



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap- Idrett/kroppsøving	...vårsemesteret, 2015...  Åpen
Forfatter: Ingjerd Alsvik Harestad	...Ingjerd Alsvik Harestad ... (signatur forfatter)
Veileder: Rune Giske	
Tittel på masteroppgaven: Trivsel i kroppsøving Engelsk tittel: Well-being in Physical education	
Emneord: Mistrivsel, trivsel, self-determination theory, kroppsøving, elever	Antall ord: ...20314..... + vedlegg/annet: ...24652.....  Stavanger, ...4/6-15..... dato/år

# Trivsel i kroppsøving

En kvalitativ undersøkelse med fem elever fra ungdomsskolen



**Master i utdanningsvitenskap**

**Ingjerd Alsvik Harestad**

**Veileder: Førsteamanuensis Rune Giske**



## Forord

Gjennom år med idrettsstudier, som instruktør for ulike grupper og som lærer, har jeg alltid vært glad i å motivere andre til å nå mål og oppleve mestringsfølelse. I

kroppsøvingssammenheng er det de elevene som stadig «glemmer» treningstøy eller som lett gir opp og setter seg ned, som utfordrer meg mest. Jeg har ofte tenkt at det ville vært interessant å vite hva de tenker. Det er først når man forstår hva som er problemet, at det lar seg løse. Denne utfordringen har dermed gitt inspirasjon til å skrive denne mastergradsoppgaven. Å skrive oppgaven har vært spennende og til tider ganske krevende. Arbeidet har gitt ny kunnskap og erfaring som jeg håper å dra nytte av i årene som kommer. Ønsket er at oppgaven kan bidra til å belyse dagens situasjon og gi økt kunnskap rundt grunner til mistrivsel i kroppsøving.

Jeg vil benytte anledningen til å takke flere personer som har bidratt i prosessen med mastergradsoppgaven. En stor takk går til Rune Giske som har vært en god veileder i hele prosessen. Takk for faglige innspill, gode råd og vurderinger. Jeg vil også gi en stor takk til jentene som sa seg villige til å dele sine fortellinger. Takk for åpenheten og tilliten.

Til slutt vil jeg benytte anledningen til å takke min fantastiske familie. Uten min datter Sunniva sitt positive humør og gode sovehjerte, hadde ikke dette vært mulig. Takk til mannen min Vidar Harestad som har vist stor tålmodighet og oppmuntret på de krevende dagene. Takk til resten av familien for at dere har stilt opp som barnevakt. En ekstra stor takk rettes til mine to gode søstre for motivasjon, korrekturlesing, gode ord, og mange timers barnevakt.

Jørpeland, Juni 2015

Ingjerd Alsvik Harestad

# Sammendrag

## Bakgrunn

Kroppsøvingfaget har en potensiell helseverdi og kan være en viktig bidragsyter i å forbedre folkehelsen. Kroppsøving kan gi opplevelser som skaper bevegelsesglede og positive holdninger til en fysisk aktiv livsstil. For at det skal oppstå er det avgjørende at elever trives og er motiverte for aktiv deltakelse.

## Formål

Undersøkelsen søker etter opplevde grunner til mistrivsel blant jenter i kroppsøving. Problemstillingen er «Hvilke erfaringer ligger til grunn for mistrivsel i kroppsøving blant jenter med lav eller ingen deltakelse?». For å dekke problemstillingen har elevene beskrevet opplevelsen av kompetanse, autonomi, tilhørighet og erfaringer fra kroppsøving knyttet til motivasjon og trivsel.

## Utvalg

Fem jenter i alderen 15 til 16 år fra en ungdomsskole i Rogaland ble rekruttert ved strategisk utvalg.

## Metode

I undersøkelsen ble det anvendt kvalitativt forskningsintervju i form av semi-strukturerte individuelle intervju. Intervjuplanen ble utarbeidet med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien. Kompetanse, tilhørighet, autonomi og motivasjon var forhåndsbestemte tema.

## Resultat

Resultater viste at mangel på kompetanse gjennom egen selvvurdering og sammenligning med andre, skapte frykt for å dumme seg ut. Opplevelsen av tilhørighet til det sosiale miljøet var avgjørende for trygghet, trivsel, motivasjon og deltakelse. Mangelfull kompetanse bidro til ekskludering fra det sosiale miljøet og reduserte på den måten tilhørigheten. Det ble funnet at mangel på kompetanse kan føre til selvhemmende strategier og lært hjelpeløshet. For denne gruppen var opplevelsen av autonomi ikke like avgjørende for trivselen og motivasjonen.

## Konklusjon

Undersøkelsen fremholder opplevelsen av kompetanse og tilhørighet som vesentlige for å skape trivsel og motivasjon for kroppsøving, blant jenter med lav eller ingen deltakelse.

**Nøkkelord:** mistrivsel, trivsel, self-determination theory, kroppsøving, elever

# Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag .....	3
1.0 Begrepsavklaring .....	6
2.0 Innledning.....	8
2.1 Tidligere forskning.....	9
2.2 Trivsel i kroppsøving.....	10
3.0 Teori.....	15
3.1 Valg av teori.....	15
3.2 Selvbestemmelsesteorien .....	15
3.2.1 Grunnleggende psykologiske behov .....	18
3.4 «Self-handicapping».....	24
3.5 Lært hjelpeløshet .....	25
3.6 «Limited attentional capacity».....	25
4.0 Problemområde .....	27
4.1 Problemstilling.....	27
4.2 Forskningsspørsmål .....	28
5.0 Metode .....	29
5.1 Studiedesign .....	29
5.1.1 Utfordringer ved kvalitativt forskningsintervju.....	29
5.2 Utvalg.....	31
5.3 Intervju .....	32
5.3.1 Intervjuguide .....	32
5.3.2 Pilotintervju .....	33
5.3.3 Gjennomføring av intervju .....	35
5.4 Analyseprosessen .....	35
5.5 Etske overveielser.....	36
6.0 Resultat og drøfting.....	39
6.1 Opplevelsen av kompetanse .....	39
6.1.1 Hvordan oppleves mangel på kompetanse?.....	39
6.1.2 Hva gjør elever for å skjule mangel på kompetanse?.....	44

6.2	Opplevelsen av tilhørighet .....	46
6.2.1	Hvilken betydning har medelever for tilhørigheten?.....	46
6.2.2	Hvilke opplevelser skapte eksklusjon fra det sosiale miljøet? .....	48
6.2.3	Sammenhengen mellom tilhørighet og kompetanse .....	52
6.3	Opplevelsen av autonomi .....	52
6.3.1	Hvordan oppleves autonomi? .....	52
6.4	Opplevelsen av overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen .....	53
6.4.1	Hvordan oppleves karakterer? .....	53
6.4.2	Hvordan oppleves tester, vurdering og konkurranser? .....	57
6.5	Opplevelsen av læreren .....	60
6.5.1	Hvilken betydning hadde læreren? .....	60
6.5.2	Lærerens kompetanse.....	61
7.0	Oppsummerende konklusjon .....	63
7.1	Svakheter ved studien .....	64
7.2	Veien videre.....	65
8.0	Referanser .....	67
	Vedlegg.....	74
	Vedlegg 1 Informasjonsskriv .....	74
	Vedlegg 2 Samtykkeerklæring.....	76
	Vedlegg 3 Intervjuguide .....	79
	Vedlegg 4 Tilbakemelding fra Personvernombudet.....	83

## 1.0 Begrepsavklaring

### Læringsmiljø i kroppsøving

Læringsmiljøet i kroppsøving refereres til på flere måter i forskningen. Det skrives om mestringsorientert læringsmiljø, prestasjonsorientert læringsmiljø, oppgave orientert, autonomi støttende, ego orientert, og kontrollerende miljø. Hovedsakelig beskriver de begrepene to ulike former for hvordan omgivelsene struktureres i kroppsøving (Roberts & Treasure, 2012). Hvilket begrep som benyttes er avhengig av hva man vil beskrive i omgivelsene. Hovedsakelig kan en dele inn i mestringsorientert- og prestasjonsorientert læringsmiljø eller læringsklima. Individene i de to ulike læringsmiljøene kan være oppgave orienterte eller ego orienterte i måten de løser ulike oppgaver på og utvikler sine evner. Individet kan oppleve læringsmiljøet som autonomistøttende eller kontrollerende. I kroppsøving vil læreren være medvirkende i om elevene oppfatter miljøet som kontrollerende eller autonomistøttende. Hvordan det sosiale miljøet struktureres vil påvirke individets motivasjon (ibid).

### Selvoppfatning, selvvurdering eller selvfølelse?

I forskningslitteraturen brukes både selvoppfatning, selvvurdering og selvfølelse til å beskrive hele eller deler av det samme fenomenet. Selvoppfatning defineres som «*enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv*» Skaalvik & Skaalvik (1996, p. 15). Begrepet har flere dimensjoner og beskriver ulike aspekter ved en persons tanker, følelser, vurderinger, oppfatninger og forventninger i forhold til seg selv. Dermed omfavner selvoppfatning både selvvurdering og selvfølelse. Selvoppfatningen er flerdimensjonal fordi en kan ha ulik oppfatning av seg selv på ulike områder. Det er liten sammenheng mellom selvoppfatningen en har om seg selv på ulike områder. En positiv selvoppfatning på et område, gir ikke automatisk positiv selvoppfatning på alle andre områder (Skaalvik, 2006).

## Trivsel

Trivsel kan tolkes på ulike måter. Stevenson (2010) definerer trivsel som tilstanden å være glad, komfortabel, frisk eller velstående. McNulty & Fincham (2012) mener trivsel ikke alene bestemmes ut i fra individets psykologiske karakteristikker, men bestemmes i fellesskap med samspillet mellom karakteristikker og kvalitet i individers sosiale miljø. På den annen side er det mulig å bedrive en aktivitet en ikke liker, samtidig som en trives i den sosiale konteksten. Dermed kan begrepet trivsel knyttes til tilhørighet. Eksempelvis når barn begynner på en fritidsaktivitet de ikke liker særlig godt, for å være med venner. I denne oppgaven er det presentert tidligere studier hvor elever oppgir at de «liker» eller «ikke liker» kroppsøving, selv om oppgaven tar utgangspunkt i trivsel. Dette fordi det kan stilles spørsmål ved hvilken mening elever legger i ordet «liker». Når de oppgir at de «liker» kroppsøving kan det grunne i å «like» de fysiske aktivitetene, «like» det sosiale miljøet, eller begge deler. Muligens bruker elever ordet «liker» istedenfor «trives» når de synes det er gøy å bedrive en aktivitet eller være tilstede i en sosial kontekst. Ordet «liker» er et positivt ord som har sammenheng med det å trives, da det er en positiv tilstand.



## 2.0 Innledning

I dagens samfunn står vi overfor en helseproblematikk som er stadig økende grunnet befolkningens inaktivitet. Risikoen for utvikling av livsstilssykdommer øker i takt med den økende stillesittingen. Viktigheten av fysisk aktivitet er vel dokumentert (Sigmundsson & Haga, 2006). Den er en forutsetning for barn og unges fysiske, psykiske og sosiale utvikling. Fysisk aktivitet har en helsefremmende og forebyggende effekt på livsstilssykdommer. Den er av stor betydning når man står overfor utfordringer knyttet til samfunnets helse (ibid).

Den potensielle helseverdien som ligger i kroppsøvingfaget er allmenn kjent og løftet frem av flere forskere (Resaland, Andersen, Mamen & Anderssen, 2011; Sigmundsson & Haga, 2006). Skolen oppfattes som en viktig arena for utfoldelse av fysisk aktivitet, da den i utgangspunktet når alle barn (Sigmundsson & Haga, 2006). Som et tiltak i møte med den utfordrende helseproblematikken er det i den senere tid innført flere timer fysisk aktivitet i løpet av skoleuken. Forskning viser at mer fysisk aktivitet i skolen har en positiv effekt på risikoen for utviklingen av livsstilssykdommer (Resaland, Anderssen, Holme, Mamen & Andersen, 2011). I læreplanen for kroppsøving er hovedmålet å skape et positivt møte med fysisk aktivitet som gir livslang bevegelsesglede og inspirerer elevene til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2012). Positive opplevelser i møte med kroppsøving kan legge grunnlaget for en helsefremmende og livslang fysisk aktiv livsstil. Opplever elevene kroppsøvingstimene som noe negativt kan dette få innvirkninger for elevenes innstilling til det å være i fysisk aktivitet.

Innføringen av mer fysisk aktivitet i skolen er bra, dersom man evner å få alle elevene aktive. Forskning (Andrews & Johansen, 2005; Flagestad & Skisland, 2002; Ingebrigtsen & Mehus, 2006) påpeker derimot at noen elever ikke finner seg til rette i kroppsøving, og at flere direkte mistrives. Spesielt jenter ser ut til å mistrives i større grad enn gutter (Andrews & Johansen, 2005; Christiansen, 2010; Flagestad & Skisland, 2009; Imsen, 1996; Ingebrigtsen & Mehus, 2006). Når en av tre elever hater kroppsøving (Borgen & Leirhaug, 2012), påpeker det at skolen per i dag ikke når læreplanens mål om bevegelsesglede og kroppsøving for alle. Ingebrigtsen & Mehus (2006) mener at dersom en skal nå målet om kroppsøving for alle, bør det fokuseres mer på hvordan elevene opplever faget. Ved å finne frem til grunner til

mistrivsel, vil man få innsikt i elevenes opplevelser av faget, og hvordan kroppsøvingstimene bør se ut for å skape motivasjon og trivsel.

Denne studien har til hensikt å finne opplevde grunner til jenters mistrivsel og lave innsats i kroppsøving. Målet med studien er å belyse denne tematikken og supplere tidligere forskning på området. Det vil bidra til å løfte frem bakgrunnen for jenters mistrivsel. Videre vil det gi muligheten for en endring i kroppsøving, slik at flere jenter kan oppleve trivsel i faget.

## 2.1 Tidligere forskning

<sup>1</sup>Studier viser at kroppsøving er det faget mange elever liker best (Flagestad, 1996). I en landsrepresentativ undersøkelse fant Imsen (1996) at kroppsøving var det faget som var best likt, og at guttene likte faget bedre enn jentene. Undersøkelsen ble gjennomført på 5.klassinger og 8.klassinger, der kjønnsforskjellen var mer markant hos 8.klassingene enn hos 5.klassingene. I en annen undersøkelse blant elever i ungdomsskolen, ble det funnet at kroppsøving var godt likt av flertallet (Christiansen, 2010). Christiansen (2010) oppdaget også at guttene likte faget bedre enn jentene.

Forskning tilsier at de fleste elevene i den norske skolen trives i kroppsøving (Anderssen, 1995; Fasting, Sisjord & Imsen, 2000; Flagestad, 1996). Likevel er det en andel som ikke finner seg til rette i faget (Flagestad & Skisland, 2002). Mistrivselen ser ut til å ramme flere jenter enn gutter, og da særlig jenter i ungdomsskolen og videregående skole (Andrews & Johansen, 2005). Noen elever har liten entusiasme og er lite motiverte for kroppsøving, mens andre direkte mistrives i timene. De tar ofte i bruk ulike metoder for å slippe å delta i faget. Senere forskning viser til den samme tendensen angående trivsel i faget (Flagestad & Skisland, 2009; Ingebrigtsen & Mehus, 2006). I 2004 gjennomførte Senteret for idrettsforskning en spørreundersøkelse på ungdomsskoleelever i Møre og Romsdal. I undersøkelsen deltok 1816 elever som besvarte spørsmål om fysisk aktivitet og trivsel. Av resultatene kom det frem at 51,5 % trivdes svært godt i kroppsøvingstimene (Ingebrigtsen & Mehus, 2006). Guttene trivdes bedre i kroppsøvingstimene enn jentene.

---

<sup>1</sup> Flagestad (1996) er en hovedfagsoppgave.

I en undersøkelse av Flagestad & Skisland (2009) ble ungdomsskole elevers trivsel i kroppsøving i 2008 sammenlignet med resultater fra «Ung i balanse» fra 2004 (UiA, 2008) og resultater fra en undersøkelse fra 1996 av Flagestad. Alle tre undersøkelsene ble gjennomført på ungdomsskoler i Kristiansand og det ble brukt spørreskjema.

Undersøkelsene viste en signifikant stigning av andelen elever som trivdes i kroppsøving (Flagestad & Skisland, 2009). Videre påpekte resultatene økt trivsel for begge kjønn, men at gutter generelt sett trivdes bedre enn jenter. Når resultatene fra 1996 og 2008 ble sammenliknet, ble det funnet reduksjon i andel mistrivere.

## 2.2 Trivsel i kroppsøving

Selv om den største andelen blant elever i ungdomsskolen liker kroppsøving, forteller nyere rapporter at opptil 30 % av elevene enten hater eller ikke liker faget (Borgen & Leirhaug, 2012). I følge forskningen (Andrews & Johansen, 2005; Christiansen, 2010; Flagestad & Skisland, 2009; Imsen, 1996; Ingebrigtsen & Mehus, 2006) er mistrivselen høyere blant jenter, enn gutter. I de neste avsnittene følger en gjennomgang av relevant forskning angående trivsel og mistrivsel i kroppsøving.

### Sammenhengen mellom trivsel og selvvurdering

Opplevelsen av mestring er viktig for trivselen i kroppsøving. Undersøkelsen til Ingebrigtsen & Mehus (2006) viser hvordan elevenes vurdering av egen aktivitet i forhold til andre i timene, var viktig for trivselen. Den samme tendensen kom frem i resultatene til Flagestad & Skisland (2002). De (ibid) oppdaget at elevenes sammenligning med medelever og hvordan de oppfattet egne ferdigheter var avgjørende for hvor høy trivsel elevene hadde. Videre kunne de vise til betydningsfulle kjønnsforskjeller i forhold til selvpåfatning i relasjon til egne idrettslige prestasjoner. Guttene rapporterte høyere positiv selvpåfatning overfor egne idrettslige prestasjoner, enn jentene. Sannsynligheten for høy selvvurdering hos gutter, er over tre ganger så stor som for jenter (Ingebrigtsen & Mehus, 2006). Selvvurderingen ser ut til å falle med alderen. Ingebrigtsen & Mehus (2006) fant mindre sannsynlighet for at 10.klassinger har høy selvvurdering, enn 8.klassinger. I tillegg ble venner funnet av betydning

for selvvurderingen. Høy trivsel sammen med venner ga over dobbelt så stor sannsynlighet for høy selvvurdering (ibid).

Mer fysisk aktivitet, mer trivsel?

I de senere år har det vært fokus på å øke antall timer fysisk aktivitet i skolen. Bakgrunnen for økningen er å redusere den høye andelen av befolkningen som får livsstilssykdommer. Forskning har illustrert at mer fysisk aktivitet i skolen har en positiv effekt på reduksjon av livsstilssykdommer (Resaland, Andersen, et al., 2011). En økning i antall timer fysisk aktivitet er bra dersom en får alle elevene til å være aktive. Poenget blir borte dersom de som «trenger det mest» ikke deltar, og det man oppnår er å gjøre de aktive enda mer aktive. I studien til Flagestad & Skisland (2002) ble det avdekket at 45 % av de som mistrivdes drev med idrett på fritiden. I tillegg kunne de (ibid) vise til at av de som trivdes i kroppsøving, var det 80 % som drev med idrett på fritiden. Dette påpeker en stor sannsynlighet for at elevene som mistrives i faget i mindre grad er fysisk aktive på fritiden (ibid). Flagestad & Skisland (2009) undersøkte i sin studie hvilken effekt økningen i fysisk aktivitet hadde for trivselen i kroppsøving. 56 % trivdes bedre i kroppsøving etter at de fikk flere kroppsøvingstimer per uke. 13 % oppga å trives dårligere etter økningen. Dette antyder at for noen elever har en økning i antall timer en negativ påvirkning på trivselen, mens det for en stor andel har en positiv påvirkning.

Læringsmiljø

I følge Ommundsen (2006) vil et mestringsorientert læringsmiljø bidra til å øke trivselen og motivasjonen i kroppsøving. Hvordan elevene opplever læringsmiljøet har sammenheng med trivselen. Dette får støtte fra Christiansen (2010) som rapporterte at 97 % av de 320 elevene som ble spurt, fra 5. til 10.trinn, var fornøyde med klassemiljøet og læringsmiljøet i kroppsøving. 85 % mente læreren var opptatt av elevenes mestring og forbedring av ferdigheter. Videre ble det funnet ønsker om større muligheter for mer hjelp blant ungdomsskole elevene. 47 % mente tiden brukt til øving av ferdigheter var for liten (ibid). Christiansen (2010) hevder gjennom sin undersøkelse at det virker som lærere oppnår å

skape et mestringsorientert læringsmiljø, men at timetallet er noe lite i forhold til omfanget av aktivitetene som skal innlæres.

