



Elevers oppfatning av
kroppsøvningsfaget – en kvalitativ
analyse av oppfatningene til 5. og
6. klassinger som anses for å ikke
trives i faget

Katinka Lokheim

Universitetet i Stavanger



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap - profil i idrett/kroppsøving	Vårsemesteret, 2015 Åpen
Forfatter: Katinka Lokheim (signatur forfatter)
Veileder: Rune Giske	
Tittel på masteroppgaven: Elevs oppfatning av kroppsøvingfaget – en kvalitativ analyse av oppfatningene til 5. og 6.klassinger som anses for å ikke trives i faget Engelsk tittel: Students perception of physical education - a qualitative analysis of the perception to 5th and 6th graders who doesn't seem to enjoy the subject	
Emneord: Kroppsøvingfaget, opplevelser, barneskolen, oppfatninger, trivsel.	Antall ord: 21840 + vedlegg/annet: 3667 Stavanger, juni 2015

Forord

Det er med en betydelig mestringsfølelse jeg skriver de siste ordene av denne masteroppgaven. Perioden har vært interessant, lærerik og engasjerende, men jeg håper at notatboka nå kan legges vekk fra nattbordet. Det er ingen tvil om at fasen også har vært fylt med valg, frustrasjon og nedturer. Både disse opp -og nedturene har vært avgjørende for den nye og betydningsfulle kunnskapen jeg har fått innen emnet, som jeg nå tar med meg videre inn i arbeidslivet.

Det er flere personer som har lettet denne prosessen for meg som fortjener et stort takk. Jeg ønsker først og fremst å takke min veileder Rune Giske for interessante samtaler, samt god og konstruktiv veiledning.

Videre ønsker jeg å takke skolene og deltakerne ved intervjuene. Uten deres deltakelse ville ikke akkurat denne masteroppgaven vært gjennomførbar. Jeg ønsker også å takke kollegaer og mine lærerforeldre for støtte og lærerike samtaler relatert til oppgavens tematikk.

Jeg ønsker til slutt å takke mine medstudenter på datarommet som jeg har delt store deler av hverdagen min med de siste månedene. De faglige samtalene, sosiale avbrekkene og konkurransene har hatt en betydelig positiv innvirkning på denne perioden.

Universitetet i Stavanger, juni 2015

Katinka Lokheim

Sammendrag

Undersøkelser viser at de fleste elever liker kroppsøvningsfaget, men at det også er noen elever som ikke liker faget. Flest undersøkelser relatert til trivsel i faget er gjennomført blant ungdomsskoleelever. Undersøkelser viser at den gjennomsnittlige trivselen i faget synker fra barneskolen til ungdomsskolen. Ved å skape innsikt i barneskoleelever sin oppfatning vil det trolig kunne fremme kroppsøvningsglede blant en større andel elever. Undersøkelser viser at kroppsøvningsglede og mestring i faget blant annet assosieres med et tilfredsstillende syn på egen kompetanse og kropp, som vil kunne ha overføringsverdi videre i livet.

Hensikten med denne oppgaven har vært å skape innsikt i oppfatningen til barneskoleelever som oppfattes for å være lite begeistret for faget. Problemstillingen for oppgaven er følgende: *Hvilke oppfatninger og opplevelser innen kroppsøvningsfaget har 5. og 6. klassinger som anes av læreren for å ikke trives i faget?* Teori innen blant annet motivasjon og selvoppfatning har blitt benyttet for å belyse problemstillingen.

Opgaven er basert på kvalitative forskningsintervju med to elever på femte årstrinn og tre elever på sjetten årstrinn.

Undersøkelsene viste at deltakernes begeistring for faget var redusert, men at ingen virket å direkte mistrives. Funnene indikerer at ingen av deltakerne opplevde en tilfredsstillelse av alle de tre grunnleggende psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien. Disse er autonomi, tilhørighet og kompetanse. Mangel på opplevd kompetanse virket å være mest framtrødende. Forhold som negative vurderinger fra medelever, bruk av «self-handicapping», det oppfattede motivasjonelle klimaet og lav mestringsforventning virket å ha negativ innvirkning på deres oppfatning av faget. Det anses som hensiktsmessig at disse forholdene ikke ses som isolerte, da de virket å ha innvirkning på hverandre.

Nøkkelord: kroppsøving, barneskole, oppfatning, opplevelse, erfaringer

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Teoretisk grunnlag.....	3
2.1	Definisjonen av trivsel og mistrivsel.....	3
2.2	Motivasjon.....	4
2.3	Selvbestemmelsesteorien	4
2.3.1	Indre motivasjon	5
2.3.2	Ytre motivasjon	5
2.3.3	A-motivasjon	6
2.3.4	De tre grunnleggende psykologiske behovene	6
2.4	«Achievement goal theory»	8
2.5	Motivasjonelt klima.....	10
2.6	«Self-handicapping».....	11
2.7	«Self-efficacy»	12
3	Metode.....	14
3.1	Valg av metode.....	14
3.2	Intervju	14
3.2.1	Intervjuguide	16
3.2.2	Pilotintervju:.....	18
3.2.3	Utvalg.....	19
3.3	Transkribering.....	20
3.4	Analyse	20
3.5	Presentasjon av data	21
3.6	Etiske overveielser.....	21
3.6.1	Konfidensialitet	22
3.6.2	Informert samtykke.....	22
3.6.3	Konsekvenser	23
3.7	Validitet og Reliabilitet	23
4	Resultat og drøfting.....	26
4.1	Kroppsøvingsglede og fysisk aktivitet på fritiden.....	26
4.1.1	Oppsummering.....	28
4.2	Elevenes oppfattelse av variasjon	29
4.2.1	Oppsummering.....	31
4.3	Elevenes opplevelse av autonomi	32
4.4	Elevenes opplevelse av tilhørighet.....	34

4.5	Elevenes opplevelse av kompetanse.....	37
4.5.1	Frykt for ballen	40
4.5.2	«Self-handicapping»	42
4.5.3	Oppsummering relatert til de tre grunnleggende behovene.....	45
4.6	Det motivasjonelle klimaet og elevenes målorientering	46
4.6.1	Oppsummering.....	50
4.7	Elevenes mestringsforventning	50
4.7.1	Oppsummering.....	52
5	Oppsummerende konklusjon	53
5.1	Videre undersøkelser	55
6	Referanseliste.....	57
7	Vedlegg.....	I
7.1	Vedlegg 1: Intervjuguide	I
7.2	Vedlegg 2: Informert samtykke	III
7.3	Vedlegg 3: Kvittering fra NSD	V

1 Innledning

Undersøkelser viser at hovedandelen av elevene i den norske skolen liker kroppsøvfingsfaget, både på barneskolen og ungdomsskolen (Christiansen, 2010; Elin Kolle, Stokke, & Hansen, 2011). En landsomfattende undersøkelse blant femte og åttendeklassinger fra 1996 viste at kroppsøvfingsfaget var det best likte faget (Imsen, 1996). Til tross for dette må vi ikke glemme elevene som ikke trives i faget og undersøke hva som innvirker på denne oppfatningen (Christiansen, 2010; E. Kolle, Stokke, Hansen, & Anderssen, 2011).¹ Ommundsen (1995) hevder at elever som ikke opplever kroppsøvfingsglede bør fanges opp da de trolig er blant de elevene som er minst fysisk aktive. Aktivitetsnivået til barn og unge synker betydelig i løpet av ungdomsårene (E. Kolle et al., 2011; Nader, Bradley, Houts, McRitchie, & O'Brien, 2008). Formålet med kroppsøvfingsfaget er at det blant annet skal inspirere elevene til å ha en fysisk aktiv livsstil samt å få en bevegelsesglede som vil vare livet ut. Dette da fysisk aktivitet anses som sentralt for å fremme en god helse (LK06., 2012). Det vil med andre ord være hensiktsmessig å få innsikt i oppfatningen av faget blant de elevene som trives i mindre grad, slik at formålet kan fremmes blant flere elever. Det vil trolig ikke være hensiktsmessig å legitimere forskning i kroppsøvfingsfaget kun med utgangspunkt i den økende overvektsproblematikken i samfunnet. Dette da kroppsøvfingsfagets legitimering som et fag vil kunne svekkes dersom det kun legitimeres ut fra pulsøkning og fedmeforbygging (Kirk, 2006; Tinning, 2012).

Undersøkelser viser at uforutsigbarhet kan relateres til skolevegring og at kroppsøvfingsfaget anses som et uforutsigbart fag (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2013). Faget preges av eksponering og det kan være krevende for mange elever. Elevene vurderes tydelig ovenfor seg selv og andre ut fra hva de mestrer og ikke mestrer (Havik et al., 2013). Ved å skape innsikt i elevenes erfaringer i kroppsøvfingsfaget vil det kunne fremme arbeidet med å skape trygge rammer og da gjerne spesielt for de elevene som ikke liker faget.

Kartlegginger viser at den gjennomsnittlige trivselen i kroppsøvfingsfaget er betydelig lavere på tiende årstrinn enn resultatene på fjerde årstrinn (E. Kolle et al., 2011). Med andre ord virker trivselen i faget å synke betydelig jo eldre elevene blir. Litteratursøk viser at det forekommer begrenset med vitenskapelig forskning relatert til oppgavens tematikk på barneskolen. Dette er uheldig da det er rimelig å anta at opplevelsene elevene får i

¹ Det anses som vanskelig å kunne belyse konkrete tall fra disse undersøkelsene da verdiene framstilles ulikt.

kroppsøvningsfaget på barneskolen danner fundamentet for deres fremtidige oppfatning av faget. Hensikten med denne masteroppgaven er å skape innsikt i opplevelsene og oppfatningene til barneskoleelever som ikke trives i kroppsøvningsfaget. Problemstillingen for oppgaven er følgende: *Hvilke oppfatninger og opplevelser innen kroppsøvningsfaget har 5. og 6. klassinger som anes av læreren for å ikke trives i faget?* Som problemstillingen tilsier er undersøkelsene gjennomført blant elever som lærerne opplever at ikke trives i faget. Utvalget består av to elever på femte årstrinn og tre elever på sjette årstrinn. Ved å gjennomføre undersøkelser blant elever på barneskolen vil det kunne gi en innsikt i hvilke faktorer som innvirker på deres opplevelser og motivasjon i kroppsøving. Dette vil kunne bidra til å forhindre den synkende trivselen i faget. Det vil være avgjørende å få innsikt i elevene sin oppfatning da barn ofte innehar et annet virkelighetsbilde enn oss voksne. De vil med andre ord kunne ha andre erfaringer og tolkninger av det som forekommer i livene deres (Eide & Winger, 2003). Undersøkelser relatert til elevenes trivsel i faget vil kunne fremme en forebygging av de negative innstillingene til faget og fremme kroppsøvningsglede blant flere elever. Undersøkelser viser at elever som opplever kroppsøvningsfaget som positivt og erfarer faglig mestring vil kunne utvikle et tilfredsstillende syn på egen kropp og kompetanse. Dette vil kunne ha overføringsverdi videre i livet (Engstrom, 2008).

Deltakernes oppfatninger og opplevelser vil drøftet med utgangspunkt i teorier innen blant annet motivasjon og selvoppfatning, samt tidligere empiri innen oppgavens tematikk. Da det virker å forekomme lite relevant forskning på barneskolen vil oppgavens drøftingsdel blant annet baseres på funn fra forskning gjennomført på ungdomsskole og videregående skole. Funn relatert til høyere aldersgrupper vil bli benyttet dersom de anses som relevante. Det kan også forekomme at aldersforskjellen ikke har blitt oppfattet som betydelig.

2 Teoretisk grunnlag

I følgende kapittel vil det forekomme en presentasjon av teoriene som er benyttet i denne studien. For å kunne belyse elevenes oppfatning av faget har det blitt ansett som sentralt å benytte teorier innen blant annet motivasjon og selvoppfatning som rammeverk for denne oppgaven.

2.1 Definisjonen av trivsel og mistrivsel

For å kunne belyse den overnevnte problemstillingen er det hensiktsmessig å forsøke å belyse begrepene trivsel og mistrivsel. Begrepet trivsel er et sentralt begrep innen blant annet skolen, hvor barn tilbringer store deler av hverdagen sin. Begrepet anses for å være omfattende og det er vanskelig å enes om en allmenn definisjon på begrepet. Det blir hevdet at trivselsbegrepet ikke kan operasjonaliseres fullt ut. Dette blant annet fordi man ikke vil kunne oppnå tilstrekkelig med indikatorer eller målepunkter som kan dekke begrepet (Lund, 2002).

I følge Hauge (1974) oppstår trivsel i samspillet mellom individets omgivelser og behov. Det er trolig flere faktorer som innvirker på elevene sin trivsel. Det kan være forhold ved spesifikke situasjoner og/eller psykologiske forhold hos individet (Flagestad & Skisland, 2002). Flagestad & Skisland (2002) hevder det er grunn til å tro at trivsel er et resultat av forholdet mellom individet sine sosiale omgivelser, individet sine erfaringer samt personlige forutsetninger. Flere trivselsundersøkelser viser til definisjonen på trivsel som ble benyttet ved en trivselsundersøkelse i Gladesaxe skolevesen i Danmark. Motivasjonspsykologiske forklaringsmodeller dannet den teoretiske forankringen i Gladesaxeprojektet (Hauge, 1974). Følgende anses som sentralt innen denne trivselsdefinisjonen: «Generelt angiver trivsel en følelsestilstand hos personen der er forholdsvis stabil og omfattende. Trivsel kan derfor her defineres som elevens generelle tendens til å føle sig tilfreds med forholdene i miljøet» (Hauge, 1974, s.8). Sandven (1972, gjengitt i Hauge, 1974, s. 8) definerer trivsel og mistrivsel som følgende:

Med trivsel forbinder vi noe positivt, en umiddelbar følelse av at den situasjonen man befinner seg i og de mulighetene som tegner seg av, opplevelse som tilfredsstillende, mens mistrivsel, vantrivsel eller trivselsmangel står for det motsatte: en følelse av ubehag, fordi en opplever seg selv i utakt med sin omverden og ikke øyner noen umiddelbar mulighet til å komme over i en endret situasjon.

En kan ved disse definisjonene se likhetstrekk. Dette da begge belyser at ved trivsel oppfatter vedkommende forholdene i omgivelsene som tilfredsstillende. Ved mistrivsel vil vedkommende ikke oppleve at forholdene i miljøet er tilfredsstillende.

Trivsel kan oppfattes som en generell eller kortvarig tilstand (Hauge, 1974). En elev vil muligens oppleve trivsel eller mistrivsel i enkelte situasjoner, men ikke i andre. Relatert til denne oppgaven gjelder dette for eksempel ved bestemte aktiviteter. Noe en elev trives med er ikke trives ikke nødvendigvis en annen elev med (Hauge, 1974). Tilstand kan forstås for å være dynamisk skiftende.

2.2 Motivasjon

Motivasjon anses for å være et vidt begrep, men det kan defineres som en indre drivkraft som innvirker på vår atferd, og da både i form av intensitet, retning og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Barn sin motivasjon og opplevelse av mestring påvirkes av deres tanker og følelser relatert til de spesifikke oppgavene de skal gjennomføre (Wormnes & Manger, 2005). Motivasjon relatert til skolefag påvirkes av både situasjoner innenfor og utenfor klasserommet samt elevens indre. Deres verdier, forventning om å mestre oppgaven og hvordan vedkommende forklarer egne prestasjoner anses for innvirke på motivasjonen. Den kan også påvirkes av deres forventninger om reaksjoner fra signifikante andre (lærere, medelever) eller de grunnleggende behovene som relateres til motivasjon (kompetanse, autonomi, tilhørighet) (Asbjørnsen, Manger, Ogden, & Daae, 1999; Skaalvik & Skaalvik, 1996). De tankene og erfaringene barna har gjort seg angående kroppsøvingfaget vil med andre ord innvirke på deres motivasjon for å delta. Motivasjonen anses for å kunne påvirkes i negativ og positiv retning (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Den anses for ikke kunne observeres direkte, men derimot kan den ofte vises indirekte via vedkommende sin atferd (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

2.3 Selvbestemmelsesteorien

En av teoriene som vil danne det teoretiske rammeverket for denne oppgaven er selvbestemmelsesteorien (SDT). Selvbestemmelsesteorien anses for å være en sosial-kognitiv motivasjonsteori. Indirekte innen kognitive motivasjonsteorier er at våre forsøk på å oppfatte omverdenen resulterer i motivasjon og læring (Asbjørnsen et al., 1999). Sett i lys av selvbestemmelsesteorien former ulike komponenter som sosial tilhørighet, kompetanse og autonomi om handlingene våre anses for å være aktive eller passive. Den motivasjonelle

atferden vi har påvirkes av ulike former for motivasjon. Disse er indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2006).

2.3.1 Indre motivasjon

Indre motivasjon anses for å representere kjernepunktet i selvbestemmelsesteorien. Dette da SDT anses som prototypen relatert til selvbestemte handlinger (Standage et al., 2006). Det hevdes at man ved indre motivasjon vil oppnå en psykologisk tilfredsstillelse (Asbjørnsen et al., 1999). Et individ som er indre motivert deltar ved aktiviteten for dets egen del. Dette da vedkommende verdsetter tilfredsstillelsen og gleden ved å delta i aktiviteten (Standage et al., 2006). I følge Ryan & Deci (2000a) er indre motivasjon den naturlige trangten til å utøve kompetanse, samtidig som vedkommende forsøker å mestre nye utfordringer. Dersom individet er indre motivert behøves det ingen straff eller belønning for oppgaven, da aktiviteten i seg selv er belønning nok. Forskning tyder på at innsats og ektheten gjenspeiles ved indre motivasjon (daRyan & Deci, 2000b).

2.3.2 Ytre motivasjon

Ved ytre motivasjon anses drivkraften ved en handling for å være instrumentell (Edward L. Deci & Ryan, 1985). Aktiviteten er ikke målet i seg selv, men den blir utført for å oppnå noe som ikke har med aktiviteten å gjøre (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Med andre ord er den ytre motivasjonen en ekstern belønning (Asbjørnsen et al., 1999). Den ytre motivasjonen kan være selvpålagt (for eksempel ønske om sosial status blant medelever) eller ytre kontrollert (for eksempel ros fra lærer og medlever eller karakterer) (Standage et al., 2006).

Innen selvbestemmelsesteorien anses det for å eksistere fire forskjellige kategorier innen ytre motivasjon, hvor selvbestemmelsesgraden varierer (Standage et al., 2006). Ved ytre regulering handler individet med utgangspunkt i ytre årsaker som for eksempel belønning. Atferden er med andre ord ikke selvbestemt, men kontrollert (Edward L. Deci, Ryan, & Williams, 1996).

Introjeksjonsregulering er når atferden er forårsaket av en indre tvang, som er en følge av de verdiene og normene som eksisterer ved det gitte miljøet. Til tross for at individet har valgt å følge disse er de ikke en del av det integrerte selvet. Denne typen ytre motivasjon er ofte forårsaket av et løfte om belønning eller trusler om straff. Med andre ord er den ikke selvbestemt (Edward L. Deci et al., 1996)

Ved identifikasjonsregulering har personen identifisert og godtatt miljøets normer og verdier, og handler ut fra disse. Det at vedkommende oppfatter normene og verdiene som fornuftige og relevante, samt en opplevelse av valgfrihet, resulterer i at individet er mer villig til å gjennomføre handlingen. Dette medfører en utelatelse av tvang, som tillater individet en opplevelse av selvbestemmelse ved aktiviteten (Edward L. Deci et al., 1996).

Den siste kategorien innen ytre motivasjon er integrert regulering, som anses som den mest komplekse kategorien. Her har individet godtatt verdiene og normene som sine egne verdier og de handlingene som individet gjør er i overenstemmelse med miljøet sine forventninger. Dette medfører en oppfatning av full handlingsfrihet. Med andre ord er denne formen for ytre motivasjon selvbestemt (Edward L. Deci et al., 1996).

2.3.3 A-motivasjon

En elev som passivt engasjerer seg i en handling, som oppfatter aktiviteten som uviktig, karakteriseres som a-motivert. En amotivert person kan ved enkelte tilfeller velge å ikke engasjere seg i det hele tatt. Grunnen kan være opplevelsen av at atferden ikke samsvarer med det ønskede resultatet, samt mangel på kompetanse (Edward L. Deci & Ryan, 1985).

2.3.4 De tre grunnleggende psykologiske behovene

I følge selvbestemmelsesteorien er autonomi, tilhørighet og kompetanse tre medfødte, grunnleggende psykologiske behov vi mennesker innehar. Disse behovene anses for å kunne være en grunnleggende motivasjonsmekanisme som motiverer vår atferd dersom de oppleves som tilfredsstillende. Optimal funksjon og psykisk velvære anses for å være betinget av disse tre behovene (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Individets prestasjoner, utvikling og motivasjon fremmes dersom omgivelsene tillater muligheten for å tilfredsstille at de over nevnte tre grunnleggende, psykologiske behovene (Edward L. Deci et al., 1996). Disse tre behovene vil videre bli presentert.

