

Nina Fridtun

Hvorfor mistrives enkelte elever i kroppsøving?

En kvalitativ studie om elevers opplevelse av trivsel og mistrivsel i kroppsøvingfaget ved én bynær ungdomsskole

Bacheloroppgave i kroppsøving og idrettsfag

Veileder: Nils Petter Aspvik

Mai 2019

Nina Fridtun

Hvorfor mistrives enkelte elever i kroppsøving?

En kvalitativ studie om elevers opplevelse av trivsel og mistrivsel i kroppsøvingfaget ved én bynær ungdomsskole

Bacheloroppgave i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Nils Petter Aspvik
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Forord

Engasjementet for temaet i denne bacheloroppgaven har sin bakgrunn i at jeg med erfaring fra egen praksis opplever et evig jag etter gode prestasjoner i skolen, selv om det går på bekostning av elevens trivsel. Dessuten viser forskning på feltet at flere elever enn før mistrives på skolen. Som fremtidig kroppsøvingslærer er dette noe som i stor grad fanget min interesse, og motiverte meg til å ta fatt på dette prosjektet. Skriveprosessen, datainnsamlingen og analysen har vært svært lærerik, samtidig som det har bydd på mye hodebry og justeringer.

God veiledning fra Nils Petter Aspvik, som under hele arbeidsprosessen var lett tilgjengelig med gode innspill og tips dersom jeg trengte å rådføre meg med noen. I tillegg en stor takk til elevinformantene som bidro i undersøkelsen, samt deres kroppsøvingslærer. Videre vil jeg takke samboer, familie og venner for god støtte, oppmuntringer og tålmodighet underveis.

Trondheim, mai 2019

Nina Fridtun

Sammendrag

Ikke alle elever opplever kroppsøvingfaget som positivt, og flere elever enn før mistrives. Med utgangspunkt i sosial-kognitiv teori viser det seg at mestringsforventning, klassemiljø og kroppsøvingslæreren er styrende for en elevs trivsel og mistrivsel. Forventning om mestring handler om troen på å klare en bestemt oppgave, og peker på at elever unngår situasjoner hvor de ikke opplever mestring på basis av mistrivsel. Videre spiller klassemiljøet inn på elevens opplevelse av kroppsøvingfaget og særlig har de jevnaldrende en sentral rolle. Ytterligere er det mye som tyder på at en støttende, oppmuntrende og blid kroppsøvingslærer påvirker trivselen positivt. Uheldig er utviklingen av elevens trivsel dersom læreren stimulerer til lært hjelpeløshet og kun fokuserer på elevens evne framfor innsats.

Hensikten med denne studien er gi et klarere bilde på hvorfor enkelte elever mistrives i kroppsøvingfaget. Tidligere er det blitt gjennomført flere kvantitative studier på feltet, så denne oppgaven baserer seg på kvalitativ metode med den hensikt å gi en bredere forståelse rundt dette temaet. Datainnsamlingen er gjort gjennom seks semistrukturerte elevintervju ved én bestemt ungdomsskole i nærområdet, og søker svar på hvordan mestringsforventninger, klassemiljø og kroppsøvingslæreren kan forklare hvorfor enkelte elever mistrives i faget. Dessuten belyser også elevintervjuene hvorfor mistrivselselevne iblant trives i kroppsøving.

Undersøkelsens viktigste funn er at mistrivselen er størst når kroppsøvingstimene inneholder aktiviteter som elevene ikke mestrer. Likeså skyldes mistrivselen dårlige relasjoner med klassekamerater og kroppsøvingslæreren. Særlig er sosial sammenligning, mobbing, ensomhet og negative tilbakemeldinger gjeldende her. Derimot trives elevene dersom de mestrer bestemte oppgaver og videre er omgitt av støttende venner og oppmuntrende lærere. I tillegg viser funnene at mestringsforventning, klassemiljø og kroppsøvingslæreren sjeldent opererer alene, som vil si at trivselsfenomenet er svært sammensatt. Dessuten kan elever både trives og mistrives i en og samme kroppsøvingstime, men at graden og opplevelsen av dette varierer. En kroppsøvingslærer må derfor være bevisst, og legge til rette for en gjennomtenkt, varierende og inkluderende undervisning slik at fagets formål om livslang bevegelsesglede kan realiseres.

Nøkkelord: *kroppsøving, mistrivsel, mestringsforventning, klassemiljø, kroppsøvingslæreren*

Innholdsfortegnelse

1 BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING	1
1.1 TRIVSELSBEGREPET	2
2 INDRE KREFTER OG YTRE STIMULI	3
2.1 MESTRINGSFORVENTNING	3
2.2 KLASSEMILJØ	4
2.3 KROPPSØVINGSLÆREREN	6
3 METODE	8
3.1 UTVALG OG FREMGANGSMÅTE	8
3.2 INTERVJU	9
3.2.1 Intervjuguide	9
3.2.2 Gjennomføring	10
3.2.3 Transkribering	11
3.3 FORSKINGENS KVALITET: GYLDIGHET, PÅLITELIGHET OG GENERALISERBARHET	12
3.4 ETISKE HENSYN	14
4 ANALYSE	15
4.1 ELEVGALLERI	15
4.2 MESTRINGSFORVENTNING	16
4.3 KLASSEMILJØ	19
4.4 KROPPSØVINGSLÆREREN	21
5 AVSLUTNING	24
6 LITTERATURLISTE	25
7 VEDLEGG	28
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	28
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	30

1 Bakgrunn og problemstilling

Kroppsøving er det tredje største faget i norsk grunnskole, etter norsk og matematikk. Det følger elevene gjennom hele skolegangen, og er dessuten det eneste faget i skolen hvor guttene har høyere karakter enn jentene (SSB, 2018). Etablering av gode fysiske aktivitetsvaner bringer med seg en rekke helsegevinster, og er derfor et av hovedmålene i kroppsøvfingsfaget. Dette kommer til uttrykk gjennom læreplanen hvor formålet er å inspirere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019). Faget skal også bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon, men tidligere studier viser imidlertid at dette ikke er tilfellet hos alle elever.

I 2018 rapporterte 93 % av norske ungdomsskoleelever at de trivdes på skolen (Bakken, 2018). Selv om denne prosentandelen er høy, er det likevel færre elever enn før som trives på skolen. Rapporten fra 2018 peker også på at det er flere elever som kjeder seg og som gruer seg til skolen (Bakken, 2018). Innenfor kroppsøvfingsfaget viser tidligere forskning at trivselen varierer noe, men at de aller fleste elevene trives. Ingebrigtsen og Sæther (2006) fant at 90 % av elevene trivdes i faget, som er sammenfallende med Mathiassen (2013) som rapporterte at 60 % trivdes, etterfulgt av 30 % som trivdes sånn passe. Likevel viser annen forskning et lavere trivselsnivå. Blant annet registrerte Säfvenbom, Haugen og Bulie (2015) at 12 % av elevene ikke likte kroppsøving og at 32 % var misfornøyd med måten faget ble praktisert. Borgen og Leirhaug (2012) rapporterte at 30 % av elevene i ungdomskolen hatet eller ikke likte kroppsøvfingsfaget, mens Holm (2005) meldte at gjennomsnittlig 22,9 % mistrivdes.

I lys av forskningsresultatene ovenfor er ikke kroppsøving et fag som treffer alle elevene i skolen, og særlig er mistrivselen høy blant ungdomsskoleelever (Borgen & Leirhaug, 2012; Holm, 2005; Säfvenbom et al., 2015). Det vil derfor være relevant å belyse hvorfor ikke alle elever opplever faget som positivt, og se nærmere på hvorfor noen trives mens andre ikke. Prosjektet bygger på sosial-kognitiv teori som tar utgangspunkt i at elever styres av både indre drivkrefter og ytre stimuli, som vil si at de blir påvirket av og påvirker selv sitt eget miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Således gjør oppgaven rede for elevmiljøet, og skiller mellom mestringsforventning, klassemiljø og kroppsøvfingslæreren. Tidligere forskning viser at det særlig er disse tre kildene som spiller inn på elevens trivsel og mistrivsel i kroppsøvfingsfaget (Einseth, 2015; Mathiassen, 2013; Olstad, 2013). Mer konkret ønsker denne undersøkelsen å belyse elevers opplevelse av kroppsøvfingsfaget ved én bynær ungdomsskole. På bakgrunn av

dette har oppgaven følgende problemstilling: *hvordan kan mestringsforventning, klassemiljø og kroppsøvingslæreren forklare hvorfor enkelte elever mistrives i kroppsøvfingsfaget?* Selv om studien er særlig spisset mot mistrivsel, vil den også gi innsikt i hvorfor mistrivselselevne iblant trives i kroppsøvfingsfaget.

1.1 Trivselsbegrepet

Trivsel er et begrep som man stadig møter i dagligtalen. Ulike studier gjør rede for trivsel og mistrivsel i skolen, og legger særlig vekt på elevenes opplevelse (Einseth, 2015; Mathiassen, 2013; Olstad, 2013). Som følge av at denne oppgaven ønsker å belyse elevers trivsel og mistrivsel i kroppsøvfingsfaget, vil det være hensiktsmessig å tydeliggjøre trivselsbegrepet.