#### Aktivitetsvalg

Undersøkelser påviser en sammenheng mellom aktivitetsvalg og trivsel (Flagestad & Skisland, 2002). Av elever som trivdes i faget ble det funnet at 85 % var fornøyd med aktivitetsutvalget. Kun 19 % var fornøyd med aktivitetene av de som mistrivdes i faget (ibid). Videre var det kun 4 % av mistrivselselevne som mente de hadde lært noe nytt i kroppsøving. Blant trivselselevne var det 40 % som mente det samme (ibid). Valg av aktivitet kan se ut til å ha innflytelse på både trivsel og læring. Dersom elevene opplever liten kompetanse gjennom læring og mestring, vil det ha stor innvirkning på motivasjonen og trivselen (Ntoumanis, 2001). I en undersøkelse av Wabakken (2010) oppga 68 % at mangel på mestring var den største trivselshemmende grunnen i en bestemt aktivitet. Andrews & Johansen (2005) intervjuet 13 jenter i alderen 16-20 år om deres erfaringer med kroppsøving fra ungdomsskolen. Dette var jenter som ikke likte kroppsøving og/eller hadde mer enn 15 % fravær i faget på videregående. De fleste jentene fortalte om hvordan tiden ble brukt ulikt på typiske jente- og gutteaktiviteter. De hadde mest aktiviteter som guttene likte best, som ballspill, og det ble brukt minst tid på aktiviteter som jentene likte, som eksempelvis dans. Dette stemmer overens med det Imsen (1996) tidligere fant i sin undersøkelse på 5.klassinger og 8.klassinger. Her ble det funnet at det ble brukt mest tid på de aktivitetene guttene likte best. Dette bekreftes også av Christiansen (2010), hvor det ble rapportert hyppigere bruk av aktiviteter som gutter likte, enn aktiviteter som jentene likte. Lærerens ferdigheter og preferanser kommer ofte til syne i valg av aktiviteter (Ommundsen, 1995). Kroppsøvingslærerne har ofte en positiv erfaring med idrett, og velger konkurranselag og prestasjonsorienterte aktiviteter fordi en forbinder det med positive opplevelser. Slike aktiviteter appellerer som oftest til flere gutter, enn jenter (Fasting et al., 2000).

## Vurdering, konkurranse og karakterer

I kroppsøving finner man konkurranser i form av testing, som lekpreget aktivitet og i spillsammenheng. Dette blir ofte gjort for å motivere elevene, eller i forbindelse med karaktersetting. Hansen (2007) intervjuet jenter i ungdomsskolealder. Av de 19 jentene som ble intervjuet, var 12 negative til konkurranse i kroppsøving. I undersøkelsen til Flagestad & Skisland (2009) var ballspill og konkurranser minst populært blant mistrivselselevne. Christiansen (2010) viser i sin studie til at gutter likte bedre konkurranse enn jenter. For mange av elevene blir prestasjonskravet for høyt i konkurranser og de velger dermed å ikke delta. Å være ego involvert forklares av Ryan (1982) som en indre kontrollerbar situasjon hvor selvbildet avhenger av et bestemt resultat. Elevene blir opptatt av egne prestasjoner, fordi selvtilliten opprettholdes av et godt resultat og det å være best. Problemer kan oppstå i undervisningen dersom det tilrettelegges for et ego involvert miljø med for mye konkurranse. Elever som er sterkt ego involverte opplever oppgaveorienterte øvelser som uinteressante fordi de ikke inneholder konkurranseaspektet (ibid). Elevene er blitt ytre motivert. Konkurranse vil fungere som en vedvarende og stabil motivasjon, for de elevene som alltid opplever å få akseptable resultater eller vinner. For de som alltid taper eller er lite aktive vil konkurranse være lite egnet metode for å skape trivsel og motivasjon (Ingebrigtsen & Mehus, 2006). På lang sikt kan det føre til dårligere selvbilde og amotivasjon.

På grunn av kroppsøvingfagets egenart vil karaktersetting og vurdering gi spesielle utfordringer. Elevenes holdninger, innsats og ferdigheter skal vurderes og en har dermed målbare og ikke-målbare ferdigheter og egenskaper som skal ligge til grunn for vurderingen. I kroppsøving blir elevens fysiske prestasjoner, positive som negative, synlige for de andre elevene (Flagestad & Skisland, 2002). En kan ikke skjule de svake prestasjonene sine, og de blir som regel eksponert for de andre som måtte være tilstede. Elevene måler hverandres prestasjoner og sammenligner de med sine egne. Karakterpress og prestasjonskrav kan oppleves kontrollerende. Det bidrar til å svekke den indre motivasjonen. Dersom det ikke tas hensyn til gjennomføringen og hyppigheten i bruken av tester, kan det skape et konkurransepreget miljø hvor elevene er ego-involverte. Jentene som ble intervjuet i studien til Andrews & Johansen (2005) fortalte at de likte dårlig prestasjonspresset som kom med karakterer da de begynte på ungdomsskolen. Karakterene bidro til å øke prestasjonspresset og elevene rangerte og plasserte hverandre i kroppsøving. Flere av jentene oppfattet seg

selv som dårlige og gjorde dermed det de kunne for å vekke minst mulig oppmerksomhet i kroppsøvingstimene. Liten ballkontakt og selektiv utvelgelse av aktiviteter ga liten mestringsfølelse og frykten for å dumme seg ut ble større enn ønske om å utvikle seg (ibid).

#### Kroppsøvlingslæreren

Gjennom forskningen til Flagestad & Skisland (2002) ble det funnet at kun 17 % av elevene som mistrivdes, var fornøyde med kroppsøvlingslæreren sin. Samtidig viste resultatene at 26 % av de samme elevene syntes læreren var rettferdig. 19 % var fornøyde med undervisningsmåten til læreren. Dette påpeker at forholdet til læreren og hvordan man oppfatter læreren sin, kan være en vesentlig faktor i forhold til trivselen (ibid). Dette underbygges av Gray, Sproule & Morgan (2009) som hevder at kroppsøvlingslæreren har stor innflytelse på læringsmiljøet, og dermed kan påvirke elevenes motivasjon og trivsel positivt eller negativt. Studien til Christiansen (2010) viste også at guttene var mer positive til kroppsøvlingslæreren, enn jentene.

## 3.0 Teori

### 3.1 Valg av teori

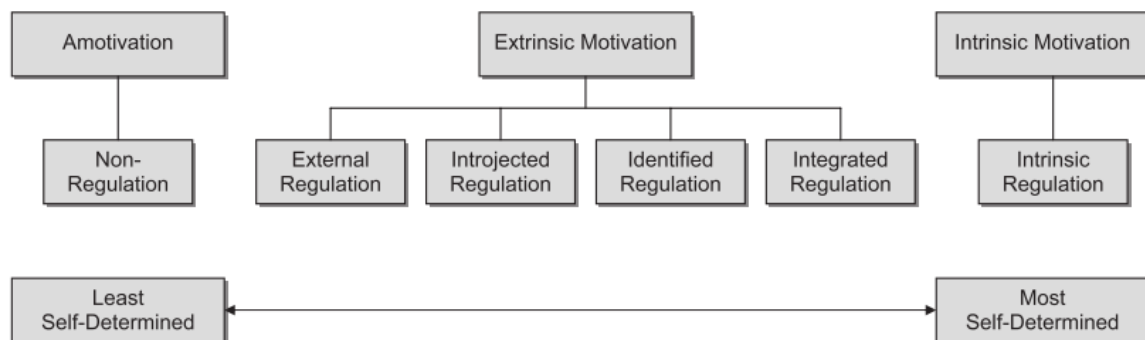
For å kunne tilnærme seg problemområdet vil det være hensiktsmessig å bruke en teori som kan forklare grunner til mistrivsel og ut i fra det si noe om de med mangel på motivasjon, amotivasjon. Uten motiverte elever vil det være vanskelig å kunne oppnå målsettingen for kroppsøving. «Self-determination theory» (selvbestemmelsesteorien/SBT) er spesielt egnet i denne sammenheng. Det er en motivasjonsteori som ser på drivkraften bak handlinger hos mennesket. Den kartlegger ulike former for motivasjon: indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon. Den fanger opp og utdyper begrepet amotivasjon og sier noe om de som har fullstendig mangel på motivasjon. Studier viser at ytre motivasjon kan føre til aktiv deltakelse i fysisk aktivitet, men at indre motivasjon vil være nødvendig for å opprettholde deltakelsen over tid (Standage & Ryan, 2012). Det tilsier at elever må bli indre motivert dersom de skal oppnå målet om livslang bevegelsesglede gjennom kroppsøving. SBT forklarer hvilke tre psykologiske behov som må være tilstede for at individet skal oppleve trivsel og bli optimalt indre motivert (Roberts & Treasure, 2012). Dersom det i kroppsøving ikke tilrettelegges for at individet skal få tilfredsstilt de tre behovene, vil det ifølge SBT gi negativt utslag på motivasjonen og trivselen (ibid). Det teoretiske perspektivet som SBT gir, har ifølge Ntoumanis (2001) vist seg å være en fruktbar innfallsvinkel i forhold til utdanning og fysisk aktivitet. Teorien er tidligere anvendt i forskning på kroppsøving (Lagestad, 2014; Ntoumanis, 2001, 2005; Standage, Duda & Ntoumanis, 2005, 2006). Teoriene om lært hjelpeløshet, «self-handicapping» og «limited attentional capacity» ble trukket inn der hvor SBT virket begrensende. Intervjuene i denne studien vil søke etter å finne opplevde grunner til mistrivsel i kroppsøving med utgangspunkt i de psykologiske behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi. På den måten vil SBT bidra til å kartlegge hvilke opplevde forhold som påvirker jentenes mistrivsel.

### 3.2 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien (SBT) (Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000) er en motivasjonsteori som vurderer mennesket som aktivt søkende etter optimale utfordringer og nye erfaringer, for å mestre og integreres med andre



(Standage et al., 2005). SBT er en omfattende sosialkognitiv makroteori av menneskets motivasjon. Den omfavner personlig utvikling, selv-regulering, grunnleggende psykologiske behov, mål og ambisjoner, energi og vitalitet, ubevisste prosesser, relasjonen mellom kultur og motivasjon, og påvirkningen det sosiale miljøet har på motivasjon, oppførsel, og trivsel (Deci & Ryan, 2008). Oppsummert ser den på menneskets drivkraft bak handlinger eller passivitet (Standage et al., 2006). Deci & Ryan (1985) identifiserer tre ulike typer motivasjon for hvorfor mennesket engasjerer seg i aktivitet. Mennesket kan variere fra å være ytre motivert som betegnes som kontrollert atferd, indre motivert som er selvbestemt atferd eller amotivert hvor det er ingen intensjon til handling (Standage et al., 2006). Teorien hevder at menneskelig atferd motiveres av tre primære psykologiske behov. Behovene er tilhørighet med andre, kompetanse og autonomi (Deci & Ryan, 2008). Figur 1 viser de ulike formene for motivasjon og hvordan den reguleres i SBT.



*Figur 1.* De ulike kategoriene for motivasjon fordeler seg i figur 1 på en linje alt etter hvor selvbestemt motivasjonen er. Amotivasjon er den minst selvbestemte motivasjonen, mens indre motivasjon er mest selvbestemt (Vallerand, Pelletier & Koestner, 2008).

### Amotivasjon

Helt til venstre i figuren finner en den minst selvbestemte kategorien for motivasjon; amotivasjon. I følge Ryan & Deci (2000) oppstår amotivasjon i situasjoner hvor personen ikke ser verdien i en aktivitet, opplever mangel på kompetanse til å utføre aktiviteten eller har lave forventninger til at aktiviteten kan gi et ønsket utbytte. Personen er verken indre eller ytre motivert og opplever lite samsvar mellom egen atferd og ønsket utbytte (Ntoumanis,

2001). Det amotiverte mennesket er passivt eller utfører en handling uten noen form for intensjon (Ryan & Deci, 2000).

#### Ytre motivasjon

Begrepet ytre motivasjon beskrives av Ryan & Deci (2000) som ytelsen i en aktivitet for å oppnå et ønsket utbytte. Graden av ytelse i aktiviteten bestemmes av hva man ønsker å oppnå. Det er en ytre faktor som er avgjørende for innsatsen, ikke aktiviteten i seg selv (ibid). Eksempelvis kan en elev bedrive en aktivitet for å oppnå en ønsket karakter, eller fordi en ønsker å bli sosialt akseptert av andre. I SBT beskriver Deci & Ryan (1985); (1991) fire former for ytre motivasjon. De er plassert under ytre motivasjon (extrinsic motivation) i figur 1. De kategoriseres etter graden av selvbestemmelse. Desto lengre mot høyre i figuren de ligger, desto mer selvbestemt. Motsatt vil det lengst mot venstre være minst selvbestemt. Graden av hvor integrert og selvbestemt en atferd er, reguleres etter årsaken for atferden.

Lengst til venstre i figuren finner en «external regulation». Denne kategorien representerer atferd som reguleres etter ytre virkemiddel som belønning eller straff (Deci & Ryan, 1985; 1991). Atferden kan også reguleres for å tilfredsstille en ytre etterspørsel (Ryan & Deci, 2000). Eksempelvis når en deltar i en konkurranse for å vinne en premie eller deltar i kroppsøving for å unngå fravær. «External regulated» motivasjon oppfattes som kontrollert og fremmedgjort (ibid).

«Introjected regulation» vil si at individet har tatt innover seg den ønskede reguleringen, men aksepterer den ikke som ens egen (Ntoumanis, 2001). En aksepterer den ikke som en selvbestemt regulering. Den atferden oppstår når en ønsker å oppnå sosial annerkjennelse eller unngå press eller skyldfølelse (ibid). Eksempelvis å delta i kroppsøving for å unngå skyldfølelsen ved å ikke delta eller for å bli akseptert av klassekamerater. «Introjected regulation» er ofte styrt av usikker selvtillit (Ryan & Deci, 2000).

En tredje type ytre motivasjon er «Identified regulation». Dette er en mer selvbestemt atferd. Utfallet av atferden har høy verdi og oppgaven er utført med lav følelse av press, selv om oppgavens utførelse har et lavt nivå (Ryan & Deci, 2000). Eksempelvis når en gjennomfører en oppgave for å forbedre sine idrettslige ferdigheter.

Lengst til høyre finner en «integrated regulation». Denne kategorien representerer den mest selvbestemte atferden, uten å være indre motivert. Atferden utøves for å oppnå balanse og sammenheng ved ulike deler av seg selv (Ryan & Deci, 2000). Reguleringen fra det ytre transformeres mer og mer til ens egen, slik at den til slutt vil utgå fra individet selv (ibid). Et eksempel kan være å delta i kroppsøving for å ha en sunn livsstil. Deci et al. (1991) understreker at selv om «integrated regulation» representerer former for fullstendig integrert og selvbestemt atferd, er den fortsatt ytre motivert. Dette fordi aktiviteten blir utøvd for å oppnå personlige mål, og ikke for tiltrekningen ved aktiviteten i seg selv.

### Indre motivasjon

Indre motivasjon kan defineres som det medfødte drivet individet har til å utforske, mestre utfordrende oppgaver og engasjere seg for å oppleve glede og spenning ved en aktivitet (Weinberg & Gould, 2007). Når individet er indre motivert deltar det i aktivitet av egen fri vilje. Interessen og den spontane gleden som aktiviteten gir, skaper lysten for deltakelse (Standage & Ryan, 2012). Når en er indre motivert kreves det ingen ytre forsterkninger for å opprettholde motivasjonen for aktiviteten (Deci & Ryan, 1985). Lengst til høyre i modellen (fig. 1) finner en indre motivasjon (intrinsic motivation). Ryan & Deci (2000) mener at SBT undersøker forholdene som underbygger og opprettholder den indre motivasjonen, og hva som undertrykker og reduserer den. Den forklarer og spesifiserer årsakene til variasjon i den indre motivasjonen (ibid). I følge Deci & Ryan (1985) er den indre motivasjonen styrt av ønske om å være kompetent og selvbestemt. Når et individ er indre motivert er det fullstendig selv-regulert, uten behov for ytre reguleringer (ibid).

#### 3.2.1 Grunnleggende psykologiske behov

Tre primære psykologiske behov vil ifølge SBT motivere til menneskelig atferd (Ryan & Deci, 2007). De tre primære psykologiske behovene er kompetanse, autonomi og tilhørighet. De tre behovene vil være avgjørende for optimal funksjon i forhold til naturlig vekst og integrering, sosial utvikling og personlig trivsel (Ryan & Deci, 2000). Når et individ opplever at de tre psykologiske behovene er tilfredsstilt, vil det tilrettelegges for selv-regulert motivasjon (Standage et al., 2005). Kompetanse omhandler behovet for mestringsfølelse,

det å oppnå ønskede resultater og det å lykkes i utfordrende oppgaver (Deci & Ryan, 2002). Autonomi forklares som behovet mennesket har for å ta initiativ til handlinger og egne valg. Behovet for autonomi refererer til individets behov for medbestemmelse over forventet atferd. Det omhandler behovet for å være overhodet over egne handlinger (Ntoumanis, 2001). I SBT forklares tilhørighet som behovet en har for tilknytning til andre mennesker og etablering av gjensidig respekt og tillit med andre (Deci & Ryan, 2002). Å kunne samhandle med andre i en sosial kontekst skaper opplevelse av tilhørighet hos individet (Ntoumanis, 2001).

I følge SBT vil den indre motivasjonen forbedres og opprettholdes når behovet for tilhørighet, autonomi og kompetanse blir tilfredsstilt (Standage & Ryan, 2012). Deci & Ryan (1985) hevder opplevd kompetanse og indre motivasjon har en nær sammenheng. Sammenhengen avhenger av opplevelsen av at en selv har mulighet for å påvirke resultatet og at aktiviteten som skal bedrives er optimalt utfordrende. Behovet for tilhørighet betraktes å ha mindre påvirkning på den indre motivasjonen, enn autonomi og kompetanse. Det kan likevel se ut for at indre motivert atferd opptrer oftere i en kontekst hvor individet føler tilhørighet (Standage & Ryan, 2012). Selv om undersøkelser hevder at tilhørighet har mindre påvirkning på den indre motivasjonen, mener Deci & Ryan (1991) at alle de tre psykologiske behovene er avgjørende for utvikling, optimal funksjon og trivsel. De (ibid) mener at dersom individet ikke opplever tilfredsstillelse av alle tre behovene, vil det redusere både den indre motivasjonen og trivselen.

Individets motivasjon kan være skiftende i fysisk aktivitet. I en kroppsøvingstime hvor det blir gjennomført ulike aktiviteter kan eleven være indre motivert i en aktivitet, for så å være amotivert i den neste aktiviteten. Individets interesse for aktiviteten og hvordan den oppleves er avgjørende for motivasjonen (Standage & Ryan, 2012). I noen aktiviteter kan individet være både indre og ytre motivert samtidig. Eksempelvis kan en bedrive en aktivitet for helsegevinsten (ytre motivert), men også for gleden ved aktiviteten (indre motivert) (ibid).

Ryan & Deci (2000) har i den senere tid sett på sammenhengen mellom de tre grunnleggende psykologiske behovene og trivsel (Ryan & Deci, 2000). De (ibid) fremholder at behovet for kompetanse, tilhørighet og autonomi må være tilfredsstilt for at individet skal

oppleve trivsel. Dersom det sosiale miljøet individet oppholder seg i tilfredsstillende et grunnleggende behov, men feiler i å tilfredsstillende et annet behov vil individet høyst sannsynlig oppleve redusert trivsel (ibid). Dette underbygges av en tidligere studie gjennomført blant ansatte i firma (Baard, Deci & Ryan, 2004). Studien viste blant annet hvordan tilfredsstillende av de tre psykologiske behovene økte trivselen (ibid). Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan (2000) fant at variasjon i tilfredsstillende av de tre behovene påvirket variasjonen i den daglige trivselen. Ryan & Deci (2000) mener de grunnleggende psykologiske behovene dermed er bestemmende for den daglige trivselen.

#### Sosialt miljø, læringsmiljø og selvbestemmelsesteorien

SBT hevder at det er nedlagt i menneskets natur å søke utfordringer og engasjere seg i det miljøet en omgir seg med (Standage et al., 2005). Sentralt i SBT står antakelsen om at individets motivasjon, trivsel og prestasjon blir påvirket av den sosiale konteksten det befinner seg i (Standage et al., 2006). I følge Deci & Ryan (1985) vil den medfødte evnen til å engasjere seg og søke utfordringer påvirkes av ulike sosiale miljøer. I kroppsøving kan det skapes hovedsakelig to former for læringsmiljø. I et mestringsorientert læringsmiljø vil prestasjonsfokuset være nedtonet, en kan være seg selv, en opplever å bli forstått, og opplever støtte i valg og initiativ. I denne type læringsmiljø vil det være lagt til rette for selvbestemmelse, sunn utvikling og optimal psykologisk funksjon hos individet (Standage et al., 2006). Læringsmiljøet oppleves som autonomi- støttende, og fokuset ligger på oppgavene og samarbeid. I motsetning vil et prestasjonsorientert læringsmiljø virke undertrykkende og reduserende for disse faktorene. Læringsmiljøet kan oppleves som kontrollerende, og hovedfokus ligger på prestasjoner og resultat. Miljøet kan dermed virke støttende eller hemmende på selvbestemmelsen og dermed også påvirke motivasjonen til individet (Deci & Ryan, 2002). Sosiale faktorer som øker opplevd kompetanse, autonomi og tilhørighet vil tilfredsstillende de primære psykologiske behovene, og dermed skape selvbestemmelse og indre motivasjon. I motsetning vil andre sosiale faktorer som hemmer tilfredsstillende av disse behovene, skape kontrollert eller amotivert atferd (Ntoumanis, 2005). Dette får støtte av Vallerand & Losier (1999) som mener at det er flere sosiale faktorer som er bestemmende for elevers motivasjon. De (ibid) fant blant annet at samarbeidsoppgaver fremmer selvbestemmende atferd. Dette er i overensstemmelse med

Ames (1992) studie som angir samarbeidsoppgaver som et verktøy for å skape indre motivasjon, ved å gjøre oppgavene mer interessante.

