsøvlingslærer kan gjøre, og hvordan jeg kan tilrettelegge på en god måte. I en kroppsøvlingsklasse kan det være store ulikheter mellom elevene både når det gjelder bevegelseskompetanse, etnisitet, kjønn, sosiale og kulturelle forskjeller, i tillegg til skader og funksjonshemming. Når en tar dette i betraktning i tillegg til at en kroppsøvlingsklasse ofte består av 30 elever, ser en hvilken utfordring det kan være å skape god undervisning som gir alle mulighet til å oppleve mestring og trivsel. For å nå målet om kroppsøving for alle, bør det i følge Ingebrigtsen og Mehus (2006) fokuseres mer på hvordan elevene opplever faget, noe jeg håper å få dypere innsikt i gjennom intervjuene.

Studiens formål

Hensikten med denne studien er å øke forståelsen rundt mistrivsel i kroppsøvlingsfaget. Hva kjennetegner de som mistrives, og hvordan kan vi endre det negative forholdet til kroppsøving? Hvordan skal en som lærer gå fram i slike tilfeller, og hvilke tiltak kan hjelpe? Hvordan kan man tilrettelegge på en hensiktsmessig måte for den enkelte elev, uten at det går på bekostning av de andre? I tillegg kommer utfordringen med at tilretteleggingen må gjøres på en slik måte at kompetansemålene blir oppnådd, og at læreren kan stå inne for en eventuell vurdering. Nylig ble det lagt ut en ny læreplan, som skal tas i bruk trinnvis fra august 2020, kan denne bidra til en endring når det kommer til mistrivsel? På utdanningsdirektoratet (2015) sine sider står det klart og tydelig at formålet med kroppsøving er at det skal inspirere til livslang bevegelsesglede og opprettholdelse av en fysisk aktiv livstil etter endt skolegang, dette formålet vil også gjelde i ny læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2019). I lys av dette er det svært viktig at de som ikke trives i kroppsøving fanges opp, da de mest sannsynlig tilhører den gruppen som er minst fysisk aktive (Anderssen & Strømme, 2001; Ommundsen, 1995).

Og for at flere skal oppleve mestringsglede og positive opplevelser i kroppsøving, er det nødvendig med mer kunnskap om hvorfor noen elever mistrives i faget. Målet er at intervjuene vil bidra til en større innsikt i mistrivselselevens opplevelse av faget, og hvilke tiltak som kan bidra til økt trivsel. I og med at den nye læreplanen ikke trer i kraft før i 2021 for 10.trinn vil det bli referert mest til den gamle læreplanen.

Tidligere forskning

Kroppsøvingfaget skiller seg ut fra de andre skolefagene ved at det er praktisk og utøvende, og bryter opp en ellers teoretisk og stillesittende skolehverdag. Det at faget er praktisk er trolig en viktig faktor til at faget er populært blant elever. Tidligere forskning viser at flertallet av norske ungdommer trives i kroppsøving, og at de har en positiv holdning til faget (Kjønniksen, Fjørtoft & Wold, 2009, Standal, 2015). Til tross for at flertallet av norske ungdommer trives i faget, viser forskningen likevel negativ utvikling, spesielt blant elever i ungdomsskolen og videregående (Flagestad, 1996; Ommundsen 2005; Andrews & Johnsen, 2005; Säfvenbom, 2010; Seelen, 2012; Georgsen, 2011; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014; Ingebrigtsen, 2015).

Selv om forskningen viser at flertallet liker kroppsøving, er det likevel mange som mistrives eller direkte hater faget (Andrews & Johansen, 2005; Flagestad & Skisland, 2002; Ingebrigtsen & Mehus, 2006). Når så mange elever som en av tre hater kroppsøving (Borgen & Leirhaug, 2012) sier det seg selv at faget per i dag, ikke oppnår læreplanens mål om å stimulere til livslang bevegelsesglede. Kroppsøving har en viktig rolle i elevenes dannelsingsprosess, og dersom elevene opplever læring av god kvalitet i tidlige år, kan det være med å øke den fysiske motoriske kompetansen og skape den motivasjonen som er viktig for en videre fysisk aktiv livsstil (Ommundsen, 2013). En viktig forutsetning for å finne gleden i kroppslig bevegelse er at en opplever glede og mestring, noe som også er presisert at elevene skal i fagets læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Mistriverne

Studier viser at en økende andel elever mistrives i faget, og av disse er flest jenter. At faget blir praktisert som et idrettsfag, med krav om å prestere går igjen som en årsak (Flagestad, 1996; Ommundsen 2005; Andrews & Johnsen, 2005; Säfvenbom, 2010; Seelen, 2012; Georgsen, 2011; Säfvenbom, m. fl., 2014; Ingebrigtsen, 2015). Disse studiene viser også at det er de elevene som ikke driver med konkurranseidrett på fritiden som «kommer til kort» i kroppsøvningsfaget. Dermed kan en si at de idrettsaktive har en fordel i faget, og at de som ikke driver med idrett på fritiden i større grad mistrives og faller utenfor (Säfvenbom, m.fl., 2014). Dette kommer også frem i Laxdals (2020) doktorgrad, som ser nærmere på læringsmiljøet i kroppsøving hos elever i videregående skole. Avhandlingen viste også at det brukes liten tid på å lære nye ting i kroppsøvningsfaget. Det er mange av de samme aktivitetene som går igjen, og meste parten av tiden går til å gjennomføre aktiviteter, mer enn å lære noe. Faget er for mange kjent som et aktivitetsfag der det viktigste er å være i fysisk aktivitet, og læring nedprioriteres (Laxdal, 2020).

Det er viktig å tenke på at ikke alle har de samme forutsetningene for å lykkes i idretter eller prestere på ulike tester. Et idretts- og prestasjonsrettet læringsklima i faget har heller ikke rom for elever med funksjonsnedsettelse, overvekt eller annen etnisk bakgrunn (Svendby, 2013; Standal & Rugseth, 2015). Det som går igjen i forskningen rundt mistrivsel i kroppsøving er at det er en forskjell i grad av trivsel mellom kjønnene, der guttene har en mer positiv opplevelse av faget (Säfvenbom, m. fl., 2014; Ommundsen & Kvalø, 2007; Couturier, Chepko & Coughlin, 2007). Det er også som nevnt tidligere, en gjennomgående tendens til en negativ utvikling av forhold til faget, etterhvert som elevene blir eldre (Säfvenbom, m. fl., 2014; Ommundsen & Kvalø, 2007; Couturier, m. fl., 2007).

Aktivitetsvalg

Et studie gjort på 2010 elever fra ungdomsskolen og videregående kom fram til at så mange som 43 % ikke var fornøyd med kroppsøvningsundervisningen (Säfvenbom m. fl., 2014). I Flagestad & Skilands (2002) studie kommer det frem at lærerens valg av faginnhold har stor

sammenheng med elevenes trivsel. Det kom frem at de som trivdes i faget nevnte aktivitetsinnholdet i timene som en sentral faktor, og motsatt, de fleste som mistrivdes begrunnet dette i aktivitetene de hadde i timene. Det at noen elever mistrives i faget, trenger altså ikke bety at elevene ikke liker å være fysisk aktive, men at faget praktiseres slik at det gir lite eller ingen mestring, og derfor oppleves negativt (Olafson 2002; Säfvenbom m. fl., 2014). Lærerens valg av innhold blir ofte styrt av egne ferdigheter og preferanser (Ommundsen, 1995). Kroppsøvlingslærere har som regel en positiv idrettsbakgrunn og gjennom dette et positivt syn på konkurranseidrett. Denne innstillingen kan prege undervisningen og kroppsøvlingsfaget (Ommundsen, 1995). Det er lett å sette seg inn i hvorfor en ikke idrettsaktiv elev mistrives i faget, dersom det som dominerer undervisningen er å prestere i ulike idretter. Gamle læreplaner har en tendens til å henge igjen, som gjør at læreren kan nedprioritere aktiviteter som skal stimulere til livslang bevegelsesglede, mestringsfølelse og samhold som er en viktig del av kroppsøvlingsfaget (Næsheim-Bjørkvik, 2010).

Vurderingsmetoder og karakter

En rekke studier viser at kroppsøvlingsfaget i dag er styrt av et omfattende test- og vurderingsregime (Andrews & Johansen, 2005; Hundhammer, 2005; Vinje, 2008; Jonskås, 2009; Græsholt, 2011; Rønninghaug, 2011; Leirhaug, 2016). Dette er problematisk for kroppsøvlingsfaget, da fagets formål handler om å legge til rette for at alle elevene skal oppleve mestring og utvikle en livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er også problematisk hvis en tenker på den allsidige lærings- og dannelsesarenaen som kroppsøvlingsfaget skal representere (Sæle, 2017). Kroppsøvlingsfaget har en svært viktig betydning for fysisk-motorisk ferdighetslæring, for elevenes personlighetsutvikling, allmenndannelse og ikke minst varig bevegelseslyst (Ommundsen, 2013). Dersom kroppsøvlingsfaget kun består av ulike test situasjoner og vurdering i tradisjonell idrett vil en komme til kort i formålet om at alle skal oppleve mestring og glede i forbindelse med kroppsøvlingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dersom faget praktiseres på en slik måte er det en stor fare for at faget bare appellerer til de som allerede er glad i fysisk aktivitet, da det er de ferdighetsflinke elevene som vil kunne hevde seg i en slik praktisering av faget. I følge Ommundsen (2005) tilhører mest sannsynlig flertallet av de som ikke liker kroppsøving den gruppen som er minst fysisk aktive, og argumenterer dermed at det er svært viktig at disse elevene bør fanges opp. Koordinasjon og motoriske ferdigheter er noe som utvikles og

etableres i barne- og ungdomsårene, og i den forbindelse er det viktig at elevene møter utdannede kroppsøvingslærere som er klar over kroppsøvingsfagets betydning når det kommer til utvikling av unges allmenndannelse, og ikke minst betydningen det kan ha for deres helse, fremtidig syn på fysisk aktivitet og funksjon og kulturell deltagelse i skole og samfunnsliv (Ommundsen, 2008).

Synlighet

Kroppsøvingsfaget skiller seg ut fra de teoretiske fagene på flere måter, spesielt når det kommer til elevenes synlighet. I en vurderingssituasjon er det vanskeligere å skjule en mangelfull prestasjon sammenlignet med en vurderingssituasjon i et teoretisk fag, da elevenes prestasjoner hele tiden er synlige for resten av klassen (Flagestad & Skisland, 2002). Elevene har full kontroll på hvem som har gode ferdigheter og ikke, og opplevelsen av mestring vil være vanskeligere å oppnå for de som ikke driver med idrett. I og med at jenter i større grad enn gutter mistrives i kroppsøving, blir det naturlig å ta for seg noen studier basert på jenter. I et studie kommer det frem at mange jenter er bekymret for dette med å bli sett, observert og vurdert ut fra kropp og ferdigheter, både av medelever og lærer. Dette hindrer dem i å føle seg komfortable og de er utrygge i kroppsøvingstimene (Fisette, 2011). Andre funn er at det i forbindelse med overgang fra barneskole til ungdomsskole skjer flere ting som har betydning for deres deltakelse og trivsel i kroppsøvingsfaget (Andrews & Johansen, 2005). Det skjer noe med innholdet i faget, det blir mer alvorlig noe som skyldes innføring av karakter, men også det at aktivitetene går fra å være lekpregede på barneskolen, til typiske gutteaktiviteter på ungdomsskolen. Det kommer også frem at de gruet seg til timene med tanke på kommentarer fra medelever (Andrews & Johansen, 2005). Det skjer en kroppslig utvikling, og sjenanse i forbindelse med menstruasjon og for å vise frem kroppen blir nevnt. Dette gjelder også i garderoben, da flere slutter å dusje på ungdomsskolen (Andrews & Johansen, 2005). Forskjellen mellom gutter og jenter når det gjelder fysisk yteevne blir større og synligere, og det oppleves negativt for jentene (Andrews & Johansen, 2005). Det skjer også en endring i forhold til relasjonen mellom jentene, og relasjonen mellom jentene og læreren (Andrews & Johansen, 2005). Det at jentene utvikler et negativt forhold til kroppsøving, kan også føre til flere negative situasjoner med læreren (Andrews & Johansen, 2005).

Beskyttelses strategier

I skolen er det spesielt to forhold som kan true elevenes selvverd. Det er faglige krav eller forventninger (gjelder også egne ambisjoner) som noen elever ikke greier å leve opp til, og signaler fra lærere eller medelever om at de ikke er verdsatt (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 81). Selvverdteorien utviklet av Martin Covington (1992, 2009) viser hvorfor behovet for å beskytte selvverdet kan oppstå i skolen, og hvilke konsekvenser det kan ha. Covington (1992, 2009) tar utgangspunkt i at skoleprestasjoner ses på som viktige i vårt samfunn, og at resultatet sier noe om evner. Dermed kan det oppleves truende å ikke få det til på skolen, eller å tro at man ikke vil lykkes. Hvis en elev har lave forventninger om å mestre skolearbeidet, kan eleven forsøke å beskytte seg ved å gjøre konsekvensene av å ikke få til oppgaven så små som mulig (Covington, 1992, 2009). Her kommer *beskyttelsesreaksjoner* inn, som også er svært relevant i kroppsøvingfaget. Å være flink i kroppsøving er positivt for sosial status, og for en elev som presterer svakt kan derfor nederlaget være stort. Andre elevers reaksjoner og kommentarer kan også svekke selvoppfatningen (Mead, 1934). Dette kan føre til at elever prøver å skjule sin utilstrekkelighet, ved å gjøre seg minst mulig synlig i timene ved å unngå ballkontakt eller ikke delta i ulike aktiviteter (Andrews & Johansen, 2005). Dersom elevene føler at innsatsen de legger ned ikke blir sett og at det ikke gir uttelling på karakteren, kan det ende opp med at de har lave forventninger til seg selv, og at de utvikler liten grad av mestringsforventning (Bandura, 1997). Dette kan også ødelegge for motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 1996; Imsen, 1997).

En elev som ikke forventer å mestre en oppgave, kan ta i bruk en eller flere beskyttelsesreaksjoner for å skjule egne resultater for andre, og for å unngå at andre tolker de svake prestasjonene som et resultat av lave evner. Eksempler på beskyttelsesreaksjoner i kroppsøving kan være lav innsats, hale ut tiden, selvvalgte handicap, skjule resultatene og problemene, skåne seg selv ved å nedvurdere betydningen av skolen, eller ved utagerende atferd (Covington, 1992, 2009). Lært hjelpeløshet må også nevnes i denne sammenheng, og begrepet går ut på at elever i ulike læringssituasjoner er passive og mangler tro på egen mestring (Manger & Wormnes, 2015). Det vil si at eleven ikke lenger ser vitsen med å prøve, og de har ingen forventning om å lykkes og fokuserer på sin egen utilstrekkelighet. Dette er et resultat etter gjentatte feilinger og nederlag (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Teori om lært hjelpeløshet kan virke som en motsetning til Covingtons selvverdsteori. Teorien om lært

hjelpeløshet omhandler elevenes manglende innsats som følge av lave forventninger til seg selv. Det vil si at innsats har ingen hensikt, og derfor ingen vits å anstrenge seg (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Mens i selvverdteorien er mangel på innsats en aktiv beskyttelse. Her velger eleven å ikke yte innsats for å beskytte selvverdet, altså knytter eleven «nederlaget» til manglende innsats og ikke til manglende evner (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det er naturlig å tenke at en elev som velger å ikke yte innsats for å beskytte selvverdet til slutt vil kunne utvikle lært hjelpeløshet, da mangel på innsats bare kan virke selvbeskyttende i et begrenset tidsrom. Eleven vil oppleve nederlag på nederlag, og til slutt begrunne nederlaget med lave evner (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Kroppsøvlingslærer og læringsmiljø

I følge tidligere forskning er tendensen at elever som trives i kroppsøving har et godt forhold til læreren, mens de som ikke trives i faget ikke kommer overens med læreren i samme grad (Säfvenbom, m. fl., 2014). En årsak til dette kan være at kroppsøvlingslærere kan ha vanskeligheter med å forstå mistrivselselevenes oppfatning av faget. I flere studier kommer det også frem at lærerne bruker standardiserte tester i kroppsøvlingsundervisningen for å skaffe et godt og mer objektivt vurderingsgrunnlag (Kleiberg, 2002; Vinje, 2008; Risøy, 2013; Leirhaug, 2016). En slik vurderingsform blir brukt som en kontroll- og kartleggingsfunksjon mer enn å legge til rette og motivere for utvikling og læring (Leirhaug, 2016). Kroppsøvlingslærerne har fortsatt en lang vei å gå i følge Leirhaug (2016), når det gjelder å få til vurderinger *for* læring i stedet for vurdering *av* læring. I hans øyne blir vurderingen brukt som en kontroll eller kartleggingsfunksjon, fremfor det å motivere for utvikling og læring (Leirhaug, 2016). Dersom slike vurderingsformer vektas i faget, vil ikke elevene få mulighet til medbestemmelse, eller bli bevisst på sin egen lærings – og dannelsesprosess. Det blir også naturlig å nevne hvor viktig lærerens innflytelse er på læringsmiljøet, og lærerens innvirkning på elevenes motivasjon og deltakelse i faget (Georgsen, 2011). Læreren har en avgjørende rolle når det kommer til dette (Hattie, 2013), noe som også gjelder i kroppsøvlingsfaget (Gray, Sproule & Morgan, 2009). En kroppsøvlingslærer må legge til rette for trygge og varierte samhandlingssituasjoner, og bygge opp et trygt og mestringsorientert læringsmiljø, fremfor et prestasjons- og konkurranseorientert læringsmiljø (Ommundsen, 1995; Ommundsen & Kvalø, 2007).

Teori

For å kunne gå inn på problemområdet har det vært hensiktsmessig å bruke teori fra målorienteringsteorien og Bandura. Med utgangspunkt i målorienteringsteorien vil oppgaven se nærmere på elevenes *læringsklima* da det spiller inn på elevenes motivasjon og engasjement i kroppsøvningsfaget. Videre vil det være naturlig å ta for seg *mestringsforventning* og *selvverd*, da det har stor betydning for elevenes opplevelse av kroppsøvningsfaget. Sosial-kognitiv teori tar utgangspunkt i at eleven tar til seg og lærer mer enn bare skolefaglige kunnskaper og ferdigheter i skolen (Bandura, 1986). Skolen er også en arena der eleven gjennom ulike opplevelser og erfaringer vil danne seg en oppfatning av seg selv, og hva slags forventninger de vil ha til egen mestring (Bandura, 1986).

Mestringsforventning (self-efficacy) er et sentralt begrep i Banduras (1997) sosial-kognitive teori, og handler om hvordan lærte forventninger om å mestre bestemte oppgaver fører til suksess (Bandura, 1997). Her er det avgjørende at de som skal lære har tiltro på at de effektivt kan gjennomføre oppgaven med den kunnskapen og de evnene de har (Bandura, 1997).

Forventning om mestring er kontekstavhengig. Det vil si at forventningen om å mestre påvirkes av situasjonen, det er ikke et personlighetstrekk hos en person (Bandura, 1997). Det kan eksempelvis være elevens forventning til å serve i volleyball, et dansetrinn eller fysiske tester i kroppsøvningsfaget. Hvilken mestringsforventning elevene har er viktig for elevenes trivsel og hvilken innsats de legger ned i kroppsøvningsfaget. Troen på egen mestring er elementært for både opplevelsen, men også erfaringen med faget opp gjennom årene (Bandura, 1997). Videre vil *kroppsøvningslærerens rolle* også være relevant da læreren kan påvirke elevenes opplevelse av faget på flere måter gjennom valg av aktiviteter, relasjon, støtte, klassemiljø og ikke minst gjennom undervisningsmetode, og i den sammenheng må Bandura's (1986, 1997) teori om fire kilder til forventning om mestring nevnes. I følge han formes menneskets forventning om mestring ut fra personens tolkning av informasjon fra disse kildene. Disse kildene kalles: autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer (modellering, imitasjonslæring eller observasjonslæring), verbal overtalelse (sosial overtalelse) og fysiologiske reaksjoner. Den viktigste kilden *autentiske mestringserfaringer*, er forventningen om å mestre ut fra tidligere erfaringer der en har mestret en lignende oppgave, og dersom tidligere forsøk har vært mislykkede, fører det til redusert forventning om mestring. Det vil si at mestringsforventningen enten styrkes eller svekkes ut fra tidligere erfaringer.

