

Siri Marie Johannessen

«Jeg gruer meg til gymtimene hver eneste uke»

En kvalitativ studie av jenter på 10. klassetrinn som ikke ønsker å delta i kroppsøvingstimene.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, Juni 2013

Veileder: Anne Torhild Klomsten

Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet

Pedagogisk institutt

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse





## Sammendrag

I denne studien er det fokus på jenters fravær i kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen. Målet med studien er å belyse hvorfor noen jenter ikke ønsker å delta i kroppsøving, til tross for at deres fysiske forutsetninger for å delta er til stede. Dette er belyst gjennom problemstillingen: *”Hvorfor velger jenter å ikke delta i kroppsøvingstimene?”*. For å belyse problemstillingen har det vært gjennomført kvalitative intervjuer av syv jenter på 10. klassetrinn som av ulike grunner ikke ønsker å delta i kroppsøvingstimene. Fra et elevperspektiv er det muligheter for å få vite noe mer om hvordan jentene opplever å delta i kroppsøving, og det er mulig å gå i dybden på hver enkelt elevs erfaring angående deltakelse i faget.

Empirien viser at det foreligger flere forhold som har betydning for jentenes mangel på deltakelse og lave trivsel i kroppsøvingsfaget. Mangelfull tro på egne evner, redsel for å dumme seg ut og sammenligning med andre elever er de mest sentrale funn som går igjen i samtlige intervjuer. I tillegg kan det se ut til at forskningsdeltakerne er en del av svært prestasjonsorienterte klassemiljøer. Dette fører til at det å ha svake prestasjoner kan oppleves som en trussel for deres selvoppfatning. Innholdet i kroppsøvingen er dårlig likt av forskningsdeltakerne, og dette blir av flere trukket frem som en av hovedgrunnene til at de velger å boikotte timene. Det er stor enighet blant forskningsdeltakerne at kroppsøving er et mindre viktig fag i forhold til de andre skolefagene. Elevene har med andre ord flere utfordringer knyttet til deltakelse i kroppsøvingstimene, og dette resulterer i negative erfaringer og tanker i forhold til faget.

Funnene i intervjuene blir drøftet opp mot ulike motivasjonsteorier, teorier om selvoppfatning samt tidligere forskning gjort på dette fagområdet. Målene i læreplanen for kroppsøving blir også diskutert i forhold til jentenes opplevelse av faget.



## **Forord**

En utfordrende og spennende studieperiode er nå over. Jeg er svært interessert i fysisk aktivitet og idrett, og har selv vært håndballtrener for et jentelag i flere år. Her startet min økende interesse for fysisk aktivitet blant barn og unge. I denne perioden ble jeg oppmerksom på at flere av jentene ikke likte å ha kroppsøving på skolen, til tross for at de trivdes godt med å spille håndball på fritiden. Jeg har reflektert mye rundt denne problemstillingen. Underveis i den spesialpedagogiske utdannelsen har jeg blitt stadig mer interessert i hvordan motivasjon påvirker elevenes deltakelse i fysisk aktivitet på skolen. Samtidig er fysisk aktivitet et svært samfunnsaktuelt tema. Med bakgrunn i dette, dannes grunnlaget for mitt valg av emne til masteroppgaven.

Det har vært en lærerik og utfordrende prosess å skrive denne masteroppgaven, og mange valg har blitt gjort. Jeg opplever at jeg har fått god erfaring med å tenke problemløsningsorientert, og samtidig har denne oppgaven ført til at min interesse for motivasjon i fysisk aktivitet er stadig økende. Jeg sitter igjen med gode erfaringer og minner fra denne perioden, og jeg er nå klar for å ta fatt på arbeidslivet.

Jeg ønsker å takke min veileder Anne Torhild Klomsten for gode og inspirerende samtaler samt konstruktive og konkrete tilbakemeldinger. Jeg vil også takke alle forskningsdeltakerne som stilte opp til intervju, da denne oppgaven ikke hadde blitt mulig å gjennomføre uten dere. I tillegg vil jeg takke Julie, Linn, Linda, Jonas, Tonje, Patrick og resten av gjengen på 6B for gode diskusjoner, både seriøse og useriøse. Studietiden hadde ikke vært den samme uten dere. En stor takk rettes også til Øystein og mamma for god hjelp med korrekturlesing. Til slutt må jeg få takke familien min for en fantastisk støtte gjennom hele studietiden.



## Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Oppgavens oppbygging.....	3
2. Teori .....	5
2.1 Kroppsøvingsfaget .....	5
2.2 Motivasjon.....	6
2.2.1 Indre og ytre motivasjon .....	6
2.2.2 Deci og Ryans teori om selvbestemmelse.....	7
2.2.3 Målorientering .....	7
2.3 Selvoppfatning .....	8
2.3.1 Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen.....	10
2.3.2 Banduras teori om forventning om mestring.....	10
2.3.3 Eccles' ”expectancy-value”-teori.....	12
2.3.4 Attribusjon.....	12
2.3.5 Covingtons teori om selvverd .....	13
2.3.6 Lært hjelpeløshet .....	14
2.4 Tidligere forskning på deltakelse i kroppsøving .....	15
3. Metode.....	17
3.1 Kvalitativ metode .....	17
3.2 Intervju .....	18
3.2.1 Intervjuguide .....	19
3.2.2 Pilotintervju.....	20
3.3 Forskningsdeltakere og kriterier for deltakelse .....	20
3.4 Gjennomføring av datainnsamling .....	20
3.5 Forskerrollen .....	22
3.6 Transkribering .....	23
3.6.1 Analyse.....	23

3.6.2 Kategorier.....	24
3.7 Kvalitet i forskningen.....	25
3.8 Ethiske betraktninger.....	26
4. Empiri.....	29
4.1 <i>Jeg får det ikke til</i> .....	29
4.1.1 <i>Jeg er redd de andre skal dømme meg</i> .....	33
4.2 <i>Gym er ikke viktig</i> .....	35
4.2.1 <i>Jeg har glemt gymtøyet</i> .....	37
4.3 <i>Karakterer er urettferdig</i> .....	38
4.3.1 <i>Det er de som viser seg frem som gjør det bra</i> .....	40
5. Drøfting.....	43
5.1 Metodiske begrensninger.....	47
6. Avslutning.....	49
6.1 Praktiske implikasjoner.....	50
6.2 Videre forskning.....	50
Referanser.....	51
Vedlegg	
Vedlegg 1- Intervjuguide	
Vedlegg 2- Informasjonsskriv til rektor	
Vedlegg 3- Informasjonsskriv til lærer	
Vedlegg 4- Informasjonsskriv til elever	
Vedlegg 5- Informasjonsskriv til foresatte	
Vedlegg 6- Tilbakemelding fra NSD	



## 1. Innledning

I samfunnsdebatter er det et høyt fokus på barn og unges deltakelse i fysisk aktivitet, og den gjengse oppfatning er at de er mindre aktive i dag sammenlignet med tidligere generasjoner. Denne oppfatningen er blant annet basert på det faktum at flere internasjonale studier dokumenterer en nedgang i fysisk aktivitet blant barn og unge (Klasson-Heggebø, 2003). Det er ikke lenger en selvfølge for barn og unge å være fysisk aktiv i løpet av dagen, og mange bruker mesteparten av dagen til stillesitting (Braute, 2009). I tillegg ser man at forekomsten av overvekt blant barn og unge øker (Andersen m.fl., 2005). Situasjonen beskrives som en inaktivitetsepidemi av helsedirektør Bjørn Inge Larsen (Braute, 2009).

Fra et helseperspektiv er det en svært uheldig utvikling at barn og unge er mindre fysisk aktive. Det er derfor viktig at man tar tak i dette i skolen, og at det jobbes for å fremme elevenes glede ved å være fysisk aktive. Skolen, som er en obligatorisk institusjon for alle barn og unge i Norge, imøtekommer dette ved at elevene deltar i fysisk aktivitet blant annet i kroppsøvingstimene.

Barn og unge har forskjellige forutsetninger, erfaringer og preferanser når det gjelder ulike fysiske aktiviteter. Noen elever har gode opplevelser i forhold til fysisk aktivitet og kroppsøving, mens andre opplever mistrivsel i forbindelse med fysisk aktivitet i skolen. Opplevd glede og følelse av mestring er positivt assosiert med det å være aktiv. Det er påvist en sammenheng mellom indre motivasjon for fysisk aktivitet og mengden av aktivitetsnivå, mens ytre motivasjon er derimot ikke assosiert med fysisk aktivitet (Kolle, Stokke, Hansen og Anderssen, 2012). Undersøkelser viser at kroppsøvingsfaget ikke er et tilbud som er tilpasset alle, og at flere elever ikke har en fysisk aktiv livsstil (Ingebrigtsen og Mehus, 2006). Ingebrigtsen og Mehus (2006) sier at dersom man skal nå målet om mer fysisk aktivitet for alle, må man rette fokus mot hvordan elevene opplever kroppsøvingstimene. Det kan tenkes at det finnes fellestrekk ved erfaringene til de forskjellige elevene som opplever mistrivsel i kroppsøvingstimene (Flagestad og Skisland, 2002).

I sin åpningstale ved Kroppsøvingskonferansen i 2012, argumenterte kunnskapsminister Kristin Halvorsen for at vi vet mer om kroppsøvingsfaget enn noensinne, og det at vi ikke klarer å omsette kunnskapen til praksis er paradoksalt. Halvorsen sa videre at de som lykkes er de mest motiverte, og at vi må bli flinkere til å fange opp de som er mest inaktive (Norges Idrettshøgskole, 2013). For flere barn og unge er kroppsøving på skolen den eneste fysiske aktiviteten i løpet av uken, og dette er obligatorisk for de aller fleste elever i Norge (Braute, 2009). I følge Flagestad og Skisland (2002) er det mange elever som ikke

finner seg til rette i kroppsøvingstimene, og dette kan sannsynligvis ha en negativ innvirkning på aktivitetsglede og mengde av fysisk aktivitet. Det kan også se ut til at en stor andel elever mistrives så mye i kroppsøving at de finner forskjellige måter å unngå å delta i timene (Flagestad og Skisland, 2002). I følge Flagestad og Skisland (2002) er det grunn til å tro at en positiv innstilling til kroppsøving vil bidra til økt fysisk aktivitet både på skolen og på fritiden. Det bør derfor arbeides med at elevene får positive holdninger til fysisk aktivitet gjennom kroppsøvingundervisningen, og dette er også et sentralt mål i læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2013). Skoletilbudet skal i følge Ingebrigtsen og Mehus (2006) være tilpasset alle elever - med ulike interesser og ferdighetsnivå - og dette gjelder også i kroppsøvingsfaget.

Jenter er generelt mindre fysisk aktive enn gutter (Kolle, Stokke, Hansen og Anderssen, 2012), og de trives dårligere i kroppsøvingstimene sammenlignet med guttene (Andrews og Johansen, 2005). Antall timer med inaktivitet er kraftig økende fra 6-åringer til 15-åringer generelt, og 15-årige jenter i 2011 var signifikant mer inaktive, sammenlignet med 15 år gamle jenter i 2005- 2006. Det er i tillegg flere jenter enn gutter som oppgir at de ikke liker kroppsøving på skolen, og denne mistrivselen øker med alderen (Kolle, Stokke, Hansen og Anderssen, 2012). I følge Andrews og Johansen (2005) er det mange jenter som mister interessen for kroppsøving, og de utvikler en negativ innstilling til et fag som i utgangspunktet er godt likt av de fleste. Flagestad og Skisland (2002) viser at det kan være mange ulike grunner til at jentene ikke trives i kroppsøving, som for eksempel situasjonelle- eller psykologiske forhold. Det kan være grunn til å anta at trivsel er et resultat av en kombinasjon mellom det sosiale miljøet eleven er i, elevens forutsetninger og erfaringene som eleven besitter (Flagestad og Skisland, 2002).

På grunnlag av dette kan det være interessant å prøve å belyse årsakene til hvorfor noen jenter velger å ikke delta i kroppsøving, og forsøke å se om det finnes noen fellestrekk mellom opplevelsene til de jentene som mistrives i kroppsøvingstimene. Fokuset i oppgaven er avgrenset til å omhandle jenter, fordi mistrivsel i kroppsøving som nevnt kan se ut til å ramme flere jenter enn gutter. Oppgaven er også avgrenset til å ha fokus på jenter i 10. klasse, siden mistrivselen i faget har vist seg å forekomme særlig blant jenter i ungdomsskolen (Johansen, 2002, referert i Andrews og Johansen, 2005). Problemstillingen i denne studien er som følger: *”Hvorfor velger jenter å ikke delta i kroppsøvingstimene?”*

## **1.1 Oppgavens oppbygging**

Kapittel 2, "Teori", inneholder teorigrunnlaget for diskusjonen av de empiriske funnene i studien. Her beskrives først læreplanen i kroppsøving. De ulike teoriene er delt inn i to hoveddeler. Den første delen omhandler teorier rundt motivasjon og i den andre delen redegjøres det for teorier om selvoppfatning. Teorier fra både forventningstradisjonen og selvvurderingstradisjonen er representert. I kapittel 3, "Metode", beskrives de metodiske aspektene ved oppgaven, i tillegg til at de metodiske valgene blir begrunnet. Her blir det også redegjort for de etiske implikasjonene ved forskningsprosjektet samt hva som har blitt gjort for å kvalitetssikre studien. I kapittel 4, "Empiri", blir de empiriske funnene presentert gjennom en analyse. De ulike kategoriene i analysen blir drøftet i lys av teori og tidligere forskning. I kapittel 5, "Drøfting", blir hovedfunnene i studien trukket frem og drøftet inngående. I tillegg blir metodens begrensninger diskutert. I kapittel 6, "Avslutning", blir oppgaven avrundet og det vises til temaets praktiske implikasjoner. Det gis også forslag til videre forskning på området.



## 2. Teori

For å belyse jentenes opplevelser og tanker rundt deres egen mangel på deltakelse i kroppsøving, er teori om motivasjon og selvoppfatning svært sentralt. De følgende teoriene vil derfor omhandle disse to tilnærmingene. I tillegg vises det til tidligere forskning som omhandler deltakelse i kroppsøving. Først skal det redegjøres for læreplanen i kroppsøving.

### 2.1 Kroppsøvingsfaget

Den gjeldende læreplanen i kroppsøving ble iverksatt fra 1. august 2012. Kroppsøving skal i følge læreplanen (KRO1-03) inspirere til en aktiv livsstil, og bidra til at eleven opplever, lærer og skaper med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Videre skal faget bidra til at elevene opplever glede og mestring ved å delta i varierte aktiviteter, og det er en visjon at eleven skal utvikle en positiv oppfatning av sin egen kropp. Elevene skal dessuten lære seg betydningen av hva egen innsats har å si for måloppnåelse samt hvilke faktorer som påvirker motivasjon til fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2013). Fysisk aktivitet kan defineres som *”det å bevege seg og bruke kroppen”* (Fjørtoft, Pedersen, Sigmundsson og Vereijken, 2003, s. 12). Fysisk aktivitet kan ses på som en atferd som bidrar til å forbedre den fysiske formen. Den fysiske aktiviteten kan være for eksempel arbeid, lek, friluftsliv og trening, og det fysiske aktivitetsnivået kan variere både i intensitet og varighet (Fjørtoft mfl., 2003).

Bevegelse, allsidig idrett, fair play, dans og friluftsliv er sentrale fokusområder i kroppsøvingsfaget. Innsatsen til elevene er en del av vurderingsgrunnlaget for karaktersetning, og det er også relevant å ta hensyn til elevene sine forutsetninger i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2013). I løpet av ungdomsskolen skal elevene ha totalt 223 timer kroppsøving. Kompetansemålene i kroppsøving på ungdomsskolen i henhold til læreplanen er delt inn i tre hoveddeler: Idrettsaktivitet, friluftsliv samt trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Målene for opplæringen innenfor idrettsaktivitet er at eleven blant annet skal lære seg ferdigheter innenfor ulike idretter og lære seg livredning. Innenfor friluftsliv skal eleven beherske å orientere seg i naturen, og å gjennomføre turer i naturen. Målene for opplæring innenfor trening og livsstil er blant annet at eleven skal kunne lære seg mer om grunnleggende prinsipper for trening, forebygging og helse. Felles for de tre hovedområdene er at aktivitetene skal være tilpasset hver enkelt elev sine forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kompetansemålene i kroppsøvingsfaget er de samme for jenter og gutter. Fokuset er at alle elevene - uansett kjønn eller forutsetninger - skal være i stand til å nå målene. For at man skal kunne oppnå målene i læreplanen, er det grunnleggende viktig at elevene er

motiverte. Derfor skal det i det følgende vises til teorier som omhandler motivasjon og selvoppfatning.

## **2.2 Motivasjon**

Barn og unges motivasjon og følelse av mestring vil ofte være påvirket av hvordan de tenker og føler omkring spesifikke oppgaver som skal utføres (Wormnes og Manger, 2005). Med bakgrunn i dette er en elev sin motivasjon for å delta i kroppsøving et resultat av hvilke tanker og erfaringer eleven har gjort seg opp angående faget. For at en elev skal kunne lære noe i kroppsøvingfaget er det viktig at man legger til rette for at eleven har tro på egne muligheter, vilje til å løse ulike oppgaver og evne til både individuelt arbeid og samarbeid (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Det finnes ulike definisjoner og forklaringer av begrepet motivasjon, og det kan blant annet defineres som *”en drivkraft som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet”* (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 132). Motivasjon kan ikke observeres direkte, men elevenes motivasjon kan ofte vise seg indirekte gjennom atferd, for eksempel gjennom valgene de gjør og på hvilken innsats de viser. Atferden forteller imidlertid ikke noe om hvorfor eleven er motivert eller hva som er elevens mål (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Flere motivasjonsteoretikere ser på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som bestemmes ut fra for eksempel elevens verdier, forventninger og tidligere erfaringer. Det er derfor trolig at elevenes motivasjon kan påvirkes, både i positiv og negativ retning (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Motivasjon er et bredt begrep, og man skiller ofte mellom to forskjellige typer motivasjon.