#### Tilhørighet og indre motivasjon

Som tidligere beskrevet refererer SBT tilhørighet til aksept og gjensidig respekt fra det sosiale miljøet, og evnen til å samhandle med andre (Ntoumanis, 2001). Det handler om å skape tilknytning til lærer og medelever. Tilhørighet hevdes av Deci & Ryan (2000) å skape en mer fundamental integrering i kroppsøving. Forskning (Grolnick & Ryan, 1989; Roth, Assor, Niemiec, Ryan & Deci, 2009) viser til at individer som føler tilhørighet og relasjon til et miljø, aksepterer og integrerer lettere verdier, normer og retningslinjer av betydningsfulle voksne.

Ntoumanis (2001) gjennomførte en studie på motivasjon i kroppsøving. Studien antyder at situasjoner hvor elevene måtte samarbeide eller hjelpe hverandre til å lære, skapte sterkere tilknytning til medelever. Dette underbygges av funn i undersøkelsen til Gray et al. (2009). Her ble det gjennomført undervisning over en fem ukers periode i et mestringsorientert miljø og i et prestasjonsorientert miljø. I den mestringsorienterte undervisningen ble det delt inn i faste lag og grupper, i den prestasjonsorienterte undervisningen ble det byttet lag og grupper fra uke til uke. Elevene som ble undervist i et mestringsklima ønsket først å bytte på lagene eller være sammen med andre i grupper. Dette problemet forsvant etter hvert fordi elevene utviklet lagfølelse og tilhørighet. I undervisningen med prestasjonsklima ble fokuset på individets enkelt prestasjoner, istedenfor lagets prestasjon. Elevene i den prestasjonsorienterte undervisningen hadde en lavere utvikling av lagferdigheter som kommunikasjon, problemløsning, og samarbeid (ibid).

Weinberg & Gould (2007) mener at muligheten for å oppleve tilhørighet er avgjørende for barns deltakelse i idrett. De (ibid) hevder at behovet for å være med venner eller å få venner er en av de største grunnene for barns deltakelse i idrett. Dersom individet opplever tilhørighet til en gruppe vil det være større sannsynlighet for deltakelse. Standage & Ryan (2012) rapporterer at det er større sannsynlighet for å bli indre motivert når en opplever tilhørighet. Sammenlagt forteller det at dersom individer opplever tilhørighet, er det større sannsynlighet for deltakelse og indre motivasjon.

## Autonomi og indre motivasjon

Kroppsøving er et obligatorisk fag hvor elevene ikke har muligheten til å velge selv om de vil delta. For at elevene skal oppleve medbestemmelse og valgmuligheter i et obligatorisk fag, vil det være viktig å skape et miljø hvor dette fremmes. Deci & Ryan (2002) skiller mellom autonomi støttende miljø og kontrollerende miljø. De (ibid) hevder at et autonomi støttende miljø vil bidra til å fremme den indre motivasjonen. I et mestringsorientert miljø som betegnes som autonomi støttende, kan autonomi fremmes på ulike måter. Ved å gi valgmuligheter, bekrefte elevenes følelser, gi meningsfulle begrunnelser, minimalisere ego-orientering, redusere negativt selv-snakk og gi tilbakemeldinger på en hensynsfull måte, vil elevene oppleve autonomi til tross for at kroppsøving er et obligatorisk fag (Standage & Ryan, 2012). Ifølge Ames (1992) vil det å gi elevene medbestemmelse i deres egen læring, fremme indre motivasjon. Dette underbygges av Ommundsen & Kvalø (2007) som i sin undersøkelse påpeker at et mestringsorientert miljø i kroppsøving med en autonomi støttende lærer, påvirker positivt den indre motivasjonen til elevene. Elever som ikke opplever autonomi støtte eller får være med å ta valg rundt egen læring, vil etterhvert miste interessen for oppgaven og dermed lære mindre (Deci & Ryan, 2000). Roberts & Treasure (2012) mener at dersom individet får delta i avgjørelser og får autoritet til å bestemme hvilke strategier som skal brukes for å løse en oppgave, vil individet oppleve at det har høyere kompetanse. Medbestemmelse kan gi en økt indre motivasjon ved å gi valgmuligheter som oppleves meningsfulle og personlige (Standage & Ryan, 2012). Elevene må erfare at de blir lyttet til og involvert i avgjørelser (ibid).

Forskning (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Ryan & Grolnick, 1986) viser hvordan lærere som er autonomi støttende får elever som er mer indre motivert, er nysgjerrige og trakter etter nye utfordringer. I motsetning vil elever i et mer kontrollerende miljø miste initiativ, og lære mindre effektivt (Ryan & Deci, 2000). Vallerand, Fortier & Guay (1997) gjennomførte en studie på 4537 studenter på en high school i Canada. Graden av autonomi-støtte fra lærere, foreldre og skoleledelsen viste seg å påvirke studentenes tilfredshet for behovet for kompetanse og autonomi. Videre kunne de (ibid) vise til hvordan disse to faktorene positivt påvirket selvbestemmelse og indre motivasjon. I en annen undersøkelse gjennomført av Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury (2002) ble det sett på frafall i håndball blant 335 franske unge jenter. De brukte deler av SBT og

«Achievement goal theory» i undersøkelsen på frafall. Av undersøkelsen kom det frem at mestringsorientert miljø var mer tilfredsstillende for de tre primære psykologiske behovene, enn et prestasjonsorientert miljø. Autonomi var den faktoren som hadde størst negativ sammenheng med frafall. Studien pågikk i 21 måneder, og etter det hadde 22 % sluttet å spille håndball. De som ikke hadde sluttet, opplevde større tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene, rapporterte høyere indre motivasjon og færre var amotiverte.

### Kompetanse og indre motivasjon

I følge SBT vil den indre motivasjonen ha nær sammenheng med elevens grad av oppfattet kompetanse (Ntoumanis, 2001). Elever som har erfaring med idrett og fysisk aktivitet finner ofte kroppsøving som interessant og et sted hvor de kan utvikle sine idrettslige ferdigheter ytterligere. De er indre motivert. For elever med liten eller ingen erfaring vil den opplevde kompetansen være lav og dermed skape liten indre motivasjon (ibid). I følge Ntoumanis (2001) vil det være mindre sannsynlig at elever som opplever seg som kompetente, blir amotiverte eller ytre motiverte. Elever som er amotiverte eller deltar på bakgrunn av ytre motivasjon (external regulation) opplever som regel seg selv som lite kompetente overfor oppgaven (ibid). Barić, Vlašić & Erpič (2014) gjennomførte en studie på 594 kroatisk elever, hvor de så på forholdet mellom opplevd kompetanse, indre motivasjon og målorientering i kroppsøving. Her ble det funnet en positiv korrelasjon mellom opplevd kompetanse, målorientering, interesse og glede. Elevene med høy kompetanse synes det var mer gøy med kroppsøving, hadde høyere innsats og var mer oppgave- og ego orienterte, enn de som opplevde å ha lav kompetanse i faget. I tillegg viste resultatene at jenter som opplevde å ha lav kompetanse, var mindre motivert for kroppsøving og motivasjonen ble mindre med årene (ibid). I følge Christiansen (2010) er trivselen i et fag avhengig av opplevelsen av mestring. Oppfatningen av egen kompetanse er den viktigste motivasjonsfaktoren mener Bakker, de Koning, van Ingen Schenau & de Groot (1993). For at eleven skal oppfatte seg selv som kompetent og bli mer indre motivert, vil det være nødvendig å tilrettelegge oppgaver med passende utfordringer etter elevenes individuelle evner. Ved å gjøre oppgaver interessante, varierte og inkluderende, vil elevene delta mer aktivt i læringen og delta på et nivå som er tilpasset deres egne evner (Morgan, Sproule, McNeill, Kingston & Wang, 2006).



Deci & Ryan (2002) mener det er en forutsetning at eleven opplever å lykkes på et optimalt tilpasset nivå for å oppleve kompetanse.

### 3.4 «Self-handicapping»

«Self-handicapping» (selvhemming) forklarer hvordan mennesker strategisk fokuserer på mulige hindringer i en prestasjon som skal gjennomføres, for å ha mulige unnskyldninger dersom en ikke presterer som ønsket (Berglas & Jones, 1978). Individet finner aktivt frem til årsaker som kan brukes som unnskyldning for deres mulig feilende atferd. Det gjøres for å bevare selvfølelsen i evaluerende situasjoner i et sosialt miljø (ibid). Det er en selvforsvarende strategi for å unngå å vise mangel på kompetanse. Urdan & Midgley (2001) hevder at ungdommer i de tidlige tenårene er opptatt av selvbevissthet, selvfølelse og hvordan de oppfattes av andre, spesielt av jevnaldrende. I denne perioden av livet er ofte det å være flink i idrett og fysisk aktivitet forbundet med popularitet (Ommundsen, 2004). I kroppsøving eksponeres de fysiske og motoriske egenskapene. Kroppen og kroppens bevegelser synliggjøres for medelever. Elevers kompetanse eller mangel på kompetanse eksponeres for det sosiale miljøet. Det setter stadig selvbilde og selvfølelsen på prøve (ibid). Det oppleves for mange som ubehagelig og skaper frykt for å gjøre feil. Stor frykt for å gjøre feil og lavt selvbilde kan på sikt lede til selvhemmende strategier (ibid). Eksempler på selvhemmende strategier i kroppsøving kan være glemt treningstøy, oppdiktet skade, sovet for lite, vært syk rett før testen, medelever forstyrret og mistet konsentrasjonen. I følge Standage, Treasure, Hooper & Kuczka (2007) kan selvhemmende strategier deles inn i to ulike former. «Atferds selvhemmende strategier» refererer til virkelige hindringer som aktivt er laget av eleven for å begrense mulighetene for å prestere på sitt beste. Eksempelvis glemme å teipe en skadet ankel. «Antatt selvhemmende strategier» er prestasjonssvekkende unnskyldninger som kan komme til å oppstå. Disse blir ofte verbalt fortalt av eleven før selve prestasjonen (ibid). Eksempelvis når en elev hevder å ikke ha fått nok tid til å øve rett før en test.

Selvhemming kan være en teknikk for å skjule seg. Skjuleteknikker brukes ofte for å unngå oppmerksomhet, fremvisning av egen kompetanse, og beskytte selvoppfatningen (Lyngstad, 2014). Eksempelvis når elever setter seg på benken, prøver å gjøre minst mulig, eller skjuler

seg i mengden. Elever som hyppig tar i bruk slike strategier og teknikker, indikerer lav faglig og sosial selvtillit. Dette vil over tid være ugunstig for elevenes læringsprosess (ibid). Selvhemmende strategier og skjuleteknikker er situasjonsbetinget. Selvsikkerhet og mestringsfølelse ovenfor den enkelte aktivitet vil være avgjørende for om det utløses selvhemmende strategier eller skjuleteknikker (ibid). De selvhemmende strategiene gir elever en følelse av kontroll på situasjonen og minimaliserer opplevelsen av tapt selvtillit og emosjonelt stress (Ommundsen, 2004). Thompson & Richardson (2001) hevder selvhemmende strategier er unnskyldninger som gir et kortvarig forsvar mot følelsen av dårlig selvtillit og lavt selvbilde. Dersom slike strategier blir en vane kan selvhemming lede til dårligere selv-regulering og ha en negativ innflytelse på deltakelse, prestasjon og innsats (Ommundsen, 2004).

### 3.5 Lært hjelpeløshet

Begrepet forklarer en tilstand hvor en opplever egne handlinger som lite påvirkelige på det ønskede resultatet. En opplever at egne handlinger ikke får innvirkning på ferdigheter, trivsel eller velvære. Alle forsøk på å endre sin egen situasjon oppleves som mislykket (Weinberg & Gould, 2007). Lært hjelpeløshet har vist seg å være en av hovedgrunnene for å gi opp hurtig eller å unngå deltakelse (Martinek & Griffith, 1994). Opplevelsen av at mestring og feiling ligger utenfor egen personlig kontroll i prestasjonssituasjoner, gjør at en ikke ser poenget med å delta (ibid). Studier (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Miller, 1986) indikerer at elever i en tilstand av lært hjelpeløshet attribuerer egne feil til manglende evner. Innsatsen oppleves å ikke gi positive resultater, dermed deltar de med lav innsats eller unngår deltakelse (Martinek & Griffith, 1994). Hva elever velger å gjøre i de ulike prestasjonssituasjonene avhenger av hvor stor grad av lært hjelpeløshet de har. Ved stor grad av lært hjelpeløshet over tid, kan det føre til depresjon og lav selvtillit (ibid).

### 3.6 «Limited attentional capacity»

Individet har en begrenset kapasitet når informasjon fra omgivelsene prosesseres (Schmidt & Wrisberg, 2008). Individets kapasitet til å være oppmerksom på en eller to oppgaver samtidig er begrenset. Kapasiteten hver enkelt har til å prosessere informasjon kan være

begrensede for den motoriske ytelsen. Først rettes oppmerksomheten mot en oppgave og deretter oppgave nummer to. De fleste har store vanskeligheter med å rette oppmerksomheten mot to oppgaver samtidig (ibid). Dette fordi det er vanskelig å prosessere informasjon fra to steder samtidig. I følge Schmidt & Wrisberg (2008) vil vanskelighetsgraden av det en først retter oppmerksomheten mot eksempelvis en fysisk oppgave, avgjøre hvor mye oppmerksomhet som gjenstår til den neste oppgaven. Desto mer kompleks den første oppgaven oppfattes å være for individet, desto mindre oppmerksomhet gjenstår til neste oppgave. «Limited attentional capacity» defineres som oppfatningen av at oppmerksomheten er begrenset til høyst noen aktiviteter til enhver tid (ibid). På grunn av den begrensede kapasiteten vil det i en lærings situasjon være viktig for individet å gjøre de rette valgene i forhold til hvilken informasjon som skal prosesseres.

## 4.0 Problemområde

Studier (Anderssen, 1995; Borgen & Leirhaug, 2012; Christiansen, 2010; Fasting et al., 2000; Flagestad & Skisland, 2002) påpeker at de fleste elevene trives i kroppsøving. Likevel er det tall i forskningen som viser til en andel som opplever å mistrives. Forskningen indikerer at det er flest jenter som mistrives i kroppsøving (Andrews & Johansen, 2005; Christiansen, 2010; Flagestad & Skisland, 2009; Imsen, 1996; Ingebrigtsen & Mehus, 2006). Tidligere undersøkelser (Andrews & Johansen, 2005; Christiansen, 2010; Flagestad & Skisland, 2002) fremstiller flere ulike grunner til mistrivsel. Basert på mine litteratursøk er det flest kvantitative undersøkelser og få kvalitative undersøkelser, når det gjelder mistrivsel blant jenter med lav eller ingen deltakelse i kroppsøving, i Norge. Det synes dermed nødvendig å gå dypere til verks på området, for å få omfangsrikere beskrivelser av jenters erfaringer i forhold til trivsel i kroppsøving. En kvalitativ studie i form av intervju egner seg godt i en slik sammenheng. I følge læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2012) skal faget inspirere til en fysisk aktiv livsstil og skape muligheter for livslang bevegelsesglede. Skal det være oppnåelig vil det være nødvendig at elever opplever å trives i faget.

Trivsel i kroppsøving er interessant fordi det har sammenheng med motivasjonen for faget. Motivasjon er retningen og intensiteten i innsats (Weinberg & Gould, 2007), og er utgangspunktet for læring. Spørsmålet om elevers trivsel synes dermed viktig for å skape muligheter for læring. For å få en forståelse av hvordan opplevde grunner til mistrivsel påvirker motivasjonen, er det i hovedsak brukt SBT som bakgrunn for analysen.

### 4.1 Problemstilling

Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien er det utarbeidet følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer ligger til grunn for mistrivsel i kroppsøving blant jenter med lav eller ingen deltakelse?*

## 4.2 Forskningsspørsmål

For å finne svar på problemstillingen er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan oppleves kompetansen i kroppsøving?*
  - i. *Hva gjør elever for å skjule mangel på kompetanse?*
2. *Hvordan oppleves tilhørigheten i kroppsøving?*
3. *Hvordan oppleves autonomi i kroppsøving?*
4. *Hvordan oppleves overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen?*
  - i. *Hvordan oppleves karakterer?*
  - ii. *Hvordan oppleves tester, vurdering og konkurranser?*
5. *Hvilken betydning har læreren og lærens kompetanse for trivsel og indre motivasjon?*

## 5.0 Metode

### 5.1 Studiedesign

I denne oppgaven er hensikten å si noe om mistriivsel i kroppsøving gjennom et fenomenologisk perspektiv. En ønsker å innhente beskrivelser fra deltakerens livsverden, for å kunne tolke meningen i fenomenet (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009). For å undersøke jentenes erfaringer og opplevelser i kroppsøving, ble det dermed benyttet kvalitativt forskningsintervju. I det kvalitative forskningsintervjuet søker en å forstå og innhente informasjon om intervjupersonens livsverden. I denne oppgaven vil det søkes etter å forstå opplevde grunner til mistriivsel og mangel på motivasjon gjennom erfaringene til deltakerne. I samspillet mellom intervjueren og intervjupersonen skapes kunnskap (Kvale et al., 2009). Personene som deltar i intervjuet skaper og konstruerer virkeligheten (Postholm, 2005). En ønsker å få frem personers erfaringer og hvordan de opplever verden (ibid). Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet ønsker en å få tilgang til personers spesifikke beskrivelser av situasjoner, ikke generelle meninger (Kvale et al., 2009). Det kvalitative forskningsintervjuet ligner en hverdagslig samtale, men har en mer profesjonell undertone i form av spørreteknikk og metode (ibid). Denne oppgaven vil prøve å finne frem til en forståelse av en dypere mening i deltakernes erfaringer.

I denne undersøkelsen ble det brukt semi-strukturert intervju. Kvale et al. (2009, p. 21) definerer det som *et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene*. I et semi-strukturert intervju er temaene fastlagt, og hovedspørsmål kan være formulert på forhånd (Thagaard, 2009). Rekkefølgen av temaene er ikke fastlagt, noe som gjør at de kan tas opp i en naturlig rekkefølge etter informantens fortelling (ibid). Dette blir da en samtale som styres av forskeren med henblikk på tema, men som gir rom for informanten å bringe opp temaer (ibid). I forhold til å finne mer ut om jentenes opplevde grunner til mistriivsel i kroppsøving, egnet et semi-strukturert kvalitativt forskningsintervju seg godt.

#### 5.1.1 utfordringer ved kvalitativt forskningsintervju

I kvalitativt forskningsintervju er det intervjueren som er forskningsinstrumentet (Kvale et al., 2009). Dette kan by på flere utfordringer. For å sikre høy kvalitet på

forskningsinstrumentet, er det viktig at intervjueren har kunnskap innenfor intervjuemnet og er dyktig på menneskelig interaksjon (ibid). Intervjueren skal vite hva som skal spørres om og hvordan, samtidig som informanten skal oppleve trygghet og ivaretagelse. En utfordring i denne sammenheng er ledende spørsmål. I følge Kvale et al. (2009) er intervjuresultater blitt kritisert for å skyldes ledende spørsmål. Kvale et al. (2009) mener det i noen sammenhenger kan være nødvendig med ledende spørsmål for å få frem informasjon som mistenkes å holdes tilbake. I tillegg kan det være nødvendig for å verifisere intervjuerens tolkninger, og for å sikre intervjuvarenes reliabilitet (ibid). De (ibid) mener likevel at en kan få ugyldige funn dersom ledende spørsmål blir brukt for mye i møte med lett påvirkelige personer, som eksempelvis barn.

En annen utfordring kan være intervjuerens forhold til informantene. Hvordan intervjueren oppfattes av informantene, kan gi innvirkning på hva informantene velger å fortelle. Intervjuerens kjønn, bakgrunn, alder og personlige egenskaper påvirker hvordan intervjueren fremstår for informantene (Thagaard, 2009). Assosiasjoner informanten har til oppfattelsen av intervjueren, kan i noe tilfeller virke forstyrrende på intervjusituasjonen (ibid). Thagaard (2009) hevder det aldri kan måles hvor stor betydning forskeren har, men at en refleksjon rundt spørsmålet viser hvordan relasjonen mellom forsker og informant kan prege resultatene. Intervjueren må prøve å skape sosial nærhet til informantene for å unngå at informantene blir skeptiske til det intervjueren representerer (ibid). For å styrke kvaliteten til intervjuet vil etableringen av en tillitsfull og trygg atmosfære bidra til at informanten kan fortelle fritt (Kvale et al., 2009).

I intervjusituasjonen kan det ha vært en utfordring dersom informantene fortalte det de trodde jeg ville høre. I informasjonsskrivet ble elevene opplyst om at de var med i en forskning til en mastergradsoppgave i idrett og kroppsøving. Noen av informantene kan dermed ha prøvd å svare så «riktig» som mulig for å imøtekomme det de anså som mine verdier og synspunkter i kroppsøving. Thagaard (2009) påpeker hvordan informantenes beskrivelser i noen tilfeller bærer preg av hvordan informantene ønsker å fremstå. I intervjusituasjonen i denne oppgaven, kan det tenkes at noen ønsket å overbevise meg om deres vanskelige situasjon i kroppsøving. På den annen side kan noen ha ønsket å gjøre et godt inntrykk ved å nedtone deres mistrivsel.