2.3.4.1 Autonomi

Behovet for autonomi er individets behov for å kunne være initiativtaker til ulike, egne handlinger (Reeve, 2009). Dette i tillegg til å kunne foreta egne valg. Dersom individet opplever å ha et reelt valg ved egne handlinger anses vedkommende for å være selvbestemt (Edward L. Deci & Ryan, 1985). Autonomibehovet innebærer å ha en oppfatning av at våre behov og

interesser ligger til grunn for våre handlinger. Individet kan også uttrykke atferd og foreta handlinger på forespørsel av andre, så fremt de samsvarer med egne målsetninger og verdier. Dette da man er av lik oppfatning (Ryan & Deci, 2000b). Vi anses derimot ikke som selvbestemte dersom vi via ytre påvirkning tvinges til å tenke eller handle på en spesifikk måte. Dersom et menneske opplever å miste styringsmuligheten over eget liv, eller ikke lenger har tro på at man kan kontrollere det kan det føre til mistriivsel (Asbjørnsen et al., 1999)

2.3.4.2 Tilhørighet

Tilhørighet refererer til mennesket sitt behovet for å kunne oppleve tillit, trygghet, gjensidig respekt og tilknytning til mennesker vi betrakter som betydningsfulle for oss og våre handlinger (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000b). Relatert til denne oppgaven kan dette for eksempel være medelever eller lærere. Dersom tilhørighetsbehovet ikke oppleves som tilfredsstillt kan dette resultere i en rekke negative innvirkninger på individets tilpasning, trivsel og helse (Baumeister, Leary, & Steinberg, 1995).

2.3.4.3 Kompetanse

Mennesket hevdes å være naturlig interessert i å lære, da vi anses for å være født nysgjerrige. Kompetansebehovet er individets behov for å kunne forstå hvordan man kan oppnå både ytre og indre mål, via et samspill med omgivelsene (Edward L. Deci & Ryan, 1985). Det er behovet for å kunne oppleve å lykkes og mestre arbeidsoppgaver som er tilstrekkelig utfordrende for den enkelte og å oppnå et ønsket resultat. Og da ved å benytte egne evner og kunnskaper (Ryan & Deci, 2000a, 2000b) Mennesket har et behov for å selv oppleve å mestre den gitte oppgaven (Deci & Ryan, 2002) . Den indre motivasjonen kan styrkes dersom vedkommende opplever seg som kompetent innen et gitt felt. Men dette kan først forekomme dersom vedkommende også oppfatter seg som autonom (Ryan & Deci, 2000a).

Desto mer kompetent en elev oppfatter seg i en aktivitet desto mer vil vedkommende sin indre motivasjon øke. Denne sammenhengen forutsetter at aktiviteten er optimalt utfordrende og at individet selv opplever å kunne påvirke resultatet (Ryan & Deci, 2000b). I tillegg til å oppleve seg som kompetent til å utføre oppgaven har vi mennesker også et behov for å videreutvikle våre ferdigheter og kompetanse (Edward L. Deci & Ryan, 1985).

Troen til egen kompetanse påvirker individets atferd på ulike måter. Det påvirker blant annet vedkommende sine valg og hvordan man skal handle ved ulike situasjoner. Elever vil

med andre ord involvere seg i oppgaver de opplever seg selv som kompetente i. Videre vil elever som opplever seg som inkompetente innen et område unngå oppgavene dersom de tror det vil medføre at de kan feile eller mislykkes. De kan også velge å gi opp tidlig i forsøket (Asbjørnsen et al., 1999; Dweck, 2000).

Forskning gjennomført blant kanadiske fjerdeklassinger viste at en høyere grad av oppfattet kompetanse ble assosiert med økende positive holdninger relatert til kroppsøvningsfaget. Det ble sett en sammenheng mellom lavere opplevd atletisk kompetanse og lav kroppsøvningsglede. Kroppsøvningsgleden var lavest og falt mest blant jenter som opplevde sin atletiske kompetanse for å være lav. Videre viste funnene at positive holdninger til faget økte sannsynligheten for å bevare en begeistring til fysisk aktivitet (Cairney et al., 2012).

Alle menneskelige handlinger forekommer innen en sosial kontekst. Dette medfører at forholdene i omgivelsene til en viss grad vil innvirke på individets selvfølelse og atferd. Videre vil kvaliteten ved omgivelsene også kunne innvirke på vedkommende sin generelle utvikling (Edward L. Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). De miljømessige faktorene har en sentral rolle i å kunne forutsi menneskets atferd (Deci & Ryan, 1985). Ryan & Deci (2000a) hevder at den sosiale konteksten kan hemme eller fremme vår naturlige drivkraft for aktiv deltakelse. I følge Ryan & Deci (2000b) hevder selvbestemmelsesteorien at alle de tre psykologiske behovene er viktige. De sosiale faktorene i en kontekst må tilfredsstillende de tidligere nevnte psykologiske behovene for at det skal føre til indre motivasjon (Standage et al., 2006). Dersom eleven ikke får støtte for autonomi, kompetanse og tilhørighet vil det medføre hemming av indre motivasjon, fremmedgjøring og dårlig trivsel for eleven (Ryan & Deci, 2000b).. Hvis omgivelsene tillater eleven til å oppleve for eksempel kompetanse, men ikke tilhørighet vil det trolig redusere vedkommende sin velvære (Ryan, 1995). Med andre ord vil omgivelser som fremmer eller hemmer individets oppfatning av disse tre psykologiske behovene påvirke individet sin velvære. For å kunne utvikle seg og være et velfungerende individ i samfunnet må vedkommende selv oppleve at alle de tre behovene er tilfredsstillende. Dette kan fremme blant annet motivasjon og trivsel.

2.4 «Achievement goal theory»

Målorienteringsteorien «achievement goal theory» (AGT) blir jevnlig benyttet for å belyse motivasjon innen blant annet kroppsøving. Hensikten med en målorienteringsteori er å indikere hvilke mål individer innehar ved en prestasjonssetting (Nicholls, 1989; Weinberg &

Gould, 2007). De målene man har innvirker på hvordan man velger å tilnærme seg disse. Dette i tillegg til hvilke kriterier man anser om målbare for suksess (Nicholls, 1989). Innen «achievement goal theory» skiller man mellom to målorienteringer: oppgaveorientering (også referert til som mestringsorientering og læringsorientering) og egoorientering (også referert til som prestasjonsorientering) (Ames, 1984; Elliott, Dweck, & Sherman, 1988; Nicholls, 1989).

Ved oppgaveorientering er læring å øke sin forståelse målet ved aktiviteten. Kompetanse blir demonstrert dersom man mestrer oppgavene, tilegner seg ny kunnskap og dermed bedrer sine individuelle ferdigheter. Mestring anses som kriteriet for suksess innen denne målorienteringen (Nicholls, 1989). Den vil med andre ord være ulik blant elevene, da alle har ulike forutsetninger. I følge Skaalvik & Skaalvik (1996) er oppgaveorientering en sentral forutsetning for å kunne fremme et godt læringsmiljø der elevene hjelper hverandre og samarbeider.

For en elev som er egoorientert vil ikke selve læringen være sentral, men derimot hvordan vedkommende blir oppfattet av andre. Ved egoorientering er målet å bli oppfattet som kompetent og flink, eller i verste fall unngå at medelever og lærere oppfatter prestasjonene som dårlige (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Eleven er med andre ord opptatt av å beskytte sin selvverdi. Suksess blir ved egoorientering målt ved sosial sammenligning og oppnås hovedsakelig dersom man presterer bedre enn medelever (Nicholls, 1989).

Opplevelsen av kompetanse ved oppgaveorientering er avhengig av at vedkommende forstår, lærer og forbedrer tidligere prestasjoner (Nicholls, 1983). Følelsen av kompetanse ved egoorientering er avhengig av hvordan egne prestasjoner er sammenlignet med medelever sine prestasjoner. Sammenligning av resultater ved konkurranser er sentralt.

I følge Dweck & Leggett (1988) foretrekker egoorienterte elever å mestre oppgaver ved å ilegge lav innsats, da dette uttrykker gode ferdigheter. Høy innsats derimot hevdes innen egoorientering å symbolisere manglende kompetanse. Egoorienterte elever anser ferdigheter for å være en stabil, lite justerbar egenskap (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989). Dersom eleven møter hindringer i aktiviteten vil vedkommende trolig gi opp (Dweck, 1986).

En oppgaveorientert elev som opplever vansker ved oppgaven anses for å ha stor tålmodighet, og å benytte gunstige læringsstrategier (Ames, 1984; Dweck & Leggett, 1988). Dette da de vektlegger innsats mer enn evner. Elevene tilegner seg kompetanse ved å ilegge innsats. Dette fører, i motsetning ved egoorientering, til at innsats anses som noe positivt.

Resultatet er at oppgaveorienterte elever har større trygghet til å oppsøke utfordringer enn egoorienterte elever (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Undersøkelser gjennomført blant 4000 amerikanske 3. og 6. klassinger viste at dersom det sosiale miljøet var inkluderende fremmet det trivsel, interesse for fagstoffet og oppgaveorientering. I motsetningen fremmes angst og egoorientering dersom miljøet oppfattes som ekskluderende og utrygt (Battistich, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995).

I følge Nicholls (1983) eksiterer ingen av målorienteringene som rene kategorier i det virkelige liv, men det sentrale er hvilken av de som er dominerende. Det vil kunne variere om en elev har et prestasjons- eller oppgavefokus.

2.5 Motivasjonelt klima

Begrepet motivasjonelt klima isolerer delen av læringsklimabegrepet som relateres til forholdet mellom medelever og lærer-elev (Nicholls, 1989). I følge Weinberg & Gould (2007) har det sosiale klimaet som omgir elevene innvirkning på hvordan deres motivasjon, relatert til fysisk aktivitet, utvikles. Ames (1992) hevder det motivasjonelle klimaet er den sosiale konteksten hvor aktiviteten utrettes. Det motivasjonelle klimaet som omgir eleven anses for å påvirke eleven sin målorientering ved en prestasjonssammenheng (Gano-Overway & Ewing, 2004; Nicholls, 1989). Til tross for at målorientering og motivasjonelt klima har flere likheter (Ommundsen, 2006) er de to uavhengige enheter som til sammen innvirker på mennesker sin atferd og motivasjon (Nicholls, 1984)

Innen «achievement goal theory»(AGT) opereres det med to typer motivasjonelle klima: prestasjonsorientert og mestringsorientert. Ames (1992) hevder at ved et prestasjonsorientert motivasjonelt klima oppfordrer læreren til at elevene skal sammenligne egne prestasjoner med medelevene sine. Med andre ord måles suksess med utgangspunkt i prestasjonene til medelevene. I følge Høigaard & Haugeland (2008) påvirkes elevene ved et prestasjonsorientert motivasjonelt klima til å søke egoorienterte målperspektiv. Klimaet fremmer et hovedfokus på å vinne og prestere bedre enn sine medelever. Tilbakemeldinger blir gitt på bakgrunn av resultatene og ros blir gitt dersom man presterer bedre enn medelevene. Videre hevder Ames (1992) at ved et prestasjonsorientert motivasjonelt klima vises liten forståelse for feiling. Dette da feiling anses som en indikator på manglende ferdigheter.

Ved et mestringsorientert klima tilrettelegges det for at eleven skal søke, og ha et oppgaveorientert målperspektiv. Elevene oppfordres til å forbedre egne ferdigheter og

prestasjoner ved å ilegge en tilstrekkelig innsats (Høigaard & Haugeland, 2008). I motsetning til et egoorientert klima er det rom for at elevene skal få «prøve og feile». Dette anses som en naturlig del av å mestre nye oppgaver. Ros blir gitt på grunnlag av mestring av nye oppgaver og forbedring av egne prestasjoner og ferdigheter (Ames, 1992).

Det oppfattede klimaet vil ikke sjeldent kunne variere bland medelevene, da det vil være en betydelig spredning i deres ferdigheter og personligheter (Ommundsen, 2006; Ommundsen & Kvalø, 2007). Elevene sin oppfatning av det sosiale klimaet har innvirkning for vedkommende sin selvoppfatning, atferd, motivasjon samt prestasjoner. Til tross for at læringsmiljøet i klassen kan oppfattes som tilfredsstillende for de fleste av elevene gjelder ikke dette nødvendigvis for alle (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Læreren anses å ha stor innvirkning for hvilket av de to motivasjonelle klimaene som er dominerende. For å fremme oppgaveorientering i klassen må læreren fokusere på å skape et stabilt og trygt sosialt miljø (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Oppgaveorientering anses som en sentral forutsetning for å opprette et godt læringsmiljø, hvor elevene hjelper hverandre og samarbeider (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Flere internasjonale undersøkelser innen motivasjonelt klima i kroppsøving viser at elever som oppfatter et mestringsorientert klima opplever selvbestemmelse og indre motivasjon. Det anses videre for å ha en positiv sammenheng med trivsel, trygghet og interesse for kroppsøvingfaget. I motsetning anses et oppfattet prestasjonsorientert klima for å ha en negativ korrelasjon med de over nevnte faktorene (Ntoumanis & Biddle, 1999).

2.6 «Self-handicapping»

Ved begynnelsen av ungdomsårene øker barns selvbevissthet og deres bekymring for hvordan man oppfattes av andre, og da fortrinnsvis av jevnaldrende (Urdu & Midgley, 2001). I motsetning til en del andre skolefag er elevenes prestasjoner og kompetanse tydelig eksponerte ved kroppsøvingundervisningen. Mangel på fysisk-motorisk kompetanse vil med andre ord i stor grad være synlig for medelevene og læreren (Ommundsen, 2004). «Self-handicapping» er en strategi hvor vedkommende inntar en form for «forsvarsposisjon», hvor hovedhensikten er å opprettholde egen selvtillit (Ommundsen, 2004). I følge Kolditz & Arkin (1982) er «self-handicapping» et valg eller en handling som medfører at eleven fraskriver seg ansvaret dersom vedkommende mislykkes med en prestasjon. Strategien ved «self-handicapping» er å benytte unnskyldninger(handicap) for å forsvare egne prestasjoner, dersom de ikke oppfattes som

tilfredsstillende (Ommundsen, 2004). Elevene ønsker ikke å tape ansikt ovenfor medelevene og læreren i kroppsøvingsundervisningen, verken sosialt eller faglig. Dette da det kan ha en negativ innvirkning på deres selvoppfatning (Haugen, Ommundsen, & Lund 2004). Disse elevene er dermed disponert for å manøvrere situasjoner for å unngå negativ innvirkning på deres selvoppfatning, ved for eksempel å skyldte på skader eller sykdom. Dersom vedkommende gjør feil eller prestasjonene ikke blir oppfattet som tilfredsstillende relateres det dermed til handicapet framfor manglende evner (Smith, Snyder, & Perkins, 1983). Skader, mangel på søvn og sykdom er eksempler på slike unnskyldninger. Ved å benytte «self-handicapping» vil vedkommende ha mulighet til å bortforklare nederlag med ulike handicap eller grunnleggende suksess med egne evner (Hirt, McCrea, & Boris, 2003). Ved «self-handicapping» kan man også, hvis det tillates, unngå å delta i en aktivitet dersom man tror man vil mislykkes. Dette for å unngå å gjøre feil. Funn fra en studie gjennomført på videregående skole viste at self-handicapping var forankret til en negativ, generell forventning innen en prestasjonssammenheng (Haugen et al., 2004).

Elever som benytter «self-handicapping» i kroppsøvingen kan ha utfordringer med å oppfatte seg i et positivt lys i undervisningen. De kan i tillegg falle utenom en betydelig del av det sosiale samholdet, som vil kunne bidra til å hemme elevenes læringsprosesser i kroppsøvfingsfaget (Lyngstad, 2013). I følge Ommundsen (2004) hemmer bruk av «self-handicapping» utviklingen og mestringen til eleven i kroppsøvfingsfaget.

2.7 «Self-efficacy»

Banduras «self-efficacy theory» er en sosial-kognitiv læringsteori som anses som relevant for denne oppgaven. I likhet med flere hevder Bandura at menneskets forventninger innen et område er sentral for motivasjonen (Imsen, 2005). Bandura (1986, 1997) fremmer hvordan atferd, indre forhold samt forhold i omgivelsene samstemmig innvirker på hverandre. «Self-efficacy» kan på norsk oversettes til mestringsforventning, og omhandler forventningen et individ har til å mestre en gitt oppgave, i tillegg til verdien man ilegger en eventuell mestring (Asbjørnsen et al., 1999; Imsen, 2005). «Self-efficacy» hevdes å modifisere menneskets læring og mestringsforventningen barn innehar anses for å være avgjørende for deres læringsutbytte (Bandura, 1993, 1997). I følge Bandura (1986) er ferdigheter og kunnskap avgjørende for å oppnå gode resultater, men ikke tilstrekkelig. Hvordan vedkommende vurderer egne evner samt deres mestringsforventning vil innvirke på deres atferd og motivasjon. Bandura (1986) hevder at det vil være spesielt uheldig dersom eleven mislykkes med å mestre en oppgave ved

begynnelsen av læringsprosessen. Det vil kunne svekke vedkommendes tro på å mestre lignende oppgaver senere.

Ved høy «self-efficacy» vil målene vedkommende setter seg være høye, samt at prestasjonene bedres (Asbjørnsen et al., 1999). Individuer med høye mestringsforventninger ventes å være mer hardtarbeidende og å kunne arbeide lengre med oppgavene ved motgang. Dette sammenlignet med individer med lav mestringsforventning (Asbjørnsen et al., 1999; Bandura, 1997). Høy mestringsforventning innen et område vil medføre at vi blant annet er mindre engstelige for å mislykkes. Lave mestringsforventninger vil kunne resultere i at vi lett gir opp ved hindringer eller at vi unngår oppgaven (Bandura, 1997).

Innen «self-efficacy» anses det for å være en tydelig sammenheng mellom situasjons- og kontekstbetinget selvoppfatning og mestring (Bandura, 1986, 1997; Deci & Ryan, 2002). Mestringsforventningen en elev innehar vil ha innvirkning på vedkommende sin mestringsevne. Samlet med hvordan mestringsforventningen årsaksforklares vil det kunne innvirke på eleven sin selvoppfatning (Bandura, 1997). Over et gitt tidsrom vil et negativt eller positivt skifte av selvoppfatningen videre kunne innvirke på mestringsforventningen til eleven. Med andre ord indikerer dette at sammenhengen mellom selvoppfatning og mestring kan virke begge veier (Bandura, 1997; Shavelson & Bolus, 1982).

Forventningene om mestring vil ifølge Bandura basere seg på fem ulike informasjonskilder. Disse informasjonskildene er: tidligere erfaring, emosjonelle forhold, verbal overbevisning, personens tolkning og vikarierende erfaring (Bandura, 1986; Imsen, 2005). Bandura (1986) hevder at det er individets subjektive tolkning av disse hovedkildene som innvirker på elevenes mestringsforventning. Den første er enkelt og greit vedkommende sine tidligere erfaringer innen det aktuelle området. Tidligere erfaringer med å mestre en oppgave, vil trolig øke mestringsforventningen ved en lignende oppgave. Mens opplevelsen av å ikke mestre oppgaven trolig vil innvirke negativt på vedkommende mestringsforventning (Bandura, 1977). Den andre er verbal overbevisning som omhandler at eleven motiveres via verbal overtalelse, som for eksempel ved oppmuntring og støtte fra andre. Emosjonelle forhold er den tredje informasjonskilden. Emosjonelle forhold relatert til en handling eller resultat vil innvirke på elevens mestringsforventning. Angst og frykt ovenfor en oppgave vil det ha en negativ innvirkning på handlingen (Bandura, 1986; Imsen, 2005). Vikarierende erfaringer omhandler at vedkommende har sett andre, likesinnede, utføre den samme handlingen. Den siste informasjonskilden er personens egne tolkninger av prestasjonene (Imsen, 2005).

3 Metode

Studiens «hvordan» avhenger at dets «hva» og «hvorfor». I det følgende kapittelet presenteres de metodiske aspektene ved studiet. Med dette inngår redegjøring for valg av metode, fremgangsmåte, analysearbeid, etiske vurderinger og oppgavens kvalitetssikring

3.1 Valg av metode

Valg av metode er en sentral del av forskningsprosessen ved alle vitenskapelige utredninger. «Veien til målet» anses ifølge Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge (2009) for å være metodebegrepets betydning. Undersøkelsen sitt formål og problemstillingen er avgjørende for metodevalget som blir fattet (Kvale et al., 2009; Thagaard, 2013). Det er avgjørende å bruke en metode som på en mest hensiktsmessig måte kan belyse problemstillingen. Ved denne studien er det benyttet en kvalitativ tilnærming. Begrunnelsen for dette er at hensikten med studien nettopp er å belyse barneskoleelever sin oppfatning av kroppsøvfaget. Ved en kvalitativ tilnærming undersøker man i dybden av et fenomen, hvor hensikten er å belyse sammenhengen og helheten vi undersøker. Ved å benytte en kvalitativ tilnærming vil jeg som forsker kunne få en mer dyptgående innsikt i deltakerne sine oppfatninger, handlinger, begrunnelser og refleksjoner (Kvale et al., 2009; Thagaard, 2013). Og det er nettopp dette jeg forsøker å søke med denne oppgaven.