### **2.2.1 Indre og ytre motivasjon**

Man vet at motivasjon er en nødvendig forutsetning for læring, og man skiller ofte mellom indre og ytre motivasjon (Wormnes og Manger, 2005). Når man er preget av indre motivasjon blir man drevet av egenskaper i aktiviteten i seg selv, man ønsker å gjøre noe fordi man er nysgjerrig eller fordi det skaper glede. Indre motivert atferd kan derfor defineres som: *”atferd som individet har interesse for, eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser”* (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 141). Ytre motivasjon er ofte påvirket av en forhåpning om belønning, og en slik form for motivasjon er ofte preget av et mål som ikke ligger i selve aktiviteten (Wormnes og Manger, 2005). Indre motivasjon er gjerne et resultat av en tidligere ytre motivasjon. For eksempel kan en elev starte med en oppgave fordi det forventes av en, men etter hvert oppdages en reell interesse for oppgaven i seg selv (Wormnes og Manger, 2005). I det følgende skal det være

hovedfokus på indre motivasjon, fordi det er grunn til å anta at den indre motivasjonen er den mest sentrale for læring.

### **2.2.2 Deci og Ryans teori om selvbestemmelse**

Deci og Ryans (1985) teori om selvbestemmelse er en teori om indre motivasjon. Denne teorien bygger på en antakelse om at alle mennesker har et medfødt behov for å tilegne seg kompetanse. Ryan og Deci (2002) argumenterer imidlertid for at sosiale og kontekstuelle faktorer kan påvirke dette behovet, både i en positiv retning som fører til utvikling, men også i en negativ retning som kan føre til stagnering og tilbaketrekking. Deci og Ryan (2000) har to tilnærminger til indre motivasjon. De forklarer indre motivert atferd som atferd som ikke er bestemt av ytre belønning, og de ser på indre motivert atferd som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov. Disse behovene er behov for kompetanse, behov for selvbestemmelse/autonomi og behov for tilhørighet (Deci og Ryan, 2000). For at et menneske skal være indre motivert til å gjenta en aktivitet, må det i følge Deci og Ryan (2000) tilfredsstillere disse grunnleggende psykologiske behovene. Det vil si at indre motivasjon kan påvirkes ved å gi elevene rom for å bestemme selv, en følelse av tilhørighet i miljøet og å stimulere deres følelse av kompetanse. Av de tre behovene legges det størst vekt på behovet for selvbestemmelse. Det skilles mellom aktiviteter som er selvbestemte og som er preget av indre kontroll og aktiviteter som må utføres på grunn av et løfte om belønning eller en trussel om straff, altså ytre kontroll. Dersom det er stor grad av ytre kontroll, vil den indre motivasjonen bli svekket (Deci og Ryan, 2000).

Blant motivasjonsteorier er også målorientering svært sentralt for å forklare elevens motivasjon i forhold til en aktivitet eller oppgave. Dette skal det redegjøres nærmere for i det følgende.

### **2.2.3 Målorientering**

I kognitiv motivasjonsteori er man opptatt av hvilke mål elevene har for å kunne forstå deres motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Man snakker ofte i den sammenhengen om målorientering, og man er her interessert i å forklare grunnene til at elever involverer seg i ulike aktiviteter (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det skilles ofte mellom oppgaveorientering og egoorientering (Nicholls, 1989). Når en elev er oppgaveorientert er læring et mål i seg selv, og man ønsker å få bedre ferdigheter samt å mestre oppgaver (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Hvis en elev derimot er egoorientert, er ikke læring et mål i seg selv. Da er det viktigere for vedkommende hvordan en blir oppfattet av andre, enn hva en lærer. Målet til en egoorientert

elev er å bli oppfattet som flink, eller å prøve å unngå å bli oppfattet som dårlig (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

I følge Nicholls (1989) vil den oppgaveorienterte eleven være opptatt av hva som kan gjøres bedre neste gang dersom man mislykkes. Den egoorienterte eleven vil derimot sammenligne seg med andre elever, og vedkommendes følelse av kompetanse vil påvirkes av denne sammenligningen. Nicholls (1989) sier videre at elever som tviler på sine egne evner vil ha problemer med å ha en god innsats i aktiviteter dersom eleven er egoorientert. For en egoorientert elev blir kompetanse sett på som medfødte evner, og at man ikke kan prestere bedre gjennom innsats. Med bakgrunn i dette blir det viktigere for egoorienterte elever å vise sin kompetanse, heller enn å tilegne seg kompetanse (Nicholls, 1989).

I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) vil en egoorientert elev helst vise større innsats dersom vedkommende forventer å gjøre det bedre enn andre. En oppgaveorientert elev vil derimot se på det å feile som noe man kan lære av. Innsats blir derfor utelukkende noe positivt (Nicholls, 1989). Skaalvik (1997b) skiller mellom offensiv egoorientering og defensiv egoorientering. For en offensiv egoorientert elev vil målet være å vise bedre kompetanse enn andre. Det er viktig for eleven å være best, og han/hun har ofte høye mestringsforventninger. For en defensiv egoorientert elev vil målet være å unngå å være svakest samt prøve å unngå å dumme seg ut foran andre. En defensiv egoorientering er vanlig hos elever med lavt selververd (Skaalvik, 1997b).

Elevens motivasjon har en klar sammenheng med vedkommendes selvoppfatning. Både motivasjon og selvoppfatning er et resultat av tidligere erfaringer, og selvoppfatningen påvirker motivasjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det er for eksempel vist at elevenes selvoppfatning har en sammenheng med deres interesse for skolearbeidet, innsats og utholdenhet og valg av oppgaver (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette kan begrunnes med at man ofte er mer motivert for oppgaver som man vet at man kan mestre. Følelse av mestring er igjen påvirket av hvordan en elev oppfatter seg selv.

### **2.3 Selvoppfatning**

Begrepet selvoppfatning brukes ofte som et samlebegrep som omhandler de ideer, følelser og holdninger en person har til seg selv. Selvoppfatning kan defineres som et menneskes bevisste oppfatning av seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det er mange ulike aspekter innenfor en persons selvoppfatning, og Skaalvik og Skaalvik (2005) trekker frem fysisk, sosial, intellektuell, emosjonell og moralsk selvoppfatning som noen av dimensjonene. En persons selvoppfatning ligger i bevisstheden, og den blir trukket frem i situasjoner der den er relevant



(Skaalvik og Skaalvik, 2005). Selvoppfatning er nært knyttet opp til emosjoner, og selvoppfatning har derfor også en sterk sammenheng med motivasjon og livskvalitet (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) innebærer selvoppfatning både en oppfatning av ens egne individuelle egenskaper, og av den eller de rollene man har. I tillegg er identitet en viktig side av selvoppfatningen, altså ens egne tanker om hvem en er. Skaalvik og Skaalvik (2005) skiller mellom reell og ideell selvoppfatning. Reell selvoppfatning er personens oppfatning av hvordan man faktisk er. Samtidig har en person ofte en mening om hvordan en blir betraktet av andre. Dette kalles for persepsjon av andres vurdering, og det er ofte slik at persepsjon av andres vurdering utgjør et grunnlag for utviklingen av en reell selvoppfatning. Den ideelle selvoppfatningen er en persons oppfatning av hvordan en ønsker å være (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Det er ulike faktorer som kan påvirke selvoppfatningen til en person, blant annet sosial sammenligning. I sosial sammenligningsteori blir det lagt vekt på sammenligningen som en person gjør av seg selv med andre. Festinger (1954), referert i Skaalvik og Skaalvik (2005), hevder at man vil sammenligne sine egne meninger og evner med andres dersom man mangler objektive mål å vurdere mot. Vi foretrekker å sammenligne oss med andre personer som er mest mulig lik oss i alder, kjønn og atferd. Dette betegnes som en referansegruppe (Festinger, 1954, referert i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Ofte kan skoleklassen eller venner være en slik referansegruppe. Man kan også sammenligne sine egne prestasjoner med andres når man vurderer seg selv. Andres vurderinger kan også påvirke vår selvoppfatning. Vi oppfatter hva andre tenker om oss, og dette blir en viktig kilde til informasjon om oss selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Når man vurderer seg selv, spiller også tidligere mestringserfaringer inn (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Man vurderer sine egne sjanser for å mestre en oppgave ut fra hvordan resultatet ble sist man gjennomførte en tilsvarende oppgave. Verbal overtalelse er også en sentral påvirkningsfaktor for selvvurdering. Det vil si at andre forsøker å oppmuntre vedkommende til å utføre en oppgave, og dette kan oppfattes som at andre har tro på at man kan komme til å mestre oppgaven (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Innenfor teorier om selvvurdering nevnes også fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Hvis man for eksempel ikke føler seg kompetent til å mestre en oppgave, kan man bli seg nervøs og begynne å svette i hendene. I situasjoner som utløser ulike fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som dette, vil man derfor ha lave forventninger til å mestre en oppgave (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

De nevnte faktorene ovenfor viser at det er mange ulike forhold som påvirker menneskers selvoppfatning. Disse forholdene virker også inn på et menneskes selvverd. *"Selvverd innebærer å akseptere og respektere seg selv slik som en er"* (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 83). Det vil si at man verdsetter seg selv uavhengig av umiddelbare ytre hendelser, og at en våger å se både sine svake og sterke sider (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I situasjoner der selvverdet blir truet, kan man bli ekstra opptatt av hvordan man blir oppfattet av andre. I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) vil et menneskes selvverd bli påvirket av de vurderingene man gjør av seg selv på forskjellige områder.

Innenfor teorier om selvoppfatning har det oppstått to ulike tradisjoner som skal beskrives kort i det følgende.

### **2.3.1 Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen**

Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen er to ulike tradisjoner som er opptatt av selvoppfatning knyttet til prestasjoner og mestringserfaringer (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Selvvurderingstradisjonen har sitt hovedfokus på det følelsesmessige området, og fokusområdet er menneskets vurdering av hvor flink vedkommende er (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Forventningstradisjonen har sitt tyngdepunkt på det kognitive området. Det vil si at teoriene har fokus på menneskers forventninger om å klare bestemte oppgaver (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Forventninger er et aspekt ved et menneskes selvoppfatning, og det dreier seg om forventninger om å kunne mestre en bestemt oppgave, ofte på grunnlag av at vedkommende har klart liknende oppgaver tidligere (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I det følgende skal det redegjøres for en sentral teori innenfor forventningstradisjonen.

### **2.3.2 Banduras teori om forventning om mestring**

I følge Wormnes og Manger (2005) er det et menneskelig behov å ville mestre, og mestring oppøves gjennom konkurranse i forhold til andre og seg selv. Å mestre kan beskrives som ferdigheter til å beherske og gjennomføre ulike aktiviteter eller situasjoner. Forventning om mestring ("self-efficacy") kan forklares som en persons bedømmelse av hvor godt vedkommende er i stand til å planlegge og utføre bestemte handlinger (Bandura, 1997). Forventning om mestring har en nær sammenheng med forventning om konsekvens. I følge Bandura (1997) kan forventning om konsekvens ("outcome expectations") beskrives som en vurdering av utfallet en bestemt handling vil ha. Det vil si at et menneskes forventning av hvordan man kommer til å mestre en bestemt oppgave, vil bli påvirket av en vurdering av hvordan utfallet blir etter handlingen (Bandura, 1997). For å skille de to, viser Bandura (1997) til et eksempel. Dersom man har en forventning om å kunne hoppe to meter i høydehopp, er

dette forventning om mestring. Den forventede reaksjonen på denne prestasjonen, som for eksempel anerkjennelse og ros, er en forventning om konsekvens. Motivasjonsfaktoren i forventning om konsekvens blir bestemt av den subjektive verdien vedkommende legger i utfallet (Bandura, 1997).

Forventning om mestring har betydning for atferd, tanker og motivasjon. En person som har lave forventninger til å mestre, vil ha lavere innsats eller gi opp når det blir for vanskelig. Motsatt, dersom en har høye forventninger til å mestre en oppgave, vil man ha lengre utholdenhet dersom man møter hindringer (Bandura, 1997). I følge Bandura (1997) vil også de som har lave forventninger om å mestre ofte tolke situasjonen som negativ, og forsøke å unngå deltakelse. Forskning viser at man har en tendens til å favorisere de aktivitetene man har høyest forventning om å lykkes med (Bong, 2001, Zimmerman og Kitsantas 1999, referert i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Forventninger om mestring påvirker valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet, og dette vil igjen ha en innvirkning på læringsutbyttet og resultatene (Bandura 1997). Undersøkelser har vist at elever som har høy forventning om mestring lærer mer enn elever med lave mestringsforventninger (Collins, 1982, referert i Skaalvik og Skaalvik, 2005).

I følge Bandura (1997) blir en persons forventning om mestring påvirket av fire ulike kilder av informasjon. Den første kilden er autentiske mestringserfaringer, som er en persons tidligere erfaringer med å mestre en tilsvarende oppgave. Dersom man har erfaring med å mislykkes i gjennomføringen av en oppgave, vil dette føre til at man har lavere forventninger om å mestre en tilsvarende oppgave senere (Bandura, 1997). Den andre kilden til forventning om mestring er vikarierende erfaringer som påvirker mestringsstroen gjennom sammenligning med andre. Den tredje kilden er verbal overtalelse og sosiale påvirkninger om hvilken kompetanse som forventes. Den fjerde kilden er andres verbale utsagn rettet mot fysiske og følelsesmessige komponenter hos en person, der andre dømmer ens kompetanse, styrke og sårbarhet (Bandura, 1997).

Bandura (1997) har et fokus på hvordan elevene ser på evner i forhold til deres forventning om mestring. Dersom elevene ser på evner som noe stabilt og uforanderlig, vil mislykkede forsøk føre til reduserte mestringsforventninger. Hvis elevene derimot ser på evner som noe de tilegner seg gjennom innsats, vil ikke feiling påvirke deres forventning om mestring negativt (Bandura, 1997). En følelse av mestring kan altså påvirke elevenes valg av aktiviteter, innsats og hvilken verdi de legger i aktiviteten. Denne forståelsen skal utdypes videre, og det vises til Eccles' "expectancy-value"-teori, som kan forstås i lys av forventningstradisjonen.

### **2.3.3 Eccles' "expectancy-value"-teori**

Expectancy-value teorien er utviklet av Eccles og hennes kollegaer (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece og Midgley, 1983, referert i Wigfield og Eccles, 2002). Denne teorien går ut fra en antagelse om at valg av aktiviteter og utholdenhet både er et resultat av oppgavens verdi for personen og vedkommendes forventninger om å mestre oppgaven (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Forventninger om mestring av konkrete oppgaver antas blant annet å bli påvirket av oppgavens vanskelighetsgrad, erfaringer og andres forventninger. Verdien av oppgaven blir påvirket av andres holdninger og forventninger, sosial rolle og vedkommendes selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Verdi blir her forklart som hvordan en oppgave tilfredsstiller ulike behov hos individer (Wigfield og Eccles, 2002).

Wigfield og Eccles (2002) skiller mellom fire aspekter ved verdien av en oppgave. Det første aspektet er personlig verdi, som er knyttet til vedkommendes selvoppfatning. En elev som oppfatter seg selv som dyktig i kroppsøving, vil se en større verdi i å utføre øvelser i dette faget enn en elev som føler seg mindre kompetent i faget. Det andre aspektet er indre verdi, som beskrives av Wigfield og Eccles (2002) som den gleden og interessen en elev har av å jobbe med en oppgave. Nytteverdi er det tredje aspektet ved verdien av en oppgave, og det er i følge Wigfield og Eccles (2002) i hvilken grad oppgaven har betydning for elevens fremtidige mål. Dersom det er viktig for elevens fremtidige mål å mestre en øvelse, vil øvelsen ha høy nytteverdi for eleven. Det siste aspektet ved verdien av en oppgave er kostnad. Wigfield og Eccles (2002) beskriver kostnad som det eleven må ofre for å engasjere seg i en oppgave. Oppgavens verdi synker jo mer vedkommende må ofre eller nedprioritere for å gjennomføre den. Hvis de nedprioriterte aktivitetene har høy verdi, vil kostnaden være høy for å gjennomføre den planlagte oppgaven. Kostnader kan også være vegring knyttet til en konkret aktivitet, eller dersom aktiviteten krever store anstrengelser. Kostnaden øker når aktiviteten blir for vanskelig for eleven å gjennomføre (Wigfield og Eccles, 2002).

Opgavens verdi er derfor sentral for hvilke valg elever gjør. Måten elever velger å forklare sine egne prestasjoner er også sentralt for elevenes opplevelse av mestring. I det følgende skal attribusjonsteori beskrives, og denne kan se ut til å falle inn under både forventningstradisjonen og selvvurderingstradisjonen.

### **2.3.4 Attribusjon**

Attribusjonsteori handler om hvordan man attribuerer (eller forklarer) sine egne prestasjoner, for eksempel med innsats, evner, flaks, aktivitetens vanskegrad eller kvaliteten på undervisningen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Hvordan en elev forklarer årsaken til sin egen

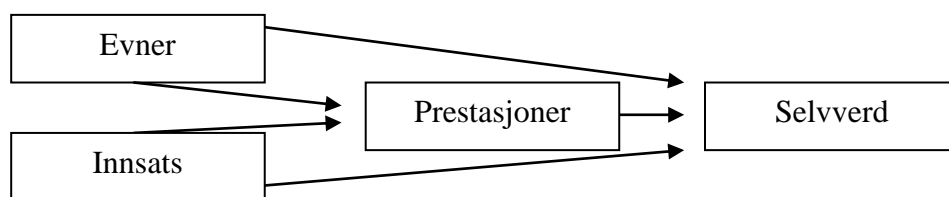
atferd (selvattribusjon) vil påvirke både vedkommendes selvvurdering og forventninger om mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Man skiller ofte mellom internal og eksternal attribusjon. I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) er internal attribusjon at man begrunner prestasjoner ved seg selv, for eksempel evner og innsats. Ved eksternal attribusjon plasserer man resultatene utenfor sin egen makt, for eksempel som en følge av flaks eller at oppgaven var for vanskelig (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Attribusjonsteorien trekker også frem kontrollerbarhet som sentralt. Det vil si at for eksempel evner som oftest oppfattes som ukontrollerbare, mens grad av innsats ofte er kontrollerbar (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dersom man attribuerer dårlige prestasjoner til egne evner, vil dette ha en negativ effekt på elevens selvvurdering og forventning om mestring (Wormnes og Manger, 2005). Hvis man imidlertid attribuerer til strategi og innsats, vil dette ofte oppleves i mindre grad som en trussel mot selvoppfatningen. Dette er fordi man da kan unnskyldes sine prestasjoner med lav innsats (Wormnes og Manger, 2005). Dersom man har et gjennomgående eksternalt attribusjonsmønster, vil dette hindre en utvikling, siden man ser på årsakene til resultatet som noe som er utenfor ens egen makt (Wormnes og Manger, 2005). Wormnes og Manger (2005) sier at et gunstig attribusjonsmønster påvirker motivasjon og mestringsfølelse, og gjensidig vil gode prestasjoner virke inn på en positiv attribusjon.