## 5.2 Utvalg

I denne undersøkelsen er det foretatt et strategisk utvalg. I et strategisk utvalg er det valgt informanter som er typiske for det forholdet som skal studeres (Thagaard, 2009).

Informantene representerer egenskaper som er essensielle for å undersøke problemstillingen. Denne undersøkelsen er avgrenset til jenter, da det er flest jenter som opplever mistriksel i kroppsøving (Andrews & Johansen, 2005; Christiansen, 2010; Flagestad & Skisland, 2002; Imsen, 1996; Ingebrigtsen & Mehus, 2006). Deltakerne i denne undersøkelsen er jenter som opplever kroppsøving på en slik måte at de enten velger å være tilstede med lav innsats, eller velger å ikke delta. Motivasjonen hos jentene i kroppsøving er liten, eller ingen. Kriteriene for å delta var høyt fravær i kroppsøving og/eller fare for stryk i faget, og elever som var tilstede i timene, men som ofte hadde melding med og/eller unnskyldninger for å ha lav deltakelse. Eksklusjonskriterier var elever med tilpasset opplæring gjennom andre systemer og elever med høyt fravær fra faget grunnet skader eller sykdom. I denne undersøkelsen ble det rekruttert 5 jenter på 10.trinn ved en ungdomsskole i Rogaland kommune. I forhold til valg av antall forskningsdeltakere i undersøkelsen, rår det ulike meninger. Polkinghorne (1989) mener en bør intervju mellom 5 til 25 personer, mens Dukes (1984) mener at 3 til 10 personer er nok for å få samlet inn relevant data. I følge Postholm (2005) er omfanget på forskningen avgjørende for antall forskningsdeltakere. Hun (ibid) mener at i en mindre undersøkelse som en mastergradsoppgave vil både omfang og tidsramme være avgjørende, og anbefaler dermed å velge lavest anbefalte antall personer. Ved å intervju tre personer mener Postholm (2005) det er mulig å fange opp en felles kjerne i deltakernes erfaringer. I følge Thagaard (2009) vil metningspunktet avgjøre antall deltakere. Metningspunktet er når forskeren ikke lenger får ny informasjon, eller ny forståelse av fenomenet som undersøkes. Hun (ibid) mener antall kategorier som skal undersøkes er avgjørende for størrelsen på utvalget. Ved en eller få kategorier kan utvalget være lite (ibid). I denne forskningsoppgaven skal det undersøkes en kategori: opplevde grunner til mistriksel i kroppsøving. Det vil dermed ikke være nødvendig med et stort utvalg. Da tidsrammen i denne undersøkelsen tillot det, ble det rekruttert 5 deltakere. Det vil gi en større mengde informasjon, som vil bidra til å tydeliggjøre essensen i innsamlet data.

For å komme i kontakt med en aktuell skole ble det sendt ut et informasjonsskriv til skolens rektor. Informasjonsskrivet oppga hensikten med studien, kriterier for deltakelse, etiske



overveielser, prosjektets varighet og frivillig deltakelse. Det ble bedt om tillatelse til å kontakte kroppsøvingslærere ved den aktuelle skolen. Rektor henviste videre til avdelingsleder for kroppsøving.

Elever som skulle være med i undersøkelsen ble rekruttert i samarbeid med avdelingslederen for kroppsøving ved den aktuelle skolen. Avdelingslederen var selv kroppsøvingslærer og hadde god kjennskap til elevene. Læreren hadde vært kroppsøvingslærer i flere år. Han hadde dermed et godt grunnlag for å vurdere hvem som var hensiktsmessige å inkludere i undersøkelsen for å få meninger, erfaringer og synspunkter rundt mistrivsel i faget. På vegne av meg, leverte læreren ut informasjonsskriv til de aktuelle elevene. Informasjonsskrivet inneholdt bakgrunnen og formålet med studien, hva deltakelsen innebar for eleven, hvordan informasjonen om eleven ville bli behandlet, anonymitet og prosjektets varighet. Det ble brukt skriftlig samtykke av eleven og foresatte, da informantene var 15 og 16 år.

## 5.3 Intervju

### 5.3.1 Intervjuguide

Intervjuguiden er grunnlaget for intervjuet. Den bør inneholde emner for intervjuet og nøkkelspørsmål (Postholm, 2005). Guiden skisserer rekkefølgen på spørsmålene og emnene. En intervjuguide kan være nøyaktig oppsatt med ferdige spørsmålsformuleringer, eller den kan være halvstrukturert med emner og forslag til spørsmål (Kvale et al., 2009). Intervjuguiden i denne undersøkelsen ble konstruert ut fra kriteriene for halvstrukturert intervju. Halvstrukturerte intervjuer gir muligheten til å ta opp tråden på interessante digresjoner som informanten kan komme med (Langdridge, 2006). Det ble utarbeidet tema, spørsmål og rekkefølge, men det var åpent for å stille tilleggsspørsmål. Ved å ha en viss struktur i intervjuet ville det være lettere å strukturere analysen i etterkant av intervjuene (Kvale et al., 2009).

Temaene i intervjuet ble utviklet med utgangspunkt i de teoretiske begrepene som ligger til grunn for undersøkelsen. Motivasjon og de tre psykologiske behovene tilhørighet, autonomi og kompetanse i SBT ble valgt som hovedtemaer. Spørsmålene ble utarbeidet ut fra temaene og analysert opp mot teori og problemstilling for å sikre at de omhandlet det som

forskningen søkte å få informasjon om. Spørsmålene ble formulert og tilpasset informantene som skulle besvare. Det ble tatt hensyn til anbefalingene til Kvale et al. (2009) om å holde spørsmålene korte, fri for akademisk sjargong og lette å forstå. Det ble åpnet opp for tilleggsspørsmål som kunne ta fatt i interessante digresjoner. Informasjonen som ble samlet fra tilleggsspørsmålene ville ifølge Kvale et al. (2009) være vanskeligere å strukturere og analysere i etterkant. Det ble derfor i noen tilfeller, hvor det falt naturlig, klargjort svarenes betydning ved å presisere intervjupersonens meninger. Dette med tanke på senere kategorisering.

Kvale et al. (2009) hevder de første minuttene av et intervju er avgjørende. Intervjueren bør i løpet av den første delen vise respekt og interesse for det informanten sier. For at informanten skal oppfatte situasjonen som avslappende og fortrolig, må intervjueren prøve å skape en trygg og tillitsfull atmosfære (Thagaard, 2009). Thagaard (2009) mener et intervju bør starte med spørsmål som kan dempe usikkerhet og som er lette å besvare. I følge Postholm (2005) kan det være hensiktsmessig å starte med spørsmål som omhandler nåtiden, fordi det er en tendens til at slike spørsmål er lettere å besvare enn spørsmål om fortid. Den første delen i intervjuguiden inneholdt dermed spørsmål om informantens bakgrunn, interesser, tanker om skole og fysisk aktivitet. Etter den innledende fasen ble det presentert spørsmål som Postholm (2005) navngir menings- og verdispørsmål. Slike spørsmål søker å få frem informantens tanker, intensjoner, verdier og ønsker rundt de ulike temaene (ibid). Det ble også presentert følelsesbetonte spørsmål som skulle gi innsikt i informantens emosjonelle responser (ibid). Intervjuet ble avrundet med spørsmål som var av mindre emosjonell karakter og lettere å besvare. Før intervjuet ble avrundet fikk informanten muligheten til å legge til informasjon som ikke var kommet frem under intervjuet.

### 5.3.2 Pilotintervju

Ved å gjennomføre et pilotintervju får intervjueren en mulighet til å øve seg i intervjuerrollen. Da intervjueren er forskningsinstrumentet, er dette en måte å kvalitetssikre forskningsinstrumentet (Kvale et al., 2009). I følge Kvale et al. (2009) er det å praktisere intervjusituasjoner den beste måten å bli en bedre intervjuer på. Ved å gjennomføre prøveintervju forbedrer en seg på å intervju innenfor et nytt område (Thagaard, 2009).

Måleinstrumentet blir mer pålitelig, fordi intervjueren blir gjennom trening mer profesjonell. Dette bidrar til et mer hensiktsmessig intervju i forhold til formålet med intervjuet (Thagaard, 2009). I denne undersøkelsen ble det gjennomført et prøveintervju i forkant av de andre intervjuene. I samarbeid med kroppsøvlingslæreren ble det rekruttert en elev som oppfylte inklusjonskriteriene. Eleven fikk utlevert informasjonsskriv og ga skriftlig samtykke. Eleven ble informert om intervjuets hensikt og at det ikke skulle brukes i selve undersøkelsen. Intervjuguiden ble noe endret etter erfaringene fra prøveintervjuet. Jeg fant ut at det måtte stilles flere oppfølgingsspørsmål, og noen spørsmål ble omformulert for å bedre kunne gi svar på det en søkte å finne ut av. Etter intervjuet var gjennomført, ble det transkribert. Ved å lytte til transkriberingen i ettertid hørte jeg flere steder hvor det kunne vært presentert oppfølgingsspørsmål. Det ville bidratt til å komme mer i dybden av informantens synspunkter. Ved å lytte mer til informanten og ta små pauser i intervjuet, kunne jeg fått bedre tid til å tenke meg om og komme med flere oppfølgingsspørsmål. Thagaard (2009) bekrefter viktigheten av pauser for å gi forskeren tid til å reflektere over informasjonen som er blitt gitt. Forskeren får muligheten til å vurdere hvordan intervjuet skal gå videre, eller markere overgangen til et nytt tema. For informanten kan det være viktig for å vurdere om det er ønskelig å fortelle mer om temaet (ibid).

I prøveintervjuet ble det brukt båndopptaker. Thagaard (2009) mener det bør vurderes om det skal brukes båndopptaker eller tas notater underveis, ut i fra tema og informanter. Ved å bruke båndopptaker kan forskeren vie informanten mer oppmerksomhet og dermed virke mer interessert i det som blir fortalt (ibid). For forskeren vil det være lettere å stille oppfølgingsspørsmål fordi en har full konsentrasjon på informasjonen som kommer frem. En annen fordel er at alle utsagn finnes på båndopptakeren, og en kan enkelt referere til utsagn i den skriftlige presentasjonen (ibid). Notater underveis gir en mindre mengde data fordi intervjueren ikke rekker å skrive ned alt. Den sosiale interaksjonen mellom intervjuer og informant blir svekket fordi intervjueren reduserer sin deltakelse ved å notere, analysere og tenke på neste spørsmål. Samtalen mellom intervjuer og informant kan bli oppstykket dersom informanten må vente på intervjuerens notering. På en annen side kan de små pausene få informanten til å reflektere over det som er sagt (ibid). Thagaard (2009) anbefaler å bruke båndopptaker så lenge informanten aksepterer det.

### 5.3.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført noe senere enn det som først var planlagt. Dette fordi elevene var opptatt i et stort skoleprosjekt. I tillegg ble det brukt noe lengre tid på rekrutteringsprosessen enn først antatt. Intervjuene ble dermed avholdt i midten av februar 2015. Intervjuene ble gjennomført på et av skolens grupperom, og hadde en varighet på rundt en halv time. Intervjuene ble innledet med en kort presentasjon om undersøkelsens formål. Eleven ble også gjort klar over båndopptakeren. Ingen av elevene hadde noen innvendinger mot bruken av båndopptaker.

Intervjuguiden fungerte bra som verktøy. Jeg brukte den ofte som en guide til å føre informanten tilbake til tema de gangene hvor en havnet litt utenfor. Flere ganger ble den lagt til sides slik at jeg fikk formulert oppfølgingsspørsmål etter det informanten fortalte. Ved å ha korte pauser underveis ble det reflektert over det som ble fortalt, og formulert oppfølgingsspørsmål. Jeg opplevde noen ganger å måtte omformulere spørsmål fordi informanten hadde vanskeligheter med forståelsen. Rekkefølgen på spørsmålene ble noen ganger endret, da det ble naturlig etter hva informantene fortalte. Avslutningsvis ble det gitt rom for informanten å tilføre informasjon som en ikke følte var kommet frem i løpet av samtalen. Det ble igjen forklart hvordan informasjonen ville anonymiseres. Dette opplevde jeg var viktig for noen av elevene da de etterspurte dette etter båndopptakeren var slått av. Muligens kan det være noen følte de hadde vært for åpne, og trengte en bekreftelse på tilliten mellom seg og forskeren.

### 5.4 Analyseprosessen

I arbeidet med analysen av det kvalitative forskningsintervjuet pågår det en kontinuerlig prosess mellom beskrivelse og tolkning (Kvale, Anderssen & Rygge, 1997). I forkant av intervjuet ble det reflektert over hvordan analyseprosessen skulle gjennomføres. På bakgrunn av denne refleksjonen ble spørsmålene i intervjuguiden strukturert etter hovedtemaene i intervjuet. Hovedtemaene var utarbeidet med utgangspunkt i SBT. Spørsmålene ble strukturert etter følgende tema: kompetanse, tilhørighet, autonomi og motivasjon. Dette gjorde analyseprosessen mer overkommelig i etterkant.

Tolkningen av intervjuet startet allerede under selve intervjuprosessen. I følge Kvale et al. (1997) vil intervjueren tolke og fortette det informanten forteller. I denne intervjuprosessen ble meninger fortettet og tolket ved å stille verifiserende spørsmål til eleven. Dette ble gjort der hvor jeg var usikker på meningen i det eleven fortalte. På den måten ble det gitt en umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse på tolkningen.

Transkriberingen av datamaterialet ble gjennomført umiddelbart etter intervjuene. Dalen (2011) mener dette er viktig for å få en så god gjengivelse av informantens uttalelser som mulig. Ved å transkribere intervjuene selv, mener Dalen (2011) at forskeren får en unik mulighet til å bli kjent med datamaterialet og at nærheten til datamaterialet styrker analyseprosessen. Innsamlet data til denne undersøkelsen ble transkribert av meg. I transkripsjonen ble datamaterialet strukturert og digresjoner, gjentakelser, og overflødig materiale ble tatt bort. Under transkriberingen gjorde jeg viktige oppdagelser og tanker rundt hva som var vesentlig og uvesentlig materiale i forhold til problemstillingene. Det ble på bakgrunn av dette tillagt teoriene om lært hjelpeløshet, «Self-handicapping» og «limited attentional capacity». Det ble brukt god tid på gjennomlesing av de transkriberte tekstene etterpå. Under gjennomlesningen var hovedfokuset på å plukke ut hovedfunn som var relevant for å finne svar på problemstillingene. Hovedfunn ble deretter kodet og kategorisert. Kategoriene som ble brukt var frykten for å dumme seg ut, press, lek-aktivitet, forholdet til kroppsøving på barneskolen, betydningen av karakterer, tilpasset opplæring, forstår ikke instruksjon, testing og konkurranse, lærerens betydning, venner, motivasjon, sluttet med kroppsøving, lært hjelpeløshet og selvhemmendestrategier. Nøkkelord for de ulike kategoriene ble koblet til tekstavsnitt slik at det ble lettere å finne igjen uttalelser. Ved å behandle tekstene på denne måten, ga det en større oversikt og uttalelsene ble mer håndterbart i det videre arbeidet. Denne metoden for analyse kan betegnes som en form for det Kvale et al. (2009) forklarer som meningsfortetting (Kvale et al., 2009).

## 5.5 Etske overveielser

Læreren som skulle rekruttere elever til undersøkelsen, opplevde dette som utfordrende. I samtale med meg fortalte læreren hvordan han opplevde rekrutteringen som et etisk dilemma. Han ville veldig gjerne rekruttere de som han mente mistrivedes i kroppsøving, men

syntes det var vanskelig å kun gi ut et informasjonsskriv til de elevene. Han mente elevene ble låst til en negativ kategori hvor de fikk understreket at de absolutt ikke trivdes i kroppsøving. I tillegg opplevde han det som utfordrende at de skulle bringe dette hjem til foresatte. Han fryktet det kunne oppstå unødvendige konflikter mellom foresatte og barn eller mellom hjem og skole. Et etisk prinsipp i forskningssammenheng er å tilrettelegge forskningsprosessen med hensyn til informanten. Informanten skal ikke ta skade av å bidra i forskningen (Thagaard, 2009). For å imøtekomme denne utfordringen, ble vi enige om å bruke god tid på rekrutteringen. Læreren skulle gjennomføre en samtale med hver av elevene om hvorfor de var valgt ut til å delta og vektlegge frivillig deltakelse. På denne måten ble informanten møtt med respekt, åpenhet og ivaretagelse. Læreren fikk på denne måten rekruttert fem elever til undersøkelsen.

For å ivareta informantens anonymitet ble det tatt flere hensyn i forskningsprosessen. I transkripsjonen ble det brukt fiktive navn for å unngå gjenkjennelse. Intervjupersonen ble informert om at lydopptak og transkripsjoner skulle slettes ved prosjektslutt 01.07.15. Eventuelle transkripsjoner i papirformat ville bli makulert. Direkte personidentifiserende opplysninger ble ikke oppbevart sammen med datamaterialet, dette for å ivareta informasjonssikkerhet og anonymitet.

Før gjennomførelsen av intervjuene ble det utlevert informert samtykke. Det ble opplyst om forskningens hensikt, hva deltakelsen ville innebære, hvordan informasjonen ville bli behandlet, og fritt informert samtykke. Før intervjuet startet ble informanten påminnet at en selv valgte hva en ville svare på, og muligheten for å kunne trekke seg fra undersøkelsen, uten at det ville gi noen konsekvenser. Det ble også gjentatt hvordan informanten ville bli holdt anonym og at informasjonen ikke kunne tilbakeføres til informanten. På grunn av deltakerens alder ble det også innhentet informert samtykke av foresatte. I forkant av datainnsamlingen ble det sendt søknad til Personvernombudet med beskrivelse av prosjektet. Godkjenning for gjennomføring av prosjektet ble mottatt 20.01.2015.

Hver elev skulle medbringe underskrift på det informerte samtykke på intervjudagen. Av elevene som ble intervjuet var det kun to av fem som leverte underskrift. De andre fortalte at de hadde glemt det hjemme og skulle levere dette til læreren i ettertid. Læreren måtte flere ganger etterspørre underskriftene fra elevene, før alle hadde levert. Flere av deltakerne

var elever som, i tillegg til å ha høyt fravær i kroppsøving, hadde høyt fravær fra skolen. Læreren kunne fortelle at dette var en medvirkende grunn til den lange tidsbruken på innsamlingen av underskriftene. Når elevene hadde møtt opp på skolen, hadde de ofte glemt å ta med underskriften. Fravær fra skolen ble også gjenspeilt i tidsbruken på gjennomføringen av intervjuene. Etter planen skulle alle gjennomføres på en dag. Da den ene informanten ikke møtte opp på skolen kunne ikke det la seg gjøre. Etter avtale med læreren skulle det gis beskjed til meg dagen etterpå dersom eleven kom på skolen. Eleven kom rundt lunsjtider dagen etter og intervjuet ble gjennomført da.

## 6.0 Resultat og drøfting

Resultatene fra analysen vil fremstilles i forhold til studiens problemstilling. Analysen og tolkningen av svarene til jentene er grunnlaget for hva som er valgt ut til resultatdelen. Resultatene vil bli fortløpende drøftet og knyttet opp til teori og tidligere forskning.

Resultatene og drøftingen er tematisk organisert i fem underkapitler som kan sees i sammenheng forskningsspørsmålene. Først presenteres jentenes opplevelser av kompetanse, tilhørighet og autonomi med utgangspunkt i SBT, deretter følger jentenes opplevelse av overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, før det til slutt blir drøftet hvilken betydning læreren og lærerens kompetanse har for elevers trivsel. Fremtredende forhold som er knyttet til selvhemming, lært hjelpeløshet og «limited attentional capacity» er inkludert og drøftet i underpunkt hvor det var hensiktsmessig.

### 6.1 Opplevelsen av kompetanse

#### 6.1.1 Hvordan oppleves mangel på kompetanse?

Jentenes mangel på kompetanse skapte frykt for å dumme seg ut foran medelever. Frykten var knyttet til det å «se dum ut», hva medelever tenkte når en gjennomførte ulike oppgaver, frykten for å ikke bli akseptert av det sosiale miljøet og frykten for å mislykkes foran medelever.

Gjennom det jentene fortalt viste det seg at mangelen på kompetanse gjorde de oppmerksomme på andres tanker om hvordan de «så ut» når de bedrev ulike aktiviteter.