Helsedirektoratet (2015) definerer trivsel som det å trives og peker på individets subjektive opplevelse av å føle seg vel. Trivselsbegrepet blir i mange sammenhenger knyttet opp mot det engelske begrepet *well-being*. Begrep som velvære, lykke og mestring assosieres også med trivselsbegrepet, men i skolesammenheng vil trivsel ofte være det mest egnede begrepet (Helsedirektoratet, 2015). I tillegg til det å trives, handler trivsel også om det å finne seg til rette, muligheter, utvikling, utfoldelse og behag (Språkrådet, 2018). Med andre ord er trivsel person- og situasjonsrelatert, og kan operere i ulike grader. Sagt på en annen måte finnes det mange måter å kartlegge om en elev trives eller ikke. Dette vil jeg komme tilbake til i delkapittel 4.4. Utover dette vil denne oppgaven ta utgangspunkt i at mistrivsel er det motsatte av trivsel.

2 Indre krefter og ytre stimuli

Dette kapittelet gjør rede for oppgavens teoretiske forankring, og tar utgangspunkt i kildene som viser seg å påvirke elevenes trivsel og mistriivsel i kroppsøvfingsfaget. Herunder presenteres mestringsforventning, klasse miljø og kroppsøvfingslæreren.

2.1 Mestringsforventning

Innenfor sosial-kognitiv teori tar man utgangspunkt i at eleven lærer mer enn bare skolefaglige kunnskaper og ferdigheter på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Følgelig er skolen også en arena hvor eleven gjennom erfaringer former en oppfatning av seg selv og hvilke forventninger den har til egen mestring. Hvordan eleven har tolket de tidligere erfaringene vil påvirke dens selvoppfatning, og videre påvirke følelser, motiver og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Oppfatningen andre danner seg av eleven trenger nødvendigvis ikke samsvare med elevens selvoppfatning. Med bakgrunn i selvoppfatningsfenomenet utviklet Bandura (1986, 1997) teorien om mestringsforventning. Dette handler i skolesammenheng om elevens forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver, for eksempel et dansetrinn eller ulike fysiske tester i kroppsøving. Ifølge Bandura (1986) vil forventningen om mestring påvirke evnen til mestring, som igjen vil kunne påvirke elevenes selvoppfatning gjennom hvordan det årsaksforklares. Eksempelvis kan slike årsaksforklaringer begrunnes av innsats, evner eller flaks (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Sett i et langtidsperspektiv vil en endring av elevens selvoppfatning, både positive og negative, påvirke elevens mestringsforventning (Mathiassen, 2013).

I likhet med den subjektive selvoppfatningen, har elevens mestringsforventning betydning for elevens motivasjon, tankemønster, følelser og atferd. Videre er den avgjørende for elevens innsats når det butter litt imot. Likeså virker den bestemmende for valg av aktiviteter (Bandura, 1997). For å beskrive elevens forventning om mestring, tar Bandura utgangspunkt i fire kilder: autentiske mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse, samt fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. *Autentiske mestringserfaringer* betraktes som den viktigste kilden, og dreier seg om de reelle mestringsopplevelsene (Manger & Wormnes, 2015). Den tar utgangspunkt i at mestringserfaringene enten styrkes eller svekkes avhengig av erfaringene med å lykkes eller mislykkes. Bandura (1986) presiserer at det er sammenheng mellom elevens opplevde mestring, objektiv mestring og forventet mestring. Objektiv mestring kan blant annet være testresultater eller registrerte observasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Bandura (1986) tar også utgangspunkt i *vikarierende erfaringer* for å beskrive elevens forventning om mestring. Begrep som modellering eller imitasjonslæring kan også brukes her (Manger & Wormnes, 2015). Dette er en form for sosial sammenligning, og handler om at eleven observerer andres prestasjoner. Slike observasjoner vil påvirke egne forventninger, både positivt og negativt (Bandura, 1986). Videre blir *verbal overtalelse* hyppig brukt for å få skoleelever til å mestre bestemte oppgaver. Ifølge Bandura (1986) er kommunikasjonen et signal på hvordan andre vurderer eleven. Blant annet kan dette være kroppsøvingslæreren som har tro på eleven, eksempelvis: «Prøv igjen, dette greier du!» Overtalelse kan da bidra til økt innsats, men det er likevel ikke alltid at det har noen positiv virkning på elevens mestringsforventning (Bandura, 1986). Av den grunn skal slik overtalelse kun brukes dersom økt innsats lønnes med opplevelse av mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Med andre ord vil overtalelse på bakgrunn av urealistiske forventninger derfor ikke være hensiktsmessig (Bandura, 1986).

Den siste omtalte påvirkningsfaktoren er *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*, og dreier seg om de reaksjonene en elev opplever i en bestemt situasjon. Dette kan være reaksjoner som oppleves som positive, men også reaksjoner som indikerer frykt og redsel. Gjennom dette signaliseres elevens mestringsforventning, altså om oppgaven er overkommelig eller ikke (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ifølge Bandura (1997) vil en sårbar kroppsøvingselev føle et behov for å forsvare seg, og en konsekvens av dette kan være lav innsats fra elevens side. Forholdet mellom forventningen om mestring og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner er derfor gjensidig ved at lav forventning om mestring øker spenningsnivået og reduserer elevens mestringsforventning ytterligere (Manger & Wormnes, 2015).

2.2 Klassemiljø

Et godt klassemiljø kjennetegnes ved at eleven føler seg anerkjent, inkludert, respektert og godtatt for sine sterke og svake sider. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 233) viser til en studie hvor et av hovedfunnene var at et inkluderende sosialt klassemiljø hadde positiv betydning for elevens trivsel. I mange situasjoner er elevsamarbeid en egnet metode når man ønsker å legge til rette for inkludering, respekt og tilhørighet. Videre er kroppsøving et fag hvor mange av arbeidsoppgavene foregår i grupper, og det er derfor viktig å påpeke at gruppearbeid nødvendigvis ikke sikrer gode sosiale relasjoner mellom elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Tvert imot kan det skape konflikter og uoverensstemmelser mellom elevene. Knyttet til dette er særlig mobbing, plaging og krenkelser som viser seg å ha stor betydning for elevens selvverd

og psykiske helse. Skaalvik og Skaalvik (2018) hevder at dette i stor grad svekker elevens trivsel og motivasjon for faget dersom eleven utsettes for en eller annen form for mobbing.

Selv om elevsamarbeid ikke har noen garanti for at en elev opplever tilhørighet og trygghet, spiller medelevene en viktig rolle for en elevs trivsel i kroppsøvingsfaget. I lys av kroppsøvingsfagets formål om å bidra til blant annet glede, mestring og inspirasjon er de jevnaldrende en sentral påvirkningsfaktor ved at barn og unge ofte henvender seg til medelever framfor læreren (Staven, 2007). Det betyr at når eleven mestrer en gitt arbeidsoppgave har den noen å dele gleden med, og kan følgelig være en inspirasjonskilde for andre. Likeså kan eleven forhøre seg med andre elever i klassen dersom det er oppgaver den ikke får til. I likhet med Skaalvik og Skaalvik (2018) hevder Staven (2007) at ungdomsskoleelever lettere tar imot tilbakemeldinger fra medelever og andre jevnaldrende enn fra andre signifikante andre, som for eksempel foreldre, lærere eller trenere. Dette viser seg å være fordi de er på samme utviklingsnivå og derfor er i god stand til å ta andres perspektiv (Staven, 2007). Kvello (2006) presiserer at støttende medelever viker stressreducerende for den eleven som søker støtte, på grunn av at situasjonen blir oppfattet som mindre truende og kan påvirke mestringsstrategier positivt. Like viktig er medelevene i den forstand at medelevers forventninger også påvirker elevens mestringsforventning (Bandura, 1997; Mathiassen, 2013)

Videre er kommunikasjonsferdigheter og forståelse innad i klassemiljøet sterkt relatert til elevens trivsel. Staven (2007, s. 38) hevder at «jevnaldrende snakker samme språk». Det samme bekrefter Skaalvik og Skaalvik (2018) når det presiseres at utvikling skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Gitt at elever opplever vennskap og sosialt samhold med jevnaldrende, kan dialoger mellom disse virke motiverende dersom en elev ikke opplever mestring ved en gitt oppgave (Staven, 2007). Likevel er det viktig å påpeke at det å ha venner ikke er det samme som å en være en del av et stort fellesskap. Kvello (2006) hevder at vennskap handler om kvalitet, mens sosialt fellesskap er basert på kvantitet.

2.3 Kroppsøvingslæreren

Vi har sett at gode relasjoner innad i klassemiljøet er viktig (Kvelling, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Staven, 2007). Det samme er relasjonen mellom lærer og elev, spesielt med tanke på lærerens engasjement rundt eleven og de forutsetninger som ligger til grunn for å skape et inkluderende fellesskap. I lys av dette er det viktig å understreke at kroppsøvingslæreren må forholde seg til de rammer som ligger til grunn for undervisning, både med tanke på planer, mål og ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2019). Til tross for dette beskriver Arnesen (2004) en god lærer ved å vektlegge lærerens evne til å lytte, være tålmodig, rettferdig, oppmerksom, snill og faglig interessert. I tillegg skal læreren kunne holde orden uten å være for streng, ha humor og bevege seg litt utenom det vanlige (Arnesen, 2004).

