

Mailen Strøm

"Hva tenker de andre når jeg feiler hver gang?"

En kvalitativ studie av elevers opplevelse av mestring og skam i kroppsøving i videregående skole

Masteroppgave i Idrettsvitenskap

Veileder: Jorid Hovden

Juni 2020

Mailen Strøm

"Hva tenker de andre når jeg feiler hver gang?"

En kvalitativ studie av elevers opplevelse av mestring og skam i kroppsøving i videregående skole

Masteroppgave i Idrettsvitenskap
Veileder: Jorid Hovden
Juni 2020

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

Forord

Det er en stor glede å levere inn denne masteroppgaven. Temaet omfavner et av mine største interessefelt, som jeg har fått mulighet til å fordype meg gjennom denne oppgaven. Jeg er veldig takknemlig for at jeg har fått muligheten til å følge interessen min og bruke den som et ledd i utviklingen av min kompetanse som lærer. Jeg retter en stor takk til de som har oppfordret, utfordret og tillatt meg å gjøre dette.

Jeg vil først og fremst takke elevene og lærerne som stilte opp i denne studien. Flere har delt åpent og ærlig om sine opplevelser, og de har alle bidratt med sin tid og interesse, og gjort det mulig for meg å utforme denne masteroppgaven. Jeg vil og si tusen takk til de som har tatt seg tid til å lese korrektur av oppgaven.

Videre vil jeg rette en stor takk til alle som har diskutert, lyttet og delt historier i tilknytning til temaet med meg. På denne måten har jeg utviklet en forståelse, og blitt introdusert for nye synsvinkler og perspektiver, som har bidratt til etableringen av mitt kunnskapsgrunnlag og kompetanse på feltet. Jeg vil også takke dere som har lyttet til alle mine historier, satt pris på min sårbarhet, og stått støtt i tykt og tynt. Dere er jeg evig takknemlig for, og oppgaven hadde ikke vært en realitet uten dere. Dadda, du har en spesiell plass oppi alt dette. Jeg hadde ikke vært den jeg er i dag uten deg.

Til slutt vil jeg si tusen takk til min veileder, Jorid Hovden. Du har vært ærlig og oppriktig, du har tilpasset deg for å møte mine ønsker i en veiledningssituasjon, og du har, ikke minst, hatt troen på meg og prosjektet mitt. Det setter jeg stor pris på, og jeg veldig fornøyd med veiledningen du har gitt meg.

Tusen takk!

Hammerfest, 6. juni 2020

Mailen Strøm

Sammendrag

Denne studien tar for seg skam knyttet til mestrings situasjoner i kroppøving. Ut ifra et kjønnsdelt perspektiv, forstås elevenes atferdsmønster og opplevelser som uttrykk for skam og frykt for skam. Studien er basert på et kvalitativt forskningsdesign, og datamaterialet består av observasjonsnotater og feltsamtaler fra to kroppøvingsskoler i videregående skole, samt 8 intervjuer med elever fra klassene.

Skam forstås i studien som en sentral følelse i hverdagen og kan beskrives som frykten for å ikke være verdig kjærlighet, tilhørighet eller tilknytning til andre mennesker (Brown, 2014; Scheff, 2003). I studien ble det funnet at guttene opplever kulturelle forventninger til prestasjoner og ferdigheter, og til å tåle å 'høre det' ved mislykkede mestringsforsøk. En manglende evne til å nå opp til disse forventningene kan føre til en tilknytning til uønskede identiteter, og derav skam og frykt for skam. Jentene opplever også en kulturell forventning om prestasjoner og ferdigheter, og konsekvensene av å ikke nå opp kan knyttes til en følelse av skam og frykt for skam. Samtidig opplever jentene motstridende og lave forventninger til at de har evne til å leve opp til forventningene, spesielt fra guttene i klassen. Å bli tilskrevet lave forventninger er forbundet med uønskede identiteter, som videre er forbundet med skam og frykt for skam (Brown, 2007).

Elevene bruker skjuleteknikker for å beskytte seg mot avsløring av lave prestasjoner og ferdigheter, og manglende evne til å leve opp til de kulturelle forventningene i kroppøvingsskolen. Av denne grunn kan skjuleteknikkene bli forstått som et atferdsmønster basert på en skambasert frykt for å ikke være verdig en tilhørighet til klassen og medelever. Ved mislykkede mestringsforsøk er elevenes opplevelse av situasjonen avhengig av medelevenes reaksjoner på forsøket, og medelever kan slik bidra til eller forhindre en opplevelse av skam. Skamhåndteringsmekanismer blir benyttet for å forhindre en bevist opplevelse av skam, og som en beskyttelse ovenfor uforutsigbare reaksjoner fra medelever og lærer.

Abstract

The purpose of this Master thesis is to examine the shame related to mastery experiences in physical education. From a gender perspective, the student's behavior and experiences are understood as an expression of shame and fear of shame. The study is based on qualitative research, and the data consists of observational notes and field notes from two physical education classes in high school, along with eight interviews with students from the same classes.

Shame is understood as an important feeling in the daily life of a human and is considered as the fear of not being worthy for love, belonging or connection (Brown, 2014; Scheff, 2003). The study showed that boys experience cultural expectations related to their achievements and skills, and they are expected to deal with teasing and comments in cases where they fail or are unsuccessful. Failure to meet the expectations can, in some cases, connect them to unwanted identities and elicit a feeling of shame, or fear of shame. The girls also experience a cultural expectation to their achievements and skill, and the consequences of not meeting them is connected to a feeling of shame and fear of shame. At the same time the girls experience conflicting and low expectations of their ability to meet the cultural expectations, especially from the boys in the class. To be attributed to low expectations is also related with unwanted identities and can elicit a feeling of shame and fear of shame (Brown, 2007).

The students use hiding techniques to protect themselves from exposing low achievements and skills, and a low ability to meet the cultural expectations in physical education. Because of this, the hiding techniques are considered as behavior founded on the shame-based fear of not being worthy of belonging to the class and their classmate's. In cases of failure, the experience of the situation depends on their classmate's reaction to the failure, therefore, peers have a possibility to contribute, or prevent experiences of shame. Shame protection strategies are used to prevent conscious experiences of shame, and as protection from unpredictable reactions of classmates and teachers.

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	5
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN	9
1.2 PROBLEMSTILLING	10
1.3 LESEGUIDE.....	10
2. TIDLIGERE FORSKNING: ELEVERS OPPLEVELSE AV OG DELTAKELSE I KROPPSØVING.	11
3. SKAMTEORI, SAMT SAMMENHENGEN MELLOM SKAM OG SKJULETEKNIKKER	15
3.1 SKAM	15
3.1.1 Definisjon av skam	16
3.1.2 Skam og skyld.....	17
3.1.3 Skam og selvfølelse	18
3.1.4 Kjønnets skam.....	19
3.2 SKAMMENS KOMPASS	20
3.3 SKJULETEKNIKKER	21
3.4 SAMMENHENGER MELLOM SKAM OG BRUK AV SKJULETEKNIKKER	22
4. METODE	25
4.1 VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT OG VALG AV METODE	25
4.2 INTERAKTIV OBSERVASJON.....	26
4.3 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	27
4.4 UTVALG OG TILGANG PÅ FELTET	28
4.5 OBSERVASJONGUIDE OG GJENNOMFØRING AV INTERAKTIV OBSERVASJON	30
4.6 INTERVJUPROSESSEN – FORBEREDELSE OG UTFØRELSE	31
4.6.1 Intervjuguide	31
4.6.2 Gjennomføring	32
4.7 BEARBEIDING AV DATAMATERIALET OG ANALYSE.....	34
4.7.1 Transkribering.....	34
4.7.2 Kategorisering og koding.....	35
4.7.3 Analysemetode.....	37
4.8 REFLEKSJONER OVER FORSKERROLLEN OG DATAMATERIALETS KVALITET	37
4.9 ETISKE BETRAKTNINGER.....	39
5. ANALYSE	41
5.1 KULTURELLE FORVENTNINGER KNYTTET TIL MESTRING: ATFERDSMØNSTER OG OPPLEVELSER.....	41
5.1.1 Prestasjoner og ferdigheter som kulturell forventning blant guttene	41

5.1.2	Å tåle å 'høre det' som kulturell forventning blant guttene	43
5.1.3	Prestasjoner og ferdigheter som kulturell forventning blant jentene	43
5.1.4	Kjønnsforskjeller ved den kulturelle forventningen til prestasjoner og ferdigheter	44
5.1.5	Kulturelle forventninger og skambasert frykt	46
5.2	HÅNDTERING AV LAVE MESTRINGSFORVENTNINGER GJENNOM BRUK AV SKJULETEKNIKKER	47
5.2.1	Guttenes bruk av skjuleteknikker	47
5.2.2	Jentenes bruk av skjuleteknikker	50
5.2.3	Skjuleteknikker som tegn på en skambasert frykt for å mislykkes i mestringsforsøk	52
5.3	OPPLEVELSE AV MISLYKKEDE MESTRINGSFORSØK	53
5.3.1	Guttenes opplevelse av mislykkede mestringsforsøk	53
5.3.2	Jentenes opplevelse av mislykkede mestringsforsøk	55
5.3.3	Skam som følge av mislykkede mestringsforsøk	57
6.	OPPSUMMERING OG KONKLUDERENDE REFLEKSJONER.....	59
	LITTERATURLISTE	62
	VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE.....	64
	VEDLEGG 2 – OBSERVASJONSGUIDE	67
	VEDLEGG 3 – NSD SIN VURDERING	68
	VEDLEGG 4 – INFORMASJONSSKRIV.....	70

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Kroppsøvingfaget skal ifølge lærerplanen (LK20) stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger. Dessuten skal faget utfordre elevenes mot til å tøye egne grenser (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Slike mål og verdier gir veldig positiv gjenklang i mine ører, fordi elevens trivsel, og psykiske og fysiske helse står i sentrum for opplæringen. Samtidig har jeg gjennom flere praksisperioder og mange vikartimer i kroppsøving sett at å nå slike mål er veldig utfordrende. For mange elever ser kroppsøvingen ut til å være høydepunktet i skolehverdagen og noe de gleder seg til. For en del andre elever blir det en opplevelse av at faget ikke gir et positivt utbytte, og derfor er et fag de helst skulle vært foruten.

Som lærer har jeg opplevd at noe kommer i veien når det gjelder muligheter til å gi en undervisning som kan fremme de mål og verdier som læreplanen fastsetter. Dette fordi en del av elevene unngår å delta eller deltar minimalt i undervisningen. Jeg har også observert at elever deltar, men holder tilbake mye innsats og engasjement. Flere forskningsrapporter viser at den generelle trivselen i kroppsøvingfaget er god. Samtidig reduseres trivselen med økende alder, jenter trives mindre enn gutter og de som ikke er aktive eller driver med idrett på fritiden, trives aller minst (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Dessuten er i underkant av halvparten av elevene misfornøyd med hvordan det undervises i faget (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015). Slike tall og opplevelser gir signaler om at det er noe som hindrer elevene i å utfolde seg i kroppsøving, og bli inspirert til bevegelse ut ifra egne forutsetninger og få mot til å tøye egne grenser. Hva dette «noe» er, vil jeg søke å nærme meg i denne studien. Skam vil være mitt overordnede tema, og vil bli undersøkt i tilknytning til mestrings situasjoner hos gutter og jenter i kroppsøving.

Skam har i mange år vært lite utforsket og et tabubelagt tema blant forskere, selv om skam har blitt knyttet til mange aspekter i livet og ikke bare til psykiske diagnoser (Brown, 2006; Scheff, 2003). Av enkelte forskere har skam blitt utpekt som "the master emotion of everyday life" (Scheff, 2003). På tross av dette er skam fortsatt et tema som er lite diskutert blant lærere. Skam brukes som læringsverktøy hver eneste dag for å endre folks atferd, og er ødeleggende både for dem som blir utsatt for det og de som påfører dem skammen (Brown,

2007). Læring handler om endring, hvor det å feile er en sentral komponent og en utfordrende prosess, som ofte oppleves som ukomfortabelt (Brown, 2016). Dette forutsetter trygghet og et læringsmiljø der skam gjenkjennes, bekjempes og ikke blir brukt som læringsverktøy (Brown, 2014). Sæle (2017) beskriver hvordan dette kan være spesielt sentralt i kroppsøvningsfaget:

Det å la seg utfordre forutsetter trygghet. Det betyr at ikke bare det positive, men også det sårbare rundt kropp og bevegelse må få spillerom i et slikt miljø, fordi læring, utvikling og danning forutsetter at man utfordrer seg selv som elev. Det kan bety at man noen ganger må bevege seg ut av komfortsonen – men det er ikke det samme som å oppleve sterk frykt og angst for deltagelse i faget. Poenget er at lærer må ha takhøyde for det kroppslige mangfold (med ulike forutsetninger) som en klasse består av, og gi rom for prøving og feiling.

Det er disse sammenhengene denne studien vil handle om.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av begrunnelsene ovenfor har jeg kommet fram til problemstillingen:

«Hvilke atferdsmønster og opplevelser tilknyttet mestring blant gutter og jenter i kroppsøving er uttrykk for skam og frykt for skam?»

Denne vil bli belyst gjennom et datamateriale som består av observasjon av kroppsøvingstimer og intervju med kroppsøvningselever. To kroppsøvningsklasser på videregående skole er benyttet som utvalg i studien. Det teoretiske rammeverket vil være basert på teori om skam og skjuleteknikker.

1.3 Leseguide

I kap 2. tar jeg for meg tidligere forskning på feltet, før jeg presenterer teorien som er utgangspunktet for studien i kap. 3. Deretter beskrives metoden som er benyttet i studien og begrunnelser for valgene som er tatt i kap. 4. I analysedelen, kap. 5 presenteres datamateriale og dette analyseres i tråd med tidligere forskning og teori. Til slutt avrundes studien med en oppsummering av sentrale funn, og konkluderende refleksjoner.

2. Tidligere forskning: Elevers opplevelse av og deltakelse i kroppsøving

Formålet med dette kapittelet er å belyse tidligere nasjonal forskning om elevers trivsel, opplevelse av og deltakelse i kroppsøving. Dette vil være relevant bakgrunnskunnskap for denne studien, da et kunnskapsgrunnlag om hvem som trives og mistrives i kroppsøving, og hvordan ulike grupper opplever og mestrer faget, vil være viktig for å forstå elevens atferdsmønster og opplevelser tilknyttet mestring, og hva dette kan bety for skam og frykt for skam.

Säfvenbom et al. (2015) har gjort en studie som omhandler ungdomsskole- og videregåendeelevers opplevelse av kroppsøving. De fant at 43% av elevene ikke er fornøyd med hvordan kroppsøving undervises og at det var en betydelig variasjon i motivasjonen deres for faget. Her fortalte henholdsvis 12% av elevene at de ikke likte faget, og 32% at de ikke trivdes med hvordan faget ble formidlet. Jentene var mindre positive til faget enn guttene, og trivselen til begge kjønn ble redusert med økende alder. Den avgjørende faktoren for trivsel viste seg allikevel å være erfaring med konkurranseidrett, ikke hvilket kjønn eleven var. Elevene som drev med idrett på fritiden rapporterte høyere trivsel enn eleven som ikke var aktive på fritiden.

Sæle (2017) viser til studier som forteller at de fleste elevene trives i kroppsøving, men at «stadig flere mistrives og dropper ut av faget jo høyere de kommer i utdanningssystemet». Dette begrunnes med en karakterisering av kroppsøvingfaget som et teknisk og prestasjonsorientert idrettsfag. Han nevner at mistrivselen rammer spesielt jenter, og at faget i større grad er lagt til rette på guttenes premisser. De idrettsaktive elevene har også en fordel med tanke på både trivsel og motivasjon i faget, mens de som ikke driver med idrett på fritiden mistrives i større grad og faller utenfor. Dette fører til en forsterkning av sosiale og helsemessige ulikheter blant elevene, og strider imot formålet med faget.

En nyere forskningsrapport fremlagt av Moen et al. (2018) viser at den generelle trivselen i kroppsøvingfaget er god, men med noen unntak. Samlet sett synker trivselen i kroppsøving med økende alder, og nedgangen er mer markant for jentene enn for guttene. Deltagelse i idrett på fritiden er en sentral faktor for trivsel i kroppsøving, og den nevnte kjønnsforskjellen

er større for de som i minst grad er involvert i idrett på fritiden. Det å bruke unnskyldninger for å ikke måtte delta i kroppsøving er sjeldent, men også dette øker jo eldre elevene blir. Det samme gjelder det å droppe kroppsøving fordi de ikke har lyst, der det også her er en kjønnsforskjell, der flere jenter enn gutter velger å ikke delta fordi de ikke har lyst.

Wabakken (2010) fant i en undersøkelse gjort på elever i kroppsøving i grunnskolen og videregående skole i Norge, at følelser regulerer elevenes deltagelse i kroppsøving. Følelsene skam, sjenanse og flauhet påvirker væremåten til elevene i tilknytning til blant annet mislykkede mestringsforsøk og elevenes egne ferdighetsoppfatninger. Hun gjør funn som tyder på at jentene opplever fler ubehagelige følelser i kroppsøvingen enn det guttene gjør. Tidligere erfaringer og mislykkede mestringsforsøk er en av hovedårsakene til ikke-deltagelse i kroppsøving ifølge undersøkelsen. Dessuten ser det til at elevene opplever en flauhet ovenfor egne følelser og derfor ønsker å skjule ubehagelige følelser knyttet til kroppsøving ovenfor medelever og lærer.

Johannessen (2013) ønsket å undersøke hvorfor enkelte jenter på ungdomstrinnet velger å ikke delta i kroppsøvingen, selv om de innehar de nødvendige fysiske forutsetningene. De faktorene som utpeker seg i studien er elevenes tro på egne evner, redsel for å dumme seg og sammenligning med andre elever. Dette viste seg ved at samtlige av jentene har lave mestringsforventninger og at de sammenligner seg med sine medelever, noe som påvirker mestringsforventningene i ytterligere grad. Jentene er redd for å skille seg ut, har et stort fokus på hva medelever og læreren tenker om dem og ender ofte opp med å være passive eller unngå deltakelse i kroppsøvingen. Johannessen finner at innholdet i timene er dårlig likt av jentene, samt at et prestasjonsorientert klasse miljø fører til at svake prestasjoner kan true egen selvoppfatning.