Noen utsagn illustrerer dette:

*«Jeg føler at alle skal glo og snakke og sånn. Si for eksempel noe om hva jeg har på meg».* (Anna)

*«Du må ha så og så fin kropp. Det er mange som skal vise seg liksom».* (Tuva)

*«Jeg føler at folk ser på meg og sånn, jeg har alltid følt det. (...) jeg klarer ikke å konsentrere meg skikkelig da».* (Kamilla)

*«Jeg gjør ikke noe jeg ikke kan. Jeg prøver ikke å gjøre det for da føler jeg at jeg ser ut som en idiot».* (Eva)



Ved å sammenligne egen kompetanse med medelevers kompetanse, ble det tydelig for jentene hvilke mangler de hadde. Dette kan illustreres ved det Stine fortalte om hvorfor hun ville forbedre utholdenheten sin:

*«Jeg har lenge hatet å være den som går helt bakerst. Jeg må på en måte stoppe, eller jeg kan gå lenge uten å måtte stoppe, men jeg er alltid den som blir trøttest fortest. Så er de andre så mye kjappere enn meg, så jeg ønsker å bli kjappere».*

Når medelever mestret ulike oppgaver ble jentene redde for hva de andre skulle tenke om dem dersom de feilet. I lagaktiviteter og samarbeidsoppgaver, vurderte noen av jentene seg selv som den personen som trakk ned lagets prestasjoner. På spørsmålet om hvorfor en ikke deltok i denne type aktiviteter svarte Eva følgende:

*«For hvis det er slik at vi er på lag med noen så vet jeg jo at jeg aldri kommer til å vinne så kan de sikkert tenke at det laget hun var på i dag taper uansett. For jeg er ikke så veldig flink til ting».*

Når kompetansen opplevdes som liten fryktet jentene kommentarer fra medelever. Når muligheten for å dumme seg ut foran medelever var tilstede meldte de seg ut fra aktiviteten. Det illustreres av hva Annas tanker i forkant av en kroppsøvingstime: *«Jeg føler alle skal le når vi gjør feil og sånne ting».* Opplevelsen av å mislykkes føltes ydmykende og kommentarer bekreftet at de hadde dummet seg ut. Kamilla uttrykte at når hun mislyktes, eller opplevde at hun kom til å mislykkes satt hun seg ofte på benken. På spørsmålet om hvorfor hun satte seg på benken svarte hun: *«Det er fordi jeg synes det er flaut å ikke få ting til».*

Resultater viser hvordan jentene blant annet ble klar over sin mangel på kompetanse ved å sammenligne seg med medelever. Egen negativ selvvurdering og negativ vurdering av hvilke tanker medelever hadde om deres prestasjoner, fikk jentene til å se på seg selv som mindre flinke. Dette er i tråd med tidligere studier. Både Ingebrigtsen & Mehus (2006) og Flagestad & Skisland (2002) har tidligere funnet at egen selvvurdering og sammenligningen med medelever er avgjørende for trivselen. Dette stemmer overens med forskning som viste at jenter var mindre motivert for kroppsøving ved opplevelsen av lav kompetanse (Barić et al.,

2014). Flagestad & Skisland (2002) kunne også vise til at kun 1/3 av mistrivselselevne følte seg flinke i faget. I motsetning til trivselselevne hvor 88 % følte seg flinke i faget. Det er dermed rimelig å anta at jentenes negative selvvurdering og sammenligning med medelever, bidrog til å skape mistrivsel og svekke motivasjonen.

Den negative selvvurderingen og sammenligningen av kompetanse skapte en frykt for å dumme seg ut. De fryktet hvordan de «så ut», medelevers kommentarer og at de ikke skulle mestre. Jentene ble dermed opptatt av hvordan de fremstod for medelever når de skulle prestere. I kroppsøving synliggjøres prestasjonene til hver enkelt elev tydelig. Egne prestasjoner blir kontinuerlig eksponert for medelever (Flagestad & Skisland, 2002). I forhold til andre fag er kroppsøving et fag hvor det er vanskelig å skjule mangelfull mestring (ibid). Wabakken (2010) hevder mangel på mestring er en av de største trivselshemmende faktorene når en skal bedrive en aktivitet. Det kan dermed tenkes å være viktig for elever å føle mestring for å trives i faget. Opplevelsen av manglende kompetanse og frykten for å dumme seg ut gjorde at jentene unngikk å delta. Dette fører trolig til mangel på mestring, noe som ifølge Wabakken (2010) er trivselshemmende. Jentene opplevde dermed økt mistrivsel.

For jentene opplevdes det som en ekstra stor påkjenning å skulle utføre noe de ikke mestret. Dette bidrog til at de heller valgte å ikke delta. Flere av jentene opplevde følelsen av flauhet dersom de gjorde feil overfor medelever. De var redde for at deres feil ikke skulle aksepteres av gruppen og bli ledd bort. Ut ifra det jentene forteller kan det tyde på at frykten for å mislykkes er bundet til noe dypere enn følelsen av flauhet. Det kan virke som det å mislykkes er bundet til en form for skam. Skam er et begrep som er knyttet til selvfølelsen og er en ubehagelig følelse av å ha gjort noe feil og å «være» feil (Øiestad, 2009). Skam gir individet en følelse av å ha avslørt seg selv som mislykket. En får et ønske om å skjule seg for det sosiale miljøet en befinner seg i (ibid). Noen av jentenes opplevelser knyttet til frykten for å mislykkes står i sammenheng til forklaringen av begrepet skam. Eva fortalte at hun i forkant av samarbeid- og lagoppgaver så på seg selv som en taper. Kommentaren tyder på en vurdering av seg selv som mislykket, og en følelse av at medelevene tenkte det samme. Hun hadde avslørt seg som mislykket overfor medelever. Trolig unngikk hun å delta på bakgrunn av ønske om å skjule seg. Berg & Pallesen (2004) beskriver hvordan følelsen av skam skaper en emosjonell barriere som hindrer individet i å gjennomføre oppgaver som oppleves å

kunne skade en selv. I følge Berg & Pallesen (2004) beskrivelser kan det godt tenkes at jentene ønsker å prøve ulike aktiviteter men at følelsen av skam eller frykten for å oppleve skam hindrer deltakelse. Interesse og glede dempes av skam (ibid). Følelsen av skam over tid, gjør at jentene fullstendig mister ønske om å delta. Når mangelen på kompetanse oppleves som skam vil elevene på sikt bli amotiverte.

#### Oppfattelse av instruksjon

I intervjuene ga flere av dem uttrykk for at de noen ganger hadde lyst til å være med i aktiviteter som utfordret kompetansen. For noen av jentene var det i enkelte situasjoner, i utgangspunktet, verken skam eller frykten for å dumme seg ut som hindret deltakelse. Noen av dem oppga å ikke oppfatte instruksjonen som ble gitt av læreren. Det opplevdes dermed som vanskelig å delta i aktiviteter som de ikke forstod, og dermed ble frykten for å dumme seg ut stor.

*«Alle tar liksom opp det vi skal gjøre og regler og sånn veldig fort, men det gjør ikke jeg. Så da står jeg gjerne på siden på en måte og håper å få med meg hva vi egentlig skal gjøre. (...) Eller så prøver jeg bare å være med i mengden der hvor alle andre er. Så prøver jeg å følge litt med på hva de gjør og herme». (Stine)*

Flere av dem oppga samarbeidsoppgaver som redningen når de ikke forstod instruksjonen. Da kunne de få hjelp av andre til å forstå hva de skulle gjøre.

*«Det er litt lettere å jobbe sammen med noen for da kan jeg forstå hva vi skal gjøre sammen med dem». (Eva)*

*«Jeg lærer best i samarbeid, for som regel så pleier jeg ikke få med meg hva de sier». (Anna)*

Stine likte også godt samarbeid men ville helst velge selv hvem hun skulle jobbe sammen med fordi:

*«..da vet jeg at hvis det er venner jeg jobber med så vet de litt mer om hvordan jeg er. Dersom det er noen jeg vanligvis ikke er med så får jeg de tankene: de synes sikkert jeg er dårlig, de tenker sikkert: du klarer det ikke».*

Flere av jentene ga også uttrykk for at dersom læreren gjennomgikk instruksjonen med dem flere ganger, ble det lettere å delta. Slik som Stine svarte på spørsmålet om hva læreren kunne ha gjort for at hun skulle ha lært mer: *«Læreren skulle gått gjennom hva vi skal gjøre mer enn en gang»*.

Foreliggende forskning har viet mindre oppmerksomhet til bakgrunnen for elevens utfordring med å forstå oppgaver og instruksjon. Det kan være flere grunner til at utfordringen oppstår. Ut fra jentenes fortellinger er det rimelig å anta at det er mange tanker i hodet som gjør det vanskelig å konsentrere seg om instruksjonen som blir gitt. Slik som Anna kommenterte:

*«Det er bare litt vanskelig. Slik som en tenker. Tanker og sånn. Det er sykt vanskelig å tenke på tanker liksom»*.

Kommentaren fra Anna kom frem på spørsmålet om hva hun hadde tenkt dersom hun hadde fått i oppgave å stå foran klassen og lede dem i en aktivitet. De foreliggende resultatene viser hvordan jentene blant annet var opptatt av hva andre tenkte om klærne deres, frykten for at de andre skulle le dersom de feilet, hvordan kroppen så ut, hva de andre tenkte om deres prestasjoner, hvordan minimalisere muligheten for å dumme seg ut og hvem de skulle samarbeide med. Med de foreliggende resultatene som bakteppe blir det lettere å forstå hvorfor Anna synes det er vanskelig å «tenke på tanker». Med hodet fullt av tanker er det begrenset hvor mye kapasitet som gjenstår til selve instruksjonen. Teorien om «limited attentional capacity» viser til hvordan oppmerksomheten er begrenset til å kun ta inn informasjon fra høyst et par aktiviteter samtidig (Schmidt & Wrisberg, 2008). Schmidt & Wrisberg (2008) mener det er vanskelig å prosessere informasjon fra to steder samtidig. Covington (1992) hevder elever med lave forventninger til egen mestring, primært vil være opptatt av å gjøre konsekvensene av et mulig nederlag så liten som mulig. Jentenes kapasitet til å ta inn instruksjon blir dermed minimal. I tillegg forklarer teorien «limited attentional capacity» hvordan kompleksiteten i den første informasjonen som inntas, reduserer oppmerksomheten som gjenstår til den neste informasjonen (ibid). Jentenes oppmerksomhet er rettet mot faktorer i omgivelsene som oppfattes som viktigere for dem enn selve oppgaven. Jentenes valg av informasjon som skal prosesseres blir dermed til hinder for læring.

En annen mulig grunn til utfordringen med å oppfatte instruksjon er mangelen på kompetanse. Det kan tenkes at lærerens instruksjon oppfattes enkelt av de som er motorisk flinke. De med stort fravær fra undervisningen mangler trolig grunnleggende kompetanse for å kunne effektivt oppfatte instruksjonen og omsette den til bevegelser. De elevene med gode basisferdigheter kan lettere prosessere ny instruksjon, da ny instruksjon ofte bygger på tidligere læring. Instruksjonen oppfattes dermed som mindre kompleks og krever mindre oppmerksomhet (Schmidt & Wrisberg, 2008). Det høye fraværet til jentene har ført til manglende kompetanse. Deci & Ryan (2002) hevder at dersom elevene skal få økt kompetanse, må de oppleve å lykkes på et optimalt tilpasset nivå. Dette kan forklare hvorfor jentene ofte deltok dersom læreren brukte ekstra tid på å forklare dem i etterkant. Når læreren brukte tid på å forklare jentene hva de skulle gjøre og tilpasse instruksjonen til deres nivå, økte selvtilliten overfor oppgaven. Sannsynligheten for å mestre ble større. Dermed ble frykten for å dumme seg ut mindre og det ble lettere å delta.

#### 6.1.2 Hva gjør elever for å skjule mangel på kompetanse?

Når jentene ikke ønsket å delta eller av ulike grunner ikke mestret aktivitetene prøvde de å skjule seg i kroppsøvingstimen ved å sette seg på benken, ha en oppdiktet skade/sykdom, «glemme» treningstøy eller ikke møte opp. For å unngå å mislykkes var det lettere finne unnskyldninger eller å skjule seg. Når Stine var redd for å dumme seg ut foran de andre gjorde hun følgende: *«Jeg setter meg bare fint på siden og håper at læreren ikke merker det».*

Den samme strategien brukte Kamilla: *«Når det er ting jeg ikke får til så er det ofte jeg setter meg på benken».*

Eva prøvde også å ikke bli lagt merke til, men på en litt annen måte: *«Jeg prøver å gjøre minst mulig, fordi jeg liker ikke å vise meg frem».*

For å unngå å mislykkes foran medelever deltok de kun i aktiviteter som de mestret på et akseptabelt nivå eller i aktiviteter hvor de kunne skjule seg i mengden.

*«Jeg er med når det er slike ting jeg vet jeg kan og at det ikke er så vanskelig og at de andre skal gjøre det samme. Da ser de ikke viss jeg gjør feil eller noe».* (Eva)

*«På cooper-testen da løper jo alle i sammen så da er det ikke så farlig. Da gruer jeg meg ikke på en måte for da føler jeg ikke at noen ser på meg». (Kamilla).*

På spørsmålet om hva de gjorde for å unngå å delta, sa Anna at hun ofte fant på unnskyldninger. Det kunne være unnskyldninger som vondt i en fot eller et annet sted. Kamilla sa hun aldri hadde diktet opp en skade eller sykdom, men innrømmet å ofte bruke unnskyldningen om glemt treningstøy.

*«Jeg har brukt at jeg har glemt gymtøy veldig ofte (...) Jeg brukte den hele tiden egentlig».*

De ulike unnskyldningene og metodene jentene brukte for å unngå deltakelse eller eksponering av manglende kompetanse, referer til selvhemming og skjuleteknikker. I tråd med funn fra tidligere forskning (Ommundsen, 2004) ble selvhemmende strategier tatt i bruk for å beskytte selvtilliten, når selvbildet ble utfordret. Covington (1992) mener selvhemming og skjuleteknikker brukes for å beskytte selvet når elever har forventninger om nederlag i prestasjonssituasjoner. En av jentene fortalte at hun gjorde minst mulig når hun deltok. Forskning viser at elever som prøver å unngå prestasjon foran andre, ofte deltar med lav innsats (Ommundsen, 2004). Dette begrunnes av Covington (1992) med at å mislykkes på grunn av lav innsats er mindre truende for selvtilliten og selvbilde, enn det å mislykkes på grunn av svake evner. Trolig kan det forklares med at innsats er en ustabil, men kontrollerbar faktor. Når eleven opplever å ha kontroll er det lettere å bevare troen på egen mestringsevne og seg selv (ibid). Ved å ha lav innsats holdes dermed muligheten åpen for å bruke det som en unnskyldning dersom forventningen om å mislykkes skulle oppstå. For jentene ble lav innsats en selvhemmende strategi hvor de minimaliserte muligheten for å tape ansikt foran medelever.

Elever som setter seg på benken eller stiller seg inntil ribbeveggen er et velkjent fenomen. Ulike skjuleteknikker og selvhemmende strategier brukes for å unngå deltakelse. I stedet for å holde fokus på aktiviteten blir elevene primært opptatt av å minimalisere følgene av et eventuelt nederlag (Covington, 1992). De bruker oppmerksomheten på å finne frem til mulige hindringer i oppgaven, som kan forklare en svak prestasjon. Forskning gjennomført

av Fisette (2011) belyser hvordan læringsprosesser hemmes når elever tar i bruk skjuleteknikker og selvhemmende strategier. Når oppmerksomheten mot aktiviteten og instruksjonen blir sekundær reduseres muligheten for læring. Schmidt & Wrisberg (2008) beskriver hvordan «limited attentional capacity» utfordrer individet til å administrere hvor oppmerksomheten skal rettes til enhver tid. Det blir dermed viktig å gjøre de rette valgene i forhold til hvilken informasjon som skal vies oppmerksomhet. Det kan tyde på at selvhemmende strategier bidrar til å begrense læreprosessen hos jentene. I stedet for å rette oppmerksomheten mot hvordan oppgaven skal utføres, velger de å ha fokus på hvilke hindringer i oppgaven og omgivelsene, som kan skjule mangelen på kompetanse.

## 6.2 Opplevelsen av tilhørighet

### 6.2.1 Hvilken betydning har medelever for tilhørigheten?

Å være sammen med venner hadde betydning for jentenes trivsel og deltakelse i kroppsøving. I intervjuene fortalte jentene hvordan venner fikk de til å delta og hvordan de skapte trygghet i situasjoner hvor en følte seg usikker. De snakket både om venners betydning for idrettslig aktivitet på fritiden, og for deltakelsen i kroppsøving. På spørsmål om hva som var viktigst for å delta i kroppsøving svarte Kamilla:

*«Vennene min må være der. (...) For hvis de er der så føler jeg meg ikke så alene. Er de syke eller noe så føler jeg meg alene. De gjør at jeg blir mer trygg på meg selv, tørr å gjøre det de gjør».*

Stine fortalte at venner var avgjørende i samarbeidsoppgaver for selvfølelsene:

*«Jeg vil helst velge selv hvem jeg vil jobbe med, fordi da vet jeg at hvis det er venner jeg jobber med så vet de litt mer om hvordan jeg er. Dersom det er noen jeg vanligvis ikke er med så får jeg de tankene: de synes sikkert jeg er dårlig, de tenker sikkert: du klarer det ikke».*

Når jentene ikke deltok satt de ofte på benken. Som tidligere nevnt opplevdes det som flaut. Kamilla beskrev det å sitte på benken som flaut fordi hun følte seg lat. Dersom det var hun og en venninne som satt der følte det bedre. *«Da pleier vi bare å sitte og snakke å sånn».*

Når jentene var sammen med venner i kroppsøving opplevdes det sosiale miljøet som trygt. Vennene aksepterte deres ferdigheter og ga dem mot til å delta i ulike aktiviteter. I følge Weinberg & Gould (2007) er venner er en av de viktigste grunnene for deltakelse i fysisk aktivitet. Det kan se ut til at jentene er avhengige av bekräftelsen fra vennene for å kunne utføre oppgaver i kroppsøvingen. Dersom vennene ikke var der eller en måtte samarbeide med andre følte en seg alene og var negative i selvvurderingen. Weiss & Duncan (1992) mener barn og unges oppfatninger og tro på egne idrettslige ferdigheter er sterkt forbundet med opplevd aksept fra venner. Trolig er jentenes opplevelse av tilhørighet og motivasjon avhengig av tilstedeværelsen og bekräftelsen fra venner. De har trolig utviklet en sterk tilhørighet til egne venner, mens tilhørigheten til det sosiale miljøet med de andre medelevene er svak. Uten vennene tilstede ble det fortalt at en følte seg alene. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har en ikke vært i stand til å finne litteratur hvor SBT nyanserer og beskriver betydningen av venner. Men det fremheves av Deci & Ryan (1985) at sosiale faktorer kan øke eller redusere opplevelsen av tilhørighet. Mangelen på tilhørighet til resten av klassen skapte utrygghet noe som bidrog til mistrivsel og redusert motivasjon. Dette kan forklares med at sammenhengen mellom indre motivasjon og tilhørighet har vist seg å være ekstra sterk blant jenter. Jenter har et større behov for fortrolighet og nære relasjoner med andre, enn gutter (Smith, 1998). Forskning viser til at jenter blir mer indre motivert for kroppsøving når de opplever at kroppsøvingen skaper positive relasjoner til andre (Ntoumanis, 2001). Jenters opplevelse av trivsel og indre motivasjon vil dermed ha en sammenheng med hvordan det sosiale miljøet fremmer tilhørighet (Ryan & Deci, 2000).

Et interessant funn i denne studien er hvordan en av jentene forteller at det var flaut å sitte på benken alene, men at dersom hun gjorde det sammen med en venninne følte det mye bedre. I situasjoner hvor elever er redde for å mislykkes, vil elever søke etter å beskytte selvpoppfatningen fordi den oppleves å være truet (Covington, 1992). Som tidligere nevnt bruker elever ulike strategier for å beskytte egen selvpoppfatning. Strategiene brukes for å unngå usikkerhet og utrygghet knyttet til det faglige og sosiale (Fisette, 2011). Forskningen til Fisette (2011) belyser blant annet hvordan venner støtter hverandres selvpoppfatning ved å gjemme deres egentlige følelser og identiteter. Når en ble sittende på benken alene følte en seg flau og lat. Med utgangspunkt i forskningen til Fisette (2011) er det rimelig å anta at



det følte bedre å sitte på benken sammen med en venninne fordi det beskyttet selvpoppfatningen. Det følte ikke lenger som flaut og latskap fordi det ble sosialt akseptert av en venninne. De to venninnene viste overfor hverandre og medelevene at det ikke brydde dem å sitte på benken, at det var gøy å ikke delta og heller sitte å snakke sammen. På den måten gir de uttrykk overfor medelever at de liker å sitte på benken, mens de i realiteten skjuler en negativ opplevelse (Lyngstad, 2014). Relasjonen mellom de to elevene reduserte følelsen av å være alene utenfor det sosiale miljøet i klassen.

#### 6.2.2 Hvilke opplevelser skapte eksklusjon fra det sosiale miljøet?

Gjennom fortellingene til jentene kom det frem hvordan ulike opplevelser bidro til redusert tilhørighet og opplevelsen av eksklusjon. Det var opplevelser knyttet til det sosiale miljøet, men også forhold koblet til organisatoriske faktorer i omgivelsene. Tre utsagn om hvorfor noen av jentene ikke ville delta illustrerer dette:

*«Fordi jeg hadde glemt gymtøy to ganger etter hverandre og da måtte jeg sitte å se på to ganger. Det var noen gutter som kommenterte dette. Den neste gangen hadde jeg med gymtøy, men så kommenterte de det også så da var det galt av meg å ha med gymtøy også. I tillegg var jeg så dårlig i alt. Jeg er veldig sånn følsom av meg, så da etter det har jeg ikke hatt mer gym, og hvis jeg kommer med gymtøy så blir de sånn: åh skal du ha gym?..og masse slike ting». (Eva)*

*Fordi vi dusjet i gymmen og da var jeg ikke helt venn med klassen eller jentene. Da gadd jeg ikke dusje og sånn, og da gadd jeg ikke ha gym». (Kamilla)*

*«Det var nok fordi jeg tok ett år hjemme på en måte. Da kan det jo hende at jeg datt litt av og kom litt ut av det». (Tuva)*

Stine oppga dårlige erfaringer med kroppsøving på barneskolen som innvirkning på hennes forhold til kroppsøving på ungdomsskolen.