Videre vises det til Covingtons teori om selvverd. Denne teorien bygger til en viss grad på attribusjonsteori og forventningsteori. I følge Covington (1984) vil elevenes forventninger om å lykkes eller mislykkes være avgjørende for hvilken innsats man legger i en aktivitet.

### **2.3.5 Covingtons teori om selvverd**

Selvverdsteorien faller inn under selvvurderingstradisjonen. Den bygger på en antagelse om at elever har behov for å verdsette seg selv. Dersom selvverdet blir truet vil de forsøke å beskytte seg selv (Covington, 1984). Elevens opplevelse av egne evner er sterkt knyttet til selvverdet. Det vil si at dersom man opplever at man har gode evner, vil dette påvirke selvverdet positivt, og motsatt vil en følelse av lave evner ha en negativ innvirkning (Covington, 1984). I følge Covington (1984) vil et individs forventning om mestring bli mer fokusert på evner, og mindre på innsats, etter hvert som vedkommende blir eldre. Samtidig vil personen etter hvert slutte å sammenligne seg med seg selv, og heller starte å sammenligne seg med andre. Covington (1984) sier at evner, innsats og prestasjoner har stor betydning for elevenes selvverd. Dette fremstiller han i en modell som er gjengitt i figur 1.



Figur 1. Covington (1984) sin modell for sammenhengene mellom evner, innsats, prestasjoner og selvverd.

I følge modellen vil evner og innsats påvirke prestasjoner, som igjen vil påvirke selvverdet. I tillegg ser man at evner og innsats har en direkte påvirkning på selvverdet. Elevenes oppfatning av å ha gode evner, er i følge Covington (1984) et resultat av gode prestasjoner. Når man oppfatter å ha gode evner vil dette gi en følelse av selvverd.

I følge Covington (1984) har forventninger en sentral rolle i selvverdsteorien, og en elev som har lave forventninger om suksess vil være opptatt av å skjule nederlaget. Dette gjøres ofte gjennom å yte mindre innsats. En kombinasjon av høy innsats og dårlige resultater kan tolkes av eleven som at en har svake evner (Covington, 1984). For å beskytte selvverdet, mener Covington (1984) at det er bedre å oppleve nederlag på grunn av lav innsats, enn på grunn av svake evner. Covington (1984) snakker om innsats som et tveegget sverd. På den ene siden må man yte innsats for å lykkes, men til tross for dette kan innsats true selvverdet dersom man mislykkes, fordi eleven kan komme til å tolke nederlaget som et tegn på svake evner. En annen måte å beskytte selvverdet, er i følge Covington (1984) å bruke lang tid på å komme i gang med øvelsene, eller å vise andre elever at man ikke tar oppgaven på alvor. Bruk av beskyttelsesstrategier i forhold til selvverdet vil i følge Covington (1984) hemme elevens motivasjon for læring og utvikling.

Dersom elevene har mislyktes flere ganger med å gjennomføre en oppgave, kan dette føre til en tilstand som kalles lært hjelpeløshet. En elev som er lært hjelpeløs kan sees som en motsetning til en elev som er oppgaveorientert, og lært hjelpeløshet skal derfor utdypes i det følgende.

### 2.3.6 Lært hjelpeløshet

Betegnelsen lært hjelpeløshet er blitt anvendt til å beskrive mennesker som er passive og uten tro på mestring i ulike læringssituasjoner (Wormnes og Manger, 2005). Seligman (1975), referert i Wormnes og Manger (2005), har hevdet at en slik passivitet er innlært gjennom tidligere erfaringer med å mislykkes. Mennesker som er preget av lært hjelpeløshet tror ikke det er noe de selv kan gjøre for å lykkes, og de forklarer sine nederlag med dårlige evner (Dweck og Legget, 1988). Denne lave troen på seg selv gjør at de kan bli avhengige av ytre

belønninger og andre personer (Reschly, 1988, referert i Wormnes og Manger, 2005). I følge Covington og Beery (1976) vil personer som er lært hjelpeløse velge enten svært lette, eller svært vanskelige oppgaver. Dette kan forklares med at lette oppgaver er gjennomførbare, mens feiling på en vanskelig oppgave kan unnskyldes med oppgavens vanskelighetsgrad. I følge Wormnes og Manger (2005) kan forklaringene på lært hjelpeløshet være mange, men i flere sammenhenger kan en lang historie med nederlag være noe av bakgrunnen for at man kommer i en tilstand av lært hjelpeløshet.

## **2.4 Tidligere forskning på deltakelse i kroppsøving**

De aller fleste elevene liker kroppsøving, men blant de som ikke liker faget, er det flere jenter enn gutter (Christiansen, 2010). Det er flere jenter enn gutter som ikke føler at de mestrer aktivitetene i kroppsøvingstimene, og det er også flere jenter som oppgir at de ikke liker aktivitetene i faget. Jentene som deltok i undersøkelsen er også mer negative til konkurranse i kroppsøving enn guttene (Christiansen, 2010). Det kan dermed se ut til at det er en sammenheng mellom følelse av mestring av aktiviteter og det å like aktivitetene.

I følge Flagestad og Skisland (2002) er det fire hovedområder som skiller seg ut som spesielt avgjørende for elevers trivsel i kroppsøvingsfaget. Disse er kroppsøvingslæreren, karaktervurdering, innhold i timene og elevenes selvbilde. I undersøkelsen til Flagestad og Skisland (2002) var det 72 % elever som svarte at de trives i faget, mens 11 % av elevene svarte at de mistrives i faget. Man ser at det er en stor andel elever som liker kroppsøving, og til tross for at elevene som mistrives representerer en mindre gruppe er det særdeles viktig å prøve å påvirke deres trivsel i en positiv retning. I den samme undersøkelsen fant man indikasjoner på at elevenes oppfatninger av sine egne ferdigheter og hvordan de sammenligner seg selv med medelever er avgjørende for deres trivsel (Flagestad og Skisland, 2002). Resultatene i undersøkelsen viser også at elevenes opplevelse av mestring har betydning for deres trivsel i kroppsøvingsfaget, og at det er flere jenter enn gutter som har en negativ selvfølelse i forhold til sine prestasjoner i faget (Flagestad og Skisland, 2002).

Når det gjelder elevenes holdninger til karakterer i kroppsøving, kommer det frem av undersøkelsen til Flagestad og Skisland (2002) at de elevene som mistrives har et svært negativt forhold til karakterer. Karaktergivning bidrar til at mistriverne trives enda dårligere. Det fremstår også en klar sammenheng mellom trivsel og opplevelsen av å lære. Av elevene som mistrives, er det kun 4 % som mener at de lærer noe nyttig i kroppsøvingstimene, mens 40 % av de elevene som trives føler at de lærer noe nyttig (Flagestad og Skisland, 2002).

I en undersøkelse foretatt av Andrews og Johansen (2005) fant man ulike grunner til at noen jenter velger å ikke delta i kroppsøving. Blant annet var innføring av karakterer på ungdomsskolen, mindre lekpregede aktiviteter og frykten for å dumme seg ut sentrale grunner til at jentene ikke ønsket å delta i timene (Andrews og Johansen, 2005). Videre viser undersøkelsen at jentene føler seg vurdert både på prestasjoner og utseende av de andre elevene, og dette er sentrale forhold som bidrar til jentenes manglende motivasjon for kroppsøving (Andrews og Johansen, 2005). Forskning viser også at gutter trives bedre i kroppsøvingstimene enn jenter (Ingebrigtsen og Mehus, 2006). I den samme undersøkelsen fant Ingebrigtsen og Mehus (2006) at guttene har høyere selvvurdering enn jentene samt at yngre elever har høyere selvvurdering enn eldre elever. Trivsel i vennemiljøet på skolen fremstår som en sentral påvirkningsfaktor på elevenes selvvurdering (Ingebrigtsen og Mehus, 2006).



### 3. Metode

I det følgende skal de metodiske aspektene ved studien presenteres. Her redegjøres det for valg av metode, fremgangsmåte samt hvordan man har kommet frem til ulike funn gjennom analyse. I tillegg blir det redegjort for hva som er gjort for å kvalitetssikre studien og hvilke etiske vurderinger som har blitt gjort ovenfor forskningsdeltakerne.

#### 3.1 Kvalitativ metode

For å belyse problemstillingen: *”Hvorfor velger jenter å ikke delta i kroppsøving?”*, er det benyttet en kvalitativ tilnærming. At studien søker å belyse jentenes egne opplevelser knyttet til dette spørsmålet, har vært avgjørende for valg av metode. ”I forskning er det alltid problemstillingen som er avgjørende for hvordan man metodisk går frem for å finne svar” (Moen og Karlsdóttir, 2011, s. 9). I studien er det tatt utgangspunkt i et tema som innebærer en begrenset del av forskningsdeltakernes liv, nemlig deres opplevelse av å delta i kroppsøvingstimene. I følge Moen & Karlsdóttir (2011) får forskeren en dypere innsikt i menneskers handlinger, refleksjoner og begrunnelser gjennom bruk av kvalitativ tilnærming. I studien er det av særlig interesse å finne ut hvilke begrunnelser jentene har for å ikke delta, og hva de selv tenker om at de unnlater å ha kroppsøving. Med bakgrunn i dette er det formålstjenlig å velge kvalitativ metode som metodisk fremgangsmåte.

Et hovedmål i prosjektet er å utvikle forståelse og kunnskap om fenomenene motivasjon og deltakelse i kroppsøving. Jeg forsøker å nå dette målet ved å gå dypere inn i elevenes oppfatning og opplevelse av sin egen situasjon i forbindelse med kroppsøvingfaget. I følge Dalen (2011) er det nettopp dette som er et overordnet mål i kvalitativ forskning, det vil si at man prøver å forstå fenomener i sammenheng med personer og deres situasjon i en sosial virkelighet. Samtidig kjennetegnes kvalitative studier av at forskeren går i dybden på et lite, ensartet og geografisk begrenset felt (Moen & Karlsdóttir, 2011). I dette forskningsprosjektet går jeg i dybden på elevenes opplevelse av kroppsøving i skolen, og jeg besøker de aktuelle skolene for å møte elevene som skal delta i prosjektet. Det er fokus på at forskningsdeltakernes stemme skal komme frem, fordi forskeren ønsker å få en innsikt i forskningsdeltakernes refleksjoner rundt deres egen praksis. Dette kan kalles for det emiske perspektivet eller deltakerperspektivet, altså forskningsdeltakernes oppfatninger og forestillinger av sine egne handlinger (Guðmundsdóttir, 2011).

Forskningsprosjektet er inspirert av en fenomenologisk tilnærming, da jeg ønsker å se på deltakelse i kroppsøving som et fenomen. Målet er å finne essensen i elevers oppfatning av dette fenomenet. I følge Szklarski (2009) er en fenomenologisk tilnærming effektiv å bruke

dersom man ønsker å utforske essensen i et fenomen. Fordi fenomenologien stiller strenge krav til fremgangsmåten i en studie, mener jeg det er korrekt å argumentere for at studien er inspirert av fenomenologien. Det er hensiktsmessig å la seg inspirere av en fenomenologisk tilnærming når jeg skal forsøke å finne ut hvorfor noen jenter velger å ikke delta i kroppsøving. Fenomenologi er en filosofisk teori om intensjonal bevissthet som ble utarbeidet av Edmund Husserl (Bjurwill, 1995, referert i Szklarski, 2009). At bevisstheten er intensjonal, betyr at den er både rettet og meningsskapende. Bevisstheten er rettet i den forstand at det alltid vil finnes et objekt som bevisstheten betrakter (Szklarski, 2009).

Typisk for fenomenologisk metode er forståelsesfokus og en induktiv tilnærming. Forståelsesfokus vil si at fenomenologiske forskere er interessert i betydningen som objekter har for individer, og ikke objektet i seg selv. Forståelsen av denne subjektive betydningen oppnås gjennom at forskeren tolker det kontekstuelle innholdet i menneskelige opplevelser (Szklarski, 2009). I det foreliggende forskningsprosjektet er det derfor ikke et fokus at noen jenter velger å ikke delta i kroppsøving, men heller et fokus på hva grunnene er for jentenes manglende deltakelse. En induktiv tilnærming innebærer at det er empirien og ikke teorien som er utgangspunktet for studien (Karlsson, 1993, referert i Szklarski, 2009). Det gjøres oppmerksom på at jeg ikke har en induktiv tilnærming til det innsamlede materialet, og dette avviker derfor noe fra fenomenologiske prinsipper.

Studien er preget av en abduktiv tilnærming, som kan sies å være en kombinasjon av induksjon og deduksjon (Dalen, 2011). I følge Dalen (2011) kan man si at deduksjon er når forskeren tar i bruk teoretiske begreper for å forklare det innsamlede materialet. Jeg har tatt utgangspunkt i teoretiske begreper i tillegg til å ha fokus på de empiriske enkelttilfellene. Studien er dermed ikke en ren fenomenologisk studie, den er kun inspirert av den fenomenologiske tilnærmingen. Det er benyttet intervju som datainnsamlingsmetode i studien, og i følge Postholm (2010) er dette den vanligste og ofte den eneste datainnsamlingsmetoden som kan tas i bruk ved studier som er inspirert av fenomenologien.

### **3.2 Intervju**

Formålet med et intervju er i følge Dalen (2011) å skaffe rik og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever forskjellige sider ved sin livssituasjon. Et kvalitativt intervju kan være godt egnet for å få innsikt i forskningsdeltakernes egne erfaringer, tanker og følelser. Jeg har valgt å intervju elevene fordi jeg vil møte dem til en samtale om hvordan de opplever kroppsøvingstimene. Hensikten er at de skal fortelle om sine opplevelser og erfaringer fra å delta i faget, slik at man kan komme nærmere en forståelse for hvorfor de ikke ønsker å delta.

Det er også praktiske fordeler med å benytte intervju som hovedmetode, særlig med tanke på antall forskningsdeltakere, problemstilling og tidsperspektiv. Gjennom intervju får man en dialog med et begrenset utvalg av jenter som ikke deltar i kroppsøving. Utvalget er bestemt med hensyn til et begrenset tidsrom, slik at datainnsamlingen er gjennomførbar i perioden masteroppgaven skal skrives. Dersom jeg kombinerer ulike datainnsamlingsmetoder, som for eksempel intervju og observasjon, vil jeg sannsynligvis ha et større grunnlag for å presentere de ulike funnene, men fordi datainnsamlingen skal foregå innenfor et begrenset tidsrom, blir det derfor kun prioritert intervju som datainnsamlingsmetode.

I forskningsprosjektet er det valgt å benytte semistrukturert intervju. Det vil si at det er planlagte spørsmål i en intervjuguide. Samtidig er det rom for at forskningsdeltakeren kan fortelle fritt og ”spore av” fra de planlagte spørsmålene (Kleven, 2011).

### **3.2.1 Intervjuguide**

I forkant av datainnsamlingen ble det utviklet en intervjuguide (se vedlegg 1), som omhandler sentrale temaer og spørsmål som dekker hovedområdene studien skal belyse (Dalen, 2011). Intervjuguiden er utarbeidet etter ”traktprinsippet” (Dalen, 2011). De innledende spørsmålene er generelle, hvor meningen er å få forskningsdeltakeren til å slappe av og bli komfortabel i intervjusituasjonen. Spørsmålene i intervjuguiden starter derfor med spørsmål som: *”Hvordan er det å være elev i 10.klasse?”* og *”Hvordan er det å være elev i gymtimene?”*. Jeg har valgt å bruke begrepet gym istedenfor kroppsøving fordi elevene selv sier gym når de omtaler faget. Etter hvert fokuseres spørsmålene mer mot hovedtemaene i studien, eksempelvis: *”Kan du fortelle om det er noen spesielle aktiviteter som du ikke liker i gymtimene?”*. Mot slutten av intervjuet åpnes ”trakten” igjen, og avsluttes med noen generelle spørsmål for å avrunde intervjuet (Dalen, 2011). Spørsmålene har blitt formulert med tanke på, og med et ønske om, at forskningsdeltakerne vil gi fylldige svar. I følge Dalen (2011) er det viktig å unngå at spørsmålene er tvetydige og ledende. Derfor har jeg i utarbeidelsen av intervjuguiden jobbet mye med å formulere spørsmål som jeg mener er klare, utvetydige og ikke-ledende.

Intervjuguiden er delt inn i syv hovedtemaer: trivsel/deltakelse, nytteverdi, målorientering, mestringsfølelse, medbestemmelse, kjønnsdelt undervisning og relasjonen mellom lærer og elev. Temaene er valgt med tanke på å belyse problemstillingen, og det er totalt 29 spørsmål i intervjuguiden.

### **3.2.2 Pilotintervju**

For å teste intervjuguiden og meg selv som forsker, ble det gjennomført to pilotintervjuer i forkant av selve datainnsamlingen (Dalen, 2011). Det ble gjort ett pilotintervju av en medstudent på universitetet og ett pilotintervju av en elev på ungdomsskolen som passer til kriteriene for forskningsdeltakerne. Pilotintervjuene opplevdes som nyttig, og jeg fikk gode og konstruktive tilbakemeldinger som jeg tok med meg i arbeidet videre. Jeg spurte intervjupersonene om de opplevde noen av spørsmålene som tvetydige, men dette opplevde ingen av de to som ble intervjuet. Formuleringene på noen av spørsmålene ble imidlertid endret som følge av at jeg fikk tilbakemelding på at de var noe vanskelig formulert eller ledende. Noen av spørsmålene ble også fjernet, ettersom jeg opplevde at de var overflødige i intervjusituasjonen. Jeg fikk også tilbakemeldinger på min fremtoning som intervjuer, og dette bidro til at jeg ble bevisstgjort på min egen måte å fremstå på overfor forskningsdeltakerne. I pilotintervjuene testet jeg også ut lydopptakeren, slik at jeg var sikker på at den ville fungere optimalt under datainnsamlingen.