Harestad (2015) undersøkte hvilke erfaringer som ligger til grunn for mistrivsel i kroppsøvingen for jenter med lav eller ingen deltagelse. Hun fant at «mangel på kompetanse gjennom egen selv vurdering og sammenligning med andre, skapte frykt for å dumme seg ut og førte til at jentene unngikk å delta» (s. 63). Enkelte av jentenes opplevelser med å mislykkes så ut til å kunne være knyttet til en følelse av skam. Dette kunne påvirke jentenes deltagelse og skape en emosjonell barriere for å delta. Jentenes opplevelse av tilhørighet til det sosiale miljøet var en avgjørende faktor for deres opplevelse av kroppsøvingen, og opplevelse av egen selvoppfatning i møte med utfordrende situasjoner faglig og sosialt. Lav

tilhørighet førte til en forsterket frykt for å mislykkes foran medelever. Skjuleteknikker ble benyttet for å beskytte seg fra eksponering av mangel på kompetanse og på bakgrunn av en frykt for ekskludering fra det sosiale miljøet. Samtidig førte dette til en følelse av å være ekskludert. Jentenes unngåelse av eksponering av egen kompetanse og deres ikke-deltagelse knytter Harestad til en frykt for eller opplevelse av skam.

3. Skamteori, samt sammenhengen mellom skam og skjuleteknikker

Dette kapitlet vil legge grunnlaget for forståelsen av skam i oppgaven. Til å begynne med beskrives kort hvordan forståelsen av skam har utviklet seg i løpet av årene, samt skam som en moraliserende følelse. Deretter legges det frem en definisjon av skam, før forholdet mellom skam og skyld diskuteres. Skam og selvfølelse blir deretter sett i sammenheng, før skam som et kjønnert fenomen blir beskrevet. Skammens kompass beskriver ulike reaksjoner på skam, og til slutt redegjøres det for skjuleteknikker og forskning som belyser sammenhengen mellom følelsen skam og bruk av skjuleteknikker.

3.1 Skam

Skam har i hovedsak blitt forstått og undersøkt i tilknytning til ulike psykiske problemer eller problemstillinger (Wyller, 2001). Dette har endret seg med årene og blir i dag i større grad forstått som en individuell og mer vanlig opplevelse. Individuelle koder ligger til grunn for skamforståelsen, og det er opp til individet selv å realisere kulturens felles uttalte normer. Skårderud (2001) beskriver skam som opplevelsen av egen uverdighet og å bli avslørt som en annen enn den man vil være. Dyp skam er smerten ved å se seg selv som en som ikke fortjener å bli elsket og oppleve seg selv som ikke elskverdig. Han mener at det ikke er mindre skam i dag enn tidligere, men at skammen er mer taus, ensom og at vi har mistet språket om den. Det oppleves ofte oppleves skamfullt å skamme seg. Han mener også at skam har en nyttiggjørende funksjon som en medfødt moralsk følelse. Tangney og Dearing (2002) diskuterer forholdet mellom moral, skam og skyld. De viser til at skam og skyld tidligere ble brukt som moraliserende følelser, fordi følelsene ga et ubehag hos personene som opplevde det, noe som førte til en korrigerende handling eller væremåte. Følelsene hadde derfor en oppdragende effekt. Ved gjennomgang av forskningen på feltet finner de derimot at skam ikke har noen moraliserende effekt, men i motsetning fremmer selvdestruerende atferd som for eksempel hard rusavhengighet og selvmord. Dette støttes av Brown (2014) som forteller at det ikke finnes forskningsbasert data som kan knytte skam til positive konsekvenser eller underbygge at skam kan bidra til moralsk oppdragelse og god oppførsel. Skyld, som jeg vil komme tilbake til nedenfor, ser derimot ut til å fungere moraliserende. I tilknytning til min oppgave vil det være interessant å undersøke hvordan skam kommer til syne i en kroppsvøvingkontekst, og hvordan dette påvirker atferdsmønsteret til elevene.

3.1.1 Definisjon av skam

Lynd (1958) var den første fagpersonen som etterlyste en teori der skambegrepet er klart definert og adskiller det fra bruken av ordet i dagligtalen (Scheff, 2003). Scheff (2000) referer til Lewis (1971) som den første som utviklet en begrepsmessig og operasjonell definisjon av skam. Skam oppstår når det eksisterer en trussel mot en sosial forbindelse. Alle mennesker frykter adskillelse og det å ikke forstå eller bli forstått av den andre. Skam er en kroppslig og/eller mental reaksjon på trusselen om adskillelse fra den andre, eller på en indre dialog der man ser seg selv fra andres synspunkt. Scheff (2003) utvikler også selv en begrepsmessig definisjon. Skam er, ifølge han, følelser som har opphav i trusler mot det sosiale bånd og innebærer den store familien av emosjoner som inkluderer mange synonymer og varianter. De mest vanlige er forlegenhet, skyld og ydmykelse, samt relaterte følelser som sjenanse (s. 254, min oversettelse).

I senere tid har forskeren og professoren Brené Brown gjort omfattende studier på blant annet skam (2006, 2007, 2014). Hun definerer skam som «den intenst smertelige følelsen eller opplevelsen av å tro at vi er mangelfulle og derfor uverdige til kjærlighet og tilhørighet» (2014, s. 74). Skam er frykten for at noe vi har gjort, unnlatt å gjøre, et ideal vi ikke har levd opp til, eller et mål vi ikke har nådd, gjør at vi ikke er verdige kjærlighet, tilhørighet eller tilknytning. Det er en universell opplevelse og en av de mest primitive emosjonene mennesket opplever. Mennesket er grunnleggende programmert for tilknytning, kjærlighet og tilhørighet, og skam er frykten for å ikke være verdig dette (s. 74). Videre ser hun skam som en psyko-sosial-kulturell konstruksjon. Den psykologiske komponenten er knyttet til menneskers fokus på egne følelser, tanker og atferd. Den sosiale komponenten går ut på hvordan mennesker opplever skam i en mellommenneskelig kontekst som er uløselig knyttet til relasjoner og tilknytning. Den kulturelle komponenten viser hvordan forventninger i kulturen vi lever i er sentralt for oss som individer, samt sammenhengen mellom skam og en manglende evne til å møte kulturelle forventninger. Enten den manglende evnen er reel eller oppfattet av personen selv (2006). Skam skaper frykt og handler som nevnt om frykten for adskillelse. Skamfølelsen fører ofte til en sterk frykt for å bli latterliggjort, nedvurdert, sett på som feilaktig eller mangelfull, samt en redsel for at å ha uttrykt eller avslørt en del av selvet som truer tilhørighet eller verdighet for aksept (2007, s. 20).

Brown (2014) deler skam inn i tolv kategorier: «utseende og kroppsbilde, penger og arbeid, morsrollen/farsrollen, familien, oppdragelse, mental og psykisk helse, rusavhengighet, sex, aldring, religion, overlevelse av traumer, og å bli oppfattet som en stereotyp eller satt merkelapp på» (s. 75). Det som gjør oss sårbare for skam på disse områdene er de uønskede identitetene som assosieres med kategoriene (Brown, 2007, s. 73). Uønskede identiteter er karakteristikk som undergraver vår egen visjon om vårt «ideale selv», og er det som typisk utløser en opplevelse av skam (Ferguson, Eyre & Ashbaker, 2000). Disse er ofte basert på stereotyper og kan enten tilskrives identiteten av personen selv, eller bli «pålagt» av andre (Brown, 2007). Ut ifra beskrivelsene av skam ovenfor vil det være interessant å undersøke hvordan trusler mot elevenes sosiale bånd, det å ikke realisere kulturens felles uttalte normer, samt det å tilknyttes uønskede identiteter i forbindelse med mestring i kroppøvingssammenheng påvirker atferdsmønster deres. Hvilke opplevelser har elevene i tilknytning til dette og hvordan håndterer elevene slike opplevelser?

3.1.2 Skam og skyld

Et av de større bidragene for å forklare forskjellen på skam og skyld er gitt av Tangney og Dearing (2002) i deres bok «Shame and Guilt». De adresserer til å begynne med at det er kritisk å skille mellom det å føle skam ovenfor selvet, og skyld ovenfor en spesifikk handling eller atferd. Skam og skyld er følelser som kan påvirke atferden vår og hvordan vi ser på oss selv, og er uløselig knyttet til selvet i relasjon til andre. De støtter seg i stor grad til forskningen til Lewis (1971) og senere empiriske studier basert på denne forskningen for å forklare forskjellen mellom de to følelsene. Skam er i følge Tangney og Dearing's beskrivelse en ekstremt smertefull og vanskelig følelse som har negativ påvirkning på mellommenneskelige relasjoner. Skam involverer en negativ evaluering av hele selvet, der oppmerksomheten rettes mot hvem man *er*. Følelsen leder ofte til negativ eller selvdestruktiv atferd. Skyld derimot, involverer en mer uttalt evaluering av en spesifikk atferd og oppmerksomheten rettes mot hva man har gjort. Selvet er ikke i fokus av følelsen, slik som ved opplevelse av skam. Dette leder til atferd som i større grad er konstruktiv i form av ønske om å gjøre opp for seg, be om unnskyldning og ta ansvar for eventuelle negative hendelser. Forskjellen mellom skam og skyld kan eksemplifiseres med at skam leder til en følelse eller opplevelse av at «jeg *er* feil», i motsetning til skyld som leder til en følelse eller opplevelse av at «jeg har *gjort* noe feil». På bakgrunn av denne forskjellen, samt fokuset på atferd framfor selvet ved en følelse av skyld, ser følelsen ut til å fungere moraliserende da den leder til

konstruktiv og ansvarlig atferd i mange situasjoner (Tangney & Dearing, 2002). I min oppgave er det for det første nyttig med et teoretisk utgangspunkt for å skille mellom skam og skyld ved tolkningen og identifiseringen av datamaterialet som er samlet inn. Dessuten vil det være interessant å undersøke hvordan forskjellen på skam og skyld utspiller seg i en kroppsvøvingkontekst, med fokus på hvordan de to ulike følelsene påvirker atferdsmønsteret til elevene på forskjellige måter.

3.1.3 Skam og selvfølelse

The individual is thought to be only as worthy as her ability to achieve which typically means achieving competitively. Given this, it is understandable why ability often becomes confused with worth (...). To be able is to be worthy, but to do poorly implies incompetence and reason to despair of one's worth (Covington, 2009, s. 141).

Covingtons teori om selvverd baserer seg på at mennesker forsøker å gi mening til livene sine ved å søke anerkjennelse fra andre. Dette oppnås ofte ved å utrette handlinger eller å tilby tjenester som er verdsatt av en gruppe mennesker man tilhører eller ønsker å tilhøre. For å utrette handlinger eller tilby tjenester er man avhengig av en viss kompetanse innenfor feltet. Et menneskes kompetanse kan derfor lett forbindes og forveksles med en persons verdi. I tillegg vurderes kompetansen ofte ut ifra personens evne til å konkurrere mot andre. Mennesket blir altså tillagt verdi ut ifra kompetanse og konkurransedyktighet. Høy innsats og det å ikke gi opp blir verdsatt, men kun til et vist punkt. I tilfeller der personen prøver hardt, men allikevel mislykkes, kan dette attribueres til at personen har svake evner og lav kompetanse. Etersom evner og kompetanse er tilknyttet menneskets verdi, kan dette føre til en oppfattelse av at personen ikke er verdig tilhørighet til gruppen. Det forklarer hvorfor det ofte ligger en følelseskonflikt bak ønsket om å oppnå suksess og frykten for å mislykkes. I selvverdteorien utspiller denne konflikten seg med bakgrunn i menneskets livslange streben etter å etablere og opprettholde personlig verdi overfor seg selv og andre. Det å mislykkes kan dermed føre til stor redsel fordi det å oppfatte seg selv som inkompetent fører til skamfølelse, der personen føler seg verdiløs. Skam kan med andre ord ha en sterk påvirkning på en persons selvfølelse og selvverd (Berg & Pallesen, 2004). Utvikling og måling av kompetanse er en sentral faktor i kroppsvøving, som i alle andre fag (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I tillegg er elevenes ferdigheter og mestring veldig eksponert i konteksten, og derfor veldig synlig og åpen for medelevenes og lærerens vurderinger sett i forhold til andre fag. I denne forbindelse

er det interessant å undersøke hvordan elevenes opplevelse av kompetanse, ferdigheter og mestring i faget kan knyttes til deres følelse av verdighet og opplevelser med skam.

3.1.4 Kjønn og skam

Brown (2014) forteller om kjønn og skam, der opplevelsen av skam er universell og uavhengig av kjønn, men budskapene og forventningene som nærer og trigger skam er inndelt etter kjønn. For kvinner er kategorien «utseende og kroppsbilde» den viktigste skamtriggeren, der budskap som ikke «tynn nok, ung nok og vakker nok» er rådene. «Morsrollen» er den nest viktigste skamtriggeren på bakgrunn av samfunnets oppfattelse av at kvinnerollen og morsrollen er uløselig knyttet til hverandre. I tillegg til dette hviler det en rådende forventning til kvinner om å være perfekt, men uten at det ser ut som man strever for å være det. Dette forsterker skamfølelsen, uavhengig av hvilken kategori det dreier seg om. Feminine normer setter rammer for hvem, hva og hvordan kvinner bør være. Eksempler på beskrivelser av skam fra informantene i forskningen til Brown er: «se perfekt ut. Utføre perfekt. Være perfekt. Alt annet er skambelagt», «bli blottstilt – de ufullkomne delene av deg selv som du ønsker å skjule for andre, blir avdekket» og «selv om alle vet at det ikke er mulig å klare alt sammen, forventer de likevel at man gjør det. Skam er når du ikke klarer å få det til å se ut som du har full kontroll» (s. 88).

Menn på sin side lever ifølge Brown (2014) under presset av et rådende og nådeløst budskap om å ikke bli oppfattet som svak. Menn har på samme måte som kvinner regler og normer som forteller hva de bør og ikke bør gjøre, og hvem de har lov til å være. Forskjellen er at alle normene og reglene kan oppsummeres i ett rådende budskap om å ikke være eller bli oppfattet som svak. I tillegg ser det ut til at menn hovedsakelig har to grunnleggende reaksjoner på skam, henholdsvis sinne gjennom utagerende oppførsel og atferd, og taushet ved å trekke seg inn i seg selv. Skam beskrives som det å være redd, å vise frykt eller å være sårbar. Noen eksempler fra forskningen til Brown er: «det er skamfullt å avsløre svakhet. Egentlig kan man si at skam er svakhet», «skam er å ta feil. Ikke å gjøre det feil, men å ta feil» og «vår verste frykt er å bli kritisert eller gjort narr av – begge deler er ekstremt skambelagt». Hvilke atferdsmønstre og opplevelser har gutter og jenter med skam tilknyttet mestring i kroppsoving, og hvordan utspiller den kjønnete skammen seg i en kroppsovingssammenheng? Dette er interessante spørsmål som vil bli undersøkt i oppgaven.

3.2 Skammens kompass

Skammens kompass beskriver fire strategier for håndtering av skam. I senter av kompasset er opplevelsen av skam. Skamfølelsen kan trigges av indre eller ytre stimuli (Elison, 2000). Alle strategiene benyttes av alle mennesker fra tid til annen, samtidig som en strategi vanligvis favoriseres hos den enkelte og benyttes i et flertall av situasjonene hvor personen opplever skam (Nathanson, 1992). De fire strategiene deles inn i *tilbaketrekning*, *selvangrep*, *unnvikelse* og *angrep mot andre* (Berg, 2012).

Tilbaketrekning er en negativ opplevelse der skambeskjeden blir oppfattet som sann, og personen kan føle seg hjelpeløs og isolert. Ønsket til personen som opplever dette kan være å trekke seg tilbake, gjemme seg eller i verste fall å forsvinne. Atferdsmønsteret tilknyttet strategien viser seg ofte gjennom atferd som motstrider den virkelige opplevelsen, for eksempel munterhet, oppstemthet, underholdende, glad og positiv. Elison (2000) mener dette kan være den primære reaksjonen som assosieres med skamopplevelser.

Ved *selvangrep* blir skambeskjeden sett på som valid og personen kan oppleve sinne eller forakt rettet mot seg selv. Typiske handlinger er å kritisere seg selv, prate negativt til og om seg selv, tilpasse seg eller vise ærbødighet til andre. På denne måten ønsker de å oppnå aksept og derav beholde relasjonen. En følelse av isolasjon, ikke være «god nok» og uverdighet ligger ofte bak handlingene. Dette kan vise seg som akutt avsky mot seg selv (Elison, 2000).

Unngåelse er ofte en positiv eller nøytral opplevelse der skambeskjeden ikke gjenkjennes eller aksepteres, og personen forsøker å gjøre situasjonen om til noe positivt eller i det minste nøytralt. Typisk atferd kan være å isolere seg, slutte med oppgaven og trekke seg unna. Handlingene til personen går ofte ut på å forhindre en bevisst opplevelse av skam eller å vise at man ikke berøres og hevder seg «over» skam. Personen kan også være benektende, lyve og forsøke å tilsløre situasjonen med humor og vitser (Elison, 2000).

Den siste kategorien er *angrep mot andre* strategien. Her kan skambeskjeden gjenkjennes eller ikke gjenkjennes, men blir vanligvis ikke akseptert. Personen reagerer ofte med forsøk på å få andre til å føle seg verre enn seg selv gjennom kritikk, sarkasme, fornærmelser, trusler, banning eller å skyld på andre. Opplevelsen er negativ og et sinne rettet utover mot den eller det som ses på som kilden til skammen er vanlig. Reaksjonen viser seg ofte i et ønske om å

angripe andre eller noe annet, fysisk eller verbalt. Dette kan vise seg gjennom konkurransepreget atferd, en tendens til å skylde på andre og en skjult kamp for å inneha en posisjon som best eller bedre enn andre. Latterliggjøring av andre er en vanlig metode, og i ekstreme tilfeller voldelig atferd (Elison, 2000). Frykt for, eller oppfattelse av at andre ser en som inkompetent, ut ifra størrelse, styrke, evner og ferdigheter er ofte grunnlaget for *angrep mot andre* strategien (Nathanson, 1992).

De ulike strategiene i skammens kompass vil bli brukt i analyseringen av datamaterialet i oppgaven. Her vil de bidra til å plassere ulike atferdsmønstre og opplevelser elevene forteller om innenfor ulike skamhåndteringsstrategier, og derav forstå situasjonene i lys av skamteori.

3.3 Skjuleteknikker

Lyngstad, Hagen og Aune (2016) beskriver «hiding techniques» (heretter: skjuleteknikker), som elevers måte å skjule hva de føler i kroppøvingstimen. De forklarer videre at skjuleteknikker er en slags unngåelsesstrategi, der elevene inntar en rolle og utøver et slags skuespill for å opprettholde en bestemt egenverdi. Elevene er redd for å drite seg ut både faglig og sosialt, ovenfor læreren og medelevene ettersom dette vil svekke deres egen selvoppfatning. Dette kan tolkes som elevenes måte å ta kontroll over en situasjon der de alternativt kan stå i fare for å feile eller drite seg ut. Lyngstad et al. (2016) viser til en inndeling av skjuleteknikker i fem kategorier, der fire av de er relevant for studien og blir beskrevet (oversatt av meg).