Læringsklima

Samfunnet, den enkelte skole og de enkelte lærerne sender bevisst eller ubevisst signaler til elevene om hva som er viktig i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 51). Skolen og lærerne gir signaler på hva som er viktig ut fra skolens og lærernes praksis (Ames, 1992). Denne praksisen er igjen politisk styrt ut fra planer og forskrifter (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 51). Ut fra dette vil noen elementer ved skolens praksis være lik for alle skoler, mens andre vil variere fra skole til skole (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 51). Læreplanen tolkes på ulike nivåer som *politiske nivå*, *institusjonsnivå*, *undervisningsnivå* og *det personlige nivå*, det får igjen betydning for den oppfattede, gjennomførte og erfarte læreplanen (Goodlad, m.fl., 1979). *Institusjonsnivå* tar beslutninger for den enkelte skole, mens på *undervisningsnivået* fatter den enkelte lærer egne beslutninger ut fra læreplanen, og det er spesielt i denne sammenheng at det kan oppstå store sprik fra den formelle læreplanen. Kroppsøvlingslæreren leser og tolker læreplanen ut fra sine forutsetninger, og derfor vil læreplanen oppfattes ulikt, både for skolepolitikere, administratorer, lærere, foreldre og elever (Goodlad, m.fl., 1979). Hvordan læreren oppfatter læreplanen vil komme til uttrykk i hvordan undervisningen gjennomføres, som igjen vil påvirke den gjennomførte eller iverksatte læreplan. Den iverksatte læreplanen er nært knyttet til den erfarte læreplan (Goodlad, m.fl., 1979). Rammer som utstyr, dårlig inne- eller uteanlegg, og ikke minst elevgruppen kan være faktorer som gjør det vanskelig å gjennomføre den formelle læreplanen (Goodlad, m.fl., 1979). Det blir også naturlig å nevne *det teknisk-profesjonelle området* som handler om menneskelig og materielle muligheter og hindringer, som rammefaktorer, lærerrollen, lærerutdanningen og etterutdanning som blir lagt til grunn for læreplanarbeidet (Goodlad, m.fl., 1979).

Læreren vil gjennom sine kommentarer vise om resultatene vurderes opp mot fremgang, utvikling og personlige mål, felles mål for alle elevene eller hva andre elever presterer. Dette vises i klassefellesskapet ut fra hva og hvem som blir rost eller fremhevet (Ommundsen, 2006). Målorienteringsteorien er en sosial-kognitiv motivasjonsteori (Nicholls, 1989; Ames, 1992), og i denne teorien blir to læringsklima omtalt. Disse blir kalt mestringsorientert - og prestasjonsorientert - læringsklima og virker inn på elevens motivasjon og engasjement (Nicholls, 1984, 1989). Teorien bygger på hvordan motivasjon er dannet på bakgrunn av følelser og tanker, og som da er viktig for læringsprosessen og prestasjoner (Roberts, 2012). Det er gjort mye forskning vedrørende skolens målstruktur, og forskningen viser distinkt at

mestringsorientert målstruktur har en rekke positive følger for elevene, som eksempler nevnes: høyere trivsel (Walker, 2012), gode sosiale relasjoner til både lærere og medelever (Polychroni, Hatzichristou & Sideridis, 2012; Skaalvik & Skaalvik 2013), evnen til å ta imot utfordringer (Ames & Archer, 1988), bruk av effektive læringsstrategier (Nolen & Haladyna, 1990), søke råd og veiledning når en trenger det (Karabenick, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2013), høyere motivasjon og innsats til skolearbeidet og bedre utholdenhet når en arbeider med utfordrende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Wolters, 2004). Forskningen på et prestasjonsorientert læringsklima viser det motsatte når det kommer til relasjoner til lærere og medelever (Polychroni, m.fl., 2012; Skaalvik & Skaalvik 2013), her unngår elevene å søke råd og hjelp (Karabenick, 2004; Ryan, Gheen & Midgley, 1998; Skaalvik & Skaalvik, 2013), og forskningen viser at elevene i dette klimaet har mindre utholdenhet når de arbeider med vanskelige oppgaver (Wolters, 2004).

I et mestringsorientert klima, også kalt oppgaveorientert eller læringsorientert klima (Ames & Archer, 1988), skal det være aksept for prøving og feiling, læreren skal oppfordre til samarbeid og alle elevene skal bli sett uavhengig av hvilke evner eller ferdigheter de har (Ames & Archer, 1988). Det blir lagt vekt på kunnskap og forståelse, innsats, individuell forbedring, og en oppfordrer elevene til å sette seg egne mål (Sproule, Wang, Morgan, McNeill & McMorris, 2007; Skaalvik & Skaalvik 2015).). I kroppsøving er det noen utfordringer knyttet til at elevene skal sette seg egne mål, da faget består av mye ballspill og gruppeaktiviteter. Mange av aktivitetene stiller krav til samspill og fairplay for at en skal kunne lykkes.

Et prestasjonsorientert læringsklima vektlegger elevenes resultater, og det betyr mer enn innsats og strategi (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 52), Her vil elevene måle suksess ved å sammenligne seg med andre, og fokuset er å vinne eller å være best (Ames, 1984). Dette klimaet kjennetegnes av lav aksept for feil, mer oppmerksomhet og anerkjennelse til de flinke, og lite medbestemmelse (Ames & Archer, 1988). Elevenes tanke om at ferdighet og evne er en avgjørende faktor for å lykkes, kan være problematisk, da det kan føre til at elevene utvikler en negativ atferd, som utvikling av skjuleteknikker eller lært hjelpeløshet (Solmon, 1996). Skjuleteknikker i kroppsøving kan innebære at eleven forsøker å gjemme seg ved å eksempelvis gli inn i mengden, ved å løpe opp og ned på langsiden i ballspill. Eleven ser ut til å være med, men ønsker ikke å ha ballen, ofte kalt «ribbevegsløp» (Lamb, 2014). Dette er elever som ikke trives i kroppsøvingsfaget, men som gjør det de kan for å ikke

avsløre at de mistrives (Fisette, 2011). En annen teknikk kan være å posisjonere seg slik at de blir vanskelig å sentre til, eksempelvis ved å skjule seg bak en medelev (Tischler & McCaughtry, 2011). Selvhemming er en annen variant, der eleven kommer med unnskyldninger til hvorfor prestasjonen var som den var, eksempelvis «vært sent oppe» eller «spist lite» (Ommundsen, 2004). Andre varianter kan være klovneri, tøysing, utagering og bagatellisering. Disse teknikkene brukes ofte da det er lettere å takle tilsnakk på grunn av dårlig oppførsel enn oppmerksomhet som skyldes at de ikke mestrer øvelsene (Lyngstad, 2013). Ved å tulle og tøys kan en også skjule manglende ferdigheter for medelever, og uten å tape ansikt (Lyngstad, 2013). Et godt eksempel på dette kan være i forbindelse med danseundervisning i kroppsøving, der noen gutter føler seg mindre komfortable og tyr til tøys og tull. Elever kan også finne på unnskyldninger som skader eller sykdom for å slippe eller unngå å delta på aktiviteter som de kvir seg for (Lamb, 2014; Ommundsen, 2004).

Forskningen underbygger at skolens målstruktur har betydning for elevenes mentale helse, når en ser på sammenhengen mellom skolens målstruktur og elevenes trivsel, sosiale relasjoner, evnen til å søke hjelp og støtte når det er behov, og trangen til å gi opp når oppgavene oppleves for vanskelige (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 54-55). Læringsmiljøet har betydning for elevenes sosiale og moralske funksjon og psykososiale helse generelt (Ommundsen, 2006). Et tegn på et godt klassemiljø er om eleven føler seg akseptert, inkludert, og respektert og for både sine sterke og svake sider (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232). I et slikt miljø vil det være trygt å prøve og feile for eleven, og nettopp derfor er det svært viktig at kroppsøvingslæreren er bevisst i måten en opptrer i timen, og hvilke handlinger som blir oppmuntret i arbeide med å skape et godt læringsmiljø. Videre vil det ha betydning for elevenes evne til å ta i bruk effektive motivasjonsmønstre, som hjelper dem å lære (Solmon, 1996). Motivasjonsforskningen tydeliggjør at elevene utvikler størst motivasjon, yter mest innsats og blir vesentlig mer dedikert og utholdende i arbeidet med vanskelige oppgaver, dersom de opplever forbedring og forstår at innsats gir resultater. Motivasjonen øker også om elevene forstår verdien av pensum og oppgavene, og at de erfarer tilhørighet og respekt, og sist men ikke minst opplevelsen av medbestemmelse og valgmuligheter (Bandura, 2006; Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Wigfield, Tonks & Klauda, 2009). I kroppsøving kan dette være å la elevene velge aktiviteter ut fra hva de liker eller brenner for, i stedet for å sette 30 elever til å spille eksempelvis fotball. Dersom elevene får jobbe med det de ønsker, kan de lettere oppleve mestring, og anse aktivitetene som meningsfulle. Det blir også enklere for elevene å sette seg individuelle mål, og jobbe ut fra egne forutsetninger. Dette blir ofte

praktisert i forbindelse med egentrening, men kan med fordel brukes i flere sammenhenger. Lagestad (2017) har sett nærmere på trivsel og mestring i kroppsøving når faget ble organisert med høy grad av selvbestemmelse og frihet, og ut fra resultatene kan det se ut som et steg i riktig retning. Både med tanke på trivsel, opplevd mestring, men også økt kunnskap. For at medbestemmelse skal fungere i kroppsøving er det viktig at kroppsøvingslærer er tydelig med tanke på læringsmål og mestringskriterier, og elevene må følges opp ved å bli utfordret og ved at det stilles krav til dem (Hattie, 2013). Utfordringer med medbestemmelse og frihet er at det er arbeidskrevende for lærerne, det er mindre forutsigbarhet og struktur og det kan være vanskeligere å følge læreplanen. Karaktersettingen kan også bli enda mer utfordrende (Lagestad, 2017).

Kroppsøvingslæreren

Relasjonen mellom lærer og elev er viktig, og lærerens engasjement i forhold til eleven er svært betydningsfull, og kan i noen tilfeller være avgjørende for en elevs trivsel og opplevelse av kroppsøvingfaget. Flere studier viser at et positivt forhold mellom lærer og elev har stor betydning for motivasjon, trivsel og ikke minst læring (Katz, Kaplan & Gueta, 2010; Skinner, Marchand, Furrer & Kindermann, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010). Forskning gjort på lærer og elev relasjonen har hatt størst fokus på sosial støtte og følelse av tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231).

Sosial støtte fra lærer kan deles i emosjonell og instrumentell støtte. I hvilken grad eleven opplever å bli anerkjent, akseptert og respektert av læreren, og at eleven føler seg trygg sammen med læreren går på *emosjonell støtte*. *Instrumentell støtte* handler om elevenes opplevelse av tilbakemeldinger som konkrete råd, praktisk hjelp og veiledning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Positive forventninger fra kroppsøvingslærer kan virke gunstig på elevenes trivsel, mestring og utvikling (Bandura, 1986; 1997), derimot vil lave forventninger, uheldig interaksjon og kommunikasjon ha den motsatte effekten og kan føre til uønsket atferd, lite deltakelse og lært hjelpeløshet som nevnt tidligere (Manger & Wormnes, 2015; Mathiassen, 2013). Slik negativ atferd kan i følge Mathiassen (2013) ta svært lang tid å avlære.

En kroppsøvingslærer skal støtte og oppmuntre eleven til å erfare mestring og tro på egen kompetanse, i tillegg til å fremme utvikling og fremgang (Bandura, 1997). I lys av mestringsforventning vil det være mer fordelaktig om lærerens anerkjennelse er rettet mot elevenes innsats heller enn evne (Bandura, 1997). Dette er også i tråd med læreplanen, og kan i større grad bidra til å oppnå fagets formål om å inspirere til livslang bevegelsesglede (Mathiassen, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2015).

For å nå alle elevene er det avgjørende at kroppsøvingslæreren varierer undervisningen sin, og at valg av øvelser og aktiviteter tilpasses alle elevene (Bandura, 1986). En kroppsøvingslærer må være oppmerksom på hvordan en framtrer i forhold til forventninger og oppmerksomhet innad i en klasse, da det kan være med på å forsterke forskjeller mellom de idrettsflinke og de elevene som ikke driver med idrett (Mathiassen, 2013). Jonskås (2009) antyder at liten tid til planlegging, vurdering, samt mange elever å forholde seg til i hver klasse, kan være viktige årsaker til at fysiske tester blir brukt av kroppsøvingslærere, da disse testene er effektive hjelpemidler i forhold til tidsnød og store klasser. Arnesen (2004) beskriver en god lærer og nevner egenskaper som flink til å lytte, tålmodig, rettferdig, oppmerksom, snill og faglig interessert. Evner som å holde orden uten å være for streng, ha humor og «bevege seg litt utenom det vanlige» blir også nevnt som viktige egenskaper. I kroppsøving har lærerens atferd en avgjørende innvirkning på elevenes tro på egne evner, selvregulering av deres motivasjon og deres affektive tilstander. Hvordan læreren etablerer motivasjonsklima slik som organisering av undervisningen (dele inn i grupper, hva som anerkjennes, hvordan det evalueres, i hvilken grad elevene opplever autonomi) spiller en viktig rolle (Ommundsen & Kvalø, 2007).

Medbestemmelse

Det er viktig at kroppsøvingslæreren gir elevene rom til å trene på å sette seg egne mål og jobbe selvstendig, ved at elevene planlegger arbeidet, overvåker det, og vurderer arbeidsprosessen så vel som resultatet. For at denne arbeidsformen skal lykkes er en viktig forutsetning at elevene er trygge, at de klarer å sette seg realistiske mål og ikke minst at de har tro på at de vil lykkes (Bandura 1997, 2006; Zimmerman, 2000).

Læreren må også være nøye med å tilpasse opplegget til elevenes alder og forutsetninger (Bandura, 1986). Det er viktig at ikke lærerens ansvar for undervisningen reduseres, men at læreren legger forholdene til rette slik at elevene både får mulighet til og blir i stand til å ta medansvar.

Ut fra sosial kognitiv teori er målet at denne arbeidsformen skal gi elevene økt motivasjon og evne til å styre og kontrollere sin egen læring (Bandura, 1997). Vi snakker i følge Bandura (1997) om å bli «agent i eget liv». Elever som opplever at de lyttes til og har medansvar for eget liv i skolen kan utvikle seg til å bli agenter i eget liv, eller begrepet «human agency» som Bandura (1997, 2000, 2006) er kjent for. En forutsetning for at en elev skal fungere hensiktsmessig som «agent i eget liv» er at eleven har tro på sin egen evne til å gjennomføre de oppgavene som er sentrale for å nå målene (Bandura, 1997). Denne arbeidsformen er svært aktuell for fremtidig kroppsøvingundervisningen da den nye læreplanen gir enda større rom for medbestemmelse. «Elevane skal bli kjende med å vere i bevegelse åleine og saman med andre ut frå egne interesser, intensjonar og føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Videre står det at læreren skal «leggje til rette for elevmedveknad og stimulere til lærelyst gjennom varierte bevegelsesaktivitetar som elevane gjer åleine og saman med andre og gjennom at dei får vurdere eige arbeid i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9)

Ikke alle fag eller aktiviteter i skolen oppleves som givende eller drives av indre motivasjon, derfor er det viktig å gi elevene mulighet til medbestemmelse, da det kan gi dem mer «eier» forhold til oppgaven, og på den måten fremme en autonom ytre motivasjon (Bandura, 1997, gjentitt av Skaalvik & Skaalvik, 2018). I hvilken grad aktivitetene oppleves som morsomme eller kjedelige kan ofte ha sammenheng med elevens mulighet til å velge aktivitet. Dette går på elevenes opplevelse av autonomi, og viser betydningen av medbestemmelse i kroppsøving (Deci & Ryan, 2000; How, Wipp, Dimmock & Jackson, 2013; Ward, Wilkinson, Graser & Prusak, 2008).

Autonomi er et av behovene i selvbestemmelsesteorien. Selvbestemmelsesteorien tar utgangspunkt i at menneskets motivasjon er avhengig av tre indre psykologiske behov som *kompetanse, autonomi og tilhørighet*. Dersom disse behovene er tilfredsstilt blir en mer motivert, produktiv og fornøyd, og det fremmer forhold som personlig vekst, integritet og trivsel (Deci & Ryan, 2000). Kroppsøvingslærerens oppgave blir i denne sammenheng å oppmuntre, lytte, støtte og rettlede eleven i deres selvstendige valg (Skaalvik & Skaalvik,

2018). I arbeidet med å utvikle selvstendige elever som tar en aktiv læringsrolle må læreren tre ut av den tradisjonelle formidlerrollen og inn i den støttende veilederrollen (Pratt, 1988). Det blir i denne sammenheng viktig å påpeke at lærerrollen må endres etter elevenes forutsetninger og behov (Pratt, 1988), og forskjellene kan være ganske store innad i en klasse. Flere forskere peker også på viktigheten av å la elevene ta del i undervisningen ved å gi dem medbestemmelse, med tanke på utvikling av oppgaveorienterte elever fremfor egoorienterte (Ames, 1992; Urdan & Turner, 2005), noe som også er ønskelig for et godt læringsmiljø. I hvilken grad elevene opplever autonomi i kroppsøving har stor betydning for trivselen i faget (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000).

Mestringsforventning og selvvverd

Tankemønstre, følelser, motivasjon, atferd og ikke minst hvordan en betrakter forskjellige situasjoner er påvirket av hvilken mestringsforventning en person sitter med (Bandura, 1997). I følge Bandura (1997) er atferd og handlingsmønstre for det meste kontrollert av de forventningene en har om hvordan en vil prestere. Desto høyere mestringsforventningen er i en situasjon, jo bedre vil ferdighetene i situasjonen være (Bandura, 1997). Elever som har høy mestringsforventning har en tendens til å møte nye oppgaver og situasjoner med forventning og tar i mot utfordringen med større mot enn elever med liten grad av mestringsforventning. En elev med lav mestringsforventning opplever gjerne utfordringen som truende og har større fokus på manglende evner i situasjonen, og vil i slike situasjoner gi lettere opp, og er generelt mindre utholdende i oppgaveløsningen (Bandura, 1997).

Fire kilder til mestringsforventning

Den viktigste kilden til mestringsforventning er som nevnt tidligere *autentiske mestrings erfaringer*. Bandura (1986) tar også utgangspunkt i *Vikarierende erfaringer*, som eksempelvis kan være at en ser andre som en betegner som «lik» seg selv, mestre den samme oppgaven, det er en form for sosial sammenligning. Det å se en annen gjennomføre oppgaven og lykkes kan øke elevens egen mestringsforventning. Det kan også føre til redusert mestringsforventning om personen mislykkes i forsøket. Det handler om å lære av andre erfaringer (Bandura, 1986). Bandura (1997) skiller mellom to modeller, «*Mastery models*» som opptrer ubekymret og feilfritt, og «*Coping models*» som først viser samme usikkerhet og

frykt som observatøren, men som gradvis overvinner frykten og hindringene gjennom innsats og strategivalg. Elever som lærer lett har gjerne en fordel av å strekke seg etter «mastery models», mens de elevene som sliter og er usikre kan ha større utbytte av å observere noen som overvinner hindringer (Bandura, 1997, s. 99). Det at elever som møter hindringer, velger å fortsette og viser tro på egne ferdigheter, og samtidig demonstrerer at innsats virker, kan føre til økt tro på mestring av en annen elev i en lik situasjon (Schunk, 2000). Situasjoner som dette kan bidra til at den som observerer forstår at grunnen til at en ikke har lyktes tidligere kan forklares ved liten eller ingen grad av innsats og begrenset erfaring, og at årsaken ikke bare skyldes svake evner (Bandura, 1997). En slik observasjon kan med andre ord hjelpe en elev til å se verdien av innsats og erfaring.