På lik linje med andre fag i skolen, inneholder kroppsøvingsfaget instruksjoner, demonstrasjoner og forklaringer. Slik får eleven veiledning og støtte i sin egen aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I lys av sosial-kognitiv teori er disse elementenes hensikt å bygge et stillas rundt eleven, altså noe eleven kan støtte seg på. Skaalvik og Skaalvik (2018) hevder at dersom eleven skal få utbytte av dette stillaset og videre finne løsninger, må veiledningen og støtten gis på en slik måte at eleven får tilstrekkelig med hint, forklaringer, korrigeringer og oppmuntringer. Det vil si at kroppsøvingslæreren er tilgjengelig og kan kommunisere på elevenes nivå. Følgelig bør læreren vise emosjonell støtte til eleven, noe Skaalvik og Skaalvik (2018) definerer som det emosjonelle stillaset. Med andre ord skal kroppsøvingslæreren støtte og oppmuntre eleven til å føle mestring og tro på egen aktivitet, i tillegg til å påpeke framgang. Likeså presiserer Arnesen (2004) at enhver elev setter pris på at læreren viser sin interesse for eleven, eksempelvis ved å komme med på små oppmuntringer, bemerkninger, eller spørsmål om hvordan eleven har det.

Mathiassen (2013) hevder med utgangspunkt i Bandura (1986, 1997) at positive forventninger fra kroppsøvingslæreren virker positivt inn på elevens trivsel, mestring og utvikling. Likeså kan lave forventninger stimulere til lite involvering, uønsket atferd og lært hjelpeløshet (Manger & Wormnes, 2015; Mathiassen, 2013). Lært hjelpeløshet handler om at elever i ulike lærings-situasjoner er passive og helt uten tro på egen mestring (Manger & Wormnes, 2015). Etter mange mislykte forsøk på å klare en bestemt oppgave, vil det for eleven ikke lenger være en sammenheng mellom handling og resultat (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det vil si at elever med svake forutsetninger i kroppsøving ofte begrunner nederlag med lav anstrengelse og redusert innsats. Ergo vil ikke manglende mestring bli knyttet til elevens evner. Således kan man si at lært hjelpeløshet og mangel på innsats er en form for selvbeskyttelse, men er i utgangspunktet

en følge av lave forventninger (Manger & Wormnes, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dessverre er det slik at noen kroppsøvingslærere bygger oppunder disse årsaksforklaringene, og slik bidrar til at mistrivselselevens mestringsforventning svekkes enda mer (Mathiassen, 2013). Manger og Wormnes (2015) hevder at uheldig samhandling og kommunikasjon mellom lærer og elev bidrar til utvikling av lært hjelpeløshet. Mathiassen (2013) peker på at lært hjelpeløshet tar lang tid å avlære. Dette kan være svært hemmende for en mistrivselselev, særlig med tanke på kroppsøvingsfagets formål om bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Utover dette vil ulike forventninger og grad av oppmerksomhet fra læreren forsterke forskjellene som er å finne i en kroppsøvingsklasse, eksempelvis de idrettsflinke elevene og de mindre aktive elevene (Mathiassen, 2013). Dessuten vil det i lys av mestringsforventning være mer hensiktsmessig at lærerens oppmerksomhet er rettet mot elevens innsats framfor elevens evne (Bandura, 1997). Mye tyder nemlig på at i et langtidsperspektiv vil dette være mer avgjørende enn elevens ferdighetsnivå i lys av kroppsøvingsfagets formål om å inspirere til livslang bevegelsesglede (Mathiassen, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre peker tidligere forskning på at elever som trives i kroppsøving kommer godt overens med læreren, mens mistrivselselever ikke liker læreren i like stor grad (Säfvenbom et al., 2015). En mulig forklaring kan være at lærere som underviser i kroppsøving ofte har svært positive erfaringer med kroppsøving og idrett, og vil derfor lettere identifisere seg med de idrettsflinke elevene. Følgelig kan kroppsøvingslærere ha vanskeligheter med å forstå mistrivselselevens oppfatning av faget (Mathiassen, 2013). Av den grunn er kroppsøvingslæreren helt avhengig av å variere undervisningen sin, slik at valg av øvelser og aktiviteter tilpasses *alle* elevene (Bandura, 1986).

3 Metode

Dette kapittelet redegjør for intervju som metode, og videre vurderer styrker og svakheter knyttet til datainnsamlingen. Deriblant presenteres utvalget i prosjektet, fremgangsmåten, gjennomføringen, forskningens kvalitet og etiske hensyn.

3.1 Utvalg og fremgangsmåte

For å optimalisere elevenes bidrag til å kunne svare på problemstillingen i denne undersøkelsen, er prosjektet avgrenset til en casestudie med utgangspunkt i et kriterieutvalg. Ifølge Tjora (2017) handler dette om at man inviterer deltakere til undersøkelsen ut fra spesielle kriterier. I lys av dette prosjektet dreide det seg om elever som ikke var spesielt tilhengere av kroppsøvfingsfaget. Kvale (1997) hevder at for mange informanter er lite hensiktsmessig, siden det vil være vanskelig å gjennomføre grundige tolkninger av intervjuene. Likeså undersøker prosjektet ulike holdninger blant elever, og derfor var seks informanter tilstrekkelig (Kvale, 1997). Totalt ble fire gutter og to jenter fra én bestemt ungdomsskole i nærheten av egen boplass intervjuet.

Rekrutteringen ble gjort i samarbeid med elevenes kroppsøvlingslærer, som var klar over prosjektet problemstilling. I forkant av rekrutteringen ble det sendt ut informasjonsskriv (vedlegg 1) via e-post til skolens rektor og kroppsøvlingslæreren. Selv hadde jeg gjennomført praksis ved denne skolen, og har i perioder en del vikartimer der. Det må derfor understrekes at jeg kjenner til skolen og at de kjenner til meg. Det ble vurdert som gunstig at elevene visste hvem jeg var til en viss grad. Dette fordi temaet kan oppfattes som sensitivt, og at det derfor kan være lettere å åpne seg for noen som ikke er en totalt fremmed. Likevel kan dette ha vært en svakhet ved metoden, siden elevene kanskje var redde for at jeg ville dele informasjonen med kroppsøvlingslæreren (Dalen, 2011). Videre er det relevant å påpeke at alle informantene har samme kroppsøvlingslærer, som også kan være en svakhet ved denne metoden. Dersom dette ikke var en casestudie og flere skoler hadde blitt invitert, kunne utfallet blitt annerledes.

3.2 Intervju

Formålet med undersøkelsen var å se nærmere på hvorfor noen elever trivdes eller ikke trivdes i kroppsøvingstimen på skolen. Howe et al. (2005) argumenterer for at dersom man ønsker å kartlegge hva enkelte elever føler, tenker og hvordan de begrunner sine handlinger i ulike situasjoner, er intervju en godt egnet metode. Datainnsamlingen ble derfor gjort gjennom semistrukturerte elevintervju. Ved slike halvstrukturerte intervju er det rom for mye fri tale, som vil si at informantene har stor frihet til å uttrykke seg. Dessuten er det åpent for forandringer, både i rekkefølge og spørsmålsform. Slik kan forskeren lett følge opp svarene informantene gir (Howe et al., 2005; Kvale, 1997; Tjora, 2017). På den måten vil elevene få muligheten til å gå i dybden der hvor de har mer å fortelle, noe som er ulikt kvantitative undersøkelser hvor det er lukkede spørsmål med faste svaralternativer (Ringdal, 2018; Tjora, 2017). Likeså tillater man ved semistrukturerte intervju digresjoner fra informantens side, noe som vil kunne være heldig for undersøkelsen siden man underveis kan komme inn på temaer som ikke er tenkt ut på forhånd (Tjora, 2017).

3.2.1 Intervjuguide

Dalen (2011) hevder at man i forkant av et intervju er avhengig av å utarbeide en intervjuguide (vedlegg 2). En slik intervjuguide kan arte seg på ulike måter, og dette prosjektets guide baserer seg på traktprinsippet. Med dette menes det at intervjuene åpner med innledende oppvarmings-spørsmål, i håp om å skape trygghet hos informantene. Særlig er det viktig at spørsmålene oppleves som ufarlige (Tjora, 2017). Etter hvert er spørsmålene mer fokusert mot det sentrale temaet og det legges opp til refleksjon. Mot slutten vil avrundings-spørsmål være aktuelt og handler igjen mer om generelle forhold (Dalen, 2011; Tjora, 2017).

Følgelig dreide de første spørsmålene i intervjuguiden seg om selve eleven, altså hvem er denne eleven og hva liker den å holde på med. På den måten kunne eleven snakke fritt om seg selv og vektlegge det den måtte ønske uten at det ble lagt noen føringer for dette. Således fikk intervjuet en god flyt, og det følte naturlig å gå videre til refleksjonsspørsmålene hvor kroppsøvingsfaget var i fokus. Her var spørsmålene svært åpne, og dette fordi spørsmålene ikke skulle virke utløsende på elevens svar (Dalen, 2011; Ringdal, 2018). Videre var spørsmålene verken negativt eller positivt ladet, som vil si at trivsel og mistrivsel ikke ble vurdert opp imot hverandre. Siden det var intervju av ungdomsskoleelever ønsket jeg ei heller at spørsmålene skulle oppfattes som ledende. Dalen (2011) hevder nemlig at barn og unge ofte kan vurdere

noen svar som mer «riktige» enn andre. Det samme beskriver Howe et al. (2005) når det legges vekt på at spørsmålene ikke skal være formet som påstander som kan provosere til uærlige svar, som følgende kan virke hemmende på undersøkelsen.