1. *Klovning, surre rundt og tøysing (clowning, fooling around and kidding)*. Her brukes ulike utagerende metoder for å dekke over situasjoner elevene opplever som for vanskelige eller utfordrende i kroppøvingen. Humor og komisk atferd blir brukt for å ta fokuset bort fra og kamuflere det de ikke mestrer eller synes er vanskelig.
2. *Tøff, røff, bråkete og voldelig (tough, rough, noisy and violent)*. Dette er en skjuleteknikk som er spesielt brukt av gutter, der et uttrykt ønske om å vise hvor tøffe og sterke de er, i virkeligheten er en metode for å forsøke å skjule manglende ferdigheter. Metoden brukes også av enkelte for å dekke over at de synes det er vanskelig å konkurrere i kroppøvingen, for eksempel i situasjoner der de ikke vet hvordan spillet foregår.

3. *Late som og å forberede unnskyldninger (pretending and preparing excuses)*. Dette er en skjuleteknikk som går ut på at elevene bruker ulike unnskyldninger som forklaring på hvorfor de har vanskeligheter med utfordrende situasjoner i kroppsøving, for å slippe aktiviteter de ikke liker eller for å unngå deltakelse i kroppsøvingstimen. Tilgjorte skader eller smerter kan være eksempler på slike unnskyldninger.
4. *Unngå involvering, opptre passivt og søke blindsoner (Avoiding involvement, acting suitably passively and seeking blind zones)*. Ved denne teknikken ønsker elevene å unngå for mye deltakelse i kroppsøvingen. Elevene deltar i aktiviteten, men unngår for mye involvering ved for eksempel å skjule seg bak en pasningssskygge eller å finne seg en plass i ytterkanten av banen eller spillområdet. Dette fører til at de ikke blir involvert i stor grad, samtidig som det ser ut som de forsøker å være med i spillet. Bakgrunnen for bruken av skjuleteknikken er en redsel for å bli kritisert av andre om de gjør feil, frykt for å drite seg ut og/eller at de synes det er flaut å vise seg fram foran medelevene.

Skjuleteknikker blir i oppgaven forstått som en måte å håndtere skam og frykt for skam. Kategoriene til Lyngstad et al. (2016) vil derfor bidra til å tolke ulike atferdsmønstre i kroppsøving som reaksjoner på skam og frykt for skam.

3.4 Sammenhenger mellom skam og bruk av skjuleteknikker

Flere tidligere forskningsprosjekt har tatt for seg sammenhengen mellom bruk av skjuleteknikker på ulike arenaer og følelsen skam. Chen, Chen, Lin, Kee og Shui (2009) undersøkte sammenhengen mellom frykt for å feile og bruk av selvhemmende strategier i kroppsøvingssammenheng. Frykten for å feile forklares her som en tendens til å unngå situasjoner med mulighet for negativt utfall på bakgrunn av en risiko for å føle skam over å feile. De fant at en stor frykt for å feile hos elever i kroppsøving økte deres bruk av skjuleteknikker, både gjennom redusert innsats og bruk av unnskyldninger. Török, Szabó og Boda-Ujlaky (2014) gjorde lignende studier, der de undersøkte mulige bakenforliggende faktorer til bruk av skjuleteknikker hos universitetsstudenter i Ungarn. Her fant de at bruk av selvhemmende atferd henger sammen med en hel liste av psykologisk utfordrende følelser, hvor blant annet tilbøyelighet til skam og lav selvfølelse er to av dem. Innenfor de selvbevisste følelser var det sterkeste sammenheng mellom tilbøyelighet for skam og selvhemmende atferd. De mener at

skam relateres til selvhemmende atferd enten som en årsak til atferden, eller som en konsekvens av atferden. Hofseth, Toering og Jordet (2015) har gjort studier på sammenhengen mellom skjuleteknikker og skam i Norge. Blant unge elitefotballspillere fant de at tilbøyelighet for å føle skam kan fremme bruk av atferdsmessig selvhemming. Dette forklarer de med at skam er en av de mest kraftfulle og vanskeligste følelsene mennesket har, og at de som er spesielt tilbøyelig for skamfølelse bruker atferdsmessig selvhemming for å beskytte seg selv eller unngå denne skamfølelsen. Tilbøyelighet for å føle skyld viste seg derimot å kunne ha en minimerende effekt på bruk av atferdsmessig selvhemming.

4. Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for den metodiske fremgangsmåten i oppgaven. Til å begynne med presenteres det vitenskapsteoretiske utgangspunktet og valget av metode i oppgaven. Observasjon og intervju som metodiske verktøy blir beskrevet, før jeg redegjør for utvalget og tilgangen på feltet i studien. Observasjonsguiden, gjennomføringen av observasjonen og gjennomføring av intervjuprosessen blir redegjort for, før bearbeiding av datamaterialet og analysedelen behandles. Til slutt vurderes datamaterialets kvalitet, forskerrollen og etiske spørsmål.

4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt og valg av metode

Et forskningsprosjekt innebærer mange valg gjennom hele prosessen. Ved begynnelsen av prosjektet står forskeren ovenfor epistemologiske valg som omhandler «hvilken type kunnskap er det mulig å ha om det temaet som skal studeres?» (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 44). Innenfor epistemologien må forskeren deretter ta stilling til hvilket paradigme som er relevant for prosjektet. Dette kan beskrives som et ontologisk valg der forskeren tar utgangspunkt i hvordan han eller hun tenker at verden er konstruert. Teorien om sammenfall eller correspondence-paradigme baserer seg på at det fins en objektiv virkelighet. Teorien om sammenheng eller coherence-paradigme baserer seg på at den menneskelige verden består av fenomener. Dette vil si en subjektiv oppfatning av virkeligheten der ting og hendelser forstås slik de framtrer for oss, og ikke slik de er i seg selv (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 47).

Kunnskapen er med andre ord menneskeskapt og reflekterer individers personlige erfaringer. Ut ifra disse erfaringene dannes gyldig kunnskap gjennom logisk sammenheng, der antagelsene kunnskapen bygger på gir mening og det er sammenheng mellom antagelser og konklusjonene.

Vitenskapsteori handler «om hvordan kunnskap kan (bør) produseres» (Widerberg, 2011, s. 22). En av retningene innenfor vitenskapsteorien er fenomenologi som tar utgangspunkt i å beskrive et fenomen ut i fra subjektive opplevelser, en dyp forståelse av den enkeltes erfaringer, samt å beskrive verden slik den oppfattes av forskningssubjektene (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenet studeres i tråd med teorien om sammenheng der den enkeltes opplevelser og perspektiver danner et grunnlag for å beskrive forskningssubjektene

felles erfaringer. Dette danner videre bakteppet for utvikling av en generell forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013). Fortolkende fenomenologisk analyse er et verktøy for å systematisere og analysere forskningssubjektene erfaringer (Smith & Osborn, 2004) og vil bli omtalt i et senere kapittel (4.7.3).

Gjennom kvalitativ forskning utvikles en forståelse av ulike fenomener knyttet til personer og situasjoner i en sosial kontekst (Dalen, 2011). Dette er i tråd med coherence-paradigme og et fenomenologisk utgangspunkt. Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign i min studie. Fenomenene som undersøkes er atferdsmønstre og opplevelser tilknyttet mestring blant gutter og jenter i en kroppøvningskontekst, forstått som uttrykk for skam og frykt for skam. Spesielt fenomenet skam er i liten grad undersøkt i denne konteksten, noe som gjør et kvalitativt design relevant for å få en dypere forståelse av fenomenet. På bakgrunn av dette ønsker jeg å danne gyldig kunnskap om temaet. Intervju egner seg godt for å fange menneskers opplevelse av egen livssituasjon, og få innsikt i deres erfaringer, tanker og følelser, imens observasjon egner seg for å studere relasjonen mellom mennesker (Thagaard, 2011). Jeg har brukt begge metodene i min studie og de vil bli ytterligere beskrevet nedenfor.

4.2 Interaktiv observasjon

«Observasjon er studier av mennesker for å se hvilke situasjoner de naturlig møtes i, og hvordan de pleier å oppføre seg i slike situasjoner» (Repstad, 1998, s. 26). Observasjon egner seg godt som metode for å studere sosiale situasjoner, der deltakerne selv ikke har hatt mulighet til å tolke situasjonen i forkant. Ved observasjon kan man observere det deltakerne gjør, og hvordan de synlig reagerer og handler i ulike situasjoner. Dessuten er det en tidsbesparende metode som kan gi tilgang til informasjon om flere deltakere enn de som har mulighet og ønske om å delta i for eksempel en intervjusituasjon (Tjora, 2017). I observasjonssituasjoner vil det ofte være aktuelt å prate med forskningsobjektene. Samtalene kan gi et innblikk i deres egen tolkning av situasjonene som er observert (Repstad, 1998).

Postholm (2010) referer til Gold (1958) sin begrepsinndeling av fire forskjellige måter observasjon kan foregå på. Forskeren kan tre inn i rollen som «fullstendig deltager», «deltager som observatør», «observatør som deltaker» og/eller «fullstendig observatør». Observasjon ses på som en aktivitet som beveger seg langs et kontinuum mellom disse rollene. Alle rollene

innebærer at observasjonen er deltakende, ettersom også en «fullstendig observatør» er deltakende i form av at forskeren er tilstede i rommet eller på arenaen der handlingene utspiller seg. Tjora (2017) argumenterer for bruk av begrepet «interaktiv observasjon» framfor begrepene «deltakende observasjon» og «observerende deltaker» basert på Gold sin inndeling. Dette begrunner han med at interaktiv observasjon retter opp enkelte uklarheter knyttet til de nevnte begrepene, og omfavner at det alltid vil foregå noe sosial interaksjon mellom observatør og forskningssubjekt. Synlige observatører vil altså være interaktive og bevege seg mellom en mer aktiv rolle og en mer passiv rolle. I min studie opptredde jeg hovedsakelig i en passiv interaktiv observasjonsrolle. Jeg holdt meg utenfor aktivitetene og samspillet, samtidig som forskningssubjektene var klar over at jeg var observatør og at de ble observert. Det var noe samspill mellom oss gjennom småprat, smil og annen type kommunikasjon. Enkelte ganger trådte jeg inn i en mer aktiv rolle der jeg hadde feltsamler med noen av elevene. Da spurte jeg forholdsvis «enkle» spørsmål om innholdet i timen og deres opplevelse av timen, klassen og miljøet. Dette skjedde i overganger mellom aktiviteter, i pauser og i etterkant timen. Gjennom observasjon dannet jeg meg et inntrykk av enkelte elever som mulig interessante intervjupersoner, da de utviste et atferdsmønster jeg har tolket som benyttelse av skjuleteknikker.

4.3 Det kvalitative forskningsintervju

Kvalitativt intervju er den mest utbredte metoden for innsamling av datamaterialet innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2017). Å utvikle innsikt og dybdeforståelse av ulike former for sosiale fenomener, prosesser og meninger som kan tolkes i lys av det kontekstuelle, er et mål med kvalitativ forskning. Dette innebærer undersøkelser av relativt få deltakere, men omfanget og fylldigheten av informasjonen som innsamles er relativt stor (Thagaard, 2013). En slik dybdeforståelse vil kreve innsikt i en annen persons liv, som det er vanskelig å fange opp på andre måter enn ved bruk av intervju (Postholm, 2010, s. 68). En slik tilnærming vil være i tråd med det fenomenologiske perspektivet, der kunnskap bygges på subjektens egen forståelse av fenomener i eget liv.

Et intervju kan struktureres på ulike måter og den mest brukte tilnærmingen er semistrukturert intervju. Temaet for intervjuet og spørsmålene er hovedsakelig fastlagt i forkant av intervjuet. Rekkefølgen på temaene kan variere underveis, og forskningssubjektet kan ta opp temaer som

ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2013). Semistrukturert intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) delvis inspirert av den fenomenologiske retningen og er et godt verktøy for å undersøke intervjupersonenes oppfattelser, erfaringer og syn på ulike fenomener.

Tilnærmingen legger til rette for dette, der forskningssubjektet kan reflektere og fortelle om egne erfaringer, opplevelser og meninger om fenomenet som undersøkes. Spørsmålene i et intervju kan struktureres på ulike måter, f.eks. gjennom oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål (Tjora, 2017). En slik tilnærming kan bidra til å skape en tillitsfull og trygg atmosfære i oppstarten av intervjuet før mer emosjonelt ladede temaer, og temaer som krever større refleksjon bringes på bane. Ved avrundingen av intervjuet nedtones det emosjonelle nivået og graden av refleksjon, der hensikten er å avslutte intervjuet med en avslappet stemning (Thagaard, 2013; Tjora, 2017).

I denne studien ble semistrukturert intervju benyttet for å sørge for å dekke temaer som er sentrale for å besvare problemstillingen, samt for å ha muligheten til å forfølge interessante temaer forskningssubjektene tok opp under intervjuet. Dette legger et grunnlag for å kunne sammenligne datamaterialet, beskrive felles trekk ved elevenes erfaringer og derav utvikle en overordnet forståelse av elevenes opplevelser, i overensstemmelse med det fenomenologiske perspektivet. Spørsmålene ble strukturert gjennom oppvarmings-, refleksjons- og avrundingspørsmål, da det var sentralt å skape tillitt i oppstarten av intervjuet ettersom flere av spørsmålene omhandlet emosjonelt ladede temaer.

4.4 Utvalg og tilgang på feltet

Ved et kriterieutvalg inviteres deltakere til studien ut ifra valgte kriterier konstruert med utgangspunkt i problemstillingen. I studier med kriterieutvalg ønsker man gjerne å undersøke fenomener som kan knyttes direkte til deltakerne av studien, for eksempel deltakernes egne erfaringer og opplevelser. Formålet med slike utvalg er å skape et best mulig forhold mellom relevant og ikke-relevant informasjon deltakerne kan bidra med, et såkalt *empirisk signal-støy*-forhold, ved å optimalisere deres bidrag til å kunne svare på problemstillingen (Tjora, 2017, s. 41). I min studie var skoler og kroppsøvingsskoler det som ble ansett som et relevant felt. For å få tilgang til et felt kan *gatekeepers* eller *døråpnere* være sentralt. Dette er personer som tilbyr en inngang til feltet, og kan gi eller sette en i kontakt med personer som kan gi tillatelse til undersøkelser på feltet (Creswell, 2014, s. 188).

Utvalgskriteriene i denne studien ble satt med utgangspunkt i å skape et best mulig *empirisk signal-støy*-forhold i tilknytning til problemstillingen (Tjora, 2017). Problemstillingen omhandler elevers opplevelser og erfaringer i kroppsøvingskontekst, noe som gir føringer på utvalgskriteriene. Kriterier til utvalget var til å begynne med at forskningssubjektene skulle være elever i en kroppsøvingsklasse på videregående skole. Da dette underveis i datainnsamlingen ble problematisk ble også elever fra et annet fag inkludert. Undervisningen foregår på omtrent samme måte som i kroppsøving i dette faget, men det er noe forskjell på innholdet i undervisningen, samt at faget er et valgfag. Jeg velger å ikke spesifisere hvilket fag det dreier seg om av hensyn til elevenes anonymitet. Et annet kriterium var at deltakerne skulle være over 18 år for å forenkle prosessen med rekruttering av deltakere, da elever under 18 år må ha godkjenning fra foreldre. Dette på bakgrunn av tidsperspektivet av studien. Med tanke på vurdering av aktuelle kandidater til intervju, var et atferdsmønster hos elevene som kan forstås som bruk av skjuleteknikker i mestringssituasjoner et kriterium, da jeg ønsket å få innsikt i hvordan teknikkene blir benyttet for å håndtere skam og frykt for skam. I tillegg ønsket jeg å intervju et omtrent likt antall gutter og jenter, på bakgrunn av en forståelse av skam som et kjønnet fenomen.

I oppstarten av prosessen tok jeg kontakt med en bekjent av meg på en videregående skole, som satte meg i kontakt med rektoren på skolen. Denne personen var *døråpneren* til feltet. Rektoren ga meg, etter gjennomgang av informasjonsskrivet, tillatelse til å undersøke interessen for deltakelse i studien hos flere lærere. Dette resulterte i en interesse for deltakelse fra to lærere som hadde klasser som passet kriteriene til studiet. En lærer spurte klassen sin direkte, imens den andre læreren ønsket at jeg skulle komme på skolen og informere elevene selv. Begge klassene ønsket å delta i undersøkelsen. Da innsamlingen var i gang viste det seg at klassene hadde undervisning på samme tidspunkt, i tillegg til at den ene læreren måtte bort i et flertall av timene som var planlagt for datainnsamling. På bakgrunn av dette valgte jeg å undersøke mulighetene for å ha datainnsamling i en annen klasse. Den klassen som var aktuell passet ikke fullstendig til utvalgskriteriene ettersom de ikke hadde kroppsøving som fag, men et valgfag rettet mot idrett og aktivitet. Valget falt på å benytte denne klassen på tross av dette, ettersom erfaringer med temaet for studien trolig kan oppstå i mange former for aktivitet, også hos de som har valgt det nevnte faget selv. Dermed består utvalget av en kroppsøvingsklasse og en klasse med valgfag rettet mot idrett og aktivitet. På denne måten

fikk jeg tilgang til to klasser og datainnsamlingen kunne fortsette som planlagt. Datainnsamlingen foregikk i fire uker.

Gjennom observasjon i de to klassene fattet jeg interesse for enkelte elever ut ifra atferdsmønstrene deres. Dette førte til at seks elever ble spurt om de kunne tenke seg å bli intervjuet. Alle sa ja, men en elev ombestemte seg den dagen intervjuet skulle gjennomføres, imens en annen elev ikke var til stede den aktuelle dagen. På bakgrunn av et tidspress på datainnsamlingen førte dette til at to andre «tilfeldige» elever ble intervjuet. Eleven som ikke var tilstede ble intervjuet på et senere tidspunkt, i tillegg til at en ekstra elev ble forespurt om han ville delta. Dette resulterte i en gjennomføring av intervju med fem gutter og tre jenter. Det at to «tilfeldige» elever ble intervjuet vurderer jeg som et bidrag som har styrket datamaterialet i studien. De «tilfeldige» elevene bidro til et bredere utvalg og belyste temaet fra andre perspektiver, da disse elevene ikke ble plukket ut etter kriteriene om et atferdsmønster som kan forstås som bruk av skjuleteknikker.