Forventningen om å mestre øker også dersom noen klarer å overbevise på en troverdig måte, slik at en til slutt selv tror at en har den kapasiteten som trengs for å lykkes, vi snakker da om *verbal overtalelse*. *Verbal* eller *sosial overtalelse* fra eksempelvis familie, lærer eller venner kan øke forventningen om å mestre ved positiv overtalelse som «dette klarer du», på den annen side kan det også redusere forventning om mestring, dersom utsagnene er negative «dette er du ikke i stand til å gjennomføre». Det er viktig at en har satt seg inn i personens forutsetninger for å klare oppgaven, når man skal overtale. Dersom en skaper urealistisk tro på en elevs evne, vil det føre til nye nederlag som igjen vil føre til mindre tro på å mestre den gitte oppgaven (Bandura, 1997).

Den siste kilden til forventning om mestring beskriver Bandura (1997) som fysiologiske eller emosjonelle reaksjoner. Dette kan være reaksjoner som skjelving, svetting, muskelspenninger eller avslappethet, og sier noe om den følelsesmessige tilstanden som for eksempel en elev kan oppleve i en bestemt situasjon. For høy emosjonell aktivering svekker som regel prestasjonen, og virker vanligvis negativt inn på forventning om mestring. Moderat aktivering derimot eller spenning som «sommerfugler i magen» kan være gunstig når oppgaven gjennomføres, da det i følge Bandura (1997) øker oppmerksomheten og hjelper til med å utføre en ferdighet. For høyt nivå vil igjen gå ut over måten en gjennomfører en oppgave på. I følge Bandura (1997) kan en sårbar elev i kroppsøving ha en trang til å beskytte seg, og utfallet av det kan være liten eller ingen innsats fra elevens side. Assosiasjonen mellom forventningen om mestring og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner er gjensidig avhengig, da lav forventning om mestring fører til økt spenningsnivå som igjen minsker elevens mestringsforventning enda mer (Manger & Wormnes, 2015).

Her er vi inne på mer områdespesifikk selvvurdering. Oppfatningen av å være flink eller ikke flink i kroppsøving (fysisk-motorisk selvoppfatning), eller hvilken forventning en har til å mestre en gitt oppgave (mestringsforventning i kroppsøving) (Bandura, 1997). Dersom elevene har lav mestringsforventning kan det som nevnt føre til at elevene tar i bruk ulike beskyttelsesreaksjoner for å skåne seg selv, og selvverdteorien viser hvor viktig det er at kroppsøvingstimene legges til rette slik at det ikke truer elevenes selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 82). Det betyr at elevene må få mulighet til å oppleve mestring i faget, og en sentral følge av selverdteorien vil da være å tilpasse og gi realistiske utfordringer til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 83). For at elevene skal kunne oppleve mestring og utvikling, må de lære å sette seg personlige og realistiske mål ut fra egne forutsetninger. På den måten kan en også minske sosial sammenligning (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 83). Å skape et godt læringsmiljø vil ha en avgjørende betydning for elevenes selvverd. Dersom en klarer å danne et trygt og inkluderende læringsmiljø, vil det også ha en positiv betydning for elevenes faglige utvikling, da elevene i et slikt miljø vil ha mindre behov for å beskytte selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 81). Dersom elevene får mulighet til å utvikle seg i eget tempo uten press fra lærer eller medelever kan den indre motivasjonen og mestringstroen øke (Ommundsen & Kvalø, 2007). I følge Ommundsen og Kvalø (2007) vil man ofte se en tilleggseffekt av et mestringsorientert læringsklima. Det kan føre til at trivselen øker hos de som mistrives i kroppsøving, men det kan også føre til økt innsats og anstrengelse blant de elevene som allerede trives. Det vil si at også de «flinke» trivselselevne vil få utnyttet potensialet sitt optimalt, og ikke bare anstrenge seg i forhold til å overgå medelever (Ommundsen & Kvalø, 2007). Dersom en verdsetter seg selv vil man ha en trygghet og selvakseptering som gjør at man våger å ikke bare se ens sterke sider, men også sine svakheter (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 71). Det er viktig at læreren fremmer at det å feile er en naturlig del av læringsarbeidet, på den måten vil det ikke oppleves truende eller angstvekkende å gjøre feil (Ommundsen, 2006). Dette kan igjen være med å danne grunnlag for å velge utfordrende læringsoppgaver (Ommundsen, 2006). I følge Ommundsen (2006) er læringsmiljøet viktig for elevenes forståelse av hva det vil si å mestre, i hvilken grad de opplever at de mestrer, for deres emosjonelle reaksjoner under innlæring og ikke minst for deres valg av læringsstrategier og motivasjon. En elev som har høy selvverd vil lettere kunne takle utfordringer enn en med lav selvverd. En person med lav selvverd vil også være mer sårbar i sosiale settinger og for andres vurderinger (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 71).

Hvis elevene føler at de mestrer en læringsaktivitet som er felles, eksempelvis et ballspill i kroppsøving, så kan det gi dem følelsen av å høre til, og motsatt dersom de ikke mestrer aktiviteten (Uthus, 2017, s. 162). Da øker faren for utestenging, isolasjon og ensomhet. Det kan med andre ord se ut som det er et gjensidig avhengig forhold mellom elevenes tilhørighet og mestring i skolen (Uthus, 2017, s. 162). Har du det ene, øker sjansen for at du oppnår det andre, og motsatt, mangler du det ene er det større risiko for å ikke oppnå det andre (Uthus, 2017, s. 163). Dersom vi ser på disse fire kildene til forventning om mestring til skolen, kan en se hvor stor verdi det vil være å legge til rette for et trygt læringsmiljø der alle elever får lik mulighet til å mestre, gode sosiale rollemodeller og realistiske og oppmuntrende tilbakemeldinger (Uthus, 2017, s. 161).

Problemområde

Problemstilling

Formålet med undersøkelsen er å øke kunnskapen rundt mistrivsel i kroppsøving, og for å kunne gå dypere til verks i temaet ble det hensiktsmessig å bruke kvalitative forskningsintervju. På den måten fikk informantene fortalt om egne opplevelser og erfaringer med faget, som i følge Ingebrigtsen og Mehus (2006) er en god vei å gå i arbeidet mot kroppsøving for alle. Innledningsvis blir det stilt en del spørsmål i forhold til mistrivsel i kroppsøving og med utgangspunkt i de ble problemstillingen som følger:

Hvorfor mistrives noen i kroppsøving og hvilke tiltak kan gjøres for at de skal trives bedre?

Delproblemstillinger

Analysen vil også ta for seg delproblemstillinger som;

Hva kjennetegner de som mistrives?

Hvordan oppleves kroppsøving for en som mistrives i faget?

På hvilken måte kan undervisningen bidra til at færre mistrives i kroppsøving?

Metode og analyse

I dette kapitlet blir det gjort rede for valg av design, metodiske valg tatt underveis i forskningsprosessen, og fremgangsmåten i undersøkelse og intervju. Utvalget i prosjektet vil bli presentert, og avslutningsvis blir det sagt litt om forskningens kvalitet og etiske hensyn.

Design

I undersøkelsen ble kvalitativt forskningsintervju brukt som metode, da hensikten med oppgaven var å lære mer om mistrivsel i kroppsøving ut fra et fenomenologisk perspektiv. Det vil si at en ønsker å få innsikt i deltakerens opplevelser og erfaringer på området for å kunne analysere fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). I det kvalitative forskningsintervju ønsker en å forstå og oppdrive informasjon fra informantens verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). I denne undersøkelsen vil det søkes etter økt forståelse til hvorfor noen mistrives i kroppsøvingsfaget og hvilke tiltak som kan gjøres ut fra informantenes opplevelser og erfaringer av faget. Intervju er en samtale som har en viss struktur og intensjon, men som går dypere i temaet enn den samtalen som skjer i hverdagen, og i korrespondanse mellom intervjuer og den intervjuede skapes det kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). I et kvalitativt forskningsintervju ønsker en å få adgang til informantens eller deltakerens personlige beskrivelser av situasjoner og erfaringer, og ikke generelle oppfatninger (Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne undersøkelsen ble det gjennomført et semi-strukturert intervju, som i følge Kvale og Brinkmann (2015) vil si at en forsøker å innhente beskrivelser fra den intervjuedes livsverden, ved hjelp av en intervjuguide som inneholder en oversikt over tema en skal innom og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Intervjuet er ikke er en åpen samtale eller en låst spørreskjemasamtale. Rekkefølgen av temaene er ikke bestemt, noe som gjør at tema og spørsmål kan tas i en naturlig rekkefølge etter informantens beretning (Thagaard, 2013, s. 98). Etersom oppgaven søker svar på hvorfor noen mistrives i kroppsøving og hvilke tiltak som kan gjøres fremsto semi-strukturert intervju som det mest hensiktsmessige valget.

Fremgangsmåte og utvalg

Det første jeg begynte med i forbindelse med denne undersøkelsen var en søknad til Personvernombudet, (NSD – Norsk senter for forskningsdata) med beskrivelse av prosjektet. Da søknaden ble godkjent startet arbeidet med å skaffe informanter (vedlegg 1), og i den forbindelse ble flere ungdomsskoler kontaktet i en kommune på Vestlandet. Forskningen viser en økning i antall som mistrives i kroppsøving ved økende alder, derfor falt valget på ungdomsskoleelever (Flagestad, 1996; Ommundsen 2005; Andrews & Johnsen, 2005; Säfvenbom, 2010; Seelen, 2012; Georgsen, 2011; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014; Ingebrigtsen, 2015). Det ble sendt en forespørsel på e-post til rektorene med informasjon formålet med studien, kriterier for deltakelse, og hva det innebar for elevene og delta (vedlegg 2). Det var bare en skole som svarte ja, men til gjengjeld var dette en stor ungdomsskole. I neste omgang ble det laget en undersøkelse som skulle gjennomføres i alle tiende klassene på skolen, noe som tilsvarte seks klasser. Undersøkelsen (vedlegg 3) gikk ut på om eleven trivdes eller mistrivdes i kroppsøving, og i hvor stor grad elevene hadde fravær i faget. Avslutningsvis krysset de av på om det var i orden at de ble kontaktet i etterkant for en samtale, og de det var aktuelt for skrev kontaktinfo under. I forbindelse med undersøkelsen fikk elevene en kort presentasjon av hensikten med studien og hva det innebar for dem å delta.

Deretter startet arbeidet med å finne informanter, og det ble i denne undersøkelsen gjennomført et strategisk utvalg. Det vil si at informantene ble valgt etter egenskaper eller kvalifikasjoner som var typiske i forhold til problemstilling (Thaagard, 2013, s. 60). Kriteriene for å delta var først å fremst at de mistrives i faget, fraværet var også relevant, men ikke avgjørende. Tilsammen var det 150 elever som deltok i undersøkelsen og av disse var det 18 som huket av for at de mistrivdes i faget. Av disse var ti jenter, seks gutter og to ukjent. Fire av disse ville ikke kontaktes i ettertid, og utvalget endte på 14 kandidater. I arbeidet med å rekruttere informanter fra det aktuelle utvalget var det fokus på variasjonsbredde med tanke på at begge kjønn skulle være representert, at utvalget skulle være fra ulike klasser, og ut fra forskjell i fraværmengde. I utgangspunktet skulle intervjuene blitt gjennomført på skolen, men som følge av Covid-19 var dette ikke mulig da skolene stengte. Dermed måtte det tenkes alternativt og valget falt på en digital intervjusituasjon. Arbeidet med å skaffe informanter ble mer utfordrende enn først antatt, og det av flere årsaker. Informasjonsskriv (vedlegg 4) og samtykkeskjema (vedlegg 5) ble levert i postkassen til informantene, deretter skulle

informantene sende melding når skjemaet var lest og signert. Dette for å følge smittevern reglene. I informasjonsskrivet sto formålet med undersøkelsen, hva det innebar for eleven å delta, at det var frivillig å delta, hvordan informasjonen om eleven ville bli behandlet, anonymitet og prosjektets varighet. I og med at alle informantene var over 16 år ble det kun gitt skriftlig samtykke av eleven. Likevel var det flere informanter som gikk gjennom skrivet sammen med sine foresatte. Etter informasjonsskrivet var levert var det noen som aldri tok kontakt igjen, men tenker i ettertid at det kanskje var like greit, da inntrykket var at de ikke hadde vært like seriøse i avkryssingen av undersøkelsen, og ut fra korrespondansen med dem i etterkant. Det var også noen som aldri svarte i forbindelse med å avtale tidspunkt for intervju, til tross for at de hadde signert samtykkeskjema. Dermed ble informanter kontaktet i flere omganger, og prosessen tok litt lengre tid en først planlagt. Utvalget bestod til slutt av seks jenter og en gutt, og fire klasser var representert gjennom utvalget. Det må også presiseres at utvalget ikke hadde samme kroppsøvingslærer. At utvalget besto av flest jenter er naturlig, da forskningen viser at det er flest jenter som opplever mistrivsel i kroppsøving (Andrews & Johansen, 2005; Flagestad & Skisland, 2002; Ingebrigtsen & Mehus, 2006).

Utvalget er ikke gjort med utgangspunkt i et representativitetsprinsipp, men basert på at utvalget skal være egnet i forhold til problemstillingen (Thaagard, 2013, s. 65). Typisk for kvalitative studier er grundige og dyptgående analyser som gir åpning for detaljert utforskning av sosiale prosesser (Mason, 2002, s. 134-136), og en retningslinje i denne sammenheng er at utvalget ikke er større enn at det er mulig med dyptgående og omfattende analyser. Etter å ha gjennomført fem av intervjuene hadde undersøkelsen fortsatt ikke nådd sitt «metningspunkt», og det ble i den forbindelse tatt kontakt med to informanter til, i håp om at det ville tilføre enda mer forståelse til fenomenet (Thaagard, 2013, s. 66). Det var knyttet litt usikkerhet til hvor relevant den ene informanten var for temaet, da inntrykket var at informanten egentlig ikke mistrivdes i kroppsøvingsfaget, men hadde utfordringer knyttet til egen psykisk helse, og at det gjorde at faget til tider kunne oppleves ubehagelig. I arbeidet med analysen av intervjuene falt valget på å likevel inkludere denne informanten i undersøkelsen, da informanten kom med viktige bidrag innenfor noen av kategoriene, i tillegg til å vise hvor kompleks og sammensatt mistrivsel i kroppsøving er.

Intervjuguide

Parallelt med å skaffe informanter ble intervjuguiden ferdigstilt (vedlegg 6). Intervjuguiden var halvstrukturert med emner og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Tanken var at den skulle være et verktøy for å holde tråden i samtalen, men samtidig skulle det være mulig å stille oppfølgingsspørsmål på digresjoner fra informant, som i følge Landridge (2006) er typisk for halvstrukturerte intervju. Intervjuguiden ble delt inn i kategorier som *eleven i fokus*, som besto av innledende spørsmål som skulle være enkle å svare på, og tanken var å skape trygghet hos informanten og få en fin flyt i samtalen fra starten av. I følge Tjora (2017) er det i denne sammenheng avgjørende at spørsmålene oppleves som ufarlige. De neste kategoriene var *mestringsforventning*, *klassemiljø*, *kroppøvlingslæreren*, og *svømming*. Det ble lagt til en ekstra kategori som gikk på svømming, etter ønske fra rektoren ved skolen. Da det var et økende problem ved skolen at elevene ikke deltok i svømmeundervisningen. Det ble også satt opp noen tilleggsspørsmål som ble tatt i bruk dersom informanten ikke hadde svart utfyllende nok eller vært inne på temaet. Avslutningsvis ble det stilt spørsmål om det var noe informanten ønsket å trekke fra eller legge til i forbindelse med det vi hadde snakket om. Kategoriene ble laget med utgangspunkt i tidligere forskning og ut fra teori på det aktuelle temaet. Det var mellom fem til ni spørsmål per kategori.

Intervju

På grunn av Covid-19 ble selve intervjuet gjennomført over den digitale plattformen Zoom. Dette var noe undertegnede hadde lite erfaring med på forhånd, så et pilotintervju ble dermed gjennomført i forkant. Dette både for å teste hvordan Zoom virket praktisk, men også for å teste ut spørsmålene i selve intervjuguiden og for å trene på intervjuerrollen. I og med at den som intervjuer er et forskningsinstrument, kan dette være en god måte for å kvalitetssikre forskningsinstrumentet (Kvale & Brinkmann, 2015). Under intervjuene ble en digital lydopptaker, lånt fra Universitetet tatt i bruk. Hvert intervju startet med informasjon om at det var valgfritt å delta, at de kunne velge å ikke svare på spørsmål, og at de når som helst kunne trekke seg. Videre ble informantene gjort oppmerksom på bruk av lydopptaker, noe alle informantene var komfortable med. Deretter fikk de en kort forklaring på hva som ville skje med intervjuet i etterkant, og jeg minnet igjen om anonymitet og taushetsplikt. Erfaringene med å gjennomføre intervjuene over en digital plattform er generelt gode. Eksempelvis virket informantene svært avslappet i selve intervjusituasjonen. Det kan tenkes at det skyldes at

informantene var hjemme i kjente omgivelser, og at det gjorde at de følte seg trygge og avslappet i situasjonen. I og med at intervjuer og den intervjuede så hverandre gjennom hele samtalen fikk en også med viktig mimikk og en del kroppsspråk, det samme gjelder stemmeleie da lyd kvaliteten var god. Dette er viktige observasjoner som er interessante i forbindelse med et intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Utfordringen i denne sammenheng var å se hele personen og eventuelt bevegelser i nedre del av kroppen, da kameraet bare viste overkroppen. Den største fordelen ved å gjennomføre intervjuene digitalt var at informantene på denne måten fikk bevart sin anonymitet på en enda bedre måte enn om intervjuene hadde blitt gjennomført på skolen. Intervjuene gikk greit, men det var stor forskjell på informantene når det kom til å svare for seg, noen snakket mye og praten gikk lett, mens noen av informantene var svært korte i sine svar. Intervjuguiden var til god hjelp for meg, men jeg var nok litt mer bundet til den enn tanken først var. I arbeidet med analysen ble det tydelig at det var en liten variasjon i hvilke spørsmål som ble stilt og formuleringen av spørsmålene, noe som gjorde at ikke alle informantene svarte like utfyllende på noen av teamene.

Analyseprosessen

Alle intervjuene ble transkribert i dataprogrammet QSR Nvivo 12 Pro. Transkribert vil si at en gjør om materialet i muntlig form til skriftlig form. Dette arbeidet er ganske tidkrevende og det er en kontinuerlig prosess mellom skildring og tolkning (Kvale, Andressen & Rygge, 1997). Ved å gjennomføre transkripsjonene selv får en som forsker et godt innblikk i datamaterialet allerede før analyseprosessen starter (Dalen, 2011). Overflødige lydord som jeg eller informant ga underveis i intervjuet ble ikke transkribert, dette kunne være ord som eksempelvis «ja», «nei», «stemmer». I programmet Nvivo ble også datamaterialet sortert og strukturert i ulike noder, som kan ses på som hoved og underkategorier. Noen av nodene var tenkt ut på forhånd med utgangspunkt i intervjuguiden og teori, mens andre dukket opp underveis ut fra hva som kom frem og eventuelt gikk igjen i intervjuene. I starten var det mange noder med underkategorier, men i arbeidet med å strukturere analysen ble de satt inn i større kategorier som *læring i kroppsøvingsslaget? Manglende mestringsforventning, prestasjonspress, lærerens betydning og svømming*. Ved å gjennomføre analysen på denne måten fant jeg gode sitater og uttalelser som kunne være viktige bidrag i å formidle beskrivelser og meninger til aktuelle tema. Studiens hensikt og selve problemstillingen gjorde at tolkning av meningsinnhold var den mest gunstige måten å arbeide med datamaterialet på, og metoden kalles i følge Kvale og Brinkmann (2015) for en meningsanalyse. Denne formen

for intervjuanalyse består av en meningskoding, der informantenes utsagn tolkes og kategoriseres i felles og egenartede meninger ut fra teori. Analysen består også av meningskondensering eller meningsfortetting som går på at forskeren forkorter informantenes utsagn til korte og mer presise formuleringer. Metoden prøver å «...få frem det som allerede ligger i tekstene» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 223). Noen av informantene svarte i lange avhandlinger og i den forbindelse ble det naturlig å ta bort digresjoner som ikke hadde noe med temaet å gjøre, det ble også luket bort unødvendige småord, repetisjoner og pauser som ikke var relevante. Dette ble gjort uten å endre meningen av informantens utsagn.