*«Jeg var på en måte outsideren i klassen. Ikke bare meg da, noen andre også. På en måte i gymmen ble ikke vi skikkelig inkludert slik som alle de andre gjorde. Så skulle vi være med, så stilte alle de andre seg i en ring og vi sto utenfor. Så ble vi ikke inkludert og det påvirker litt også hva jeg føler om gym».*

For Anna var det opplevde problemer i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen som gjorde at hun etter hvert ikke ville delta:

*«Det begynte vel litt i 8.klasse. Da var jeg litt sånn.. Jeg hadde litt problemer og sånn med overgangen. Det begynte liksom litt også i 9.klasse, så da var jeg med et halvt år. Men det siste halve året i 9.klasse så brydde jeg meg ikke mer, så da gadd jeg ikke ha gym og satt bare å så på alle timene».*

Anna fortalte også at hun hadde skiftet klasse. Hun beskrev hvordan det sosiale miljøet i de to klassene opplevdes på to ulike måter. Hvordan de andre i klassen forholdt seg til henne og hverandre var viktig for opplevelsen av aksept og tilhørighet.

*«Jeg gikk i C-klassen før og jeg føler det var så mye sånn sportsgreier. (...) enten så gikk de på håndball eller fotball eller et eller annet. Når de har så sykt god karakter i gym så blir det på en måte vanskelig å tro at de andre aksepterer deg, fordi du kanskje får en 4, 3 eller 2. (...) Så der hadde jeg jo ikke gym, men nå som jeg går i A-klassen synes jeg på en måte at det kunne vært mye lettere å hatt gym. Fordi der er alle så sykt snille med hverandre. De dømmer ikke folk der (...)».*

Flere av jentene kunne beskrive ulike tilbud som var blitt iverksatt for å få dem i aktivitet igjen og unngå fravær.

*«Jeg har fått ulike tilbud et par ganger så jeg husker ikke alle, men det er sånn at jeg kan velge noe annet å gjøre så lenge det har med gym å gjøre. Jeg har også fått tilbud om å jobbe med et annet fag i klasserommet». (Eva)*

Tuva og Anna hadde fått et opplegg sammen. Tuva kommenterte det på følgende måte:

*«Det er slik at vi kan gå turer eller være i et rom å ha styrke. Det er helt greit liksom». Anna beskrev det på denne måten:*

*«Jeg og en venninne har fått sånn opplegg. Vi skal liksom trene selv. Sånn bare for å ha en karakter istedenfor å få 'ikke vurdert', for det er jo ganske kjipt å gå ut av 10.klasse med det. Så vi fikk et opplegg».*

Kroppsøving er en arena hvor det er muligheter for å være sammen med andre og samarbeide mot felles mål. Det er en arena hvor en kan utvikle gode relasjoner til medelever og oppleve å bli akseptert (Ntoumanis, 2001). Ryan & Deci (2000) belyser viktigheten av det sosiale miljøet i forhold til elevenes utvikling. Å skape gode relasjoner mellom elever og lærere synes å være viktig for å frembringe følelsen av å «høre til» (Jang, Reeve & Deci, 2010). For å være en del av kroppsøvingens sosiale arena, er det avgjørende å delta aktivt. Flere av jentene hadde høyt fravær fra kroppsøvingen. Når fraværet ble høyt kan det tenkes at en opplevde det sosiale miljøet som utrygt, noe som påvirker selvtilliten. En av jentene hadde vært borte fra faget i et helt år. Da hun vendte tilbake var tilhørigheten til klassen svekket og hun ble usikker på den sosiale konteksten. Tilhørighet handler om å skape tilknytning til medelever og lærere gjennom aksept og gjensidig respekt (Ntoumanis, 2001). Med et år borte fra faget ble tilknytningen redusert og det ble vanskelig å vende tilbake. I en studie gjennomført av Ntoumanis, Pensgaard, Martin & Pipe (2004) ble det sett på hva som førte til amotivasjon i kroppsøving. En av opplevelsene som bidro til amotivasjon var opplevelsen av å ikke komme overens med medelever. Dette understreker viktigheten av å skape gode relasjoner mellom elever og et godt sosialt miljø.

For noen av jentene var det opplevelser knyttet til det organisatoriske som skapte eksklusjon fra det sosiale miljøet. Negative opplevelser i forbindelse med tiden i garderoben gjorde at en av jentene unngikk å delta. Dette er i tråd med tidligere studier som viste hvordan bekymringer rundt eget kroppsbylde og det å eksponere kroppen for medelever opplevdes som ukomfortabelt (Flintoff & Scraton, 2001). Ntoumanis et al. (2004) fant i sin studie at jentenes bekymringer rundt kroppsbylde var mer knyttet til uskrevne regler i forhold til dusjing, klesvalg og klesskifte, enn aktivitetene i seg selv. Dette forklarer sannsynligvis hvorfor en av jentene valgte å ekskludere seg selv fra kroppsøvingen. I følge Fissette (2011) vil elever i en slik sammenheng være opptatt av å beskytte selvet, for å unngå å bli avkledd både bokstavelig og sosialt. Spesielt blir det viktig å beskytte seg overfor medelever som ikke er inkludert i det nærmeste sosiale nettverket (Lyngstad, 2014).

For å unngå deltakelse i kroppsøvingstimen brukte jentene, som tidligere beskrevet, ulike skjuleteknikker og selvhemmende strategier. Ved å bruke unnskyldninger, teknikker og strategier ekskluderer samtidig jentene seg selv fra det sosiale miljøet. Over tid fører dette til mangel på tilhørighet, noe som kan bidra til amotivasjon (Ntoumanis et al., 2004). Etter

hvert som fraværet ble stort forteller jentene at de fikk ulike tilbud som skulle redusere fraværet eller få dem i aktivitet igjen. Når lærere eksempelvis gir elever tilbudet om å jobbe med et annet fag, blir elevene fratatt muligheten for opplevelsen av tilhørighet. Jentene som hadde fått et tilrettelagt opplegg skulle gjennomføre det i et annet rom eller utendørs. I følge Ntoumanis (2005) vil sosiale faktorer som hemmer tilfredsstillelsen av tilhørighet skape kontrollert eller amotivert atferd. Ved å plassere elevene et annet sted enn medelevene blir de fratatt muligheten for tilhørighet. Tilbudene som skal redusere fraværet blir dermed mot sin hensikt. For elevene vil det på sikt bli vanskeligere å vende tilbake til kroppsøvingen, noe som trolig vil føre til mer fravær gjennom økt amotivasjon.

Et annet interessant funn i sammenheng med tilhørighet, er viktigheten av aksept fra medelever. Det vises i kommentaren hvor en av jentene forteller om to ulike sosiale miljø og dens påvirkning på tilhørigheten. I den første klassen kan det tyde på et høyt prestasjonspress fra medelever. Eleven opplevde liten aksept fra det sosiale miljøet når det kom til hennes ferdigheter. Weiss & Duncan (1992) fant gjennom sin studie at likeverdig aksept mellom unge utøvere hadde en positiv sammenheng med opplevd kompetanse. Elever som er fysisk kompetente vil muligens delta aktivt i kroppsøving for å få aksept og bekreftelse på deres ferdigheter (Ntoumanis, 2001). Eleven oppfattet seg selv som lite kompetent i møte med de andre elevene, som gjennom hennes forklaring opplevdes å være fysisk kompetente. I sammenligning med medelevenes høye kompetanse opplevde hun ikke gjensidig aksept for hennes kompetanse. Prestasjonspresset som oppstod i det sosiale miljøet reduserte dermed følelsen av tilhørighet. Lyngstad (2014) beskriver hvordan selvoppfatningen påvirkes av det elever tror de andre mener om en og hvordan de oppfatter seg selv. Han (ibid) mener at selvoppfatningen kan oppbygges, opprettholdes og skades gjennom det sosiale miljøet i kroppsøvingen. I sammenheng med dette opplevdes trolig den lave graden av aksept gjennom egen selvoppfatning og et sosialt miljø som var lite oppbyggende for elevens selvoppfatning. I den andre klassen opplevde hun det sosiale miljøet som støttende og aksepterende ovenfor hennes manglende kompetanse. Det bidro til et begynnende ønske om å vende tilbake til kroppsøvingen. Kommentaren er spesielt interessant fordi den understreker resultatene til Standage & Ryan (2012) som viste til der hvor elever opplevde tilhørighet, var det større sannsynlighet for at de deltok. I den første

klassen reduserte det sosiale miljøet trivselen og motivasjonen, mens det i motsetning bidro til en økning i motivasjonen i den andre klassen.

### 6.2.3 Sammenhengen mellom tilhørighet og kompetanse

Kompetanse og tilhørighet ser ut til å ha en sammenheng. Når eleven ikke opplever å kunne mestre oppgaven (kompetanse), ønsker en heller ikke gjøre oppgaven fordi en er redd for å miste aksept fra medelever (tilhørighet). Dette underbygges av tidligere studier (Weiss & Duncan, 1992) som har funnet at fysisk kompetanse har en signifikant sammenheng med gjensidig aksept og popularitet. I følge Ntoumanis et al. (2004) kan det å føle seg ekskludert fra det sosiale miljøet, ofte tilskrives amotiverte elevers mangel på fysisk kompetanse. Dette tilsier at når elever mangler kompetanse føler de seg utenfor det sosiale miljøet, og opplever dermed mangel på tilhørighet. Det er gjennom studier (Olsen, 2013) påpekt at god faglig støtte som gir opplevelsen av høy grad av kompetanse, kan gi en kompensasjon for svakheter knyttet til tilhørighet og autonomi. Det å mestre og ha høy kompetanse oppleves å styrke egen tilhørighet til gruppen. Det å mislykkes og ha lav kompetanse oppleves å svekke egen tilhørighet til gruppen. Dersom tilhørigheten og kompetansen svekkes, vil det ifølge Deci & Ryan (2002) redusere motivasjonen og trivselen. Dette kan på sikt skape mistriivsel og amotivasjon (ibid).

## 6.3 Opplevelsen av autonomi

### 6.3.1 Hvordan oppleves autonomi?

Epstein (1989) hevder at læringsmiljø som tar hensyn til elevinvolvering i utformingen av oppgaver, gir elevene ledende roller og gir dem muligheter for påvirkning i avgjørelser, vil fremme eierskap til læringsprosessen. Ved å gi elevene muligheten for autonomi vil de bli mer ansvarlige for egen læring (ibid). Gjennom det jentene fortalte kan det tyde på at temaet autonomi ikke syntes å være like avgjørende for trivselen og motivasjonen. Jentene fremhevet deres opplevelse av egen kompetanse og hvordan de opplevde tilhørigheten til gruppen som avgjørende for trivselen og motivasjonen. Dette er ikke noe uvanlig funn når en sammenligner med tidligere studier som blant annet viser til at opplevd kompetanse hadde den største effekten på de ulike formene for motivasjon (Ntoumanis, 2001). Deci &

Ryan (1985) har tidligere forklart dette med hvordan påvirkningen fra de ulike psykologiske behovene vil variere avhengig av hva som er funksjonelt i den enkelte situasjonen. De (ibid) hevder at dersom det i en situasjon er mer relevant med opplevd kompetanse, vil opplevd kompetanse ha en større påvirkning på motivasjonen enn de to andre faktorene. Dette forklarer muligens hvorfor jentene omtaler kompetanse og tilhørighet mer enn autonomi. I en tidligere studie av Ntoumanis (2001) ble det også funnet liten sammenheng mellom autonomi og motivasjon. Studien ble gjennomført i Storbritannia. Ntoumanis (2001) mener deler av resultatet kan tilskrives den nasjonale læreplanen for kroppsøving, som gjør det vanskelig å inkludere autonomi i undervisningen. Trolig kan dette også forklare denne studiens resultat. Læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2012) har muligens et innhold som begrenser lærerens muligheter for å gi elevene autonomi. Dersom opplevelsen av autonomi er avgjørende for å bli indre motivert, kan det stilles spørsmål ved om dagens læreplan evner å nå hovedmålet om livslang bevegelsesglede. Ntoumanis (2001) fremmer også tanken om lærerens kompetanse for å gi elevene autonomi. Ved å gi elevene autonomi, gir en også fra seg en del av kontrollen. For noen lærere kan en slik læringsstil virke ukomfortabel og en unngår dermed å involvere elevene i for stor grad. Dette er antakelser som krever videre forskning.

#### 6.4 Opplevelsen av overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen

Kroppsøvingsfagets innhold endret seg når jentene gikk fra barneskolen til ungdomsskolen. På barneskolen var innholdet preget av mer lek og mindre alvor. På ungdomsskolen ble aktivitetene mer seriøse og vurdering og karaktersetting ble integrert i faget. Det ble et press om å prestere best mulig for å oppnå god karakter. Dette påvirket både trivselen og motivasjonen til jentene.

##### 6.4.1 Hvordan oppleves karakterer?

Flere av jentene i intervjuet oppga at de likte kroppsøving helt frem til ungdomsskolen. På spørsmålet om hvilket forhold de hadde til kroppsøving fortalte Tuva og Anna følgende:

*«Før var det jo ikke sånn, jeg merket ikke presset så mye før, før jeg begynte å bry meg mer. Jeg brydde meg ikke noe særlig før (Tuva)».*

*«Jeg liker det ikke så veldig godt på skolen. Slik som på barneskolen syntes jeg det var kjempe gøy. Nå føler jeg på en måte så sykt press, du må på en måte vise hvor god du er for alle». (Anna)*

Det som tydeligst skiller ungdomsskolen fra barneskolen er karakterene. Jentene fortalte at de alle hadde kroppsøving i 8.klasse. Etter åttende klasse ble det å få en god karakter av mindre betydning for jentene. Flere oppga 9.klasse som det året de hadde høyest fravær fra kroppsøvingen og brydde seg minst om karakteren. Anna beskrev sin deltakelse i slutten av 8.klasse og halve 9.klasse på denne måten:

*«Slapp på en måte. Jeg gadd ikke å delta. Som at okey jeg er her, det må være godt nok. (...) Det siste halve året i 9.klasse så brydde jeg meg ikke mer så da sa jeg at jeg ikke gadd å ha gym og satt bare å så på alle timene».*

Eva ga uttrykk for likegyldighet til faget når hun fortalte om sitt forhold til deltakelse og karakterer:

*«Når og hvis jeg deltar så er det bare fordi jeg har lyst. Jeg har ikke brydd meg så mye om karakterer fordi jeg er ganske ... jeg er ikke så skoleflink ... så jeg får bare dårlige karakterer uansett. Så jeg bryr meg ikke så mye om hva jeg får».*

Jentene opplevde at deres prestasjoner ikke ledet til den karakteren de ønsket. Skuffelsen og presset skapte et dårlig forhold til karakterer. Et utsagn fra Anna illustrerer dette:

*«(...) En gjør det kanskje ikke så bra og blir lei seg av å se resultatene og vet at en må gjøre det bedre eller så får en dårlig karakter. Jeg har jo kjent det selv at hvis jeg ikke gjør det bedre nå så sliter jeg og får dårlig karakter. Så jeg kjenner at de karakterene er unødvendige».*

Skuffelsen dannet en likegyldighet til faget. Den representeres i det jentene svarte på spørsmålet om hva karakterer betydde for dem i kroppsøving. Alle var samstemte om at karakteren i utgangspunktet ikke betydde så veldig mye for dem. Likevel kunne det tyde på

at de opplevde den betydningsfull for medelever og at de dermed følte et visst press om å få karakter, slik som Stine kommenterte:

*«For meg så bryr jeg meg ikke så veldig mye om karakteren i gym. Men alle andre bryr seg veldig mye, så da tenker jeg på at jeg må få den litt opp i alle fall».*

Kamilla og Stine fortalte om hvordan det i 10.klasse ble viktig for dem igjen å delta for å få karakter. Hvorfor dette ble viktig uttrykkes av Stine:

*«Jeg har forstått det sånn at du trenger faktisk litt god gym karakter. Det er mest meg selv som har innsett dette når jeg har fått karakterkortet og sett karakterene, også venner som har sagt det. Eller de har ikke sagt at jeg trenger bedre gymkarakter, men de har prøvd å oppmuntre meg til å ... at jeg trenger litt bedre gymkarakter enn det jeg har for å komme inn på den skolen jeg vil».*

I forhold til vurdering og karaktersetting var det viktig for jentene å mestre aktiviteten de deltok i, slik som Kamilla sa: *«Basketball går greit fordi det kan jeg mer. Jeg føler jeg får det til».* Eller slik som Eva uttrykte det: *«jeg er av og til litt med på de tingene jeg vet jeg kan (...)* jeg gjør ikke noe jeg ikke kan».

Da jentene begynte på ungdomsskolen var en av de største endringene prestasjonspresset som oppstod i forbindelse med vurdering og karaktersetting. Dette samsvarer med studien til Andrews & Johansen (2005). Der ble det funnet at jenter likte dårlig prestasjonspresset som oppstod i forbindelse med karakterer. Presset som oppstod var noe jentene opplevde som negativt. Tidligere forskning viser til det negative forholdet mistrivselselever har til karakterer (Flagestad & Skisland, 2002). Karakterer fikk mistriverne til å trives dårlig eller enda dårligere (ibid).

Alle jentene var med i oppstarten av kroppsøvingen det første året på ungdomsskolen. De opplevde å være i en ny klasse hvor det sosiale miljøet ikke var satt og alle hadde det samme utgangspunktet overfor læreren og medelever. Etter hvert som tiden gikk ble forventninger fra lærere og medelever etablert og rollene satt. Med karaktersetting begynner den formelle vurderingen av elevenes individuelle kompetanse. Karakteren er et tall som representerer en vurdering av kompetansen. Den synliggjør kompetansen og gjør det mulig å sammenligne



den med medelever. I følge Ames (1992) vil situasjoner hvor det blir brukt sammenlignbare kriterier (eks. ved karakterfastsetting), være truende på oppfattelsen av egen kompetanse. Ames (1992) mener også at elever opplever vurderingsprosessen som mindre truende og føler seg mer kompetente, dersom vurdering gjøres på bakgrunn av individuelle kriterier. Med utgangspunkt i jentenes kommentarer rundt karakterer, kan det se ut som karakteren oppfattes som et krav. Den blir et krav de ikke klarer å tilfredsstille. Karaktergivingen representerer dermed en stor utfordring. Med bakgrunn i overnevnte vil karakteren og karakterfastsettingen ha en innvirkning på opplevelsen av kompetanse. I følge SBT har, som tidligere nevnt, opplevelsen av kompetanse innvirkning på motivasjonen. Ntoumanis (2001) mener det er mindre sannsynlig at elever som opplever seg selv som kompetente, blir ytre motivert eller amotivert. På den måten blir karakteren og vurderingsprosessen viktig å ta hensyn til med tanke på å få indre motiverte elever.

I kroppsøving blir individuelle ferdigheter tydelig synliggjort, og det går ikke lang tid før elevene har plassert hverandre. Prestasjonen kan ikke skjules, den er både personlig og sosial (Flagestad & Skisland, 2002). Å prestere godt i kroppsøving er forbundet med det å være populær (Andrews & Johansen, 2005). Elever med høy fysisk kompetanse opplever aksept og annerkjennelse ved å vise hvor dyktige de er gjennom aktiv deltakelse (Ntoumanis, 2001). Dette forklarer trolig hvorfor de fleste av jentene kun deltok i aktiviteter de mestret. Jentene opplevde sannsynligvis en form for sosial aksept fra medelever når de bedrev oppgaver de mestret. Opplevelsen av kompetanse i en aktivitet skapte muligheten for opplevelsen av tilhørighet. Opplevelsen av å få til det andre gjør, skaper høyere grad av selvsikkerhet i aktiviteten. Populariteten som oppstår ved å være dyktig i kroppsøving, kan ifølge Flagestad & Skisland (2002) virke trivselsforsterkende. Dette trolig fordi det øker opplevelsen av tilhørighet til det sosiale miljøet. Når jentenes prestasjoner var lavere enn forventet, ble nederlaget stort. Frykten for å tape ansikt foran medelever, i forbindelse med karakteren, økte. Karakteren synliggjorde for jentene alt det de ikke kunne. Lav innsats ble dermed redningen for å beskytte selvet. En dårlig karakter er lettere å akseptere dersom innsatsen er lav (Covington, 1992). Da kan en bruke lav innsats som unnskyldning for den dårlige prestasjonen. Sammenlagt forklarer dette trolig hvorfor flere av jentene opplevde karakteren som unødvendig.