4.5 Observasjonsguide og gjennomføring av interaktiv observasjon

Observasjonsguiden (vedlegg 2) ble utformet med en teoretisk forankring i Lyngstad et al. (2016) sin inndeling av skjuleteknikker. Hensikten var å observere og notere atferd som var i tråd med og kunne tolkes som skjuleteknikk ut ifra disse inndelingene. Den største plassen ble viet til deskriptive notater om atferden som utspilte seg. Refleksive notater fikk også god plass, imens klassifisering av atferden og elevene var viet mindre plass. I tillegg var det beregnet noe plass til demografisk informasjon, for å kunne beskrive konteksten atferden skjedde i. Guiden var testet i forkant på en kroppsøvingssklasse på videregående. I etterkant av dette ble det gjort noen endringer og guiden fungerte godt til formålet under datainnsamlingen.

Observasjonen ble gjort i kroppsøvingstimen til de beskrevne klassene i utvalget. Undervisningen foregikk inne i en idrettshall, der de vekslet mellom ha tilgang til halve, en tredjedel og en sjettedel av hallen. Klassen med idrett og aktivitetsrettet undervisning hadde basketball, styrketrening og utholdenhet som tema i den perioden jeg hadde datainnsamling. Den andre klassen hadde styrketrening, dans og lek som tema i løpet av de fire ukene.

Tilsammen observerte jeg seks kroppsøvningsøkter, der tre var på 90 minutter og tre var på 70 minutter. De resterende øktene i løpet av de fire ukene ble brukt til å gjennomføre intervju.

4.6 Intervjuprosessen – forberedelse og utførelse

4.6.1 Intervjuguide

En intervjuguide skal være det konkrete oversatte uttrykket for det man ønsker å analysere (Widerberg, 2011) og er et verktøy forskeren kan bruke for å strukturere intervjuet.

Intervjuguiden (vedlegg 1) er basert på hovedtemaet skam og er delt inn i tre deler: oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål (Tjora, 2017).

Widerberg argumenterer for fordelene ved å bruke en analyseskisse som utgangspunkt for utforming av guiden. Skissen kan ta utgangspunkt i den teoretiske og empiriske bakgrunnen for undersøkelsen, og hensikten er å lage en fysisk skisse på hva man ønsker å belyse under intervjuene. Ved en utarbeidelse av analyseskisse til studien kom jeg fram til tre hovedtemaer jeg forstod som sentrale å belyse under intervjuene, for å få en forståelse for elevenes erfaringer med skam i tilknytning til deres atferdsmønster og bruk av skjuleteknikker i kroppsøving. Dette resulterte i en inndeling av refleksjonsspørsmålene i tre kategorier.

Kategori A – *sosialt miljø og kulturelle normer* – tar utgangspunkt i den kulturelle komponenten av skam og de tilknyttede kulturelle forventningene (Brown, 2006).

Spørsmålene er inspirert av Brown (2014) sitt verktøy for å forstå et problem gjennom «sårbarhetens briller» (s.40). Ved kategori B – *opplevelse av kroppsøving* - er spørsmålene i større grad rettet direkte mot elevenes opplevelser i selve kroppsøvningsfaget, altså i den konteksten som skulle undersøkes. Denne kategorien tar også utgangspunkt i den kulturelle komponenten av skam og de tilknyttede kulturelle forventningene, men her er spørsmålene inspirert av Brown (2014) sitt verktøy for å undersøke kulturen og verdiene i en gruppe (s. 160) og tilpasset kroppsøvningskonteksten til elevene. Kategori C – *håndteringsmekanismer* – har teoretisk forankring i Lyngstad et al. (2016) sin teori om skjuleteknikker. Spørsmålene er tilknyttet de fire kategoriene av skjuleteknikker som er benyttet i studien.

Med bakgrunn i et fenomenologisk perspektiv, der målet er å forstå fenomenet ut ifra forskningssubjektene subjektive oppfatning av dem, er det sentralt med åpne spørsmål i intervjuguiden slik at man får informasjon om personens autentiske erfaringer (Thagaard, 2013). Spørsmålene i intervjuguiden baserer seg på dette. Dessuten ønsket jeg å få fram

nyanser i svarene til elevene, samt gi elevene flere muligheter til å fortelle om opplevelser eller oppfatninger angående det samme temaet (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor ble spørsmål som omhandler det samme stilt på ulike måter og ut ifra ulike synsvinkler. For eksempel stilte jeg først et åpent spørsmål om hvilke forventninger til oppførsel og atferd elevene opplever som rådende i klassen. Litt senere la jeg fram en påstand med et oppfølgende spørsmål: «I alle klasser råder det ulike normer for oppførsel og atferd, og hva som ses på som greit og ikke greit. Hvilke normer opplever du i din klasse?». Et intervju er «formet av intervjuerens strategiske nysgjerrighet på deltakerens helt konkrete erfaringer, som gjerne må lokkes fram ved gjentatte oppfølgings spørsmål» (Tjora, 2017, s. 164). Oppfølgings spørsmål er derfor en viktig del av et intervju, der målet er å få forståelse for forskningssubjektets opplevelse av fenomenet. Hensikten med spørsmålene er å få utdypende eller mer detaljert informasjon, samt en mer nyansert forståelse av personens opplevelser og erfaringer (Thagaard, 2013). Oppfølgings spørsmål ble hyppig brukt under intervjuet. Enkelte av oppfølgings spørsmålene var planlagt og fulgte opp et hovedspørsmål. Andre oppfølgings spørsmål dukket opp underveis i intervjuet da jeg ønsket å få en dypere forståelse av elevenes erfaringer og jeg merket at eleven var villig til å fortelle utdypende om opplevelsene sine.

4.6.2 Gjennomføring

Konteksten intervjuet gjøres under kan ha påvirkning på hva som kommer fram i intervjuet og kalles konteksteffekt (Dalen, 2011). Med tanke på dette er det viktig å beskrive konteksten intervjuet foregikk i. Alle intervjuene ble gjennomført på skolen. Jeg fikk tilgang til et møterom i hallen der kroppsøvingen foregikk, samt et møterom på skolen. Kun et intervju ble gjennomført på møterommet på skolen, resterende ble holdt i hallen. Dette ble gjort av praktiske hensyn, da lokalet var i nærheten av der kroppsøvingen foregikk for å sørge for en «myk» overgang mellom intervjusituasjon og kroppsøvingen, samt for å oppholde minst mulig av elevens tid. Møterommet på skolen ble benyttet da intervjuet ble holdt i etterkant av en skoletime og i oppstarten av kroppsøvingstimen. Elevene var kjent med lokalene, noe som kan ha ført til en mer trygg kontekst for elevene (Thagaard, 2013; Tjora, 2017).

Alle intervjuene ble gjennomført den timen eleven hadde kroppsøving. For å skape en avslappet stemning hadde jeg med kjeks og vann som eleven ble tilbudt. Jeg oppsøkte eleven i forkant eller underveis i kroppsøvingstimen. På vei til møterommet sørget jeg for å småprate

for å skape en mest mulig avslappet og behagelig stemning. I oppstarten ble elevene informert om formålet med intervjuet og deres rettigheter, før de fikk utlevert informasjonsskrivet. Dette for å sørge for at de hadde fått med seg det mest sentrale i skrivet. Deretter forespurte jeg om det var greit at jeg tok lydopptak, før elevene skrev under på informasjonsskrivet i tråd med prinsippet om informert samtykke (Thagaard, 2013). Alle samtykket og lydopptakeren ble plassert litt unna for at den skulle tiltrekke seg minst mulig oppmerksomhet (Tjora, 2017).

Elevenes villighet til å fortelle, samt deres snakkesalighet var veldig varierende. Fem av elevene snakket åpent og fritt om opplevelsene de har hatt i kroppsøving, og delte villig sine erfaringer. Ved mer emosjonelt utfordrende temaer beskrev elevene utdypende om sine opplevelser, og virket trygge og avslappede i situasjonen. De tre andre elevene fattet seg mer i korthet og virket mer preget av situasjonen. Jeg har en opplevelse av at to av disse tre brukte skjuleteknikker under selve intervjuet, noe som preget intervjusituasjonen. En av de elevene jeg oppfattet at benyttet skjuleteknikker under intervjuet var veldig kortfattet i de fleste svarene sine, og avviste blant annet erfaringer med ubehagelige opplevelser i kroppsøving uten noe betenkningstid. Den andre eleven motsa seg selv flere ganger da han ble spurt om ubehagelige opplevelser i kroppsøving, samtidig som eleven i hovedsak snakket om andre som hadde opplevd ubehag og kun dro inn seg selv ved å prate om alle, altså gjennom generalisering. I tillegg uttrykte kroppsspråket og svarene til eleven noe jeg tolket som et ønske om å uttrykke selvsikkerhet og fremstå som usårbar. Han trakk blant annet på skuldrene veldig mange ganger, holdt hodet litt hevet og var uttrykksløs i ansiktet. Den siste eleven er jeg usikker på om benyttet skjuleteknikker under intervjuet, men jeg har en oppfatning om at eleven var noe lukket og at emosjonelt utfordrende temaer ble overfladisk omtalt, der han så utfordrende opplevelser kun gjennom andrepersonserfaringer. Etersom temaene i intervjuet blant annet omhandlet elevens ubehag, negative opplevelser og bruk av ulike teknikker for å slippe ubehagelige opplevelser i kroppsøving, er det forståelig at enkelte ikke ønsket å fortelle utdypende om dette. Slike temaer kan være vanskelig å prate om for enkelte elever. Om spørsmålene konfronterte eller trigget følelser elevene hadde behov for å beskytte seg mot eller dekke over, kan dette forklare deres kortfattetethet og det jeg tolker som bruk av skjuleteknikker. Dette påvirket datainnsamlingen, da jeg var avhengig av at elevene delte åpent og ærlig om sine opplevelser for å forstå deres situasjon. Samtidig opplever jeg at jeg fikk godt med materiale av elevene som fortalte åpent og ærlig. Dette bidro og til at de tre andre elevenes opplevelser ga godt materialet for tolkning, ettersom de kunne forstås i lys av de andre elevenes fortellinger.

Det lengste intervjuet varte i 42 minutter og det korteste i 22 minutter, med en gjennomsnittstid på 30 minutter. Ved de lengste intervjuene fikk jeg et inntrykk av at elevene på slutten begynte å bli rastløse og kortere i svarene sine. Samtidig påvirket dette, etter mine vurderinger, i liten grad datainnsamlingen da elevene svarte godt og utfyllende ellers i intervjuene. Intervjuene var i de fleste tilfeller ikke så lange at dette ble et problem. Et intervju ble avsluttet etter refleksjonsspørsmålene var gjennomgått, da tiden begynte å bli knapp og eleven skulle videre til en ty time. I dette tilfellet ble det en brå avslutning på intervjuet. Å spørre om det «samme», men med ulik vinkling, fungerte til tider godt da nye opplevelser og eksempler kom frem. Andre ganger kan svarene deres gi inntrykk av at de synes det var unødvendig å spørre om det «samme», og de fortalte om de samme opplevelsene og ga de samme eksemplene.

4.7 Bearbeiding av datamaterialet og analyse

Overgangen mellom innsamling av datamaterialet og analyse innenfor kvalitativ metode er delvis flytende (Thagaard, 2013). Analysen og tolkningen av materialet begynner allerede under første kontakt med deltakerne i felten. I mitt tilfelle vil det si at allerede fra jeg kom inn i kroppsøvingsskolen første gang og presenterte meg, var både analyse- og tolkningsprosessen i gang. Observasjonene la grunnlag for hvem jeg anså som aktuelle for intervju, noe som vil si at jeg har tolket atferdsmønsteret deres i kroppsøving som relevant for temaet i oppgaven. Som beskrevet ovenfor var det et eget felt for refleksive notater i observasjonsguiden (vedlegg 2), der jeg skapte rom for å skrive ned mine egne tolkninger. Tilstedeværelsen i kroppsøvingstidene skapte forventninger hos meg til hva elevene ville bidra med under et intervju. Skillet mellom datainnsamlingen og analyse er av denne grunn utydelig, men referer til da jeg gikk fra å samle inn data i felten, til oppstarten av selve analysen og fortolkningen av det innsamlede materialet (Thagaard, 2013).

4.7.1 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker viktigheten av å rapportere hvordan transkripsjonen er utført, der flere analytiske valg blir tatt. Transkripsjonen begynner i etterkant av et intervju, der det som har blitt sagt i intervjuet skal skrives ned og intervjuet omgjøres til skriftlig

format. Jeg forsøkte å transkribere intervjuene kortest mulig tid i etterkant av gjennomføringen, for å ha stemningen under intervjuet og elevenes kroppsspråk friskt i minne. Dette fungerte godt til å begynne med. Etterhvert som det ble flere intervjuer på en dag og jeg intervjuet flere dager etter hverandre, ble det vanskeligere å følge opp. Intervjuene var dog transkribert innen en uke etter at datainnsamlingen var avsluttet, og jeg hadde fortsatt intervjuene friskt i minne. Jeg benyttet taleopptakene som ble gjort under intervjuene da jeg transkriberte, og hadde et avspillingsprogram som gjorde det mulig å sette opptaket på pause, og spole frem og tilbake. Intervjuene er det Tjora (2017) kaller fullstendig transkribert og talesyntaksen er ikke standardisert for å kunne gjøre mest mulig nøyaktige analyser av intervjuet (Brekke & Tiller, 2013). Da elevene siteres i oppgaven har jeg valgt å normalisere transkripsjonen ved å fjerne eventuell dialekt, spesielle uttrykksmåter, slang og ved å forfine talespråket. Dette er i hovedsak for å sørge for anonymisering av elevene, men og for å legge opp til flyt og sammenheng i teksten, og derav en bedre forståelse for leseren (Tjora, 2017).

4.7.2 Kategorisering og koding

Thagaard (2013) skriver at «kjernen i kvalitativ analyse innebærer å reflektere over hvordan teksten kan forstås, og finne frem til hvilke ord og begreper som er best egnet til å uttrykke meningsinnholdet» (s. 159). Ved erfaringsnær koding skal kodene generes på bakgrunn av datamaterialet og reflektere det faktiske innholdet i materialet. De skal fremheve meningsinnholdet i teksten og vil derfor i mange tilfeller komme opp i et stort antall koder. Materialet reduseres deretter ved å organisere det inn i kategorier basert på kodene. Fram til dette er det altså bruk av induktiv metode, der innholdet i materialet styrer genereringen av koder og kategorier. Dette er i tråd med fortolkende fenomenologisk analyse der man tar utgangspunkt i forskningssubjektets forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015; Larkin & Thompson, 2012). Deretter står en identifisering av mønstre innenfor kodene hos et forskningssubjekt, og deretter mellom forskningssubjektene for tur. Dette gjøres i forkant av kategoriseringen av kodene slik at det utvikles en dialog mellom forskeren, den kodede dataen og forskerens kunnskap i en fortolkende prosess (Larkin & Thompson, 2012). Kategorisering av kodene innebærer å gi fenomenene i datamaterialet mening. Ved bruk av kognitive kategorier ønsker man å se fenomenet slik det framtrer, oppleves og erfares av forskningssubjektet (Aase & Fossåskaret, 2014). Dette er i tråd med både teorien om coherence og fortolkende fenomenologisk analyse. Samtidig vil kategorisering av datamaterialet representere en interaksjon mellom forskerens forforståelse og tendenser i

meningsinnholdet i materialet (Thagaard, 2013). Koding og klassifisering av kodene i kategorier innebærer tolkning ettersom min klassifisering av data er basert på hva jeg forstår som viktige aspekter ved datamaterialet. Jeg fokuserte blant annet ikke på de positive opplevelsene til eleven, kun enkelte aspekter ved dem. Det vanskelige og utfordrende ved kroppsøvingsteksten var i fokus, og har formet kodingen og kategoriseringen av materialet.

Kodingen og kategoriseringen av datamaterialet ble i denne oppgaven utført i dataprogrammet HyperRESEARCH. Jeg valgte å bruke et dataprogram til dette for å kunne håndtere den store mengden med datamaterialet best mulig. Jeg har tidligere erfaring med HyperRESEARCH og derfor ble dette programmet et naturlig valg. Etter en gjennomlesning av materialet kodet jeg alle intervjuene ved bruk av erfaringsnære koder. Det var minimalt ved intervjuene som ikke ble kodet da det aller meste var av interesse for å se etter tendenser som kunne være sentrale for å besvare problemstillingen. En slik inkluderende koding resulterte i 253 koder. Deretter begynte jeg å se etter mønster hos en og en elev. Dette ga bevissthet om at elevene hadde ulike måter å uttrykke seg på, der enkelte fortalte direkte om konkrete opplevelser og følelser, imens andre i større grad fortalte om stemninger, humør og lignende. Dette gjorde det noe utfordrende å se mønster mellom enkelte av elevene. Ved å tolke bakenforliggende faktorer for stemningene og humøret elevene fortalte om ble det lettere å finne mønster mellom elevene. På denne måten begynte kjønn å utpeke seg som en faktor for hvilke mønster jeg fant mellom elevene. Kategoriene i oppgaven begynte å vokse fram i denne prosessen. Tjora (2010) beskriver kategorisering som en fleksibel prosess, der kategoriene endres i samsvar med utviklingen av forskerens forståelse. Dette var tilfellet i utviklingen av kategorier i denne studien. Kategoriseringen kan fungere som et utgangspunkt for utviklingen av temaer eller analytiske delkapitler i et prosjekt (Tjora 2010). Kategoriene jeg kom fram til, som ble utgangspunktet for analysekapitlene i studien, presenteres i figur 1.

Figur 1: Kategorier identifisert i datamaterialet

- Kulturelle forventninger knyttet til mestring: atferdsmønster og opplevelser
- Håndtering av lave mestringsforventninger
- Håndtering av mislykkede mestringsforsøk

4.7.3 Analysemetode

Innenfor fenomenologisk vitenskapsanalyse er fortolkende fenomenologisk analyse (IPA) en mye brukt metode. Metoden innebærer å gjøre detaljerte undersøkelser over hvordan forskningssubjektene gir mening til sin livsverden, både personlig og sosialt. Det sentrale er den meningen ulike erfaringer og opplevelser har for personen (Smith & Osborn, 2004). Analysen baserer seg på å utvikle en organisert, detaljert, sannsynlig og transparent redegjørelse av meningen i datamaterialet. Å finne mønster mellom forskningssubjektenes opplevelser er sentralt og kan danne utgangspunktet for hovedtemaet i oppgaven. Innenfor hovedtemaet finner man deretter undertemaer som belyses grundig, der tolkninger og analyser støttes av sitater fra intervjuene (Larkin & Thompson, 2012).