Gyldighet og troverdighet

I arbeidet med å vurdere kvaliteten på forskningen vil en se nærmere på undersøkelsens pålitelighet og gyldighet. I denne sammenheng må en nevne begrepene reliabilitet og validitet. *Validitet* er knyttet til tolkning av data, det går på om det er gyldighet i de tolkningene som forskeren har kommet frem til (Thagaard, 2013). Med andre ord omfatter validitet all behandling og tolkning av datamaterialet. I arbeidet med transkripsjonen la jeg inn ord som «skjelvende stemme» og fjernet som nevnt overflødige lydord. Ord som «skjelvende stemme» la jeg til da jeg mente det hadde betydning for tolkingen av informantens beskrivelse. Reliabilitet og pålitelighet går på om vi har undersøkt det man skulle undersøke. Her spiller forskerens kompetanse en avgjørende rolle for de dataene som skapes. Spørsmål som «hvordan har en gjennomført intervjuet», «hvordan har man transkribert» og ikke minst «hvordan har man begrunnet og redegjort» er viktig å belyse i undersøkelsen. Dersom dette ikke er gjort konsist og nøyaktig vil der ikke være gyldighet i forskningen. For å sikre at transkriberingen ble gjennomført på en ordentlig og korrekt måte ble intervjuene spilt gjentatte ganger, både før, under og etter transkriberingen.

Transkriberingen ble også gjennomført fortløpende etter hvert som intervjuene ble ferdig, på den måten hadde jeg beskrivelsene og inntrykkene jeg gjorde meg underveis i intervjuene ferskt i minne. Reliabilitet går også på hvorvidt en annen forsker hadde kommet frem til de samme resultatene eller svarene (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

Etiske hensyn

I arbeid med forskningsintervju kan man møte mange etiske utfordringer, det gjelder ikke bare i selve intervjusituasjonen, men alle stadier av en intervjuundersøkelse (Kvale &

Brinkmann, 2015). Etiske utfordringer eller problemer i intervjuforskningen oppstår først og fremst grunnet de kompliserte forholdene som er forbundet med det å «utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige (Birch, m. fl., 2002, s. 1). Den som intervjuer skal vite hva det skal stilles spørsmål om og hvordan, parallelt med at informanten opplever trygghet (Kvale & Brinkmann, 2015). Utfordringen i denne sammenheng kan være at intervjueren stiller ledende spørsmål, som i følge Kvale og Brinkmann (2015) har vært en årsak til at intervjuresultater har fått negativ kritikk. I noen tilfeller kan det være behov for å stille ledende spørsmål, som når en vil få fram betydningsfull informasjon som mistenkes at holdes tilbake. Et annet eksempel er i sammenheng med å bekrefte den intervjuedes svar, for å sikre reliabilitet i svarene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201), noe jeg tok meg i å gjøre ved flere anledninger. Å stille ledende spørsmål bør ikke gjøres for ofte, og ikke i møte med lett påvirkelig mennesker, som eksempelvis barn kan være, da det vil svekke resultatene i selve undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.175).

En annen utfordring er relasjonen som oppstår mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. For å få til et godt intervju der informanten våger å snakke fritt å være åpen om vanskelige tema er man avhengig av en god relasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Et viktig bidrag i denne relasjonsbyggingen er om den som intervjuer forsøker å danne sosial nærhet og skaper en trygg atmosfære for informanten (Thagaard, 2013). Intervjueren må også presisere at det ikke er noen gitte svar for å unngå at informantene svarer ut fra det de tror intervjueren vil høre. Det ble tatt opp i starten av alle intervjuene i denne undersøkelsen, slik at informantene ikke skulle tenke at det var noen svar som var «riktigere» enn andre i forhold til temaet mistrivsel i kroppsøving. Det kan også være en utfordring om informantenes forklaringer bærer preg av hvordan de ønsker å bli oppfattet, og ikke hvordan de faktisk har det eller hvordan situasjonen er i virkeligheten (Thagaard, 2013).

I forskningssammenheng er det et etisk prinsipp å tilrettelegge forskningsprosessen slik at informanten ikke tar skade av å bidra i forskningen (Thagaard, 2013), og i arbeidet med denne masteroppgaven dukket det opp etiske overveielser som gikk på hvordan bevare informantens anonymitet. Informantenes navn ble byttet ut med fiktive navn samtidig som avslørende uttalelser ble fjernet. Med tanke på at kroppsøvingslærer ikke var innblandet i arbeidet med å skaffe informanter i tillegg til at selve intervjuet ble gjennomført digitalt vil heller ikke kroppsøvingslærer kunne gjenkjenne informantene. Informantene fikk beskjed om at personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektsslutt.

Som nevnt tidligere ble det utlevert skriftlig informert samtykke i forkant av hvert intervju og i intervjuene ble det poengtert at det var frivillig å delta, og at de når som helst kunne trekke seg. Etter intervjuet fikk de også beskjed om at de hadde innsynsrett i innsamlede opplysninger.

Resultat og drøfting

Dette kapittelet vil drøfte funnene fra datasamlingen i lys av oppgavens teoridel og ut fra hva problemstillingen søker svar på. Analysen og tolkningen av svarene til informantene er grunnlaget for hva som er med i resultatdelen. Kapittelet er strukturert etter kategoriene som oppsto i analyseprosessen, men kan også ses i sammenheng med delproblemstillingene. Kapitlet starter med en kort presentasjon av informantene og tar for seg både typiske og utypiske kjennetegn blant mistrivsels elever, deretter følger fire kategorier *læring i kroppsøvfingsfaget? manglende mestringsforventning, prestasjonspress og lærerens betydning*.

Avslutningsvis vil det komme en kort digresjon som går på informantenes erfaring og tanker rundt svømmeundervisningen. Undervisningen ble gjennomført i 8. klasse, men ettersom det var et økende problem på skolen at stadig flere ikke deltok i svømmeundervisningen, var det et interessant tema å se litt nærmere på.

Presentasjon av informantene

Minner om at navnene er fiktive.

Lisa er med i ungdomsgruppen til Røde Kors, i tillegg til å være en aktiv speider. Videre gir hun inntrykk av at hun trives «greit» på skolen, og sier hun deltar i kroppsøving som normalt. På barneskolen gikk hun på trampet og friidrett.

Tiril forteller at hun liker veldig godt å være med venner, og trener på treningssenter på fritiden. Tiril er klar på at hun trives på skolen, men sluttet å delta i kroppsøving i slutten av

niende. Hun har begynt å delta litt i kroppsøving nå siste halvår av tiende. Tidligere har hun vært aktiv innen håndball.

Fredrik er glad i å spille og være med venner. Han gir uttrykk for at han er skolelei, og sier at han ikke trives på skolen. Fredrik har ikke hatt kroppsøving på veldig lenge. Det vil si at han ikke har deltatt i vanlig undervisning siden åttende klasse. Han har gått på mange forskjellige aktiviteter på barneskolen som fotball, badminton og kampsport for å nevne noen, men gikk aldri lenge på noe.

Sara bruker mye av fritiden på å danse og trene styrke hjemme. Hun har tidligere drevet med friidrett, fotball og orientering. I kroppsøving deltar hun som normalt.

Solveig forteller at hun liker å skate og «henge med venner», videre sier hun at hun liker å være på fjellet å «kjøre brett og sånn». På skolen trives hun generelt, og selv om hun mistrives i kroppsøving, deltar hun som normalt. Tidligere har hun spilt fotball og håndball, i tillegg har hun drevet med dans lenge.

Hilde forklarer at hun ikke har så mange interesser og at hun «gjør egentlig ikke så mye». Hun bruker mye tid hjemme med telefonen, men en sjelden gang tar hun seg en gåtur. Videre gir hun inntrykk av at hun ikke trives så godt på skolen, og har i tiende klasse begynt med alternativt opplegg i kroppsøving. Hilde har tidligere gått på kor, svømming, taekwondo og turn.

Emma liker å være med venner og familie på fritiden, videre sier hun at hun ikke går på noen aktiviteter for øyeblikket, men at hun gikk på dans og speideren tidligere. Emma trives «sånn passe» på skolen. Hun deltar som vanlig i kroppsøving, men har hatt en kort pause da hun ikke kunne være i fysisk aktivitet.

En av delproblemstillingene var *hva kjennetegner de som mistrives i kroppsøving?* Og i teoridelen får vi et kort innblikk av hva tidligere forskning sier om de som mistrives i kroppsøving. Uttalelsene ovenfor viser at alle informantene har en ting til felles, og det er at de alle mistrives i kroppsøvingsfaget, og gjennom arbeidet med analysen av intervjuene kommer det frem at det skyldes ulike årsaker. Det som fremstår som et spesielt funn i denne

undersøkelsen er at flere av informantene gir uttrykk for å være veldig idretts- og fysisk – aktive, noe som er svært utypisk i forhold til hva tidligere forskning sier om mistrivsels elevene i kroppsøving (Anderssen & Strømme, 2001; Ommundsen, 1995). Disse elevene er i følge tidligere forskning ofte sett på som lite fysisk aktive (Anderssen & Strømme, 2001; Ommundsen, 1995). At flertallet av informantene er jenter stemmer derimot godt overens med tidligere forskning, da den indikerer at det er flest jenter som mistrives i faget (Andrews & Johanson, 2005; Christiansen, 2010; Flagestad & Skisland, 2009; Imsen, 1996; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Ommundsen & Kvalø, 2007; Säfvenbom, m. fl., 2014). Tidligere forskning vitner om at flere utvikler en negativ holdning til kroppsøvingfaget etter hvert som de blir eldre (Säfvenbom, m. fl., 2014; Ommundsen & Kvalø, 2007; Couturier, m. fl., 2007), denne tendensen gjelder kun et fåtall av informantene, da de fleste svarer at de alltid har følt det slik i kroppsøving. Likevel gir flere uttrykk for at mistrivselen har blitt sterkere med årene. Informantene nevnte følgende årsaker til at de mistrivdes:

- Prestasjonspress
- Valg av aktiviteter
- Lite variasjon
- Dårlig klassemiljø og læringsklima
- Manglende støtte
- Mangel på sosial tilhørighet
- Lærerens betydning

Dette er årsaker som en også finner i tidligere forskning som beskrevet i teorikapitlet, men med tanke på alt arbeidet som er gjort de siste årene i forbindelse med nye læreplaner, er det ganske tankevekkende at flere av disse årsakene fortsatt går igjen.

Læring i kroppsøving?

Når det kom til spørsmål som gikk på hva de skulle lære i kroppsøvingfaget ble de fleste informantene usikre og nølende i svarene, og i analysen ble det gjort et ganske bekymringsfullt funn. Ingen av informantene oppfattet kroppsøving som er et læringsfag. Flertallet fortalte at de ikke lærte noe i kroppsøving, og begrunnet det med at de stort sett gjorde det samme. Og på spørsmål om hvorfor de hadde faget kroppsøving svarte flertallet at det var for at de skulle «være i fysisk aktivitet». Kun en svarte at det var for å lære om hva

som var bra for kroppen og om trening, men poengterte samtidig at det ikke var det de lærte, og følte mer at det var et fag for prestasjon med tester og idrettsaktiviteter.

Lærer å lærer, jeg føler egentlig ikke at vi lærer så mye. Jeg føler mer at vi får en beskjed, og så gjør vi det. Jeg føler ikke at vi spiller noen sporter ut fra reglene, vi får bare beskjed «spill basketball», så spiller vi basketball. Og mye av den tiden vi spiller basketball så er ikke lærer til stede omtrent, læreren sitter og gjør noe annet (Lisa, s. 7).

Jeg tror det er for å få et avbrekk fra de mer tyngre teoretiske fagene, og at du skal få mer fysisk aktivitet inn i hverdagen. Og det er det de fleste ser på det som, et avbrekk. I forhold til hvordan kroppsøving blir drevet av min lærer, så føler jeg egentlig ikke at vi skal lære noe. Jeg føler bare at vi spiller en sport, og så er vi ferdig med det, og så «ser deg igjen neste uke liksom». Jeg føler ikke at læreren forklarer noe, læreren sier bare «denne gangen har dere ikke hys, eller dere har hys». Det er den eneste regelen læreren informerer om, det er liksom ikke noe mer enn det (Lisa, s. 8).

Ut fra sitatene ovenfor kan det se ut som ballspill kun er gjennomført som en aktivitet, uten noe fokus på læring. Dersom fokuset er på å gjennomføre aktiviteten, og ikke lære den, får de som kan aktiviteten fra før en stor fordel, og de som ikke mestrer aktiviteten og mistrives i faget kommer til kort (Flagestad, 1996; Ommundsen, 2005; Andrews & Johansen, 2005; Säfvenbom, 2010; Seelen, 2012; Georgsen, 2011; Säfvenbom m. fl., 2014; Ingebrigtsen, 2015).

For å få litt fysisk aktivitet innenfor skoledagen. Vi lærer egentlig ikke så mye, vi har jo bare sport. Alle de samme sportene om og om igjen, hvert år, bare litt vanskeligere eller litt tyngre (Fredrik, s. 24).

Det vitner altså om idrettsaktiviteter lagt opp slik de praktiseres i konkurransesammenheng. Opplæring i disse aktivitetene synes fraværende – hva med vurdering for læring?

Informantene har ikke forstått hva de skal lære, heller ikke hva som er forventet av dem. Det er viktig å poengtere at kroppsøving er ment å være et danningsfag, der det skal være fokus på bevegelse og kroppslig læring, men også viktige sosiale aspekter som eksempelvis deltakelse og samarbeid. Dermed er det bekymringsfullt når elever faller utenfor faget, og mister sentrale læringsmuligheter (Sæle, 2017). Det er viktig at kroppsøving ikke reduseres til et

ensidig helseorientert fag der fokuset er økt puls, eller at faget består av en tilfeldig rekreasjonspreget aktivitet uten læringsinnhold og mål (Ommundsen, 2013). Noe flere av informantene indikerer.

Jeg tenker det er veldig smart å ha noen timer i skolen hvor du ikke har så mye teori, men at du faktisk skal få vurdering av å være i fysisk aktivitet og bevege deg. Det er vel ikke alle som er like glad i teori, så jeg tror nok det er derfor vi har kroppsøving. Og så er det vel litt sosialt (Tiril, s. 17).

Informantenes beskrivelser gir uttrykk for at de opplevde faget som et aktivitet- og rekreasjonsfag, hvor det viktigste var å være i fysisk aktivitet, og der en av hensiktene var å lette på en teoritung skolehverdag. Læringsaspektet var fraværende i informantenes beskrivelser, og i følge informantene hadde de fått lite informasjon om læreplan, kompetansemål eller vurderingskriterier. Med utgangspunkt i informantenes beskrivelser kan vi stille spørsmålstegn ved i hvilken grad informantene har blitt informert og forklart om læreplan, mål og hensikt?

Hvordan undervisningen ble praktisert og valg av aktiviteter ser ut til å ha stor betydning for hvordan informantene opplevde faget. Kroppsøving er et fag som skal introdusere et bredt utvalg av aktiviteter og leken står sterkt i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Likevel gav informantene uttrykk for at de opplevde lite variasjon og ballspill ble nevnt som en gjenganger blant aktivitetene. Med det som utgangspunkt kan en stille spørsmål om hvilke muligheter en slik praksis gir for utvikling av fysisk- motoriske ferdigheter? Og det er grunn til å tro at en slik praksis vil ha liten danningsrelevans.

Faget er et allmenndannende fag der «kroppslig erfaring, sansing, refleksjon og øvelse bygger en fysisk-motorisk kompetansegrunnmur hos barn», og det legges til at «et sentralt poeng i kroppsøving skal være læring i, gjennom og om bevegelse» (Utdanningsdirektoratet, 2017, gjengitt av Sæle, 2017).

Det blir også viktig å poengtere at kroppsøving er det eneste faget i skolen som har som læringsmål å utvikle fysisk- motorisk kompetanse. Gode fysisk- motoriske ferdigheter er selve inngangsbilletten til svært mange fritidsaktiviteter, som igjen er en arena hvor barn og unge kan utvikle nære relasjoner til jevnaldrende (Ommundsen, 2008; 2013).

Kroppsøvingfaget er viktig i arbeidet med å utvikle og danne fremtidige nyttige og deltakende samfunnsindivider.

Manglende mestringsforventning

Begrepene trivsel og mestring ser ut til å være knyttet sammen. På spørsmålet om elevene kunne nevne situasjoner hvor de trivdes i kroppsøvingstimene svarte flere ut fra hva som gav dem mestringsfølelse. «Det er jo når jeg faktisk får til noe. Spesielt i volleyball, hvis jeg får til en fin redning, og at de andre sier at du gjør det bra» (Lisa, s. 3). Dette er ganske naturlig da det er et menneskelig behov å ville mestre (Manger & Wormnes, 2015, s. 19). I situasjoner hvor de ikke hadde det så bra i kroppsøving beskrev de fleste opplevelser der de hadde aktiviteter de følte liten eller ingen grad av mestring.

Turn har jeg ikke sånn kjempebra forhold til, fordi jeg tørr ikke å gjøre de øvelsene vi skal gjøre. Jeg er rett og slett redd for at noe skal skje. Det gjelder også høydehopp, det takler jeg ikke. Vurderinger generelt liker jeg ikke helt, for jeg vet at jeg ikke kommer til å klare mesteparten av de kravene som er satt (Lisa, s. 3-4).

Ja, jeg er ikke så glad i ballspill, for jeg klarer ikke å være med å vise hva jeg kan. Så det synes jeg er vanskelig. Jeg liker ikke ballspill så godt, men det har også med at folk ser på. I tillegg skal du klare å vise deg og ta plass, og ha ballen selv og sånt. Og det synes ikke jeg er så gøy (Sara, s. 26)

Trivselen var klart lavest i de situasjonene hvor informantene opplevde liten grad av mestring, og frykten for å mislykkes foran medelever var stor blant flere. Så stor at enkelte ikke klarte å delta i vanlig kroppsøvingundervisning. I ballspill, som blir nevnt i flere sammenhenger, har leken en tendens til å forsvinne og konkurransen slår inn. Vinnere og tapere blir veldig synlig, noe som kan gjøre at det føles ekstra vanskelig å skulle utføre ting en ikke mestrer (Andrews & Johansen, 2005). Om en ikke mestrer aktiviteten, og i tillegg føler at alle ser hvordan en gjør det, er det forståelig at det «å ta plass» og eksempelvis «holde på ballen» kan oppleves vanskelig, og det kan vitne om et veldig prestasjonsorientert læringsmiljø.

Jeg var egentlig ikke så god til å svømme, selv om jeg har gått på svømming. Så jeg følte meg, jeg følte meg egentlig litt mindre enn de andre da, at jeg var liksom, at de liksom kunne, de kunne svømme under vann lenge, mens jeg ikke klarte to sekunder en gang. Jeg følte at jeg måtte ha veldig mye hjelp av læreren. Læreren måtte hele tiden fortelle meg hvordan jeg skule gjøre ting, mens alle andre skulle gjøre alt sånn perfekt (Hilde, s. 40).