### **3.3 Forskningsdeltakere og kriterier for deltakelse**

Forskningsdeltakerne er syv jenter som går på 10. klassetrinn i grunnskolen. Denne elevgruppen har mange erfaringer fra ungdomsskolen, etter å ha vært elev der i nærmere tre år. Forskningsdeltakerne ble valgt på bakgrunn av et kriterieutvalg, som i følge Dalen (2011) vil si at man velger deltakere ut fra fastsatte kriterier. Kriteriene for å delta i denne studien er jenter på 10. klassetrinn som har 50 % eller mer fravær i kroppsøvingstimene det inneværende skoleåret.

### **3.4 Gjennomføring av datainnsamling**

Forespørsler om deltakelse i forskningsprosjektet ble sendt via e-post til rektorer på flere ulike ungdomsskoler i en større by i Norge. I e-postene var informasjonsskriv til rektor vedlagt (se vedlegg 2). Rektorer på to ungdomsskoler responderte positivt. Videre tok jeg kontakt med kroppsøvingslærerne på de to aktuelle skolene via e-post. Jeg sendte informasjonsskriv til lærerne (se vedlegg 3), som deretter videreformidlet informasjonsskriv til elever og deres foresatte (se vedlegg 4 og 5). Lærerne formidlet kun informasjonen videre til elever som de mente ville tilfredsstillende kriteriene for deltakelse i studien. Det var til sammen syv elever som samtykket til å delta i intervjuundersøkelsen, derav en elev fra den ene skolen og seks elever fra den andre skolen. Det var ingen av elevenes foresatte som reservert sin jente mot å delta på intervju, og dette godtok jeg som et taust samtykke. Antallet på syv forskningsdeltakere betraktes som tilstrekkelig i denne studien, da det anbefales å ha mellom tre og ti

forskningsdeltakere i en studie som er inspirert av en fenomenologisk tilnærming (Postholm, 2010).

Intervjuene ble gjennomført i et mindre rom på de to aktuelle skolene i februar 2013. Kun undertegnede og forskningsdeltaker var til stede under intervjuet. Det var viktig at intervjuene skulle bli gjennomført på et sted der forskningsdeltakerne er kjent, og dette sammen med praktiske grunner ble avgjørende for at intervjuene ble gjennomført på de respektive skolene hvor forskningsdeltakerne er elever. Hvert intervju varte i ca. 40 minutter. Som det anbefales av Dalen (2011), ble det satt av god tid til intervjuene slik at det ble rom for å lytte, samtidig som at forskningsdeltakeren hadde tid til å fortelle det de ønsket. . Samtidig fikk jeg stilt spontane oppfølgingsspørsmål der det var interessant at forskningsdeltakeren utdypet svaret. Det ble brukt lydopptaker i alle intervjuene, slik at forskningsdeltakeren fikk min fulle oppmerksomhet. Dalen (2011) anbefaler at man bruker teknisk opptaksutstyr når man gjennomfører kvalitative intervjuer, slik at man får med seg forskningsdeltakernes egne uttalelser.

Selve intervjuet ble innledet med en kort introduksjon til hva prosjektet handler om samt en gjennomgang av forskningsdeltakerens rettigheter i forhold til intervjusituasjonen. Det ble også vist til informasjonsskrivet som elevene hadde mottatt i forkant av intervjuet. Jeg opplevde at innledningsspørsmålene bidro til at intervjusituasjonen ble mer komfortabel for forskningsdeltakerne, og at de åpnet seg mer etter hvert som vi kom i gang med intervjuet. Jeg benyttet meg av intervjuguiden jeg hadde laget på forhånd, men det var samtidig rom for at forskningsdeltakeren kunne fortelle fritt. Det hendte at jeg stilte spørsmål som ikke stod i intervjuguiden, fordi det følte naturlig i enkelte sammenhenger. I følge Postholm (2010) er det nettopp dette som er fordelen med semistrukturerte intervju. Det vil si at man har muligheten til å la intervjuet drive i en annen retning ved å la forskningsdeltakerne fortelle fritt, istedenfor kun å forholde seg til spørsmålene i intervjuguiden.

Da forskningsdeltakerne ga korte svar, eller når jeg ønsket at de skulle utdype mer, stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden ble fulgt som planlagt, men i noen tilfeller utelot jeg spørsmål dersom dette allerede var besvart i tidligere spørsmål. Jeg opplevde at intervjuguiden fungerte godt i praksis, og den var et nyttig verktøy å ha med seg i intervjusituasjonen. Når jeg hadde vært gjennom alle spørsmålene i intervjuguiden, tok jeg meg tid til en avsluttende samtale. En slik samtale er i følge Dalen (2011) svært viktig for å ivareta relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker. Jeg tok meg samtidig tid til å vise min takknemlighet for at forskningsdeltakeren ville stille opp på intervju. I flere intervjuer

opplevde jeg at det kom frem verdifull informasjon i den avsluttende delen av samtalen, for da var stemningen tryggere ettersom vi hadde sittet sammen og pratet en stund.

### **3.5 Forskerrollen**

Som en kvalitativ forsker må jeg innta en fortolkende rolle gjennom hele forskningsprosessen. Min rolle som forsker er derfor det viktigste verktøyet i arbeidet med å oppnå svar på det som forskes på (Postholm, 2010). Det blir derfor viktig at jeg som forsker er bevisst på min førforståelse, slik at jeg kan benytte denne for å kunne tolke forskningsdeltakernes opplevelser og utsagn. I følge Dalen (2011) kan førforståelse beskrives som tidligere erfaringer, meninger og oppfatninger av det fenomenet som studeres. I dette forskningsprosjektet har min førforståelse spilt en sentral rolle i valget av tema, problemstilling og teori. Jeg er selv kvinne og jeg har selv vært elev og deltatt i kroppsøvingstimene på ungdomsskolen. I motsetning til forskningsdeltakerne, har jeg for det meste positive erfaringer rundt min deltakelse i kroppsøvingstimene, og dette var ett av de skolefagene jeg favoriserte. Teorigrunnlaget er basert på mitt utdanningsløp innenfor pedagogiske fag. I følge Postholm (2010) er det teorier som gir retning for forskningen, i tillegg til at forskerens tidligere erfaringer og opplevelser har en innvirkning på fokuset for forskningen.

Jeg har reflektert mye rundt min egen førforståelse for temaet i forhold til at jeg har vært aktiv som håndballtrener, og hvordan dette vil kunne påvirke mine tolkninger av det forskningsdeltakerne forteller. Jeg er bevisst på mine egne erfaringer og tanker om temaet, fordi jeg har villet utnytte min egen erfaring så godt som mulig i dette prosjektet. Forskeren selv er som nevnt det viktigste forskningsverktøyet i prosjektet, og da spiller også forskerens utdanning og holdninger inn som en viktig del av forskningsprosessen (Guðmundsdóttir, 2011).

Når man skal forske på et fenomen med en kvalitativ tilnærming, er det viktig å kunne forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010). Jeg har forsøkt å sette meg inn i forskningsdeltakernes perspektiv ved å reflektere rundt tiden da jeg selv var elev i 10. klasse, og hvilke tanker jeg hadde om kroppsøving da. Siden jeg som kvalitativ forsker er med på å tolke ulike situasjoner ut fra mine egne erfaringer for å forstå og skape mening i datamaterialet som er samlet inn, vil dette være med på å forme studien (Postholm, 2010). Det vil derfor være nærmest umulig for meg som forsker å oppnå et fullstendig objektivt syn på det innsamlede intervjumaterialet. På bakgrunn av min subjektivitet, kan dette påvirke mine tolkninger av funnene i studien. Det er derfor ikke sikkert at andre forskere med ulike

førforståelser ville ha tolket forskningsdeltakernes uttalelser på samme måte som meg, og man må derfor ta dette med i betraktningen når man ser på funnene i denne studien.

### **3.6 Transkribering**

Analyseprosessen startet allerede i intervjufasen, og dette er i følge Dalen (2011) vanlig, både ubevisst og bevisst. Etter hvert enkelt intervju noterte jeg derfor ned tanker og inntrykk som hadde oppstått i intervjusituasjonen. Til sammen utgjorde disse notatene syv håndskrevne sider. Så snart intervjuene var overstått startet jeg å transkribere, og totalt ble transkripsjonene på 121 sider tekst. Det er store fordeler ved å transkribere intervjuene umiddelbart etter gjennomføring, fordi man da kan gjengi intervjuet på en best mulig måte (Dalen, 2011). Transkriberingen var en tidkrevende prosess, men jeg gjorde mange viktige oppdagelser og tanker i denne prosessen. Jeg transkriberte alle intervjuene selv, og dette førte til at jeg ble godt kjent med datamaterialet (Dalen, 2011). Det ble valgt å transkribere ordrett på dialekt, for å ivareta enkeltutsagn og nyansene i språket. Jeg anser det som en fordel at jeg snakker samme dialekt som forskningsdeltakerne, da enkelte ord og uttrykk kan være svært særegne i denne dialekten. Jeg har imidlertid valgt å gjengi direkte sitater på bokmål i den endelige fremstillingen, for å ivareta forskningsdeltakernes anonymitet.

#### **3.6.1 Analyse**

I følge Postholm (2010) skal forskeren prøve å finne en dypere mening med forskningsdeltakernes uttalelser, gjennom bruk av både teori og empiri. Man kan si at forskeren er i en stadig fortolkningsmodus (Moen og Karlsdóttir 2011). Det vil si at jeg som forsker vil tolke det forskningsdeltakerne forteller i intervjuet, både ved hjelp av ulike motivasjonsteorier, tidligere forskning og mine egne erfaringer på området. I denne tolkningsprosessen er den hermeneutiske sirkelen sentral for å skape forståelse og mening (Gudmundsdóttir, 1997b, referert i Postholm, 2010). Det vil si at forståelsen av fenomenet skapes i en prosess der meningen i ulike deler påvirkes av helheten. I følge Postholm (2010) veksler man mellom å se på teksten som en helhet og å se på de ulike delene i teksten, for å finne en mening, eller essensen i teksten. En slik analysemetode har vært sentral i mitt arbeid. Med bakgrunn i dette vil mine tidligere erfaringer og min kunnskap om fenomenet påvirke analysen, og forskningsarbeidet vil nødvendigvis være noe preget av min subjektivitet.

Det finnes flere ulike måter å analysere datamaterialet på, og jeg har benyttet en analysemetode som Kvale og Brinkmann (2009) kaller for meningsfortetting. Meningsfortetting kan være hensiktsmessig å benytte i studier som er inspirert av en fenomenologisk tilnærming (Kvale og Brinkmann, 2009). Denne analysemetoden går ut på at

jeg har forkortet forskningsdeltakernes uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres, slik at den umiddelbare meningen i det som har vært sagt blir gjengitt med få ord (Kvale og Brinkmann, 2009).

Analysen av et intervju ved bruk av meningsfortetting inneholder i følge Kvale og Brinkmann (2009) fem trinn. Jeg vil kort gjengi disse trinnene slik jeg gikk frem. Først startet jeg å lese gjennom alle intervjuene for å få en helhetsfølelse av datamaterialet. Deretter fant jeg de mest fremtredende meningsenhetene som ble uttrykt av forskningsdeltakerne. Videre forsøkte jeg å uttrykke temaet som var dominerende for hver enkelt meningsenhet på en tydelig måte, og jeg forsøkte å se på uttalelsene fra forskningsdeltakerens perspektiv. I det fjerde trinnet ble meningsenhetene vurdert i lys av problemstillingen. Til slutt har de viktigste temaene i intervjuene blitt trukket frem i form av en tekst. I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan denne analysemetoden være et godt redskap for å analysere lange og komplekse transkripsjoner.

I arbeidet med meningsfortettingen har jeg benyttet koding og kategorisering, også kalt meningskoding. I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan man forklare begrepet koding ved at man knytter ett eller flere nøkkelord til teksten med tanke på å kunne identifisere et utsagn senere. Kategorisering er en mer systematisk konseptualisering av en uttalelse, som gir mulighet til å redusere datamaterialet. Når kodene former seg til kategorier blir derfor meningen i transkripsjonene redusert til noen få kategorier (Kvale og Brinkmann, 2009).

### **3.6.2 Kategorier**

Ved å analysere det innsamlede intervjumaterialet, har jeg kommet frem til tre kategorier. De tre hovedkategoriene har hver sin underkategori. Navnene på kategoriene er hentet fra forskningsdeltakernes egne uttrykk, og dette er i følge Kvale og Brinkmann (2009) en vanlig måte å navngi kategoriene på. Det vises til kategoriene i følgende tabell:

*Tabell 1: Kategorier i empirien*

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. <i>Jeg får det ikke til</i><br/><i>Jeg er redd de andre skal dømme meg</i></li><li>2. <i>Gym er ikke viktig</i><br/><i>Jeg har glemt gymtøyet</i></li><li>3. <i>Karakterer er urettferdig</i><br/><i>Det er de som viser seg frem som gjør det bra</i></li></ol> |
|---|



### 3.7 Kvalitet i forskningen

Mine tidligere erfaringer når det gjelder deltakelse i kroppsøving er beskrevet i avsnittet om forskerrollen, og jeg er bevisst på at min erfaringsbakgrunn påvirker mine tolkninger av den innsamlede informasjonen. Postholm (2010) poengterer at dette dreier seg om å synliggjøre forskerens subjektivitet. På denne måten kan man møte forskningsdeltakerne med et åpent sinn. I tillegg kan man gi leserne en forståelse av hvorfor man har tatt ulike valg og avgjørelser i forskningsteksten (Postholm, 2010).

Forståelse er sentralt i kvalitativ forskning. Det vil si at forskeren beveger seg mellom teori og innsamlet informasjon, og mellom sin egen erfaring og praksisfeltet. Man utvikler dermed en dypere forståelse av det fenomenet som undersøkes (Postholm, 2010). I mitt tilfelle har jeg vært svært bevisst på min egen forståelse av fenomenet. I løpet av datainnsamlingen ble denne forståelsen utvidet, noe som resulterte i at nye spørsmål i forhold til deltakelse i kroppsøving oppstod. I denne sammenhengen er Lincoln og Guba (1985) sitt begrep om pålitelighet sentralt. Med pålitelighet settes det søkelys på påliteligheten av spesifikke studier. Det vil si at forskeren må kunne beskrive forskningsprosessen slik at den kan gjennomgås og godkjennes (Lincoln og Guba, 1985). Min beskrivelse av forskningsprosessen gjøres i denne metoddelen av oppgaven, hvor de ulike delene av prosjektet beskrives. I tillegg er all nødvendig informasjon vedlagt oppgaven. Samlet sett er dette en synliggjøring av hele mitt forskningsprosjekt.

Naturalistisk generalisering er en viktig prosedyre for å kvalitetssikre en kvalitativ studie. Det vil si at leseren av teksten kan relatere beskrivelser og funn i studiet til sin egen situasjon, slik at de kan oppleves som nyttige i forhold til egen praksis (Postholm, 2010). Funnene som forskeren gjør i en kvalitativ studie er knyttet til et bestemt sted og en bestemt tid. Til tross for dette er det mulig å overføre denne kontekstuelle kunnskapen til lignende settinger, og dette kan gjøres gjennom tykke beskrivelser (Postholm, 2010). I avsnittet vedrørende gjennomføringen av intervjuene, forsøker jeg å gi en grundig beskrivelse av settingen for å kvalitetssikre studien.

Det er også viktig at studien er reliabel. Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Det vil si hvorvidt resultatene fra studien kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2009). Med bakgrunn i de grundige beskrivelsene jeg har gjort i metodekapittelet, mener jeg det vil være mulig for andre forskere å gjøre en tilsvarende undersøkelse på et senere tidspunkt. Et annet viktig moment i alle forskningsprosjekter er validitet. I følge Kvale og Brinkmann (2009) handler validitet om hvorvidt metoden undersøker det den skal undersøke. Jeg har forsøkt å ha et kritisk blikk på

min egen studie og metode gjennom hele prosessen, og jeg har vært konsekvent på at det er mangel på deltakelse i kroppsøving som er i fokus for min studie.

Postholm (2009) sier at triangulering og member checking er viktige prosedyrer for å kvalitetssikre en studie. Triangulering innebærer blant annet at man bruker ulike teorier og kilder for å understøtte sine funn (Postholm, 2009). Jeg benytter flere ulike teorier og tidligere empiri for å understøtte mine funn i studien. I tillegg har jeg intervjuet syv forskningsdeltakere, som på flere områder uavhengig bekrefter hverandres uttalelser. Dette vil i følge Postholm (2009) bidra til å styrke kvaliteten i studien. Member checking vil si at man ber forskningsdeltakerne om å uttale seg om de kjenner seg igjen i forskerens tolkninger og beskrivelser av datamaterialet (Lincoln & Cuba 1985). Jeg har sendt transkripsjonene av intervjuene på e-post til forskningsdeltakerne, slik at de kunne lese gjennom sine egne uttalelser. Jeg fikk tilbakemelding fra samtlige, og det var ingen som ba om endringer.

Jeg har gjennomgått de kvalitetsmessige vurderingene jeg har gjort i forskningsprosjektet. Videre skal det redegjøres for de etiske betraktningene som er knyttet til studien.

### **3.8 Etiske betraktninger**

Prosjektet er meldepliktig og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), siden prosjektet innebærer behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler (Dalen, 2011). Jeg mottok tilbakemelding med godkjenning fra NSD den 24.01.2013 (se vedlegg 6). For å ivareta det etiske aspektet i prosjektet har jeg tatt utgangspunkt i noen forskningsetiske retningslinjer (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2006). Disse er *krav om informert og fritt samtykke*, *krav om å informere dem som utforskes*, *barns krav på beskyttelse* og *krav om konfidensialitet*. I følge Postholm (2010) er etiske retningslinjer kontekstavhengige, og de skal dermed ikke sees på som konsekvente regler. Jeg har dermed tilpasset retningslinjene til mitt prosjekt og til den aktuelle situasjonen.

Krav om informert og fritt samtykke er svært sentralt i et forskningsprosjekt (Dalen, 2011). Jeg sendte ut informasjonsskriv til elevene på forhånd (se vedlegg 4), hvor de fikk informasjon om prosjektet. Samtidig ble eleven bedt om å samtykke ved å signere på en vedlagt svarslipp. Utfyllende informasjon om prosjektet samt hvordan resultatene skal formidles, ble gjennomgått muntlig som en innledning til intervjuet. Når det gjelder krav om å informere dem som utforskes, kan dette sees i sammenheng med krav om informert og fritt samtykke (Dalen, 2011).