3.2 Intervju

Kvalitative tilnærminger omfatter intervju, observasjon, analyse av video- og audioopptak og tekstanalyse (Silverman, 2011; Thagaard, 2013). Thagaard (2013) fremhever intervju som en spesielt velegnet metode dersom forskeren ønsker informasjon om deltakerne sin forståelse og opplevelse av dens omgivelser. Forskningsintervjuets formål er å erfare aspekt ved deltakerens dagligliv, ut fra vedkommende sitt eget perspektiv (Kvale et al., 2009; Thagaard, 2013). Ikke sjeldent har barn et annet virkelighetsbilde enn voksne da de blant annet har en annen posisjon ved ulike situasjoner. De vil dermed ofte ha andre erfaringer og andre forestillinger og tolkninger av det som skjer i livene deres (Eide & Winger, 2003). Til tross for at læreren hevdet at elevene ikke likte kroppsøving visste de ikke hvorfor dette eventuelt var tilfellet. Barn kan med andre ord bidra med nyttige synspunkter, spesielt vedrørende deres lærings- og hverdagssituasjon (Eide & Winger, 2003). Det er med utgangspunkt i dette at jeg valgte å benytte kvalitativt forskningsintervju som fremgangsmetode i denne studien. I følge Eide & Winger (2003) anses forskningsintervjuet som en faglig samtale, til tross for at den tar

utgangspunkt i den hverdagslige samtalen. Ved et intervju er hensikten å la informanten fortelle. I sentrum er deres opplevelser, meninger og erfaringer (Eide & Winger, 2003).

Kvale et al. (2009) hevder konversasjonen ikke forekommer mellom likeverdige deltakere ved et forskningsintervju. Det kvalitative forskningsintervjuet er ment som en profesjonell samtale, hvor forskeren innehar vitenskapelig kompetanse. Intervjuet innehar et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og deltakeren. Dette da forskeren innehar en maktposisjon, hvor det er vedkommende som definerer og kontrollerer situasjonen. Forskeren definerer intervjusituasjonen, dets tema, bestemmer hvilke svar som følges opp og avgjør når samtalen skal avsluttes (Kvale et al., 2009). Noen forskere mener respondenten skal ha medbestemmelse relatert til intervjuets fokus og innhold. Eide & Winger (2003) anser dette som et sentralt poeng spesielt når barn intervjues.

Intervjuet bør gjennomføres i barnet sine naturlige omgivelser, da dette mest trolig oppfattes som trygge rammer for elevene. Intervjuene ved denne studien ble gjennomført på et av grupperommene elevene hadde tilgjengelig, og som de ofte benyttet. Dette var ment som å skulle skape trygge rammer for elevene.

Jeg valgte å benytte lydopptaker på pc `n min ved intervjuene. Det var to grunner til dette. Den første var at jeg anså dette som mest tidsbesparende ved selve intervjuet, i tillegg til at hele intervjuet ble bevart. Med andre ord kunne jeg benytte sitat ved presentasjonen av resultatene og drøftingen. Det ga også et godt utgangspunkt for analysene i ettertid. For det andre anså jeg dette som mest hensiktsmessig ovenfor relasjonen med eleven. Det kunne vært hensiktsmessig å notert underveis i intervjuet, men slik jeg tolker det kunne dette ha medført at eleven ble negativt påvirket. Dette da jeg registrerte hva vedkommende sa, og at eleven kunne lure på hvorfor jeg bare noterte av og til. I følge Thagaard (2013) medfører notater underveis i intervjuet til at den personlige kontakten mellom partene kan bli redusert. Forskeren får i tillegg i mindre grad anledning til å ha en sosial interaksjon med deltakeren (Thagaard, 2013). For å kunne gjennomføre gode intervju var jeg avhengig av å skape en god kontakt med eleven, slik at eleven i størst mulig grad kunne «åpne» seg. På det informerte samtykket, som foreldrene skulle signere, ble det presisert at intervjuene ville bli tatt opp med lydopptaker og elevene ble påminnet dette før intervjuet begynte. Thagaard (2013) hevder at dersom intervjupersonene godtar bruk av opptak er dette å anbefale.

3.2.1 Intervjuguide

Ved forberedelsene av et intervju utarbeides en intervjuguide. Eide & Winger (2003) fremhever at for å kunne sammenligne datamaterialet kreves en veiledende guide. Hensikten med intervjuguiden er å strukturere intervjuforløpet ved å kategorisere spørsmål ut fra hvordan man ønsker å tilnærme seg temaene. For å kunne stille relevante spørsmål er det avgjørende at forskeren har tilstrekkelig med kjennskap til temaet som skal undersøkes (Kvale et al. 2009). Dette krever nøye forarbeid i forkant av intervjuet. Slik jeg tolker det var ingen av spørsmålene spesielt sensitive. Intervjuguiden (vedlegg 1) for denne studien er basert på sentral litteratur relatert til oppgavens tema, egne erfaringer og tidligere forskning. Hovedtemaene ved studiens intervjuguide er følgende: opplevelsen av faget, relasjoner, motivasjon og mestring, fritidsaktiviteter, lærer, forandringer og garderobe.

Jeg valgte å benytte begrepet gym i intervjuguiden og dermed også i intervjuene ved dette prosjektet. Begrunnelsen for dette er at jeg erfaringsmessig har kunnskap om at en betydelig andel barn og lærere fortsatt bruker begrepet gym. Dette til tross for at faget per dags dato heter kroppsøving i læreplanverket. I forkant av intervjuene ble det likevel avklart med elevene hvilket begrep de brukte, slik at det skulle være mest mulig forståelig for dem. Begrepet gym vil i denne oppgaven i all hovedsak kun bli benyttet i elevene sine direkte sitat.

Eide & Winger (2003) hevder det er fundamentalt å ha en åpen og utforskende tilnærming når man intervjuer barn. Ved kvalitative intervju av barn benytter de fleste forskerne en versjon av halvstrukturerte (også kalt semistrukturerte) intervju (Eide & Winger, 2003), slik jeg har foretatt i denne oppgaven. Ved en semistrukturert tilnærming er temaene fastsatt på forhånd i en fastsatt rekkefølge, men den tillater at rekkefølgen på disse kan bli endret underveis i intervjuet. Med andre ord var det deltakeren som bestemte rekkefølgen på temaene, men jeg som intervjuer hadde likevel kontroll over at alle temaene ble gjennomgått. Eide & Winger (2003) fremhever viktigheten av at intervju med barn tillater rom for refleksjon, men også innehar en rammestruktur (Kleven, Tveit, & Hjørdemaal, 2011). Thagaard (2013) hevder at fleksibilitet er avgjørende for at deltakerne kan formidle momenter forskeren ikke har reflektert over på forhånd. Ved et delvis strukturert intervju har man muligheten til å gå dypere inn i fenomenet enn ved et strukturert intervju, da fleksibiliteten er større (Kleven et al., 2011). Dette anser jeg som særs sentralt innen intervju med barn, da de som tidligere nevnt kan inneha en helt annen oppfatning enn hva vi voksne har. Ved gjennomføringen av intervjuene erfarte jeg at elevene valgte ulik rekkefølge på temaene, men jeg fikk likevel stilt alle spørsmålene i intervjuguiden. Slik jeg ser det er det en fordel med tanke på det videre analysearbeidet.

En av utfordringene ved å intervju barn er at spørsmålene må være forholdvis enkelt formulert, så elevene skal kunne oppfatte selve spørsmålet. Man bør så langt det er oppnåelig unngå å stille komplekse og lange spørsmål. Man bør også kun stille et spørsmål om gangen (Eide & Winger, 2003; Kvale et al., 2009). Dette krever nøye forarbeid og refleksjon i forkant av intervjuet. Da den som intervjuer må tilpasse spørsmålene ut fra deltakerens språknivå bør vedkommende ha adskillig kunnskap om barn, deres aldersgruppe og hva som vil være forståelig for dem (Eide & Winger, 2003). Jeg anser meg selv for å inneha tilfredsstillende med kunnskap og erfaring innen deltakergruppen til å kunne stille tilpassede spørsmål. Dette da jeg i tillegg til utført grunnskolelærerutdanning (1.-7. årstrinn) har jobbet på en barneskole i fire år. I følge Kvale et al. (2009) vil selv en liten endring i spørsmålsformuleringen kunne innvirke på deltakerne sitt svar.

Det kan være utfordrende å lage enkle spørsmål beregnet for barn, som samtidig skal være utfyllende nok til at man får svar på det man ønsker. Man bør unngå å stille ledende spørsmål eller ja/nei spørsmål dersom det kan unngås (Eide & Winger, 2003; Thagaard, 2013). Utfordringen ved ledende spørsmål er at deltakeren ledes til å si seg enig eller uenig med forskeren. Thagaard (2013) fremhever viktigheten av å relatere konkrete hendelser til spørsmålene når man intervjuer barn. Dette for at spørsmålene skal være mest mulig forståelige for barna. Dette kan resultere i at spørsmålene kan framstå som ledende, og gi få muligheter for åpne svar. Ledende spørsmål gir med andre ord intervjuet en retning hvor det skapes en forventning til deltakeren sitt svar (Ryen, 2002; Thagaard, 2013). Med utgangspunkt i elevens alder forsøkte jeg å ikke stille for åpne spørsmål, da barn kan ha en tendens til å gi diffuse svar på generelle spørsmål (Kvale et al., 2009). Det skjeve maktforholdet mellom barn og voksne er en av utfordringene når barn intervjues. I følge Thagaard (2013) er interaksjonen mellom intervjueren og deltakeren viktig for studiens resultat ved kvalitative forskningsintervju. Forskeren bør i størst mulig grad unngå å bli assosiert med en lærer, for å unngå at barnet kun tror at det eksisterer et riktig svar på spørsmålet (Eder & Fingerson, 2002). Ved intervjuene jeg gjennomførte forsøkte jeg å gi elevene ulike alternativ eller eksempler: «Liker du det, eller liker du det ikke eller bare sånn passe eller?» «Fotball, håndball eller turn eller?». Dette gjorde jeg for at deltakerne skulle forstå at uansett hva de svarte så var det riktig, da jeg ønsket å få innsikt i deres egen oppfatning.

I forkant av intervjuene foretok jeg noen vurderinger i hvordan jeg burde framstå ovenfor eleven, da jeg aldri hadde møtt elevene før. Vurderingene omhandlet alt fra antrekk til kroppsspråk. Jeg unngikk å ha på treningsklær og å være for formelt antrukket. Jeg prøvde å

smile mest mulig og nikke mens de snakket, slik at eleven skulle unngå å være redd for at det vedkommende svarte var feil.

Thagaard (2013) hevder det er hensiktsmessig at datainnsamlingen forekommer parallelt med analysene, da forskeren kan regulere datainnsamlingen fortløpende. Etter å ha gjennomført det første intervjuet valgte jeg å endre innledningsspørsmålet som var: liker du gym? Dette da jeg i ettertid reflekterte over om det kunne være et forholdsvis ledende spørsmål. Ved å stille spørsmålet på denne måten kunne det medføre at jeg skapte en forventning om at eleven skulle svare ja. Dette resulterte i at jeg ved andre intervjuet endret spørsmålet til: hva synes du om gym? Spørsmålet ble da mer åpent og tillot i en større grad at eleven kunne svare det den ønsket. Etter min oppfatning ble også en bedre innledning på intervjuet. Ved det tredje og de resterende intervjuene valgte jeg å innlede med å spørre hva eleven likte og ikke likte med kroppsøving. Spørsmålet om hva elevene syntes om kroppsøving stilte jeg ved slutten av intervjuet. Dette for at elevene skulle få mulighet til å reflektere over egen oppfatning og få litt mer tillit til meg før de skulle besvare spørsmålet.

3.2.2 Pilotintervju:

For å teste ut intervjuguiden og meg selv som intervjuer ble ett forberedende intervju gjennomført. Hensikten med et pilotintervju er å undersøke om det er hensiktsmessig å gjennomføre eventuelle endringer (Dalen, 2011; Eide & Winger, 2003) Deltakeren var ei 12 år gammel jente og pilotintervjuet ble gjennomført i forkant av datainnsamlingen. Da intervjudeltakerne er barn var det spesielt interessant å få tilbakemelding på om spørsmålene var forståelige og om det var noen ord vedkommende ikke forsto. Det ga også innsikt i om vi la samme betydning i begrepene. Deltakeren oppga at spørsmålene framkom som tilfredsstillende formulert og at vedkommende fikk sagt det den ønsket relatert til dens oppfatning av kroppsøvingfaget. Etter selve intervjuet ble deltakeren spurt om det var noen spørsmål som det kunne vært relevant å tilføye. Basert på egne erfaringer mente hun følgende spørsmål burde tilføyes:

- Har du noen å være med når dere har gym?

Hennes erfaring var at de som ikke likte kroppsøving også var de som ofte var alene, eller ble valgt sist. Dette anså jeg som relevant for oppgavens tema, da dette kunne gi innsikt i elevens tilhørighet og det sosiale miljøet i klassen.

3.2.3 Utvalg

Ved kvalitative studier velger forskeren deltakere som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er hensiktsmessige/relevante relatert til oppgavens problemstilling og dets teoretiske perspektiv. Denne metoden å foreta et utvalg på refereres til som et strategisk utvalg, og er hva jeg har benyttet i denne undersøkelsen (Thagaard, 2013). Rektor ved skolene ble kontaktet og informert om forskningsprosjektet via mail. Dette for at rektoren skulle godkjenne at undersøkelsene ble gjennomført ved den gitte skolen. Både rektor og lærerne jeg kontaktet, etter godkjenning av rektor, fikk tilgang det informerte samtykket (vedlegg 2) og godkjenningen fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS) (vedlegg 3). Videre ble tid og sted avtalt med læreren. Selve utvalget til denne oppgaven ble foretatt av kroppsøvingslærerne til elevene. Begrunnelsen for dette er at man kan foreta mer fattete valg, med utgangspunkt i den kjennskapen man innehar, dersom man kjenner informanten (Eide & Winger, 2003). Ved utvalgsfasen ble det formidlet til lærerne at deltakerne som ble ansett som hensiktsmessige å intervju var elevene de anså som lite begeistret for faget. Jeg informerte om at dette kunne for eksempel være elever læreren oppfattet som:

- Passive i timene
- Brukte lang tid i garderoben før timen
- Viste negativ holdning i timene
- I stor grad forsøkte å unngå ballen i spillsituasjoner
- Viste tegn til ubehag
- Ofte var alene

Jeg kontaktet kun lærere som underviste elever fra femte årstrinn til og med syvende årstrinn. Dette da jeg ønsket at elevene skulle ha noen år med erfaring innen faget. I følge Kvale et al. (2009) avhenger antall intervjudeltakere av formålet med undersøkelsen. Etter å ha kontaktet sju skoler endte utvalget for denne undersøkelsen med to elever på femte trinn og tre elever på sjette trinn. Deltakerne fikk pseudonymene: Mia, Trine, Siri, Live og Even. Hensikten med å benytte pseudonymer vil bli belyst senere i oppgaven. Mia, Trine og Siri var elever i samme klasse på sjette trinn, mens Live og Even var elever på samme femtetrinn. Ved

kvalitative utvalg bør ikke antall deltakere være større enn at forskeren kan utføre nøye analyser. Dette da analysearbeidet ved denne tilnærmingen er ressurs- og tidkrevende (Mason, 2002). Slik jeg tolker det var mitt utvalg tilfredsstillende for oppgavens rammer. De resterende fem skolene svarte enten ikke på mailen jeg sendte, eller de mente alle elevene likte kroppsøvingsfaget. Om et høyere antall deltakere ville vært en fordel er vanskelig å avgjøre.

3.3 Transkribering

Umiddelbart etter intervjuene var gjennomført begynte jeg å transkribere intervjuene. Ved å foreta transkriberinger omdannes den muntlige samtalen til skriftlig tekst. Hensikten er at intervjuene da skal være bedre egnet for analyse (Kvale et al., 2009). Etter hvert intervju foretok jeg noen notater om egne refleksjoner på grunnlag av hva deltakerne uttalte. Da jeg transkriberte intervjuene selv fikk jeg god kjennskap til datamaterialet. Transkriberingene var tidkrevende, men de var en viktig del av analysearbeidet. Jeg benyttet i hovedsak ingen spesifikke tegn i transkripsjonene ved for eksempel kort eller lang pause, gjesping osv. Jeg valgte å skrive (..) hvis den som snakket avbrøt sin egen setning for så å omformulere seg og (...) hvis vi ble avbrutt midt i en setning av den andre parten. Alle navn i transkripsjonene ble anonymisert, og da både navn på personer og steder. Dette for å unngå gjenkjenning.

3.4 Analyse

Med utgangspunkt i deltakerens uttalelser forsøker man å finne en dypere mening (Postholm, 2010). Valget av analysemetode foretas med utgangspunkt i undersøkelsens formål og emneområde. Allerede i forkant av intervjuene bør forskeren reflektere over hvordan gjennomføringen av analysene skal foregå. Dette da analysemetoden forskeren velger vil påvirke utarbeidningen av intervjuguiden, selve intervjuprosessen samt transkriberingen (Kvale et al., 2009). Ved arbeidet med intervjuguiden anså jeg det som hensiktsmessig å ha spørsmål til ulike tema. Disse temaene er presentert tidligere i oppgaven. Hensikten med å ha utarbeidet spørsmålene var å kunne sammenligne svarene til deltakerne i etterkant av intervjuene. I forkant av undersøkelsene hadde jeg bestemt meg for å benytte dataprogrammet NVivo ved transkriberingene og deler av analysearbeidet. Dette da jeg etter NVivo-kurset i universitetets regi anså dette som hensiktsmessig for studiens formål. Ved å bruke dataprogrammet kunne jeg lage kategorier og kode alle intervjuene (Kvale et al., 2009). I følge Eide & Winger (2003) vil kategorisering kunne innvirke på forskerens forståelse av innholdet. Noen av kategoriene jeg

opprettet var: opplevd kompetanse, tilhørighet og self-handicapping. Da alle intervjuene var kodet kunne jeg se alle deltakerne sine uttalelser relatert til de ulike kategoriene, og sammenligne svarene. Jeg anså imidlertid ikke dette som tilstrekkelig. Jeg valgte derfor å lage et skjema hvor jeg skrev kategoriene loddrett og de fiktive navnene vannrett for så å fylle inn informasjonen fra kodingen. Dette ble laget for hånd og tillot meg å kunne se sammenhenger mellom deltakernes oppfatninger ved de ulike kategoriene. Dette ga meg også et godt utgangspunkt for den videre analysen. Både mine egne erfaringer innen emnet, tidligere forskning og ulike sentrale teorier vil innvirke på min tolkning av intervjuene. Analysearbeidet vil naturligvis også preges av min subjektivitet.

3.5 Presentasjon av data

I følge Thagaard (2013) er det vanlig innen kvalitativ forskning å presentere de innsamlede dataene i tekstform. Deltakernes handlinger, perspektiver og utsagn er ofte benyttet. Hvordan teksten presenteres avhenger av hvilken metode man benytter (Thagaard, 2013). I denne oppgaven har jeg valgt å presentere data og foreta drøftingen i samme kapittel, da jeg har ansett dette som mest hensiktsmessig. Kapitlet er delt inn i ulike delkapittel ut fra tema. Rekkefølgen på presentasjonen av dataene samsvarer ikke med rekkefølgen på spørsmålene ved intervjuguiden. Dette for å fremlegge dataene og drøftingen på en oversiktlig måte ovenfor leseren. Analysearbeidet og transkripsjonene av dataene medførte at det ble ansett som hensiktsmessig å presentere dataene i sitatform. Til tross for APA sine retningslinjene presenteres uttalelsene til deltakerne, uansett lengde, med innrykk. Dette med mindre de presenteres fortløpende i teksten. Alle sitatene presenteres i tillegg i kursiv med anførselstegn. Begrunnelsen for dette er å skille sitatene tydelig fra den overordnede teksten.

3.6 Ethiske overveielser

Innen kvalitativ forskning har etiske dilemmaer en sentral plass. Ved de studiene hvor det oppstår direkte kontakt mellom deltakeren og forskeren er det utformet særskilte etiske retningslinjer hvor forholdet mellom de to defineres (Thagaard, 2013). Det er sentralt å fremheve de etiske aspektene som relateres til de ulike fasene i forskningen. Dette da valgene som blir foretatt i forskningsprosessen kan medføre konsekvenser for deltakerne ved studien (Thagaard, 2013). Dette prosjektet anses som meldepliktig da det innebærer å behandle personopplysninger ved bruk av elektroniske hjelpemidler (Dalen, 2011; NESH, 2006).