Sitatet vitner om hvor viktig opplevelse av mestring er for trivselen i kroppsøvingsfaget. Det forteller også litt om hvilken påvirkning manglende mestring har på selvfølelsen. Det å lykkes i kroppsøvingsfaget kan bety svært mye for elevene, og er positivt for sosial status (Andrews & Johansen, 2005). Dette kan knyttes til selvverd-begrepet (Covington, 1984). I kroppsøving er det mye vanskeligere å skjule en dårlig prestasjon, og elevene har full kontroll på hvem som har gode ferdigheter og ikke (Flagestad & Skisland, 2002), noe også informantene i denne undersøkelsen gav inntrykk av. Dette var sårbart for flere av dem, og medelever hadde åpenbart en betydning for deres opplevelse av mestring. Dette ble svært tydelig i situasjoner hvor de hadde liten grad av mestringsforventning eller var svært bevisst på sin mangelfulle kompetanse.

Jeg liker ikke generelt å trene. Selve gymfaget liker jeg ikke i det hele tatt. Aldri vært noen stor fan av det. Det er fordi jeg alltid har hatt et tøft klassemiljø, på grunn av at jeg har vært mer unormal enn resten av klassen. Alle i klassen på barneskolen gikk på fotball. De var skikkelig sporty, så kom jeg da - gikk på fotball i fire år så gav jeg opp, orket ikke mer. Gikk på litt andre sporter, men gav opp etter en måned eller mindre. Jeg hadde nesten ingen å være med gjennom hele barneskolen, og satt dermed å spilte hele dagen. Alle i klassen gikk på ulike aktiviteter, hver dag i uken, mens jeg for det meste satt alene. Jeg hadde nesten ingen venner gjennom hele barneskolen. Det er liksom klassemiljøet som har ødelagt for det meste (Fredrik, s. 21).

Jeg får jo til en del, men jeg liker ikke å trene rundt andre folk, spesielt klassen, da jeg har fått slengt mye kommentarer og sånn (Fredrik, s. 21).

Fredrik gav ved flere anledninger uttrykk for hvor stor betydning medelever og klassemiljø hadde for hans manglende deltakelse i kroppsøving. Det ble svært synlig i arbeidet med analysen at reaksjoner og kommentarer fra jevnaldrende hadde stor betydning for informantene, og at det var med å svekke selvoppfatningen (Mead, 1934). Fredrik omtaler

«alle andre» som sporty, og plasserer dermed seg selv i en annen skala. Det kan tenkes at mangelen på sosial støtte og anerkjennelse har påvirket Fredrik og hans syn på fysisk aktivitet og ikke minst kroppsøvningsfaget, da mestringsforventning er sterkt knyttet til tanker og følelser (Bandura, 1997, 2006). På spørsmål om hva som kunne bidratt til at han hadde likt kroppsøvningsfaget bedre, fortalte han at han ved flere anledninger hadde tenkt på å bytte skole eller klasse.

Elever med lave forventninger til egen mestring er ofte opptatt av å gjøre konsekvensene av et mulig nederlag så små som mulig (Covington, 1992). Dersom kompetansen oppleves som lav kan frykten for medelevers kommentarer og tanker være så «skremmende» at en velger å melde seg ut av aktiviteten. Dette kom spesielt frem i lagaktiviteter og eksemplene var mange. Det verste eksemplet var Hilde som endte opp med å ikke delta i vanlig kroppsøving.

Hvilken mestringsforventning en elev har kan spille inn på hvor mye innsats eleven legger ned i en gitt oppgave. Dersom eleven har liten tro på egne ferdigheter i forhold til en gitt oppgave, blir også innsatsen deretter (Bandura, 1997). Det er svært viktig at egenskaper som gir optimale betingelser for læring vektlegges i arbeidet med læringsmiljø (Manger & Wormnes, 2015). Personer som har utviklet lært hjelpeløshet sliter med å ha tro på at innsats gir utbytte, av den grunn vil det fortsatt være riktig av lærer og oppmuntre attribusjon til innsats, strategi og arbeidsmåte (Bandura, 1997). Attribusjon betyr med andre ord at en forklarer eller begrunner resultatet ut fra innsats, valg av strategi eller arbeidsmåte. Endret eller økt innsats gir større mulighet for å få til noe, og i det lange løp kan det endre attribusjonsmønsteret i en fordelaktig retning, som igjen kan føre til en endring av synet på egne evner (Manger & Wormnes, 2015, s. 106).

Jeg tenker at mye av grunnen til at jeg ikke liker å ha gym, er at jeg ikke har så mange venner. Hvis jeg hadde hatt masse venner og masse folk å være med hele tiden, så tror jeg ikke jeg hadde hatt et så stort problem (Hilde, s. 40).

Videre fortalte Hilde at hun følte at alle i klassen var i mot henne, og at de var i en egen «boble» som hun ikke var velkommen i. «Du må på en måte være bra da, du må liksom... Jeg bare føler ikke at de aksepterer meg» (Hilde, s. 39).

Utsagnet over kan tyde på at en måtte være i besittelse av gode ferdigheter i kroppsøving for å

komme inn i klassen, det er i alle fall tydelig at Hilde opplevde det slik. Flere av informantene fortalte også om mangel på tilhørighet i klassen, noe som bidrog til utrygghet, mistriivsel, og ikke minst redusert motivasjon. Våre evner og ferdigheter spiller naturligvis inn på hvor bra vi klarer å prestere, men hvordan vi selv tenker om egen mestring er avgjørende (Bandura, 1997). Derfor er det viktig at undervisningen blir lagt opp slik at alle kan oppleve mestring ut fra sine forutsetninger (Bandura, 1986).

Innsatsen varierer i forhold til hva vi har, og hvordan humøret mitt er. Hvis vi har basis, så er innsatsen min ganske lav egentlig, fordi jeg føler at det går ikke uansett, så hva er vitsen liksom (Lisa, s. 4).

Elever som føler at innsatsen de legger ned ikke blir vektlagt eller sett, kan utvikle liten grad av mestringsforventning (Bandura, 1997), som igjen påvirker motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 1996; Imsen, 1997). Forventning om mestring handler om troen på å klare en gitt oppgave, og som nevnt tidligere kan elever som ikke opplever mestring velge å unngå slike situasjoner på bakgrunn av liten tro på seg selv, eller manglende støtte (Manger & Wormes, 2015). Samtlige av informantene i denne studien kunne komme med eksempler på situasjoner hvor de har funnet på unnskyldninger for å slippe å delta.

Jeg sa at jeg tråkket litt skeivt eller noe, for da slapp jeg å delta hvis jeg følte at jeg gjorde det veldig dårlig. Jeg bare fant på en unnskyldning for å kunne være innbytter, fordi jeg ønsket ikke å delta mer. Det har vært mest lagsport ved disse anledningene, som fotball og håndball. Der jeg føler at jeg drar laget mer ned enn at jeg hjelper. Jeg har gjort det et par ganger i tiende, men jeg har prøvd å unngå det med tanke på at det er siste året mitt. Jeg vil prøve å gå ut med best karakter mulig liksom (Lisa, s. 4).

Dette vitner nok en gang om det prestasjonspresset flere av informantene kjenner på ovenfor medelever.

Ja, jeg har jo litt av hvert; føler meg dårlig, vondt i beina, eller noe. Av og til er det sant, men noen ganger så bare finner jeg på noe fordi jeg ikke vil ha gym. Jeg har aldri likt og hatt gym, da jeg alltid har gått i de klassene der alle er topptrente. De andre kan veldig mye og jeg sitter der og... Jeg går i den klassen der folk sikkert har høyest snitt, av hele

skolen. Så jeg sitter der med drit lavt snitt og de andre sitter med fire og fem i snitt (Fredrik, s. 22).

Flertallet av informantene deltok og gjennomførte kroppsøvingstimene, men uten stor iver og motivasjon. Noen av informantene mistrivdes så sterkt at de tok i bruk selvhemmende strategier for å slippe å delta. Forventningene til seg selv var så lave at de ikke så vitsen med å yte innsats eller anstrenge seg. Disse strategiene for å slippe å delta kan ses i sammenheng med tidligere forskning, og ble tatt i bruk for å beskytte selvtilliten og selvbildet (Ommundsen, 2004). Oppsummerende var det klart at mestring og kompetanse spilte inn på hvor godt informantene trivdes i kroppsøvingstimene. Det samme gjaldt også i hvilken grad informantene opplevde sosial støtte.

Prestasjonspress

I arbeidet med analysen ble det svært tydelig at informantene kjente på et enormt prestasjonspress. Og det på flere måter, press for å prestere i faget, for å prestere og vise seg frem for medelever og ikke minst kroppspress. Det ble i flere sammenhenger gitt eksempler på ulike test – og vurderingssituasjoner som informantene opplevde som ubehagelige. Hvorvidt det hadde en avgjørende betydning for karakteren er usikkert. Det er viktig å poengtere at jeg bare har hørt informantenes side, og at kroppsøvingslærerne kan ha et helt annet syn på hvordan undervisning og vurdering praktiseres. Informantene i denne undersøkelsen gir uttrykk for at idrett og prestasjons aktiviteter fortsatt har en stor plass i opplæringen, noe som er ganske betenkelig da læreplanen har et mye større handlingsrom enn konkurranse og testing. Lærerens valg av aktiviteter ser ut til å ha sammenheng med informantenes trivsel, noe som samsvarer godt med Flagestad & Skilands (2002) studie. Under kommer noen uttalelser om hva informantene tenkte og følte i forkant av en kroppsøvingstime, og kan gi et lite innblikk i hvordan noen av dem opplevde faget.

Jeg gruer meg jo litt, for jeg tenker at tenk om det er noe i dag som gjør at det blir vanskelig. Tenk om jeg ikke klarer det, og vil føle meg helt utenfor. Når vi hadde dans, da brøyt jeg faktisk sammen, for læreren viste trinnene til oss en gang, men vi hadde hatt samme dansen i fjor, så alle de andre i klassen husket den, men det gjorde ikke jeg (Skjelvende stemme). Så da sto jeg liksom midt inne der og ikke forsto noe, mens alle rundt meg danset og

fikk det til. Og etter det så har jeg gruet meg mer til gym enn det jeg har gjort før (Skjelvende stemme) (Lisa, s. 5).

Jeg tenker vel mest at jeg ikke har lyst, og gruer meg litt. Av og til så får jeg vondt i magen også, hvis jeg vet at vi skal ha fotball for eksempel (Sara, s. 27).

At eleven fikk vondt i magen er et godt eksempel på en fysiologisk reaksjon som ble omtalt i teorikapitlet (Bandura, 1997). Informanten fikk rett og slett vondt i magen, om de skulle ha fotball. Det forteller litt om hvordan hun opplevde den aktiviteten, og ikke minst måten aktiviteten ble presentert på, det didaktiske perspektivet.

Jeg vet ikke, jeg gleder meg ikke akkurat, men jeg vet ikke om det å være i gymsalen er det verste. For jeg føler det er ganske mye som skjer i garderobene, jeg vet at det skjer. Ikke bare i jentegarderoben, men guttegarderoben også, at folk liksom peker på andre og sånn. Jeg tror alltid jeg har følt det sånn, jeg kan ikke huske å ha vært veldig glad i gym på noe som helst tidspunkt (Hilde, s. 38).

Beskrivelsen kan tyde på et røft klassemiljø som fremsto lite aksepterende. Det virker som det var en skikkelig «ukultur» i garderobesituasjonen.

Alle ballspill. Jeg føler spesielt fotball og så basket. For jeg er ikke så god i det, og jeg føler at jeg bare blir kjørt over av de andre. Jeg prøvde å gjøre mitt beste, men så er det kommet til et punkt der det knakk for meg. Jeg klarte ikke å ha vanlig gym på grunn av at jeg følte at alle gjorde narr av meg på grunn av at jeg var så dårlig (Hilde, s. 36-37).

Sitatet vitner om et svært prestasjonsorientert læringsmiljø. Informanten kjente på et slik press at hun til slutt ikke klarte å delta i vanlig kroppsøving. Informanten fortalte også at hun savnet et jevnere nivå i organiseringen av de ulike aktivitetene, og gav uttrykk for at det kun var lagt til rette for de som mestret aktivitetene, altså de «idrettsflinke».

hvis det er fotball så er det ikke akkurat sånn at de sentrer ballen videre til den dårligste på laget, for de vil jo vinne. Men, jeg vil jo at de skal legge merke til de som er dårligere, uansett hvor... liksom om de er bra eller ikke (Hilde, s. 39).

Disse kommentarene vitner om mangel på et inkluderende klassemiljø, og det kan stilles spørsmål om hvor mye *fairplay* ble vektlagt i undervisningen? Hvor blir det av «å gjøre hverandre gode»?

En av delproblemstillingene var hvordan oppleves kroppsøving for en som mistrives i faget? Og sitatene ovenfor vitner om at det er et stort sprik i forhold til informantenes opplevelse av faget og hva som er tenkt fra læreplanens side. I læreplanen står følgende:

kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre. Faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjenne (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I utsagnene ovenfor var det ingen som nevnte noe om glede eller opplevelse av mestring, det ble heller snakket om mangel på mestring, og at de opplevde det motsatte av glede, flere nevnte faktisk at de gruet seg til kroppsøvingstimen. Ut fra følgende uttalelser kan det se ut som at den kroppsøvingundervisningen som informantene har erfart har kommet til kort i forhold til at faget skal bidra til at elever «utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjenne»

Jeg føler jo flere som ser på meg desto mer ukomfortabel blir jeg. Det er ofte når det er turn eller bare basis. For eksempel når alle skal gjøre så og så mange repetisjoner, og så bruker jeg mye lenger tid enn andre, som gjør at de blir stående og vente på at jeg skal bli ferdig. Da bare hopper jeg over de siste rundene for jeg vil bare bli ferdig samtidig med de andre, så de ikke skal stå å se på meg (Lisa, s. 6).

Vi skulle hoppe over en stang, og jeg hadde egentlig ikke noen unnskyldning, men jeg bare stilte meg helt bak rekken, for å unngå å hoppe over den. For jeg har aldri vært noe særlig god på det (Emma, s. 43).

Hvis jeg hadde vært mer komfortabel med meg selv. Når vi har gymtest, så sitter jo klærne veldig inntil, og jeg er veldig ukomfortabel og usikker på det. Jeg har heller aldri vært sånn fotballjente som de andre er, så da har jeg alltid skilt meg litt ut og trukket meg litt unna (Emma, s. 44).

Metodikken som praktiseres her er svært utfordrende, og en kan stille spørsmålstegn ved bruk av en slik metodikk. Kropp og utseende har stor betydning for informantene, og det er forståelig at det kan oppleves ubehagelig å utføre øvelser eller oppgaver til medelevers beskuelse. Flere av informantene virket bekymret for å bli observert og vurdert ut fra kropp og ferdigheter, både av lærer men spesielt av medelever. Dette samsvarer godt med Fissettes (2011) studie på jenter. Det er svært viktig at kroppsøvingslærer er bevist på elevs synlighet i organisering av undervisning, også i vurderingssituasjoner, da det i kroppsøving alltid kan være en fare for at selvoppfatningen blir truet (Flagestad & Skisland, 2002). Valg av grupper, organisering av øvelser, køsystem, konkurransesituasjoner, samarbeidsøvelser, klasse miljø, er alle minefelt som kan gjøre kroppsøvingsfaget til en negativ opplevelse dersom læreren ikke utøver pedagogisk profesjonalitet. Videre vil informantenes tanker om testing bli presentert.

De verste tingene synes jeg er når vi skal springe, når vi har sånn krav. Sånn jentene skal løpe så fort, og guttene skal løpe så fort, og så må du liksom klare disse kravene. Spesielt på løping, det liker jeg ikke. Og når vi har basis trening sier for eksempel læreren at dere må ta så og så mange, og når dere er ferdig skal dere reise dere. Og så er jeg den eneste som ikke er ferdig, og alle andre står liksom, da bare reiser jeg meg fordi jeg vil ikke være den eneste som ikke får det til (Lisa, s. 3).

Vurderinger generelt liker jeg ikke helt, for jeg vet at jeg ikke kommer til å klare mesteparten av de kravene som er satt (Lisa, s. 4).

Her snakker informanten om ulike krav, noe vi kan stille spørsmålstegn ved da det i 2012 ble presisert at bruk av tester kunne være problematisk og i strid med prinsippene for i kroppsøving (Regelverktolkingar frå Udir, 2012).

Jeg har jo ikke verdens beste kondis, det har jeg ikke. Jeg blir urolig, klarer ikke å slappe av. Jeg har mye å tenke på innen skolen, jeg har jo mange andre vurderinger og (Fredrik, s. 21).

Jeg er ikke så glad i løping og sånn som vi har hatt. Det har vi jo blitt testet i - hvor flinke vi kan være til å løpe på fem minutt, frem og tilbake. Og styrkeøving er ikke noe jeg er så begeistret for heller. Det er ikke alltid vi får vite når testene er, enten så får vi vite det noen dager før, ellers så får vi vite det den gymdagen. Når jeg får vite om tester, så blir jeg enten

litt urolig og redd, begynner å skjelve, og kanskje litt kvalm. Jeg blir jo usikker på hvordan jeg kommer til å klare det (Emma, s. 42).

Igjen gode eksempler på fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Og i disse tilfellene er det grunn til å tro at den emosjonelle aktiveringen er for høy, og påvirker prestasjon og forventning om mestring negativt (Bandura, 1997). Flertallet i gruppen opplever test og vurderingssituasjoner som negativt. I arbeidet med analysen ble det svært tydelig at hvilken mestringsforventning informantene hadde i forhold til testing, hadde innvirkning på elevenes tanker og følelser omkring testing, noe som også vises i tidligere forskning (Bandura, 1997). Et eksempel i denne sammenheng er Sara som gav uttrykk for å trives i visse test eller vurderingssituasjoner, mens andre opplevdes negativt.

Jeg synes det er gøy når vi har sånne tester, men jeg synes ikke det er så gøy når vi blir testet i ballspill. Det trives jeg ikke så godt med (Sara, s. 26).

Dette samsvarer svært godt med hvilken mestringsforventning Sara hadde til de ulike aktivitetene. Ballspill var en aktivitet informanten gav uttrykk for å ikke mestre, mens eksempelvis løping og styrke var aktiviteter informanten trivdes med, og mest sannsynlig mestret. Videre kommer Solveig med noen viktige tanker omkring testing og karakter.

Vi må jo vurderes når det er et fag man skal få karakter i, men å vurdere gymkarakter ut i fra hvor fort man løper, det vet jeg ikke om jeg synes noe om. Det er ikke alle som er like raske. Jeg synes ikke man burde bli vurdert ut fra hvor rask man er, men heller hvor hardt man prøver. Hvis du løper litt tregere enn de andre, men gir alt, så har du jo gjort det beste du kan, og det synes jeg er bra nok. I stedet for å si at de som har løpt 60 m på 11 sekund, de får karakter seks. At de alltid skal ta tiden og vurdere ut fra det, eller når vi hopper høyde, hvor høyt vi klarer å hoppe. De må gjerne motivere oss til å prøve høyere, og eventuelt feile eller sånn, det er ikke det. Det er bare det at en blir vurdert ut fra hvor høyt man hopper eller hvor fort man løper (Solveig, s. 31).

På spørsmålet om de er informert om vurderingskriterier og kompetansemål svarer eleven;

Ja, når vi har 60 m, fotball og friidrett og sånn, sier læreren ofte kravene i de

forskjellige typene vi har. For vi får jo en karakter i hver type sport. Jeg merker det veldig godt i friidrett, da sier læreren «hvis du løper på så mange sekund så får du fem». Men jeg klarer jo aldri det, fordi jeg er ikke så god i sport. Vi blir jo, læreren sier det jo selv, at vi blir vurdert utfra hvor fort vi løper, eller hvor høyt vi hopper eller hvor langt vi kan hoppe og sånn (Solveig, s. 33-34).