Til slutt ble intervjuene rundet av med avsluttende spørsmål som ga eleven mulighet til å legge til eller trekke fra informasjon i forbindelse med det vi hadde snakket om, i tillegg til at det var rom for å stille spørsmål om forskningsprosjektet. Dessuten inneholdt intervjuguiden eventuelle oppfølgingsspørsmål som kunne benyttes dersom eleven selv ikke nevnte noen av disse elementene underveis i intervjuet. I likhet med resten av intervjuguiden, var det også her viktig at spørsmålene ikke ble oppfattet som ledende, siden jeg ikke ønsket å plante ideer hos eleven (Dalen, 2011; Tjora, 2017). For å få tilbakemelding på intervjuguiden og for å teste ut egen væremåte i intervjusituasjonen (Dalen, 2011), ble det i forkant av elevintervjuene gjennomført et prøveintervju med en medstudent

3.2.2 Gjennomføring

I lys av Kvale (1997) som argumenterer for at intervjusituasjonen skal være så naturlig og behagelig så mulig, hvor informanten føler seg trygg nok til å snakke fritt om egne opplevelser og følelser, valgte jeg å stille meg fleksibel til tidspunkt og sted for hvor intervjuene skulle foregå. Det ble bestemt at intervjuene skulle finne sted på et grupperom på skolen. Videre var det satt av 45 minutter per intervju, så intervjuene hadde en relativt romslig tidsramme. I samarbeid med andre lærere på skolen fikk elevene lov til å gjøre intervjuene mens andre undervisningstimer pågikk. Gjennomføringen av alle intervjuene tok totalt to dager.

Under intervjuene ble en digital lydopptaker som var lånt fra fakultetet tatt i bruk. Opptakeren hadde verken tilkobling til internett eller telenett, og lydopptakene ble lagret på et SD-minnekort. Det oppstod ingen negative konsekvenser ved bruk av båndopptakeren, og ingen data gikk tapt grunnet eventuelle tekniske feil. Lydkvaliteten opplevdes som meget bra.

Til å begynne med ble eleven gjort oppmerksom på dens rettigheter, samt minnet om anonymitet og taushetsplikt. Det var særlig viktig for meg å påpeke at alt som ble sagt, forble innenfor rommets fire vegger. Samme intervjuguide ble benyttet i alle intervjuene, men etter hvert ble spørsmålet «kan du beskrive en typisk uke for deg?» lagt til innledningsvis for å få en bredere forståelse av hvem eleven var. Noen elever var selvsagt mer snakkesalige enn andre (Howe et al., 2005). Siden jeg ønsket en naturlig dialog med elevene, ble spørsmålene av og til

stilt annerledes enn det som er oppgitt i intervjuguiden, selv om de dreide seg om det samme. Som Tjora (2017) presiserer må man ved semistrukturerte intervju være åpen for forandringer. Avslutningsvis ble eleven takket for innsatsen og fikk tilbakemelding på at all informasjon den hadde gitt var verdifull for prosjektet. Det er særlig viktig når man intervjuer barn og unge å ivareta dem i den avsluttende fasen, hvert fall når fokuset har vært på sensitive og vanskelige temaer (Dalen, 2011), noe jeg argumenterer for at kan ha vært tilfellet for noen av informantene.

3.2.3 Transkribering

Transkribering er den del av etterarbeidet etter datainnsamlingen ved intervju, og handler om å gjøre det muntlige materialet om til skrevet tekst (Sollid, 2013). Transkriberingen ble gjort på en av fakultetets datasaler hvor prosessen fra tale til tekst ble gjort manuelt med Word mens intervjuene ble spilt av i et lydavspillingsprogram. Intervjuene hadde varighet fra 14 til 27 minutter, og jeg brukte i underkant av 9 timer på å transkribere alle intervjuene. Underveis i transkriberingsprosessen ble datamaterialet anonymisert slik at gjenkjennbar informasjon, som omtale av skolen, lærere eller eleven selv, ikke lenger kunne identifiseres. Elevene fikk fiktive navn, med den hensikt å gjøre det ryddig og håndterbart for meg selv og leseren. Etter fullført transkribering av alle intervjuene, ble lydfilene slettet fra minnekortet.

Siden det muntlige materialet kan spilles av igjen og igjen, er det svært mange detaljer man kan inkludere i transkripsjonen (Sollid, 2013). Dette kan blant annet være hvert ord og stavelse, trykkplassering, pause og latterutbrudd. Slike elementer kan spille en viktig rolle i analysen når det som blir sagt skal tolkes (Kvale, 1997; Sollid, 2013). Av den grunn valgte jeg å transkribere ordrett på bokmål. Pauser i samtalen ble markert, og lydord som «ehh ...» eller «mmm ...» ble transkribert for å markere at informanten måtte lete etter ord og derfor brukte tid på å svare (Kvale, 1997). For å opprettholde flyten i transkriberingen ble ikke lydord som jeg eller informanten ga underveis transkribert. Eksempelvis kan dette være «ja», «riktig», «skjønner». Videre ble ikke småprat innledningsvis transkribert, ei heller samtaler etter det avsluttede intervjuet siden det ikke ble vurdert som relevant for analysen. For det meste dreide disse samtalen seg om formaliteter og andre undervisningsfag i skolen. Avslutningsvis ble dataen analysert i lys av mestringsforventning, klasse miljø og kroppsøvlingslæreren.

3.3 Forskingens kvalitet: gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet

Sollid (2013) hevder at gyldighet, pålitelighet og generalisering er begreper som handler om materialets kvalitet. Ringdal (2018) er spørrende til om begrepene har samme betydning i kvalitativ forskning som i kvantitativ. Likeså er Kvale (1997), men argumenterer for at begrepene er nyttige dersom dem gjøres relevante for intervjuforskning. Selv om intervju-situasjonen i dette tilfellet er unik og derfor ikke kan gjentas i andre kontekster, eller at det som er gyldig og interessant hos en elev nødvendigvis ikke er det samme hos en annen, er jeg likevel ikke ved min datainnsamling fritatt fra å sikre materialets pålitelighet for eksempel.

Gyldighet handler om hvorvidt svarene faktisk er svar på de spørsmålene som stilles. Det vil si om intervju spørsmålene er gyldige i den grad at de undersøker det de skal (Ringdal, 2018; Sollid, 2013). I kvalitativ forskning kan man vurdere dette ut ifra informanten og forskeren selv (Ringdal, 2018). Gyldighet berører også alle stadiene i et intervju når man bruker intervju som metode ifølge Kvale (1997). Sett i lys av dette prosjektet dreier det seg først og fremst om at tematikken i forkant av intervjuene er blitt studert i form av tidligere forskning og teori. Videre handler det om nøye planlegging og selve intervjusituasjonen, særlig min troverdighet som forsker. Eksempelvis var det i forkant blitt utarbeidet en intervjuguide, og nødvendig utstyr for gjennomføring av intervjuene ble hentet inn. I tillegg handler gyldighet i denne sammenhengen om at det som ble sagt under intervjuene ble transkribert ordrett (Kvale, 1997). Likeså er pauser, trykkplasseringer og eventuelle latterutbrudd markert.

Pålitelighet handler derimot om refleksjonen over hvordan datainnsamlingen har foregått, med den hensikt å belyse eventuelle feilkilder (Ringdal, 2018). Pålitelighetsbegrepet inkluderer også bevisstheten ovenfor spørsmålene i intervjuene, i den grad at spørsmålene ikke skal være ledende (Kvale, 1997). Som presentert tidligere i delkapittel 3.2.1 var dette noe som i stor grad ble vektlagt i intervjuguiden og underveis i intervjuene, av den grunn at jeg ikke ønsket å villede eleven eller plante ideer som før intervjuet ikke eksisterte. Eksempelvis var det viktig for meg å trekke inn tidligere studier i spørsmålene om ulike faktorer som spilte inn på elevens trivsel, dersom eleven ikke nevnte disse faktorene selv. På den måten var spørsmålene åpne og la ingen føringer for at disse faktorene hadde betydning for akkurat denne eleven. Ytterligere fremhever Tjora (2017) forskerens engasjement og erfaringer på feltet. Det vil si at selv om forskingen ønsker fullstendig nøytralitet når man undersøker, vil ikke dette eksistere. Selv kjenner jeg godt til skolens praksis og vet særlig hvordan kroppsøvingsfaget gjennomføres. Videre er jeg aktiv og svært interessert i idrett. Personlig har jeg alltid hatt et godt og trygt forhold til kroppsøving,

men kjenner likevel til problematikken med mistriivsel i faget gjennom medelever og søsken. Til tross for at egen posisjon og engasjement kan betraktes som støy for prosjektet, kan det likevel sees på som en ressurs i lys av at erfaringene kan komme til nytte i analysen (Tjora, 2017). Derfor er det viktig å være åpen for egen forståelse i tilfelle den må justeres underveis.

Generaliserbarhet tar utgangspunkt i at undersøkelsers funn er allmenngyldig og at det har en overføringsverdi til andre situasjoner og utvalg (Eilertsen, 2013). Likevel kan generalisering være en utfordring innenfor kvalitativ forskning. Ifølge Tjora (2017) vil særlig casestudier være utfordrende siden det er et begrenset utvalg som ikke tilfredsstillende kravet om generalisering. Følgelig er det essensielt å påpeke at dette prosjektet ikke er ute etter generaliserbarhet, men ønsker heller å belyse elevenes holdninger slik at leseren kan få en bredere forståelse av elevenes opplevelse av kroppsøvingfaget knyttet til trivsel og mistriivsel. I lys av dette prosjektet vil generaliseringsprinsippet i større grad handle om å belyse et konkret tema snarere enn å utvikle innsikt som gjelder for en større populasjon (Tjora, 2017). Med andre ord vil det si at informasjonen elevene i dette prosjektet ga meg ikke nødvendigvis gjelder for andre skoleelever. Desto viktigere er det å understreke at prosjektets informanter har alle samme kroppsøvingslærer, som betyr at lærerens rolle som blir beskrevet av disse elevene ikke er generaliserbar. Likevel kan funnene i dette prosjektet være overførbart med funn i andre studier. Blant annet ble det innledningsvis presentert statistikk fra tidligere forskning på feltet, og det kan tenkes at elevene fra disse undersøkelsene og elevene fra mitt prosjekt deler noen av de samme opplevelsene.