Prosjektet ble meldt inn og godkjent av NSD. Slik jeg har oppfattet det anses det for å eksistere tre grunnprinsipper for at forskningsprosessen skal være etisk forsvarlig. Disse er konfidensialitet, informert samtykke og konsekvenser av å delta ved forskningsprosjektet (Kvale et al., 2009; Silverman, 2011; Thagaard, 2013). Disse etiske grunnprinsippene vil bli videre belyst her.

3.6.1 Konfidensialitet

Konfidensialitet er som tidligere nevnt et av grunnprinsippene forskeren må ta hensyn til for å kunne oppnå en etisk forsvarlig forskning. Dette innebærer at informasjonen deltakeren gir blir behandlet konfidensielt, slik at deltakerens privatliv forblir anonym. Ved for eksempel transkribering må pseudonymer eller kodenummer benyttes for å kunne beskytte deltakerens identitet og privatliv (Kvale et al., 2009; Thagaard, 2013). Elevene i dette prosjektet ble gitt fiktive navn umiddelbart etter gjennomføringen av intervjuene for å skjule deres identitet. Som tidligere nevnt er følgende pseudonym benyttet: Mia, Trine, Siri, Live og Even. Alle stedsnavn og navn på læreren og medelever som framkom i intervjuene ble som tidligere nevnt også anonymisert ved transkriberingene. Til tross for anonymiteten kan det forekomme tilfeller hvor forskeren er ansvarlig for at informasjonen blir videreformidlet. Eksempler på dette er tilfeller av vold eller rusmisbruk (Thagaard, 2013). Dette var ikke tilfellet i denne studien. Personidentifiserbare opplysninger har blitt oppbevart forsvarlig i forskningsprosessen og de vil bli umiddelbart slettet etter masteroppgaven er sensurert (NESH, 2006).

3.6.2 Informert samtykke

Felles for alle forskningsprosjekt er prinsippet om å inneha deltakeren sitt informerte samtykke (Kvale et al., 2009; Thagaard, 2013). Foreldrenes samtykke krevdes i forkant av intervjuene i denne forskningssammenhengen. Om foreldrene må samtykke avhenger av studiens art og deltakernes alder. Et samtykkeskjema ble levert til eleven og dens foresatte med informasjon om prosjektet. Først når jeg hadde fått deltakerens og dets foresattes frie, informerte samtykke kunne undersøkelsene igangsettes. Med fritt menes at samtykket er gitt uten ytre press. Informert tilsier at deltakeren er informert om hva deltakelsen innebærer. Det vil ved de fleste kvalitative forskninger være begrenset hvor mye informasjon forskeren kan gi i forkant av gjennomføringen. For mye informasjon vil i tillegg kunne påvirke deltakerens svar (NESH, 2006; Kvale et al., 2009; Thagaard, 2013). Jeg unnlot å informere om at jeg ønsket å intervju elever som ikke likte faget og at det var lærerne som hadde valgt ut eleven. Dette da

jeg i forkant av intervjuet ikke visste om eleven ikke likte faget eller om dette kun var en oppfatning læreren hadde. I tillegg ville dette kunne påvirke elevene til å uttrykke seg positivt i forhold til kroppsøving til tross for at de hadde en annen oppfatning. For eksempel fordi de ikke ønsket å skille seg ut blant medelevene. Deltakeren fikk kjennskap til at de når som helst kunne velge å avbryte deltakelsen, uten at det skulle medføre negative konsekvenser for vedkommende (NESH, 2006; Kvale et al., 2009; Thagaard, 2013). Skal intervjuene gjennomføres på skolen må det i tillegg foretas avtaler med rektor og lærer, for å avtale tid og sted for gjennomføring av intervjuene (Eide & Winger, 2003b). Hvordan jeg gjennomførte dette ble belyst tidligere i metodekapittelet.

3.6.3 Konsekvenser

Konsekvenser ved deltakelse i forskningsprosjektet er det tredje etiske grunnprinsippet. Forskeren er ansvarlig for at deltakeren ikke utsettes for skade eller betydelige belastninger (NESH, 2006). Man bør i forkant av undersøkelsene reflektere over hvilke konsekvenser deltakelsen kan ha for deltakeren (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) hevder de som blir intervjuet kan oppleve det som interessant å bli intervjuet. Dette da de får muligheten til å fortelle om seg selv og egne meninger til en person som interesserer seg for temaet. Slik jeg tolker det syntes deltakerne det var interessant å delta og at de følte seg litt spesielle som fikk lov til å bli intervjuet. Naturlig nok er det i hovedsak jeg som forsker som har en fordel av dette prosjektet. Til tross for dette kan deltakerne ha fått en fordel av at de fikk muligheten til å reflektere over det gitte temaet (Thagaard, 2013). Slik jeg tolker det innebar ikke deltakelsen en betydelig negativ konsekvens for deltakerne. Dette da jeg ikke anser verken temaet eller spørsmålene ved dette prosjektet som spesielt sensitive. Slik jeg tolker det bidro anonymisering av deltakerne, medelevene og steder med til at deltakelsen ikke ville få en negativ konsekvens for deltakerne.

3.7 Validitet og Reliabilitet

Reliabilitet og validitet benyttes som indikatorer for kvaliteten av forskningen og dens troverdighet. Reliabiliteten omhandler forskningens pålitelighet og konsistens (Kvale et al., 2009; Thagaard, 2013). Reliabiliteten øker dersom forskere gjennomfører det tilnærmet nøyaktig samme prosjektet gjentatte ganger og oppnår de samme resultatene. Dette krever at undersøkelsesprosessene er identiske og hvor resultatene anses som upåvirkelig av relasjonen mellom deltakeren og forskeren (Thagaard, 2013). Ved kvalitativ forskning vil ikke forskere

opptre på samme måte eller få de samme resultatene ved å gjennomføre forskningen flere ganger. Dette da kvalitative tilnæringer krever en direkte kontakt mellom forskeren og deltakeren, og resultatet påvirkes dermed av den relasjonen som oppstår mellom partene. Ved kvalitativ forskning må forskeren begrunne reliabiliteten ut fra hvordan vedkommende har gått fram ved prosjektarbeidet. Med andre ord innebærer reliabiliteten at forskeren overveier konteksten ved datainnsamlingen og hvordan relasjonen med deltakeren kan innvirke på informasjonen deltakeren gir (Thagaard, 2013). Dette skal overbevise leseren om kvaliteten ved forskningen og dermed også kvaliteten ved resultatene (Thagaard, 2013). Ved å benytte like fremgangsmåter ved hver undersøkelse var hensikten min å forsterke forskningens reliabilitet (Thagaard, 2013). Intervjuene ble gjennomført på samme grupperom for de som tilhørte samme skole, intervjuguiden var den samme og jeg forsøkte å opptre på tilnærmet lik måte ved hvert intervju. Men at alle intervjuene ble helt likt gjennomført er naturlig nok umulig. Dersom flere forskere hadde deltatt ved prosjektet kunne reliabiliteten blitt styrket (Thagaard, 2013). Dette var ikke et alternativ ved dette prosjektet.

Validitet omhandler gyldigheten ved forskerens tolkninger. Med andre ord omhandler det forskningens gyldighet, hvorvidt metoden egnes til å undersøke det den er ment til og om de tolkningene vi har foretatt samsvarer med virkeligheten (Kvale et al., 2009; Thagaard, 2013). Man ønsker naturlig nok at resultatene ved forskningen skal være valide.

Validitet kan inndeles i ytre og indre validitet. En faktor som kan innvirke på den indre validiteten er spørsmålsformuleringen. Dersom spørsmålene jeg stilte ble mistolket av eleven ville dette innvirke på svarene jeg fikk. Med andre ord kan dette resultere i at påliteligheten ved undersøkelsene svekkes. Faktorer som kan innvirke på dette er bruk av vanskelig begrep ved spørsmålsformuleringene. Det var blant annet på grunn av dette at jeg brukte lang tid på intervjuguiden ved denne studien, slik at spørsmålene skulle være mest mulig forståelige for deltakergruppen. Et annet moment som innvirker på den indre validiteten er hvor vidt intervjuguiden er utprøvd i forkant av undersøkelsesprosessen. Som nevnt tidligere gjennomførte jeg et pilotintervju i forkant av intervjuene og jeg anså det kun som hensiktsmessig å gjøre et par små endringer. Jeg har i ettertid reflektert over om det ville styrket kvaliteten ved undersøkelsene dersom jeg gjennomførte minst et pilotintervju til, og da på en elev som var tolv år eller yngre.

Forskningen har god ytre validitet dersom resultatene kan være gjeldende for individer og situasjoner som er sentrale gitt ut fra dens problemstilling. Den ytre validiteten ved disse undersøkelsene kan være utfordrende å avveie. Dette da utvalget besto av to skoler innenfor

samme kommune. Til tross for dette anser jeg det som hensiktsmessig å argumentere for at funnene kan være delvis generaliserbare. Dette begrunner jeg med tidligere studier og relevant teori, til tross for at de fleste av de foreligger blant elever på ungdomsskolen eller videregående skole. Jeg anser det som hensiktsmessig å gjennomføre flere like undersøkelser blant denne elevgruppen, da det virker å forekomme lite av dette.

For å understøtte de funnene jeg gjorde ved undersøkelsene har jeg benyttet tidligere empiri samt teorier jeg har ansett som hensiktsmessige. Ved flere av emnene svarte i tillegg deltakerne likt, uavhengig av hverandre. I følge Postholm & Moen (2009) kan dette styrke kvaliteten ved undersøkelsene.

For å belyse en problemstilling kan det være hensiktsmessig å benytte seg av metodetriangulering. Ved en triangulering benytter man to eller flere metoder for å belyse problemstillingen. Når man tilnærme seg problemstillingen fra ulike sider kan man kartlegge den bedre og mer omfattende. Dette da de ulike tilnærmingene har sine svake sider, men ingen av svakhetene er like (Kleven et al., 2011). Triangulering vil med andre ord kunne øke reliabiliteten ved studien. Jeg reflekterte både i for- og etterkant av undersøkelsene om det ville vært mest hensiktsmessig å benytte observasjon i tillegg til forskningsintervju. Slik jeg tolker det kan elevene ha følt det var utfordrende å si sin oppriktige mening til en voksen person de aldri hadde snakket med tidligere, og at de dermed ved enkelte spørsmål unngikk å si sannheten. Dette til tross for at jeg poengterte at ingen andre ville ha tilgang til intervjuene. I følge Thagaard (2013) kan observasjon anses som adekvat for å gi informasjon om dagliglivets praksis. Ved bruk av observasjon kunne man innhentet informasjon om elevenes atferd ved kroppsøvingen og om elevenes atferd til hverandre. Motivasjon anses ikke for å være direkte observerbart. Til tross for dette kan elevene sin motivasjon uttrykkes indirekte ved barnets atferd. For eksempel ved elevens innsats eller hvilke valg vedkommende gjør. Elevens atferd kan likevel ikke formidle hvorfor vedkommende er motivert eller hva som er elevens intensjon (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Bruk av observasjon og tilvenningsfase kunne styrket validiteten ved denne studien da det kunne styrket elevene sin troverdighet til meg. Grunnet tidsperspektivet anså jeg verken observasjon eller en tilvenningsfase som gjennomførbart ved denne studien.

4 Resultat og drøfting

I dette kapitlet vil utsagnene som undertegnede opplever som mest relevante for å belyse problemstillingen bli trukket fram og drøftet med utgangspunkt i sentral teori. Svarene fra deltakerne var forholdsvis komplekse, men de har blitt belyst i de kategoriene som har blitt ansett som mest oversiktlige og hensiktsmessige. Disse kategoriene er: kroppsøvingsglede og fysisk aktivitet på fritiden, variasjon, de tre grunnleggende psykologiske behovene, motivasjonelt klima, og mestringsforventning. Hver kategori avsluttes med en kort oppsummering av de mest sentrale funnene. For å gi innsikt i deres opplevelser i kroppsøvingsfaget er det sentralt å innlede drøftingen med å belyse hvilket forhold de hadde til faget og fysisk aktivitet.

4.1 Kroppsøvingsglede og fysisk aktivitet på fritiden

Deltakerne ble ved intervjuene spurt om deres egen oppfatning av kroppsøvingsfaget. Hensikten var å undersøke om lærerens oppfatning samsvarte med deltakernes oppfatning. Elevenes generelle oppfatning av kroppsøvingsfaget var følgende:

«Jeg liker det av og til.» (Live)

«Liksom fra en til ti så er det vel kanskje fire eller noe sånt.» (Siri)

«Eller kanskje 30% liker det...» (Mia)

«Passe.» (Trine)

Fire av elevene mente de likte faget sånn passe, eller litt under. De virket med andre ord å ikke like faget i betydelig grad, men ingen virket heller å direkte mislike det. Even uttalte at han likte kroppsøvingsfaget. Som nevnt i metodekapitlet ble det foretatt endringer fra intervjuet med Even, som var det første intervjuet som ble gjennomført. Dette da intervjuet ble innledet med: «liker du gym» som kan anses for å ha vært et ledende spørsmål. Det er ikke usannsynlig at han ville svart annerledes dersom spørsmålet relatert til hans oppfatning av faget hadde blitt stilt senere i intervjuet og stilt på en annen måte. Dette da han senere i intervjuet uttalte at han trivdes «middels» i faget.

Med utgangspunkt i utsagnet til Live virket hennes oppfatning av faget å variere fra at hun likte det godt til at hun ikke likte faget. Dette virket også å samsvare med Trine sin

oppfatning; «Av og til er det helt motbydelig og av og til så er det gøy». Det er rimelig å anta at Live og Trine sin oppfatning av faget var avhengig av innholdet ved undervisningen. Dette kommer også til uttrykk i Live sitt følgende utsagn: «Jeg liker det når det er ting som jeg synes er kjekt». Det vil trolig være en betydelig viktig jobb for kroppsøvlingslærere å få innsikt i hvilke undervisninger og hendelser elevene opplever som positive og hvilke de opplever som negative. Dette da det vil kunne fremme motivasjon og da gjerne spesielt blant de elevene som ikke liker faget i betydelig grad.

Intervjuene omhandlet også deltakernes relasjon til fysisk aktivitet på fritiden. Spørsmålene omhandlet både organisert og uorganisert aktiviteter. Relatert til disse spørsmålene svarte deltakerne blant annet:

«Jeg går på turn på tirsdagene.» (Live)

«...Jeg går jo på ridning og håndball nå...» (Mia)

«Jeg går på aktivitetsklubb.» (Siri)

«Ja, da går jeg på håndball og rir.» (Trine)

Fire av fem deltakere oppga at de per dags dato deltok på minst en organisert fysisk aktivitet på fritiden og at de trivdes godt med aktivitetene. Tre av deltakerne kunne også tenke seg å delta på flere aktiviteter, men at de enten ikke fikk lov av foreldrene eller at dagene ikke passet. Even hadde en intensjon om å begynne med motorcross igjen innen et halvt år. Flere av elevene oppga i tillegg at de på fritiden svømte, gikk tur med familien, eller syklet. Det virket med andre ord som at deltakerne hadde en fysisk aktiv fritid og at de hadde et positivt forhold til det å være i fysisk aktivitet. Dette indikerer at elevene ikke var amotiverte relatert til fysisk aktivitet.

Trine sitt ønske om å være i fysisk aktivitet kommer også fram i følgende utsagn:

«Fordi jeg pleier å bli tatt av de beste og det tar skikkelig lang tid før de blir tatt. Så da kommer ikke jeg meg fri. Så da må jeg bare bli sittende på benken hele tiden og det er ganske dumt. Det skulle vært en stikkball ved siden av der man ikke røyk ut.» (Trine)

Denne oppfatningen omhandlet riktig nok ikke fysisk aktivitet på fritiden, men det indikerer at hun opplevde det som negativt å måtte sitte i ro. Denne oppfatningen forsterkes ved at hun forslo en omorganisering ved å innføre et parallelt spill.

Undersøkelser viser en betydelig sammenheng mellom kroppsøvingsglede og deltakelse ved organisert og uorganisert fysisk aktivitet blant ungdom (Bengoechea, Sabiston, Ahmed, & Farnoush, 2010; Fasting & Sisjord, 2000). Mistrivsel og lav begeistring for faget samsvarer med manglende deltakelse ved organisert idrett og et generelt lavt aktivitetsnivå (Boström, 2001; Ommundsen & Kvalø, 2007; Wang & Biddle, 2001; Flagestad & Skisland, 2002). Flagestad & Skisland (2002) fant ved sine undersøkelser at det var en signifikant, negativ sammenheng relatert til mistrivsel ved kroppsøvingundervisningen og mengde fysisk aktivitet på fritiden. Funnene som omhandler fysisk aktivitet på fritiden og deres generelle oppfatning av faget virket med andre ord å ikke å samsvare med de tidligere funnene. Deltakerne fremsto som mer motivert for fysisk aktivitet enn forventet. Dette kan skyldes at studiene er gjennomført blant eldre elever (tolv år og eldre). Etter hvert som ungdommen blir eldre hevdes det nemlig at deres interesse for fysisk aktivitet reduseres (Ommundsen & Kvalø, 2007; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2014). I følge Säfvenbom et al. (2014) samsvarer denne tendensen med økende mistrivsel i kroppsøvingfaget jo eldre elevene blir.

Vi må heller ikke glemme andelen som både deltar i organisert idrett, er generelt fysisk aktive og har lav begeistring for faget. Flagestad & Skisland (2002) fant ved sin studie at 45% av de som ikke trivdes i kroppsøvingfaget drev med idrett på fritiden, mot 80% av de som trivdes. Det er en mulighet for at deltakerne tilhørte andelen som både var fysisk aktive og ikke likte kroppsøvingfaget i betydelig grad.

4.1.1 Oppsummering

Kort oppsummert virket ingen av deltakerne å uttrykke en betydelig misnøye med kroppsøvingfaget, men heller ingen virket å uttrykke at de var betydelig positive til kroppsøvingfaget. Videre virket ingen av deltakerne å være a-motiverte relatert til fysisk aktivitet da de uttrykte å være tilfreds og motivert for å delta både i organisert og uorganisert fysisk aktivitet på fritiden (Deci & Ryan, 1985). Misnøye med å være i fysisk aktivitet virket med andre ord å ikke være en medvirkende faktor til at de ikke likte kroppsøvingfaget i betydelig grad. Deltakernes reduserte begeistring for faget til tross for deres positive forhold til fysisk aktivitet kan ses i sammenheng med undervisningen. Det kan trolig relateres til både innholdet og organiseringen av undervisningen, som vil bli belyst videre i oppgaven.

4.2 Elevenes oppfattelse av variasjon

En av problemstillingene i doktorgradsavhandlingen til von Seelen (2012) var hvilken praksis innen kroppsøvningsundervisningen som påvirket de usikre elevene sin deltakelse i en positiv eller negativ retning. Funnene viste blant annet at strategien om varierte aktiviteter hadde en positiv innvirkning blant disse elevene, da variasjonen skapte en mulighet for å oppleve mestring innen minst en aktivitet (von Seelen, 2012). Funnene ved en undersøkelse gjennomført på ungdomsskolen viste at en betydelig forskjell i om elevene opplevde undervisningen som variert. 79% av elevene som trivdes mente undervisningen var variert, mot 34% av de som mistrivdes (Flagestad & Skisland, 2002).

Brattenborg & Engebretsen (2007) hevder at et variert innhold i undervisningen er en sentral faktor for å kunne fremme motivasjon. Ommundsen (2006) hevder at dersom kroppsøvningslæreren blant annet tilrettelegger for et variert spekter av spillformer og fysisk-motoriske aktiviteter vil det kunne fremme læring, trivsel og motivasjon blant elevene. Hele fire av informantene uttrykte at de oppfattet varierte aktiviteter som noe positivt. Live og Mia syntes kroppsøvingen ble kjedelig hvis de hadde de samme aktivitetene ofte eller over en lengre periode. Dette kommer fram av blant annet følgende utsagn:

«Hvis vi gjør det om igjen og om igjen da blir jeg lei av det.» (Live)

«... alt har blitt så kjedelig fordi vi må gjøre det om igjen og om igjen. Så jeg har liksom, mistet interessen i å gjøre det.» (Mia)

Mia uttrykte gjentatte ganger at hun syntes kroppsøvingen var kjedelig fordi de ofte hadde de samme aktivitetene over en lengre periode. Dette medførte at hun ikke likte faget. Hun mente at: *«Den eneste grunnen til at jeg ikke liker det er fordi vi har det samme hele tiden»*. Som tidligere nevnt fortalte Live at hun likte kroppsøving hvis undervisningen inneholdt aktiviteter hun likte. Da hun ble spurt hvilke ganger hun ikke likte faget svarte hun: *«Det er når vi gjør de samme tingene vi pleier å gjøre»*.