Dette er viktige refleksjoner. Er det hvor fort man løper eller hvor høyt man hopper som skal være avgjørende for karakteren? Hva lærer elevene av det? Og sier læreplanen og kompetansemålene noe om å løpe fort eller hoppe høyt? Og hvor kommer innsats inn i denne vurderingen? Tidligere har det vært en tradisjon å benytte ulike typer fysiske og tekniske tester for å måle eksempelvis styrke, spenst og utholdenhet i kroppsøvfaget, men som nevnt kan det være i strid med prinsippene for vurdering. Ingen av kompetansemålene er formulert på en slik måte som sier at eleven skal vise styrke, løpe fort eller hoppe høyt (Regelverktølingar frå Udir, 2012). I arbeidet med elever må utvikling av innsats og motivasjon vektlegges (Manger & Wormes, 2015, s. 106).

Læreplanen tolkes som nevnt tidligere på ulike nivåer, og vil få betydning for den oppfattede og iverksatte læreplanen (Goodlad, m.fl., 1979). At hver enkelt lærer tolker læreplanen fra sitt utgangspunkt fører til sprik fra den formelle læreplan, og hva som foregår i kroppsøvingstimene er ganske skjult da faget verken har noen eksamen eller nasjonale prøver (Næsheim-Bjørkvik, 2010). Det vil si at arbeid med lokal læreplan på institusjonsnivå er en svært viktig prosess når det kommer til å utarbeide, gjennomføre, evaluere og følge opp lokale læreplaner på en systematisk og kontinuerlig måte. Dette er et viktig arbeid, som bør vektlegges, og med tanke på at informantene hadde ulike kroppsøvingslærere kan det diskuteres om hvordan arbeidet er om en lokal læreplan på institusjonsnivå (Goodlad, m.fl., 1979). En annen ting som påvirker den oppfattede læreplanen er det teknisk-profesjonelle området, der menneskelige og materielle muligheter og hindringer som eksempelvis lærerutdanningen og rammefaktorer får betydning for den iverksatte læreplanen.

Planlegging og organisering av hvordan kroppsøvingundervisningen skal gjennomføres er viktig pedagogisk arbeid, som kan gjøre deltakelsen lettere for elevene. Sara fikk spørsmål om hva som kunne gjort det lettere for henne å delta i kroppsøving? Svaret var enkelt - når læreren delte inn i mindre grupper. Sara opplevde det både som kjekkere og lettere å delta, og begrunnet det med at det var enklere å få vist hva hun kunne. Dette ble nevnt av flere, blant

annet av Solveig.

Jeg synes det er bedre når læreren deler oss opp, jeg liker når det er litt færre. Ikke det at jeg får så mye press på meg når det er større grupper. Jeg vet ikke helt hvorfor jeg tenker sånn, Hvis jeg er med de nærmeste i klassen, så blir jeg på en måte mer avslappet. Men, hvis jeg er med folk som jeg ikke kjenner så godt, så får jeg jo enda mer press på meg at jeg må gjøre det knall bra. Det er når jeg er litt mer avslappet jeg gjør det best, når jeg faktisk har det gøy. Når jeg ikke tenker på at jeg gjør det bra, men jeg gjør det på en måte (Solveig, s. 33).

En av informantene opplevde at de aktivitetene som hun mestret nærmest ikke ble praktisert, aktiviteter som orientering, førstehjelp, teori og læring om kropp og helse ble etterlyst. «Vi har kun fotball, kanonball, basis og springing og sånn så det» (Lisa, s. 7).

Denne informanten tok også opp organiseringen av aktivitetene, og fortalte at hun skulle ønske at de som ikke fikk det så godt til kunne fått valget om noe alternativt, slik at de kunne fått øvd i stedet for å måtte gjøre det foran alle. Informanten uttalte at hun mistet motivasjon av å se at alle andre fikk det til og var ferdig, mens hun selv ikke fikk det til og aldri ble ferdig. Det som var litt interessant var at informanten hadde motstridende følelser for dette med alternative opplegg. Dette i forbindelse med at hun selv hadde hatt en negativ opplevelse, da læreren ville gi henne en alternativ oppgave. Læreren mente at hun ikke ville klare det som de andre skulle gjøre. «Det følte ikke bra» (Lisa, s. 8). Det å gi elevene valgmuligheter og medbestemmelse kan være et godt tiltak, men det er viktig at det gjøres på en slik måte at læreren opptrer som støttende og motiverende underveis.

Variasjon i faget er viktig for motivasjonen, og det kom tydelig frem i analysen at flertallet ønsket mer variasjon i aktivitetene. Dans, styrke og kampsport var eksempler på aktiviteter som ble etterlyst, og ballspill var som nevnt tidligere noe de hadde svært mye av. Å ha en kroppsøvingslærer som brenner for idretten, og i den forbindelse kan være et godt øvingsbilde er positivt, men ettersom kroppsøvingsfaget skal praktiseres som et lærings – og dannelsesfag, er det viktig at læreren klarer å «se forbi» teknikken, og inn til den enkelte elevs erfaringer og opplevelser med kroppsøvingsfaget (Sæle, 2017). En konklusjon i denne sammenheng må være at kroppsøvingslærerne må ta et oppgjør med fagets instrumentelle idrettspraksis, til fordel for mer helhetlig faglig og pedagogisk danningsstenkning (Sæle, 2017). En kroppsøvingslærer må ha forståelse for at det i en klasse er et kroppslig mangfold med svært

ulike forutsetninger, og i den forbindelse er det viktig at læreren gir plass for prøving og feiling (Sæle, 2017). Mange av informantene liker å være fysisk aktive, og utøver ulike aktiviteter på fritiden. Dermed kan det tenkes at måten faget praktiseres på er en av årsakene til at de mistrives i kroppsøving. Det har vist seg i tidligere forskning at kroppsøvfaget praktiseres på en måte som gir lite eller ingen mestringsfølelse (Olafson, 2002; Säfvenbom, m.fl., 2014).

Lærerens betydning

Kroppsøvingslæreren preger opplevelsen av kroppsøvfaget på flere måter som hvordan undervisningen organiseres, hvilke arbeidsformer og undervisningsmetoder som tas i bruk, gjennom vurdering og evaluering, og ikke minst ved å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger. I denne sammenheng kan en også nevne elevenes relasjon til læreren og det sosiale miljøet blant elevene (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 197). Blant informantene ser det ikke ut til at kroppsøvingslæreren er en direkte årsak til mistrivselen, og de fleste gir inntrykk av å komme overens med læreren, men indirekte er det flere ting som er med på å øke mistrivselen. I denne sammenheng kan lærerens valg av faginnhold nevnes, opplevd støtte blir etterlyst, og det kan se ut til at læringsklimaet elevene opplever er med på å gjøre dem umotiverte og videre til mistrivselens elever.

Jeg vil si jeg er heldig med min kroppsøvingslærer samtidig som jeg er uheldig. Det høres litt rart ut, men det er fordi læreren ikke er så streng på at du må klare alle kravene for å kunne få en ok karakter. Læreren er mer på at du prøver. Men, jeg føler at læreren aldri ser meg når jeg gjør noe bra (Skjelvende stemme). En gang vi spilte badminton, og vi var det eneste laget med tre, for det gikk ikke opp i par på to. Da vi hadde holdt på i over en time, kom læreren bort til meg og sa; «du må huske og spille du også, kan ikke bare stå på sidelinjen». Og da hadde jeg spilt mange ganger allerede, men det hadde ikke læreren sett (litt skjelvende stemme). Læreren er veldig flink til å gi komplementer til de som er flinke i faget, men er ikke kjempegod på oss, og når læreren først sier noe til oss så høres det nesten ironisk ut. Så jeg føler egentlig ikke at læreren har troen i meg, sånn egentlig (Skjelvende stemme) (Lisa, s. 6-7).

Her er det tydelig at eleven ikke føler seg sett og gir uttrykk for at hun savner mer positiv støtte hos læreren. Både positive og negative kommentarer fra andre kan påvirke oppfattelsen av egen kompetanse, og denne eleven sier rett ut at hun ikke føler at læreren har tro på henne. Det kan ikke være særlig positivt for verken mestringsforventningen eller motivasjonen, og med utgangspunkt i Bandura (1997), vil det vil nok prege innsatsen hun velger å legge ned i faget. Hun beskriver også en annen situasjon, der hun sitter med samme følelse

Da vi skulle springe 2,5 km, kom læreren syklende opp på siden av meg, og sa «jeg tror det er best at du heller går en annen løype for jeg tror ikke at du får til dette på tiden». Det føltes ikke bra (skjelvende stemme). Jeg tror jeg endte med å få den beste tiden jeg har fått på den løypen, jeg sprang kun på trass fordi jeg var sur (Skjelvende stemme). Jeg tror læreren sa at det var bra etterpå, men jeg hadde jo forbedret meg med sånn 3 minutt fra i fjor liksom (Lisa, s. 8).

Å være mistriivsel elev i kroppsøving kan føre til flere negative situasjoner med læreren, noe som stemmer godt med informantenes beskrivelser. Andrew & Johansen (2005) viser til det samme når det gjaldt jenter. Informantene gir uttrykk for at de opplever et fag der de skal prestere mer enn å lære. En slik læringsstil er sterkt forbundet med å skape umotiverte elever (Georgsen, 2011). Læreren har en avgjørende rolle når det kommer til læringsklima og utvikling av læringsstrategier (Ommundsen, 2006). Mestringsorientert læringsklima er det som er ønskelig i kroppsøving, da det anser læring som et mål i seg selv, i motsetning til prestasjonsorientert læringsklima som er mer opptatt av prestasjon og resultat, og har ikke læring som et mål i seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Under ser vi en uttalelse fra Lisa der hun beskriver hva læreren kunne gjort for å øke trivselen i faget.

Hvis du har en lærer som du vet er der og faktisk heier på deg, og tror på at du kan gjøre det bra. Hvis læreren gir rett motivasjon og er der og støtter deg, og viser forståelse for at du ikke får til alt, men at du prøver så godt du kan. Akkurat i faget gym så tenker jeg at jeg hadde vært mer komfortabel med en kvinnelig lærer, det skal jeg være så ærlig og si. Ingen andre fag har det noe å si for meg hvilket kjønn læreren er, men akkurat gym, der hadde jeg likt bedre en kvinnelig lærer enn mannlig (Lisa, s. 9).

Det er kanskje naturlig for Lisa å tenke at det ville vært annerledes med en kvinnelig lærer, men det handler i bunn og grunn om fagdidaktikk, metodisk veiledning og tilrettelegging. Kroppsøvingslærere som er dyktige på pedagogisk refleksjon i tillegg til å være god på formidlingsevne, er ofte flinke til å skape undervisningsopplegg som er både inkluderende og mestringsorienterte (Sæle, 2017). I den sammenheng spiller det ingen rolle om det er en mannlig eller kvinnelig lærer. Videre følger noen sitater som går på informantenes relasjonen til kroppsøvingslæreren og hvilken betydning kroppsøvingslæreren har hatt for deres deltakelse.

Jeg føler ikke den er bra. Jeg har mye bedre forhold til omtrent alle de andre lærerne mine. Det at jeg har egen garderobe og må spørre om nøkkel hver gang, tror jeg er med på å ødelegge relasjonen, jeg føler at læreren blir ganske irritert på meg på grunn av det (Lisa, s. 8).

Nei jeg har det helt greit, for vi kommer rett fra et friminutt inn i gymtimen, og da blir det på en måte et ekstra friminutt. Vi pleier å si til læreren at vi går en tur, så pleier vi å få lov til det. Da går vi en liten runde å snakker i lag med andre i klassen som ikke har gym. Vi er som regel 2-3 stykk som ikke har gym (Fredrik, s. 22).

I lys av kommentarene ovenfor kan det tyde på at informantene verken hadde god relasjon eller dialog med kroppsøvingslæreren sin. I følge Flagestad og Skisland (2002) kan antakelig læreren øke trivselen ved å bevisst følge opp hver enkelt elev, i tillegg til å vise dem respekt og interesse. Flere av Fredriks uttalelser vitner om mangel på faglig støtte, og etter snart tre år med alternativt opplegg som informanten selv sier for det meste består av turgåing, må en kunne stille spørsmål om noe kunne vært gjort annerledes?

Jeg er ikke så veldig stor fan av gymlæreren vår, da læreren maser og blir irritert hver gang jeg glemmer gymtøy. Jeg ble sendt til sosiallæreren en gang også, fordi jeg tok ikke med gymtøy på et halvt år (Fredrik, s. 23-24).

Det virket ikke som Fredrik lenger så vitsen med å prøve, og at det for han var lettere å skylde på dårlig innsats, lav deltakelse heller enn manglende evner og ferdigheter. Store klasser og få timer er nok den viktigste begrensningen når det kommer til individuell tilrettelegging i kroppsøvingsfaget. Informantene forteller at de prøver så godt de kan å delta, og at det for

noen innebærer alternativ undervisning. I mange tilfeller betyr det eget opplegg borte fra klassen. Flere av informantene forteller at de ikke blir sett i forbindelse med eget opplegg. Og en kan spørre i hvor stor grad det vil frata elevens læringsmuligheter og hvordan det vil bedre trivselen i faget? I kroppsøving har elevene en unik mulighet til å være sammen med andre og samarbeide mot ulike eller felles mål. Om elever som skal ha tilpasset undervisning stadig ender med opplegg borte fra klassen vil de miste denne unike muligheten, og i følge Ryan og Deci (2000) er det sosiale miljøet svært viktig i forhold til elevenes utvikling. Informantene fortalte at de fikk oppgaver som skulle utføres på egenhånd, eller sammen med andre som heller ikke skulle delta i den vanlige undervisningen. I den forbindelse kom det frem at de savnet støtte fra læreren i disse situasjonene, de følte seg «overlatt» helt til seg selv, og beskrev videre at læreren ikke viste hva de holdt på med. Positive og negative kommentarer fra signifikante andre kan påvirke oppfattelsen av egen kompetanse, dette kan igjen påvirke den indre motivasjonen (Bandura, 1986). Kroppsøvingslæreren er uten tvil signifikant for informantene i slike situasjoner.

Relasjonen mellom lærer og elev er svært viktig om ikke avgjørende i arbeidet med å lage et godt tilpasset opplegg. Under kommer det noen sitater som viser hvor viktig det er med god kommunikasjon mellom lærer og elev.

Jeg har aldri snakket med kroppsøvingslæreren min om problemene mine, eller noe egentlig. Læreren har aldri spurt om hvorfor jeg ikke har gym, jeg har bare sagt "jeg har ikke gym i dag." Og da har det vært sånn "ok". Det har kanskje vært noen spørsmål "skal du ha gym snart?" men ikke noe pushing eller noe sånn (Tiril, s. 15).

Videre svarte eleven på om hun kunne tenke seg å snakke mer med kroppsøvingslæreren, og om det hadde gjort det lettere å deltatt om hun kunne fortalt om hva som var vanskelig.

Når det var på sitt verste, hadde jeg fått spørsmålet «hva skal vi gjøre for at du skal ha gym?» Så hadde jeg jo på en måte sagt mitt, men jeg har jo aldri blitt spurt om det. Jeg har bare fått spørsmål som "Du har ikke gym, jeg ser du ikke har vurdering. Vil du skifte i et annet rom liksom?" (Tiril, s. 18-19).

Dersom informanten og kroppsøvingslæreren hadde hatt en bedre relasjon ville det vært lettere og ikke minst mer naturlig å hatt denne samtalen. I dette tilfelle får ikke læreren tilgang

på nyttig informasjon som kunne gjort tilretteleggingen enda bedre. Det er nok ingen enkel jobb å få mistrivsels elever til å delta aktivt og bli indre motivert. Hver mistrivsel elev kan også kreve ulik fremgangsmåte, det er ingen fasit, og for å lykkes stilles det svært høye krav til kompetanse hos kroppsøvingslæreren. Selv om det ikke er noen enkel jobb må læreren i det minste prøve, og ved å sette elevene til å gjennomføre egne opplegg uten noen som helst oppfølging kan en stille spørsmålstegn ved. Dersom en klarer å få en mistrivsel elev i kroppsøving til å trives, har en gjort en svært viktig jobb. Ikke bare i forhold til eleven, men også for samfunnet. Da vil eleven kunne få tilgang til den viktige lærings og dannelsesarenaen som faget består av, og en kan også ha spart samfunnet for fremtidige utgifter, hvis en ser på den lange gevinsten bevegelses glede og fysisk aktivitet kan ha.

Trygghet er en viktig forutsetning for at en elev skal tørre å la seg utfordre. Kroppsøving er et fag der elevene gjerne må ut av komfortsonen, men det vil ikke si at de skal oppleve frykt og angst for å delta i faget (Sæle, 2017). Flere av informantene etterlyser oppfølging og støtte, og gir klart uttrykk for at det er de «ferdighets flinke» elevene som får ros. Å skape et miljø i kroppsøvingstimene som stimulerer til mestringsfokus blant elevene kan være en pedagogisk utfordring. De ferdighetsflinke elevene har ofte et mer prestasjonsrettet fokus, noe som kan være utfordrende for læreren å endre på. Dersom læreren selv vektlegger ferdigheter og prestasjoner fremfor innsats, kan det virke negativt for elevenes trivsel (Ommundsen, 2006), noe som stemmer med informantenes opplevelse av faget. Det er ganske tankevekkende om kun resultatene teller. Under følger et sitat som illustrerer Hildes opplevelse av læringsklimaet i kroppsøvingsfaget

Det er veldig sånn de beste får plass, mens de som ikke er gode nok, de har liksom ingen plass å gå, da de legger nivået sånn at bare de beste kan nå fram. Så de som ikke er så god på fotball, de bare liksom, de får ikke noe hjelp eller tips av noen. De må bare klare seg selv. Jeg har jo fått mange kommentarer fra læreren om at jeg må være mer aktiv i timen. Men, jeg vet ikke hvordan jeg skal bli mer aktiv, for læreren har ikke sagt hvordan. Jeg har ikke fått noen tips til hva jeg kan forbedre. Læreren sier bare «du må bli bedre» (Hilde, s. 38).

Læringsklimaet spiller en stor rolle for mistrivsels elevene, og forskning viser at etablering av et mestringsorientert læringsklima i større grad vil kunne opprettholde motivasjonen hos de mindre flinke elevene (Flagestad & Skisland, 2002). I dette miljøet kan elevene bli stimulert til å ha fokus på egen fremgang og innsats, som igjen kan bidra til en mer positiv

selvoppfattelse (Flagestad & Skisland, 2002). Læreren kan i et mestringsorientert læringsklima påvirke elevens mestringsforventning ved å vektlegge attribusjon til innsats og strategi. I arbeidet med å lære elevene gode læringsstrategier må læreren hjelpe elevene med å sette seg personlige og realistiske mål, i tillegg til å anerkjenne innsats og strategi i arbeidet frem mot målet. Utvikling av et trygt og inkluderende miljø er også en oppgave som læreren må vie tid til (Ommundsen & Kvalø, 2007). Det å skape et miljø hvor det er trygt å prøve og feile, og at feile er en del av læringen (Ommundsen, 2006).

Medbestemmelse

I hvilken grad elevene opplever medbestemmelse og veiledning har stor betydning for opplevelsen av faget (Skaalvik & Skaalik, 2018, s. 196). Skal en endre elevenes opplevelse av læringsmiljøet, må en endre de forholdene som har betydning for opplevelsen.

Medbestemmelse ble nevnt som noe informantene savnet, og ut fra analysen ser det ikke ut til at medbestemmelse ble praktisert i særlig stor grad.

Det har vi aldri gjort. Vi har aldri fått spørsmålet "er det noe dere har lyst til å gjøre?" Vi kan si sånn "kan vi ha kanonball de siste ti minuttene?" men ikke noe mer enn det. Hvis vi har lyst til noe, så må vi bare spørre den dagen liksom (Tiril, s. 16).