3.4 Etiske hensyn

Når man benytter seg av intervju som metode må man ta høyde for de etiske betraktningene som ligger til grunn, og særlig handler dette om å ivareta informanten på en best mulig måte (Tjora, 2017). I lys av dette prosjektet handler det i første omgang om at elevene og annen gjenkjennbar informasjon er blitt anonymisert. Videre ble elevene innledningsvis i intervjuene påminnet deres rettigheter. Jeg var tydelig på at det var frivillig å delta i undersøkelsen, og at eleven når som helst kan trekke seg fra studien uten å måtte fortelle meg hvorfor. Eleven ble også informerte om at den har innsynsrett i alle innsamlede opplysninger.

Med bakgrunn i at dette prosjektet tar utgangspunkt i ungdomsskoleelever, må det understrekes at det i forkant av intervjuene ble innhentet skriftlig godkjenning fra elevenes foresatte. Dalen (2011) peker på at ingen forskere kan henvende seg til barn og tenåringer under 18 år uten foreldrenes tillatelse, og derfor er dette en av de mange etiske betraktningene som ble vektlagt mest. Elevene fikk tildelt informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet (vedlegg 1) slik at de selv kunne vurdere sin deltakelse i prosjektet før foreldrenes samtykke ble etterspurt.

Videre er det essensielt å ta med i betraktning at når man intervjuer elever på skolen, kan det oppstå et maktforhold i intervjusituasjonen (Sollid, 2013). Det vil si at det er forskjell i nivå, autoritet, alder og erfaring mellom eleven og meg som forsker (Howe et al., 2005). Eksempelvis satt jeg på den ene siden av pulten, mens elevene for det meste satt ovenfor meg. Plassering fikk elevene velge selv. Kun to elever valgte å sette seg ved siden av meg. Sollid (2013) hevder at det å sitte ved siden av hverandre kan være en fin måte å balansere og nøytralisere maktforholdet på. Likevel ønsket jeg ikke å tvinge elevene til å sitte ved siden av meg dersom det var mer tilfredsstillende for dem å sitte litt på avstand. I lys av dette maktforholdet er det derfor hensiktsmessig å møte eleven med respekt, slik som alle mennesker skal møte hverandre.

4 Analyse

Dette kapittelet vil drøfte funnene fra datainnsamlingen i lys av oppgavens fagstoff. Analysen belyser resultatene problemstillingen søker svar på, og derfor er kapittelet strukturert i henhold til de tre presenterte kildene som viser seg å påvirke elevenes trivsel og mistrivsel i kroppsøvfingsfaget. Innledningsvis vil elevene som bidro i dette prosjektet kort presenteres.

4.1 Elevgalleri

Jørgen er svært glad i sykling og motor generelt. Selv forteller Jørgen at dette er noe han holder på med «bare for artig». Han har også en egen motorsykkel hjemme som han liker veldig godt.

June beskriver at hun ikke har så mange interesser og at hun «gjør egentlig ikke så masse», til tross for at hun gikk på turn tidligere. Dette var noe hun sluttet med på grunn av flytting. Dessuten forteller June at hun er veldig glad i dataspillet Sims, men kun fordi hun liker å «bygge og designe hus og sånt».

Magnus er veldig glad i alt med motor, og forteller at han «liker å skru og sånt» sammen med venner. Likevel liker Magnus best å skru alene. Videre er han glad i bygg og anleggsteknikk. I tillegg trener Magnus mye styrke på et treningssenter i nærheten.

Trine forteller at hun liker veldig godt å tegne. En typisk uke består av skole og avslapping hjemme på kveldstid. Trine sier at hun av og til gjør lekser, og at hun spiller Play-Station sammen med andre mennesker.

Sindre liker historie veldig godt, spesielt 1. og 2. verdenskrig. Sindre er glad i å lese bøker, se film og lære nye ting. Etter skolen bruker han å slappe av, se videoer på YouTube og spille skytespill. Sindre forteller at han har et godt forhold til skolen, og at han ikke liker å måtte være borte fra skolen.

Daniel forteller at han er veldig sosial, og liker å være sammen med venner og spille basketball. I tillegg er han glad i å se filmer på Netflix, spille PlayStation og ulike PC-spill, samt hjelpe vennene sine dersom det etterspørres. En typisk uke består av å slappe av, gjøre lekser og finne på ting sammen med venner.

Felles for alle disse elevene er deres forhold til kroppsøvningsfaget, og for å sette det i et tidsperspektiv oppgir alle at det har vært sånn over en lang periode. Noen av elevene mistrives mer enn andre. Blant annet forteller disse elevene at «Det er dårlig ... og kjedelig», «Det er de to verste timene i uka», og «Det er et av de fagene jeg liker minst på skolen». Videre oppgir også en av elevene at «Det er den ene gangen jeg faktisk trener». Likeså sier en annen elev at «[...] det er på en måte den ene dagen i uka jeg trener». Selv om fysisk trening og fysisk aktivitet nødvendigvis ikke defineres likt, er det som idrettsentusiast og kroppsøvningslærer skremmende. I lys av helsemyndighetene anbefalinger om fysisk aktivitet er det kun halvparten av dagens ungdom som tilfredsstillende disse (Folkehelseinstituttet, 2018). Elevene som oppgir at de kun trener eller mosjonerer i kroppsøvingstimene er eksempler på dette. På lang sikt kan dette være svært uheldig for elevenes helse – både fysisk, psykisk og sosialt. Videre kan det tenkes at mistrivsel i kroppsøvningsfaget ikke er særlig heldig for denne utviklingen (Olstad, 2013).

4.2 Mestringsforventning

Manger og Wormnes (2015) presenterer at det er elevene med høyest ferdighetsnivå som i størst grad opplever mestring i kroppsøvningsfaget. Ytterligere har elevens forventning om mestring betydning for dens motivasjon, tankemønster, følelser og atferd (Bandura, 1986). I lys av at trivsel er individets subjektive opplevelse av å føle seg vel, og at begrepet mestring assosieres med trivsel, tyder det på at positiv selvoppfatning og mestringsforventning har betydning for elevens trivsel i kroppsøving (Bandura, 1986; Helsedirektoratet, 2015). Spesielt spiller de autentiske mestringserfaringene en viktig rolle, på den måten at eleven enten har erfaringer med å lykkes eller mislykkes. Dette vil i stor grad virke bestemmende for valg av aktiviteter, som vil si hvilke aktiviteter eleven trives med og derfor velger å gjøre en innsats i. Med bakgrunn i dette ble elevene spurt om de kunne beskrive en situasjon hvor de trivdes i kroppsøving, og særlig var dette sterkt knyttet til elevenes mestringsforventning:

Jørgen: Når vi gjør oppgaver jeg får til, og ikke synes er klein på en måte.

June: Det er jo litt i turn da, fordi det er jo noe jeg får til. Da er det jo lettere å gjøre ting for da får jeg jo til noe da. Det er liksom ikke så mye å bli plaga for hvis man får det til.

Magnus: Det spørs jo hva slags tema vi har i gymmen da, for eksempel turn det er jeg ikke så veldig begeistra over.

Trine: Hvis vi ikke må gjøre det som er veldig hardt [...] som jeg ikke får til.

Sindre: Ja, hvis det er en greie jeg greier å gjøre. For eksempel forrige time skulle jeg hoppe over en sånn ... En sånn ganske lang en som jeg ikke greide å hoppe over, så jeg måtte gjøre det flere ganger, også greide jeg det til slutt da og det var en ganske fin mestringsfølelse.

Daniel: På basketball, fordi vi har hatt det en del ganger. Det er jo favorittsporten min da. Jeg liker å spille det fordi jeg føler at jeg tilhører litt mer der, så da trives jeg veldig godt. [...] Jo mer man spiller sporten, jo mer blir man vant til det. Og jo mer feil man gjør jo bedre blir man på de feilene. Så, på basketball føler jeg at jeg gjør det ganske bra. Og det er enda bedre følelse å gjøre det bra på en sport du liker og du trives med.

Det ser ut til at elevene er alle enige i at de trives best når kroppsøvingstimen inneholder oppgaver og aktiviteter som elevene mestrer. Særlig vektlegger Sindre og Daniel at det føles bra å mestre en oppgave man har slitt med over tid. Mistrivsel er derfor høyest når elevene tvinges til å gjøre aktiviteter eller oppgaver de ikke får til. Dessuten, underveis i intervjuene beskrev alle elevene lek som noe gøy og noe de trivdes svært godt med, eksempelvis «haien kommer» eller «sisten». En mulig årsak til dette kan tenkes at lek i større grad preges av innsats enn av ferdigheter. Mangel på ferdigheter blir derfor ikke like synlig. Av erfaring som kroppsøvingslærer hører jeg sjeldent at «Jøss, du er god på å leke». Av den grunn spiller ikke sosial sammenligning noen rolle her og det tyder på at elevene ikke vektlegger andre elevers prestasjoner under lek i like stor grad som ved andre aktiviteter (Bandura, 1986).