Analysen i denne oppgaven baserer seg på fortolkende fenomenologisk analyse som beskrevet ovenfor. Det ble identifisert mønstre mellom elevene, som er utgangspunktet for kategoriene som er presentert i forrige delkapittel (kapittel 4.7.2). Dette kan også kalles temasentrert analyse, og var mulig ettersom jeg hadde informasjon om de samme temaene fra alle elevene (Thagaard, 2013). Hovedtemaet i oppgaven omhandler følelsen skam. Undertemaene ble identifisert som ulike komponenter av hovedtemaet og de skaper sammen en forståelse for hovedtemaet i oppgaven, basert på elevenes forståelse av egne erfaringer og opplevelser. Her er elevenes atferdsmønster og opplevelser tilknyttet mestring sentralt.

4.8 Refleksjoner over forskerrollen og datamaterialets kvalitet

Den rollen jeg har som forsker i studien er preget av min førforståelse av fenomenene som studeres. Av denne grunn er det viktig å reflektere over egen posisjon som forsker (Dalen, 2011). Temaene som studeres i denne studien dreier seg i hovedsak om skam, samt atferdsmønster og skjuleteknikker i tilknytning til skam. Jeg har hatt en interesse for disse temaene i mange år, spesielt for skam som er det overordnede temaet i studien. Dette har ført til at jeg har oppsøkt mye kunnskap om temaet. Førforståelsen min er derfor preget av dette og den kunnskapen jeg har opparbeidet meg. En del av denne kunnskapen bygger på teorier som er beskrevet i teorikapitlet (kapittel 3) og er derfor redegjort for. I tillegg skrev jeg en bacheloroppgave som omhandlet skam, mestring og skjuleteknikker i kroppsoving. Dette har også formet min førforståelse, og kan ses på som et utgangspunkt for inspirasjonen til

problemstillingen i denne oppgaven. Dessuten har jeg, som student innenfor idrettsfeltet i snart seks år og som lærerstudent innenfor feltet kroppsøving og idrett i snart fem år, fått innblikk i ulike situasjoner i kroppsøvings- og idrettskontekst som jeg har satt spørsmålsteget ved, og knyttet til den forståelsen jeg har av skam og atferdsmønster knyttet til skam. Ut ifra dette har jeg dannet meg en forventning til hvilke funn jeg ville gjøre knyttet til problemstillingen. Samtidig mener jeg selv at jeg etter beste evne har lagt til side forventningene mine og fokusert på hva datamaterialet faktisk har fortalt meg. Dette mener jeg viser seg i at det dukket opp funn som jeg ikke hadde forventet, noe som kan referere til en åpenhet for fortellingen i datamaterialet.

Relasjonene mellom meg som forsker og forskningssubjektene på feltet er en sentral komponent for å vurdere en studies kvalitet (Thagaard, 2013). Fra tidligere hadde jeg kjennskap til lærerne i studien. Min kjennskap til lærerne kan ha hatt påvirkning på datainnsamlingen. Samtidig har jeg i veldig liten grad fokusert på lærerne under datainnsamlingen og de er lite omtalt i funnene i studien. Elevene var de forskningssubjektene jeg fokuserte på og relasjonen jeg fikk med dem har påvirkning på studiens kvalitet. Jeg opplevde at jeg hadde en relativt distansert, men god relasjon til de fleste forskningssubjektene i studien. Jeg pratet kort med de fleste elevene i løpet av datainnsamlingsperioden. Relasjonen til elevene jeg intervjuet var god, men preget av ulik grad av åpenhet (se kapittel 4.6.2). Under intervjuene var jeg opptatt av å fremstå interessert, åpen og nysgjerrig på deres fortellinger. Intervjuene sett under ett, opplever jeg at relasjonene var gode nok og preget av nok tillit til at jeg fikk et godt datamateriale.

Thagaard (2013) referer til begrepene troverdighet og overførbarhet i tilknytning til kvalitetsvurdering av kvalitative studier. Begrepet troverdighet knyttes videre til begrepene reliabilitet og validitet i forskningen. Reliabilitet referer til forskningens pålitelighet, der det er sentralt at forskeren redegjør for utviklingen av data i prosjektet og relasjonene forskeren opparbeidet seg i felten. Transparent eller gjennomsiktig forskning er viktig for en studies reliabilitet. Dette vil si at forskningsstrategi og analysemetoder beskrives detaljert, og derfor kan vurderes av en utenforstående. Her er både hvordan datainnsamlingen har foregått, beskrivelser av relasjoner i felten, og tydelighet i skillet mellom forskersubjektenes primærdata og forskerens tolkning av dataen sentralt. Studiets validitet omhandler gyldigheten av de tolkningene som er gjort. Det sentrale her er om tolkningene faktisk representerer virkeligheten som er studert. Transparent forskning er også her viktig, der

forskeren gir kvalifiserte begrunnelser for de konklusjonene som vokser frem i studiet. Forskningens overførbarhet spiller inn med tanke på validitet, og sier noe om den forståelsen forskeren utvikler under en studie kan være relevant i andre sammenhenger. Overførbarheten påvirkes av den logiske sammenhengen i funnene, samt forskerens argumentasjon for at forståelsen for de sentrale trekkene ved fenomenene i studiet kan antas å være overførbart og ha gyldighet også i andre sammenhenger (Thagaard, 2013).

Studiens reliabilitet bygger på dette metodekapittelet, der jeg etter beste evne har gjort forskningen så transparent som mulig. Det samme gjelder studiens validitet, der jeg har gitt utfyllende begrunnelser for konklusjonene i materialet og knyttet forståelsen av funnene opp mot teori og tidligere forskning som kan støtte tolkningene. Et moment ved denne studien som kan ha påvirkning på datamaterialets kvalitet er at elevene ikke har blitt spurt direkte om skam, og de har heller ikke eksplisitt nevnt skam. Som nevnt i teoridelen (kapittel 3.1) oppleves det ofte skamfullt å skamme seg og vi har mistet språket om skammen (Skårderud, 2001). I tillegg er skam noe alle er redd for å snakke om (Brown, 2014). På bakgrunn av dette og etiske grunner (se kapittel 4.9) kom jeg i samråd med veileder frem til at å spørre elevene direkte om opplevelser med skam ikke var aktuelt. Å gjøre konklusjoner og funn om en følelse forskningssubjektene ikke har blitt direkte spurt om, eller direkte har omtalt kan være utfordrende metodisk. En omfattende teoridel med redegjørelse for hva skam er og dreier seg om, samt hvordan det kommer til uttrykk, legger til rette for å kunne tolke empirien opp mot teori, og derav sannsynliggjøre en logisk sammenheng på tross av at eleven ikke direkte har pratet om eller blitt spurt om skam. Av denne grunn mener jeg at funnene og konklusjonene i studien allikevel kan anerkjennes som troverdige. Funnene i studien kan ses som relevant for andre kroppøvingsskoler på videregående skole, men og andre årstrinn i det norske skolesystemet. Funnene kan også være relevant for andre kontekster der mestrings situasjoner er sentralt, og påvirker menneskers opplevelse av egen verdi og følelse av sosial tilhørighet. Dette mener jeg gjør studien relevant for lærerstudenter, kroppøvingslærere og andre mennesker som legger til rette for aktivitet for barn og ungdom. Ut ifra beskrivelsen av utvalget, støtte i teori og tidligere forskning, samt forklaringer av funnenes relevans har jeg forsøkt å styrke studiens overførbarhet.

4.9 Etske betraktninger

Gjennom hele forskningsprosjektet må forskeren forholde seg til etiske prinsipper og retningslinjer. Ett ledd i en slik prosess er å melde studien inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Denne studien er meldt inn til og godkjent av NSD (vedlegg 3). «De nasjonale forskningsetiske komiteer» har definert og presisert normer for vitenskapelig redelighet (Thagaard, 2013, s. 24). Spesielt sentralt i kvalitative studier er behandling av forskningssubjektenes personopplysninger. I denne sammenheng er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet, etiske retningslinjer forskeren må omhandle på en god måte.

Et informert samtykke innebærer et fritt samtykke fra forskningssubjekter som er informert om hva deltakelse innebærer, målet med prosjektet og sine rettigheter (Thagaard, 2013). Dette ble sørget for i studien ved at klassene i forkant av datainnsamlingen fikk utdelt et informasjonsskriv (vedlegg 4) og samtykket til deltakelse på bakgrunn av dette. I tillegg fikk de som samtykket til intervju et ekstra informasjonsskriv som vi gjennomgikk i forkant av intervjuet. Dette innebar en forespørsel om eleven ønsket sitatsjekk og tillatelse til bruk av lydopptak, samt at eleven skrev under på samtykkeskjemaet.

Konfidensialitet dreier seg om å behandle datamaterialet som er knyttet til forskningssubjektene på en konfidensiell måte, der deres identitet forblir skjult og materialet ikke kommer på avveie (Thagaard, 2013). Anonymisering av forskningssubjektene gjennom bruk av fiktive navn, normalisering av språket og ved å tilbakeholde informasjon om deltakerne, bidrar til å forholde deres identitet skjult. Lydopptakene, transkripsjonene og listen med informasjon om forskningssubjektene ble lagret adskilt og på sikre plattformer. Elevene i studien blir omtalt som kroppsøvingselever eller elever i kroppsøving, og fagene blir omtalt under fellesbetegnelsen kroppsøving, for å sørge for elevenes anonymitet.

De konsekvensene deltakelse i forskningsprosjektet kan ha for forskningssubjektene skal behandles på en slik måte at forskningssubjektenes integritet beskyttes gjennom hele forskningen. De skal ikke utsettes for skade eller alvorlige belastninger, noe som er forskerens ansvar å sørge for (Thagaard, 2013). I denne studien har dette blitt sørget for ved å unngå å spørre direkte om erfaringer med skam, da dette eventuelt kunne blitt emosjonelt utfordrende for elevene, og jeg ikke har mulighet eller kompetanse til å håndtere eventuelle reaksjoner fra elevene. Under intervjuene respekterte jeg det jeg oppfattet som elevens grenser, slik at de i minst mulig grad skulle bli forledet til å fortelle om ting de i etterkant ville angre på.

5. Analyse

I denne delen av oppgaven vil jeg gjennomgå funnene i datamaterialet som er relevant for å undersøke guttenes og jentenes atferdsmønster og opplevelser tilknyttet mestring i kroppsøving, som uttrykk for skam og frykt for skam. Ettersom skam er et kjønnert fenomen blir problemstillingen undersøkt i tråd med dette. Delkapitlene er bygd opp slik at fenomenene blir undersøkt i tilknytning til guttenes atferdsmønster og opplevelser først, på bakgrunn av at kroppsøving i videregående skole oppfattes som et fag lagt til rette på guttenes premisser og et fag der guttene opplever størst trivsel. De kulturelle forventningene i klassen vil bli identifisert. Deretter blir atferdsmønster og opplevelser tilknyttet lave mestringsforventninger gjennomgått, og forstås som uttrykk for skam og frykt for skam hos elevene, gjennom deres bruk av skjuleteknikker. Jeg vil også se på elevenes atferdsmønster og opplevelser tilknyttet mislykkede mestringsforsøk, og forstå dette som uttrykk for skam og frykt for skam.

5.1 Kulturelle forventninger knyttet til mestring: atferdsmønster og opplevelser

Den kulturelle komponenten i Brown (2006) sin forståelse av skam som en psyko-sosial-kulturell konstruksjon, klargjør hvordan det er en sammenheng mellom skam og manglende evne til å leve opp til kulturelle forventninger. Dette betyr at en forståelse av kulturelle forventninger i klassen vil være sentralt for å forstå hva som trigger skam og frykt for skam hos elevene. Jeg vil beskrive de kulturelle forventningene som ble identifisert som dominerende blant guttene og jentene i datamaterialet. Deretter ser jeg på kjønnsforskjeller i forventninger, før jeg avslutter med en generell drøfting.

5.1.1 Prestasjoner og ferdigheter som kulturell forventning blant guttene

De kulturelle forventningene til guttene i kroppsøvingssklassen kan ut ifra datamaterialet i hovedsak summeres opp i to overordnede forventninger. Den første er en forventning til prestasjoner og ferdighetsnivå. En av guttene uttrykker dette slik:

«Man ser jo gjerne hvem som er best trent og sånt da, og hvem som er best i de forskjellige grenene. Og man får kanskje litt sånn respekt ovenfor de».

Flertallet av guttene i studien uttrykker at de ikke ønsker å vise at de ikke mestrer aktiviteter og har lave ferdigheter. En av guttene forteller i tilknytning til dette om en frykt for at medelever skal endre oppfatning av han, slik at han ikke blir inkludert i aktivitetene. Flere påpeker at spesielt i aktiviteter som ikke er veldig slitsomme er det ubehagelig å vise svake ferdigheter. Darwin forteller om grunnen til dette ubehaget slik:

«Det handler jo om å ikke tørre å vise seg fra en svak side, vise at man ikke får det til. Dette føler jeg spesielt gjelder gutta da, som ikke tør å vise at man er dårlig i noe».

Dette kan tolkes som at gode prestasjoner og ferdigheter gir økt respekt og status i klassen. Å vise svake sider ved en selv er en sterk skamtrigger for menn (Brown, 2014), og en frykt for skam kan forklare guttenes ønske om å skjule at de ikke mestrer og har lave ferdigheter i enkelte aktiviteter. En frykt for å at medelevene skal endre oppfatning av dem på bakgrunn av prestasjoner og ferdighetsnivå, kan tolkes som en frykt for å bli knyttet til en uønsket identitet, som undergraver egen visjon om ens «ideale selv» og kan utløse en opplevelse av skam (Brown, 2007; Ferguson et al., 2000). En av guttene forteller at han tror alle har følt på et press om å ikke være god nok og en frykt for å ødelegge for laget i ballspill. Når han har gode ferdigheter i en aktivitet, opplever han det slik:

«Det er positivt fordi jeg kan slappe av når jeg spiller, kose meg, ha det gøy, og ikke tenke så mye på at det er jeg som ødelegger for laget. At det heller er noen andre».

Utsagnet illustrer konsekvensene av ulikt ferdighetsnivå i en aktivitet. Dette kan tolkes som at gode prestasjoner og ferdigheter skaper trygghet i aktiviteten. Svake ferdigheter skaper en frykt for å ikke prestere godt nok og å ha gode nok ferdigheter. I tillegg gjelder dette spesielt aktiviteter som ikke er så slitsomme. Omtrent samtlige som ble intervjuet nevnte at mange skulker utholdenhet, noe mine observasjonsdata også viser. Dette kan tyde på en kollektiv norm om at utholdenhet er slitsom og greit å ikke gidde eller mestre. Dette kan igjen forklare grunnen til at ting som er slitsom er mindre «farlig» å ikke mestre, enn ting som ikke er slitsomt. Vi ser her at gode ferdigheter gir økt status i klassen og kan oppleves som en kulturell forventning. Flere av informantene blant guttene har frykt for å vise lave ferdigheter og frykter konsekvensene av å ikke kunne leve opp til den kulturelle forventningen. Etersom det er en sammenheng mellom å ikke leve opp til kulturelle forventninger og følelsen skam (Brown, 2006), tolkes guttenes frykt som en frykt for skam.

5.1.2 Å tåle å 'høre det' som kulturell forventning blant guttene

En annen kulturell forventning hos guttene går ut på å tåle å 'høre det' om man gjør noe feil eller mislykkes i et mestringsforsøk. Flertallet av guttene forteller at de vanligvis ler av hverandre om de mislykkes eller gjør en dårlig prestasjon. Flere forteller også om et ubehag når de blir ledd av. To av dem uttrykker dette slik:

«Å bli latterliggjort, det er på en måte litt normen at man skal tåle, hvis man ikke får til noe. Man skal tåle å høre litte grann og bare tulle litt med det. Det er blitt litt sånn guttastemning på en måte. Selv om det er ille for den som dummer seg ut».

«Man er kanskje litt redd for å bli ydmyket, kanskje. At folk ler av deg og ikke med deg. Men det er jo en del av faget da. Så ja, en bør jo være klar til å feile».

Dette kan tolkes som at å bli latterliggjort, tullet med og ledd av etter mislykkede mestringsforsøk, har blitt en del av den sosiale normen blant guttene. Det er forventet i etterkant av et mislykket mestringsforsøk. Av denne grunn blir dette forstått som en kulturell forventning blant guttene. Det påpekes også at å feile er en del av faget, og at man bør være klar for å feile. Dette betyr at elevene må være klar for å utsette seg selv for muligheten for å feile, på tross av at de er redd for å bli ydmyket eller ledd av. Man skal altså tåle ubehaget det å feile medfører, og å bli latterliggjort og tullet med i etterkant. Det å være redd, vise frykt og være sårbar er sterkt forbundet med skam for menn, og kan knyttes til en frykt for å bli oppfattet som svak (Brown, 2014). Hvis man, som i beskrivelsene over, for eksempel ikke tør å utsette seg for muligheten til å feile, kan dette tolkes som et tegn på svakhet og føre til skam.

5.1.3 Prestasjoner og ferdigheter som kulturell forventning blant jentene

Jeg identifiserte også kulturell forventning til prestasjoner og ferdigheter blant jentene. En av jentene i studien forteller at skolen handler om å gjøre det bra i alt, og samtlige av jentene uttrykker et at de må vise at de er gode i kroppsøvningsfaget. Caroline uttrykker dette slik:

«Jeg må jo vise at jeg er flink på en måte, både til klassen og til læreren».

Dette betyr at å gjøre det bra, og å vise at de gjør det bra er sentralt for jentene. De forteller at de opplever et ubehag ved mislykkede mestringsforsøk og i aktiviteter der de opplever lav mestring, på bakgrunn av en frykt for medelevenes og lærerens vurderinger. To av jentene knytter dette til opplevelse av eget selvbilde. Caroline knytter mestring til tilbakemeldinger fra medelever og læreren, som hun mener påvirker følelsen av anerkjennelse og aksept i det sosiale. Jentenes ferdigheter og prestasjoner er med andre ord en viktig faktor for anerkjennelse og opplevelse av tilhørighet i det sosiale, så vel som det er knyttet til deres eget selvbilde. Flere av jentene trekker frem positive tilbakemeldinger som viktig, og en av de forteller om dette slik:

«Når jeg skulle være keeper, så klarte jeg å sperre mange av ballene og da fikk jeg mye positive tilbakemeldinger av læreren og de andre på laget. Så det ga jo mestringsfølelse».