Nei, egentlig ikke. Sånn så når vi skulle ha egengreiene, så spurte jeg om vi kunne ha hva som helst så lenge det er innenfor pensum av gym? Læreren svarte ja, og jeg spurte om jeg kunne ha førstehjelp, eller noe teoretisk? Da fikk jeg nei til svar, for læreren mente jeg skulle ha noe fysisk (Lisa, s. 8).

Ikke så mye, det er som oftest læreren som bestemmer. Men, når læreren spør så er det ikke sånn at jeg pleier å rekke opp hånden og si at «jeg vil ha det og det», så jeg er ikke med på å bestemme liksom, sånn frivillig (Emma, s. 44).

Utsagnene vitner om at informantene opplever liten grad av medbestemmelse, noe som kan være en viktig årsak til at informantene mistrives i faget, da forskning viser at hvilken grad elevene opplever autonomi i kroppsøving har stor betydning for trivselen i faget (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Medbestemmelse kan ha positiv innvirkning på motivasjon,

kanskje enda mer for elever som mistrives i faget. De kan få følelsen av at deres mening betyr noe og at de på den måten utvikler et «eier» forhold til oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det kan tenkes at dersom Lisa hadde fått lov til å utarbeide et opplegg innen førstehjelp, som hun ønsket i forbindelse med å lage et opplegg for klassen, kunne bidratt til å gi henne en positiv opplevelse i faget. Tenk hvilken betydning det kunne hatt, følelsen av å mestre foran sine medelever. Det er også naturlig å tenke at opplegget hadde blitt gjennomført på en god måte, da Lisa allerede var engasjert i temaet. Det ville også gitt læreren en glimrende mulighet til å få sett eleven i en annen «setting», der hun kunne vist seg fra sin sterke side.

Avslutningsvis kommer et utsagn hvor informantene svarer på hva som kunne bidratt til at hun hadde likt kroppsøvfingsfaget bedre

at kanskje elevene skulle fått valgt litt selv, for noen ganger sier kroppsøvfingslæreren at vi skal ha styrke «lag et program på ti minutt og gjennomfør det». Og det synes jeg er gøy, for da får jeg gjøre noe selv. Jeg synes det burde vært en time der det er selvvalgt, at vi må gjøre noe, men at vi får valgt selv. At gymtimen faktisk blir gøy for de som ikke liker det, da de kan gjøre noe de liker (Solveig, s).

Dette er et godt eksempel på hvordan medbestemmelse kan være en bidragsyter for økt trivsel i kroppsøving. Deci og Ryan (2002) fastslår at dersom elever skal få økt kompetanse, må de erfare å lykkes på et gunstig tilpasset nivå.

Svømming

Det er kroppsøvfingsfaget som har ansvar for å lære barn og unge svømme- og livredningsferdigheter. Ettersom rektor ved den aktuelle ungdomsskolen fortalte at det var et problem med «glemt» svømmetøy, ble det tatt med som tilleggsspørsmål i intervjuguiden. Til tross for at svømmeundervisningen gjennomføres i 8. klasse og informantene gikk i 10. klasse, var det interessant å se om det kunne bidra til en dypere innsikt på problemet. Kompetansemål etter 10.årstrinn er at elever skal «utføre varierte og effektive svømmeteknikkar over og under vatn», de skal kunne «svømme ein lengre distanse basert på eiga målsetjing» i tillegg til å «forklare og utføre livsberging i vatn» og «forklare og utføre

livsbergande førstehjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2015). I den nye læreplanen skal svømming fortsatt være en stor del av faget, og kompetansemålet etter 10.årstrinn er at eleven skal «forstå og gjennomføre livberging i og ved vatn ute i naturen» de skal også «vurdere risiko og sikkerheit ved ulike uteaktivitetar, forstå og gjennomføre sporlaus og trygg ferdsel» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Nytt i denne sammenheng er at svømmeundervisningen i større grad må foregå ute, og ikke bare i basseng, noe som kan ha sammenheng med at det er ute de fleste drukningsulykker skjer.

Informantene fikk spørsmål om hvordan de opplevde svømmeundervisningen, om de deltok og hva som eventuelt gjorde det vanskelig. Kun en av informantene meddelte at svømming var ganske greit, resten mislikte svømming, og flertallet fant på unnskyldninger og deltok minimalt i undervisningen. Årsaker som blir nevnt er lav mestringsfølelse, usikker på seg selv og egen kropp, gå i svømmetøy foran klassen, og dårlig klassemiljø.

Der trivdes jeg ikke. Jeg trakk meg mye unna og prøvde å finne på unnskyldninger og sånn. Jeg begynte å bli mer usikker på meg selv og kroppen min, og jeg følte meg ikke komfortabel foran de andre. I tillegg hadde jeg veldig få å være med, de andre var i grupper og jeg var utenfor. Jeg har også et dårlig forhold til svømming fra tidligere (Emma, s. 45).

Det syns jeg heller ikke var gøy. Det var vel det å gå i dusjen og sånn før du kom inn, og så fikk jeg mye dårligere karakter enn jeg trodde jeg skulle få. Jeg trivdes, eller selv synes det er veldig gøy og svømme, men det var ikke så gøy på skolen ute i bassenget der. Det har kanskje noe med klassen å gjøre igjen da (Sara, s. 29).

Dette var trist å høre hvor usikre informantene var på egen kropp og hvor dårlig selvbilde de hadde. Her er det flere faktorer som spiller inn på mistrivselen. Det som må nevnes her er mangelen på sosial tilhørighet. Her gir informantene uttrykk for at de føler seg både utrygge og utenfor. Det kan tenkes at et mer inkluderende klassemiljø ville ha gjort deltakelsen noe lettere.

Det var greit, jeg syns ikke det var så gale. Det var det jeg kanskje likte med gym, men nok en gang så var det liksom, håret fullt av klor og du luktet liksom klor, og så var det jo det at jeg tenkte på at folk så at jeg hadde hatt gym da på en måte (Solveig, s. 34).

Denne informanten gir uttrykk for at hun trivdes i svømmeundervisningen, men på lik linje med vanlig kroppsøving sliter hun med hvordan hun føler seg etterpå.

Jeg klarer ikke helt å sette ord på hvorfor jeg ikke er så glad i kroppsøving. Det er ikke sånn at jeg gruer meg, men jeg tenker alltid før kroppsøving; «årh! Nå er det gym». Det er ikke det at jeg ikke liker å være i aktivitet, men jeg blir så sliten etterpå og ting blir liksom litt tyngre. Jeg føler det er litt stress med gym, siden vi har tidlig på dagen. Det har jo en del med at vi må bytte bygg, skifte og dusje, men jeg føler meg, det høres teit ut, men jeg føler meg rett og slett litt ekkel etter jeg har trent. Og da vil jeg liksom ikke vise meg, da vil jeg dusje lenge. Jeg føler at alle kan se at jeg har trent, og det liker jeg ikke - at folk ser at jeg ser sliten ut. Slik har det alltid vært, jeg kan ikke huske at jeg ikke har tenkt på det. Jeg ser jo om noen har trent, at de er svette eller rødsprengte, og tenker at jeg ser sånn ut selv etter gymmen, og da føler jeg at alle ser på meg (Solveig, s. 32).

Det kan virke som Solveig er svært opptatt av hvordan hun tar seg ut utseendemessig etter kroppsøvingstimen, så opptatt at det påvirker opplevelsen av faget negativt, det fremstår som et stressmoment. Det er en stor utfordring om ikke en umulig oppgave å dempe det stadig økende fokuset på utseende og kropp.

Jeg hadde sikkert svømming to til tre ganger, så ville jeg ikke mer. Kom opp med en unnskyldning der og, som jeg ikke husker. Nei altså, det er jo det med klassen igjen da. Så har det noe med meg selv å gjøre også. Fordi...hele ryggen og brystet mitt er fullt i kviser, og jeg vet ikke hvorfor, jeg kan ingenting for det, og jeg har prøvd mye forskjellig for å få det vekk, men det funker ikke. Det og var noe folk reagerte på, som gjorde at jeg hadde mindre lyst å ha svømming (Fredrik, s. 24).

Det kan tenkes at det bare var han som følte det slik. Men det vitner uansett om dårlig selvtillit og et lite «raust» klassemiljø.

Det likte jeg ikke i det hele tatt. Jeg skal være ærlig og si at jeg hadde ikke så mye svømming, jeg hadde veldig lite svømming. Delvis fordi vi kun hadde det annen hver uke, og at det krasjet ganske ofte med mensene, og delvis fordi at jeg HATER å gå i svømmetøy, jeg hater det, kan ikke fordra det! Det at jeg skal gå omtrent naken foran alle i klassen, det liker jeg ikke (tårer/gråter) (Lisa, s. 9).

Ut fra dette sitatet kan det tenkes at informanten sliter med lav selvfølelse, og at hun kjenner på et kroppspress ovenfor sine medelever. En ting som er positivt er at den nye læreplanen vektlegger mer refleksjon rundt kroppsbilde, noe som kan være med å gjøre elevene både mer bevisste og kritiske, men også mer kunnskapsrike i forhold til utseende, kropp, og medias fremstilling. Kompetansemålet lyder som følger «drøfte korleis ulike framstillingar av kropp i media og samfunn påverkar rørsleaktivitet, kroppsidet og sjølbilete». Det var både trist og interessant å høre om hvordan svømmeundervisningen opplevdes for dem. Beskrivelsene bar preg av hvor usikre de var på seg selv og egen kropp, at det var to år siden de hadde svømmeundervisning vitner hvor sterke følelser de hadde til temaet.

Konklusjon

I forbindelse med denne undersøkelsen har det vært viktig å høre elevenes stemme i forhold til deres opplevelse og erfaringer i kroppsøvingfaget. Problemstillingen søker svar på «*Hvorfor mistrives noen i kroppsøvingfaget og hvilke tiltak kan gjøres?*» I arbeidet med å søke svar på problemstillingen er det analysert og drøftet intervjudata fra sju informanter med utgangspunkt i relevant teori. Det at seks av informantene var jenter samsvarer godt med tidligere forskning, som sier at jenter er i flertall når det kommer til mistrivsel i kroppsøving (Andrews & Johanson, 2005; Christiansen, 2010; Flagestad & Skisland, 2009; Imsen, 1996; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Ommundsen & Kvalø, 2007; Säfvenbom, m. fl., 2014). Informantene delte i stor grad samme oppfatning av kroppsøvingfaget, men det var en spredning i utvalget når det kom til årsaker til hvorfor de mistrivdes i faget. Det viser at trivselen er person- og situasjonsrelatert, og kan oppstå i ulik grad.

Resultatene fra undersøkelsen viser at mistrivsel i kroppsøving er et svært sammensatt fenomen. Daglig møter kroppsøvingslærere ulike utfordringer, og elever som mistrives er en omfattende utfordring. I lys av analysen kan dette være elever som opplever stort ubehag i forbindelse med kroppsøvingfaget, det kan være elever som opplever negative kommentarer fra medelever, dårlig klassemiljø og videre opplever liten grad av tilhørighet. Det kan være elever som har lav mestringsforventning, elever som tar i bruk skjuleteknikker eller selvhemmende strategier for å slippe aktiviteter, eller det kan være elever som har utviklet lært hjelpeløshet, og som ikke lenger ser vitsen i å delta.

Et spesielt funn som ble gjort i denne undersøkelsen var at flere av informantene var svært aktive på fritiden, noe som skiller seg ut i forhold til hva tidligere forskning sier om mistrivsel blant elevene i kroppsøving (Anderssen & Strømme, 2001; Ommundsen, 1995). Det mest overraskende funnet var at informantene ikke hadde oppfattet at kroppsøving var et læringsfag. De opplevde faget som et aktivitet og rekreasjonsfag med et snev av helsediskurs, da det kun handlet om å være i fysisk aktivitet. Informantenes beskrivelser bar preg av at det var små muligheter for utvikling av fysisk- motoriske ferdigheter. Dette er tankevekkende da kroppsøvingfaget er et viktig danningsfag i skolen.

Videre kom det frem at mestring og trivsel var nært knyttet sammen. Det var tydelig at mestring gjorde at informantene trivdes bedre i faget, og dersom mestringsforventningen var lav, gjorde det noe med motivasjonen og selverden. Resultatene viste også at opplevelsen av klassemiljø og sosial tilhørighet hadde en avgjørende rolle når det kom til trivselen i faget. Sosial tilhørighet hadde betydning for elevenes trygghet, deltakelse og motivasjon. Informantene opplevde økt tilhørighet i aktiviteter hvor de opplevde mestring, men det kan tenkes at informantens tro på egen mestring påvirket informantenes opplevelse av tilhørighet. Undersøkelsen fremholder at et inkluderende klassemiljø og opplevelse av tilhørighet er vesentlig i arbeidet med å skape trivsel og motivasjon for elever som mistrives i kroppsøvingfaget.

Selvhemmende strategier ble tatt i bruk av flere av informantene, og skyltes liten tro på egne evner. Mangel på gode læringsstrategier, sosial tilhørighet og faglig støtte gjorde at informantene kjente på redusert motivasjon, utrygghet og mistrivsel i kroppsøvingfaget. Læringsklimaet som informantene omtalte fremsto som svært prestasjonsorientert, og påvirket opplevelsen deres i kroppsøving svært negativt. Flere av informantene gav uttrykk for at timene besto av mye idrettsaktiviteter, spesielt ballidrett og en del testing, og fra tidligere forskning vet vi at dette kan føre til et prestasjonsorientert læringsklima, som ikke oppleves særlig positivt for mistrivsel elever. Dette kommer også klart frem i denne undersøkelsen. Det er tydelig at informantene kjente på et enormt prestasjonspress, og flere beskrev fysiologiske og emosjonelle reaksjoner både i forkant av kroppsøvingstimene og underveis. Det virket som det var lite rom for prøving og feiling.

Undervisningsmetodikken fremsto som utfordrende, og informantene følte seg ofte utilpass i aktivitetene. Måten faget ble praktisert på fremstår som en viktig årsak til at informantene

mistrivdes i kroppsøvningsfaget, og samlet sett er inntrykket at vurdering for læring var helt fraværende. Elev og lærer relasjonen fremsto som svak, da inntrykket samlet sett var at det ikke var noen kommunikasjon dem i mellom. Det kan tenkes at mangel på faglig støtte har bidratt negativt når det kommer til informantenes oppfattelse av egen kompetanse, som igjen kan ha hatt en negativ innvirkning på motivasjonen.

Informantene fremsto som svært usikre på seg selv og egen kropp, noe som også kom tydelig frem i deres beretninger fra svømmeundervisningen. En kan håpe at den nye læreplanens vektlegging av refleksjon rundt kroppsbildet, kan være med å minske dette kroppspresset.

Tiltak som informantene mente kunne være med å gjøre faget lettere, eller øke trivselen var;

- mer variasjon i aktivitetene
- mer didaktisk organisering (tilpasse alle nivåer, inndeling i grupper og unngå synlighet)
- mer lærer støtte
- bedre læringsmiljø (økt sosial tilhørighet)
- Større valgmulighet og medbestemmelse

Videre kan tiltak som vurdering for læring nevnes. Dersom elevene hadde forstått hva de skulle lære, hva de kunne gjort for å utvikle seg, og ikke minst vært mer involvert i eget læringsarbeid, eksempelvis ved å vurdere eget arbeid og utvikling, så kan det tenkes at det hadde bidratt til økt innsats, økt motivasjon og kanskje til økt fokus på utvikling underveis framfor det endelige resultatet. Dette sammen kunne bidratt til økt trivsel i faget. I denne sammenheng er det viktig at kroppsøvningslæreren er tydelig på hva som vektlegges, hva som forventes av dem, og ikke minst anerkjenne innsats og framgang. For at det skal være naturlig med en god dialog mellom lærer og elev om hva som oppleves vanskelig, må relasjonen være på plass. Dette er viktige verktøy som kan bidra til å gjøre undervisningen mer overkommelig for elever som mistrives i faget.

[Svakheter ved undersøkelsen](#)

Svakheter ved denne undersøkelsen kan ses i sammenheng med tidsperspektivets begrensninger. Det er i den forbindelse ikke gjennomført noen intersubjektivitetstesting i

denne undersøkelsen, som ville gitt transkripsjonene og analysen større grad av reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Antall intervjupersoner kan også nevnes i denne sammenheng. Flere informanter kunne gitt større mengder data og vært med å styrket undersøkelsens resultater. Det som ofte blir nevnt i forbindelse med kvalitativ forskning er at antallet intervjupersoner er for lite til å kunne generaliseres, men Kvale og Brinkmann (2015) stiller spørsmål om vitenskapelig kunnskap alltid må være universell og gjeldende for alle mennesker? Denne studien har ikke generaliseringsverdi med utgangspunkt i et kvantitativt statistisk syn, da utvalget er strategisk i tillegg til at det er for lite. Det vil si at resultatene ikke kan generaliseres og gjelde alle som mistrives i kroppsøving, men den kan muligens brukes som en rettleiding, for mulige hendelser som kan oppstå i en annen situasjon i følge Kvale og Brinkmann (2015). Det blir i så fall opp til leseren å avgjøre.

Veien videre

Det har vært gjort en del forskning på mistrivsel i kroppsøving, og mye av forskningen går på hvor mange som mistrives og hva som kjennetegner dem. Denne undersøkelsen kan antyde at det er behov for å tydeliggjøre at kroppsøvingfaget er et læringsfag. Videre kunne det vært interessant å sett nærmere på om den nye læreplanene har en positiv innvirkning for mistrivsels elever i kroppsøving.

Litteraturliste

Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. -in G. C. Roberts (Red.), *Motivation in sport and exercise*, s. 161-176. Champaign, IL: Human Kinetics.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Andersen, S., & Strømme, S. (2001). Fysisk aktivitet og helse, anbefalinger. *Tidsskrift for Norsk Lægeforening*, (121), s. 2037-2041.

Andrews, T. & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 04(89), s. 302-314. Hentet fra:

https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/npt/2005/04/gym_er_det_faget_jeghatermest

Arnesen, A.-L. (2004). Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold. Oslo: Abstrakt forlag.

Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. I J. H. Flavell & L. Ross (Red.): *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (s. 200-239). New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), s. 75-78.

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I: Pajares, F. og Urdan, T. (red.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Bong, M og Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy. How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), s. 1-40.

Borgen, J. S., & Leirhaug, P. E. (2012). Altfor mange hater kroppsøving. Hentet fra: <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spor/altfor-mange-hater-kroppsoving/>

Couturier, L. E., Chepko, S., & Coughlin, M. (2007). *Whose gym is it? Gendered perspectives on middle and secondary school physical education*. *The Physical Educator*, 64(3), s. 152-157.

Covington, M. V. (1984). The Self-worth theory of achievement motivation. Findings and implications. *The Elementary School Journal*, 85(1), s. 4-20.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.

Covington, M. V. (2009). Self-worth theory. Retrospection and prospects. I: Wentzel, K. R. og Wigfield, A. (red.). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.

Christiansen, K. (2010). Elevers tanker om kroppsøvingfaget. *Kroppsøving* (nr. 3), s. 8-9.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

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

Fisette, J. L. 2011. "Exploring How Girls Navigate their Embodied Identities in Physical Education." *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16 (2), 179–196.

Flagestad, L. (1996). *Trivsel i kroppsøvningsfaget: en undersøkelse av trivselen i kroppsøvningsfaget blant 7. og 9. klassinger i Kristiansand kommune* (Hovedfagsoppgave). Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Flagestad, L. & Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: hvem er «mistriverne»? *Kroppsøving*, 52(4), s. 21-26.

Flagesta, L., & Skisland, J. O. (2009). Økt trivsel i kroppsøvningsfaget. *Kroppsøving*, nr. 2, s. 12-13.

Georgsen, K. (2011). Kroppsøvningsfaget skaper umotiverte elever. *Kroppsøving* nr. 1, s. 18-19.