Videre ble elevene spurt om de kunne beskrive en situasjon hvor de *ikke* trivdes i kroppsøving. Selv om mistrivsel er et komplekst fenomen og kan skyldes ulike grunner, hadde likevel fem av elevene et tydelig svar knyttet til mestringsforventning. Elevene fortalte følgende:

Jørgen: Når læreren prøver å pushe meg til å gjøre ting [...] han skjønner ikke at jeg ikke får det til liksom.

June: Er det styrke og sånn så har ikke jeg lyst å være med. Ikke fordi jeg er lat, men fordi det er der det er mye press da. Jeg får jo ikke til, så det er jo *da* jeg føler at jeg mistrives mest.

Trine: For eksempel når vi må springe ***navn på løpetestrunde***, det liker jeg ikke. Jeg, liksom ... jeg er en av dem som kommer sist, og da føler jeg meg på en måte dårlig.

Sindre: Kanskje noen ganger med sport, eller forskjellig sport [...]. Det er liksom noen av elevene som gjør de sportene da [...]. Når plutselig jeg som ikke har noe ... jeg har ikke noe særlig erfaringer med disse sportene, også har du en person som kanskje har trent det i mange år. Det er litt sånn ... Jeg vil ikke si at jeg ikke trives, men det blir på en måte litt kjipt da.

Daniel: La oss si at jeg spiller en sport [...], og det er en sånn sport som mange andre går på, men jeg går ikke på det for jeg har ikke spilt det på flere år ... Så, det er litt sånn ... Hvis jeg ikke gjør det bra nok ... Så det er noen av gangene da jeg ikke trives i gym da.

Ulikt fra lek, skjer det i lys av sitatene ovenfor sosial sammenligning. Både Sindre og Daniel nevner andre medelever som gjør det bedre enn seg selv i en bestemt aktivitet, og det samme gjør Trine når hun beskriver at hun føler seg dårlig fordi de andre elevene gjør det bedre enn henne. I dette tilfellet er denne påvirkningen til forventning om egen mestring negativ, selv om Bandura (1986) hevder at vikarierende erfaringer kan være både positive og negative. I tillegg ser det ut til at objektiv mestring er svært uheldig for mistrivselselevne. Slik objektiv mestring kan for eksempel være testresultater eller registrerte observasjoner, som spesielt Trine understreker at påvirker hennes trivsel negativt og utdyper senere i intervjuet at hun tror at slike testløp har svært stor betydning for karakteren i faget, noe som er svært uheldig for Trine og resten av mistrivselselevne (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dessuten peker Jørgen på at han ikke synes noe om at læreren «pusher» han. Bandura (1986) sin verbale overtalelse spiller derfor inn på Jørgens mistrivsel i kroppsøvingfaget, og i dette tilfellet vil det ikke bidra til økt innsats eller ha noen positiv virkning på hans mestringsforventning. Daniel deler samme oppfatning som Jørgen, noe som kommer tydelig fram i utdraget nedenfor:

Daniel: Det er andre folk som har gått på mye også spiller de med meg, og dem prøver sikkert å være snille, men det føles ikke akkurat sånn fordi de sier til meg hvis jeg liksom gjør noe ... Hvis jeg gjør noe mindre bra, så sier de sånn «Bra Daniel» også sier dem etterpå sånn «Det var *nesten*». For da føles det at de tenker at jeg er en fyr som aldri har gjort en eneste sport, ikke sant. Så det føles litt sånn at de gjør narr av meg da.

Uten videre tyder det på at Daniels mestringsforventning ikke har noen positiv effekt av medelevenes verbale overtalelse, selv om han selv forteller at de andre elevene sikkert bare forsøker å være snill med han. Dette kan se ut til å være et resultat av at slik verbal overtalelse på bakgrunn av urealistiske forventninger ikke bringer med seg noen gevinster (Bandura, 1986).

I lys av mestringsforventning oppgir Bandura (1997) fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som en viktig påvirkningsfaktor. Med basis i dette ble elevene stilt spørsmål om de noen gang gruet seg til kroppsøvingstimene, og eventuelt hvordan det kjentes ut på kroppen. Her svarte fem av seks elever at de gruet seg. Dette samsvarer med UNGDATA-rapporten som peker på at flere elever enn før gruer seg til skolen (Bakken, 2018). Årsaken til at elevene i dette prosjektet gruet seg viste seg å være på grunn av aktivitetene som skulle bedrives i kroppsøvingstimen, som var aktiviteter elevene opplevde at de ikke mestret. Magnus var i likhet med Trine negativ til testløp, og spesifiserte at særlig bakkeløp var noe han gruet seg til. Flertallet av elevene nevnte ingen spesielle reaksjoner, utenom to stykk. Trine presiserte at «Jeg får liksom sånn vondt i magen, så jeg blir nervøs», mens Daniel fortalte at «[...] jeg hele tiden

rister sånn fordi jeg er så nervøs». I lys av Skaalvik og Skaalvik (2018) er dette reaksjoner som indikerer frykt og redsel. I tillegg er dette et resultat av økt spenningsnivå, som ofte reduserer elevens mestringsforventning ytterligere (Manger & Wormnes, 2015).

I sammenheng med at Bandura (1997) hevder at en sårbar kroppsøvingselev føler et behov for å forsvare seg, og at en konsekvens av dette kan være lav innsats fra elevens side, ble det undersøkt om noen av elevene diktet opp unnskyldninger for å ikke delta og eventuelt hvilke. På dette spørsmålet svarte fem av elevene at de av og til eller ofte diktet opp unnskyldninger. Sindre, som oppga at han ikke likte å være borte fra skolen, var den eneste av de seks elevene som ikke gruet seg og som alltid deltok i kroppsøvingstimene med mindre han hadde glemt gymtøy eller skadet seg. Her kan man selvfølgelig diskutere om Sindre faktisk glemmer gymtøy eller om han «glemmer» det, men slik jeg kjenner Sindre er dette noe som fremtrer svært sjeldent. Dermed er det rimelig å gå ut fra at det er en ren forglemmelse. Da de andre elevene ble bedt om å utdype hvilke unnskyldninger de selv hadde brukt og fortsatt bruker, nevnte de blant annet: glemt gymtøy, forsovelse, sykdom, skade, og vondt i magen. I tillegg beskrev en elev at det å holde seg fysisk langt unna læreren var effektivt. Oppdiktede unnskyldning tyder på at elevene ikke ser på nye oppgaver som utfordringer og muligheter, tvert imot oppleves de som truende. For å trekke paralleller vil det ifølge Bandura (1986, 1997) bety at disse elevene ofte reduserer egen innsats, som vi kan se er et resultat av de oppdiktede unnskyldningene. Mistrivselselevne som gruer seg til kroppsøving unngår derfor situasjoner de ikke har tro på, og oppsøker kun situasjoner de har tro på at de mestrer (Manger & Wormnes, 2015).

4.3 Klassemiljø

Et inkluderende klassemiljø viser seg å ha stor betydning på elevens trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Særlig knyttet til dette er medelevenes rolle, og således hvordan de jevnaldrende bidrar til glede, mestring og inspirasjon. I denne undersøkelsen ser det ut til at de fleste elevene har et etablert og godt sikkerhetsnett av medelever rundt seg. Blant annet forteller de at samhold og støtte er viktig, og at det er gøy å gjøre aktiviteter sammen med andre i klassen. Elevene forteller at «Jeg trives jo ganske godt i den klassen jeg er i nå» og «Jeg liker veldig faget fordi da på en måte er man alltid med folk, du gjør aldri noe alene». Likevel er det mye som tyder på at June ikke har så mange venner selv om hun er en del av klassens store fellesskap. Dette samsvarer med Kvello (2006) som sier at vennskap handler om kvalitet, mens sosialt fellesskap er basert på kvantitet. Likeså kan man se dette i sammenheng med Skaalvik

og Skaalvik (2018) som peker på at lagarbeid i kroppsøving nødvendigvis ikke sikrer gode relasjoner innad i elevgruppa. Dette kommer til syne når June forteller at:

June: [...] vi bruker jo å være delt opp i klasser og det er ikke *så* ille da, men det er sånn når vi er begge klassene så er det så mange, også har jeg liksom ingen å være med [...]. Jeg føler jeg er alene og alle sammen er imot meg. Også er det jo enkelte personer som tror at dem er best i alt og sånn da, og det er jo ... på en måte ... hva skal jeg si ... det er vanskelig å være med fordi du føler du blir plaga av dem som tror dem er best da.