Varierte aktiviteter er ikke nødvendigvis tilstrekkelig for å kunne fremme motivasjon blant elevene. Brattenborg & Engebretsen (2007) hevder at læreren også bør variere undervisningsmetodene for å kunne fremme motivasjon blant elevene. Ved metodevariasjon er prinsippet å unngå undervisning som preges av rutine og kjedsommelighet. Dette virker å samsvare med hva Mia mente:

«Og det hadde vi sånn fire-fem ganger og da begynte det bare å bli kjedeligere og kjedeligere siden vi gjorde det samme hele tiden. Liksom vi sprang rundt i ringen og gjorde det samme. Og så skyte på veggen. Så det ble ganske kjedelig.» (Mia)

Metodevariasjon vil kunne utfordre elevene på nye måter, som igjen vil kunne fremme mestring blant elevene. Ved å benytte en allsidig tilnærming vil flere elever over tid kunne oppleve glede, trivsel og motivasjon for videre oppgaver (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Via å variere arbeidsmetodene vil man kunne fremme læring da elevene blir utfordret til å tilnærme seg aktiviteter på ulike måter.

Hvis Mia, Even og Siri kunne få bestemme hvordan kroppsøvningsundervisningen skulle blitt gjennomført ville de hatt en undervisningsøkt med hver aktivitet. Variasjon innen arbeidsmetoder og aktiviteter vil ikke nødvendigvis kun ha en positiv innvirkning på elevene sin motivasjon og læring, dersom det ikke foreligger en didaktisk eller pedagogisk begrunnelse for det (Brattenborg & Engebretsen, 2007). En kan stille spørsmål ved om det utelukkende hadde vært positivt for elevene dersom de kun hadde aktiviteten ved en undervisningsøkt. Konsekvensen av hyppig utskifting av aktiviteter kan ses i lys av hva Siedentop & Tannehill (1999) omtaler som «koldtbordprinsippet» eller «koldtbordcurriculum». Et «curriculum» er en samling av resultater og mål som definerer hva elevene skal oppnå innen gitte emner, og hvilke aktiviteter som kan være hensiktsmessig å benytte. De faglige målene i kroppsøvningsfaget anses for å være mange og vide. (Siedentop & Tannehill, 1999). Et «koldtbordcurriculum» kjennetegnes ved at kun korte perioder blir benyttet ved en betydelig mengde aktiviteter. Dette blant annet da læreren innehar et ønske om at elevene skal tilfredsstille alle læringsmålene. Det virker å være økt enighet om at dette ønsket medfører lav prestasjonsoppnåelse blant elevene (Siedentop & Tannehill, 1999). Kort tid ved aktivitetene vil trolig medføre kort tid innen de ulike øvelsene. Dette vil kunne innvirke negativt på de neste øvelsene elevene skal utføre, som kan antas for å være mer krevende (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Ved å benytte koldtbordprinsippet vil trolig innholdet ved «curriculumet» kunne bli gjennomgått, men elevene sitt læringsutbytte vil være heller lavt. Begrunnelsen er at elevene ikke tillates tilstrekkelig med tid innen aktiviteten til å oppnå mestring (Siedentop & Tannehill, 1999). Til tross for at «koldtbodprinsippet» anses for å benyttes hyppig ved kroppsøvningsundervisningen virket ikke dette å være tilfellet ved deltakernes undervisning. Det er mulig at deltakernes ønske om variasjon kan begrunnes ut fra at de ønsket å oppleve bevegelsesglede i samspill med

medelevene, men at de ikke ønsket å delta lenge nok ved aktiviteten til at det ville medføre læring. For mange elever er kroppsøvningsfaget et avbrekk fra de teoretiske fagene.

Siedentop & Tannehill (1999) hevder det er adekvat å benytte «less is more» ved planlegging av et curriculum. «Less is more» -prinsippet omhandler at undervisningsmålene bør reduseres som videre vil medføre at det benyttes lengre undervisningsperioder ved de ulike aktivitetene/emnene (Siedentop & Tannehill, 1999). Hensikten er at elevene skal få tilstrekkelig med tid til å oppnå de faglige målene. Mia sin oppfatning av at de ofte utførte de samme øvelsene ved aktivitetene kan ses i lys av progresjon. For at lengre perioder innen en aktivitet skal være hensiktsmessig forutsetter det trolig at undervisningen medfører progresjon i elevenes kompetanse. Ved å benytte de samme metodetilnærmingen ved en aktivitet er det rimelig å anta at det vil innvirke negativt på elevene sin progresjon innen aktiviteten. Dersom de stadig gjentar de samme utførelsene vil det kunne medføre at elevene oppfatter undervisningen som kjedelig da de ikke får nye utfordringer. Dette vil kunne innvirke negativt på deres kompetanseutvikling og motivasjon. Som tidligere nevnt kan motivasjon påvirkes i både en positiv og negativ retning (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det er sentralt å påpeke at repetisjon ofte kan være essensielt for elevene sin kompetanseutvikling.

Variasjon kan også relateres til organisering av lag. Ved å organisere og fordele elevene slik at lagene blir jevngode vil det kunne fremme mestring blant elevene. Trine hadde en forventning om at hennes lag ville tape dersom alle de som bedrev ballidrett deltok på det samme laget. Dette kommer fram via følgende utsagn:

«Men så er det ikke så kjekt hvis noen har alle de gode på det andre laget i kanonball. Da har vi liksom ingen som går på noe ballspill. Det er litt dumt. For da er det jo helt åpenbart at vi taper.» (Trine)

Dette virket med andre ord å være en faktor som kan ha innvirket negativt på hennes mestringsforventning. Forventningen om å tape kan ha hatt negativ innvirkning på hennes motivasjon (Bandura, 1986). Ved å inndeles i jevngode lag(kompetansemessig) vil det kunne fremme motivasjon da troen på å mestre oppgaven trolig vil øke. Ballspill krever ofte laginndeling og konkurranser, men prinsippet om å inndeles i lag med tilnærmet likt kompetansenivå vil trolig også gjelde ved andre aktiviteter.

4.2.1 Oppsummering

Fire av deltakerne opplevde variasjon som positivt. De fleste av deltakerne virket å ha en oppfatning av at de ønsket mere variasjon da de opplevde undervisningen som lite variert.

Live og Mia uttrykte at opplevelsen av liten variasjon innvirket negativt på deres oppfattelse av faget. En oppfatning av at undervisningen var lite variert er uheldig da variasjon ved kroppsøvingundervisningens innhold anses for å kunne fremme læring, motivasjon og trivsel blant elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Ommundsen, 2006). Variasjon vil også kunne innvirke negativt på elevenes læring dersom de tillates for kort tid innen aktiviteten til å oppleve mestring. Det er mulighet for at deltakerne ønsket mer variasjon fordi de ønsket å oppleve gleden ved å være i fysisk aktivitet, men at de ikke ønsket at det skulle innebære læring.

Motivasjon kan også fremmes dersom elevene opplever de tre grunnleggende psykologiske behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse som tilfredsstilte (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Deltakerne sin oppfatning relatert til disse behovene vil bli belyst videre i oppgaven.

4.3 Elevenes opplevelse av autonomi

Da elevene ble spurte om de opplevde at de fikk være med å bestemme aktiviteter i kroppsøvingstimene svarte Live: «*Det er bare av og til*». Even mente at det: «*Det er sånn cirka en av ti ganger*». Han opplevde at de oftest hadde de aktivitetene han ikke likte. Trine følte det var mest guttene som fikk være med å bestemme: «*"L" pleier av og til å spørre hva vi har lyst til å leke liksom. Også sier guttene for eksempel fotball, og så blir det veldig ofte fotball*». Hun mente at dette var veldig dumt for jentene i klassen, fordi guttene valgte aktiviteter hun mente var kjedelig for jentene. Hvor vidt dette samsvarte med de andre jentenes oppfatning vites ikke. Alle deltakerne utenom Mia skulle ønske de kunne få være med å bestemme oftere. Disse oppfatningene indikerer at elevene ikke opplevde autonomibehovet som tilfredsstillt, da behovet omhandler å kunne foreta egne valg. Som nevnt tidligere er autonomi et av de psykologiske, grunnleggende behovene som kan motivere vår atferd dersom de alle oppleves som tilfredsstilte (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

Elevene sin opplevelse av autonomi kan trolig innvirke på hverandre. Dersom elevene blir spurt hvilke aktiviteter de ønsker å ha i kroppsøvingundervisningen er det rimelig å anta at flertallsprinsippet ofte blir benyttet. Dette innebærer at aktiviteten velges ut fra hva flertallet ønsker, noe som kan være uheldig for de elevene som ønsker andre aktiviteter. Flertallsprinsippet kan innvirke negativt på deres opplevelse av autonomi, både da de kan oppleve å ikke blir hørt og at de må delta ved en aktivitet de i utgangspunktet ikke ønsker. Med andre ord vil autonomien kunne bli fremmet hos elevene som får velge aktiviteten, mens

autonomien kan blir redusert for de som ikke får velge. Det er rimelig å anta at det vil være utfordrende å kunne fremme autonomi blant alle elevene i klassen ved samme undervisningsøkt.

«Etter tredje klasse så begynte det å bli litt kjedelig for det var i tredje klasse og nedover vi liksom fikk finne fram ting selv. Og leke litt sånn fritt. Men etter hvert så begynte de å bestemme hva vi skulle gjøre. At vi ikke fikk lov til å dra fram noe og noe sånn. Så da begynte gymmen å bli kjedelig. Og av og til var det gøy og av og til var det sånn.. Ja. Så ble det sånn passe for meg.» (Trine)

«Ja, gymlærerne ble bare strengere og strengere og fant på kjedelige leker og aldri spurte oss hva vi ville gjøre så det ble ganske kjedelig.» (Trine)

Trine virket å få en mer negativ oppfatning av kroppsøvingsfaget etter tredje klasse. Utsagnene til Trine indikerer at hun opplevde at kroppsøvingsfaget ble kjedeligere når valgfriheten i faget ble redusert. Dette kan ha innvirket negativt på hennes opplevelse av autonomi, da behovet blant annet omhandler at vi mennesker vil være initiativtaker til egne, ulike handlinger (Reeve, 2009).

Hvis Live, Mia og Siri kunne valgt aktivitetene i kroppsøvingstimene ville de tatt hensyn til medelevene sine ønsker. Dette kommer fram ved følgende utsagn:

«Jeg vil jo ikke såre andre heller.» (Live)

«Jeg liker håndball, men jeg hadde ikke valgt det fordi det er bare tre jenter. Meg og to andre jenter. Det er bare vi som liker håndball.» (Live)

«Og siden guttene er så glad i fotball, så en gang med fotball og en gang med kanonball.» (Siri)

«Og så hadde jeg liksom hvis alle var imot det vi skulle ha så kunne jeg kanskje funnet på en ting som alle ville likt. For eksempel hvis det var innebandy vi skulle ha og mesteparten ville heller ha fotball da kunne jeg for eksempel byttet om til fotball i stedet.» (Mia)

Som utsagnene tilsier ønsket ikke Live og Mia å velge aktiviteter de andre elevene ikke likte. Dette kan skyldes en egen opplevelse av manglende autonomi. Behovet omhandler blant annet å kunne utføre aktiviteter man selv ønsker, ikke fordi man opplever at man må (Ryan & Deci, 2000b). De hadde selv opplevd hvordan det var å måtte delta ved en aktivitet de ikke ønsket, og de ville trolig ikke at medelevene skulle få den samme negative erfaringen.

4.4 Elevenes opplevelse av tilhørighet

Mia, Siri og Trine opplevde ofte at de fikk kritikk eller negative kommentarer fra noen av medelevene i kroppøvingstimene. Dette belyses via følgende utsagn:

«Åh, du suger!» (Siri)

«Og sånn hvis vi ikke klarer å skyte så begynner de å erte oss og alt det der. Og det er ganske irriterende.» (Mia)

«Det er jo på en måte litt plaging, eller på en måte bitte litt mobbing når de står og sier at du ikke er flink og sånt. Fordi det er det de gjør. De står og ler av deg liksom når du ikke klarer noe.» (Mia)

«De sier sånn: «Du er dårlig. Det der hadde du aldri klart. Du burde ikke ha hevet den, bare gitt den til han og han eller hun eller.» (Trine)

«Du burde ikke skyte, nå tar han jo hys! Du burde ikke prøve! Ikke gidd. Hvorfor skøyt du nedover? Hvorfor skøyt du oppover?» (Trine)

" Du klarer ikke skikkelig. Du skal gjøre sånn. Det der er feil. Du kan ikke holde sånn.» (Trine)

«Så gjorde jeg alltid feil sa det andre laget. Alltid feil.» (Trine)

Som utsagnene tilsier ga enkelte av medelevene negative vurderinger på deltakernes prestasjoner både i form av hånlige latter og negative kommentarer. Siri, Trine og Mia fikk høre at de gjorde feil, ikke var flinke, og at de til og med ikke burde prøve ved enkelte prestasjonssammenhenger. De negative vurderingene fra medelevene virket å forekomme både verbalt og ved bruk av kroppsspråk. Å bli negativt vurdert av signifikante andre, med utgangspunkt i egen kompetanse og egne prestasjoner kan resultere i en opplevelse av nederlag. De tre jentene sa de opplevde kommentarene som sårende. Erfaringene med å motta negative

vurderinger ved enkelte aktiviteter kan medføre at elevene forventer negative vurderinger også ved senere anledninger (Imsen, 2005). Dette virket å samsvare med elevenes oppfattelse. De hadde opparbeidet en angst for å dumme seg ut, og hadde en forventning om negative tilbakemeldinger dersom de skulle delta ved enkelte aktiviteter. Dette kommer fram i følgende utsagn:

«Fordi jeg tørr ikke å hive, for da pleier jeg å få sånne drittkommentarer.» (Trine)

«Jeg har liksom ikke lyst til at de skal tenke at jeg er veldig dårlig og sånt.» (Siri)

Mia anså kommentarene som plaging, på grensen til mobbing. I følge Siedentop & Tannehill (1999) er en betydelig utfordring ved kroppsøvingundervisningen at elever erter medelever og foretar handlinger som gjør dem flau. Det er rimelig å anta at negative kommentarer er eksempler på slike handlinger.

De negative kommentarene og vurderingene de opplevde i kroppsøvingstimene virket å ha en negativ innvirkning på deres opplevelse av trygghet ved undervisningen samt tillit til enkelte medelever. Det er rimelig at det også hemmet deltakernes opplevelse av gjensidig respekt blant medelevene. Elevene virket med andre ord å ikke oppleve tilhørighetsbehovet som tilfredsstilt da behovet omfatter å kunne oppleve nettopp en trygghet, tillit, gjensidig respekt samt tilknytning til signifikante andre (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000b). I følge Skaalvik & Skaalvik (1996) er behovet for tilhørighet betydelig framtrødende i kroppsøvingfaget da det foregår i en sosial arena. Det vites ikke hvor mange av medelevene som ga disse negative kommentarene

Da deltakerne ble spurte hvordan det var ved laginndeling, når elevene fikk bestemme, svarte Siri: *«Da står jeg litt ofte alene igjen»*. Trine svarte at: *«Ja, av og til hvis vi skal gjøre noe to og to så pleier jeg å være en av de siste som blir spurt»*. De uttrykte at de syntes det var negativt når det skjedde. Siri opplevde at: *«Jeg føler meg litt dum»*. Denne måten å organisere lag på er godt synlige for medelevene, og kan medføre en nederlagsfølelse for de elevene som blir valgt sist. Disse opplevelsene kan trolig ha svekket deres opplevelse av tilhørighet. Trine hadde også lik erfaring på håndballtreningene:

«Det er også litt dumt for av og til så skal vi sentre. Og da er jeg alltid den som blir spurt sist. Og så hvis de får meg på laget så blir de skikkelig sure og bare sier: «Ja, da får du begynne på benken» eller «du kan være ving»» (Trine).

Tilsynelatende alle deltakerne uttrykte at de i varierende grad bekymret seg for hva medelevene tenkte om deres prestasjoner og var redd for å dumme seg ut. Det er rimelig å anta at klassen er den mest betydelig gruppen relatert til sammenligning, trolig både sosialt og faglig. Siri sa at: «*Jeg har liksom ikke lyst til at de skal tenke at jeg er veldig dårlig og sånn*». Even tenkte at medelevene kanskje tenkte at han sprang litt rart. Siri opplevde at: «*Det er så mange dumme kommentarer som kommer i klassen*». Dette er med å indikere at elevene ikke opplevde en trygghet relatert til medelevene. Bekymringene for hvordan medelevene oppfattet prestasjonene deres kan med andre ord ha redusert deres opplevelse av tilhørighet. Det kan tolkes som at de negative vurderingene de tre jentene hadde fått tidligere kan ha medført at de også bekymret seg for medelevenes vurdering ved nye aktiviteter.

Live følte at hun hadde det kjekt med medelevene kun av og til. Trine mente hun kun trivdes litt sammen med medelevene. Siri opplevde at: «*Nå får jeg bare dummere kommentarer enn jeg gjorde før*». Å få positive kommentar sa hun at hun sjeldent fikk. Hun følte seg litt utestengt og at medelevene av og til ikke svarte henne når hun snakket til dem. Hun mente at det ikke kun var tilfelle i kroppsøvingstimene, men litt generelt på skolen. Det virket med andre ord som at behovet for tilhørighet ikke ble tilfredsstilt hos Trine, og da ikke bare ved kroppsøvingsundervisningen. I følge Skaalvik & Skaalvik (1996) fremmes den indre motivasjonen dersom elevene opplever å være inkludert i det sosiale miljøet og dermed opplever en tilhørighet til klassen.

Som tidligere nevnt vil et individ som mistrives trolig oppleve et ubehag fordi man ikke opplever å være i takt med omgivelsene (Sandven, 1972, gjengitt i Hauge, 1974, s. 8). Det anses ikke som hensiktsmessig å hevde at deltakerne ved denne studien direkte mistrivdes, men deres trivsel i faget virket å være redusert. Med utgangspunkt i utsagnene til deltakerne virket det som at omgivelsene bidro til å hemme deres opplevelse av tilhørighet og at de ikke opplevde forholdene i omgivelsene som tilfredsstillende. Mangel på opplevd tilhørighet kan ha negativ innvirkning på blant annet elevenes trygghet, tilpasning, helse, og trivsel (Baumeister et al., 1995). Med andre ord vil mangel på opplevd tilhørighet over tid trolig kunne redusere deres trivsel i kroppsøvingfaget.

4.5 Elevenes opplevelse av kompetanse

Ved intervjuene ble deltakerne spurt om hvilke aktiviteter de følte seg flinke i, og hvilke de ikke opplevde kompetanse i. Relatert til disse spørsmålene svarte deltakerne blant annet følgende:

«Ikke så veldig flink på innebandy da.» (Mia)

«Jeg greier ikke å spille fotball.» (Even)

«Fotball er jeg heller ikke den beste på.» (Siri)

«Jeg er ikke så flink i ballspill akkurat.» (Live)

«Jeg klarer det ikke.» (Trine)

Felles blant deltakerne var at de ikke opplevde kompetanse ved flere aktiviteter. Som nevnt er opplevd kompetanse et av de grunnleggende pedagogiske behovene som kan fremme motivasjon dersom behovet oppleves som tilfredsstillt (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Undersøkelser viser at høyere grad av oppfattet kompetanse forbindes med økende positive holdninger til kroppsøving (Cairney et al., 2012). Det er rimelig å anta at lav grad av oppfattet kompetanse trolig vil medføre reduserte positive holdninger til faget. Fire av deltakerne fortalte at de ikke likte fotball fordi de ikke opplevde å mestre aktiviteten. I følge Wormnes & Manger (2005) påvirkes elevenes motivasjon og opplevelse av mestring av de tankene og følelsene de har ved de spesifikke oppgavene som skal gjennomføres. Kalogiannis (2006, gjengitt i Lyngstad 2013, s.93) hevder at barn har en forsettligheit for å verdsette lavt de aktivitetene de oppfatter seg selv som lite kompetente i ved kroppsøvingundervisningen. For Live og Trine samsvarte dette ved en aktivitet, for Even ved to aktiviteter, mens det for Siri og Mia samsvarte ved tre aktiviteter. I følge Trine var fotball en av aktivitetene hun ikke følte hun var flink i. Til tross for dette nevnte hun ikke fotball som en av aktivitetene hun ikke likte. Dette kan skyldes tilfeldigheter. Siri opplevde ikke seg selv som flink i verken innebandy eller hjørnefotball, som var to av de tre aktivitetene hun ikke likte. Det virker med andre ord å være samsvar mellom de aktivitetene elevene ikke opplevde kompetanse i og de aktivitetene de ikke likte, slik funnene til Kalogiannis (2006, gjengitt i Lyngstad 2013, s.93) viser.

Som nevnt tidligere opplevde flere av deltakerne at det var lite variasjon i undervisningen. Det kan forekomme at denne opplevelsen i hovedsak omhandlet de aktivitetene de ikke likte. Ønske om mer variasjon kan også trolig ses i sammenheng med at de ikke ønsket

å delta tilstrekkelig lenge ved aktiviteten til at de fikk en opplevelse av å ikke mestre oppgaven. Dette ble ikke presisert direkte av deltakerne.