Goodlad, J. I. m.fl. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York. McGraw-Hill Book Company

Gray, S., Sproule, J. & Morgan, K. (2009). Teaching team invasion games and motivational climate. *European Physical Education Review*, 15(1), s. 65-89. Hentet fra: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.uis.no/doi/pdf/10.1177/1356336X09105212>

Græsholt, S.A. (2011). *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving: hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøvningsfaget?* (Hovedfagsoppgave). Oslo: Norges idrettshøgskole.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

How, Y. M., Whipp, P., Dimmock, J. & Jackson, B. (2013). The effects of choice on autonomous motivation, perceived autonomy support, and physical activity levels in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(2), s. 131-148.

Hundhammer, K. (2005). *Om fysiske tester i kroppsøving i den videregående skolen: en undersøkelse blant kroppsøvlingslærere i den videregående skole i Sør-Rogaland* (Masteroppgave). Levanger: Høyskolen i Nord-Trøndelag.

Imsen, G. (1996). Mot økt likestilling? : evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling (s. 157): Universitetet i Trondheim, Pedagogisk institutt.

Imsen, G. (1997). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.

Ingebrigtsen, J. E. (2015). Idrett og kroppsøving – to sider av samme sak? I: H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (red.), *Idrettspedagogikk* (s. 33-46). Oslo: Universitetsforlaget.

Ingebrigtsen, J. E., & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle - hvordan nå målet? I Sigmundsson, H. & Ingebrigtsen, J. E. (red.). *Idrettspedagogikk* (s. 33-46). Oslo: Universitetsforlaget.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.

Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving* (Masteroppgave). Oslo: Norges idrettshøgskole.

Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96, s. 569-581.

Katz, I., Kaplan, A. & Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *Journal of Experimental Education*, 78, s. 246-267.

Kjønniksen, L., Fjørtoft, I. & Wold, B. (2009). "Attitude to Physical Education and Participation in Organized Youth Sports During Adolescence Related to Physical Activity in Young Adulthood: A 10-year Longitudinal Study." *European Physical Education Review*, 15 (2), 139–154. Hentet fra:

<https://journals-sagepub-com.ezproxy.uis.no/doi/pdf/10.1177/1356336X09345231>

Kleiberg, H. (2002). *Elevvurdering i kroppsøving på ungdomstrinnet - sett fra lærerens perspektiv*. (Mastergradsavhandling). Norges idrettshøyskole, Oslo.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvale, S., Anderssen, T., & Rygge J. (1997). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Adnotam Gyldendal.

Lagestad, P. (2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvningsundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 4, 18 sider.

Lamb, P. (2014). Ritual associated with participation in physical education: The power of excuse notes. *European Physical Education Review*, 20(1), 120–139.
doi:10.1177/1356336X13496005

Landridge, D. (2006). Psykologisk forskningsmetode: en innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger: Tapir.

Laxdal, A. G. (2020). *The learning environment in upper secondary school physical education: the student perspective* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.

Leirhaug, P. E. (2016). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring» undersøker effekter av vurdering for læring i kroppsøving i lys av Kunnskapsløftets ambisjoner (Doktorgradsavhandling) Oslo: Norges idrettshøgskole.

Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2419782/Leirhaug%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lyngstad, I. (2013). Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvningsfag: Teoretisk og emirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv. (Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet), NTNU. Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/52110461.pdf>

Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring – utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Bergen; Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. 2. utg. Sage. London.

Mathiassen, J. C. (2013). Kroppsøvningsglede: feltstudie i kroppsøving, motivasjon og didaktikk. (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Hedmark.

Mead G. H. (1934). *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist.* Chicago: University of Chicago Press.

Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Red.), *Research on motivation in education: Vol 1. Student motivation*, s. 39-68. New York: Academic Press.

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nolen, S. B., og Haladyna, T. M. (1990). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15(2), s. 116-130.

Næsheim-Bjørkvik, G. (2010). En byrdefull ideologisk arv i kroppsøvingfaget? *Paper til kurset "Philosophy of science with ethics" ved Universitetet i Stavanger.* s. 1-32.

Olafson, L. 2002. "I Hate Phys. Ed.: Adolescent Girls Talk About Physical Education." *Physical Educator*, 59 (2), 67-74.

Ommundsen, Y. (1995). Kroppsøving i skolen - et helsefremmende fag for alle? *Kroppsøving*, 45, 16-24.

Ommundsen, Y. (1995). Kroppsøving og læringsutbytte. *Bedre skole nr. 4.*, s. 107-114

Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance-approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), s. 183-197.

Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving : aktivitet eller læring? : om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 55(6), s. 8-13.

Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett: betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget.

Ommundsen, Y. (2008) Kroppsøving: danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I Per Arneberg & Lars Gunnar Briseid (red.). *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. Oslo: Fagbokforlaget.

Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving- et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, s. 155-166.

Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupil's outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413.
<http://dx.doi.org/10.1080/00313830701485551>

Orth, U. & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), s. 381-387.

Polychroni, F., Hatzichristou, C. & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences*, 22(2), s. 207-217.

Pratt, D. (1988). Andragogy as a relational construct. *Adult Education Quarterly*, 38, s. 161-181.

Regelverktolkingar frå Udir. (2012). *Endringer i faget kroppsøving Udir* (8). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkinger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/?depth=0&print=1#1-Innledning->

Risøy, K. E. (2013): *Testing i kroppsøving: Elevenes erfaringer med testing i faget i videregående skole*. (Mastergradsavhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo.

Roberts, G. C., & Treasure, D. C: (2012). *Advances in motivation in sport and exercise* (3rd ed. ed.). Champaign, Ill: Human Kinetics.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well- Being. *American Psychologist*, 55(1), s. 68-78.

Rønninghaug, M. (2011). *Prestasjonskrav eller treningsglede?: Kroppsøvfaget i den videregående skole* (Masteroppgave). Universitetet i Nordland, Levanger.

Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse : og det gode liv. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155-174). Trondheim: Tapir Akademiske forlag.

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.

Hentet fra:

https://stavanger.instructure.com/courses/3064/files/357094?module_item_id=36550

Schunk, D. H. (2000). *Learning Theories. An Educational Perspective*. (3. Utg.). Upper Saddle River, NJ og Columbus, Ohio: Merrill, an Imprint of Prentice Hall.

Schunk, D. H. & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. I: Christenson, S. L., Reschly, A. L. og Wylie, C. (red.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.

Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne* (Doktoravhandling). Odense: Syddansk universitet. Hentet fra

https://www.ucviden.dk/ws/files/12507669/PHD_Jesper_von_Seelen.pdf

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano AS.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim, Tapir akademisk forlag.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: associations with students' perception of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, s. 5-14.

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen: Om skolens målstruktur og elevenes mentale helse. I: Uthus, M. (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (1. utg., s. 47-69). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd: Et aspekt ved mental helse. I: Uthus, M. (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (1. utg., s. 70-90). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018) *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Skinner, E., Marchand, G., Furrer, C. & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, s. 765-781

Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 731-737.

Sowislo, J. F. & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), s. 213-240.

Sproule, J., Wang, C. M. J., Morgan, K., McNeill, M. og McMorris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. *Personality and Individual Differences*, 43(5), s. 1037-1049.

Standal, Ø.F. (2015a). Evner og føresetnader I kroppsøving. I: Ø.F. Standal & G. Rugseth (red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 121-135). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Standal, Ø.F. & Rugseth, G. (2015). *Inkluderende kroppsøving*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Svendby, E.B. (2013). «Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn». *En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges idrettshøgskole. Hentet fra: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171353/Svendby2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sæle, O. O. (2017). Kroppsøving som danningsfag. *Bedre skole nr. 4.*, s. 14-19.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Ticchler, A. & McCaughy, N. (2011). PE is not for me: When boy's masculinities are threatened. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), s. 37-48. <https://forskning.no/trening-barn-og-ungdom-hogskolen-i-nord-trondelag/ikke-sa-lett-a-lure-gymlaereren/903204>

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving - formål (KRO1-04)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læringsmiljø og relasjoner mellom elever*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>

Urduan, T. C. & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. I: A. Elliot & Dweck & C. Dweck (red.): *Handbook of competence and motivation* (s. 297-317). New York: Guilford Press.

Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I: Uthus, M. (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (1. utg., s. 157-185). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

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

Walker, C. O. (2012). Student perceptions of classroom achievement goals as predictors of belonging and content instrumentality. *Social Psychology of Education*, 15(1), s. 97-107.

Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S. V. & Prusak, K. A. (2008). Effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), s. 386-398.

Wentzel, K. R., Battle, A., Russel, S. L. & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), s. 193-202.

Wigfield, A., Tonks, S. og Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. I: Wigfield, A. Og Wentzel, K. E. (red.). *Handbook of motivation at school*. New York, Routledge.

Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivations, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), s. 236-250.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. I:
Boekarts, M., Pintrich, P. R. og Zeider, M. (red.). *Handbook of self-regulation*. San Diego,
California: Academic Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjent meldeskjema fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Mistrivsel i kroppsøving - hva skyldes det?

Referansenummer

377916

Registrert

09.01.2020 av Trine Førland - t.forland@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gro Næsheim-Bjørkvik, gro.naesheim@uis.no, tlf: 51833549

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Trine Førland, trine.forland@skole.rogfk.no, tlf: 90176130

Prosjektperiode

06.01.2020 - 20.10.2020

Status

03.02.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

03.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 03.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 20.10.2020.

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 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Vedlegg 2: Mail til rektor ved skolen

Hei!

Etter å ha vært i kontakt med Eva Marie Bratvold, sender jeg deg litt informasjon om masteroppgaven min. Jeg er masterstudent i kroppsøving og idrett ved universitetet i Stavanger, og skal skrive en masteroppgave om mistriivsel i kroppsøving. I den forbindelse ønsker jeg elever som informanter for å belyse emnet og for å øke min forståelse. Mistriivsel i kroppsøving er et viktig tema, da formålet med faget er at ALLE elevene skal oppleve mestring, og at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil, også etter endt skolegang.

Dette er også svært relevant i fagfornyelsen, med tanke på viktigheten av å få alle med.

Jeg jobber til vanlig som kroppsøvingslærer i Haugesund, og er jeg opptatt av å gi elevene glede av å være i bevegelse, og ønsker at de skal oppleve mestring. Her er det de som mistrives i faget som utfordrer meg mest. De som ofte glemmer tøy, stadig er syke/skadet, og ikke minst de som ikke møter til timen i det hele tatt. Disse gjør at jeg ønsker å lære mer om mistriivsel i kroppsøvingsfaget og hva det skyldes. Jeg vil øke min forståelse når det kommer til hva jeg som kroppsøvingslærer kan gjøre og hvordan jeg kan tilrettelegge på en god måte. I en kroppsøvingsklasse kan det være store ulikheter mellom elevene både når det gjelder bevegelseskompetanse, etnisitet, kjønn, sosiale og kulturelle forskjeller, i tillegg til skader og funksjonshemming. Når en tar dette i betraktning i tillegg til at en kroppsøvingsklasse ofte består av 30 elever, ser en hvilken utfordring det kan være å skape god undervisning, som gjør at alle kan trives og oppleve mestring. For å nå målet om kroppsøving for alle, bør det fokuseres mer på hvordan elevene opplever faget.

Det er en kvalitativ oppgave, der jeg vil bruke forskningsintervju i form av semi-strukturerte intervju som verktøy. Tenker at det å høre elevens "stemme" når det kommer til deres erfaring og opplevelse i kroppsøvingsfaget vil være viktig. Intervjuet vil gjennomføres individuelt, og vil ta utgangspunkt i tema som læringsklima, mestringstro, og erfaring fra kroppsøvingsundervisningen blant annet. Deretter vil det analyseres og knyttes opp mot relevant teori og læreplan.

Dersom dette er aktuelt for dere, ønsker jeg å gi elevene litt informasjon om hva oppgaven min går ut på, hva det innebærer å delta og lignende, før jeg vil dele ut et skriv der elevene "huker" av om de mistrives i kroppsøving med "ja" eller "nei", og om de kan tenke seg å delta. Etter dette vil jeg ta kontakt med aktuelle elever for å avtale intervju, innhente skriftlig informert samtykke og forklare nærmere rundt behandling av data og anonymisering. Jeg ønsker å intervjuere elever i alderen 15 og 16 år.

Dersom du har noen spørsmål er det bare til å ta kontakt.

Med vennlig hilsen

Trine Førland

Vedlegg 3: Undersøkelse

Hei!

Jeg ønsker å snakke med elever som mistrives i kroppsøvfingsfaget, slik at jeg som lærer kan få vite mer om hvorfor, og om hva som kan gjøres for at de skal trives bedre.

Dette vil være helt anonymt og det vil organiseres slik at ingen av kroppsøvfingslærerne vet hvem som blir med på undersøkelsen.

Jeg **mistrives** i kroppsøving:

- Ja
- Nei

Hvor mye fravær har du så langt dette skoleåret i kroppsøving? Kryss av for det som stemmer best.

- Aldri vært borte
- to til tre ganger (4-6 timer)
- mer enn fem ganger (10 timer)
- Har ikke tall på hvor mange ganger

Dersom du krysset av for at du mistrives i faget, er det i orden om jeg kontakter deg?

- Ja
- Nei

Kontaktinformasjon

Navn:

Klasse:

Telefon:

Mail:

På forhånd takk.

Med vennlig hilsen

Trine Førland

Vil du delta i forskningsprosjektet
«Mistrivsel i kroppsøving – hva skyldes det»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å øke forståelsen rundt mistrivsel i kroppsøving, og hvilke tiltak som kan gjøres. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et mastergradsstudiet der formålet er å øke kunnskapen rundt mistrivsel i kroppsøvingfaget og hvilke tiltak som kan gjøres. Det å høre elevens «stemme» når det kommer til deres erfaring og opplevelse i kroppsøvingfaget vil være viktig. Det vil bli gjennomført en analyse basert på disse forskningsspørsmålene; *Hvordan oppleves kroppsøving for en som mistrives i faget? Hva er det som gjør at noen mistrives i kroppsøvingfaget? Og hvilke tiltak kan gjøres?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Førstelektor Gro Næsheim–Bjørkvik er veileder for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å snakke med elever som ikke trives så godt i kroppsøving, og deres opplysninger er viktige for at vi kan lære av deres opplevelser. Du har oppgitt at du mistrives i kroppsøvingfaget og kan derfor være en god informasjonskilde.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta innebærer det et intervju som vil vare i ca. 30 minutter. Intervjuet gjennomføres på Skype. Det vil bli tatt utgangspunkt i tema som læringsklima, motivasjon, opplevd kompetanse, og din erfaring fra kroppsøvingundervisningen i intervjuet. Ønsker å bruke lydopptak underveis, slik at jeg lettere kan huske det som blir sagt. Lydopptaket vil bli slettet etter jeg har skrevet ned intervjuet. Skolen eller kroppsøvingslærer vil ikke ha tilgang til opplysningene dine, og alle data vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du kan når som helst ta kontakt med meg, Trine Førland. Du kan nå meg via mail; 248916@uis.no eller på telefon 90176130.

Alle svar og informasjon du gir i intervjuet vil anonymiseres. Svarene dine vil ikke påvirke ditt forhold eller relasjon til kroppsøvingslærer eller medelever .

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. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- I tillegg til meg vil veileder Gro Næsheim- Bjørkvik ved Universitetet i Stavanger ha tilgang til studiet.
- Samtykkeskjemaene og lydopptakene oppbevares i låsbare skap adskilt fra transkripsjoner. Datamaterialet vil anonymiseres, slik at ingen skal kunne gjenkjennes. Materialet vil bli oppbevart på en kryptert minnepenn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.10.2020. Personopplysningene og lydopptakene vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

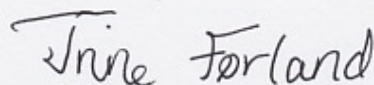
Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved førstelektor Gro Næsheim-Bjørkvik. Mail: gro.naesheim@uis.no
- Masterstudent Trine Førland. Mail: 248916@uis.no. Tlf. 90176130
- Vårt personvernombud: Kjell Dalseth
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student



Trine Førland

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «mistrivsel i kroppsøving - hva skyldes det?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 20.10.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Intervjuguide

Intervjuperson: _____ Klasse: _____

Informasjon om studien

Forteller kort hva prosjektet innebærer og hva formålet med studien er. Spør informantene om de ønsker å se informasjonsskrivet igjen, og minner dem på at de når som helst kan trekke seg. Nevner dette med anonymitet og min taushetsplikt. Poengterer også at jeg ønsker ærlige og personlige svar og at det ikke er et «riktig» eller «gitt» svar.

Innledende spørsmål: eleven i fokus

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
 - a. Hva liker du å gjøre på fritiden?
2. Trives du på skolen?
3. Hva er favoritt faget ditt?
4. Husker du hva dere gjorde sist kroppsøvingstime?
 - a. Deltok du?
5. Hvilken karakter fikk du i kroppsøving?

Mestringsforventning

1. Fortell litt om hvilke aktiviteter du har drevet med på fritiden?
2. Hva føler du at du mestrer i faget?
3. Kan du nevne situasjoner hvor du ikke har det så bra i kroppsøvingstimene?
 - a. Hvorfor? (aktiviteter/garderobe forhold)
4. Finnes det situasjoner der du trives i kroppsøvingstimene?
 - a. Hvorfor? (aktiviteter, valgmuligheter, utflukter)
5. Hva tenker du om tester i kroppsøving? (cooper, 5 km, 400 m, styrke, turn, ballspill o.l).
6. Kan du gi eksempler på situasjoner der du har funnet på unnskyldninger for å ikke delta i timene?

- a. Skjer dette ofte?
- 7. Har du skulket kroppsøving?
 - a. Hvor mange ganger?
- 8. Fortell om din egen innsats i kroppsøving?
- 9. Hvilken karakter ville du gitt deg selv?

Klassemiljø

- 1. Trives du i klassen?
- 2. Kan du fortelle hva du føler/tenker i forkant av en kroppsøvingstime? (Hvorfor gruer du deg?)
 - a. Har det alltid vært sånn?
 - b. Hva gjorde at det endret seg?
- 3. Hvordan opplever du klassemiljøet i kroppsøving?
- 4. Har dine medelever noe å si for hvordan du opplever faget eller for din deltakelse?
 - a. Bygger de deg opp/positive kommentarer?
 - b. Negative kommentarer/du føler deg utrygg/synlig?

Kroppsøvlingslæreren

- 1. Har læreren noen betydning for din deltakelse?
- 2. Hva kunne bidratt til at du hadde likt kroppsøvlingsfaget bedre? (garderobe forhold, aktiviteter, lærer, medelever, medbestemmelse o.l)
- 3. Når lærer du mest i kroppsøving?
- 4. Hva skal til for at du skal få øvelsene bedre til? Hatt mer lyst til å delta?
- 5. Føler du at du får være med å bestemme i faget?
- 6. Hvordan er din relasjon til kroppsøvlingslæreren?
- 7. Hvorfor tror du vi har kroppsøvlingsfaget i skolen?
 - a. Hva skal dere lære?
 - b. Vurderingskriterier?

Tilleggsspørsmål

1. Tidligere forskning viser at hvilke aktiviteter dere har i timene har betydning for elevenes trivsel, hvordan er dette for deg?
 - a. Har du eksempler på aktiviteter dere har lite/ mye av?
2. Noen undersøkelser indikerer at et godt klassemiljø er en viktig faktor for trivsel i kroppsøvningsfaget, hva tenker du om det
3. Flere studier hevder at kroppsøvningslæreren er viktig for trivselen i faget, hvordan stiller du deg til det?
4. Hvordan opplevde du svømmeundervisningen i 8. klasse?
 - a. Deltok du?
 - b. Unnskyldninger?
 - c. Hva gjorde det vanskelig? (medelever, vann)

Avsluttende spørsmål:

1. Er det noe du vil tilføre eller trekke fra i forbindelse med det vi har snakket om?
2. Helt til slutt – er det noe du lurer på i forbindelse med dette prosjektet som du ønsker svar på?

Takk for at du stilte opp.