Det kommer her tydelig fram at June føler seg alene i kroppsøvingstimene. Videre i intervjuet forteller hun også at det er kjedelig å alltid være alene og at hun skulle ønske å ha noen å være sammen med i klassen. I tillegg trekker June fram at hun opplever å bli plaget av de elevene hun anser som best i klassen. Dette kan man se i lys av Skaalvik og Skaalvik (2018) som hevder at elevens trivsel og motivasjon for faget kan bli sterkt svekket dersom eleven utsettes for erting eller mobbing av andre signifikante andre. Følgelig kan man trekke paralleller til Bandura (1997) sin mestringsteori når June senere beskriver at «Det er liksom ikke så mye å bli plaga for hvis man får det til». Blir en elev plaget over tid vil dette virke negativt inn på elevens selvoppfatning og svekke egen forventning om mestring (Mathiassen, 2013). Manger og Wormnes (2015) peker dessuten på at trivsel og selvoppfatning er begge subjektive følelser som påvirkes av det sosiale miljøet eleven er i og summen av erfaringer hos eleven. Ifølge Bandura (1997) er dette en svært uheldig utvikling, og mangel på et inkluderende klassemiljø og medelever å være sammen med er Junes hovedkilde til mistrivsel i kroppsøvingfaget. Da June ble spurt om hun følte seg ensom i andre fag svarte hun tydelig «nei», noe jeg argumenterer for at skyldes faste plasser i klasserommet slik at hver enkelt elev ikke blir like synlig dersom den føler seg alene. I kroppsøving er man både fysisk og psykisk alene dersom man ikke føler seg inkludert i klassemiljøet, men dette er man derimot ikke i klasserommet hvor man fysisk er plassert sammen med en annen elev som man ofte blir tvunget til å jobbe sammen med.

Kvello (2006) argumenterer for at støttende medelever kan virke stressreducerende, noe som kan sees i sammenheng med Staven (2007) som hevder at ungdomselever tar imot tilbakemeldinger fra andre medelever lettere enn fra eksempelvis kroppsøvingslæreren. Uten videre skyldes dette de jevnaldrenes evne til å ta andre medelevers perspektiv, av den grunn at de er på samme utviklingsnivå (Staven, 2007). Dette blir særlig bekreftet av Jørgen når han blir stilt spørsmål om klassemiljø og klassekamerater har noe å si for hans trivsel i kroppsøving. Blant annet forteller han at:

Jørgen: Så lenge jeg har *noen* jeg kan være med som jeg stoler på så går det helt fint. Men hvis for eksempel vi har gym også er den personen syk, da blir ikke jeg med.

FORSKER: Er dette en person som har samme oppfatning av gym som det du har?

Jørgen: Nei, men han hjelper meg og ... forstår meg liksom.

Som vi kan se spiller den ene medeleven som Jørgen beskriver en avgjørende rolle før Jørgens oppmøte i kroppsøvingstimene. Derfor kan man argumentere for at elever som ikke føler mestring ved gitte oppgaver, men som opplever vennskap og sosialt samhold med jevnaldrende, vil motiveres av dialoger seg imellom slik Staven (2007) så sterkt vektlegger.

Gode relasjoner og støttende medelever virker også positivt inn på elevens mestringsforventning (Bandura, 1997; Mathiassen, 2013). Dette kommer tydelig fram i følgende samtale hvor Daniel forteller om hans forhold til klassekamerater og deres rolle i kroppsøvingfaget:

Daniel: [...] i stedet for å bare gjøre sånn 30 push ups og mange hang ups og sånn, så liksom gjør du det med folk da og hvis du ikke klarer det kan det være litt morsomt å flire av det i stedet for å bli skuffet av deg selv.

FORSKER: Skjønner. Er det sånn at hvis dere ikke får det til så backer dere opp hverandre?

Daniel: Ja, sånn ... «Det går bra» og «Kom igjen, bare prøv på nytt». For det er ingen vits å dømme hverandre for at de ikke klarer like mange hang ups som andre folk gjør.

Daniel gir uttrykk for at han sammen med medelever har gode kommunikasjonsferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ifølge Staven (2007) snakker jevnaldrende samme språk, noe som kommer til syne ved at Daniel forteller at de kan le sammen framfor å bli skuffet over egen innsats, og at de «backer» opp hverandre når det trengs. I lys av dette kan man argumentere for at gode relasjoner og støttende medelever styrer Daniels mistrivsel mot trivsel i kroppsøvingfaget.

4.4 Kroppsøvingslæreren

Et viktig poeng å understreke i denne analysen er at elevene i denne casestudien har alle samme kroppsøvingslærer. Like viktig er det å påpeke at elevene er strategisk valgt ut av læreren. Et interessant funn knyttet til dette er Sindre. Han er plukket ut som en mistrivselselev, men jeg får ikke det samme bildet når vi snakker sammen. Blant annet forteller Sindre at kroppsøving «Det er en sånn time, på en måte: ja ja, får bare gjøre det». Videre snakker han veldig pent og positivt både om læreren og egne medelever, og Sindre oppgir at han heller aldri har skulket noen av kroppsøvingstimene. Dette funnet viser bare at oppfatningen andre danner seg av

eleven ikke nødvendigvis samsvarer med elevens egne oppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dessuten hevder både Helsedirektoratet (2015) og Språkrådet (2018) at trivsel opptrer i ulike former og grader, samt at det gjerne er person- og situasjonsrelatert. Derfor holder det ikke alltid å spørre om noen trives eller ikke, siden trivsel beskrives og oppleves ulikt, også blant elever. Sagt på en annen måte kan en elev oppgi at den har det bra selv om den ikke trives.

Selv om kroppsøvlingslæreren har visse rammer å forholde seg til knyttet til undervisningen, er det likevel rom for å etablere gode lærer-elev relasjoner og videre legge til rette for et inkluderende fellesskap (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2019). Til tross for dette er det mye som tyder på at Magnus ikke opplever den oppmuntrende, støttende kroppsøvlingslæreren som både Skaalvik og Skaalvik (2018) og Arnesen (2004) så sterkt vektlegger. Dette kommer tydelig fram i følgende samtale:

Magnus: Jeg trivdes mer i gym når vi hadde *navn på lærer* i 9.ende, ja.

FORSKER: Hvorfor var det så mye bedre å ha *navn på lærer* enn han du har nå?

Magnus: *navn på lærer* snakka på en annen måte, prøvde å hjelpe deg, og smilte litt i hvert fall.

Med dette viser det seg at Magnus sin nåværende kroppsøvlingslærer ikke innehar de kjennetegnene Arnesen (2004) peker på i sin definisjon av en god lærer. I lys av Magnus sin opplevelse av kroppsøvlingslæreren kan det tyde på at læreren verken har en humoristisk sans eller evnen til å lytte og videre tilpasse kommunikasjonsformen til hver enkelt elev (Arnesen, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dessuten tyder det på at det emosjonelle stillaset fra lærerens side ikke er tilstede, som ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) er viktig for at eleven skal føle mestring og tro på egen aktivitet. Skal man trekke paralleller til de andre elevene, kan man i lys av Sindre peke på hvor essensielt det er at læreren kommuniserer på elevens nivå og viser sin interesse for eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Sindre beskriver deriblant at:

Sindre: Jeg tror læreren er bra for inspirasjon.

FORSKER: Synes du læreren er motiverende?

Sindre: Ja, hvis dem velger riktig ord, og ikke bare så man ikke bryr seg og bare sier det bare for å si det. Lærere må putte noen følelser inn i det, eller på en måte gjøre det ordentlig. Genuint.

Både Sindre og Magnus argumenterer for at læreren er viktig for deres trivsel i kroppsøvingsfaget, og at mistrivselen forsterkes når læreren ikke gir støttende forklaringer og oppmuntringer. En uheldig konsekvens av dette kan være lært hjelpeløshet blant elevene. Manger og Wormnes (2015) peker på at negativ samhandling og kommunikasjon mellom lærer og elev svekker elevens mestringsforventning. I kjølvannet av dette reduserer eleven innsatsen og begrunner nederlag med lav anstrengelse som en form for selvbeskyttelse. Både Sindre og Magnus har tidligere beskrevet at de mistrives når de må gjøre ting de ikke får til. Kroppsøvingslæreren er derfor en svært sentral signifikant annen som må legge til rette for mestring og utvikling. Dette kan man også se i lys av kroppsøvingsfagets formål om å inspirere til livslang bevegelsesglede, og videre legge til rette for glede, mestring og inspirasjon (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Säfvén et al. (2015) hevder at mistrivselselever ikke kommer særlig godt overens med kroppsøvingslæreren. Ifølge Mathiassen (2013) skyldes dette at idrettsinteresserte lærere har vanskeligheter med å forstå mistrivselselevens oppfatning av faget og derav ta deres perspektiv. Blant annet hevder Jørgen at «Han (læreren) skjønner ikke at jeg ikke får det til liksom». Videre beskriver Jørgen at det bare oppleves som masete og demotiverende, noe som understreker Mathiassen (2013) sin teori om at kroppsøvingslærere lettere identifiserer seg med de idrettsflinke elevene som mestrer det aller meste. I lys av dette er derfor variasjon viktig (Bandura, 1997). Varierte aktiviteter åpner rom for at alle elever, uansett ferdighetsnivå og utvikling, skal kunne oppleve mestring. Underveis i intervjuene opplevde jeg at alle i denne elevundersøkelsen satte pris på variasjon og utradisjonelle aktiviteter i kroppsøvingstimen. Dessuten ga elevene uttrykk for at de opplevde en sammenheng mellom de presenterte kildene: mestringsforventning, klassemiljø og kroppsøvingslæreren. Dette underbygges spesielt når Daniel beskriver at «En ideal kroppsøvingstime er når vi spiller en morsom sport som alle liker og trives med, som alle samhandler med da. Det er jo litt dumt hvis det er en eller to som ikke klarer og bare sitter i et hjørne». Ytterligere tyder dette også på at elevene bevisst ønsker å skape et inkluderende fellesskap, og videre vektlegger de innsats framfor evne (Bandura, 1997).