Angående barns krav på beskyttelse sies det følgende: *"Når barn og unge deltar i forskning, har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov"* (NESH, punkt 12, 2006). I dette prosjektet er alle forskningsdeltakerne fylt 15 år. I følge Personvernombudet NSD (2012) kan ungdom over 15 år samtykke selv, dersom prosjektet ikke har fokus på sensitive data. Videre sier Personvernombudet NSD (2012) at aldersgrensen for selvbestemmelse kan fastsettes ut fra en skjønnsmessig vurdering av selve prosjektet samt om ungdommen vil forstå hva en eventuell deltakelse vil innebære. Til tross for at samtlige forskningsdeltakere i dette prosjektet er fylt 15 år, ønsket jeg imidlertid at deres foresatte skulle involveres i prosessen. Det ble derfor sendt ut et informasjonsskriv til elevenes foresatte (se vedlegg 5). Dette fordi foreldre som skal samtykke på vegne av sine barn, må få informasjon om hvilke typer opplysninger som skal innsamles (Personvernombudet NSD, 2012).

For å ivareta kravet om konfidensialitet sies det følgende: *"De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt"* (NESH, punkt 14, 2006). I studien er alle forskningsdeltakerne anonymisert ved at de har fått tildelt fiktive navn. Skolens navn og byen forskningsdeltakerne kommer fra er også anonymisert. Dalen (2011) sier at dette kravet er spesielt viktig i kvalitative studier, fordi forskeren og deltakeren møtes ansikt til ansikt. Jeg forsikret forskningsdeltakerne om konfidensialitet, både muntlig og skriftlig. Innsamlet informasjon ble lagret på privat pc, og slettet så snart oppgaven ble ferdigstilt. Jeg fikk inntrykk av at samtlige deltakere følte seg trygge på at de skulle forbli anonyme.



## 4. Empiri

Empirien avdekker at mange av svarene fra forskningsdeltakerne er sammenfallende rundt flere temaer. Dette til tross for at deltakerne er elever på to forskjellige skoler. En forklaring på dette kan være at alle forskningsdeltakerne fikk de samme spørsmålene. Flere tok imidlertid eget initiativ til å fortelle fritt om sine opplevelser av å delta i kroppsøving, og flere av disse fortellingene har blitt tolket som sammenfallende. Forskningsdeltakernes fiktive navn er Kine, Lise, Maria, Ida, Therese, Camilla og Stine. De har alle til felles at de er jenter på 16 år som går i 10.klasse. Samtlige av jentene trives ikke i kroppsøving, og de unngår derfor ofte å delta i timene. Alle har over 50 % fravær i kroppsøvingstimene i det inneværende skoleåret, og de oppfyller dermed kriteriet for deltakelse i denne studien. Enkelte av deltakerne har nærmere 100 % fravær i kroppsøving, og møter sjelden til timene. De fleste møter imidlertid opp til timene, men de velger å sitte på sidelinjen. Noen få av deltakerne driver med idrett på fritiden, men de fleste er svært lite fysisk aktiv utenfor skolen. Alle forskningsdeltakerne kan karakteriseres som ”vanlige” ungdomsskoleelever og samtlige innehar de fysiske forutsetninger man trenger for å kunne gjennomføre en kroppsøvingstime.

Med bakgrunn i forskningsdeltakernes uttalelser, har det oppstått tre hovedkategorier, og alle hovedkategoriene har hver sin underkategori. De er følgende:

1. *Jeg får det ikke til*  
*Jeg er redd de andre skal dømme meg*
2. *Gym er ikke viktig*  
*Jeg har glemt gymtøyet*
3. *Karakterer er urettferdig*  
*Det er de som viser seg frem som gjør det bra*

Kategori 1 fremstår som den største av de tre kategoriene. Under hver kategori vil sentrale sitater presenteres, og hovedlinjene vil bli trukket frem. I tillegg vil funnene under hver kategori bli drøftet opp mot relevant teori. Avslutningsvis blir de ulike analysekategoriene diskutert i en sammenfattende diskusjon.

### 4.1 *Jeg får det ikke til*

Det som utmerket seg mest etter de første intervjuene, var at forskningsdeltakerne hadde svært lave forventninger til sine egne prestasjoner. Dette ble bekreftet i de påfølgende intervjuene, og samtlige forskningsdeltakere hadde en opplevelse av at de ikke mestret de fleste øvelsene i kroppsøvingstimene. Dette kan belyses med følgende sitat:

*”Det er på en måte bare to nivå, det er liksom de som er kjempegode også er det liksom de som er kjempedårlig. Og jeg er jo kjempedårlig, utenom når det kommer til enkelte småting liksom” (Kine).*

På spørsmål om hvorfor Kine synes at hun er ”kjempedårlig”, viser hun til sin dårlige kondisjon og at hun ikke er noe særlig sterk. Hun synes ikke det er noe gøy å lære seg ting som hun vet at hun ikke kan klare å gjennomføre. Det er imidlertid noen få øvelser hun liker, men dette er utelukkende øvelser hun vet på forhånd at hun kan klare å mestre. Øvelser som for eksempel dans og badminton, er etter hennes mening lette aktiviteter. Det at Kine har en antagelse om at hun ikke vil klare øvelsen allerede før hun har prøvd, kan ses i lys av Bandura (1997) sin teori om forventning om mestring. Her trekkes autentiske mestringserfaringer frem som en viktig kilde til en persons forventninger, og dersom Kine har opplevd nederlag etter å ha forsøkt seg på liknende øvelser tidligere, vil dette i følge Bandura (1997) farge hennes syn på om hun vil komme til å mestre en tilsvarende oppgave ved en senere anledning. Kine opplever derfor at hun ikke vil komme til å mestre oppgavene som hun tidligere har feilet på. At Kine utelukkende liker øvelser som er lette og som hun med sikkerhet vet at hun kan mestre, kan også ses i lys av tidligere forskning. Forskning viser at man har en tendens til å favorisere de aktivitetene man har høyest forventning om å lykkes med (Bong, 2001, Zimmerman og Kitsantas, 1999, referert i Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Ida synes også det er gøy å ha kroppsøving når hun får til øvelsene, men at dette medfører så stor sjeldenhet at hun heller velger å ikke delta i timene. Dette kan tolkes som et forsøk på å beskytte selverdet. I følge Covington (1984) vil en elev som har lave forventninger om mestring ofte yte mindre innsats, eller unngå å prøve å gjennomføre aktiviteten, fordi det er bedre å oppleve nederlag på grunn av lav innsats enn på grunn av svake evner.

Det er imidlertid ikke alle forskningsdeltakerne som unngår å yte en innsats når de skal gjennomføre en øvelse. Lise forteller at hun prøver å gjøre sitt beste for å gjennomføre aktivitetene. Til tross for dette er hun lei av å oppleve nederlag når hun har brukt mye tid på en øvelse, og hun forteller at dette er en vesentlig grunn til at hun ikke ønsker å delta i kroppsøvingstimene. Flere av forskningsdeltakerne forteller at de har latt være å delta i så mange kroppsøvingstimer at de føler de ikke kan klare å nå igjen de andre elevene. Dette i seg selv gir en følelse av mangel på kompetanse. Maria sier at hun prøver å holde seg i bakgrunnen i kroppsøvingstimene, slik at ingen skal se at hun ikke klarer å gjennomføre øvelsene. Hun ønsker å være usynlig, og hun legger ned minst mulig innsats i øvelsene, siden

hun er overbevist om at hun ikke kommer til å klare å oppnå gode prestasjoner. Ida sier også at hun ikke yter sitt beste for å gjennomføre øvelsene, da hun er sikker på at hun ikke kommer til å prestere godt nok.

Det å ikke gi full innsats i aktivitetene, kan tolkes som en måte å unngå nederlag på. I følge Covington (1984) kan en kombinasjon av høy innsats og dårlige resultater tolkes av eleven som at en har dårlige evner, og dette vil kunne true vedkommende sitt selvverd. Elevenes opplevelser av egne evner er sterkt knyttet til selvverdet, og når jentene opplever nederlag etter å ha gjort sitt beste, vil dette ha en negativ innvirkning på deres selvverd.

På spørsmål om hva hun føler når hun ikke mestrer øvelsene, svarer Camilla:

*”Jeg blir veldig oppgitt, og gir opp med en gang liksom. Hvis jeg ikke klarer det etter sånn cirka tredje forsøk så bare setter jeg meg ned”*(Camilla).

Ut fra dette kan man se at motivasjonen blir svekket når man ikke klarer å utføre en oppgave etter gjentatte forsøk, noe som ender opp med tilbaketrekking. Det kan tolkes som at Camilla er i en tilstand av lært hjelpeløshet, der hun gjennom gjentatte mislykkede forsøk gir opp. Hun har ikke noen tro på at hun selv kan gjøre noe for å lykkes med å gjennomføre øvelsen (Dweck og Legget, 1988).

I alle intervjuene kommer det tydelig frem at forskningsdeltakerne sammenligner seg selv med andre elever i klassen i forhold til prestasjoner. Dette viser seg i følgende sitat:

*”Selv om jeg prøver så godt jeg kan, så kommer alle de som er født spreke og bare løper rett forbi meg”* (Kine).

Flere av jentene trekker frem at det er andre elever i klassen som fremstår som ”eliteelever”, og at det er umulig å nå deres nivå i samtlige øvelser i kroppsøvingstimene. Dette oppleves som umotiverende for forskningsdeltakerne. I følge sosial sammenligningsteori vil man ofte sammenligne seg selv med klassekamerater, og man sammenligner ofte egne prestasjoner med andres når man vurderer seg selv (Festinger, 1954, referert i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det at Kine refererer til at noen er ”født spreke”, kan tolkes som at hun ser på evner som ukontrollerbare, og at det er noe man enten har eller ikke har. Kine ser på seg selv som en som har mindre evner enn de andre i referansegruppen sin. I følge attribusjonsteori vil denne måten å forklare sine egne prestasjoner på, ha en negativ effekt på vedkommendes selvvurdering og forventning om mestring (Wormnes og Manger, 2005). Dette kan også

belyses av Bandura (1997) som påpeker at dersom man ser på evner som uforanderlig, vil mislykkede forsøk føre til lavere forventninger om mestring.

Lise betegner seg selv som ”en av de dårlige”. Hun har et inntrykk av at alle de andre i klassen også ser på henne som en svak elev i kroppsøving. På spørsmål om Lise sammenligner seg selv med de andre elevene, svarer hun:

*”Nei, fordi jeg er dårligere enn alle de andre, så jeg gidder ikke å sammenligne meg med dem. Jeg ser jo at de andre er bedre, men det er jo fint for de liksom” (Lise).*

Dette kan tolkes som et tydelig eksempel på at Lise sammenligner seg selv med de andre elevenes prestasjoner, men fordi hun opplever at de andre presterer bedre enn henne, velger hun å ikke se på sammenligning som viktig. I følge Wigfield og Eccles (2002) vil en elev som føler seg mindre kompetent i et fag se en lavere verdi i å utføre øvelser i faget, og dette kan man tolke i lys av sitatet til Lise overfor. Det at Lise opplever at de andre elevene ser på henne som en svak elev, kan ses i sammenheng med at andres vurderinger kan påvirke vår selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Lise opplever at de andre elevene tenker at hun er dårlig, og derfor påvirker dette henne til å tenke det samme om seg selv. Det kan her se ut til at Lise persipierer andres vurdering, noe som utgjør et grunnlag for hennes reelle selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

I kontrast til Lise som ikke verdsetter det å være god i kroppsøving, kan man ut fra følgende sitat se at Stine har en annen opplevelse av det å ikke mestre aktivitetene:

*”Jeg føler liksom at jeg er dårligere enn alle de andre i gymmen, og det synes jeg ikke er noe gøy. Når jeg ser at andre gjør ting, så ser jeg hvor bra de gjør det...og da blir jeg litt usikker på meg selv etterpå” (Stine).*

Her kommer det tydelig frem at Stine sammenligner seg selv med andre som ofte presterer bedre enn henne, noe som fører til at hun vegrer seg mot å gjennomføre øvelser i kroppsøvingstimen. Til forskjell fra Lise, ser Stine verdien av å kunne mestre øvelsene, og når hun ikke klarer dette, har det en negativ påvirkning på hennes selvverd. Sosiale påvirkninger om hva som forventes av en, er en sentral påvirkningsfaktor for selvverdet i følge Bandura (1997). Det kan tolkes som at Stine ser på det som forventet at hun skal prestere på nivå med de andre elevene. Når hun til tross for dette ikke presterer like godt som de andre, ser hun på det som et nederlag, noe som igjen fører til usikkerhet.



I tillegg til at samtlige forskningsdeltakere er opptatt av å sammenligne seg selv med de andre elevene, er de også svært opptatt av hva de andre elevene synes om dem. Dette utgjør derfor en egen underkategori som skal belyses i det følgende.

#### **4.1.1 Jeg er redd de andre skal dømme meg**

Blant forskningsdeltakerne er det gjennomgående et fokus på hva de andre elevene kan komme til å tenke om en. Flere av forskningsdeltakerne trekker frem konkurransesituasjonene som de verste, og dette gjenspeiles i følgende sitater:

*”Det er ganske mange som er i god form i klassen vår, så det er av og til ganske flaut overfor de andre å ikke være så god i gymmen” (Therese).*

*”Hvis vi spiller håndball eller fotball så håper jeg bare på at de ikke sentrer ballen til meg, for da kommer jeg jo uansett til å miste den. Jeg er redd for å gjøre noe feil, for da blir de andre bare irritert på meg” (Stine).*

*”Jeg får litt angst når vi skal ha stafett og sånn, for hvis jeg gjør feil så kommer de andre bare til å hate meg mer” (Ida).*

Det kommer tydelig frem her at redselen for å feile er så stor at man heller velger å unngå å delta, slik at man slipper å komme i ubehagelige situasjoner overfor de andre elevene. Her kommer Deci og Ryans (1985) teori om selvbestemmelse inn. Man har behov for å føle at man har kompetanse og tilhørighet i et miljø. Hvis man opplever at man ikke har det, kan dette resultere i tilbaketrekking (Ryan og Deci, 2002). Når disse behovene ikke er tilfredsstillt, vil man i følge Deci og Ryan (2000) miste den indre motivasjonen for å gjennomføre en øvelse, og dette kan tolkes som noe av grunnen til at forskningsdeltakerne ikke ønsker å delta i kroppsøvingstimene.

Ut fra forskningsdeltakernes sitater, er det grunn til å anta at de opplever å miste anerkjennelse i klassemiljøet dersom de ikke klarer å prestere overfor de andre elevene. Det at elevene på forhånd tror at de ikke kommer til å klare å prestere godt i konkurransesituasjoner, kan kobles til deres forventninger om mestring. Elevene har trolig tidligere erfaringer med å oppleve nederlag i liknende situasjoner, og de har derfor lave forventninger om å mestre en tilsvarende oppgave ved en senere anledning (Bandura, 1997). I tillegg forventer forskningsdeltakerne at konsekvensen av deres dårlige prestasjoner (Bandura, 1997) vil resultere i negative kommentarer fra medelever. At forholdet mellom lave forventninger om å mestre, og redsel for negative konsekvenser i etterkant bidrar til tilbaketrekking, viser seg i følgende sitat:

*”Jeg vil jo ikke dumme meg ut. Jeg vil liksom vise at jeg klarer det...eller så vil jeg ikke gjøre det i det hele tatt. Jeg vil liksom ikke at de andre skal se at jeg ikke klarer det” (Maria).*

Maria forteller videre at hun blir stresset når det er så mange rundt henne som kan se at hun ikke klarer øvelsene. Det er flere av forskningsdeltakerne som trekker frem at det blir så synlig når man mislykkes med å gjennomføre øvelser i kroppsøvingstimene i forhold til andre fag, at det derfor er en ekstra belastning å ikke føle at man er god nok i dette faget. Det at prestasjonene blir så synlige i kroppsøving, oppleves imidlertid som noe positivt dersom man klarer å prestere bra.

*”Det var en gang vi hadde styrke, og da klarte jeg å stå i planken lengst av alle. Da ble alle kjempeoverrasket, og alle ble helt sånn ”wow, du liksom”...ja, det var liksom ingen som skjønnte at eg kunne klare noe sånt” (Kine).*

Med tanke på at Kine har lave forventninger om å mestre øvelsene, kan det se ut til at hun også opplever at andre har lave forventninger til hennes prestasjoner. De blir derfor overrasket når hun faktisk presterer bra. Kine forteller imidlertid at hun synes det var veldig kjekt å få oppmerksomhet fra andre når hun hadde vist en god prestasjon, og at hun faktisk synes denne kroppsøvingstimen var gøy å delta i. Her ser man at Kine fikk belønning for sin innsats i form av ros og anerkjennelse, noe som i følge Skaalvik og Skaalvik (2005) har en positiv påvirkning på elevens selvoppfatning. Dersom man tar utgangspunkt i Bandura (1997) sin teori om autentiske mestrings erfaringer, vil Kine sannsynligvis ha høyere forventninger om å mestre en tilsvarende oppgave senere, på grunnlag av sine gode prestasjoner den dagen.

Det ser ut til at forskningsdeltakerne er mest opptatt av hva de andre elevene synes om dem, men de er også svært opptatt av hva læreren synes.

*”Jeg blir veldig stresset når jeg vet at læreren står og ser på meg, for da må jeg liksom gjøre det bra. Og når jeg ikke klarer det, vet jeg at han vurderer meg til en dårlig karakter” (Camilla).*

*”Jeg føler at læreren bare ser på meg og bare dømmer meg, og han blir liksom aldri fornøyd selv om jeg gjør så godt jeg kan” (Ida).*

Elevene opplever at lærerne allerede har ”dømt” dem ut fra tidligere prestasjoner, og at de derfor ikke vil kunne klare å prestere bra ved senere anledninger. De er også svært opptatt av

det Bandura (1997) kaller forventning om konsekvens, der de er bekymret for at læreren vil vurdere dem til en dårlig karakter dersom de ikke klarer å mestre øvelsen. Det kan her tolkes som at elevene er mest opptatt av å vise læreren hva de kan, og det er mindre viktig å få et læringsutbytte av å gjøre øvelsen. Dette kalles i følge Skaalvik og Skaalvik (2005) for en egoorientert tankegang, hvor elevene er opptatt av å bli oppfattet som flinke. Når elevene har lave forventninger om å mestre en oppgave, velger de heller å unngå å delta i aktivitetene, i et forsøk på å unngå å bli oppfattet som dårlig.