Kommentarene til jentene tyder på at de kun deltok i det de opplevde å mestre, for å unngå vurdering i det de ikke mestret. I følge Covington (1992) vil elever oppleve mer angst og stress i prestasjonssituasjoner hvor de opplever lav faglig selvoppfatning, enn elever som har høy faglig selvoppfatning. Når elever vurderer seg selv som dyktige og kompetente på et område har de en tendens til å verdsette det høyt. Områder hvor de vurderer seg selv som mindre kompetente verdsettes lavt (Lyngstad, 2014). Kommentarer fra noen av jentene antydte at det opplevdes som ukomplisert å få karakter i det de behersket. På de områdene hvor selvvurderingen var høy og de fikk god selvfølelse så det ikke ut til at jentene hadde problemer med å bli vurdert. I aktiviteter som ble verdsatt lavt opplevdes en vurdering som truende på selvet.

Når egne prestasjoner ikke samsvarer med egne og andres forventninger oppstod det over tid en likegyldighet til faget. Dette illustreres av kommentaren til en av jentene hvor det fortelles om hvordan hun sluttet å bry seg om faget. En annen av jentene forteller at hun opplevde å få dårlige karakterer samme hva hun gjorde. På bakgrunn av intervjuene er det rimelig å anta at noen av jentene opplever lært hjelpeløshet. Jentene opplevde at deres innsats ikke ga noen endring i karakter eller ferdigheter, dermed vurderte de etter hvert kroppsøvingen som mindre viktig og reduserte innsatsen. Carlson (1995) mener en lav vurdering av kroppsøvingen er en forløper til fremmedgjøring til faget. Opplevelsen av lært hjelpeløshet kan ha ført til en oppfattelse av faget som meningsløst og fremmedgjøringen kan ha bidratt til en opplevelse av lav tilhørighet. I følge Ntoumanis et al. (2004) vil opplevelsen av lært hjelpeløshet over tid kunne føre til amotivasjon.

#### 6.4.2 Hvordan oppleves tester, vurdering og konkurranser?

Samtlige av jentene opplevde konkurranser og testing som negativt. Testene skapte et enda større press i forbindelse med karakteren. Konkurranser og stafetter i kroppsøvingstimen opplevdes som en arena hvor jentenes lave kompetanse ble enda tydeligere synliggjort. En stor utfordring ved testene var at andre skulle se på, slik som Tuva sa:

*«Jeg synes det er flaut når det er slik at folk sitter og ser på når vi skal løpe rundt løpebanen. Det har jeg aldri likt noe særlig».*

Når aktiviteten inneholdt stafetter og småkonkurranser ville ikke Kamilla delta. Hun kommenterte konkurranser på følgende måte: *«Jeg hater konkurranser fordi jeg føler ikke jeg får det til, også synes jeg det er flaut fordi folk ser på meg».*

Selv om jentene mislikte konkurranser og tester var de delte i når og hva de mislikte. Kamilla fortalte følgende:

*«Jeg hater konkurranser. (...)På cooper testen da løper jo alle i sammen, så da er det ikke så farlig. Da gruer jeg meg ikke på en måte, for da føler jeg ikke at noen ser på meg.*

Anna beskrev forholdet sitt til tester og konkurranser på en annen måte:

*«Tester der du skal teste deg ut og vise hva du kan synes jeg ikke er gøy. Men når du skal konkurrere om noe annet for å vinne og sånt er gøy. Det blir på en måte mer morsomt, ikke så seriøst».*

Tuva syntes i motsetning til Anna at tester var helt greit, men likte ikke konkurranser:

*«Vi pleier å ha noe også pleier vi å bli testet i det før vi går over til noe nytt. Jeg syntes det var kjekt når vi gjorde noe jeg ikke likte på en måte, for da var det bare å bli ferdig med det (...) Konkurranser liker jeg ikke».*

Eva likte verken tester eller konkurranser:

*«Jeg blir ikke med på konkurranser. Tester liker jeg ikke for jeg er ikke så veldig god. Jeg får det ikke så bra til. Jeg nekter å ta de».*

Konkurranser i kroppsøving er et tema som stadig er oppe til diskusjon. Forskning viser at elever på mellomtrinnet liker bedre konkurranser, enn elever på ungdomsskolen (Christiansen, 2010). Christiansen (2010) hevder konkurransen trolig blir mer alvorlig på ungdomsskolen på grunn av karakterer og sammenligning med andre. Det bekreftes av den tidligere kommentaren til en av jentene hvor det ble fortalt at kroppsøvingen var gøy på barneskolen, i motsetning til ungdomsskolen hvor det ble et større prestasjonspress. Weinberg & Gould (2007) fastholder konkurransen som verdinøytral, men oppgir

konkurransen som en prosess som påvirkes av det sosiale miljøet. I en konkurrerende situasjon vil elevene sammenligne seg selv med andre, eller mot en standard, samtidig som de gjør en evaluering av selve konkurransesituasjonen (ibid). Opplevd kompetanse, motivasjon, det sosiale miljøet, viktigheten av konkurransen og den eller det en sammenligner seg med påvirker vurderingen av konkurransen. For jentene hadde i utgangspunktet konkurranse en nøytral verdi. Opplevelser gjennom det sosiale og egne evalueringer bidro til en negativ fortolkning og konkurransen ble dermed en trivselshemmende faktor. For mange elever, da spesielt gutter, er konkurranseaspektet en motiverende faktor (ibid). Konkurransen kan bli en ytre motivasjon hvor elever ofte blir ego involverte. Konkurranse som motivasjonsfaktor kan være en stabil og vedvarende motivasjon så lenge en vinner (ibid). På den annen side kan konkurranse være til hinder for deltakelse. For de som opplever å alltid tape vil konkurranse oppleves som truende på selverdet og selvhemmende strategier brukes for å forklare nederlaget (Ommundsen, 2004). Ingebrigtsen & Mehus (2006) mener konkurranse ikke er en egnet didaktisk metode dersom en skal få de lite aktive til å trives og være fysisk aktive. Situasjoner som konkurranser, tester eller vurdering oppleves som mer truende for elever med lav kompetanse. Foran en konkurranse har elevene med lav kompetanse en forventning om å mislykkes på et område de anser som viktig (Skaalvik, 2006). I tillegg til egen skuffelse over manglende kompetanse, blir den gjennom tester og konkurranser nøye vurdert av medelever og lærere. Skuffelsen over egen kompetanse oppleves på den måten personlig og bekreftes gjennom sosiale tilbakemeldinger.

Jentenes negative forhold til konkurranser bekrefter tidligere forskning av Hansen (2007). Ingen av jentene likte oppmerksomheten som oppstod ved konkurranser og testing. Konkurranser og testing gir rom for en sammenligning av prestasjoner med medelever. Egen selvoppfatning i sammenligning med medelever ser ut til å være avgjørende for trivselen (Flagestad & Skisland, 2002). Når konkurranser oppleves som noe negativt vil de mest sannsynlig øke graden av mistrivsel. Ingebrigtsen & Mehus (2006) mener at dersom kroppøvingen skal oppnå aktivisering av de lite aktive, uten å ta bort konkurranseaspektet, må perspektivet på konkurranse endres. De hevder perspektivet må endres fra å sammenligne seg med andre til å konkurrere med seg selv. På den annen side fant Flagestad & Skisland (2009) i sin studie hvordan økt antall timer kroppøving, viste en økning i antall

elever som likte konkurranser uavhengig av trivsel. Dette forklarer de (ibid) med hvordan et økt fokus på elevsamarbeid og muligheter for individuell tilpasning i læreplanen, har gjort lærerne mer bevisste på hvordan konkurranse skal organiseres. Weinberg & Gould (2007) mener det er viktig å lære elever når det er passende å konkurrere og når det er passende å samarbeide. Konkurranser kan være gøy, utfordrende, spennende og positivt når de gjennomføres når det er hensiktsmessig (ibid). Likevel kan en basert på denne studiens fortellinger stille spørsmål ved konkurransens plass i kroppsøving. For de elevene som oppfatter konkurransen som en arena for sosial sammenligning i negativ betydning, vil konkurransen være til hinder for deltakelse.

## 6.5 Opplevelsen av læreren

### 6.5.1 Hvilken betydning hadde læreren?

Gjennom intervjuene var det få kommentarer som direkte fortalte noe om opplevelsen av læreren. Likevel er det interessant å se hvordan jentenes fortellinger indirekte tilsier at lærerens rolle er avgjørende for å trives i faget. Eksempelvis ble viktigheten av lærerens rolle presentert gjennom beskrivelsene av det tilrettelagte opplegget til Tuva og Anna.

Anna forteller følgende om opplegget:

*«Jeg og en venninne har fått sånn opplegg. Vi skal liksom trene selv. Sånn bare for å ha en karakter istedenfor å få 'ikke vurdert', for det er jo ganske kjipt å gå ut av 10.klasse med det. Så vi fikk et opplegg. Vi trodde jo vi skulle få karakter for å være der, men vi gjorde viss ikke det. (...) Vi blir fortsatt ikke målt i noe og jeg skjønner jo at vi må måles i noe. Hun vi avtalte det med sa jo at hun skulle måle oss, men hun har jo ikke gjort det så da...hun burde på en måte tatt litt mer tak i det».*

Tuva beskriver det på følgende måte:

*«Det er slik at vi kan gå turer eller være i et rom å ha styrke. Det er helt greit liksom. Men jeg gidder ikke ha gym viss jeg ikke får karakter og skal ha eget opplegg. Det er ikke noe vits i det føler jeg. Noen skulle komme å se på slik at jeg kunne få karakter. Men det har jo ikke skjedd så jeg kommer sikkert ikke til å få det».*

Både Anna og Tuva virker å gi uttrykk for et opplegg som ikke motiverer dem. De opplevde at ingen var interesserte i å vurdere deres kompetanse. Den lave oppfølgingen av det tilrettelagte opplegget fratok jentene muligheten for å fremvise egen kompetanse. I følge Weinberg & Gould (2007) vil positive og negative kommentarer fra signifikante andre påvirke oppfattelsen av egen kompetanse, som videre vil påvirke den indre motivasjonen. Læreren er i aller høyeste grad signifikant for jentene, da det er den personen som gjør vurderingen av deres kompetanse. Da de ikke fikk ønsket oppfølging, opplevde de en reduksjon i motivasjonen for å utføre opplegget. I følge SBT vil det ikke være mulig for jentene å bli indre motivert gjennom det presenterte opplegget, da det er mangel på både behovet for kompetanse og tilhørighet (Standage & Ryan, 2012). Opplegget bidrar dermed til å svekke trivselen og den indre motivasjonen ytterligere. Samtidig viser forskning at desto mer ytre motivert elevene er, desto mindre interesse og innsats legger de i prestasjonen. De som er ytre motiverte viser også en tendens til å anse faget som mindre viktig (Ryan & Deci, 2000). I tillegg viser forskning (ibid) at ytre motiverte elever tar mindre ansvar for det negative utfallet av egne handlinger. De legger ofte skylden over på andre som ofte blir læreren.

### 6.5.2 Lærerens kompetanse

Utsagnene til Tuva og Anna gir et inntrykk av at de oppfatter opplegget som meningsløst. Når muligheten for å få karakter uteble, virker det som opplegget ikke lenger ga mening for jentene. Dette viser hvordan deltakelse basert på ytre motivasjon kan ha kort varighet. I følge Ntoumanis (2001) vil de som opplever kroppsøving som meningsløst eller deltar på grunn av ytre motivasjon, være de som opplever mangel på kompetanse. Det er rimelig å anta at opplegget var iverksatt av lærere i håp om å endre situasjonen til jentene. Opplevelsen av at ingen viste interesse i å vurdere deres kompetanse, ble en bekreftelse for jentene på at ingenting kunne endre deres situasjon. Forholdet som oppstår resulterer i atferd med utspring fra lært hjelpeløshet.

Med utgangspunkt i denne studien vil det stilles store krav til kompetanse hos læreren for å få mistrivselselever til å delta aktivt og bli indre motivert. Kroppsøvingslærerens rolle er kompleks. Problemene og utfordringene som oppstår i kroppsøvingstimene kan være

vanskelige å forstå, fordi årsakene er komplekse og lite åpenbare (Lyngstad, 2014). Et problem har sjelden bare én løsning og det finnes dermed ingen ferdiglagde didaktiske oppskrifter på hvordan de skal løses. Kroppsøvlingslærerens rolle stiller dermed store krav til å fange opp, analysere og forstå elevers opplevelser og atferd (ibid). For at læreren skal kunne opprette en forståelse for jentene i overnevnte tilfelle, må læreren kunne avdekke meta-læringsstrategier som lært hjelpeløshet. I andre tilfeller må læreren kunne gjenkjenne selvhemmende strategier og skjuleteknikker for å avdekke opplevde grunner til mistrivsel. Dette tilsier at lærerens kompetanse blir viktig for å kunne øke trivselen og motivasjonen hos denne gruppen elever.

## 7.0 Oppsummerende konklusjon

Hensikten med denne masteroppgaven var å finne svar på problemstillingen «Hvilke erfaringer ligger til grunn for mistriivsel i kroppsøving blant jenter med lav eller ingen deltakelse?». For å finne svar på dette er det analysert og drøftet intervjudata fra fem 10.klasse jenter opp mot relevant teori. De kvalitative forskningsintervjuene beskriver jenters opplevelser og erfaringer med kroppsøving. I denne undersøkelsen er selvbestemmelsesteorien benyttet som bakteppe. Teorien var fruktbar på store deler av datamaterialet. På noen deler opplevdes den som begrensende og det ble supplert med andre innfallsvinkler. Teoriene «lært hjelpeløshet», «self-handicapping» og «limited attentional capacity» ble innhentet for å bedre kunne drøfte enkelte funn der hvor det opplevdes hensiktsmessig. Påfølgende oppsummering av hovedfunn fra undersøkelsen viser at oppgavens formål er ivaretatt og at den gir svar på oppgavens problemstillinger.

Resultatene viser at mangel på kompetanse gjennom egen selvvurdering og sammenligning med andre, skapte frykt for å dumme seg ut og førte til at jentene unngikk å delta. Det sammenfaller med resultater fra tidligere forskning (Flagestad & Skisland, 2002; Ingebrigtsen & Mehus, 2006). Den fraværende deltakelsen førte til mangel på mestring noe som ifølge Wabakken (2010) svekker motivasjonen og virker trivselshemmende. Erfaringene og opplevelsene til noen av jentene antydte at det å mislykkes var bundet til en form for skam. Følelsen av skam dannet trolig en emosjonell barriere for å delta. Den manglende kompetansen skapte utfordringer med å forstå instruksjonen som ble gitt av læreren. Frykten for å dumme seg ut ble dermed større noe som ifølge Berg & Pallesen (2004) kan skape en emosjonell barriere for å delta.

Opplevelsen av tilhørighet til det sosiale miljøet var avgjørende for trygghet, deltakelse, motivasjon og trivsel. Lav tilhørighet opplevdes å gi høyere frykt for å mislykkes foran medelever. Det ble oppgitt at opplevelsen av tilhørighet var avhengig av tilstedeværelsen og bekreftelsen fra venner. Venner var viktige for å beskytte selvoppfatningen når det oppstod usikkerhet og utrygghet knyttet til det faglige og sosiale.

Elevene erfarte eksklusjon fra det sosiale miljøet gjennom høyt fravær, utfordringer knyttet til organisatoriske, selvhemmende strategier og skjuleteknikker. Det dannet grunnlag for mangelen på tilhørighet og opplevelsen av mistriivsel.



Det ble funnet sammenheng mellom kompetanse og tilhørighet. Når jentene opplevde å ikke mestre ulike oppgaver, ville de heller ikke gjennomføre dem fordi de fryktet å miste aksept fra medelever. Det ble dermed brukt selvhemmende strategier og skjuleteknikker for å unngå eksponering av manglende kompetanse. Det skapte opplevelsen av å være ekskludert fra det sosiale miljøet.

Denne studiens resultater tilsier at autonomi ikke er like avgjørende for trivselen og motivasjonen til denne gruppen elever. I følge SBT er alle tre behovene avgjørende for å bli indre motivert. Deci & Ryan (1985) presiserer likevel at ulike situasjoner krever ulik grad av de tre behovene for å bli motivert, avhengig av funksjonalitet.

Jentene erfarte økt prestasjonspress som den største endringen i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Prestasjonspresset, konkurranser og vurdering dannet grunnlaget for sammenligning med medelever. Karakteren i møte med den lave kompetanse representerte et krav som virket uopnåelig. Egne prestasjoner opplevdes å ikke samsvare med egne og andres forventninger. Det dannet en likegyldighet til faget, som over tid utartet seg til mistriksel og for noen av jentene, lært hjelpeløshet.

Gjennom denne studien viser det seg at mistriksel grunner i opplevelsen av å måtte synliggjøre lav kompetanse og opplevelsen av mangel på tilhørighet til det sosiale miljøet. Videre viser opplevelsen av mangelen på kompetanse og tilhørighet å gi utspring for sammensatte utfordringer. Læreren ble ikke direkte oppgitt som avgjørende for trivselen i faget. Likevel antyder jentenes fortellinger indirekte at læreren er viktig i møtet med de sammensatte utfordringene.

### 7.1 Svakheter ved studien

Svakheter ved denne studien relateres blant annet til tidsperspektivets begrensninger. Det ble dermed ikke foretatt noen intersubjektivitetstesting i denne undersøkelsen. En intersubjektivitetstest ville gitt transkripsjonene og analysen større grad av reliabilitet (Kvale et al., 2009).

Tidsperspektivet preget også antall intervjupersoner til undersøkelsen. På grunn av undersøkelsens omfang ble det ikke innhentet flere informanter. Flere informanter ville gitt

større mengder data og styrket undersøkelsens resultater. En vanlig innvending mot kvalitativ forskning er at antallet intervjupersoner er for lite til at det kan generaliseres. Kvale et al. (2009) utfordrer denne tankegangen ved å stille spørsmålet om vitenskapelig kunnskap alltid må være universell og gyldig for alle mennesker. Ut fra et kvantitativt statistisk ståsted har ikke denne studien noen generaliseringsverdi. Informantene er få og utvalgt etter bestemte kriterier. Resultatene kan dermed ikke generaliseres å gjelde alle 10.klasse jenter. Kvale et al. (2009) beskriver en form for leserbasert analytisk generalisering. Han (ibid) beskriver hvordan funn fra en studie kan brukes som en rettleiding, for mulige hendelser som kan oppstå i en annen situasjon. Muligens kan denne undersøkelsen ha denne type generaliserende verdi. Det vil i så tilfelle være opp til leseren å avgjøre.

## 7.2 Veien videre

Den foregående litteraturen på området har vært mest opptatt av anbefalinger knyttet til endringer i det organisatoriske og fagets innhold, for å redusere andelen mistrivselever. Denne studien viser til frykten knyttet til mangel på kompetanse og tilhørighet som mer fremtredende. Frykten for å dumme seg ut foran medelever vil fortsatt være tilstede selv om fagets innhold endres. Det synes dermed nødvendig å jobbe med relasjonen mellom lærer-elev og elev- medelever.

Stemmene til jentene forteller om svakheter i arbeidet med oppfølging. Undersøkelsen konstaterer at denne gruppen opplever det slik. Min erfaring med denne gruppen er at det kreves mer oppfølgingsarbeid. I arbeidet med å snu situasjonen til mistrivselevene synes tettere oppfølging gjennom samtaler å være nødvendig. Selvhemmende strategier og skjuleteknikker kan trolig endres ved å speile elevene gjennom samtaler. Endringer knyttet til trivsel og motivasjon kan trolig vokse frem gjennom samtaler og relasjonsbygging. I arbeidet med relasjoner til medelever vil det være nødvendig for elevene å bli trygge på hverandre i et mestringsorientert læringsmiljø som tillater prøving og feiling. På bakgrunn av denne anbefalingen kan det stilles spørsmål ved hvilke redskaper kroppsøvingslæreren besitter for å kunne ha samtaler som skaper endring? Muligens kreves det spesialpedagogisk kompetanse for å kunne gjennomføre fruktbare endringssamtaler med denne gruppen elever. I denne sammenheng synes det fornuftig å stille spørsmål ved hvilken kompetanse kroppsøvingslærerne blir utstyrt med gjennom utdanningen for å håndtere en slik

utfordring? Fremtidig forskning bør undersøke om tettere oppfølging og samtaler med tanke på å skape forutsetninger for endring, ville gitt effekt på denne gruppen elever. Det vil også være viktig å undersøke hvorvidt kroppsøvlingslærere opplever seg selv som kompetente til å gjennomføre en tettere oppfølging.