Positive tilbakemeldinger kan her tolkes som en bekreftelse på at prestasjonene og ferdighetene har vært gode nok. Tilbakemeldingene kan på den måten påvirke jentenes opplevelse av tilhørighet i det sosiale og deres eget selvbilde. Ut ifra dette kan gode prestasjoner og ferdigheter forstås som en kulturell forventning også hos jentene. Å ikke nå opp til den kulturelle forventningen ses på som å avsløre ufullkommenhet ved seg selv, og er forbundet med en følelse av skam (Brown, 2006). Dette er i tråd med Brown (2014) sin forståelse av en forventning til kvinner om å være perfekt og klare alt, der alt annet er skambelagt. Å ikke kunne møte de kulturelle forventningene påvirker, gjennom en opplevelse av skam, jentenes selvfølelse (Berg & Pallesen, 2004).

5.1.4 Kjønnforskjeller ved den kulturelle forventningen til prestasjoner og ferdigheter

Prestasjoner og ferdighetsnivå er identifisert som en kulturell forventning til både guttene og jentene. Samtidig fungerer denne forventningen noe ulikt ut ifra hvilket kjønn elevene er. Jentene i studien opplever lave forventninger til deres ferdigheter fra medelevene og spesielt fra guttene. En av jentene uttrykker dette slik:

«Da jeg skåret i fotball ble jeg veldig glad fordi jeg føler at guttene ikke forventer så mye av meg».

En annen jente forteller at hun vet at hun gjør det bra når hun får positive tilbakemeldinger. Da har hun lyktes i å vise hva hun kan og at hun er i kroppsøvingen for å utrette noe, ikke bare for å være der. Dette betyr at hun gjennom gode prestasjoner og ferdigheter må bevise at hun er med i kroppsøvingen for å bidra. På denne måten kan hun motbevise de lave forventningene hun opplever fra medelevene og læreren. To av jentene forteller om opplevelser med å ikke bli inkludert av guttene, og en av de uttrykker det slik:

«Jeg synes det er litt vanskelig fordi når det kommer til sport, så får jeg ikke spilt så bra siden guttene ikke gir ballen. De tenker de er jenter (...). Et eksempel på at jeg får aldri ballen er i basketball. Jeg prøver å liksom skrike navnet, altså til den personen som har ballen, men de ser meg ikke, de går videre (...) jeg blir ikke inkludert».

Ingen av guttene i datamaterialet fortalte om opplevelser av at andre har lave forventninger til dem som de hadde behov for å motbevise. Opplevelsene til jentene kan forstås som at det eksisterer en oppfatning om at jenter generelt har svake ferdigheter i kroppsøving, og to av jentene opplever å ikke bli inkludert på bakgrunn av disse forventningene. En slik oppfatning vil bety at jentene ikke i like stor grad som guttene lever opp til den kulturelle forventningen om gode prestasjoner og ferdigheter, før det motsatte er bevist. Dette er tydelig utfordrende for jentene ettersom gode prestasjoner og ferdigheter har betydning for inkludering i det sosiale miljøet i klassen. En av jentene forteller om det å være jente i gjengen slik:

«Jeg føler de guttene har hverandre. Guttene er sånn en gjeng og de vet hvem de skal være med. Også føler jeg sånn, ingen vil være med hun jenta, fordi hun er jente ikke sant».

Dette kan tolkes som at som jentene må motbevise lave forventninger for å få en plass i gruppa i kroppsøving. Det antas at jenter ikke lever opp til den kulturelle forventningen om prestasjoner og ferdigheter, og på bakgrunn av dette blir de ikke inkludert i ballspill og får ikke en plass i gruppa. For guttenes del forventes det at de lever opp til de kulturelle forventningene uten at de må bevise det. De blir inkludert i ballspill og er en del av gruppa, så fremt de ikke gjør dårlige prestasjoner. Slike stereotypier, der kjønn styrer hvilke forventninger elevene opplever, kan føre til en opplevelse av å knyttes til uønskede identiteter tilskrevet av andre eller av personen selv (Brown, 2007). Slike uønskede identiteter kan i denne sammenheng forstås som at jentes tilskrives en identitet som dårlige i kroppsøving eller som noen som ikke kan bidra positivt i ulike aktiviteter, fordi de er jenter. Å knyttes til slike

identiteter undergraver våre forestillinger om vårt 'ideale selv' og bidrar ofte til å utløse opplevelser av skam (Ferguson et al., 2000). Dette kan være en av forklaringene på ubehaget jentene opplever i aktiviteter der de har lave mestringsforventninger, ettersom de føler en frykt for å ikke kunne motbevise forventningene og derav en frykt for skam.

5.1.5 Kulturelle forventninger og skambasert frykt

Kulturelle forventninger er, som nevnt, sentralt å identifisere for å forstå hvilke ulike faktorer som kan trigge skam og frykt for skam i kroppsøving (Brown, 2006). I datamaterialet identifiserte jeg tre ulike kulturelle forventninger. Felles for alle i klassen uavhengig av kjønn, er at de opplever gode prestasjoner og ferdigheter som en kulturell forventning. Dette er i tråd med Sæle (2017) sine funn som karakteriserer kroppsøvingsfaget som et prestasjonsorientert idrettsfag. Å ikke leve opp til denne forventningen fører til en opplevelse av press og frykt, og en frykt for og opplevelse av å ikke bli inkludert. Elevenes ubehag og frykt tilknyttet dette gjenspeiles i Covington (2009) sin selvverdteori, der evner og kompetanse ofte blandes sammen med menneskets verdi og kan ha en påvirkning på om en person oppfattes som å være verdig tilhørighet i en gruppe. Lave ferdigheter og dårlige prestasjoner kan derfor føre til en opplevelse av å være inkompetent og ikke være verdig tilhørighet i gruppa. Å føle seg verdiløs inkluderer en opplevelse av skam (Brown, 2006, 2007). For guttene handler denne frykten om en redsel for å bli oppfattet som svak, for å bli ledd av og for å ødelegge for laget. Dette betyr en frykt for å bli ydmyket og for å «dumme seg ut» ved mislykkede mestringsforsøk. For jentene handler frykten for å ikke leve opp til de kulturelle forventningene, om at man blir tilknyttet en uønsket identitet som dårlig og svak i faget, og derfor en kontinuerlig redsel for hva medelevene tenker om dem. Med andre ord en stadig frykt for skam (Brown, 2006, 2007; Skårderud, 2001). Dette betyr at svake prestasjoner i et prestasjonsorientert klassemiljø kan true jentes selvoppfatning og påvirke jentenes selvbilde (Johannessen, 2013), på bakgrunn av gjentagende opplevelser med skam (Berg & Pallesen, 2004). Dessuten påvirker dette videre hvorvidt de får anerkjennelse og aksept i det sosiale miljøet i klassen. I denne sammenheng har tilbakemeldinger en viktig rolle, og kan påvirke deres frykt for skam i situasjonen. Funnene støtter Sæle (2017) sine funn om kroppsøving som et fag lagt til rette på guttenes premisser, noe som har påvirkning på elevenes frykt for og opplevelse av skam i kroppsøvingskonteksten.

5.2 Håndtering av lave mestringsforventninger gjennom bruk av skjuleteknikker

Lave mestringsforventninger har av flere blitt knyttet til bruken av skjuleteknikker og ikke-deltagelse i kroppsøving (Harestad, 2015; Johannessen, 2013; Lyngstad et al., 2016). Nedfor vil jeg undersøke hvilke skjuleteknikker tilknyttet lave mestringsforventninger som kjennetegner elevenes atferdsmønster og opplevelser i kroppsøving, og er uttrykk for skam og frykt for skam. Jeg tar først for meg guttene, deretter jentene og avslutter med en generell drøfting.

5.2.1 Guttenes bruk av skjuleteknikker

Klovning, surre rundt og tøysing

Strategien *klovning, surre rundt og tøysing* kan gjenkjennes i flere av fortellingene til guttene:

«Kanskje hvis det er noen aktiviteter man ikke mestrer og at man heller i stedet for å prøve å lære seg det, så bare tuller man det bort (...). For å ikke vise at man ikke kan det velger man heller bare å tulle det bort».

Dette kan tolkes som en strategi der humor og komisk atferd blir brukt for å kamuflere eller ta fokuset bort fra det en ikke mestrer, og samsvarer med kjennetegn ved denne skjuleteknikken (Lyngstad et al., 2016). En av guttene forteller om et konkret eksempel på dette, da han begynte å kødde fordi han ikke mestret ballett som var temaet i kroppsøvingstimen. Han begynte å kødde med noen medelever og håpet timen skulle bli ferdig:

«Fordi jeg klarte ikke det opplegget eller det vi skulle gjøre. I stedet for å vise at jeg ikke klarte det, tenkte jeg at jeg bare kunne bruke jokes og unngå det: okei, du klarer det ikke»

Sitatet over viser en frykt for medelevenes og lærerens tanker ved et eventuelt mislykket mestringsforsøk. Skjuleteknikken er en unngåelsesstrategi, der ulike roller blir inntatt for å opprettholde en bestemt egenverdi i frykt for å drite seg ut faglig og sosialt i klassen (Lyngstad et al., 2016). Eleven forteller videre hvordan det hadde vært om han hadde prøvd ordentlig og uten å tulle:

«Åå da hadde jeg vært så skuffa ikke sant. Jeg hadde følt sånn: hva skjer nå, det er ikke så vanskelig, jeg er ikke så dårlig. Med en gang jeg merket at det var vanskelig så prøvde jeg litt, også så jeg at det her klarer jeg ikke, så da slutta jeg».

Dette kan tolkes som at om man gir en vanskelig oppgave et reelt forsøk og mislykkes, kjenner man på en frykt for hva som er grunnen til at man ikke mestrer, en frykt for at det er noe galt ved en selv, og derav en følelse av skam (Tangney & Dearing, 2002). Jeg observerte også noe som kan tolkes som et eksempel på bruk av skjuleteknikken i en av kroppsøvingstimene:

Felix var makker med en medelev som hadde gode ferdigheter i basketball og som i flere situasjoner fungerte som et øvingsbilde for klassen. I denne timen øvde elevene på skuddteknikk i basketball. Makkeren til Felix skøyt et godt skudd, og da det er hans tur kastet han opp ballen og skøyt med innsiden av foten mot kurven. Felix brukte bena flere ganger ved denne øvelsen.

Dette kan forstås som at i situasjoner der medelever har gode ferdigheter i aktiviteten og dette er en felles oppfatning i klassen, kan det være ubehagelig å være makker med denne eleven på bakgrunn av en frykt for å vise frem dårligere ferdigheter. Dette kan føre til bruk av skjuleteknikken. Atferdsmønster hvor humor og vitser benyttes for å tilsøre en situasjon, kan forstås som skamhåndteringsstrategien *unngåelse* der eleven forsøker å forhindre en bevisst opplevelse av skam, og gjør situasjonen om til noe positivt eller i det minste nøytralt (Elison, 2000).

Tøff, tøff, bråkete og voldelig

En av elevene i klassen forteller at han selv ikke føler at han må vise seg som tøff, men at man kan se at noen vil vise at de er litt tøffe på styrkerommet. Han tror et slikt atferdsmønster kan fungere som en erstatning for f.eks. manglende teknikk i fotball:

«Det er jo noen som har lyst til å vise seg frem på forskjellige måter. Og hvis det er noen som ikke har det tekniske innenfor fotball, så er det jo gjerne sånn at: ja, da kan jeg være han tøffe, sterke».

Skjuleteknikken *tøff, røff, bråkete og voldelig* er spesielt brukt av gutter (Lyngstad et al., 2016), og kan kjennes igjen i oppførselen som beskrives her. Manglende ferdigheter blir dekket over av en atferd som viser hvor tøff og sterk man er. Dette kan forstås som at man inntar en viss rolle for å ta kontroll over situasjonen, og dermed unngår å knyttes til uønskede identiteter og opprettholder en bestemt egenverdi (Brown, 2007; Lyngstad et al., 2016). En slik atferd er og i tråd med skamhånderingsstrategien *angrep mot andre*, der konkurransepreget og i enkelte tilfeller voldelig atferd, benyttes av frykt for å bli oppfattet som inkompetent ut ifra ens evner og ferdigheter (Elison, 2000; Nathanson, 1992).

Late som og å forberede unnskyldninger

Flere av guttene i datamaterialet forteller at de bruker ulike unnskyldning på bakgrunn av et ønske om å ikke vise at de er dårlig, av frykt for å bli pratet om av medelevene, og være en av de som blir rangert lavt ut ifra ferdighetsnivå og prestasjoner i klassen. En av guttene forteller at han har sett medelever bruke unnskyldninger for å unngå å delta på for eksempel Biip-test:

«Det var en gang vi hadde biip-test. Da vi skulle varme opp sa noen: jeg har vondt i ankelen, så jeg kan ikke løpe mye og sånt. Og noen andre sa: å... lærer, jeg tror jeg at jeg har strukket hamstringen, jeg har veldig vondt».

Skjuleteknikken *late som og forberede unnskyldninger* kjennetegnes av å bruke ulike unnskyldninger som forklaring på hvorfor man har vanskeligheter med ulike utfordrende aktiviteter og situasjoner i kroppsøving, og for å slippe deltakelse i disse aktivitetene (Lyngstad et al., 2016), slik elevene påpeker her. Denne atferden kan assosieres med typisk atferd tilknyttet skamreaksjonen *unngåelse* der det å slutte med en oppgave og å trekke seg unna, er vanlig, samt benektelse og løgner (Elison, 2000).

Unngå involvering, opptre passivt og søke blindsoner

En av guttene i studien har observert medelever trekke seg unna og gjemme seg i aktiviteter der dem har lave mestringsforventninger. To av guttene forteller at de selv har trukket seg tilbake i slike situasjoner:

«Å komme seg litt unna da, begynne bakerst i køen, gå på do, fylle vannflaske. Det er sånn typisk». (...) Som for eksempel når jeg skal slå hjul i turn. Det er ikke min sterke side, og da er det gjerne at man prøver å holde seg bakerst i køen».

«I noen aktiviteter jeg ikke føler meg like god i, eller når jeg ligger tilbake i en aktivitet, så kan det hende at jeg på en måte trekker meg litt mer tilbake da».

Dette kan tolkes som at i aktiviteter der man har lavere mestringsforventninger ønsker man å skjule dette. En av guttene forteller at bruk av slike strategier handler om å ikke tørre å vise seg fra en svak side. Dette mener han gjelder spesielt for guttene. Dessuten forteller han at det handler om at det er flere rundt som ser på, og du er en av de få som ikke får det til. En annen gutt forteller om et konkret eksempel på en situasjon der han har trukket seg tilbake:

«Jeg er ikke så glad i innebandy, fordi jeg synes det er vanskelig og jeg vet jeg ikke er god. Jeg prøver å ikke ødelegge for andre, men jeg er fortsatt med. For eksempel prøver jeg å ta fra andre ballen og fordi jeg er dårlig til å sentre så sentrer jeg litt tidligere i stede for å miste ballen. Da kan de andre få den og gjøre noe med det».

Eksemplene peker på å unngå involvering i for stor grad på bakgrunn av en frykt for å feile foran medelevene og læreren. Dette kan tolkes som frykt for å bli kritisert. Dette er i tråd med skjuleteknikken *unngå involvering, opptre passivt og søke blindsoner* (Lyngstad et al., 2016). Atferdsmønsteret kan også kjennes igjen i to skamhåndteringsstrategier: *selvangrep*, der det å tilpasse seg og vise ærbødighet til andre for å oppnå aksept og bevare en relasjon er vanlig, og *unngåelse*, gjennom å trekke seg unna oppgaven (Elison, 2000).

5.2.2 Jentenes bruk av skjuleteknikker

Late som og å forberede unnskyldninger

En av jentene fortalte om en konkret situasjon der hun fant på en unnskyldning for å ikke delta i basketball. Hun uttrykker det slik:

«Jeg kom opp med en unnskyldning og tenkte. For det første er jeg ikke noe flink så det går bra om jeg finner på en unnskyldning. For det andre var det sånn, jeg ville ikke knekke

neglene, det kommer til å gjøre vondt liksom. Men det var egentlig fordi jeg tenkte, jeg er ikke noe flink i basketball, så det går bra».

Unnskyldningen hun bruker er direkte relatert til lave mestringsforventninger. Dette kan tolkes som et ønske om å ikke vise lav mestring, og relateres til skjuleteknikken *late som og å forberede unnskyldninger* for å unnsnippe vanskelige situasjoner (Lyngstad et al., 2016). Dette kan ses som en manglende evne til å møte kulturelle forventninger. Det kan og forstås som at hun er overbevist om at hun ikke kan motbevise medelevenes lave forventninger og derfor er atferden en måte å unngå å bekrefte medelevenes lave forventninger, og slik bli gitt en uønsket identitet (Brown, 2007). Atferdsmønsteret kan og tilknyttes skamhåndteringsmekanismen *unngåelse*, der man ved bruk av for eksempel løgn trekker seg unna oppgaven og forsøker å forhindre en bevisst opplevelse av skam (Elison, 2000).

Unngå involvering, opptre passivt og søke blindsoner

Flere av jentene i datamaterialet forteller at de unngår å involvere seg i de aktivitetene de ikke mester så godt. En av de uttrykker dette slik:

«Hvis det er noen sporter jeg ikke er så veldig glad i eller føler jeg ikke får til så veldig bra, så er jeg ikke mest på i de sportene. Det kan jo være på grunn av at jeg ikke har lyst til å vise hvor dårlig jeg er. Så da er jeg ikke like på som jeg vanligvis ville vært i andre sporter».

En annen jentene forteller at hun bruker ulike strategier for å redusere innsatsen og unngå involvering i basketball. Hun holder seg blant annet bak i forsvar der hun kan slå bort ballen om noen kommer løpende. I de aktivitetene hun ikke mestrer prøver hun sitt beste, men forteller at hun vet at hun ikke kommer til å klare det. Derfor er hun oftere tilstede i timene de har aktiviteter hun er flink i. Når de har øvelser i basketball føler hun på press og gruer seg:

«(...) Da tenker jeg bare på det spillet vi skal ha snart liksom, om noen minutter».

Jentenes fortellinger viser at de på ulike måter unngår for mye involvering, og opptre i tråd med skjuleteknikken *unngå involvering, opptre passivt og søke blindsoner* (Lyngstad et al., 2016). Jentene forteller om et ønske om å ikke vise lav mestring, og derfor unngår de å involvere seg for mye. Dette kan forstås som en måte å tilpasse seg og vise ærbødighet for

medelevene, og derav oppnå aksept og beholde gode relasjoner i klassen. Dette er et av kjennetegnene ved skamhåndteringsmekanismen *selvangrep* (Elison, 2000). Dessuten kan spillsituasjoner for jenter oppleves som så vanskelige at det påvirker deres evne til å øve under aktivitetene. Dette kan tolkes som at man som jente i kroppsøving opplever et stort press og en frykt for å vise svake prestasjoner, slik at dette går utover hvor mye og hvordan de deltar i de ulike aktivitetene.