Flere av forskningsdeltakerne ser på kroppsøving som et mindre viktig fag. Denne innstillingen skal fremheves i den følgende kategorien.

#### **4.2 Gym er ikke viktig**

Når forskningsdeltakerne blir spurt om de synes kroppsøving er viktig, mener samtlige av forskningsdeltakerne at kroppsøving ikke er et viktig fag:

*”Nei, gym er ikke et viktig fag, for hvis noen har lyst til å trene så gjør de det på fritiden liksom. Vi har jo ingen teori, så jeg føler egentlig ikke at det er noe fag i det hele tatt, det er bare sånn konkurransegreier hele tiden” (Lise).*

*”Gym er vel kanskje viktig for noen, men jeg synes ikke at det er så veldig viktig” (Ida).*

Det er en stor enighet blant forskningsdeltakerne at kroppsøving er et fag som ligger langt nede på rangstigen i forhold til ”viktige” fag som matematikk og norsk. Flere mener også at kroppsøving ikke burde være et fag på skolen, fordi det burde være valgfritt å trene. Det er også noen av forskningsdeltakerne som nedprioriterer kroppsøving. De velger heller å prioritere andre gjøremål fremfor å møte opp i timene:

*”Jeg har mye heller lyst til å være med vennene mine, eller å gjøre lekser i andre fag enn å ha gym. Og hvis jeg har noen planer etter gymtimene er det ikke alltid jeg gidder å ta med gymtøyet, for da må jeg jo gå og bære på det hele ettermiddagen” (Kine).*

Flere trekker frem tidspresset. Det er travelt å balansere skole på den ene siden, og fritid og venner på den andre siden. Derfor nedprioriterer flere av forskningsdeltakerne kroppsøving på skolen og fysisk aktivitet på fritiden, da de ser på dette som mindre viktig i forhold til andre aktiviteter og gjøremål. Elevenes holdninger til viktigheten av kroppsøving kan muligens tolkes som en grunn til lav motivasjon for faget, fordi man ikke ser helt grunnen til at man

skal ha dette faget i skolen. Dette kan ses i lys av Eccles' "expectancy-value"-teori, der man skiller mellom ulike aspekter ved verdien av en oppgave sett i forhold til en elevs mestringsforventninger (Wigfield og Eccles, 2002). Et aspekt er den personlige verdien. Dersom en elev oppfatter seg selv som svak i kroppsøving, vil en se en mindre verdi i å delta i faget enn en elev som føler seg mer kompetent i faget (Wigfield og Eccles, 2002). I tillegg er indre verdi et sentralt aspekt. Hvis en elev ikke har glede eller interesse av å jobbe med en øvelse, vil øvelsens verdi være lav for eleven (Wigfield og Eccles, 2002). Wigfield og Eccles (2002) trekker også frem kostnad som et aspekt ved verdien av en oppgave. Det kan se ut til at forskningsdeltakerne opplever at gjennomføringen av en øvelse krever for store anstrengelser i forhold til gevinsten, og at øvelsens verdi derfor synker for eleven.

På spørsmål om forskningsdeltakeren føler at hun lærer noe de har bruk for i kroppsøving, svarer Kine følgende:

*"Nei, ingenting...ikke i det hele tatt. Vi har jo ikke teori, så vi lærer jo ikke noe om kroppen heller. Du blir bare sliten...og du trener i skoletiden"*  
(Kine).

Samtlige deltakere har en opplevelse av at de ikke lærer noe nyttig i kroppsøvingstimene. Dette kan muligens også forklares med bakgrunn i "expectancy-value"-teorien. Her trekker Wigfield og Eccles (2002) frem oppgavens nytteverdi, og det kan se ut til at elevene ikke opplever at øvelsene er viktige for deres fremtidige mål. Innholdet i kroppsøvingstimene har derfor har lav nytteverdi for forskningsdeltakerne. Det fremstår som at kroppsøvingsfaget har en lavere nytteverdi for forskningsdeltakerne enn andre fag. De velger derfor å prioritere de fagene de ser på som mer nyttig for å nå fremtidige mål (Wigfield og Eccles, 2002).

Therese reflekterer over om hun hadde lært noe dersom hun hadde deltatt mer, og sier følgende:

*"Jeg hadde jo kanskje lært noe hvis jeg alltid hadde vært med i gymtimene, men det er så sjelden jeg er med, at jeg føler jeg ikke klarer å henge med i timen når jeg først har gym"* (Therese).

Det kan tolkes som om at elevene har kommet inn i en negativ sirkel ved å unngå å delta i kroppsøvingstimene. Dette er med tanke på at de ikke får vedlikeholdt den fysiske aktiviteten, og at det av den grunn kan bli vanskeligere å mestre øvelsene når de først bestemmer seg for å være med i timen. Videre kan dette ses i lys av teori om lært hjelpeløshet, der elevene er uten

tro på sin egen mestring. De velger derfor heller å være passive, eller å ikke delta (Wormnes og Manger, 2005). Med bakgrunn i dette skal det i den følgende underkategorien beskrives nærmere hva forskningsdeltakerne selv tenker når de tar valget om å ikke delta i en kroppsøvingstime.

#### **4.2.1 Jeg har glemt gymtøyet**

Flere av forskningsdeltakerne forteller at de som oftest bestemmer seg for å ikke delta i forkant av kroppsøvingstimen. Typiske unnskyldninger de bruker er at de har menstruasjon, at de har glemt treningstøy eller at de er syke.

*”Jentene utnytter jo det at de kan si at de har mensen. Jeg har selv sagt det flere ganger, kun for å droppe gymmen liksom” (Camilla).*

De fleste forskningsdeltakerne forteller at de ikke ønsker å få fravær i faget, så de møter opp til timen. De sitter da og ser på kroppsøvingstimen fra tribunen. Kine forteller at hun ofte har planer om å delta, men når hun møter til timen og får høre hvilke øvelser de skal ha, blir hun ofte umotivert og finner på en unnskyldning for å ikke delta. Noen av forskningsdeltakerne er misfornøyde med øvelsene de har i kroppsøvingstimene. Flere påpeker at dette er en av grunnene til at de ikke liker å være med i timene. Mange synes det blir for ensformig, og flere trekker frem at det er sjelden at de får velge selv hva de har lyst til å gjøre:

*”Vi har nesten alltid løping og styrke, og det er utrolig kjedelig. Jeg gidder aldri å være med i gymtimene når vi har det. Vi får nesten aldri ha dans og sånne ting som jeg har lyst til” (Lise).*

Det at elevene opplever at de aldri får velge hvilke øvelser de selv vil ha i kroppsøvingstimene, kan her belyses av selvbestemmelsesteorien (Deci og Ryan, 2000). Et av de grunnleggende psykologiske behovene som har innvirkning på den indre motivasjonen er behov for selvbestemmelse eller autonomi (Deci og Ryan, 2000). Dersom man ikke opplever en viss grad av medbestemmelse i de aktivitetene man skal gjennomføre, vil dette føre til at den indre motivasjonen for aktiviteten svekkes, og man er heller ikke i følge Deci og Ryan (2000) indre motivert til å gjenta aktiviteten. Det at elevene ikke får ta del i valgene av aktiviteter kan med andre ord være en grunn til at de ikke ønsker å delta, da deres behov for selvbestemmelse ikke blir tilfredsstilt. Flere forteller at læreren alltid bestemmer hvilke øvelser de skal ha i kroppsøvingstimene. Dette kan se ut til å være aktiviteter som Deci og Ryan (2000) kaller for aktiviteter preget av ytre kontroll. Det vil si at man må gjennomføre

aktiviteten på bakgrunn av et løfte om en belønning eller en trussel om straff, som i denne sammenhengen vil være at elevene får dårlige karakterer eller ikke får godkjent faget.

Til tross for at de fleste forskningsdeltakerne møter opp til timen for å unngå fravær, er det imidlertid ikke alle forskningsdeltakerne som pleier å møte opp til timen. Ida sier følgende:

*”Jeg gidder ikke å møte opp i gymmen når jeg uansett ikke har tenkt å være med. Da ligger jeg heller hjemme og sover, siden vi har gym i de to første timene” (Ida).*

Det fremstår som at Ida har gitt helt opp med å forsøke å delta i kroppsøvingstimene, fordi hun opplever at det ikke er noe poeng. Videre sier Ida at hun vet at hun kommer til å stryke i faget uansett fordi hun har så mye fravær. Det er derfor ikke noen vits i å møte opp. Camilla opplever også det samme som Ida, og hun har så lav motivasjon for kroppsøving at hun heller velger å være hjemme eller å treffe venner utenfor skolen. På grunnlag av dette kan det være relevant å trekke inn teori om lært hjelpeløshet. I følge Dweck og Legget (1988) er mennesker som er preget av lært hjelpeløshet uten tro på at de selv kan gjøre noe for å lykkes. De har gitt opp å forsøke, og dette kan oppstå på bakgrunn av at de gjentatte ganger har forsøkt å prestere, men har opplevd gjentatte nederlag (Wormnes og Manger, 2005). Dette resulterer derfor i en passivitet i form av å ikke møte opp til kroppsøvingstimene.

#### **4.3 Karakterer er urettferdig**

Det er en gjennomgående enighet blant forskningsdeltakerne at det er viktig å få gode karakterer. Flere trekker frem at de ser på det som viktig å få gode karakterer i alle fag, spesielt med tanke på at de nå går i 10. klasse. De vil gjøre det bra, slik at de kan komme inn på den videregående skolen de ønsker. Ida synes imidlertid det er vanskelig å plutselig skulle begynne å delta i kroppsøvingstimene, og hun sier:

*”I niende klasse så brydde jeg meg egentlig ikke om jeg strøk i gym. Og det har liksom hengt igjen, det er vanskelig å legge det fra seg nå som jeg har blitt vant til å tenke sånn” (Ida).*

Det kan se ut til at Ida har kommet inn i en ond sirkel som er vanskelig å komme ut av, da hun har vansker med å endre sine egne rutiner i forhold til kroppsøvingstimene. I tillegg fremstår det som at Ida er preget av lært hjelpeløshet, siden hun over lengre tid har vært passiv og ikke deltatt i kroppsøvingstimene. Det er derfor vanskelig for henne å komme ut av disse rutinene,

og i følge Reschly (1988), referert i Wormnes og Manger (2005), vil hun derfor være avhengig av ytre belønninger eller andre personer for å komme seg ut av denne negative spiralen. Den ytre belønningen blir her i form av gode karakterer, slik at hun kan komme inn på ønsket skole til høsten.

Blant forskningsdeltakerne opplever de fleste det som urettferdig å få karakter i faget:

*”Nei, altså jeg føler at karakterer er meningsløst, for det hjelper deg jo ikke akkurat å bli bedre. Du får jo bare bekreftet at du er elendig i gym liksom”* (Lise).

*”Det burde bare være deltatt/ikke deltatt i gym, og ikke sånn at du får karakter. For det er ikke din feil hvis du er født sånn liksom...at du ikke er så god i enkelte ting... og du prøver virkelig. Nei, det synes jeg bare er urettferdig liksom, og det ødelegger ganske mye for snittet mitt”* (Kine).

Kine forteller videre at hun vet at hun kunne fått bedre karakter hvis hun hadde gitt mer innsats og deltatt mer i kroppsøvingstimene. Hun orker imidlertid ikke å prøve, fordi hun innerst inne vet at hun ikke kommer til å få noen toppkarakter. Det forstås her som at Kine forsøker å beskytte selvværdet sitt, og i følge Covington (1984) er en kombinasjon av høy innsats og dårlige resultater negativt for elevens selvværd. Dette kan tolkes av eleven som at en har dårlige evner. Vedkommende prøver dermed å unngå å bli skuffet ved å gi lav innsats. Man kan da forklare sitt dårlige resultat med lav innsats, og ikke med dårlige evner. Covington (1984) betegner dette som et tveegget sverd, fordi man på den ene siden må yte innsats for å lykkes, men på den andre siden yter man lav innsats for å beskytte sitt eget selvværd i redsel for å mislykkes.

Kine på sine svake evner som noe stabilt, da hun refererer til at hun er ”født sånn”. Dette kan man også se i sitatet fra Lise, når hun snakker om at karakterer kun bekrefter at man er svak i kroppsøving. Denne måten å attribuere prestasjoner på har i følge Wormnes og Manger (2005) en negativ påvirkning på selvoppfatningen dersom man opplever nederlag. Bandura (1997) trekker også frem at dersom man velger å se på evner som noe stabilt, vil nederlag føre til lavere forventning om mestring.

Blant de forskningsdeltakerne som mener at det ikke burde være karakter i kroppsøving, er det enighet om at kroppsøvingstimene var mer gøy på barneskolen. De forteller at de deltok ofte da det var mer lek og mindre alvor. Dette kan tolkes som at presset for å prestere blir så høyt for elevene på ungdomsskolen, at man mister gleden av å delta i

kroppsøvingstimene. Det er imidlertid noen av forskningsdeltakerne som synes det er greit at de får karakter i kroppsøving:

*”Det er jo egentlig en ganske god sjanse for å få opp snittet ditt hvis man først tar del i det, og hvis man gjør sitt beste liksom. Da får man jo mest sannsynlig en god karakter” (Maria).*

Her ser man at Maria har en tro på at innsats gir belønning i form av gode karakterer. I motsetning til Lise og Kine, er det grunn til å tro at Maria ser på evner som noe hun tilegner seg gjennom innsats. I følge Bandura (1997) vil dette være en mer positiv tankegang, da feiling ikke vil påvirke Maria sine forventninger om mestring negativt. Dette fordi hun ser på innsats som noe hun selv kan påvirke. En slik tankegang står i motsetning til Lise og Kine sine holdninger, der de ser på innsats som ubetydelig dersom man ikke har gode evner. Det er tydelig at forskningsdeltakerne har en forskjellig opplevelse av hvor mye innsats teller for å få en god karakter, men det er en stor enighet blant alle deltakerne at innsats burde telle mer enn prestasjoner når læreren bestemmer karakteren. Til tross for at forskningsdeltakerne kommer fra to forskjellige skoler, er det tydelig at gode prestasjoner verdsettes høyt i begge miljøene, og dette skal derfor analyseres nærmere i følgende underkategori.

#### **4.3.1 Det er de som viser seg frem som gjør det bra**

Alle forskningsdeltakerne opplever at det er ubehagelig når deres lave prestasjoner er synlige for de andre elevene. Derfor er det flere av dem som velger å holde en lav profil dersom de deltar i kroppsøvingstimene. Dette innebærer ofte at de ikke gir full innsats for å klare å gjennomføre øvelsene. Flere trekker frem at det er ”elitelever” i klassen som får mesteparten av oppmerksomheten, både fra medelever og lærer:

*”De som er skikkelig sånne sportsfreaker er liksom de som styrer klassen for å si det sånn” (Therese).*

*”Ofte vil jeg ikke ha gym fordi det ikke er rom for sånne som meg på en måte. Det er bare for de beste, og det er jo de som viser seg frem som får best karakter da” (Lise).*

Det fremgår veldig tydelig i datamaterialet at det er et stort fokus på å få en god karakter, og dette er for mange av forskningsdeltakerne viktigere enn å faktisk lære noe i kroppsøvingstimene. Med bakgrunn i dette er det grunn til å anta at klassene som forskningsdeltakerne går i er preget av et egoorientert miljø. Det er viktig å være flink,



sammenlignet med de andre elevene. I følge Nicholls (1989) vil elever som tviler på sine egne evner ha problemer med å gi en god innsats i aktiviteter dersom vedkommende er egoorientert. Videre påpekes det at egoorienterte elever ser på evner som medfødte, og at man ikke kan prestere bedre gjennom innsats (Nicholls, 1989). Dette underbygger antagelsen om at forskningsdeltakerne er egoorienterte, da det ble vist til overfor at flere av elevene ser på evner som medfødte og stabile.

Flere trekker også frem at dersom alternativet er å få en dårlig karakter, vil de heller velge å ikke få karakter i faget. Camilla sier:

*”Jeg føler at alle ser ned på de som får dårlig karakter, og jeg vet at jeg ikke kommer til å gjøre det noe bra. Så jeg begynner liksom å grue meg til gymtimene...hver eneste uke” (Camilla).*

Camilla gruer seg til kroppsøvingstimene fordi hun har lave forventninger om å mestre. Hun sier at det er lettere å bli sammenlignet med andre elever når de får karakterer, siden det da blir tydelig hvem som er gode og hvem som er svake elever prestasjonsmessig. I følge Nicholls (1989) vil den egoorienterte eleven sammenligne seg med andre elever, og vedkommendes følelse av kompetanse vil bli påvirket av denne sammenligningen. I tillegg blir det viktigere for en egoorientert elev å enten bli oppfattet som flink, eller å unngå å bli oppfattet som dårlig (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Derfor kan man anta at Camilla synes det er bedre å unngå å få karakter enn å få dårlig karakter. Dette fordi hun da vil bli oppfattet av læreren og de andre elevene som en svak elev. Strategien til Camilla for å unngå å bli oppfattet som dårlig i kroppsøving, er derfor å unngå å delta i timene.

Flere av forskningsdeltakerne forteller at det er mange medelever som driver med idrett på fritiden, og at det også er disse som presterer best i kroppsøvingstimene. De fleste av deltakerne i dette prosjektet driver ikke med fysisk aktivitet på fritiden, og de opplever derfor at de ikke har noe grunnlag til å prestere på nivå med medelever som er fysisk aktive utenfor skolen. Dette kan belyses i følgende sitater:

*”Vi som er dårlige i gym må liksom gjøre akkurat det samme som de andre gjør, og... ja, være like flinke som de” (Stine).*

*”Vi har jo de beste i gymmen. Og uansett hva de gjør, om de sitter eller hva, så får de alltid bra karakter” (Therese).*

Det fremkommer tydelig gjennom alle intervjuene at forskningsdeltakerne opplever at det kun er høye prestasjoner som verdsettes, og at innsats er mindre viktig. Det kan derfor se ut til at elevene er egoorienterte. Spørsmålet blir da om det er forhold i læringsmiljøet som bidrar til at forskningsdeltakerne har utviklet en egoorientert tankegang. Hvilke signaler skolen og lærerne sender til elevene, vil ha en sentral påvirkning på elevenes målorientering (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Med tanke på at det ser ut til at samtlige forskningsdeltakere er egoorienterte, er det på grunnlag av dette mulig å anta at elevene kommer fra prestasjonsorienterte miljøer (Anderman og Anderman, 1999, Stipek mfl. 1998, Urdan og Midgley, 2003, referert i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Fordi egoorienterte elever er opptatt av å vise sin kompetanse, heller enn å tilegne seg ny kompetanse, kan denne målorienteringen bidra til en negativ læringsutvikling (Nicholls, 1989).