5 Avslutning

Denne oppgaven har sett nærmere på elevers opplevelse av kroppsøvingfaget knyttet til trivsel og mistrivsel ved én bynær ungdomsskole, med utgangspunkt i mestringsforventning, klassemiljø og kroppsøvingslæreren. Dette er blitt analysert i lys av innsamlet data, som er gjort i form av semistrukturerte intervju av totalt seks elever. Selv om alle informantene i stor grad delte samme oppfatning av kroppsøvingfaget, var det en spredning i utvalget ved at årsakene elevene oppga som faktorer for mistrivsel i faget var varierende. Dette forklarer at trivsel er person- og situasjonsrelatert, og kan operere i ulike grader. Som kroppsøvingslærer er det derfor viktig å være bevisst, og videre tilrettelegge undervisningen på en gjennomtenkt, varierende og inkluderende måte. Daglig står lærere ovenfor kamper som er mer verdt å kjempe enn andre, og blant dem er utfordringene knyttet til mistrivsel. Mangel på mestring og utvikling, ubehag og mobbing, skulking og elever som kvier seg til kroppsøving er utfordringer som ikke kan ignoreres. Skolen har mange samfunnsoppdrag, men å skape mistrivsel er ikke et av dem.

I lys av problemstillingen som søker svar på hvordan mestringsforventning, klassemiljø og kroppsøvingslæreren kan forklare hvorfor enkelte elever mistrives i kroppsøvingfaget viser funnene at mistrivsel er svært sammensatt og at en kombinasjon av disse kildene virker styrende for en elevs trivsel og mistrivsel. Eksempelvis opererer sjeldent klassemiljøet alene, uten noen form for påvirkning fra mestringsforventningene og kroppsøvingslæreren. Dette gjelder ikke bare i retning av elevens trivsel, men også mistrivsel. Dessuten viser funnene at elever både kan trives og mistrives i en og samme kroppsøvingstime, men at graden og opplevelsen av dette varierer. Ut ifra elevintervjuene kan man konkludere med at mistrivselen er størst når kroppsøvingstimene inneholder aktiviteter som elevene ikke mestrer. Likeså skyldes mistrivselen dårlige relasjoner med klassekamerater og kroppsøvingslæreren. Derimot trives elevene dersom de mestrer bestemte oppgaver og videre er omgitt av støttende venner og oppmuntrende lærere.

Til tross for at tidligere studier viser en forskjell mellom gutter og jenter knyttet til opplevelsen av trivsel og mistrivsel i kroppsøvingfaget, er ikke dette noe som har blitt diskutert i denne oppgaven. Likevel er dette noe som kunne vært interessant å se nærmere på i videre forskning. Uavhengig av ulikheten mellom kjønnene i kroppsøvingfaget, handler veien videre om å skape rom for utfoldelse og se hver enkelt elev som unik. Elever er dyktige på forskjellige oppgaver, så det beste man kan gjøre som kroppsøvingslærer er å variere undervisningen og videre oppmuntre til bevegelsesglede og mestring. På den måten faller kanskje færre elever utenfor.

6 Litteraturliste

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

Bakken, A. (2018). Ungdata 2018. *Nasjonale resultater*, 8.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

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

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

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

Eilertsen, T. V. (2013). Eksemplets makt - casestudier som lærings- og forskningsredskap. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlag.

Einseth, M. B. (2015). *Trivsel i kroppsøving i videregående skole hos elever som er utsatte for mistrivsel* (Masteroppgave, Høgskolen i Nord-Trøndelag). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/286543/Mari%20Brenne%20Einseth.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Folkehelseinstituttet. (2018). *Helsetilstanden i Norge 2018. [Public Health in Norway 2018]. Rapport 2018*. Oslo: Folkehelseinstituttet.

Helsedirektoratet. (2015). Trivsel i skolen, IS-2345.

Holm, E. (2005). *Fysisk skole - aktiv læring*. Jessheim: Kommunalt Foreldreutvalg i Ullensaker.

Howe, A., Høium, K., Kvernmo, G., Knutsen, I. R., Askerøi, E. & Kokkersvold, E. (2005). *Studenten som forsker i utdanning og yrke: vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.

Ingebrigtsen, J. E. & Sæther, S. A. (2006). *Ungdoms fysiske aktivitet i Møre- og Romsdal 2005*. Senter for idrettsforskning - NTNU samfunnsforskning as.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kvello, Ø. (2006). *Barns og unges vennskap: empiri- og teorigjennomgang, en kvantitativ og kvalitativ studie av barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldrende og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpasning*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.

Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlag.

Mathiassen, J. C. (2013). *Kroppsøvingsglede: feltstudie i kroppsøving, motivasjon og didaktikk* (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132260/1/mathiassen%20\(2\).pdf](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132260/1/mathiassen%20(2).pdf)

Olstad, P. B. (2013). *Kroppsøvingfaget i skolen som helsefremmende arena: hvordan opplever elever og lærere på 10. trinn kroppsøvingfaget?* (Masteroppgave, Høgskolen i Gjøvik). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/143672/PBOlstad2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlag.

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

Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Lærere som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Språkrådet. (2018). *Bokmålsordboka - Nynorskordboka*. Søkord: trives. Hentet fra https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=trives&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=&ordbok=begge

SSB. (2018). *Karakterer ved avsluttet grunnskole*. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs>

Staven, E. (2007). *"Barn hjelper barn" : en studie av elever som støttekamerater*. Hovedfagsoppgave fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646.

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

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving - formål*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>

7 Vedlegg

Vedlegg 1: informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Din deltakelse i forskningsprosjekt knyttet til bacheloroppgave om mistriksel i kroppsøving ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU

Vi takker for at du har sagt deg villig til å delta i et forskningsprosjekt for bacheloroppgave ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Instituttets bachelorstudenter skriver en oppgave som innebærer analyse av dybdeintervjuer. Opplysningene samlet inn i oppgaven vil bare brukes til denne. Dersom det er aktuelt å bruke opplysninger til annet formål, vil du bli kontaktet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er kontaktet som deltaker i dette prosjektet på bakgrunn av at denne bacheloroppgaven vil ta utgangspunkt i ungdomsskoleelevers opplevelse av kroppsøvingfaget. Formålet med undersøkelsen er å se nærmere på hvorfor du trives eller ikke trives i gymtimene på skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du blir invitert til et intervju som vil vare omkring 30 minutter. Du kan selv velge passende sted for intervjuet. Intervjuet vil tas opp med en digital lydopptaker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Lydopptaket fra intervjuet blir lagret på en SD-minnebrikke. Opptakeren har verken tilkobling til internett- eller telenett. Etter opptak bringes opptakeren til instituttets eget transkripsjonsrom, hvor opptaket transkriberes av studenten selv. I transkriberingen anonymiseres opplysninger som kan identifisere deg som person. Etter dette slettes minnebrikken. Dermed er det ingen opplysninger som kan knyttes til deg som person som følger med videre i prosessen med analyse og publisering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 10.05.2019. Ved prosjektslutt vil personopplysninger, lydopptak og eventuelle notater bli slettet.

Dine rettigheter:

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

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

På oppdrag fra NTNU Institutt for sosiologi og statsvitenskap har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Prosjektet skal avsluttes senest 23.06.2019.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: NTNU Institutt for sosiologi og statsvitenskap, ved ansvarlig for emnet Idrsa2900 og Idrsa2901, Nils Petter Aspvik, tlf 92 64 80 33, nils.petter.aspvik@ntnu.no
NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, tlf 93 07 90 38, thomas.helgesen@ntnu.no
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig (veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet mistrivsel i kroppsøving, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i dybdeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til anonymisering, innen 1 måned etter gjennomført intervju.

(Signert av prosjektdeltaker og foresatt, dato)

Vedlegg 2: intervjuguide

Intervjuguide

Intervjuperson: _____

Dato: _____

Informasjon om studien

Fortell kort hva prosjektet innebærer og hva formålet med studien er. Spør elevene om de ønsker å se informasjonsskrivet igjen, og gjør dem oppmerksom på deres rettigheter. Minn dem om anonymitet og min taushetsplikt. Presiser at jeg ønsker så ærlige og personlige svar som mulig.

Innledende spørsmål: eleven i fokus

1. Hvem er du? Kan du fortelle litt om deg selv?
 - a. *Alternativt*: hva liker du å holde på med?

Introdusere prosjektets tema: kroppsøving er altså et fag dere har 2 skoletimer hver uke ...

Kroppsøving: elevens forhold til faget

1. Kan du fortelle litt hva kroppsøvingfaget er for deg?
 - a. Har det alltid vært sånn?
2. Kan du beskrive situasjon(er) hvor du har det bra i kroppsøvingstimene?
 - a. Hvorfor?
3. Kan du beskrive situasjon(er) hvor du ikke har det så bra i kroppsøvingstimene?
 - a. Hvorfor ikke?
4. Gruer du deg noen gang til gymtimene?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?
 - b. *Alternativt*: hender det at du dikter opp unnskyldning for å ikke delta i timene?
 - i. Hvorfor? Hvordan?
5. Hva skal til for du skal trives i kroppsøving?

Eventuelle oppfølgingsspørsmål dersom eleven ikke nevner noe av dette selv:

- Ulike studier hevder at kroppsøvlingslæreren er viktig for trivselen i faget, hvordan er dette for deg?
- Tidligere forskning viser at aktivitetene har betydning for elevenes trivsel, hvordan er dette for deg?
- Noen undersøkelser peker også på at et godt klassemiljø er en viktig faktor for trivsel, hvordan er dette for deg?

Avsluttende spørsmål:

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