5.2.3 Skjuleteknikker som tegn på en skambasert frykt for å mislykkes i mestringsforsøk.

Blant guttene er det identifisert et atferdsmønster som avslører bruk av fire skjuleteknikker i tilknytning til lave mestringsforventninger (Lyngstad et al., 2016). Frykt for å ikke leve opp til den kulturelle forventningen om prestasjoner og ferdigheter, på bakgrunn av en frykt for medelevenes og lærerens vurderinger, og et ønske om å unngå uønskede identiteter og bli oppfattet som svak ved avsløring av svakheter, tyder på et atferdsmønster som kan knyttes til en frykt for skam. Dette kan forklare den sterke frykten for å bli latterliggjort og nedvurdert, eller for å ha avslørt en del av selvet som truer tilhørighet eller verdighet for aksept i klassen (Brown, 2006, 2007, 2014).

Jentene fortalte om et atferdsmønster som kan identifiseres i tråd med to av skjuleteknikkene i tilknytning til lave mestringsforventninger (Lyngstad et al., 2016). Også hos de var frykten for å ikke leve opp til forventningen om prestasjoner og ferdigheter sentral, og skaper en frykt for å ikke kunne motbevise de lave forventningene til dem en frykt for å bli knyttet til uønskede identiteter (Brown, 2006, 2007). Disse to faktorene kan oppleves som trusler mot sosiale relasjoner, og regulerer jentenes deltakelse på bakgrunn av en frykt for skam (Brown, 2014; Scheff, 2000, 2003; Wyller, 2001).

Fortellingene viser hvordan skjuleteknikker blir benyttet for unngå eksponering av svake ferdigheter og av frykt for ekskludering fra det sosiale miljøet (Harestad, 2015). Harestad (2015) fant at lav tilhørighet fører til en forsterket frykt for å mislykkes foran medelevene. I denne studien gjaldt dette spesielt jentenes frykt for å ikke kunne motbevise lave forventninger fra spesielt guttene i klassen. Datamaterialet antyder også at i situasjoner der elevene prøver hardt, men allikevel ikke mestrer kan dette attribueres til svake evner og lav kompetanse, som igjen fører til en oppfattelse av å ikke ha en verdig tilhørighet til klassen (Covington, 2009). Skjuleteknikker blir derfor brukt framfor å gjøre et reelt forsøk på å

mestre aktiviteten. Dette viser en frykt for skam, der en stiller spørsmål ved om det er noe galt ved en selv, som gjør at man ikke mestrer aktiviteten (Tangney & Dearing, 2002). Funnene tyder på at elever med lave mestringsforventninger i kroppsøving, har et atferdsmønster der målet er å beskytte seg selv mot opplevelser av skam, og bruker skjuleteknikker og skamhåndteringsmekanismer som verktøy for å oppnå dette. Dette viser hvordan det er sammenheng mellom bruk av skjuleteknikker og følelsen skam (Chen et al., 2009; Hofseth et al., 2015; Török et al., 2014).

5.3 Opplevelse av mislykkede mestringsforsøk

Wabakken (2010) fant i sin undersøkelse at skam påvirker elevenes væremåte i tilknytning til mislykkede mestringsforsøk. Jeg vil her beskrive hvordan gutter og jenter håndterer mislykkede mestringsforsøk i kroppsøving, og knytte dette til frykt for skam og opplevelse av skam.

5.3.1 Guttene opplevelse av mislykkede mestringsforsøk

To av guttene har opplevelser med mislykkede mestringsforsøk og ubehagelige følelser knyttet til dette. En av de forteller om hvordan han selv og medelevene opplever å feile:

«Det er mange som ser på deg og hvis du er den eneste som ikke klarer og de andre klarer det, føler du sånn: hva skjer nå? Er det noe med meg? (...) Eller du føler at de kommer til å le av deg, eller de kommer til å liksom: oh my god, han eller hun kan ikke, se på dem, de er dårlige».

«De vil ikke vise: å jeg kan være dårlig (...). De føler: hvis jeg er dårlig så vil det påvirke andre til å se på meg på en annen måte. La oss for eksempel si fotball eller volleyball så tenker de andre at: den personen er dårlig i det, ikke gi de ballen.

Dette kan tolkes som at synligheten av feil og mislykkede mestringsforsøk skaper ubehagelige følelser, og fører til frykt for medelevenes tanker og reaksjoner, samt en frykt for å bli oppfattet annerledes og ekskludert. Sammenligning med medelevene kan føre til at man stiller spørsmålstegn ved om det er noe «galt» ved en selv og tyder på en opplevelse av skam, der en

oppfatning av at man *er* feil og en negativ evaluering av selvet er sentralt (Tangney & Dearing, 2002). En opplevelse av å bli oppfattet annerledes knyttes ofte til uønskede identiteter, og utløser en skamopplevelse. Av denne grunn kan det å mislykkes i kroppøving forstås som en opplevelse av bli knyttet til identiteter man ikke ønsker å forbindes med, og kan ses i lys av skamkategorien «å bli oppfattet som stereotyp eller bli satt merkelapp på» (Brown, 2007, 2014).

Under observasjon av kroppøvingstimene spilte elevene basketballkamp. En av guttene i klassen skøyt et skudd og bommet. Elias, en medelev reagerte i etterkant med å rope «tror du det er kanonball eller noe eller?». Senere ut i spillet skøyt Elias selv et skudd og bommet. Den samme eleven som tidligere bommet på et skudd, stod under kurven og forsøkte å ta imot returen. Han får ikke tak i ballen og Elias roper: «du må komme deg foran! Du er mye høyere!». Den aktuelle eleven svarer ikke på tiltale, men jogger tilbake i forsvar. Den samme medeleven gjorde senere en feil, der han mistet ballen til motstanderlaget i forsvar, og Elias reagerte ved å slå ut med armene og stønne.

Reaksjonene til Elias på medelevens forsøk på å ta imot returen fra skuddet hans, kan tolkes som at å mislykkes er ubehagelig og skaper et behov for å skylde på noen andre. Et slikt atferdsmønster er gjentakende for Elias, og kan tyde på at kampsituasjoner er ubehagelig for elever, og skaper et behov for å ikke være syndebukken i spillet. Løsningen blir å finne en annen syndebukk, noe som blir uttrykt gjennom gjentatt misnøye med medelevers prestasjoner. Dette er i tråd med *angrep mot andre* som skamhåndteringsstrategi, der man ønsker å få andre å føle seg verre enn seg selv, og kan vise seg gjennom en konkurransepreget atferd og en tendens til å skylde på andre (Elison, 2000). Menn har i hovedsak to reaksjoner på skam: sinne og taushet (Brown, 2014). Dette kan vi kjenne igjen hos henholdsvis Elias, og hos medeleven hans som ikke reagerer på Elias sitt atferdsmønster, og kan forstås som at han trekker seg inn i seg selv. Dette kan tolkes som at for gutter er det vanlig å reagere med utagerende atferd som sinne, eller taushet ved å trekke seg inn i seg selv, ved mislykkede mestringsforsøk.

Flere av guttene påpeker viktigheten av medelevers reaksjoner i etterkant av et mislykket mestringsforsøk. Gunnar forteller om et konkret eksempel der han var valgt ut som kaptein for laget i en fotballturnering, og kjente på en stor frykt for å gjøre feil og ødelegge for laget. Han lagde straffe til det andre laget, og var redd for lærerens og medelevenes reaksjon:

«Når jeg gjorde feil så jeg bort på benken på de andre, og de bare: det går bra! Fordi jeg er litt sånn, jeg tenker: oh my god, hva er det du driver med.... Jeg tenkte at de skulle tenke sånn, men så var det helt motsatt. Så det gira meg opp til å fortsette da».

Fortellingen her tyder på at guttenes selvkløndrende atferdsmønstre, som innebærer en frykt for hva medelever og læreren tenker om dem, kan avbrytes eller reduseres ved støttende reaksjoner. Dette betyr at den indre dialogen der guttene ser seg selv fra andres synspunkt, og som kan føre til en opplevelse av skam, påvirkes av medelevenes reaksjoner (Scheff, 2000). I denne situasjonen bidrar medelevene og læreren til at det mislykkede mestringsforsøket ikke førte til en opplevelse av skam for eleven. I stede opplever han en følelse av skyld der et ønske om å gjøre opp for seg for det man har *gjort* feil er vanlig og viser seg gjennom elevens uttrykk om at han ble gira på å fortsette (Tangney & Dearing, 2002).

5.3.2 Jentenes opplevelse av mislykkede mestringsforsøk

De tre jentene i studien forteller om en frykt for medelevenes tanker i tilknytning til mislykkede mestringsforsøk. Det å mislykkes i påsyn av andre, og vise lave ferdigheter foran medelevene og læreren opplever jentene som ubehagelig. To av jentene trekker frem en frykt for spesielt guttenes tanker. Dessuten forteller to av jentene at det å ikke mestre går utover selvtilliten deres, og en av de uttrykker dette slik:

«Man liker jo den mestringsfølelsen da, så hvis man ikke får den følelsen, så går det veldig mye på selvtilliten og du føler deg veldig dårlig».

Og for henne påvirkes selvtilliten i tilknytning til det sosiale:

«Jeg tror kanskje det har med annerkjennelse og aksept i selve det sosiale. Så hvis man er flink, får man ros, og man føler seg bra og liker jo den følelsen. Hvis man ikke gjør det så bra, så blir man litt sånn: å ja, okei, jeg er ikke så flink som de andre da».

Dette kan tolkes som at i hvilken grad man opplever å mestre påvirker selvtilliten i kroppøving. Å ikke mestre fører til mangel på anerkjennelse og ros, og kan forstås som en sentral faktor for å oppleve sosial aksept i klassen. Mangel på ros kan påvirke hvordan jentene opplever seg selv i kroppøving, og hvordan de opplever å ikke mestre faget:

«Det kan være litt ubehagelig å spille. Jeg er litt sånn: å nei jeg er så dårlig. Også er det veldig mye gutter og jeg er litt sånn: å nei, de vil ikke ha meg på laget fordi jeg er jente. Hvis jeg gjør noe feil så kommer de til å liksom: åh, det er på grunn av hun vi taper».

«Man viser at man er dårlig i gym. Selv om man trener utenfor gym og sånne ting så er det jo flere andre som gjør det også, og er i bedre form og klarer ting bedre. Man viser jo at man har dårligere prestasjon og det er litt det skolen handler om, at man skal gjøre det bra i alt. Når man viser at man ikke gjør det bra, så får man ikke så bra selvbilde av det og man begynner jo å tenke på hva alle i klassen tenker».

Fortellingen til jentene kan tolkes som at frykten for medelevers tanker om egne prestasjoner og ferdigheter i kroppsøving skaper ubehagelige følelser, der det å være redd for å ikke være ønsket eller få skylden for dårlige resultater er sentralt. Å vise dårlige prestasjoner kan forstås som ubehagelig på bakgrunn av at man blir avslørt i å ikke mestre og leve opp til det skolen handler om – å gjøre det bra i alt. Ved lav mestring og svake prestasjoner opplever jentene å ikke kunne tilby handlinger og tjenester som er verdsatt av klassen. Dette knytter de til deres verdi som menneske og kan føre til en opplevelse av skam, som derav påvirker selvbildet deres (Berg & Pallesen, 2004; Covington, 2009). Lave forventninger til jenter fører ofte til en opplevelse av å knyttes til uønskede identiteter og dette medvirker til opplevelser av skam. Slike uønskede identiteter hos jenter er ofte tilknyttet skamkategorien «utseende og kroppsbygge» og man opplever å bli satt merkelapp på ut ifra kjønn. Kategorien, som den sterkeste skamtriggeren blant kvinner, kan derfor assosieres med de uønskede identiteter jenter opplever å bli tilknyttet i kroppsøving. Det å oppfattes som at en ikke trener og ikke former kroppen sin nok i tråd med forventningene til kategorien, gis en uønsket identitet som kan utløse en opplevelse av skam (Brown, 2007, 2014). En av jentene forteller om en konkret opplevelse av hvordan hun føler det når hun ikke mestrer:

«Når jeg server så går ballen ut av banen hver gang. Da får jeg sånn ubehagelig følelse, og tenker sånn: hvorfor klarer jeg det ikke? Hvorfor er det så vanskelig liksom? De andre klarer det, hvorfor klarer ikke jeg det (...). Hva tenker de andre når jeg feiler hver gang».

Frykten for medelevenes tanker er tydelig og opplevelsen av å ikke mestre gjentatte ganger fører til at man stiller spørsmål ved egne evner til å mestre en aktivitet, og man sammenligner

egne prestasjoner opp mot andres, noe som ytterligere forsterker tvilen rundt å ikke mestre aktiviteten. Slike opplevelser kan knyttes til en opplevelse av skam, der en negativ evaluering av selvet medvirker til en opplevelse av at man *er* feil (Tangney & Dearing, 2002). Dessuten oppstår skam når det eksisterer en sosial trussel og kan være en reaksjon på en indre dialog der man ser seg selv fra andres synspunkt (Scheff, 2000). Fortellingene til jentene kan forstås som en frykt for at sosiale bånd er truet. Bekymringen er i flere av tilfellene basert på en indre dialog der de ser seg selv fra medelevenes synspunkt. Dette kan derfor tolkes som at jentene opplever skam i situasjoner der de mislykkes og gjør dårlige prestasjoner. Å prate negativt til og om seg selv er en vanlig handling ved *selvangrep* som skamstrategi (Elison, 2000), noe som gjenkjennes i jentenes samtale med seg selv. En av jentene forteller om hva som hjelper etter hun har mislykkes:

«Hvis noen i klassen min eller på laget mitt sier: det går helt fint, det går bra! Det hjelper faktisk veldig mye. (...) Ja, eller hvis noen gir meg tommel opp».

Dette kan tolkes som at å få støtte fra medelever eller læreren etter mislykkede mestringsforsøk i kroppsøving, er sentralt for jentenes opplevelse av situasjonen og kan redusere den oppfattede trusselen mot sosiale bånd og derfor påvirke om opplevelsen fører til skam (Brown, 2014; Scheff, 2000, 2003).

5.3.3 Skam som følge av mislykkede mestringsforsøk

Funnene viser at skam påvirker elevenes atferdsmønster og opplevelser i tilknytning til mislykkede mestringsforsøk (Wabakken, 2010). Den kulturelle forventningen om prestasjoner og ferdigheter i klassen skaper en frykt hos elevene for å feile i påsyn av medelevene og læreren. Å mislykkes fører til en opplevelse av å ikke kunne leve opp til forventningen og har sammenheng med en følelse av skam (Brown, 2006). På bakgrunn av synligheten ved de mislykkede mestringsforsøkene ser elevene seg selv gjennom en indre dialog fra medelevenes og lærerens synspunkt. Dialogen er selvklandrende og skaper en frykt for å ikke være verdig kjærlighet og tilhørighet, og kan føre til en opplevelse av skam (Brown, 2014; Scheff, 2000). Å ikke leve opp til de kulturelle forventningene kan også føre til at elevene blir tillagt eller tillegger seg selv uønskede identiteter, som undergraver deres «ideale» selv og bidrar til skam (Brown, 2007; Ferguson et al., 2000). Dessuten sammenligner elevene seg med medelevene, i sine mestringsforsøk. I situasjoner der elevene ikke mestrer det samme som medelevene sine

stiller de spørsmål ved om det er noe galt ved dem og hvorfor de ikke mestrer det de andre mestrer, noe som kan tyde på en opplevelse av å *være* feil og derav opplevelse av skam (Tangney & Dearing, 2002). *Angrep mot andre* og *selvangrep* ble identifisert som skamhåndteringsmekanismer hos elevene ved mislykkede mestringsforsøk og forstås som måter å håndtere skamopplevelsen på, og eventuelt redusere eller forhindre en bevist opplevelse av skam (Elison, 2000). Elevene utpeker medelevenes reaksjoner som sentrale for deres opplevelse av situasjonen. Støttende tilbakemeldinger på mislykkede mestringsforsøk bryter den selvklandrende indre dialogen elevene har med seg selv, og reduserer eller fjerner frykten for å ikke være verdig kjærlighet og tilhørighet, samt frykten for trusler mot de sosiale båndene i klassen (Brown, 2014; Scheff, 2000, 2003; Skårderud, 2001; Tangney & Dearing, 2002). Dette kan altså forstås som at elevene opplever skyld ovenfor det de har *gjort* feil, framfor skam ovenfor at de *er* feil (Tangney & Dearing, 2002).

6. Oppsummering og konkluderende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg sett på fenomenet skam tilknyttet mestring hos gutter og jenter i kroppsøving og, mer spesifikt, hvordan skam og frykt for skam kan komme til uttrykk gjennom elevens atferdsmønster og opplevelser. Dette er i hovedsak besvart gjennom de tre delkapitlene i analysedelen av oppgaven. I denne delen vil jeg oppsummere hovedfunnene tilknyttet problemstillingen i oppgaven, reflektere over funnenes relevans og behovet for en faglig samtale om temaet, samt fremtidig forskningsbehov.

De kulturelle forventningene i klassen er sentrale for hva som trigger opplevelser med skam hos elevene, da det er en sammenheng mellom å ikke leve opp til en kulturell forventning og opplevelse av skam (Brown, 2006). Prestasjoner og ferdigheter ble identifisert som en kulturell forventning hos både guttene og jentene. Det å ikke nå opp til dette er forbundet med frykt for og opplevelse av skam, da det kan føre til at de ikke blir inkludert, akseptert og verdsatt i klassen. Dette fører videre til en frykt for adskillelse og en frykt for å ikke være verdig kjærlighet, tilhørighet og tilknytning til de andre i klassen (Brown, 2014). Det ble funnet en kjønnsforskjell tilknyttet forventningen, der det er forventet at guttene skal leve opp til forventningen, imens det ikke er forventet at jentene i samme grad lever opp til forventningen. Hos guttene ble det i etterkant av mislykkede mestringsforsøk, i tillegg identifisert en kulturell forventning om at de skal tåle å 'høre det'. Dette innebar en forventning om at de burde være klar for å utsette seg for risikoen for å feile. Det å ikke leve opp til de kulturelle forventningene er for guttene forbundet med å vise svakhet, og er den sterkeste skamtriggeren for menn (Brown, 2014). Å ikke leve opp til den kulturelle forventningen om prestasjoner og ferdigheter for jentene, bidrar til å bekrefte de lave forventningene, spesielt guttene i klassen har til dem. På denne bakgrunnen forbindes jentene med en uønsket identitet der de tilknyttes stereotypier til dem som kjønn, og de får tillagt forventninger til hva de kan og ikke kan bidra med i kroppsøvingen, ut ifra dette. Å forbindes med uønskede identiteter er en skamtrigger, og kan føre til en opplevelse av og frykt for skam (Brown, 2007; Ferguson et al., 2000).