Kategoriene i det innsamlede datamaterialet har nå blitt analysert og de ulike funnene har blitt underbygget av teori. Det kan se ut til at det er store sammenhenger mellom kategoriene, da mye av den samme teorien har underbygget funn på tvers av kategoriene. Det er derfor nødvendig å forstå kategoriene i en større sammenheng, og på grunnlag av dette skal hovedfunnene i analysen diskuteres i en sammenfattende drøfting.

## 5. Drøfting

Analysene viser at det er ulike årsaker til at jentene ikke ønsker å delta i kroppsøvingstimene. Det som fremstår som mest tydelig er at jentene har lave mestringsforventninger. De er redde for å dumme seg ut, og de ser ikke nytteverdien av kroppsøving. I tillegg er forskningsdeltakerne misfornøyde med øvelsene de har i kroppsøvingstimene, samt at de opplever at gode prestasjoner verdsettes høyere enn en god innsats. Disse hovedfunnene skal drøftes nærmere i det følgende.

Empirien viser at forskningsdeltakerne har svært lave forventninger om å mestre de ulike øvelsene i kroppsøvingstimene. I følge Bandura (1997) vil de elevene som har lave forventninger om å mestre, ofte forsøke å unngå å delta. Undersøkelser viser også at elever som har lave mestringsforventninger lærer mindre enn elever som har høye mestringsforventninger (Collins, 1982, referert i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det er derfor svært negativt for elevenes videreutvikling at de opplever å ikke mestre øvelsene i kroppsøving.

I læreplanen for kroppsøving er det et mål at kroppsøvingfaget skal bidra til at elevene opplever mestring og glede ved å delta (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er tydelig at dette målet ikke er oppnådd med tanke på forskningsdeltakerne i denne studien. Det er grunn til å tro at dette gjelder flere elever enn akkurat disse syv deltakerne. I en undersøkelse ble det nemlig vist til at 11 % av de elevene som deltok i undersøkelsen mistrives i kroppsøvingfaget (Flagestad og Skisland, 2002). Samtidig ble det i den samme undersøkelsen funnet at elevenes oppfatninger om sine egne ferdigheter er avgjørende for deres trivsel (Flagestad og Skisland, 2002). Disse funnene støtter opp under det forskningsdeltakerne forteller, at det er deres lave forventninger om å mestre som er en av grunnene til at de ikke trives, og dermed ofte unngår å delta.

Viktigheten av å oppleve mestring er svært stor, da dette kan se ut til å ha en direkte påvirkning på elevenes trivsel (Wormnes og Manger, 2005). For å oppnå målet i læreplanen med at alle elevene skal trives og oppleve mestring, er det derfor essensielt at man får fanget opp de elevene som har lave mestringsforventninger. På denne måten kan man jobbe med å påvirke elevenes forventninger i en positiv retning. I følge Bandura (1997) kan mestringsforventningene påvirkes positivt ved blant annet verbal overtalelse. Det vil for eksempel si at en lærer har muligheten til å påvirke en elevs mestringsforventninger ved å oppmuntre og å ha tro på at vedkommende har mulighet til å mestre spesifikke øvelser.

Hvordan elevene velger å forklare sine egne prestasjoner er meget viktig for vedkommendes selvvurdering og forventninger om mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Samtlige forskningsdeltakere forklarer at de ikke klarer å mestre øvelsene i kroppsøving fordi de opplever at de har for svake evner. Denne måten å attribuere på har i følge Wormnes og Manger (2005) en uheldig effekt på elevenes mestringsforventninger og selvvurdering fordi man ser på evner som ukontrollerbare. Det kan se ut til at forskningsdeltakerne har opplevd nederlag så mange ganger, til tross for at de har hatt høy innsats, noe som fører til at de senker innsatsen for å minske nederlaget. I følge Covington (1984) vil elever som har lave mestringsforventninger være opptatt av å skjule nederlaget, og dette gjøres ofte gjennom å yte mindre innsats eller å unngå å delta i aktivitetene.

Elevenes mangel på innsats kan sies å være en måte å beskytte selvet på, fordi en kombinasjon av høy innsats og nederlag kan tolkes av eleven som at en har svake evner (Covington, 1984). Dette kan være en forklaring på hvorfor elevene velger å ikke delta i kroppsøvingstimene. Covington (1984) sier at bruken av slike beskyttelsesstrategier vil hemme elevenes motivasjon og utvikling, og forskningsdeltakernes strategier med å unngå å delta i kroppsøvingstimene resulterer i mye fravær og store hull i deres kunnskap om fysisk aktivitet. At elevene gir en lav innsats i kroppsøvingstimene, fører til at de får beskyttet sitt selvet, men det innebærer også at det er mindre sjans for at de lykkes, noe som igjen kan gi elevene lavere mestringsforventninger (Covington, 1984). Det kan på grunnlag av dette se ut til at elevene har kommet inn i en ond sirkel, som er vanskelig å komme ut av, noe de selv også er bevisste på.

En annen faktor som kom tydelig frem hos alle forskningsdeltakerne, er at de sammenligner seg selv svært mye med de andre elevene. Covington (1984) sier at elever vil slutte å sammenligne med seg selv, og starte å sammenligne seg med andre etter hvert som man blir eldre. Sammenligning med andre er i følge Bandura (1997) en kilde til forventninger om mestring. Ettersom funnene i denne undersøkelsen viser at elevene er en del av et svært prestasjonsorientert klassemiljø der gode prestasjoner er høyt verdsatt, er det grunn til å tro at forskningsdeltakerne sammenligner seg med andre som de opplever er bedre enn seg selv. Med bakgrunn i dette bruker forskningsdeltakerne mye energi på å unngå å bli oppfattet som svake av sine medelever. I tillegg viser de kun innsats i de øvelsene de er sikker på at de kan klare å mestre (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det kan derfor se ut til at forskningsdeltakerne er defensiv egorientert, og i følge Skaalvik (1997b) er dette en svært vanlig målorientering hos elever som har lavt selvet.

Elevene sammenligner seg selv med hverandre, også i forhold til karakterer. Forskningsdeltakerne opplever at det kun er prestasjoner som teller for karakteren, og at de føler at de ikke får en rettferdig uttelling på karakterkortet selv om de har vist innsats. De forteller at det kun er de som presterer godt i kroppsøvingstimene som får gode karakterer, og dette er noe de trekker frem som en begrunnelse for sin lave innsats. Dette funnet bekreftes i en undersøkelse, der det ble vist at innføring av karakterer var en av grunnene til at jenter ikke ønsket å delta i kroppsøving (Andrews og Johansen, 2005). I følge læreplanen i kroppsøving skal elevene lære seg at innsats har betydning for å nå et mål, og innsats skal være med i vurderingsgrunnlaget for karakteren (Utdanningsdirektoratet, 2013). Med bakgrunn i dette er det grunn til å tro at dette er en faktor som bidrar til å opprettholde elevenes egoorientering, da de ikke opplever at innsats lønner seg. Dette vil også svekke elevenes ytre motivasjon, fordi de ikke opplever å få belønning i form av gode karakterer.

Flere av forskningsdeltakerne forteller at de ikke liker øvelsene i kroppsøvingstimene, noe som er en av grunnene til at de ikke ønsker å delta. Disse funnene bekreftes i en annen undersøkelse, der det blir vist til at innholdet i timene er avgjørende for elevenes trivsel i faget (Flagestad og Skisland, 2002). Dette kan relateres til forskningsdeltakernes selvoppfatning. Siden deltakerne opplever seg selv som svake i kroppsøving, vil de derfor se en lav verdi i å utføre øvelsene (Wigfield og Eccles, 2002). Dette kan begrunnes med at øvelsen ikke tilfredsstillende et behov som forskningsdeltakerne har om å mestre. I tillegg opplever deltakerne at de sjeldent får velge øvelser selv samt at de blir "tvunget" til å gjøre øvelser som de på forhånd vet at de ikke kommer til å mestre. I følge Deci og Ryan (2000) er det sentralt at elevene opplever en følelse av medbestemmelse når man skal velge aktiviteter. Dersom det er stor grad av ytre kontroll der elevene ikke gis rom for å bestemme noen øvelser, vil dette svekke elevenes indre motivasjon for å gjenta aktiviteten (Deci og Ryan, 2000).

Graden av selvbestemmelse i valg av aktiviteter kan imidlertid diskuteres, da det kan spekuleres i om forskningsdeltakerne i så tilfelle kun hadde valgt øvelser som ikke utfordret dem til en videre utvikling. Denne antakelsen oppstår fordi forskningsdeltakerne tidligere har opplevd svært mange nederlag. Det er derfor grunn til å tro at flere av deltakerne er preget av lært hjelpeløshet. Personer som er lært hjelpeløse velger ofte svært enkle oppgaver fordi disse oppgavene er gjennomførbare (Covington og Beery, 1976). Flere av forskningsdeltakerne bekrefter også dette ved å gi uttrykk for at de ønsker seg lette og mindre utfordrende øvelser. Det bør imidlertid finnes en gylden middelvei mellom selvbestemte øvelser og grad av ytre kontroll fra læreren, slik at elevene kan utvikle en indre motivasjon for å gjennomføre øvelsen.

I tillegg til at forskningsdeltakerne ønsker seg mindre utfordrende øvelser, er det en stor enighet om at de ønsker mer variasjon av innholdet i kroppsøvingstimene. Flere trekker frem at det ofte er de samme øvelsene som går igjen, noe som oppleves av deltakerne som ensformig. I følge læreplanen i kroppsøving, skal elevene få muligheten til å delta i varierte aktiviteter, blant annet ulike idretter, dans og friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2013). På grunnlag av forskningsdeltakernes uttalelser, er det grunn til å tro at disse retningslinjene i læreplanen ikke blir ivaretatt på en tilfredsstillende måte. Forskning viser at det er flere jenter enn gutter som ikke liker øvelsene i kroppsøvingsfaget (Christiansen, 2010). Dette bør derfor tas til etterretning når man planlegger timene, slik at man kan tilby elevene varierte øvelser, som både gutter og jenter liker.

I følge læreplanen er det et mål i kroppsøvingsfaget at elevene skal lære seg grunnleggende prinsipper for trening, forebygging og helse. Samtidig skal faget bidra til en aktiv livsstil samt gi elevene en forståelse av hvordan innsats kan påvirke måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er imidlertid stor enighet blant forskningsdeltakerne at de i kroppsøvingstimene ikke lærer noe de har bruk for, og de ser derfor på faget som mindre viktig enn de andre skolefagene. Dette er også en av begrunnelsene forskningsdeltakerne bruker for å forklare sin mangel på deltakelse. Flagestad og Skisland (2002) fant også i sin undersøkelse at det er en klar sammenheng mellom trivsel og en opplevelse av å lære. Av de elevene som mistrives var det kun 4 % som opplevde at de lærte noe nyttig i kroppsøvingstimene (Flagestad og Skisland, 2002).

At elevene opplever at faget er mindre viktig, kan forklares med at faget har en lav nytteverdi for elevene. Lav nytteverdi kan relateres til at elevene ikke opplever at øvelser i kroppsøvingsfaget har betydning for deres fremtidige mål (Wigfield og Eccles, 2002). I tillegg vil man i følge Wigfield og Eccles (2002) se en lavere verdi i oppgaver man ikke forventer å mestre, noe som viser seg å være tilfelle hos forskningsdeltakerne. Det at elevene har lave forventninger om å mestre oppgavene fører også til at det koster mye for elevene å gjennomføre en øvelse, fordi de da vegrer seg og ønsker å beskytte sitt selvverd. Når kostnaden ved å gjennomføre en aktivitet blir for høy, vil aktivitetens verdi også synke (Wigfield og Eccles, 2002). Forskningsdeltakernes lave mestringsforventninger svekker også den gleden og interessen de har ved å delta i aktiviteter i kroppsøvingstimene. I følge Wigfield og Eccles (2002) er dette også et aspekt som påvirker elevenes verdivurdering av en oppgave.

Det at elevene ikke opplever glede og interesse når de gjennomfører øvelser i kroppsøvingstimene, kan tyde på at de ikke har en indre motivasjon for øvelsene, da indre

motivasjon kjennetegnes ved at man blir drevet av aktivitetens egenskaper i seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Motivasjon kan i følge Skaalvik og Skaalvik (2005) observeres indirekte ved å se på elevenes valg og på hvilken innsats de viser. Det at forskningsdeltakerne enten velger en lav innsats eller at de ikke deltar i timene, kan derfor være en indikasjon på at elevene opplever en lav motivasjon for faget. I henhold til læreplanen er det et mål at man skal stimulere elevene til å være motivert for fysisk aktivitet både på skolen og på fritiden (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er derfor viktig at det blir et større fokus på å fremme elevenes indre motivasjon for gjennomføring av øvelsene.

Med tanke på at motivasjon i følge Skaalvik og Skaalvik (2005) er en situasjonsbestemt tilstand, kan man jobbe for at elevene skal se verdien i fysisk aktivitet samt at de opplever mestring. Et tiltak for å oppnå dette, kan være at lærerne jobber med å endre elevenes attribusjonsmønster. Lærere bør tenke over hvordan deres egen praksis kan påvirke elevenes egne årsaksforklaringer til suksess og nederlag (Wormnes og Manger, 2005). Det er også viktig at lærerne bevisstgjør elevene på forholdet mellom evner og innsats. Dette kan gjøres ved å gi elevene ros på grunnlag av god innsats, ikke kun ved gode prestasjoner. I følge Wormnes og Manger (2005) vil økt innsats gi elevene større muligheter for å lykkes, og dette kan bidra til å endre elevenes attribusjonsmønster i en positiv retning. En slik endring kan også medføre at elevene får et mer positivt syn på sine egne evner (Wormnes og Manger, 2005). Et positivt syn på egne evner, vil igjen påvirke elevens selvoppfatning og motivasjon i en hensiktsmessig retning. På denne måten kan lærerne bidra til at elevene får positive erfaringer fra deltakelse i kroppsøvingsfaget.

### **5.1 Metodiske begrensninger**

Studien er basert på innsamlet intervju materiale fra syv forskningsdeltakere. Det at det er få forskningsdeltakere har gjort det mulig å gjennomføre studien i et begrenset tidsrom, men det legger også begrensninger på muligheten til å få et større grunnlag for funnene. Det er muligheter for at andre forskere hadde tolket funnene annerledes på grunnlag av sin førforståelse. Det er også mulig at resultatene hadde blitt noe annerledes dersom det var andre forskningsdeltakere, eller dersom studien hadde blitt utført i et annet tidsrom. Hvis det hadde vært benyttet andre metoder for å besvare den samme problemstillingen, kunne man også muligens fått andre resultater. Studien har som mål å løfte frem de syv forskningsdeltakernes opplevelse av kroppsøvingsfaget, og de utgjør ikke et representativt utvalg i en statistisk sammenheng. Til tross for dette er forskningsdeltakerne representanter for en større gruppe av jenter som mistrives i kroppsøving.

Funnene som er fremhevet i denne studien, bidrar til å belyse hvorfor jenter ikke ønsker å delta i kroppsøvingstimene. Man kan derfor benytte disse funnene i arbeidet med å få flere jenter til å delta i faget. Det kan imidlertid foreligge andre individuelle forhold som påvirker jentenes mistriivsel i faget, som for eksempel forhold generelt på skolen eller i hjemmet. Dette har likevel ikke fremkommet i intervjuene. En mulig forklaring kan være at enkelte opplysninger er svært personlig for deltakerne, noe som fører til at de ikke ønsker å fortelle om dette i et intervju. I tillegg kan enkelte opplysninger ha blitt tilbakeholdt av forskningsdeltakerne fordi det ikke var nok tid til å skape en trygg relasjon mellom forsker og deltaker, eller fordi spørsmålene ikke var konkrete nok. I drøftingen er det imidlertid vist til tidligere forskning som bekrefter funnene i denne studien, og flere av forskningsdeltakernes erfaringer hadde mange fellestrekk. Det er derfor mulig å anta at deltakernes erfaringer kan være sammenfallende med andre enn dem selv. Med bakgrunn i dette er det grunn til å tro at funnene kan relateres til andre situasjoner i senere tidsrom.



## 6. Avslutning

Hensikten med studien er å forsøke å komme nærmere en forståelse av hva det er som gjør at noen jenter mistrives i kroppsøving, og hvorfor de ofte velger å la være å delta i timene. Problemstillingen i studien er: *”Hvorfor velger noen jenter å ikke delta i kroppsøving?”*

For å få svar på denne problemstillingen har det blitt benyttet kvalitative intervju, og syv jenter som går i 10. klasse har blitt intervjuet. Funnene i studien viser at det er flere ulike grunner til at noen jenter velger å ikke delta i kroppsøving. Drøftingen viser at det er flere forhold som påvirker hverandre gjensidig, og som fører til at jentene har en manglende motivasjon for faget.

Samtlige forskningsdeltakere har lave forventninger om mestring, noe som fører til at de ikke ønsker å utføre øvelsene. Dette fordi de på forhånd tror at de kommer til å prestere svakt. I tillegg sammenligner de seg med andre elever når det gjelder prestasjoner, og de opplever at de ikke klarer å prestere på nivå med sine medelever. Dette har igjen en påvirkning på jentenes mestringsforventninger, noe som bidrar til at de lar være å delta. Forskningsdeltakerne har et stort fokus på hva de andre elevene og lærerne skal tenke om dem. Med tanke på at de ser på seg selv som svake i kroppsøving, trekker de også den slutningen at andre ser på dem som svake. Dette fører til at de er redd for å skille seg ut i kroppsøvingstimene, og de reagerer derfor med å forholde seg i passive eller å unngå deltakelse.