Kalogiannis (2006, gjengitt i Lyngstad 2013, s.93) hevder også at elever verdsetter høyt de aktivitetene de opplever egen kompetanse innen. Felles blant deltakerne i dette studiet var at minst to av de aktivitetene de opplevde kompetanse i var blant aktivitetene de likte best. Even mente for eksempel at han likte orientering fordi han syntes han var god til det og da spesielt til å lese kart. Det virket å forekomme en sammenheng mellom aktiviteten elevene likte og følte mestring i og at det dermed kan begrunnes ut i fra mestringsopplevelsen. Funnen til Flagestad & Skisland (2002) viste en sammenheng mellom opplevelsen av mestring i faget og trivsel blant ungdomsskoleelever. De fant at kun en tredjedel av elevene som mistrivdes oppfattet seg som flinke i kroppsøving, mens blant elevene som trivdes opplevde 88% av elevene det samme. Disse funnene virker å samsvare med oppfatningen til deltakerne. I følge Ryan & Deci (2000a) kan elevenes indre motivasjon styrkes dersom de oppfatter seg som autonom og kompetente innen et område.

Deci & Ryan (1985) hevder at kompetansebehovet omhandler at vedkommende har et behov for å oppnå både ytre og indre mål, via et samspill med omgivelsene. Det er rimelig å anta at både deltakernes mangel på kompetanse og opplevelse av å ikke mestre oppgaven kan ha innvirket negativt på deres opplevelse av tilhørighet i klassen. Dette da elevene ikke opplever å være en bidragsyter til gruppen. Dersom elevene opplever å kunne bidra ved aktiviteten er det rimelig å anta at det kan styrke deres opplevelse av tilhørighet. I følge Siedentop a& Tannehill (1999) vil jenter og elever med lav kompetanse isoleres fra resten av klassen. Dette virker å samsvare med deltakernes rapportering.

Trine opplevde at volleyball var kjedelig fordi hun ikke forsto hvordan man skulle utføre et «begerslag». Hun sa at læreren var generelt dårlig til å forklare aktivitetene de skulle ha og at hun dermed av og til ikke forsto oppgavene. Dette uttrykkes via følgende utsagn: «*Han forklarer jo litt dårlig. Han kunne ha forklart bedre*». Dette kan ses i lys av behovet for kompetanse. Kompetansebehovet omhandler at vi mennesker har et behov for å kunne forstå hvordan vi kan oppnå ulike mål (Deci & Ryan, 1985). En oppfatning av at læreren forklarer dårlig kan ha innvirket negativt på hennes forståelse av hvordan hun kunne oppnå målene og dermed innvirket negativt på hennes kompetanseutvikling.

Trine, Siri og Mia sin opplevelse av å ikke mestre oppgaver kan blant annet ses i sammenheng med de negative vurderingene de fikk av enkelte medelever. Ved å gjentatte

ganger få høre at prestasjonene ikke var gode nok kan det ha innvirket på deres oppfattelse av egen kompetanse. De negative vurderingene kan ha medført at jentene gikk fra å oppleve seg selv som kompetente i aktiviteten til å oppleve det motsatte.

Som nevnt tidligere, relatert til opplevelsen av tilhørighet, opplevde samtlige av deltakerne at de bekymret seg for hva medelevene tenkte om deres prestasjoner. I de tidlige ungdomsårene hevdes det at barns bekymring for hvordan de oppfattes av andre jevnaldrende øker (Urdu & Midgley, 2001). I følge Brattenborg & Engebretsen (2007) kan frykten for å dumme seg ut øke spenningsnivået i kroppen og innvirke negativt på elevenes konsentrasjon. Med andre ord kan denne angsten ha innvirket negativt på deres videre prestasjoner. Det kan tenkes at dette videre kan ha medført flere negative vurderinger og kommentarer dersom deltakernes prestasjoner ikke ble ansett som gode nok av medelevene.

Siri og Trine opplevelse av å bli valgt sist ved laginndeling kan ha innvirket negativt på deres oppfattelse av egen kompetanse. Ved å velge disse jentene til slutt, symboliserte medelevene at deres kompetanse innen aktiviteten ikke ble ansett som tilstrekkelig. Det er rimelig å anta at dette kan ha innvirket negativt på både deres opplevelse av egen kompetanse og tilhørighet.

Mia mente hun likte kroppsøvningsfaget cirka 30%. Grunnen var at de ofte hadde de samme aktivitetene, og hun ga uttrykk for at hun savnet variasjon. Senere i intervjuet fortalte Mia: *«Jeg prøver så godt jeg kan, men når jeg har prøvd mange ganger da orker jeg bare ikke mere. Fordi da blir det bare kjedelig når du ikke klarer ting»*. Opplevelsen av at aktivitetene var kjedelige virker å kunne samsvare med at hun ikke opplevde å mestre aktivitetene. Dette virket å være tilfelle ved flere aktiviteter. Hun sa selv at hun gjorde så godt hun kunne, men at hun etter gjentatte ganger ga opp å forsøke å mestre aktiviteten. Hennes opplevelse av kompetanse kan trolig ha blitt svekket ytterligere for hver gang de hadde aktiviteten, og at hun til slutt ga opp å forsøke å mestre aktiviteten. Med andre ord virket Mia å være preget av «lært hjelpeløshet». «Lært hjelpeløshet» er et begrep som benyttes for å beskrive elever som er passive ved aktiviteten og som ikke har tro på egen mestring ved bestemte læringssituasjoner. Dette er innlært ved å ha mislykkes med aktiviteten gjentatte ganger (Wormnes & Manger, 2005). Mangel på opplevd kompetanse kan ha hatt negativ innvirkning på hennes indre motivasjon da en oppfattet kompetanse anses for å innvirke positivt på vedkommende sin indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Dette virket å samsvare med en av kommentarene til Mia: *«Siden jeg pleier ikke å være så mye med, siden det er jo sånne ting vi har hatt hele tiden»*.

I følge Siedentop & Tannehill (1999) er det elevene med høyest kompetanse, oftest gutter, som dominerer aktivitetene. I motsetning hindres jenter og elever med lav kompetanse i å delta. Dette virker å samsvare med Mia, Trine og Siri sin oppfatning. Mia mente hun ikke likte fotball fordi guttene ofte hadde ballen og kommenterte hvis de for eksempel ikke klarte å skyte riktig. Siri syntes fotball var kjedelig: «*Fordi at guttene er jo de som har ballen, hele tiden*». «*Kanskje jeg får liksom til å få tuppen av tåa inntil den en gang i løpet av to timer liksom. Og det er bare sånn helt på tuppen av tåa, fordi at de prøver å sentre den bort til en annen gutt liksom*». I følge Klomsten (2012) kan gutter unngå å sentre til jentene ved spill dersom de opplever at jentene ikke innehar tilstrekkelig kompetanse. Deres oppfatning er gjerne at sjansen for å vinne da vil øke. Dette kan resultere i at jentene blir mer passive enn guttene og at jentene dermed ikke får anledning til å bedre ferdighetene sine innen aktiviteten (Klomsten, 2012). Dette kan ses i sammenheng med hva Trine opplevde: «*Fordi jeg får aldri ballen og da får jeg aldri prøve å skyte*». Ved å unngå å involvere jentene kan det også signalisere at deres kompetanse ikke oppleves som tilstrekkelig. Dette kan videre innvirke negativt på jentenes oppfatning av egen kompetanse.

4.5.1 Frykt for ballen

«*Hvis det er ballspill, fotball og basketball og sånne store baller da blir jeg redd for ballene.*» (Live)

«*På fotball så prøver jeg å unngå å bli truffet av ballen.*» (Even)

«*Ja, jeg er litt sånn redd for å få ballen i hodet.*» (Siri)

«*Jeg prøver å unngå ballen...*» (Trine)

Som utsagnene ovenfor tilsier var fire av deltakerne redde for ballen. Dette gjaldt spesielt ved fotball, men for enkelte også ved innebandy, basketball og volleyball. Alle hadde erfart å få vondt når de hadde blitt truffet av en ball. Dette kommer fram i følgende utsagn:

«*Fordi at jeg har fått en ball i kinnnet mitt, og rett i nesen min.*» (Live)

«*Jeg får vondt av fotball.*» (Even)

«*For jeg har fått ballen i fjeset ganske mange ganger når jeg går med briller.*» (Trine)

For noen av deltakerne hadde dette skjedd flere ganger og dette hadde resultert i at de var redde for ballen. Even hadde også opplevd at en medelev hadde løpt på han da han falt når de spilte

otball. Live sa hun hovedsakelig var redd store baller, men at det også gjaldt de små ballene hvis de var harde og medelevene skøyt hardt. Det viste seg at ballspillene hvor elevene hadde opplevd å få ballen i ansiktet var blant de aktivitetene elevene ikke likte. Even mente at: «*Jeg syns ikke ballspill er så veldig gøy*». Det er rimelig å anta at ballfrykten medførte at han ikke likte ballspill i betydelig grad. De negative erfaringene og ballfrykten virket med andre ord å ha negativ innvirkning på elevene sin oppfatning av aktiviteten. I følge Imsen (2005) innvirker frykt eller angst negativt på elevens handling. Brattenborg & Engebretsen (2007) hevder at elever med blant annet frykt for å bli skadet kan få et økt spenningsnivå i kroppen og dårlig konsentrasjon. Dette vil kunne medføre at elevene får et dårlig utgangspunkt for å kunne utføre aktivitetene og utvikle sin egen kompetanse. De vil også kunne være lite mottakelige for instruksjon. Med andre ord kan denne ballfrykten innvirke negativt for elevenes videre læring. Det kan imidlertid også tenkes at hendelsene hvor elevene fikk ballen i ansiktet skyldtes mangel på kompetanse, ved at de for eksempel ikke klarte å motta en pasning. Med andre ord kan mangel på kompetanse og frykten for ballen ha innvirket negativt på hverandre.

Komparative analyser viser at det er en betydelig likhet i kroppsøvingfaget ved de skandinaviske landene. Det hevdes at det til og med kan anses for å eksistere en nordisk modell for kroppsøvingfaget (Annerstedt, 2008). Skandinavisk forskning viser at ballspill er et av emnene som dominerer kroppsøvingfaget. (Annerstedt, 2008; Annerstedt & Patriksson, 1997; Quennerstedt, Öhman, & Eriksson, 2008). Med andre ord vil situasjoner hvor elevene opplever angst, på grunn av frykt for ballen, kunne være gjennomgående ved elevene sin skolegang. Dette vil kunne ha en betydelig negativ innvirkning på deltakerne sin opplevelse av mestring, aktiviteten og faget. Dette blant annet fordi det kan innvirke på deres kompetanseutvikling og dermed også opplevelse av kompetanse. Det vil være rimelig å anta at det bør iverksettes tiltak for å forsøke å redusere denne angsten hos elevene. Et tiltak kan være å forsøke å skjerme eleven fra undervisning med ballspill og la de bedrive andre aktiviteter. Dette vil trolig kunne minske elevene sin frykten for ballen ved disse situasjonene, men det vil trolig ikke være en langvarig løsning for utfordringen. Det andre tiltaket er å tilrettelegge aktivitetene eller tilby ekstra undervisning. Dette vil kunne fremme kompetanse og mestring som kan medføre at elevene opplevelse av kontroll ved ballaktiviteter vil kunne øke.

Trine foreslo at undervisningen kunne organiseres slik at det var et parallelt spill ved siden av hovedaktiviteten. Dette begrunnet hun med: «*Fordi jeg får aldri ballen og da får jeg aldri prøve å skyte*». Hennes eksempel var ved stikkball. Det kan oppfattes som at Trine ønsket å utvikle egen kompetanse innen aktiviteten, men at hun ikke fikk anledning. Et parallelt spill

ville trolig ha økt det fysiske aktivitetsnivået og fremmet kompetanseutvikling blant flere av elevene i klassen. Forslaget hennes er sentralt da aktiviteter som stikkball og kanonball ofte kan medføre liten aktivitet for de elevene som ofte blir «tatt» først. Læreren kan også fremme læring og fysisk aktivitet hos disse elevene ved å redusere tiden elevene må sitte på benken.

Elevenes frykt for ballen og mangel på faglige ferdigheter kan sende et signal til medelevene om at eleven ikke vil ha ballen eller at de ikke ønsker å delta i aktiviteten. Videre vil dette kunne medføre at de medelevene velger å ikke involvere vedkommende i aktiviteten. Dette vil kunne hemme en kompetanseutvikling, noe som er uheldig for elevene.

4.5.2 «Self-handicapping»

Troen på egen kompetanse innvirker på menneskers atferd, og da blant annet hvordan man velger å handle (Wormnes & Manger, 2005). Ønsket om å involvere seg oppstår ved oppgaver elevene føler seg kompetente i, mens de unngår å delta i oppgaver de ikke relaterer til kompetanse (Asbjørnsen et al., 1999). Kroppsøvningsfaget skiller seg fra teoretiske fag, da elevenes prestasjoner er godt synlige for de andre deltakerne ved undervisningen (Haugen et al., 2004). Med andre ord vil elevenes sin mangel på fysisk-motorisk kompetanse være synlig både for deres medelever og lærere, og dermed også vanskelig å skjule (Ommundsen, 2004). Trine valgte å trekke seg unna spillet dersom hun ikke opplevde å prestere tilstrekkelig. Dersom klassen skulle ha fotball, basketball, volleyball eller løping i kroppsøvningsundervisningen sa Trine at: *Da pleier jeg å gå inn på do og si at jeg må på do, fordi jeg klarer det ikke.* Relatert til de aktivitetene Live ikke følte hun mestret så godt sa hun følgende: *«Først så prøver jeg så godt jeg kan. Hvis jeg ikke klarer mere da vil jeg ikke prøve mere.»* Når Mia ikke opplevde å mestre oppgavene sa hun at: *Jeg går bare og setter meg.* Som nevnt var fotball en av aktivitetene Even ikke likte. Dette var blant annet fordi han ikke opplevde å mestre aktiviteten. Han fortalte at: *«Jeg prøver egentlig å ikke få noen til å sentre til meg».* Felles for disse deltakerne var med andre ord at de valgte å benytte seg av «self-handicapping» ved aktiviteter de ikke opplevde å ha tilstrekkelig kompetanse i. Dette samsvarer med tidligere undersøkelser (Haugen et al., 2004). Siri sa hun ofte ble skadet når de hadde de aktivitetene hun ikke opplevde å mestre og måtte derfor sette seg. Videre ble hun spurt om opplevde å være skikkelig skadet eller om hun kunne ha deltatt videre. Da svarte hun: *«Nei, det er liksom sånn at hvis jeg for eksempel vrikker foten så må jeg sitte kanskje 5 minutter, men så sitter jeg kanskje 10 min.».* Også dette virker å samsvare med bruk av «self-handicapping». Både på grunn av at hun valgte å sitte lengre enn nødvendig, og at de angivelige skadene ofte skjedde ved de aktivitetene hun

ikke likte. Bruk av «self-handicapping» kan trolig også relateres til de aktivitetene hvor deltakerne opplevde en frykt for ballen, da dette også var aktiviteter de ikke likte.

Som tidligere nevnt opplevde Siri, Trine og Mia å få negative vurderinger fra medelever. Dette kan ha innvirket negativt på deres videre prestasjoner. I følge Asbjørnsen et al. (1999); Skaalvik & Skaalvik (1996) kan elevenes motivasjon blant annet påvirkes av deres forventning om reaksjoner fra medelevene. Forventingen om negative vurderinger medførte at de tre jentene ved enkelte situasjoner valgte å ikke delta ved aktivitetene eller å redusere egen innsats. I følge Siedentop & Tannehill (1999) vil hovedandelen av de elevene som opplever negative hendelser føle seg maktesløse i å forhindre dette. De velger dermed å trekke seg tilbake ved situasjonen og unngå å delta. Det kan oppfattes som at dette samsvarte med Siri, Trine og Mia sine handlinger ved enkelte situasjoner. Ved situasjoner deltakerne trodde de ville få negative kommentarer eller fryktet å dumme seg ut valgte elevene å sette seg, gå på do eller unngå ballen dersom det var en ballaktivitet. Hvis Trine for eksempel var bekymret for negative vurderinger fra noen av medelevene valgte hun å gi ballen videre til en medelev. Dette kommer fram i følgende utsagn: «*Ja, da gir jeg den bare til noen andre. Siden jeg tørr ikke mere*». Ved å unngå berøring av ballen minsket sjansen for å kunne gjøre feil, som igjen minsket sjansen for at medelevene ville gi negative kommentarer. Disse handlingene kan ses i lys av «self-handicapping» (Kolditz & Arkin, 1982; Ommundsen, 2004). Undersøkelser viser at bruk av «self-handicapping» er forankret i en generell, negativ forventning ved en prestasjonssammenheng (Haugen et al., 2004). Det kan oppfattes som at elevene valgte å benytte «self-handicapping» for å unngå flere negative vurderinger og dermed forsvare egen selvtillit. Ommundsen (2004) hevder en betydelig bruk av «self-handicapping» indikerer en lav faglig selvtillit hos elevene. Dette virker å samsvare med deltakernes uttalelser. Bruk av «self-handicapping» vil som nevnt tidligere være uheldig da det kan hemme elevenes mestring og kompetanseutvikling i kroppsøvfingsfaget (Ommundsen, 2004). Det er rimelig å anta at innsats vil øke sannsynligheten for å mestre en oppgave. Ved å lett gi opp eller ikke delta ved aktiviteter vil ikke deltakerne erfare om de har den tilstrekkelige kompetansen som kreves for å mestre oppgaven. Dette vil videre kunne være uheldig for deres motivasjon.

Bruk av «self-handicapping» indikerer også en lav sosial selvtillit hos elevene (Ommundsen, 2004). I følge Fasting & Sisjord (2000) er elevenes trivsel i kroppsøvfingsfaget avgjørende for deres innsats ved undervisningen. Lyngstad (2013) hevder at elever som velger å benytte «self-handicapping» i kroppsøvfingsfaget kan ha vanskelig for å oppfatte seg i et positivt lys ved undervisningen, og falle utenom det sosiale samholdet. Dette vil videre kunne

resultere i at elevens læringsprosess i faget blir hemmet (Lyngstad, 2013). Med andre ord virker både mangel på opplevd tilhørighet og kompetanse å kunne relateres til bruk av «self-handicapping» for disse deltakerne. Det er rimelig å anta at deltakernes tilsynelatende gjentatte bruk av «self-handicapping» kan ha medført at både medelevene og lærerne oppfattet deltakerne som lite engasjerte i undervisningen. Det er rimelig å anta at blant annet dette medførte at læreren opplevde at elevene ikke likte kroppsøvningsfaget. Det anses som sentralt å poengtere at «self-handicapping» i utgangspunktet ikke relateres til selvbestemmelsesteorien.

Brattenborg & Engebretsen (2007) hevder at motivasjon er en sentral faktor for å kunne oppnå god aktivitet som igjen vil fremme en positiv læringsprosess og læringseffekt. De hevder videre at aktiviteten påvirkes direkte av manglende motivasjon. Initiativet til å øve vil være fraværende, som igjen vil kunne ha en negativ innvirkning på muligheten for å kunne mestre en oppgave (Brattenborg & Engebretsen, 2007). De over nevnte deltakerne virker å kunne kategoriseres som amotiverte ved de aktivitetene de ikke deltok eller reduserte sin innsats. Dette da a-motivasjon kjennetegnes ved at vedkommende ved enkelte situasjoner kan velge å ikke engasjere seg, blant annet på grunn av mangel på opplevd kompetanse (Deci & Ryan, 1985). Det er sentralt på påpeke at elevene ikke nødvendigvis var utelukkende a-motiverte. Dette da frykten for negative vurderinger fra medelevene ved enkelte situasjoner medførte at de valgte å benytte «self-handicapping».

Første gang de hadde volleyball sa Siri at hun ikke hadde full innsats. Grunnen var at hun ikke følte hun kunne reglene, og at hun var redd for å dumme seg ut. Siri virket å ha en forventning om at hun ikke ville prestere tilstrekkelig, og at hun dermed valgte å ikke yte full innsats. Hun fortalte videre at: «*Andre gangen så ga jeg alt jeg kunne. Da hadde jeg lært litt mer og sånn*». Med andre ord økte Siri innsatsen sin når da hun opplevde mer kompetanse innen aktiviteten. Dette virker å samsvare med at ønsket om involvering skjer ved oppgaver elevene opplever seg som kompetente i (Asbjørnsen et al., 1999).

Det at elevene unngikk aktivitetene eller hadde lav innsats kan også ha vært en demonstrasjon mot undervisningen. Og da både relatert til undervisningens innhold og gjennomførelse. Som tidligere nevnt omhandler kompetansebehovet at elevene skal oppleve å mestre arbeidsoppgaver som er utfordrende, men samtidig oppnåelig for den enkelte (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). I følge Bandura (1977) vil en undervisning som ikke er tilpasset elevene kunne frata muligheten for oppleve kompetanse hos de «svake» elevene. Dette vil ha innvirkning på deres innsats i form av både intensitet og lengde. Det kan virke som at arbeidsoppgavene ved enkelte tilfeller var for utfordrende for deltakerne, og at de dermed ikke

klarte å mestre oppgavene. Med andre ord virket det ikke som at læreren presterte å tilpasse undervisningen med utgangspunkt i deltakernes forutsetninger.