Den kulturelle forventningen til prestasjoner og ferdigheter fører til at opplevelser med mestring er sentralt for elevene. Atferdsmønsteret til elevene i tilknytning til lave mestringsforventninger i aktiviteter, avslører en bruk av skjuleteknikker for å håndtere frykten

for å ikke leve opp til forventningen om prestasjoner og ferdigheter. Dette forstås som en reaksjon på en frykt for skam. Elevene frykter medelevenes reaksjoner, og å bli tilknyttet uønskede identiteter eller oppfattet som svak. Ved mislykkede mestringsforsøk er synligheten ved feilene, og elevenes sammenligning med medelevene sine identifisert som faktorer som kan utløse skam. De opplever også her å ikke kunne nå opp til de kulturelle forventningene i klassen, og disse faktorene fører til at de knytter seg selv til, eller blir tilknyttet uønskede identiteter av andre. Medelevenes reaksjon på mislykkede mestringsforsøk er en sentral faktor for hvorvidt elevene opplever skam ved å mislykkes. Positive reaksjoner kan føre til en opplevelse av skyld framfor skam, og betyr en mer hensiktsmessig atferd i etterkant av opplevelsen (Tangney & Dearing, 2002). Skamhåndteringsmekanismene *selvangrep*, *unngåelse* og *angrep mot andre*, ble identifisert hos elevene ved lave mestringsforventninger og mislykkede mestringsforsøk, som et forsøk på å dempe frykten for skam eller opplevelsen av skam (Elison, 2000; Nathanson, 1992). Mekanismene kan også forstås som elevens måte å beskytte seg selv mot medelevers og lærers uforutsigbare reaksjoner knyttet til mislykkede mestringsforsøk, og derav forklare bruken av dem ved lave mestringsforventninger.

Mange elever mistrives i kroppsøving eller er misfornøyd med hvordan det undervises i faget (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015; Sæle, 2017). Noe av forklaringen på dette mener jeg kan ses i lys av funnene ovenfor (Harestad, 2015; Johannessen, 2013). Wabakken (2010) fant i sin studie at tidligere erfaringer og mislykkede mestringsforsøk var en av hovedårsakene til ikke-deltagelse i kroppsøving. Ut ifra funnene ovenfor kan det stilles spørsmålstegn ved om skam, tilknyttet lave mestringsforventninger og mislykkede mestringsforsøk, kan være forklaringen på dette og derfor forstås som en av hovedårsakene til ikke-deltagelse i kroppsøving. Ønsket mitt med denne studien har vært skape en forståelse for hvordan skam påvirker elevene i kroppsøving, fordi skam er en følelse mange lærere har lite kunnskap og vet lite om. Dette gjelder både med tanke på hva skam er, hvilken virkning skam har, og hvordan følelsen trigges og kan være ødeleggende for elever (Tangney & Dearing, 2002). Noe av forklaringen på dette ligger blant annet i skammens ujevnlige kultur (Brown, 2007, 2014). På denne bakgrunn er det sentralt å skape en faglig samtale om hvordan skam utspiller seg i en kroppsøvingskontekst.

Med bakgrunn i denne studien, vil det være viktig med mer forskning om hvordan elever i skolen opplever skam og frykt for skam, og konsekvensene slike opplevelser har for elevenes prestasjoner og trivsel. Ikke minst blir det viktig å få mer kunnskap om hvordan man kan

skape høyere motstandsdyktighet mot skam i kroppsøving, for å kunne bedre elevens læringsutbytte og bidra til større måloppnåelse i faget. Det vil være særlig viktig å utforske hvordan læring er avhengig av menneskers grunnleggende behov for kjærlighet, tilhørighet og tilknytning.

Det er viktig i denne sammenheng å påpeke at dataene i denne studien er fra en helt vanlig kroppsøvingssklasse og fra helt vanlige kroppsøvingstimer. Skamopplevelser skjer til stadig, og vi kommer ikke unna skam og frykt for skam. Studien viser hvor viktig det er å legge til rette for at elevene kan utfordre seg selv, omfavne ubehaget ved læring og opparbeide seg motstandsdyktighet mot skam. Brown (2014) oppsummer i denne sammenheng godt hvilke ringvirkninger en større bevissthet og bedre håndtering av skam kan ha:

Når selvaktelsen vår ikke står på spill, er vi langt mer villige til å være modige og ta sjansen på å dele talentene og evnene våre. Av min forskning på familier, skoler og organisasjoner fremgår det klart at kulturer med stor motstandsdyktighet mot skam fostrer individer som er mye mer åpne for å be om, akseptere og innarbeide tilbakemeldinger. Disse kulturene fostrer også engasjerte, arbeidsomme mennesker som forventer å måtte prøve om og om igjen for å få det til (s. 71).

Litteraturliste

- Berg, G. (2012). Skammens kompass: fire retninger i en skamproduserende tid. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 49, 360-364. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/frapraksis/2012/04/skammens-kompass-fire-retninger-i-en-skamproduserende-tid>
- Berg, G. & Pallesen, S. (2004). Skam og selvfølelse: Teoretiske aspekter og psykometriske egenskaper ved en norsk versjon av Internalisert skam-skala. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 41(5), 359-364. Hentet fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=396760&a=3
- Brekke, M. & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo Universitetsforlaget
- Brown, B. (2006). Shame resilience theory: A grounded theory study on women and shame. *Families in society: The journal of contemporary social services*, 87(1), 43-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.1606/1044-3894.3483>
- Brown, B. (2007). *I thought it was just me (but it isn't)*. New York Avery an imprint of Penguin Raddom Houce LLC.
- Brown, B. (2014). *Uperfekt. Våg å vise hvem du er*. (B. Windt-Val, Overs.). Trondheim: Cappelen Damm
- Brown, B. (2016). Brené Brown Encourages Educators to Normalize the Discomfort of Learning and Reframe Failure as Learning. *About Campus*, 20(6), 3-7. <https://doi.org/10.1002/abc.21224>
- Chen, L. H., Chen, M.-Y., Lin, M.-S., Kee, Y. H. & Shui, S.-H. (2009). Fear of Failure and Self-Handicapping in College Physical Education. *Psychological Reports*, 105(3), 707-713. <https://doi.org/10.2466/pr0.105.3.707-713>
- Covington, M. (2009). Self-Worth Theory. *Handbook of Motivation at School*, 141.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. USA: SAGE Publications
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Elison, J. (2000). The compass of shame scale : an assessment of shame-focused coping.
- Ferguson, T. J., Eyre, H. L. & Ashbaker, M. (2000). Unwanted identities: A key variable in shame-anger links and gender differences in shame. *Sex Roles*, 42(3-4), 133-157.
- Harestad, I. A. (2015). *Trivsel i kroppsøving*. University of Stavanger, Norway.
- Hofseth, E., Toering, T. & Jordet, G. (2015). Shame Proneness, Guilt Proneness, Behavioral Self-Handicapping, and Skill Level: A Mediation Analysis. *Journal of Applied Sport Psychology*, 27(3), 359-370. <https://doi.org/10.1080/10413200.2015.1014974>
- Johannessen, S. M. (2013). «Jeg gruer meg til gymtimene hver eneste uke»: En kvalitativ studie av jenter på 10. klassetrinn som ikke ønsker å delta i kroppsøvingstimer. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. .
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larkin, M. & Thompson, A. (2012). Interpretative phenomenological analysis. *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners*, 99-116.
- Lewis, H., Block. (1971). Shame and guilt in neurosis. *Psychoanalytic review*, 58(3), 419-438.
- Lynd, H. M. (1958). On shame and the search for identity. *New York, Harvester*.
- Lyngstad, I., Hagen, P. M. & Aune, O. (2016). Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1127-1143. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.993960>

- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn).
- Nathanson, D. L. (1992). *Shame and Pride*. USA: W. W. Norton & Company.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Scheff, T. J. (2000). Shame and the Social Bond: A Sociological Theory. *Sociological Theory*, 18(1), 84-99. <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00089>
- Scheff, T. J. (2003). Shame in self and society. *Symbolic interaction*.
- Skårderud, F. (2001). Tapte ansikter. Introduksjon til en skampsykologi 1. Beskrivelser. I T. Wyller (Red.), *Skam. Perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne*. Bergen: Fagbokforlaget
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. *Doing social psychology research*, 229-254.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Sæle, O. O. (2017). Kroppsøving som danningsfag. *Utdanningsnytt.no*(Issue). Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/kroppsoving-som-danningsfag/171968>
- Tangney, J. P. & Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt*. USA: The Guilford Press.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Török, L., Szabó, Z. P. & Boda-Ujlaky, J. (2014). Self-esteem, self-conscious emotions, resilience, trait anxiety and their relation to self-handicapping tendencies. *Review of psychology*, 21(2), 123-130.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagrelevans og sentrale verdier (KRO01-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen (LK20)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Wabakken, T. V. (2010). *Et følelsesladet valg: om prosesser og mekanismer bak ikke-deltakelse i kroppsøving, dusj-og garderobeaktiviteter*. Høgskolen i Telemark.
- Widerberg, K. (2011). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wyller, T. (2001). Skam, verdighet, grenser. I T. Wyller (Red.), *Skam. Perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne*. Bergen: Fagbokforlaget
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg 1 – intervjuguide

Intervjuguide

Dato: Klasse: Fiktivt navn: Informantnr:

- Informere om intervjusituasjon – rettigheter osv.
 - o Informert samtykke og rett til å trekke seg fra prosjektet
 - o Anonymitet
 - o Konfidensialitet – datamaterialet behandles konfidensielt
 - o Rett til å få innsyn i, rette og slette personopplysninger om deg.
- Hensikt med intervjuet

Oppvarmingsspørsmål:

- Fortell litt om hvorfor du valgte denne studiespesialiseringen?
- Hva gjør du på fritiden (interesser/hobbyer/aktiviteter du driver med)?
- Idrettsbakgrunn
 - o Driver du eller har du drevet aktivt med noen form for idrett eller trening?
- Si litt om hvorfor/hvorfor ikke?

Refleksjonsspørsmål

A - Sosialt miljø og kulturelle normer:

- Hvordan opplever du miljøet i klassen i kroppsøvingstimene?
 - o Kan du nevne noen kjennetegn på dette?
 - o Hvilke forventninger til oppførsel og adferd er rådende?
- Hvilke forventinger opplever du fra dine medelever og læreren i kroppsøving?
 - o Hvordan påvirker disse forventningene deg? Fortell litt om dette
- I alle klasser råder det ulike normer for oppførsel og atferd, og hva som ses på som greit og ikke greit. Hvilke normer opplever du i din klasse?
 - o Er det noen av disse normer som er viktige for de sosiale relasjonene/båndene til medelevene dine?
 - o Hva skjer om du realiserer disse normene?
 - o Hva skjer om du ikke realiserer disse normene?

B - Opplevelse av kroppsøving:

- Fortell litt om hvordan du liker kroppsøving?
- Hvilke aktiviteter liker du best i kroppsøving? Og hvorfor?
- I løpet av den tiden jeg har vært sammen med dere har dere hatt (aktiviteter).
Hvordan trives du med de ulike aktivitetene? Fortell
- Kan du fortelle om en positiv erfaring fra kroppsøvingsfaget?
 - o Hva gjorde dette til en positiv erfaring for deg?
- Kan du fortelle om en eller flere negative/dårlige erfaringer fra kroppsøvingsfaget?
 - o Hvorfor opplevde du dette som en negativ erfaring?
- Er det enkelte deler av kroppsøvingsfaget du synes er mer utfordrende eller trives mindre med enn andre? Fortell litt om hvilke og hvorfor?
 - o (Oppstart av timen, hovedaktiviteten i timen, spillsituasjoner, test/vurderingssituasjoner, avslutningen av timen)?
 - o Hvordan påvirker aktivitetene deltagelsen din?
 - o Deltar du oftere i de du liker best – eller hvordan forholder du deg til de ulike aktivitetene?
 - o Kan du si litt om det er noen forskjell på hvordan du deltar i de ulike aktivitetene i forhold til hvordan du liker dem?
- Det å gjøre feil eller å mislykkes er en del av kroppsøvingsfaget, men mange syntes det er veldig ubehagelig når dette skjer. Hva tenker du det skyldes?
 - o Hvordan opplever du at medelever reagerer i situasjoner hvor de er redd for å gjøre feil eller mislykkes?
 - o Har du selv opplevd ubehag ved feil eller mislykkede forsøk? Hvis ja, fortell litt om dette og hvordan du eventuelt løser slike situasjoner?

C - Håndteringsmekanismer:

- Har det hendt eller hender det at du finner på unnskyldninger for å ikke delta i kroppsøvingstimen eller i enkelte aktiviteter?
 - o Hvis ja, beskriv hvilke situasjoner/aktiviteter dette er – og i tilfelle hvorfor?
 - o Hva kan være grunnen til at du ikke ønsker å delta?
- Har det hendt eller hender det at du tuller, «kødder», surrer eller opptrer tøft/røft og bråker i kroppsøvingen – og i tilfelle hvorfor?
 - o Kan du gi eksempler på situasjoner der dette har skjedd?
 - o Har dette skjedd i situasjoner du synes har vært ubehagelige? Hvis ja, fortell

- Har det hendt/hender det at du unngår å involvere deg, opptrer passivt eller på andre måter reduserer innsatsen i kroppsøving – i tilfelle hvorfor?
 - I tilfelle ja, kan du fortell litt om i hvilke situasjoner dette skjer og hvorfor?
- Har det hendt/hender det at du eller medelever har prøvd å «lure» eller å snakke usant til kroppsøvingslæreren for å slippe unna ubehagelige situasjoner?
 - I tilfelle ja, fortell litt om i hvilke situasjoner dette skjer og hvorfor?
- Har du observert at medelever bruker ulike strategier for å «slippe unna» enten hele kroppsøvingstimen, deler av den eller visse aktiviteter?
 - Hvis ja, si litt om i hvilke situasjoner dette skjer – og hvorfor du tror de gjør dette?
 - Har du observert at medelever kan bruke ulike strategier for å skjule at de ikke mestrer de ferdighetene og aktivitetene som forventes av dem? Hvis ja, hvordan gjør de dette?
 - Har du noen tanker om hvorfor dette eventuelt skjer?

Avrundingspørsmål:

- Oppsummere
- Hva vil di si kjennetegner holdningen til kroppsøvingfaget i klassen?
- Oppfatter du at de fleste gleder seg til timene Eller er det et fag som mange tar lite alvorlig eller mistrives med?
- Hva er dine planer etter vgs?
- Har du noen ytterligere kommentarer til det jeg har spurt om eller andre ting du ønsker å si /fortelle om?
- Minne om rettigheter, forespørre ønske om sitatsjekk eller sammendrag av intervjuet
- Takke eleven

Vedlegg 2 – observasjonsguide

Observasjonsguide – masterprosjekt

Demografisk informasjon – Hva, hvor, hvordan				
Atferd	Deskriptive notater – situasjon	Refleksive notater	Elev(er)	Kjønn

Vedlegg 3 – NSD sin vurdering

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Page 1 of 3

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Elevers opplevelse av og regulering av deltakelse i kroppsøvningsfaget

Referansenummer

175413

Registrert

08.01.2020 av Mailen Strøm - mailens@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jorid Hovden, jorid.hovden@ntnu.no, tlf: 91582171

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mailen Strøm, mailen1994@hotmail.com, tlf: 45441629

Prosjektperiode

10.02.2020 - 28.06.2020

Status

10.02.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

10.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 10.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

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

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse, samt alminnelige personopplysninger frem til 28.06.2020. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art.

15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tif. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4 – informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet:

”Elevers opplevelser og oppfatninger i kroppsøving”?

Jeg ønsker å gjennomføre et masterprosjekt, hvor formålet er å undersøke hvilke positive og negative erfaringer og opplevelser elever har i faget. For å finne ut mer om dette, vil jeg være tilstede i noen av timene deres og observere og snakke med dere om dette. Jeg vil også etter hvert spørre om noen av dere kunne tenke seg å bli intervjuet. Nedenfor vil jeg informere mer om hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan elever oppfatter og opplever kroppsøvingfaget, og hvilke positive og negative erfaringer de har i faget. Målet er at denne kunnskapen kan gi oss økt innsikt og større forståelse for hva som skaper motivasjon og deltagelse i faget, så vel som hva som kan være utfordrende i et fag der læring ofte skjer i et eksponerende miljø med kroppen som viktigste redskap. Gjennom undersøkelsen ønsker vi mer og ny kunnskap om hva som kan bidra til å bedre elevenes opplevelser og slik bidra til økt trivsel, samhold, glede og motivasjon i kroppsøvingfaget.

Prosjektet vil som nevnt inngå i en masteroppgave ved studiet: «Lektor i kroppsøving og idrett» ved NTNU i Trondheim. Opplysningene som samles inn, vil kun bli benyttet i forbindelse med masteroppgaven.

Ansvarlig for prosjektet

Institutt for sosiologi og statsvitenskap, ved NTNU er ansvarlig for prosjektet. Professor Jorid Hovden vil være veileder for prosjektet og masteroppgaven.

Hva innebærer det for deg å delta

Deltagelse i prosjektet innebærer observasjon av din klasse og deg over en periode. Observasjonen vil også innebære at jeg kommer med noen spørsmål til dere i løpet av kroppsøvingstimen. Etter observasjonen vil jeg spørre enkelte av dere om dere ønsker å delta i et intervju rundt temaet i prosjektet. Opplysningene som samles inn under observasjonen og de korte samtalene i løpet av kroppsøvingstimen vil noteres på papir, deretter føres inn elektronisk. Under intervjuet vil jeg, om jeg får tillatelse, ta lydopptak og notater. Det er frivillig å delta om du får spørsmål om å bli intervjuet.

Alle opplysninger om personer vil bli anonymisert.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. På oppdrag fra institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU vil vi søke NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, og få godkjent at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket, før igangsettelse av prosjektet.

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved professor Jorid Hovden – telefon: 91582171 eller mail: jorid.hovden@ntnu.no

Eller

- Masterstudent Mailen Strøm – telefon: 45441629 eller mail: mailens@stud.ntnu.no