En annen grunn til at forskningsdeltakerne ofte velger å unngå å delta i kroppsøving, er fordi de ikke ser nytteverdien av å delta. De ser på faget som annenrangs i forhold til de andre fagene, og de velger derfor å prioritere andre gjøremål når resten av klassen har kroppsøving. Når det gjelder innsats, er det flere forskningsdeltakere som ikke gjør sitt beste for å gjennomføre øvelsene, siden de opplever at de ikke får noen form for belønning for innsatsen. De føler at de ikke klarer å vise gode prestasjoner, og de opplever at innsats ikke gir uttelling i form av gode karakterer. Et viktig funn i denne sammenhengen, er at det kan se ut til at alle forskningsdeltakerne er en del av et klassemiljø som er svært prestasjonsorientert. I følge forskningsdeltakerne er innholdet i kroppsøvingstimene også en av grunnene til at de er umotiverte og ikke trives. Kroppsøvingen inneholder sjelden øvelser som jentene liker, og mange av øvelsene oppleves som svært utfordrende. Man ser her at jentene opplever flere utfordringer rundt det å delta i kroppsøvingstimene. Alle disse utfordringene resulterer i en følelse av mistrivsel og negative erfaringer rundt fysisk aktivitet generelt, og dette fører til at jentene velger å ikke delta i kroppsøving.

## **6.1 Praktiske implikasjoner**

Innledningsvis ble det referert til kunnskapsminister Kristin Halvorsen sin uttalelse om at vi må bli flinkere til å fange opp de elevene som er mest inaktive (Norges Idrettshøgskole, 2013). I følge læreplanen i kroppsøving skal faget inspirere elevene til en aktiv livsstil og bidra til at elevene opplever glede og mestring (Utdanningsdirektoratet, 2013). Med tanke på at dette målet ikke blir realisert i praksis for alle elever, kan dette forskningsprosjektet være et lite ledd i en større satsing og videreutvikling av faget. På denne måten kan man muligens komme nærmere et mål om at alle elever vil trives i kroppsøvingsfaget. Funnene i denne studien kan dermed være et bidrag til en videre refleksjon rundt hvorfor noen jenter ikke ønsker å delta i kroppsøvingstimene.

Det er viktig å reflektere over dette temaet, slik at man kan jobbe videre med å få alle elever til å trives med fysisk aktivitet, både i og utenfor skolen. Dersom flere elever opplever glede gjennom å delta i kroppsøvingstimene, er det grunn til å tro at dette vil medføre positive ringvirkninger for deres fysiske aktivitet på fritiden. Det er trolig mange tiltak som kan gjøres for å få flere elever til å trives bedre, og her blir lærernes innflytelse sentralt. Med bakgrunn i empirien er det grunn til å tro at elevene vil trives bedre dersom de opplever en større medbestemmelse. I tillegg kan det i noen situasjoner oppleves tryggere for elevene dersom de blir delt inn i mindre grupper. Dette fordi elevene er bekymret for å vise svake prestasjoner foran hele klassen. Det bør også tilrettelegges mer for at øvelsene i kroppsøvingstimene er av ulik vanskelighetsgrad, slik at alle får en mulighet til å oppleve mestring.

## **6.2 Videre forskning**

Etter gjennomført studie har det blitt reflektert rundt flere ubesvarte spørsmål som kan være relevant for videre forskning på temaet. Det kunne for eksempel vært interessant å finne ut om: Hvordan kan man tilpasse kroppsøving til alle elevene? Hvordan kan lærerens relasjon til jentene påvirke deres ønske om å delta mer i kroppsøvingstimene? Hvordan kan man tilrettelegge bedre for de jentene som ikke driver med fysisk aktivitet på fritiden? Det kunne også vært interessant å se på temaet om jenters mangel på deltakelse fra et lærerperspektiv. For å få svar på disse spørsmålene, kunne det vært interessant å benytte andre metoder, for eksempel å gjennomføre et gruppeintervju der jentene kunne diskutert temaet med hverandre. Man kunne også benyttet observasjon av kroppsøvingstimene i arbeidet med å komme nærmere en forståelse for hvorfor jenter ikke ønsker å delta i kroppsøvingstimene.

De ovennevnte spørsmålene er utenfor rammene rundt denne oppgaven, men de kan bidra til å være et utgangspunkt for videre forskning på området.

## Referanser

- Andersen, L. F., Lillegaard, I. T., Overby, N., Lytle, L., Klepp, K. L og Johansson, L. (2005). Overweight and obesity among Norwegian schoolchildren: Changes from 1993 to 2000. *Scand J Public Health*, 33 (2), 99-106.
- Andrews, T., & Johansen, V. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk pedagogisk tidsskrift* (4), 302- 314.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. USA: W. H. Freeman and Company.
- Braute, J. N. (2009). Inaktivitetsepedemi. *Kroppsøving/Landslaget fysisk fostring i skolen*, 02, 1-2.
- Christiansen, K. (2010). Elevers tanker om kroppsøvfingsfaget. *Kroppsøving/Landslaget fysisk fostring i skolen*. 60 (3), 8-11.
- Covington, M. V. & Beery, R. G. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Covington, M. V. (1984). "The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications." *The Elementary School Journal*, 85, 5-20
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitet tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Deci, E.L & Ryan, R.M (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- 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, 227-268.
- Dweck, C. S. & Legget, E. L. (1988). A Sosial-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 256- 273.
- Flagestad, L. & Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistriivsel i kroppsøving: hvem er mistriverne?". *Kroppsøving/Landslaget fysisk fostring i skolen*. 52 (4), 21-26.
- Fjørtoft, I., Pedersen, A.V., Sigmundsson, H., & Vereijken, B. (2003). *Utvikling og utprøving av målemetoder for fysisk form hos barn 4-12 år*. Rapport (IS-1256). Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.

- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (9-14). Tapir Akademisk Forlag: Trondheim.
- Ingebrigtsen, J. E. & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle. Hvordan nå målet? I: H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk*. (33-46) Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Klasson- Heggebø, L. (2003). European Youth Heart Study- The Norwegian Part. Doktoravhandling. Norges idrettshøgskole.
- Kleven, T. A. (2011). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (red.), F. Hjørdemaal & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg.). (27- 47). Oslo: Unipub.
- Kolle, E., Stokke, J.S, Hansen, B. H & Anderssen, S. (06/2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9-og 15-åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2011*. (Norges idrettshøgskole). Oslo: Helsedirektoratet
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lincoln, Y. S & Guba, E. G (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif: Sage
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (9-14). Tapir Akademisk Forlag: Trondheim.
- NESH, red., (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Norges idrettshøgskole (2013). *Kroppsøvingskonferansen*. Hentet 01.05.13, fra <http://www.nih.no/om-nih/organisasjon/fageksjoner/kroppsoving-og-pedagogikk/kroppsovingskonferansen/>
- Personvernombudet NSD (2012). *Om personvern*. Hentet 07. april 2013 fra: <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (3- 33). New York: The University of Rochester Press.
- Skaalvik, E. M. (1997b). "Self-enhancing and self-defeating ego-orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety." *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (106-121). Stockholm: Liber.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 15.03.13, fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/>
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence. I A. Wigfield & J. S. Eccles (Red.), *Educational psychology: Development of achievement motivation*. (91-120). San Diego: Academic Press.
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.



## **Vedlegg**

### **Vedlegg 1- Intervjuguide**

# **Intervjuguide til elever om deltakelse i kroppsøving**

## **Innledning**

Dette intervjuet skal handle om hvordan det er å være elev i gymtimene. Jeg er ute etter å lære mer om akkurat dine erfaringer med å ha dette faget, og hva du synes om gym. Jeg kan forsikre deg om at intervjuet vil bli helt anonymisert, det vil si at det ikke er mulig for noen å finne ut at det er akkurat deg som har blitt intervjuet. Jeg kommer heller ikke til å si noe om hva skolen heter eller hvilken by skolen ligger i. Læreren din vil heller ikke få vite hva du svarer. Det er ingen andre enn meg som skal lytte til lydopptaket i ettertid.

## **Åpningsspørsmål**

- Hvordan er det å være elev i 10.klasse?
- Hvordan er det å være elev i gymtimene? (Oppfølgingsspørsmål: Hvis det ikke er bra, hva er det som gjør det?)

## **Trivsel/deltakelse**

- Hvilke øvelser pleier dere å ha i gymtimene?
- Kan du fortelle om det er det noen spesielle aktiviteter du liker best?
- Kan du fortelle om det er det noen spesielle aktiviteter du ikke liker?
- Liker du miljøet som er i gymtimene?
- Kan du fortelle om det har vært noen episoder i gymtimene som du har opplevd som ubehagelig?
- Kan du fortelle om det har vært noen episoder i gymtimene som du har opplevd som ekstra gøy og motiverende?
- Har du noen gang latt være å delta i gymtimene? (Oppfølgingsspørsmål: Hvis ja, hva var grunnen til dette?)
- Hvordan opplever du at ditt nivå i gym er, i forhold til de andre elevene?
- Hvis du skal trives i gym, sånn at du skal glede deg til timene, hvordan må faget være da?

## **Nytteverdi**

- Opplever du at du lærer noe du har god bruk for i gym?
- Synes du at gym er viktig?
- Driver du med idrett på fritiden? (Oppfølgingsspørsmål: Hvis ja, hvilken, og hvor mange timer i uken? Hvis nei, er det noen grunn til dette?)

## **Målorientering**

- Hva tenker du om at man får karakter i gym?
- Hvilken karakter fikk du ved siste karakteroppgjør?
- Når dere har gym, gjør du så godt du kan for å gjennomføre oppgavene/øvelsene?
- Hva tenker du om at det konkurreres i øvelser?

## **Mestringsfølelse**

- Føler du at øvelsene dere får i gymtimene er tilpasset deg og det du kan klare å få til? For lett? For vanskelig? (Oppfølgingsspørsmål: hva føler du når du får til øvelsene? Hva føler du når du ikke får til øvelsene?)
- Er du opptatt av hva de andre elevene tenker om deg når du utfører øvelser i gymtimene? (Oppfølgingsspørsmål: i så fall, hva er du opptatt av?)
- Sammenligner du deg selv med de andre elevene i klassen din?

## **Medbestemmelse/Autonomi**

- Opplever du at dere elever av og til får bestemme selv hva dere skal gjøre i gymtimene? (Oppfølgingsspørsmål: opplever du at noen elever blir hørt, mens andre ikke blir hørt?)

## **Kjønnsdelt undervisning**

- Se for deg at kroppsøvingstimen er kjønnsdelt, jenter og gutter hver for seg. Hvordan ville det vært for deg?

## **Relasjonen mellom lærer og elev**

- Synes du at din motivasjon i faget påvirkes av hvilken lærer du har?
- Føler du at du har god kontakt med gymlæreren din?
- Er gymlæreren din flink til å rose deg når du gjør noe bra?



- Får du noen form for spesiell oppfølging fra læreren i gymtimene?

**Til slutt**

- Hvordan synes du dette intervjuet har vært?
- Er det noe du vil legge til?

Tusen takk for at du ville stille opp på intervjuet. Når jeg har gjort om intervjuet til tekst, kan du tenke deg å lese gjennom da?

## Vedlegg 2- Informasjonsskriv til rektor



# Forespørsel om intervju av elever i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU. Tema i min masteroppgave er motivasjon i kroppsøvingsfaget. Her ønsker jeg å undersøke jenters opplevelse av å delta i kroppsøvingstimene, og hensikten er å belyse hvorfor noen jenter velger å ikke delta i kroppsøving.

For å belyse dette, ønsker jeg å intervjuer syv jenter på 10. klassetrinn. Et kriterie for å delta i studien er at eleven har 50% fravær eller mer i kroppsøvingstimene i det inneværende skoleåret. Spørsmålene vil handle om hvilke erfaringer jentene har med kroppsøving, og om hva som ville motivert eleven til å være med i timene. Som en del av oppgaven vil jeg også forsøke å finne ut noe om årsaken til at elevene av og til velger å unngå å delta i kroppsøving, til tross for at deres fysiske forutsetninger for å delta er til stede. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Intervjuene ønskes gjennomført innen utgangen av februar 2013.

Alle opplysningene som kommer frem i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, data vil anonymiseres, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av juni 2013. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom det er noen spørsmål kan du ta kontakt med undertegnede på telefon 920 50 637, eller sende e-post til [siri.marie.johannessen@gmail.com](mailto:siri.marie.johannessen@gmail.com). Du kan også kontakte min veileder Anne Torhild Klomsten ved Pedagogisk institutt på telefon 73 59 19 62.

Med

vennlig

hilsen

Siri Marie Johannessen

Olsvikmarka 200

5183 Olsvik

## Vedlegg 3- Informasjonsskriv til lærer



### Informasjonsskriv til lærer

## Forespørsel om intervju av elever i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU. Tema i min masteroppgave er motivasjon i kroppsøvingsfaget. Her ønsker jeg å undersøke jenters opplevelse av å delta i kroppsøvingstimen, og hensikten er å belyse hvorfor noen jenter velger å ikke delta i kroppsøving.

For å belyse dette, ønsker jeg å intervjuer syv jenter på 10. klassetrinn. Et kriterie for å delta i studien, er at jentene har 50 % fravær eller mer i kroppsøvingstimen i det inneværende skoleåret. Utvelgelsen av forskningsdeltakere gjøres ved at lærer plukker ut elever som møter kriteriet, og at undertegnede deretter trekker tilfeldig ut noen av disse til å være med på intervju. Jentene vil motta et eget informasjonsskriv, og de må selv samtykke til å være med på intervjuet. Foresatte informeres om elevens deltakelse i studien, og dersom de ikke ønsker at deres jente skal delta i studien, kan de reservere henne mot dette.

Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Det er fint om intervjuene kan gjennomføres på et eget rom. Det er ønskelig at alle intervjuene er gjennomført innen utgangen av februar 2013.

Alle opplysningene som kommer frem i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, data vil anonymiseres, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av juni 2013. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom du har ytterligere spørsmål kan du ta kontakt med undertegnede på telefon 920 50 637, eller sende e-post til [siri.marie.johannessen@gmail.com](mailto:siri.marie.johannessen@gmail.com). Du kan også kontakte min veileder Anne Torhild Klomsten ved Pedagogisk institutt på telefon 73 59 19 62.

Med vennlig hilsen

Siri Marie Johannessen

Olsvikmarka 200

5183 Olsvik

## Vedlegg 4- Informasjonsskriv til elever



### Informasjonsskriv til elever

## Forespørsel om å delta i intervju

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU, og tema i min masteroppgave er motivasjon i kroppsøvingstimen. Her ønsker jeg å undersøke jenters opplevelse av å delta i kroppsøvingstimen.

For å belyse dette, ønsker jeg å intervju syv jenter i 10.klasse. For å delta i intervju er det et kriterie at du har hatt 50 % fravær eller mer i kroppsøvingstimen i det inneværende skoleåret. Spørsmålene i intervjuet vil handle om hvilke erfaringer du har med kroppsøving, og om hvorfor du kanskje av og til velger å ikke delta i timene. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tidspunkt. Det vil foregå på skolen, og det vil kun være undertegnede og intervjudeltaker til stede under intervjuet.

Det er frivillig å delta i studien og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis i intervjusituasjonen, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, data anonymiseres, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av juni 2013. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom du har lyst til å være med på et intervju, vil dette være til stor hjelp for å belyse hvorfor noen jenter velger bort kroppsøving. Det er fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og tar denne med til intervjuet.

Hvis det er noe du lurer på kan du ta kontakt på telefon 920 50 637, eller sende en e-post: [siri.marie.johannessen@gmail.com](mailto:siri.marie.johannessen@gmail.com). Du kan også kontakte min veileder Anne Torhild Kломsten ved Pedagogisk institutt på telefon 73 59 19 62.

Med

vennlig

hilsen

Siri Marie Johannessen

Olsvikmarka 200

5183 Olsvik

Samtykkeerklæring fra elev:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien om motivasjon i kroppsøving

Signatur (elev) .....Telefonnummer.....

E-post:.....

## Vedlegg 5- Informasjonsskriv til foresatte



### Informasjonsskriv til foresatte

## Forespørsel om intervju av elever i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU. Tema i min masteroppgave er motivasjon i kroppsøvingfaget. Her ønsker jeg å undersøke jenters opplevelse av å delta i kroppsøvingstimene.

For å belyse dette, ønsker jeg å intervjuer jenter i 10.klasse. Spørsmålene vil handle om hvilke erfaringer jentene har med kroppsøving, og om hva som motiverer eleven til å være med i timene. Som en del av oppgaven vil jeg også forsøke å finne ut noe om årsaken til at elevene kanskje av og til velger å unngå å delta i kroppsøving, til tross for at deres fysiske forutsetninger for å delta er til stede. Intervjuet vil ta omtrent en time.

Alle opplysningene som kommer frem i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, data vil anonymiseres, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av juni 2013. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom du ikke ønsker at eleven skal delta i denne studien, ber jeg om at du signerer på svarslippen nederst. Det er utlevert et eget informasjonsskriv til elevene som skal delta i studien, hvor de også må samtykke til deltakelse.

Dersom det er noen spørsmål kan du ta kontakt med undertegnede på telefon 920 50 637, eller sende e-post til [siri.marie.johannessen@gmail.com](mailto:siri.marie.johannessen@gmail.com). Du kan også kontakte min veileder Anne Torhild Kломsten ved Pedagogisk institutt på telefon 73 59 19 62.

Med

vennlig

hilsen

Siri Marie Johannessen

Olsvikmarka 200

5183 Olsvik

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjekt, og jeg/vi ønsker **IKKE** at  
..... (jentens navn) deltar i studien om motivasjon i  
kroppsøving.

Signatur (foresatt) .....

## Vedlegg 6- Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Anne Torhild Klomsten  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.01.2013

Vår ref:32694 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32694	<i>Motivasjon i kroppsøving</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Torhild Klomsten</i>
<i>Student</i>	<i>Siri Marie Johannessen</i>

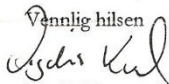
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 28.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Siri Marie Johannessen, Olsvikmarka 200, 5183 OLSVIK



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 32694

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke fra elev og foreldre basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Av hensyn til konfidensialitet, anbefales det at de elevene som ønsker å delta og som har samtykke også fra foreldre, tar direkte kontakt med prosjektleder, fremfor at deltakelse meddeles via skolen/lærere.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 28.06.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. sted, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.