## 8.0 Referanser

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology, 87*(1), 49.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology, 84*(3), 261-271.
- Anderssen, N. (1995). *Physical activity of young people in a public health perspective: stability, change and social influences*. [Bergen]: Research Center for Health Promotion, Faculty of Psychology, University of Bergen.
- Andrews, T., & Johansen, V. F. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk pedagogisk tidsskrift (trykt utg.)*.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings<sup>1</sup>. *Journal of Applied Social Psychology, 34*(10), 2045-2068.
- Bakker, F. C., de Koning, J. J., van Ingen Schenau, G. J., & de Groot, G. (1993). Motivation of young elite speed skaters. *International Journal of Sport Psychology, 24*(4), 432-442.
- Barić, R., Vlašić, J., & Erpič, S. C. (2014). Goal orientation and intrinsic motivation for physical education: does perceived competence matter? *Kinesiology, 46*(1), 117-126.
- Berg, G., & Pallesen, S. (2004). Skam og selvfølelse: Teoretiske aspekter og psykometriske egenskaper ved en norsk versjon av Internalisert skam-skala. *Tidsskrift for norsk psykolog forening, 41*(5), 359-364.
- Berglas, S., & Jones, E. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 4*(2), 200-206.
- Borgen, J. S., & Leirhaug, P. E. (2012). Altfor mange hater kroppsøving. <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spor/altfor-mange-hater-kroppsoving/>
- Carlson, T. B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*, 467-467.
- Christiansen, K. (2010). Elevers tanker om kroppsøvingfaget. *Kroppsøving*(nr. 3), s. 8-9.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*: Cambridge University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 1-10.  
doi: citeulike-article-id:1623147
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*: Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. Paper presented at the Nebraska symposium on motivation.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185.
- 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.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*, 23(3), 197-203.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. *Research on motivation in education*, 3, 259-295.
- Fasting, K., Sisjord, M. K., & Imsen, G. (2000). Kjønn og idrett *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (pp. 123-136): Gyldendal Akademisk.
- Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196.
- Flagestad, L. (1996). Trivsel i kroppsøvingsfaget: en undersøkelse av trivselen i kroppsøvingsfaget blant 7. og 9. klassinger i Kristiansand kommune. 1 b. (flere pag.) tab.
- Flagestad, L., & Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: hvem er mistriverne? , S. 21-26.
- Flagestad, L., & Skisland, J. O. (2009). Økt trivsel i kroppsøvingsfaget. *Kroppsøving*, nr. 2, s. 12-13.

- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(5), 916.
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, education and society, 6*(1), 5-21.
- Gray, S., Sproule, J., & Morgan, K. (2009). Teaching team invasion games and motivational climate. / Der Unterricht in Mannschaftssportspielarten und das motivationale Klima. *European Physical Education Review, 15*(1), 65-89.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology, 81*(2), 143.
- Hansen, K. (2007). "Bare når jeg må". Om jenter i ungdomsskolen og daglig fysisk aktivitet. Trondheim: Tapir akademisk forl., 2007.
- Imsen, G. (1996). Mot økt likestilling? : evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling (pp. 157): Univ. i Trondheim, Pedagogisk inst.
- Ingebrigtsen, J. E., & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle - hvordan nå målet? *Idrettspedagogikk* (pp. 33-46): Universitetsforlaget.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology, 102*(3), 588.
- Kvale, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P. (2014). God kroppsøving- med medbestemmelse, oppfølging og tydelige krav i fokus. *Kroppsøving, 5*(5), 24-29.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode: en innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*: Tapir.
- Lyngstad, I. (2014). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvingfag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. (Philosophiae doctor. Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse), Norges teknisk-

naturvitenskapelige universitet, Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt.

- Martinek, T. J., & Griffith, J. B. (1994). Learned helplessness in physical education: A developmental study of causal attributions and task persistence. *Journal of Teaching in Physical Education, 13*, 108-108.
- McNulty, J. K., & Fincham, F. D. (2012). Beyond positive psychology? Toward a contextual view of psychological processes and well-being. *American psychologist, 67*(2), 101-110.
- Miller, A. (1986). Performance impairment after failure: Mechanism and sex differences. *Journal of educational psychology, 78*(6), 486.
- Morgan, K., Sproule, J., McNeill, M., Kingston, K., & Wang, J. (2006). A cross-cultural study of motivational climate in physical education lessons in the UK and Singapore. *International Journal of Sport Psychology, 37*(4), 299-316.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology, 71*(2), 225-242.
- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of educational psychology, 97*(3), 444-453.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*(2), 197-214.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ommundsen, Y. (1995). Kroppsøving i skolen - et helsefremmende fag for alle? *Kroppsøving, 45*, 16-24.
- 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. In H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Eds.), *Idrettspedagogikk* (pp. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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.

- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In R. S. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology* (pp. 41-60). New York: Plenum: Springer.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.
- Resaland, G. K., Andersen, L. B., Mamen, A., & Anderssen, S. A. (2011). Effects of a 2-year school-based daily physical activity intervention on cardiorespiratory fitness: the Sogndal school-intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(2), 302-309.
- Resaland, G. K., Anderssen, S. A., Holme, I. M., Mamen, A., & Andersen, L. B. (2011). Effects of a 2-year school-based daily physical activity intervention on cardiovascular disease risk factors: the Sogndal school-intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(6), e122-e131.
- Roberts, G. C., & Treasure, D. C. (2012). *Advances in motivation in sport and exercise* (3rd ed. ed.). Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental psychology*, 45(4), 1119.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450-461.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550.



- Sarrazin, P., Vallerand, R. J., Guillet, E., Pelletier, L. G., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology, 32*(3), 395-418.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2008). *Motor Learning and Performance: A Situation-based Learning Approach*: Human Kinetics.
- Sigmundsson, H., & Haga, M. (2006). Fysisk aktivitet i skolen- betydningen av fysisk aktivitet for utvikling av fysisk form og motoriske ferdigheter. In H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Eds.), *Idrettspedagogikk* (pp. 14-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. (2006). Selvoppfatning og idrett. In H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Eds.), *Idrettspedagogikk* (pp. 66-80). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*
- Smith, P. (1998). Social development. In M. W. Eysenck (Ed.), *Psychology: An integrated approach* (pp. 293-323). New York: Longman.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology, 75*(3), 411-433.
- 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 & Sport, 77*(1), 100-110.
- Standage, M., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being. In G. C. Roberts & D. C. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (3rd ed., pp. 233-270): Human Kinetics.
- Standage, M., Treasure, D. C., Hooper, K., & Kuczka, K. (2007). Self-handicapping in school physical education: The influence of the motivational climate. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 81-99.
- Stevenson, A. (2010). *Oxford dictionary of English* (3rd ed. edited by Angus Stevenson. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*: Fagbokforlaget.

- Thompson, T., & Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 151-170.
- UiA. (2008). Ung i balanse. Avsluttende rapport. Universitetet i Agder: Fakultetet for helse- og idrettsfag.
- Urduan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Læreplan i kroppsøving. Retrieved 10.06, 2014
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161.
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 142-169.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 257.
- Wabakken, T. L. (2010). *Et følelsesladet valg: Om prosesser og mekanismer bak ikke-deltakelse i kroppsøving, dusj- og garderobeaktiviteter*. (Mastergradsoppgave), Høgskolen i Telemark, Teora. Retrieved from <https://teora.hit.no/handle/2282/1039?show=full>
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2007). *Foundations of Sport and Exercise Psychology: Human Kinetics*.
- Weiss, M. R., & Duncan, S. C. (1992). The relationship between physical competence and peer acceptance in the context of children's sports participation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*.
- Øiestad, G. (2009). *Selvfølelsen*. Oslo: Gyldendal.

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### **” Mistrivsel i kroppsøvfingsfaget blant jenter”**

#### **Bakgrunn og formål**

Bakgrunnen for denne studien er den økende mistrivselen blant jenter i kroppsøvfingsfaget i skolen. Målet med studien er å få større innsikt og bidra til å kartlegge bakgrunnen for jenters økende mistrivsel i kroppsøvfingsfaget. Prosjektet er en mastergradsoppgave i idrettsfag som gjennomføres ved Universitetet i Stavanger.

Jeg sender deg herved en forespørsel om å rekruttere elever ved din skole til å delta i forskningsprosjektet. Det bes derfor om tillatelse til å ta kontakt med kroppsøvfingslærere ved din skole for å rekruttere elever som er aktuelle for deltakelse. Det er ønskelig med 6 elever (med mulighet for å øke til 8) som tilfredsstillende en eller flere av inklusjonskriteriene:

- Jente
- 10.trinn
- Har høyt fravær i kroppsøvfingsfaget
- Står i fare for stryk i kroppsøvfingsfaget
- Viser lite engasjement i faget
- Elever som er tilstede men ofte har melding med og dermed lav deltakelse.

Eksklusjonskriterier vil være elever med tilpasset opplæring gjennom andre systemer. Elever med høyt fravær fra faget på grunn av skader eller sykdom vil ekskluderes.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse innebærer at eleven aktivt deltar i et intervju med studenten med en varighet på ca. 45min. Spørsmålene vil omhandle tema som kompetanse, tilhørighet, medbestemmelse og motivasjon i kroppsøvfingsfaget. Data vil registreres i form av lydopptak.

Foreldre/Foresatte kan på forespørsel få se intervjuguiden dersom dette skulle være ønskelig.

## **Hva skjer med informasjonen om eleven?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Skolen eller lærere vil ikke ha tilgang til opplysningene om eleven. Det vil kun være student og veileder som vil ha tilgang til elevens personopplysninger. Personopplysninger og opptak vil lagres på en data som er passord beskyttet. Denne vil kun studenten ha tilgang til. Navne og datamateriale vil lagres adskilt fra hverandre.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Ved prosjektets slutt vil alle opplysninger anonymiseres. Det betyr at kobling til navn og opplysninger vil bli slettet eller endret ved bruk av fiktive navn, slik at opplysningene ikke kan føres tilbake til eleven som enkeltperson.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.06.2015. Lydopptak og transkripsjoner vil bli beholdt til sensur av oppgaven er ferdig 01.07.2015. De vil ved prosjektslutt slettes og eventuelle transkripsjoner i papirformat vil bli makulert.

## **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og eleven kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom eleven trekker seg, vil alle opplysninger om eleven bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Ingjerd Alsvik Harestad tlf 90619027 eller veileder Rune Giske tlf 98810455.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Håper på snarlig tilbakemelding.

Med vennlig hilsen

Student Ingjerd Alsvik Harestad

Ingjerd Alsvik Harestad  
Utdanningsvitenskap – Idrett/Kroppsøving  
Universitetet i Stavanger  
Tlf: 90619027  
[i.alsvik@stud.uis.no](mailto:i.alsvik@stud.uis.no)

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### **” Mistrivsel i kroppsøvfingsfaget blant jenter”**

#### **Bakgrunn og formål**

Bakgrunnen for denne studien er den økende mistrivselen blant jenter i kroppsøvfingsfaget i skolen. Målet med studien er å få større innsikt og bidra til å kartlegge bakgrunnen for jenters økende mistrivsel i kroppsøvfingsfaget. Prosjektet er en mastergradsoppgave i idrettsfag som gjennomføres ved Universitetet i Stavanger.

Elever rekrutteres til studien gjennom samtaler med kroppsøvfingslærere ved de ulike skolene.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse innebærer at du aktivt deltar i et intervju med studenten med en varighet på ca 45min. Spørsmålene vil omhandle tema som kompetanse, tilhørighet, medbestemmelse og motivasjon i kroppsøvfingsfaget. Data vil registreres i form av lydopptak.

Foreldre/Foresatte kan på forespørsel få se intervjuguiden dersom dette skulle være ønskelig.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Skolen eller lærere vil ikke ha tilgang til opplysningene om deg. Det vil kun være student og veileder som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Personopplysninger og opptak vil lagres på en data som er passord beskyttet. Denne vil kun studenten ha tilgang til. Navn og datamateriale vil lagres adskilt fra hverandre.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Ved prosjektets slutt vil alle opplysninger anonymiseres. Det betyr at kobling til navn og opplysninger vil bli slettet eller endret ved bruk av fiktive navn, slik at opplysningene ikke kan føres tilbake til deg som enkeltperson.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.06.2015. Lydopptak og transkripsjoner vil bli beholdt til sensur av oppgaven er ferdig 01.07.2015. De vil ved prosjektslutt slettes og eventuelle transkripsjoner i papirformat vil bli makulert.

## **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det vil ikke få konsekvenser for din opplæring i kroppsøvfingsfaget om du deltar eller ikke i prosjektet.

Dersom du er usikker på om du ønsker å delta og hva deltakelsen innebærer, kan du diskutere dette med dine foreldre/foresatte eller noen andre voksne du stoler på. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Ingjerd Alsvik Harestad tlf 90619027 eller veileder Rune Giske tlf 98810455.

Hvis du ønsker å delta, fyller du ut skjemaet på siste side og leverer det i den vedlagte konvolutten til din kontaktlærer.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Student Ingjerd Alsvik Harestad

Ingjerd Alsvik Harestad  
Utdanningsvitenskap – Idrett/Kroppsøving  
Universitetet i Stavanger  
Tlf: 90619027  
[i.alsvik@stud.uis.no](mailto:i.alsvik@stud.uis.no)

## Samtykke til deltakelse i studien

*Jeg samtykker til å delta i intervju*

*Jeg samtykker til at opplysninger om meg kan innhentes fra klasselærer*

*Jeg har lest og forstått den skriftlige informasjonen*

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Foreldre/Foresatte

*Jeg samtykker til at min datter kan delta i intervju*

*Jeg samtykker til at opplysninger om min datter kan innhentes fra klasselærer*

*Jeg har lest og forstått den skriftlige informasjonen*

Jeg gir herved mitt samtykke til at min datter kan delta i studien

-----  
(Signert av foreldre/foresatte, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Tema	Intervjuspørsmål	Intervjuspørsmål knyttet til SBT-teorien
<i>Introduksjonsspørsmål</i>	<p>Kan du fortelle litt om deg selv?</p> <p>Interesser, personlighet, fritidsaktiviteter</p>	
<i>Forhold som er framtrede i beskrivelsene av forholdet til kroppsøving?</i>	<p>Kan du fortelle litt om hvilke tanker du har om det å gå på skolen?</p>	
	<p>Hvilke erfaringer har du fra fysisk aktivitet på fritiden?</p> <p>Har du drevet med/ eller driver du med noen form for idrett?/trening?</p> <p>Hva liker du å gjøre?</p>	<p>Kompetanse</p> <p>Motivasjon</p>
	<p>Kan du fortelle om ditt forhold til kroppsøving?</p> <p><i>Oppfølgingsspørsmål:</i></p> <p>Hva liker du best/minst?</p> <p>Hvordan vil du beskrive din innsats og engasjement i kroppsøving?</p> <p>Hvordan har ditt forhold til kroppsøving vært opp gjennom årene med skolegang?</p> <p>Dersom nei: Når endret det seg?</p>	<p>Kompetanse</p> <p>tilhørighet</p> <p>autonomi</p> <p>Motivasjon</p> <p>Motivasjon</p>
	<p>I hvilken grad betyr karakterer noe for deg i kroppsøving?</p>	<p>Ytre motivasjon</p>



<p><i>Tilhørighet og sosialt miljø</i></p>	<p>Hvilke forventninger opplever du at de andre i klassen har til deg?</p> <p><i>Oppfølgingsspørsmål:</i></p> <p>Føler du at de andre aksepterer deg?</p>	<p>Tilhørighet</p> <p>Tilhørighet</p>
	<p>Hvordan opplever du det sosiale miljøet i kroppsøvingstimene?</p>	<p>Tilhørighet</p>
	<p>På hvilken måte opplever du tilhørighet til klassen?</p>	<p>Tilhørighet</p>
	<p>Hva må til for at du skal føle deg inkludert i en gruppe?</p>	<p>Tilhørighet</p>
	<p>Kan du beskrive hvordan du er i kroppsøving? Hva er din rolle?</p>	<p>Tilhørighet</p>
	<p>Hva tror du de andre tenker om ditt engasjement/ fravær i kroppsøving?</p>	<p>Tilhørighet</p>
<p><i>Motivasjon</i></p>	<p>Kan du fortelle hva du føler/tenker i forkant av en kroppsøvingstime?</p> <p>(Hvorfor gruer du deg?)</p>	<p>Motivasjon</p>
	<p>Kan du fortelle litt om ditt forhold til konkurranser?</p> <p>(Hva synes du om konkurranser?)</p> <p>Hva synes du om tester?</p> <p><i>Oppfølgingsspørsmål:</i></p> <p>Hvorfor liker du/liker du ikke tester?</p> <p>Hvorfor gruer du deg?</p>	<p>Motivasjon</p> <p>Motivasjon</p> <p>motivasjon</p>
	<p>Hvorfor har vi kroppsøving?</p> <p><i>Oppfølgingsspørsmål:</i></p> <p>Hvordan påvirker dette din deltakelse i faget?</p>	<p>Motivasjon</p> <p>Motivasjon</p>

<i>Opplevelsen av kompetanse</i>	<p>Hva får deg til å engasjere deg i kroppsøving?</p> <p>Når velger du å delta i faget?</p> <p>Hvorfor deltar du ikke mer i faget? Og hva gjør du for å unngå deltakelse?</p>	<p>Motivasjon</p> <p>Motivasjon Kompetanse Tilhørighet Autonomi</p>
<i>Læreren</i>	<p>Hva er det viktigste for deg i forhold til deltakelse?</p> <p>Har læreren noen betydning for din deltakelse?</p>	<p>Motivasjon Kompetanse Tilhørighet Autonomi</p>
<i>Opplevelsen av kompetanse</i>	<p>Når lærer du mest i kroppsøving?</p>	<p>Kompetanse Motivasjon</p>
<i>Læreren</i>	<p>Hva skal til for at du skal få økt din kompetanse (lære mer) i faget?</p> <p>Hvordan opplever du at det tilrettelegges for at du skal kunne lære og utvikle deg?</p> <p><i>Oppfølgingsspørsmål:</i></p> <p>Hvordan kan læreren tilrettelegge for dette?</p>	<p>Kompetanse Autonomi Motivasjon</p> <p>Kompetanse Motivasjon</p>
<i>Autonomi og valgmuligheter</i>	<p>Hvordan vil du beskrive dine muligheter for medbestemmelse (påvirkning) i faget?</p>	<p>Autonomi</p>
	<p>Hva tror du andre i klassen tenker om muligheter for medbestemmelse?</p>	<p>Autonomi</p>
	<p>Hvilke valgmuligheter opplever du å ha i faget?</p> <p><i>Oppfølgingsspørsmål:</i></p> <p>I forhold til oppgaver?</p>	<p>Autonomi</p>

	<p>I forhold til å planlegge egen aktivitet?</p> <p>I forhold til valg av arbeidsmetoder?</p> <p>Muligheten for å si hva en synes om ulike aktiviteter?</p>	
	<p>Hvor ofte har du hatt en ledende rolle i en aktivitet?</p> <p><i>Oppfølgingsspørsmål:</i></p> <p>Hvordan opplevde du dette?</p> <p>Hva følte du i den situasjonen?</p> <p>Dersom svaret er nei:</p> <p>Hvis du skulle ledet klassen i en aktivitet, hva hadde du tenkt da?</p>	Autonomi
<i>Motivasjon</i>	Kan du detaljert beskrive en kroppsøvingstime som du opplevde som positiv (gøy)?	Tilhørighet, kompetanse, autonomi
	<p>Da er jeg ferdig med intervjuet. Har du noe du vil tilføre?</p> <p>Takk for at du stilte opp.</p>	

## Vedlegg 4 Tilbakemelding fra Personvernombudet

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Maralit Hartvigsen, gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uio.no  
www.nsd.uio.no  
Org.no: 185 321 884

Rune Giske  
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

Vår dato: 20.01.2015

Vår ref: 41437 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41437	<i>Mistrivsel blant jenter i kroppsøvningsfaget</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Rune Giske
Student	Ingjerd Alsvik Harestad

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding 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, . 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,

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.07.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Marianne H. Myhren

Kontaktperson: Marianne H. Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Arbeidsskiltene / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 13 07. kyne.starna@sv.uin.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsd@sv.uin.no

## Personvernombudet for forskning

### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41437

Studien har til hensikt å finne opplevde grunner til jenters mistriivsel i kroppsvøivingsfaget. Målet med studien er å belyse tematikken og supplere tidligere forskning på området. Studien skal bidra til økt forståelse for problematikken.

#### UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget består av jenter i 10. klasse og rekrutteres via ulike ungdomsskoler. Personvernombudet anbefaler at kroppsvøivingslærerne formidler informasjonsskrivet til jenter i klassene sine. Det legges opp til at jenter som ønsker å delta i prosjektet leverer samtykkeerklæring til lærer.

Vi minner om at anonymisering i publikasjon vil bli lettere dersom skolen ikke vet hvem som deltar. Vi anbefaler derfor at det legges til rette for at de som vil delta kan samtykke direkte til student, og at intervju kan skje utenom skoletid, dersom informantene ønsker det.

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er i utgangspunktet godt utformet, men følgende bør slettes:

- "I transkripsjonen vil respondenten anonymiseres ved å bruke fiktive navn".
- "Navneliste og koblingsnøkkel vil lagres adskilt fra hverandre". Setningen bør erstattes med: navn og datamateriale vil lagres adskilt fra hverandre.

#### DATAINNSAMLING

Det tas høyde for at det kan fremkomme sensitive personopplysninger om helseforhold. Vi minner om at studenten og særskilt veileder har et spesielt ansvar for å ivareta informantene i intervjusituasjonen.

#### DATASIKKERHET

Data innhentes i form av lydopptak. Personvernombudet legger til grunn at student og veileder etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Vi vil ikke anbefale bruk av privat mobiltelefon til opptak/behandling av sensitive personopplysninger. Vi anbefaler at studenten i den grad det er mulig låner opptaksutstyr fra UiS. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

#### PROSJEKTSLUTT

I publikasjoner skal datamaterialet presenteres slik at enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes hverken direkte eller indirekte, heller ikke av de som vet hvor datainnsmalingen er gjennomført.

Forventet prosjektslutt er 20.07.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