4.5.3 Oppsummering relatert til de tre grunnleggende behovene

Det kan oppfattes som at opplevelsen av manglende tilhørighet var gjennomgående blant deltakerne. Samtlige av deltakerne var bekymret for hva medelevene tenkte om deres prestasjoner. Mia, Siri og Trine opplevde å få negative vurderinger av medelever ved enkelte prestasjonssammenhenger, og at de forventet at dette også ville forekomme ved enkelte andre aktiviteter. To av deltakerne opplevde regelmessig å bli valgt sist ved laginndeling. Alle de overnevnte forholdene virket å medføre at deltakerne ikke opplevde en trygghet og tillitt til medelevene. Dette er uheldig da tilhørighetsbehovet kun kan oppleves som tilfredsstilt dersom de blant annet opplever tillitt, trygghet og gjensidig respekt relatert til signifikante andre (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000a).

Opplevelse av mangel på kompetanse virket å være gjennomgående blant deltakerne. Med utgangspunkt i deltakernes uttalelser virket denne oppfatningen å ha størst negativ innvirkning på deltakernes oppfatning av faget. Deltakerne opplevde å ikke ha tilstrekkelig kompetanse ved flere aktiviteter, som også var blant de aktivitetene de ikke likte. Undersøkelser viser at blant de elevene som mistrivdes i faget oppga en tredjedel at de ikke opplevde seg som flinke i kroppsøving (Flagestad & Skisland, 2002). I følge Cairney et al. (2012) blir høyere grad av opplevd kompetanse relatert til økende positive holdninger til faget. Mangel på opplevd kompetanse anses for å være uheldig da det kan fremme a-motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Elevenes indre motivasjon kan fremmes dersom eleven både oppfatter seg som kompetent og autonom (Ryan & Deci, 2000a). Med utgangspunkt i deltakernes uttalelser virket ingen å oppleve autonomibehovet som tilfredsstilt.

Fire av deltakerne opplevde å være redde for ballen. For noen var det bare ved enkelte ballspill, mens for andre gjaldt det de fleste type baller. Dette er uheldig da blant annet ballspill anses for å dominere fagets innhold (Annerstedt, 2008; Quennerstedt et al., 2008).

Mia opplevde at aktiviteten ble kjedelig når hun ikke opplevde å mestre den. Hun hadde som nevnt også et ønske om mere variasjon i faget. Det kan tenkes at ønsket om variasjon kan ses i sammenheng med at det var flere aktiviteter hun ikke opplevde å mestre.

I følge Ommundsen (2004) indikerer bruk av «self-handicapping» en lav faglig og sosial selvtillit hos eleven. Dette virket å samsvare for deltakerne. Både frykten for å dumme seg ut,

frykten for negative vurderinger og opplevelsen av manglende kompetanse medførte at deltakerne valgte å benytte «self-handicapping». Dette er uheldig da bruk av «self-handicapping» anses for å kunne hemme elevenes kompetanseutvikling og mestring i faget (Ommundsen, 2004). Funnene relatert til bruk av «self-handicapping» virker å samsvare med funnene Haugen et al. (2004) gjorde blant elever på videregående skole. Disse viste at bruk av «self-handicapping» var forankret i en negativ, generell forventning ved en prestasjonssammenheng. Elever som benytter «self-handicapping» anses for å kunne ha utfordringer med å oppfatte seg selv i et positivt lys i faget og ekskluderes fra det sosiale samholdet (Lyngstad, 2013). Det er sentralt å påpeke at «self-handicapping» og frykten for ballen ikke direkte tilhører selvbestemmelsesteorien, men at de kan innvirke på den opplevde tilfredsstillelsen av behovene. I denne sammenhengen virket de å ha negativ innvirkning på elevens opplevelse av kompetanse og tilhørighet

Felles blant deltakerne var at ingen av deltakerne virket å oppleve alle de tre behovene som tilfredsstilte. Dette er uheldig da behovene anses for å kunne motivere elevenes atferd dersom alle tre oppleves som tilfredsstilte (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Motivasjon antas for å kunne være den mest relevante faktoren relatert til læring, innen pedagogisk teori (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Dersom elevenes omgivelser tillater muligheten for å tilfredsstille de tre grunnleggende behovene kan det fremme både elevenes motivasjon, trivsel prestasjoner og utvikling (Deci et al., 1996; Ryan & Deci, 2000b). Trivsel anses for å oppstå i samspill mellom individets behov og dets omgivelser. Det vil med andre ord fremme trivsel dersom elevene føler seg tilfreds med forholdene i omgivelsene (Hauge, 1974). Med utgangspunkt i dette er det naturlig at den videre drøftingen omhandler det motivasjonelle klimaet ved kroppsøvingundervisningen.

4.6 Det motivasjonelle klimaet og elevenes målorientering

Det vil trolig ikke være oppnåelig å kartlegge hvilket av de motivasjonelle klimaene som var dominerende i klassene, kun med utgangspunkt i intervjuene. Uttalelsene medførte til tross for dette grunnlag for å danne et bilde av deres målorientering og hvilket av de motivasjonelle klimaene som virket å være dominerende. Dette var hovedsakelig blant de tre jentene som gikk i samme klasse, da de hadde flest uttalelser som kan relateres til dette. Felles for alle deltakerne i studien var at det viktigste for dem ikke var å vinne over medelever, men å bli flinkere i aktivitetene. Dette er med å indikere at de hadde en oppgaveorientert målorientering (Nicholls, 1989). Deres oppfatning av medeleven sitt fokus varierte. Noen mente enkelte medelever kun

ønsket å vinne, mens andre mente det var nesten alle. Live opplevde at de fleste guttene i klassen hadde et ønske om å være best. Disse uttalelsene indikerer at de nevnte medelevene hadde en egoorientert målorientering ved kroppsøvingundervisningen (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989).

Oppfatningen av konkurranse i undervisningen virket å være varierende. Siri hadde en oppfatning av at: «*Noen er sånn at de må være best, hvis ikke så gidder de ikke være med*». Siri mente at «*Det er noen som er sånn at de har veldig sånn konkurranseinnstilt og blir veldig sure hvis de taper*». Even sa han ikke opplevde at undervisningen inneholdt mye konkurranse og Trine skulle ønske de hadde konkurranser oftere. Oppfatningen var også delt relatert til om de likte konkurranse eller ikke. Live mente at: «*Det syns jeg at ikke er så gøy*». Mia opplevde at guttene ofte laget konkurranser, og at de kom med negative kommentarer hvis de gjorde feil. Jentene opplevde disse kommentarene og hendelsene som negativt og sårende. Siri mente at hun hadde likt faget bedre hvis det ikke hadde vært for de negative kommentarene hun fikk fra medelever når de hadde konkurranser. Videre virket det å være lite rom for å gjøre feil i klassen til Mia, Siri og Trine, og at det var da de fikk verbale, negative vurderinger fra medelevene. Liten forståelse ved å gjøre feil og de over nevnte forholdene ved konkurransene karakteriserer et prestasjonsorientert klima (Ames, 1992). Hvordan konkurransene gjennomføres har trolig en betydelig innvirkning på elevers oppfatning av selve konkurransesituasjonen. Det er rimelig å anta at medelevenes bruk av negative vurderinger av andres prestasjoner, kan begrunnes med at de ønsket å fremme hvis de andre elevene gjorde feil. Videre vil dette kunne medføre at de framsto som mer kompetente enn sine medelever, og at dette ga de en tilfredsstillelse. Disse forholdene samsvarer også med et prestasjonsorientert klima (Ames, 1992).

Mia opplevde at de hadde et veldig dårlig klassemiljø og Siri mente at: «*Det er drama hver eneste dag*». Disse to uttalelsene kan ikke direkte knyttes til de motivasjonelle klimaene, men det symboliserer at klassen hadde utfordringer relatert til det sosiale aspektet. I følge Skaalvik & Skaalvik (1996) påvirkes elevens motivasjon, atferd, selvoppfatning og prestasjoner av hvordan vedkommende oppfatter det sosiale klimaet ved undervisningen. Videre er det sentralt å påpeke at til tross for at læringsmiljøet oppfattes som tilfredsstillt hos de fleste elevene, trenger ikke dette å gjelde alle (Klømsten, Skaalvik, & Espnes, 2004).

For å opprette et godt læringsmiljø hvor elevene samarbeider og hjelper hverandre anses oppgaveorientering som en sentral forutsetning (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Trine opplevde liten hjelp fra medelevene:

«Når jeg spør sånn: «Om du kan hjelpe meg?», så sier de nei og bare går. Og så hjelper de seg selv liksom og så sier de sånn: " nå skal jeg bli bedre enn andre". Det hørte jeg i garderoben en gang. Vi skulle ha kanonball så sa hun: " jeg skal være den eneste som skal være igjen. Og så skal jeg bli best i klassen av de.»

Dette er med å indikere at oppgaveorientering ikke var dominerende i klassen. For å kunne fremme oppgaveorientering er det avgjørende at læreren fokuserer på å skape et trygt og stabilt miljø (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Undersøkelser har vist at et oppfattet oppgaveorientert klima har en positiv sammenheng med trivsel, trygghet og interesse for faget. Korrelasjonen relatert til disse faktorene er derimot negative ved et oppfattet resultatorientert klima. (Ntoumanis & Biddle, 1999). Dette virker å samsvare med funnene ved denne studien. Undersøkelser viser også at et inkluderende sosialt miljø fremmer interesse for fagstoffet, trivsel og oppgaveorientering. Dersom miljøet oppfattes som ekskluderende og utrygt vil det kunne fremme egoorientering og angst blant elevene (Battistich et al., 1995)

Elever som er egoorienterte har som tidligere nevnt et mål om å bli oppfattet som kompetente og unngå at læreren og medelevene oppfatter deres prestasjoner som dårlige (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Ut i fra disse beskrivelsene kan Trine, Siri og Mia oppfattes for å ha en egoorientert målorientering. Deres viktigste mål virket derimot ikke å bli oppfattet som kompetente, men derimot å unngå å bli oppfattet som lite kompetente og dermed skille seg ut blant medelevene. Dette da det ville kunne resultere i negative kommentarer fra medelevene. For egoorienterte elever er det i tillegg viktig å prestere mer tilfredsstillende enn medelevene (Nicholls, 1989). Dette virket ikke å samsvare med deltakernes oppfatning, men det virket derimot å samsvare for enkelte av medelevene.

Dersom lagmedlemmene ved en aktivitet hovedsakelig er egoorienterte, og dermed har et ønske om prestere best, vil det kunne oppfattes som en belastning å måtte ha lagmedlemmer de oppfatter som lite kompetente (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Dette kan ses i lys av at to av deltakerne ofte ble valg sist ved laginndeling. Dersom laget ikke oppnår de ønskede resultatene vil det kunne frambringe frustrasjon og sinne blant de egoorienterte elevene (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det er trolig at denne frustrasjonen rettes mot de elevene som oppfattes som lite kompetente. Dette kan ses i sammenheng med de negative kommentarene flere av deltakerne fikk dersom de gjorde feil. Med andre ord er dette med å indikere at flere av medelevene virket å ha en egoorientert målorientering.

Miljøet anses for å innvirke på elevenes valg, i forhold til at de velger å unngå aktiviteter hvor de tror de vil mislykkes (Ommundsen, 2004). Egoorienterte elever ønsker å utøve minst mulig innsats ved prestasjonene da lav innsats symboliserer gode ferdigheter (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989). At Mia, Siri og Trine reduserte sin innsats ved enkelte aktiviteter indikerer at de hadde en egoorientert målorientering. På den andre siden virket deres mangel på innsats å hovedsakelig basere seg på de negative kommentarene jentene fikk. Siri ønsket for eksempel å begynne på fotball på fritiden fordi: «*Jeg har liksom litt lyst til å bli bedre i fotball*». Siri sin uttalelse indikerer at hun mente innsats kunne bedre prestasjonene hennes, noe som videre indikerer at Siri var oppgaveorientert (Skaalvik & Skaalvik, 1996). I kroppsøvingsfaget valgte hun likevel å trekke seg unna enkelte aktiviteter. Dette var både på grunn av frykten for negative kommentarer og fordi hun ikke opplevde seg som tilstrekkelig kompetent til å delta.

I følge Siedentop & Tannehill (1999) er det både en betydelig utfordring og uheldig at mange kroppsøvingslærere ikke oppfatter at enkelte elever blir undertrykt av medelever ved undervisningen. Dette kan i denne oppgaven relateres til de negative vurderingene jentene fikk fra medelever dersom de gjorde feil. At jentene mente dette hadde skjedd flere ganger, indikerer at læreren ikke hadde oppfattet disse kommentarene, eller valgte å overse de. Uttalelsene til deltakerne indikerer ikke hvor vidt læreren fremmet et prestasjonsorientert eller mestringsorientert klima. Læreren har en betydelig innvirkning på om et prestasjons- eller mestringsorientert klima er dominerende i klassen (Nicholls, 1989). For å fremme et mestringsorientert motivasjonelt klima vil det derfor være sentralt å forsøke å forhindre at elever gir negative vurderinger av medelevers prestasjoner. Det er også sentralt å påpeke at elevene kan ha ulik oppfatning av det motivasjonelle klimaet i klassen, da de har ulike forutsetninger og erfaringer (Ommundsen, 2006; Ommundsen & Kvalø, 2007).

Elevenes målorientering ved en prestasjonssammenheng anses for å påvirkes av det motivasjonelle klimaet som er gjeldende ved handlingen (Gano-Overway & Ewing, 2004; Nicholls, 1989). Et prestasjonsorientert klima anses for å påvirke elever til å søke et egoorientert målperspektiv. I motsetning vil elever ved et oppfattet mestringsorientert klima påvirkes til å søke et oppgaveorientert målperspektiv (Høigaard & Haugeland, 2008). Med utgangspunkt i deltakernes uttalelser virket deres målorientering for å hovedsakelig være oppgaveorientert, og at det dominerende motivasjonelle klimaet virket å være prestasjonsorientert. Med andre ord virket ikke det motivasjonelle klimaet å ha innvirket på deltakernes målorientering. Det hadde vært interessant om dette hadde endret seg dersom deltakerne deltok ved et prestasjonsorientert

klima over lengre tid. Som nevnt anses det ikke som hensiktsmessig å kartlegge hvilke av de motivasjonelle klimaene som var dominerende ved faget, kun med utgangspunkt i intervju med tre av elevene i klassen.

4.6.1 Oppsummering

Med utgangspunkt i deltakernes uttalelser virket de å oppfatte det motivasjonelle klimaet ved kroppsøvningsundervisningen som prestasjonsorientert. Spesielt ga Mia, Trine og Siri uttrykk for dette. Flere av deltakerne oppfattet at det ofte var konkurranse, og at de ikke likte disse situasjonene. Deltakerne opplevde at medelever hovedsakelig hadde som mål å prestere bedre enn de andre elevene og at de viste liten forståelse dersom de gjorde feil. Dersom de tre jentene, ved den samme klassen, gjorde feil eller ikke mestret oppgaven opplevde de at medelevene ofte ga negative kommentarer. Medelevenes oppførsel virker å samsvare med at de hadde en egoorientert målorientering, mens deltakernes målorientering virket å være oppgaveorientert. Det oppfattede motivasjonelle klimaet anses som avgjørende for elevenes subjektive opplevelse av faget (Ommundsen, 2006; Ommundsen & Kvalø, 2007). At deltakerne virket å oppfatte klimaet som prestasjonsorientert er uheldig da et oppgaveorientert anses for å ha en positiv sammenheng med trygghet, trivsel og interesse for faget (Ntoumanis & Biddle, 1999). Deltakernes oppfatning av det motivasjonelle klimaet virket å ha negativ innvirkning på deres mestringsforventning, som vil bli drøftet videre i oppgaven.

4.7 Elevenes mestringsforventning

I følge Bandura (1986) baseres individets mestringsforventning på hvordan vedkommende tolker de fem informasjonskildene: verbal overbevisning, emosjonelle forhold, tidligere erfaringer, vikarierende erfaringer og personens egne prestasjoner. Med utgangspunkt i deltakernes uttalelser virket spesielt tre av disse å innvirke på deres mestringsforventning. Sett i lys av teorien om mestringsforventning («self-efficacy») kan de negative vurderingene Siri, Trine og Mia fikk av medelever relateres til verbal overbevisning. Denne kilden omhandler at eleven motiveres via hjelp av oppmuntring og støtte fra medelevene (Bandura, 1997; Imsen, 2005). Det er rimelig å anta at de negative kommentarene fungerte som det motsatte av en slik overbevisning. De kan med andre ord ha innvirket negativt på deres mestringsforventning og motivasjon. Frykten for å dumme seg ut, frykten for negative vurderinger av medelevene og frykten for ballen virker å kunne relateres til de

emosjonelle forholdende (Bandura, 1997; Imsen, 2005). Denne angsten ved enkelte av aktivitetene virket å ha en negativ innvirkning på deltakernes mestringsforventning.

Mestringsforventningen til elevene kan være alt fra høy til lav, og den kan variere mellom aktivitetene. Som tidligere nevnt anses høye mestringsforventning å medføre større innsats samt utholdenhet ved opplevd motgang (Bandura, 1997; Imsen, 2005). En person med lav mestringsforventning innen et område vil unngå oppgaver eller lett gi opp ved motstand (Asbjørnsen et al., 1999). Dette virker å samsvare med deltakernes bruk av «self-handicapping». Det at deltakerne valgte å gå på do, sette seg eller passivt delta symboliserer en lav mestringsforventning innen den enkelte aktiviteten. Høy mestringsforventning innen et område vil medføre at vi blant annet er mindre engstelige for å mislykkes (Bandura, 1997). Som nevnt tidligere var flere av deltakerne bekymret for medelevenes oppfatning av deres prestasjoner samt at de til tider unngikk å delta fordi de forventet å ikke mestre oppgaven. Dette kan indikerer dette en lav mestringsforventning blant deltakerne. Ved å gjentatte ganger høre fra medeleverer at de ikke kom til å mestre oppgaven kan det ha skapt en oppfatningen hos Siri, Mia og Trine om at dette faktisk var tilfelle. Dette kan med andre ord ha hemmet elevenes «self-efficacy».

Wormnes & Manger (2005) hevder at tankene og følelsene relatert til spesifikke oppgaver som skal utføres innvirker på elevenes motivasjon og opplevelse av mestring. En tredje informasjonskilde til elevenes mestringsforventning er tidligere erfaringer (Bandura, 1997; Imsen, 2005). Ved flere av de aktivitetene deltakerne ikke likte opplevde de heller ikke å mestre. Dette virket også å være de aktivitetene de valgte å benytte «self-handicapping». Det kan oppfattes som at de baserte denne oppfatning med tidligere erfaringer innen aktiviteten og at det dermed innvirket på deres mestringsforventning. De negative kommentarer samt frykten for baller og vurdering fra medelevene kan ha innvirket negativt på deres opplevelse av tidligere erfaringer.

Positive konsekvenser ved en handling vil medføre at vi gjentar handlingen. Gjentatt fiasko vil derimot kunne svekke mestringsforventningen vår (Bandura, 1997). Dette virker å kunne relateres til Mia sin opplevelse av faget. Som tidligere nevnt mente hun aktivitetene ble kjedelige når de hadde de flere undervisningstimer på rad, og at det var kjedelig når hun ikke mestret oppgavene. Hvis tilfellet var at hun for hver gjentakelse opplevde å ikke mestre oppgaven kan det ha svekket mestringsforventningen hennes.

4.7.1 Oppsummering

Deltakerne uttrykte å ha lav mestringsforventning ved flere av aktivitetene i kroppsøvingsundervisningen. Deres mestringsforventningen virket hovedsakelig å basere seg på informasjonskildene emosjonelle forhold, verbal overbevisning og tidligere erfaringer. Blant annet virket emosjonelle forhold som frykten for ballen og frykten for medelevene sine vurderinger av deres prestasjoner å innvirke negativt på deres mestringsforventning. De negative kommentarene flere av deltakerne mottok av medelever kan ha fungert som det motsatte av en verbal overbevisning og dermed hemmet deres mestringsforventning. Opplevelsene relatert til disse to informasjonskanalene virker å kunne relateres til deres tidligere erfaringer. Dette i tillegg til de tidligere erfaringene om å ikke mestre spesifikke aktiviteter samt frykten for ballen. Mestringsforventningen deltakerne har er avgjørende for læringsutbyttet deres (Bandura, 1993, 1997). En lav mestringsforventning er uheldig for deltakerne da det anses for å kunne innvirke negativt på deres læring.

5 Oppsummerende konklusjon

Hensikten med denne oppgaven har vært å skape innsikt i oppfatningene til de barneskoleelevene som anses å ikke trives i faget. Følgende problemstilling er belyst: *Hvilke oppfatninger og opplevelser innen kroppsøvningsfaget har 5. og 6. klassinger som anes av læreren for å ikke trives i faget?* Utsagnene fra deltakerne indikerer at flere forhold innvirket negativt på deres kroppsøvingsglede og motivasjon i faget. Til tross for at ingen av deltakerne virket å uttrykke at de direkte mistriivdes i kroppsøvningsfaget, virket de heller ikke å like faget i betydelig grad. På en skala fra null til ti virket de fleste å oppleve faget som fem eller lavere.

Fire av deltakerne deltok på organiserte aktiviteter på fritiden, og den siste hadde en intensjon om å begynne med en aktivitet igjen. Deltakerne virket å være tilfreds og motivert for å delta i både organisert og uorganisert fysisk aktivitet på fritiden. Med andre ord er det rimelig å anta at det å være i fysisk aktivitet ikke var en medvirkende faktor til at de ikke virket å trives i faget. Deres reduserte begeistring for faget virker derimot å kunne relateres til blant annet fagets organisering. Hovedandelen av deltakerne uttrykte at de opplevde undervisningen for å være lite varierte, og at de ønsket en mer variert undervisning. Mangel på variasjon kan anses som uheldig da variasjon kan innvirke positivt på elevenes motivasjon, læring og trivsel (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Ommundsen, 2006), dersom det foreligger en didaktisk eller pedagogisk begrunnelse for det. To av deltakerne uttrykte at mangel på variasjon innvirket negativt på deres oppfatning av faget. For mange elever er kroppsøvningsundervisningen en pause fra de teoretiske fagene, hvor de ønsker å ha det gøy sammen medelever. Deltakernes ønske om variasjon kan ses i sammenheng med et ønske om å oppleve glede ved å være i fysisk aktivitet, men at de ikke ønsket at situasjonene skulle innebære læring. Elevenes opplevelse av å ikke mestre enkelte aktiviteter kan trolig også relateres til deres ønske om mer variasjon.

Sett i lys av selvbestemmelsesteorien virket ingen av deltakerne å oppleve alle de tre grunnleggende psykologiske behovene som tilfredsstilte. Disse er behovet for opplevd autonomi, tilhørighet og kompetanse. Dette virket å gjelde både generelt ved faget og ved spesifikke aktiviteter. Denne oppfatningen kan anses som uheldig da en opplevd tilfredsstillelse av alle behovene anses for å kunne motivere elevenes atferd (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Motivasjon anses som den mest sentrale faktoren relatert til elevenes læring (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

En fellesnevner blant deltakerne var at deres opplevelse av tilhørighet i klassen virket å være redusert og at det var flere grunner til dette. Alle deltakerne uttrykte blant annet at de var redde for å dumme seg ut, og at de ikke ønsket å skille seg ut blant medelevene. De tre jentene som gikk i samme klasse opplevde ofte at deres prestasjoner ble negativt vurdert av medelever. Disse erfaringene hadde medført at de fryktet at dette også ville forekomme ved senere anledninger. To av jentene opplevde også å være blant de siste som ble valgt ved laginndeling, og at de opplevde dette som sårende. Alle disse forholdene virket å svekke deltakernes opplevelse av tilhørighet, da de ikke ga uttrykk for å oppleve en trygghet, tillitt og gjensidig respekt i omgivelsene. Som selvbestemmelsesteorien sier omhandler tilhørighetsbehovet å oppleve nettopp en tillitt, trygghet og gjensidig respekt fra blant annet medelever (Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

Felles blant deltakerne var at de ofte ikke opplevde å ha tilstrekkelig kompetanse til å mestre aktivitetene. Denne oppfatningen virket å ha størst negativ innvirkning på deres relasjon til kroppsøvfingsfaget. Som tidligere nevnt forbindes høyere grad av oppfattet kompetanse med økende positive holdninger til faget (Cairney et al., 2012). Ved å styrke elevenes opplevelse av kompetanse vil det med andre ord kunne innvirke positivt på deres holdninger til kroppsøvfingsfaget. Mangel på opplevd kompetanse anses for å kunne fremme a-motivasjon (Deci & Ryan, 1985). I motsetning vil opplevelsen av kompetanse og autonomi kunne fremme indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Ingen av deltakerne virket å oppleve autonomibehovet som tilfredsstilt, men det var også det behovet deltakerne virket å uttrykke seg minst om.

Fire av deltakerne opplevde å være redd for ballen, noe som er uheldig da blant annet ballspill anses for å dominere innholdet i faget (Annerstedt, 2008; Quennerstedt et al., 2008).

Elevenes omgivelser anses for å ha innvirkning på om elevene opplever de tre psykologiske behovene som tilfredsstilt (Edward L. Deci et al., 1996). Dersom elevene opplever forholdene i omgivelsene som tilfredsstillende vil det blant annet kunne fremme trivsel (Haugen et al., 2004). Med utgangspunkt i at deltakerne opplevde at medelever hadde liten forståelse dersom de gjorde feil og at de opplevde at medelevene sitt fokus var å vinne, indikerer at det motivasjonelle klimaet var prestasjonsorientert. Dette virket å være spesielt framtrædende ved den ene klassen. Det oppfattede motivasjonelle klimaet anses for å ha en betydelig innvirkning på elevenes subjektive opplevelse av kroppsøvfingsfaget (Ommundsen, 2006; Ommundsen & Kvalø, 2007). At deltakernes opplevelse virket å samsvare med et prestasjonsorientert klima er uheldig da det anses for å ha en negativ korrelasjon til opplevd trivsel, trygghet og interesse for kroppsøvfingsfaget (Ntoumanis & Biddle, 1999).

Deltakerne virket å inneha en lav mestringsforventning ved flere aktiviteter. Den lave mestringsforventningen virket å basere seg på frykten for å dumme seg ut, de negative kommentarene, tidligere negative erfaringer med aktivitetene, og da spesielt i å ikke oppleve mestring. Den lave mestringsforventning og frykten for negative kommentarer medførte at deltakerne ofte valgte å benytte seg av «self-handicapping». I likhet med funnene til Haugen et al. (2004) virket deltakernes bruk av «self-handicapping» å være forankret i en negativ forventning ved prestasjonssammenhengen. Bruk av «self-handicapping» anses å hemme elevenes videre kompetanseutvikling og mulighet for mestring (Ommundsen, 2004).

Kort oppsummert virket flere forhold å innvirke negativt på deltakernes motivasjon og opplevelser i faget, og at dette innvirket negativt på deres oppfatning av faget. Det anses som hensiktsmessig at disse forholdene ikke anses som isolerte, da de virket å ha en betydelig innvirkning på hverandre.

5.1 Videre undersøkelser

Som nevnt tidligere virker lite forskning innen oppgavens tematikk å være gjennomført blant elever på barneskolen. Min hensikt er ikke å påstå at forskning relatert til temaet ikke er sentralt på ungdomsskolen, men at forskere også bør skape innsikt blant barneskoleelevene sine oppfatninger og opplevelser. Dette da det er rimelig å anta at fundamentet for deres opplevelser og oppfatninger innen kroppsøvingfaget trolig dannes på barneskolen. Min oppfatning er at det vil være fundamentalt å skape innsikt og dermed forebygge eventuelle negative oppfatninger av faget på barneskolen, framfor å skulle reparere når «skaden» allerede har skjedd. Det ville vært interessant å foretatt et longitudinelt studie innen temaet, for å skape innsikt i hvordan elevenes oppfatning endrer seg med årene. Spesielt interessant er det trolig å gjennomføre flere undersøkelser relatert til overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Dette kan bidra til å belyse hvilke erfaringer på barneskolen som virker å ha størst negativ innvirkning på deres oppfattelse på ungdomsskolen og eventuelt videregående skole.

Min erfaring er at intervju med barn er forholdsvis krevende, spesielt vedrørende relasjonen mellom intervjupersonen og barnet. Barn kan ha vanskelig for å ytre sine egne meninger til en voksenperson, og da spesielt til en de ikke kjenner. Ved å gjennomføre undersøkelser blant barn og unge vil det trolig være hensiktsmessig at vedkommende som foretar undersøkelsene deltar ved undervisningen over en lengre periode. Dette for å styrke fortroligheten og relasjonene

mellom partene som vil kunne medføre at deltakerne i større grad åpner seg for intervjueren. Jeg anser det som hensiktsmessig at vedkommende som gjennomfører undersøkelsene har god kjennskap til barn. Dette vil trolig styrke undersøkelsenes pålitelighet.

Min erfaring fra oppgavens undersøkelser er at det trolig vil være hensiktsmessig å la elevene plassere sin oppfatning av faget på en skala fra en til ti, hvor en for eksempel er «liker dårlig» og ti er «liker godt». Dette da deres oppfatning gjerne ikke er at de enten liker faget eller ikke, slik deltakernes oppfattelse virket å være. Den kan også variere med utgangspunkt i aktivitetene slik enkelte av elevene ved denne studien uttrykte.

Ved videre forskning vil det trolig være hensiktsmessig å benytte metodetriangulering i form av å benytte både intervju og observasjon. Dette begrunner jeg med utgangspunkt i egne erfaringer. Til tross for at motivasjon ikke anses for å kunne observeres direkte kan elevenes motivasjon fremstå indirekte via deres atferd. Dette kan for eksempel være via valgene de foretar eller innsatsen de iverksetter de ulike aktivitetene og situasjonene. Videre vil observasjon kunne skape en innsikt i det sosiale aspektet ved undervisningen og om elevenes oppfatning og uttalelser virker å samsvare med virkeligheten. Atferden kan imidlertid ikke kunne fortelle noe om elevenes oppfatninger, hvorfor elevene har den motivasjonen de har eller hva som er deres mål (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det vil dermed være hensiktsmessig å gjennomføre intervju i tillegg, for å få en dypere innsikt i deres oppfatning.

6 Referanseliste

- Ames, C. (1984). Competitive, Cooperative, and Individualistic Goal Structures: A cognitive-motivational analysis. I R. Ames & C. Ames (Red.), *Research on motivation in education* (s. 177-207). San Diego, CA: Academic Press
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Annerstedt, C. (2008). Physical Education in Scandinavia with a Focus on Sweden: A Comparative Perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
- Asbjørnsen, A. E., Manger, T., Ogden, T., & Daae, A. (1999). *Skole- og opplæringspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : a Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D.-i., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658.
- Baumeister, R. F., Leary, M. R., & Steinberg, R. J. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bengoechea, E. G., Sabiston, C., Ahmed, R., & Farnoush, M. (2010). Exploring Links to Unorganized and Organized Physical Activity During Adolescence: The Role of Gender, Socioeconomic Status, Weight Status, and Enjoyment of Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 7-16.
- Boström, L. (2001). *Fra undervisning til læring*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Cairney, J., Kwan Matthew, Y., Velduizen, S., Hay, J., Bray Steven, R., & Faught Brent, E. (2012). Gender, Perceived Competence and the Enjoyment of Physical Education in

- Children: a Longitudinal Examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 26-.
- Christiansen, K. (2010). Elevers tanker om kroppsøvningsfaget. *Kroppsøving*, 60(3) 2010, 8-11.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. I Deci, E.L., & Ryan, R. (Red.), *Handbook of Self-determination Research* (3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Eder, D., & Fingerson, L. (2002). Interviewing Children and Adolescents. I J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Red.), *Handbook of Interview Research: Context and Method* (s. 181-201). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eide, B., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Elliott, E. S., Dweck, C. S., & Sherman, S. J. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Engstrom, L.-M. (2008). Who Is Physically Active? Cultural Capital and Sports Participation from Adolescence to Middle Age--A 38-Year Follow-Up Study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 319-343.
- Fasting, K. & Sisjord, M.K. (2000). Kjønn og idrett. I G. Imsen (Red.), *Kjønn og likestilling i skolen* (s. 123-135). Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Flagestad, L., & Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: hvem er mistriverne? *Kroppsøving*, 52(4), 21-26.

- Gano-Overway, L. A., & Ewing, M. E. (2004). A Longitudinal Perspective of the Relationship between Perceived Motivational Climate, Goal Orientations, and Strategy Use. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(3), 315-325.
- Hauge, T. (1974). *Skolemiljø og elevholdninger*. Trondheim: Tapir.
- Haugen, R., Ommundsen, Y., & Lund, T. (2004). The Concept of Expectancy: a Central Factor in Various Personality Dispositions. *Educational Psychology*, 24(1), 43-55.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2013). Parental Perspectives of the Role of School Factors in School Refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153.
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Boris, H. I. (2003). " I know you self-handicapped last exam": Gender Differences in Reactions to Self-Handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 177-193.
- Høigaard, R., & Haugeland, R. (2008). *Gruppedynamikk i idrett*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Imsen, G. (1996). Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført for Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1996. *Norsk pedagogisk tidsskrift (11)* Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Kirk, D. (2006). The 'Obesity Crisis' and School Physical Education. *Sport, Education and Society*, 11(2), 121-133.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Klomsten, A.T. (2012) *Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving – hvorfor?*. Hentet 14.04.2015 fra: <http://idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.html> .
- Klomsten, A., Skaalvik, E., & Espnes, G. (2004). Physical Self-Concept and Sports: Do Gender Differences Still Exist? *Sex Roles*, 50(1-2), 119-127.
- Kolditz, T. A., & Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 492.
- Kolle, E., Stokke, J. S., Hansen, B. H., & Andersen, S. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15- åringer i Norge: resultater fra en kartlegging i 2011*.(Rapport IS-2002). Oslo: Helsedirektoratet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- LK06. (2013). Læreplan i kroppsøving: KRO1-03. Hentet 14.04.2015, fra <http://www.udir.no>.

- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvingfag : teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. (Doktorgradsavhandling, pedagogisk institusjon), Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Trondheim.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2.utg.). London: Sage.
- Nader, P., Bradley, R. H., Houts, R. M., McRitchie, S., & O'Brien, M. (2008). Moderate-to-vigorous physical activity from ages 9 to 15 years. *JAMA*, *300*(3), 295-305.
- NESH (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskaper, humaniora, juss og teologi. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006>.
- Nicholls, J. G. (1983). Conceptions of Ability and Achievement Motivation: A Theory and its Implications for Education. I: S. G. Paris, G. A. Olson og H. W. Stevenson (red.), *Learning and Motivation in the Classroom* (s. 211-237). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, *91*(3), 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*: Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. (1999). A Review of Motivational Climate in Physical Activity. *Journal of Sports Sciences*, *17*(8), 643-665.
- Ommundsen, Y. (1995). *Kroppsøving i skolen - et helsefremmende fag for alle?: utfordringer for faget, skole og samfunn*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Ommundsen, Y. (2004). Self-Handicapping Related to Task and Performance-Approach and Avoidance Goals in Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, *16*(2), 183-197.
- Ommundsen, Y. (2006) Psykologisk Læringsklima i kroppsøving og idrett: betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I J.E Ingebrigtsen & H. Sigmundsson, *Idrettspedagogikk*. (s. 47- 65) Oslo: Universitetsforlaget.

- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166.
- Ommundsen, Y., & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different Teacher Behaviours and Pupils' Outcomes in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Quennerstedt, M., Öhman, M., & Eriksson, C. (2008). Physical education in Sweden: a national evaluation. *Education-Line*, 1-17.
- Reeve, J. (2009). *Understanding Motivation and Emotion* (5.utg.). Hoboken, N.J: Wiley.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self Concept: The Interplay of Theory and Methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4.utg.). California: Mayfield Publishing Company.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Smith, T. W., Snyder, C., & Perkins, S. C. (1983). The Self-Serving Function of Hypochondriacal Complaints: Physical Symptoms as Self-Handicapping Strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(4), 787-797.

- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Ratings in School Physical Education: A Self-Determination Theory Approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 100-110.
- 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*, 1-18.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: a Guide to the Principles of Qualitative Research* (4.utg.). Los Angeles: SAGE.
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tinning, R. (2012). The Idea of Physical Education: a Memetic Perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 115-126.
- Urdu, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology*. 13(2), 115-138.
- von Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne: et multiple-case studie*. (Doktorgradavhandling, institutt for idræt og biomekanik), Sundhedsvidenskabelige fakultet, Syddansk Universitet, Odense.
- Wang, C., & Biddle, S. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(1), 1-22.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology* (4.utg.). Champaign, Illinois : Human Kinetics.
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Av Katinka Lokheim

Opplevelsen av faget

- Liker du gym?
- Hva liker du med gym?
- Er det noe du ikke liker med gym?

Relasjoner

- Hvordan trives du i gymmen?
- Hvordan trives du sammen med de andre elevene i klassen?
- Har du noen å være med når dere har gym?
- Får du noen positive eller negative kommentarer fra de andre i klassen når dere har gym?
- Bryr du deg om hva de andre elevene tenker om deg når dere har gym?

Motivasjon og mestring

- Hvilke aktiviteter liker du å ha i gymmen?
- Er det noen aktiviteter du ikke er så glad i?
- Føler du det er noen aktiviteter du får til bedre enn andre aktiviteter?
- I de aktivitetene du føler du ikke er så flink, gjør du så godt du kan eller gir du opp?
- Er det noen ganger at du prøver å unngå å delta?
- Syns du det er mye konkurranse i timene? I så fall hva synes du om det?
- Er det viktigst for deg å være bedre enn de andre eller å bli bedre i de forskjellige aktivitetene?
- Syns du de andre er mest opptatt av å være bedre enn de andre elevene?
- Føler du at du lærer noe når dere har gym?
- Gjør du så godt du kan når dere har gym?

Aktivitet på fritiden

- Driver du med idrett når du ikke er på skolen? Hvorfor, hvorfor ikke?
- Er det noen idretter/aktiviteter du kunne tenke deg å begynne med?

- Når du ikke er på skolen, gjør du og familien din forskjellige aktiviteter? Som for eksempel å gå tur, eller sykle.

Lærer

- Hva synes du om gymlæreren din?
- Gir læreren din deg positiv tilbakemelding timen? I så fall hva og når?
- Hvordan reagerer læreren din hvis det er noe du ikke får til?
- Får dere være med på å bestemme hvilke aktiviteter dere skal ha?

Forandringer

- Er det noe du synes kunne vært annerledes i gymmen?
- Hvis du kunne valgt selv, hvordan ville du gymtimene skulle vært?

Garderobe

- Hvordan syns du det er i garderoben før og etter timen?
- Dusjer alle, inkludert deg selv, etter timen? Hvis nei, hvorfor ikke?
- Er det noen elever som kommer med stygge kommentarer til andre i garderoben. I så fall hvilke kommentarer?
- Er det noe du har lyst til å si, som du ikke har fått sagt i intervjuet?

7.2 Vedlegg 2: Informert samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

«*Barneskoleelever sin oppfatning av kroppsøvfingsfaget*»

Som masterstudent i utdanningsvitenskap ved Universitetet i Stavanger arbeider jeg med en masteroppgave som omhandler elever sin oppfatning av kroppsøvfingsfaget. I den forbindelse ønsker jeg å intervju elever på 5.-7. trinn for å få innblikk i deres opplevelse av faget. Intervjuet gjennomføres i skoletiden og vil vare i ca. 30-40 minutter.

Spørsmålene i intervjuet vil omhandle følgende tema:

- Opplevelsen av kroppsøvfingsfaget
- Relasjoner til medelever
- Relasjoner til læreren
- Garderobeforhold
- Fysisk aktivitet på fritiden

Dersom du/dere ønsker kan dere ta kontakt med meg for få se intervjuguiden på forhånd.

Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker.

Elevene vil få et fiktivt navn umiddelbart etter intervjuet. Dette gjøres for å forhindre at elever skal kunne gjenkjennes under og etter studiet. Det er kun jeg som vil ha tilgang til opptakene fra intervjuene. Studiet skal etter planen avsluttes 15. juni. Alt datamateriale vil bli slettet umiddelbart etter jeg har mottatt sensur på masteroppgaven. Masterprosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Det er frivillig å delta på intervjuet. Deltakeren kan når som helst velge å trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Dersom man trekker seg vil alt datamateriale bli slettet umiddelbart, og det som har blitt sagt i intervjuet vil ikke bli brukt i studiet.

Jeg trenger tillatelse fra eleven og dens foresatte for å kunne gjennomføre intervjuet. Dersom dere tillater dette ønsker jeg at dere signerer den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer denne snarest mulig til kontaktlærer eller kroppsøvfingslærer.

Dersom du/dere har spørsmål angående dette studiet kan jeg kontaktes via mobil eller mail.

Med vennlig hilsen

Katinka Lokheim (Mail: katinka.lokheim@gmail.com Tlf: 41516962)

Veileder: Rune Giske (Førsteamanuensis ved UIS. Mail: rune.giske@uis.no Tlf: 5183 3536)

Samtykke til deltakelse i studien

Elevens navn: _____

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien og samtykker til at eleven kan delta i intervjuet. Vi har kjennskap til at intervjuet tas opp med lydopptaker.

Dato og signatur (Foresatt):

7.3 Vedlegg 3: Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Rune Giske
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 21.01.2015

Vår ref. 41544 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref.

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41544	<i>Hvorfor mistrives enkelte elever på barneskolen i kroppsøvningsfaget?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Rune Giske</i>
Student	<i>Katinka Lokheim</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrsvarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Kopi: Katinka Lokheim katinka.lokheim@gmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41544

Elever og deres foresatte informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker/student etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 30.07.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak