

«Da later jeg enten som jeg har glemt gymtøy, eller så sier jeg at jeg har vondt et sted»

En kvalitativ undersøkelse om hvordan skjuleteknikker kommer til uttrykk hos ulike elever i kroppsøvningsfaget og hvilke motiver elevene oppgir for bruk av skjuleteknikker.

ELISE DØLEMO & HANNE ØYNA

VEILEDER

Bjørn Tore Johansen

Universitetet i Agder, 2020

Avdeling for Lærerutdanning

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Forord

Skjuleteknikker i kroppsøving har vært et svært interessant fenomen å dykke ned i. Arbeidet med denne oppgaven har vært lærerik, spennende, utfordrende, motiverende og ikke minst tidkrevende. Vi vil først og fremst takke elevene som stilte opp som informanter. Takk for at dere har delt deres erfaringer med oss og bidratt til å belyse fenomenet skjuleteknikker i kroppsøving.

Som kroppsøvingslærere med gode erfaringer fra egen skolegang i kroppsøvingsfaget, kan det være vanskelig å sette seg inn i hvordan elever som ikke erfarer den samme gleden som oss, opplever faget. Gjennom direkte samtaler med et bredt utvalg informanter har vi fått en større forståelse. Informantene har gitt oss et innblikk i hva de gjør når de opplever kroppsøvingsfaget som utfordrende. De har samtidig pekt på ulike motiver som påvirker hvordan de opplever faget. Samtalene har gitt oss muligheten til å se kroppsøvingsfaget fra et annet perspektiv, og utfordret oss til å tenke annerledes på veien mot å bli en enda bedre lærer.

Vi vil spesielt rette en stor takk til vår veileder Bjørn Tore Johansen, professor ved Universitetet i Agder. Takk for ærlige tilbakemeldinger, gode diskusjoner og et godt samarbeid. Du har stilt opp hver gang vi har trengt veiledning og hjelp, og utfordret oss til å tenke større hele veien frem til siste slutt. Vi vil også takke de rundt oss som har støttet oss med gode ord og motivasjon.

Kristiansand, mai 2020

Elise Dølemo & Hanne Øyna

Sammendrag

Kroppsøvningsfaget skal bidra til positive opplevelser ved å være i fysisk aktivitet, samtidig som det skal inspirere til positive holdninger til en fysisk aktiv livsstil. Ikke alle elever opplever glede og positive opplevelser i kroppsøvningsfaget og uttrykker dette gjerne gjennom atferden. Andre elever forsøker å skjule det de opplever som vanskelig og problematisk blant annet for å beskytte seg selv. Formålet med denne studien er å undersøke hvordan skjuleteknikker kommer til uttrykk hos ulike elever i kroppsøvningsfaget, og hvilke motiver elevene oppgir for bruk av skjuleteknikker. Utvalget består av ti elever av begge kjønn i niende klasse med ulike forutsetninger og aktivitetsnivå i faget. Ved hjelp av en semistrukturert intervjuguide ble det gjennomført dybdeintervjuer med hver av informantene. Datainnsamlingen og analysearbeidet tar utgangspunkt i en tematisk analyse tilnærming. På bakgrunn av analysearbeidet var det naturlig å dele inn bruk av skjuleteknikker i to forskjellige roller. «Å klynge seg», «å slække synlig» og «å unngå ballen» er skjuleteknikker som trer frem i en aktiv elevrolle. «Å glemme gymtøy», «å fake vondter» og «å varme benken» er skjuleteknikker som trer frem i en passiv elevrolle.

Informantene beskrev motiver til bruk av skjuleteknikker som lav mestringstro, redd for å feile, høyt forventningspress og for mye eksponering. Funn viser at bruk av skjuleteknikker er situasjons- og aktivitetsbetinget. Denne studien underbygger deler av tidligere forskning på fenomenet skjuleteknikker i kroppsøving, samtidig som den tilfører ny kunnskap.

Nøkkelord: Skjuleteknikker, kroppsøving, mestringstro, eksponering, forventningspress, frykt for å feile, kvalitativ tilnærming.

Abstract

Physical education (PE) could contribute to positive experiences by being in physical activity, while also inspiring positive attitudes towards a physically active lifestyle. Not all students experience enjoyment and positive experiences in PE and express this through their behaviour. Other students try to hide what they find difficult and problematic in order to protect themselves. The purpose of this study is to investigate how hiding techniques are expressed by different students in PE while at the same time attempting to elucidate motives for why students use these techniques. The informants consist of ten students of both genders in the ninth grade with different prerequisites and activity level in the subject. Using a semi-structured interview guide we performed in-depth interviews with all the informants. The data collection and analysis work are based on a thematic analysis approach. Based on the data analysis, the different hiding techniques were divided into two different main themes describing the student's roles. Moreover, in an active student role we separated them into: «To cling in a group», «to slack visible» and «to avoid the ball». While for the passive student role we separated them into: «To forget gym clothing», «to fake an injury» and «to warm up the bench».

The informants describe motives for using hiding techniques such as low confidence, fear of failure, high expectation pressure, and too much exposure. Results show that hiding techniques are situational and activity-related. This study supports parts of previous research on the phenomenon of hiding techniques in PE, although it also could supply new knowledge in the field.

Keywords: hiding techniques, physical education, self-efficacy, exposure, expectation pressure, fear of failure, qualitative approach

Innholdsfortegnelse

Forord.....	I
Sammendrag.....	II
Abstract.....	III
1.0 Innledning.....	1
1.1 Målet med studien.....	3
1.2 Egen bakgrunn for valg av tema.....	3
2.0 Teoretiske perspektiv.....	4
2.1 Skjuleteknikker i kroppsøving.....	7
2.1.1 Self-handicapping.....	9
2.1.2 Defensive pessimism.....	10
2.2 Selvoppfatning og skjuleteknikker.....	11
2.3 Mestringstro og skjuleteknikker.....	13
2.4 Frykt for å feile og skjuleteknikker.....	15
2.5 Deltakelse, trivsel og skjuleteknikker i kroppsøving.....	16
3.0 Metode.....	18
3.1 Valg av metode.....	18
3.2 Kvalitativt intervju.....	19
3.3 Datainnsamling og databehandling.....	20
3.3.1 Utvalg.....	20
3.3.2 Intervjuguide.....	22
3.3.3 Pilotintervju.....	23
3.3.4 Gjennomføring av intervju.....	24
3.3.5 Analyseprosess.....	24
3.3.6 Transkribering.....	25
3.3.7 Koding og utvikling av tema.....	25
3.4 Etske overveielser.....	29
3.5 Troverdighet: Vurdering av dataenes kvalitet.....	30
3.5.1 Validitet.....	30
3.5.2 Kredibilitet.....	31
3.5.3 Reliabilitet.....	32

3.5.4 Overførbarhet.....	32
4.0 Presentasjon og vurdering av resultater	34
4.1 Skjuleteknikker i kroppsøving.....	34
4.2 Hvordan skjuleteknikker trer frem i kroppsøving - Aktiv elevrolle	35
4.2.1 Å unngå ballen.....	35
4.2.2 Å «slække» synlig.....	37
4.2.3 Å klynge seg	38
4.3 Hvordan skjuleteknikker trer frem i kroppsøving - Passiv elevrolle.....	39
4.3.1 Å glemme gymtøy	39
4.3.2 Å fake vondter	40
4.3.3 Å varme benken.....	42
4.4 Mulige motiver for bruk av skjuleteknikker i kroppsøving.....	42
4.4.1 For mye eksponering	43
4.4.2 Lav mestringstro	44
4.4.3 Høyt forventningspress.....	45
4.4.4 Redd for å feile	46
5.0 Diskusjon	48
5.1 Drøfting av ulike av funn	48
5.1.1 Skjuleteknikker i kroppsøving ved en aktiv elevrolle.....	48
5.1.2 Skjuleteknikker i kroppsøving ved en passiv elevrolle.....	51
5.1.3 Skjuleteknikker er situasjons- og aktivitetsbetinget.....	54
5.2 Metodisk diskusjon	56
5.3 Implikasjoner.....	59
5.3.1 Didaktiske anbefalinger	59
5.3.2 Organisatoriske anbefalinger	60
6.0 Oppsummering.....	63
7.0 Referanseliste	65
Vedlegg 1 - Intervjuguide.....	69
Vedlegg 2 - Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.....	72
Vedlegg 3 - Godkjenning fra NSD.....	74
Vedlegg 4 - Protokoll fra en informant.....	77

1.0 Innledning

Intervjuer: Og hva gjør du når du får vite at dere skal ha styrke?

Informant: Ehh. Da later jeg enten som jeg glemte gymtøyet. Eller så sier jeg at jeg har vondt et sted.

Informant: Ja jeg liker egentlig sport, men viser at jeg ikke gjør det. Fordi hvis jeg. Jeg føler at hvis jeg viser at jeg liker sport, så kommer folk til å få høyere forventninger.

(Siterer fra elever i denne studien om ulik bruk av skjuleteknikker i kroppsøving)

Skolen og kroppsøvingsfaget er ment å skulle bidra til at elevene får positive opplevelser ved å være i kroppslig bevegelse. Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) påpeker at «faget skal bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 1). Livslang bevegelsesglede er et begrep som forbindes med faget kroppsøving og blir i tillegg nevnt som en av de sentrale verdiene i den reviderte læreplanen som trer i kraft høsten 2020:

«Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå eigne føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). For å bedømme om elever opplever bevegelsesglede eller ikke må læreren ofte tolke elevenes atferd i ulike aktiviteter. En elev som ikke uttrykker glede i kroppsøving kan gjerne mislike faget og kroppslig aktivitet (Lyngstad, 2013). Adferden eleven uttrykker kan tilsa at eleven ikke opplever faget positivt (Lyngstad, 2013). Videre mener Lyngstad (2013) at andre elever ikke uttrykker tydelig hvordan de egentlig opplever faget, men i stedet forsøker å skjule det de synes er vanskelig og problematisk.

«Kroppsøving er et bredt sammensatt praktisk fag, der lek, grunnleggende bevegelser, idrett, dans og friluftsliv, samt aktivitet og trening i et helseperspektiv står sentralt»

(Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). Kroppsøving skiller seg derfor fra andre fag ved at kropp i bevegelse er det sentrale verktøyet for at elevene skal kunne løse faglige utfordringer. Forskning viser at det er flere elever som opplever kroppsøvingsfaget som vanskelig og et fag de gruer seg til (Andrews & Johansen, 2005; Säfvenbom, 2010; Fenczyn & Szmigiel, 2006). Kroppsøvingsfaget er en arena der kroppslig fysisk og motorisk kompetanse eller mangel på dette er svært synlig, og dette kan for mange virke truende (Ntoumanis, Taylor & Standage,

2010). Elever kan av den grunn velge å ta i bruk ulike strategier/teknikker/metoder for å skjule hvordan de opplever kroppsøvingstimene. Lyngstad (2013, 2010) omtaler dette fenomenet som skjuleteknikker. Elever som bruker en skjuleteknikk trer inn i en rolle som i et skuespill for sine medelever og lærer, fordi de ønsker å opprettholde en bestemt selvverd (Hagen, Aune & Lyngstad, 2014). De ønsker ikke å tape ansikt for de rundt seg da dette kan påvirke selvoppfatningen deres (Ommundsen, 2004). Disse elevene manipulerer situasjonen i kroppsøvingstimen ved å bruke ulike strategier for å beskytte sin selvoppfatning (Ommundsen, 2004). Elever som tar i bruk skjuleteknikker har gjerne lav faglig og sosial selvtillit (Ommundsen, 2004). Dette er lite gunstig om de skal oppnå formålet med faget i henhold til bevegelsesglede og fysisk aktivitet resten av livet.

I en studie av Hagen et al. (2014) undersøkes fenomenet skjuleteknikker i kroppsøving sett fra tidligere elevers synsvinkel. Hagen (2013) og Aune (2012) har i sine masteroppgaver undersøkt tidligere elevers erfaringer med skjuleteknikker i kroppsøvingfaget fra da elevene gikk på grunnskolen og videregående opplæring. I samme studie (Hagen, 2013; Aune, 2012) inkluderte de elevenes erfaringer og synspunkter på fysisk aktivitet ved folkehøgskolen hvor informantene var elever når undersøkelsen fant sted. Resultatene fra deres studier inkluderer flere av de samme funnene som Lyngstad (2010) beskrev i sin studie. Selv om ikke selve begrepet skjuleteknikk er et mye anvendt begrep i forskningslitteraturen finnes det likevel forskning som indikerer bruk av skjuleteknikk som en strategi for å skjule det elevene egentlig opplever i faget (Berglas & Jones, 1978; Leary & Shepperd, 1986; Ntoumanis et al., 2010; Urda & Midgley, 2001).

Fenomenet skjuleteknikk er et felt som har skapt interesse og nysgjerrighet for oss som masterstudenter i kroppsøving. Vi anser fortsatt fenomenet som lite dokumentert, da tidligere studier knyttet til skjuleteknikker i kroppsøving kun har basert seg på kroppsøvingslærere og tidligere elevers erfaringer om skjuleteknikker (Lyngstad, 2010; Lyngstad, 2013; Hagen et al., 2014). Internasjonal forskning bekrefter samtidig at fenomenet er lite dokumentert (Ntoumanis et al., 2010). På bakgrunn av dette ønsker vi derfor å undersøke hvordan ungdomsskoleelever erfarer skjuleteknikker i kroppsøving, og hva motiver til bruk av skjuleteknikker kan være. På bakgrunn av eksisterende studier og forskning knyttet til fenomenet, er det ønskelig å forsøke å gå mer i dybden. Økt kunnskap og nye funn om skjuleteknikker kan gi mer innsikt og bidra til at kroppsøvingslærere kan få en større forståelse av fenomenet.

1.1 Målet med studien

Målet med denne studien er å få økt kunnskap og forståelse om elevers bruk av skjuleteknikker i kroppsøvningsfaget. På bakgrunn av dette er følgende problemstilling formulert:

Hvordan kommer skjuleteknikker til uttrykk hos ulike elever i kroppsøvningsfaget, og hvilke motiver oppgir elevene for bruk av skjuleteknikker?

1.2 Egen bakgrunn for valg av tema

Fysisk aktivitet og idrett har siden barndommen vært en del av vår hverdag. Vi har vært innom idrettene håndball, fotball, friidrett og ridning. Ulike vinteraktiviteter som ski, skøyter og slalåm har også vært av stor interesse. For oss har kroppsøving vært et fag vi har hatt mye glede av og trivdes med. På bakgrunn av det valgte vi kroppsøving som fordypningsfag. Gjennom egen skolegang og i lærerutdanningen har kroppsøvningsfaget gitt oss kunnskap, mestringsopplevelser og mange gode relasjoner gjennom å være i fysisk aktivitet alene og sammen med andre. Vi har samtidig observert elever som ikke deler den samme bevegelsesgleden som vi selv opplever. Etter å ha fordypet oss i forskning og teori om fenomenet skjuleteknikker, har vi kjent igjen elever fra tidligere praksis, samt medelever fra egen skolegang som har brukt ulike skjuleteknikker. Med bakgrunn i dette har vi undret oss over hvilke skjuleteknikker som eksisterer og hvorfor elever velger å ta disse i bruk. Vår erfaring og bakgrunn danner vår forforståelse og kan ha en påvirkning på oppgavens utforming og tolkning av resultater. Vårt mål er at denne studien skal bidra til å gjøre oss til dyktigere kroppsøvningslærere slik at forhåpentligvis alle elever opplever den samme bevegelsesgleden som vi har opplevd i vår egen skolegang. Samtidig ønsker vi at fagets formål skal bli en realitet for flest mulig elever.

2.0 Teoretiske perspektiv

Kapittelet tar for seg aktuell forskning og teori innenfor kroppsøvfingsfaget med vekt på skjuleteknikker. Det ble foretatt et litteratursøk for å få oversikt over fagfeltet. Søkeord som er anvendt i litteratursøket er som følger: kroppsøving, skjuleteknikker, hiding techniques, self-handicapping, selvpoppfatning, mestringsstro, fear of failure og trivsel. Google Scholar, Oria, Tandfonline, ResearchGate, APA PsycNet og ScienceDirect er de databasene som er mest benyttet. På bakgrunn av problemstillingen tok vi utgangspunkt i et utvalg nasjonale og internasjonale studier. Tabell 1 presenterer et utvalg av studier som vil bli anvendt i denne oppgaven.

Tabell 1. Viser ulike studier fra litteratursøket som er benyttet i studien.

Forfatter	Artikkel (Land)	Årstall	Metode	Utvalg	Nøkkelord/funn
Teresa B. Carlson	We Hate Gym: Student Alienation From Physical Education (Australia)	1995	Kvalitativ undersøkelse: - Fenomenologiske intervjuer; lærerintervjuer, elevintervjuer, spørreundersøkelse (survey)	Deltakere fra to skoler: Elevintervjuer: 4 deltakere. Lærerintervjuer: 2 deltakere. Survey: 105 deltakere	Action strategies: - hiding disillusions - being a spectator - becoming wallflower - faking - self-banishment
Andrew J. Elliot Marcy A. Church	A Motivational Analysis of Defensive Pessimism and Self-Handicapping (USA)	2003	Kvantitativ undersøkelse: - Spørreskjema med utgangspunkt i BIS/BAS skala	Studie 1: 181 deltakere Studie 2: Replikere studie 1.	Defensive pessimism Self-handicapping
Per Magnus Hagen Ola Aune Idar Lyngstad	Skjuleteknikker i kroppsøving (Norge)	2014	Kvalitativ undersøkelse: - Semistrukturerte forskningsintervjuer	10 tidligere elever ved grunnskolen og videregående opplæring	Kroppsøving Selvpoppfatning Mestring Skjuleteknikker: -Klovneri og tøysing -Å late som og lage unnskyldninger -Å være tøff og rå -Å gjøre noe som er lettere eller mer motiverende, isteden -Unngå involvering i spillet og opptre passivt -Snike bakover i køen -Å bli satt ut av spill på en beleilig måte -Søke inn i medelevers og lærers blindsoner-forsvinne i mengden -Å oppsøke pasningsskyggen i fotball -Førstehjelper og omsorgsgiver når medelever skader seg -Delta så godt en kan for å unngå mobbing
Idar Lyngstad	«Ribbevegsløpere» i kroppsøving (Norge)	2010	Kvalitativ undersøkelse: - Halvstrukturert intervju med videre samtaler i fokusgrupper	6 kroppsøvlingslærer	Skjuleteknikker -«Ribbevegsløper» - Klovneri, tøysing og bagatellisering -Tøff, rå, bråkete og voldsom -Gjøre noe annet, som de heller får til, eller som ikke er så anstrengende -Skadet eller har vondt Skjuleteknikker er ofte situasjonsbetiget

Idar Lyngstad	Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvningsfag (Doktorgradsavhandling) (Norge)	2013	Kvalitativ undersøkelse: - Halvstrukturert intervju med videre samtaler i fokusgrupper	6 kroppsøvingslærere	Skjuleteknikker -«Ribbevegsløper» - Klovneri, tøysing og bagatellisering -Tøff, rå, bråkete og voldsom -Gjøre noe annet, som de heller får til, eller som ikke er så anstrengende -Skadet eller har vondt Skjuleteknikker er ofte situasjonsbetinget
Martin Lawrence R. Brawley	Self-Handicapping in Physical Achievement Settings: The Contributions of Self-Esteem and Self-Efficacy (Canada)	2002	Kvantitativ undersøkelse: Studie 1: -Spørreskjema Studie 2: - Løpetest, etterfulgt av spørreskjema	Studie 1: 87 deltakere Studie 2: 142 deltakere Utøvere fra ulike idretter	Et individ med lav selvtillit har høyere sannsynlighet for å ta i bruk self-handicapping enn et individ med høy selvtillit. Bruk av self-handicapping har en klar sammenheng med individets selvtillit og mestringsstro.
Julie K. Norem Nancy Cantor	Defensive Pessimism: Harnessing Anxiety as Motivation (USA)	1986	Kvantitativ undersøkelse: - Spørreskjema	Studie 1: 1033 psykologistudenter Studie 2: 1163 psykologistudenter	Defensive pessimism Ved å stille lave forventninger kan individet forhindre tap av selvtillit og beskytte seg selv mot et eventuelt nederlag
Nikos Ntoumanis Ian M. Taylor Martyn Standage	Testing a model of antecedents and consequences of defensive pessimism and self-handicapping in school (England)	2010	Kvantitativ undersøkelse: - Spørreskjema	534 elever, rekruttert fra to skoler. 11, 12 og 13 år gamle	Self-handicapping og defensive pessimism har en sammenheng med frykt for å feile.
Yngvar Ommundsen	Self-handicapping strategies in physical education classes: the influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations (Norge)	2001	Kvantitativ undersøkelse: - Tverrsnittstudie - Spørreskjema	343 deltakere på 9.trinn	Self-handicapping Physical Education Achievement goal orientations
Yngvar Ommundsen	Self-Handicapping Related to Task and Performance-Approach and Avoidance Goals in Physical Education (Norge)	2004	Kvantitativ undersøkelse: - Spørreskjema - Tverrsnittstudie	273 9. klasse elever fra 3 ungdomsskole	Self-handicapping kan forklares som en strategisk manipulering av en situasjon der det blir rettet oppmerksomhet mot en mulig hindring for ytelse Oppgaveorientert Prestasjonsorientert
Reidar Säfvenbom Tommy Haugen Marte Bulie	Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? (Norge)	2014	Kvantitativ undersøkelse: - Spørreskjema	2116 ungdommer i alderen 12-19 år. - 1020 gutter - 1085 jenter	- 56 % var fornøyd med hvordan kroppsøvningsfaget praktiseres - 32 % trives men ønsket at faget skulle organiseres annerledes - 12% rapporterte at de ikke likte kroppsøving
Tim Urdan Carol Midgley	Academic Self-Handicapping: What We Know, What More There is to Learn. (USA)	2001	Kvantitativ undersøkelse: - Fire tidligere studier - Spørreskjema	Studie 1 (1995): 256 8.klasse elever Studie 2 (1996): 112 5.klasse elever Studie 3 (1998): 487 5.klasse elever Studie 4: 484 7.klasse elever (Samme utvalg som i studie 3, men elevene gikk nå i 7 klasse).	Self-handicapping Academic self-handicapping

I deler av forskningslitteraturen (Berglas & Jones, 1978; Leary & Shepperd, 1986; Norem, 2000; Ntoumanis et al., 2010; Lyngstad, 2010; Hagen et al., 2014; Lyngstad, 2013) brukes det mange ulike begreper, definisjoner og eksempler på forskjellige former for skjuleteknikker uten at det direkte blir omtalt som en skjuleteknikk. Begrepene self-handicapping og

defensive pessimism er begreper som gikk igjen da vi foretok litteratursøk på fagfeltet. Teori og forskning på ovennevnte begreper blir derfor belyst i dette kapitlet for å få større forståelse om hvordan skjuleteknikker kommer til uttrykk i kroppsøvingsfaget. Self-handicapping og defensive pessimism er strategier for selvhemming og likner på begrepet skjuleteknikk. I vår studie vil skjuleteknikker fungere som et overordnet begrep der alle former for skjuleteknikker inkluderes. I tidligere publisert forskning kommer det frem at elevers bruk av skjuleteknikker har en klar sammenheng med grad av selvoppfatning, mestringstro, frykt for å feile, trivsel og eksponering i kroppsøvingsfaget (Lyngstad, 2013, 2010; Hagen et al., 2014; Fiset, 2011; Crossley, 1996; von Seelen, 2012; Carlson, 1995; Martin & Brawley, 2002; Ommundsen, 2001; Elliot & Church, 2003; Martin & Marsh, 2003). På bakgrunn av disse funnene vil det bli presentert teori som belyser disse temaene relatert til fenomenet skjuleteknikker i kroppsøvingsfaget.

Kroppsøvingsfaget er en egnet arena for å undersøke bruk av skjuleteknikker fordi evalueringspotensialet i faget er høyt (Martin & Brawley, 2002; Ommundsen, 2001). Elevers kroppslige ferdigheter og kompetanse er synlig for omgivelsene rundt. Snyder og Smith (1982) hevder at bruk av self-handicapping foregår hyppigst der ytelse er subjektivt relatert til elevens selvtillit, kompetanse og prestasjoner. Den høye eksponeringen kan for mange oppleves som ubehagelig (Ntoumanis et al., 2010). Elever kan med bakgrunn i dette velge å ta i bruk skjuleteknikker for å skjule oppfattet manglende kompetanse, mistriivsel eller andre forhold som påvirker deres opplevelse av kroppsøvingsfaget (Lyngstad, 2010).

Studier viser at frykt for å feile kan predikere bruk av self-handicapping (Ntoumanis et al., 2010; Elliot & Church, 2003). Frykt for å feile kan videre ha en sammenheng med et individ sin mestringstro. Elever som har høy mestringstro har større drivkraft til å gjennomføre oppgaver og vil i større grad koble feiling opp mot læring (Bandura, 1977). Elever som derimot har en lavere mestringstro vil i større grad unngå oppgaver som virker utfordrende og ser på oppgavene som trusler (Bandura, 1977). Om en ikke forventer å mestre oppgaven vil individet rette oppmerksomheten mot det å gjøre konsekvensene av en eventuell feiling så liten som mulig (Lyngstad, 2013). Veien til å ta i bruk en skjuleteknikk kan dermed anses å være kortere enn om en hadde høyere mestringstro. Ved å ta i bruk en form for self-handicapping legges det til rette for å skjule forholdet mellom evne og prestasjon (Martin & Brawley, 2002). På denne måten kan de minimere oppfatningen av dårlige prestasjoner og lav mestringsfølelse og dermed beskytte selvtilliten (Hagen et al., 2014).

2.1 Skjuleteknikker i kroppsøving

Urdan & Midgley (2001, s. 115) omtaler fenomenet skjuleteknikker på følgende måte:

«Some students put off studying until the last minute, fool around the night before a test, and otherwise reduce effort so that if their subsequent performance is low, these circumstances will be seen as the cause rather than lack of ability».

På bakgrunn av Urdan og Midgley (2001) sin definisjon av fenomenet er det nærliggende å stille spørsmål om hva det er som gjør at elever velger å ta i bruk slike teknikker. Tidligere forskning har antydnet at enkelte elever opplever kroppsøvingfaget som vanskelig og problematisk (Andrews & Johansen, 2005; Fenczyn & Szmigiel, 2006; Säfvenbom, 2010; Christiansen, 2010; von Seelen, 2012; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014). Säfvenbom et al. (2014) gjennomførte en studie om elevers holdninger til kroppsøvingfaget i Norge som bestod av rundt 2000 ungdommer. Resultatene fra denne studien viste at 12 % ikke likte kroppsøvingfaget og at 32 % likte det, men ikke var fornøyd med hvordan faget ble formidlet i skolen (Säfvenbom et al., 2014). En stor andel av ungdommene fra studien opplevde ikke faget som gunstig i forhold til trivsel og hvordan faget ble organisert. Lyngstad (2010) har forsket på hva slags metoder elever tar i bruk for å skjule hva de opplever i kroppsøvingfaget og omtaler disse strategiene som skjuleteknikker. Ifølge Lyngstad (2013) posisjonerer disse elevene seg som om de er på en scene og spiller en rolle. Teknikkene oppstår gjerne med bakgrunn i et behov for å beskytte selvoppfatningen, og de ønsker ikke å tape ansikt verken faglig eller sosialt overfor sine medelever og lærere (Lyngstad, 2013; Fisette, 2011; Crossley, 1996).

Flere forskere (von Seelen, 2012; Lyngstad, 2010; Lyngstad, 2013; Hagen et al., 2014; Lyngstad, Hagen & Aune, 2016) viser til ulike strategier for å skjule misnøye knyttet til kropp og bevegelse. En strategi såkalte «kroppsøvingusikre» elever ofte bruker er å skylde på ulike «vondter» som hindrer dem fra å delta (von Seelen, 2012). Hagen et al. (2014) kategoriserer skjuleteknikker inn i hovedtyper basert på beskrivelser fra tidligere elevers synsvinkler. En av hovedtypene er elever som opptrer bråkete, tøffer seg og oppfører seg voldsomt. En annen gruppe elever velger å forberede ulike unnskyldninger for å unngå deltakelse. Dette kan være ulike typer skader eller melding hjemmefra (Hagen et al., 2014). Aune (2012) og Hagen (2013) har i tillegg til de nevnte skjuleteknikkene identifisert skjuleteknikker som de omtaler som ikke deltakende, passiv opptreden i lagspill og klovneri og tøysing. De beskriver videre skjuleteknikker som å snike bak i køen, bli satt ut av spill på en lettvinnt måte, stille seg i

blindsoner eller ta lange dopauser (Hagen, 2013; Aune, 2012). Lyngstad (2010) omtaler en gruppe elever for «ribbeveggløpere». Dette er plikttoppfyllende elever som løper frem og tilbake langs ribbeveggen og følger spillet, men unngår dueller og involvering i spill. På denne måten unngår de å vise at de misliker ballspill, samtidig som de unngår å tape ansikt overfor sine medelever og lærere (Lyngstad, 2013).

Carlson (1995) viser i sin studie til ulike strategier elever bruker for å unngå ubehagelige opplevelser i kroppsøvningsfaget. På bakgrunn av sitater og beskrivelser fra lærere og elever har Carlson (1995) identifisert og navngitt ulike strategier. Wallflower, being a spectator og faking er noen av strategiene som blir omtalt i studien (Carlson, 1995). Elever som betegnes som wallflowers (veggblomster) er til stede i kroppsøvingstimen og har på gymtøy, men aktivitetsnivået er svært lavt. Being a spectator (være en tilskuer) var elever som ikke deltok, men var tilstede som observerende deltakere. En av lærerne som ble intervjuet beskrev dem som: «They will be spectators. They arrive on a daily basis and sit, wherever that place might be» (Carlson, 1995, s. 472). Den siste strategien, faking, beskrev elever som latet som de var syke eller hadde skader. En elev forteller om hvordan hun lyver om at hun er syk eller har glemt gymtøyet for å unngå deltakelse: «I lie. I tell them that I forgot my clothes or I am sick. Cause if I say that I don't feel like playing, then I am afraid that they will hate me or something» (Carlson, 1995, s., 472). Det er sentralt å understreke at informantene i studien ikke hadde særlig gode holdninger og opplevelser med kroppsøvningsfaget. Målet med studien var å undersøke følelsene og handlingene fra elever som opplevde kroppsøvningsfaget som noe veldig fremmedgjort (Carlson, 1995). Elevene ble derfor ansett som svært egnet å undersøke.

Lyngstad (2010, 2013) viser gjennom sin forskning at bruk av skjuleteknikker ofte er situasjonsbetinget. I samtale med seks kroppsøvningslærere forsøkte Lyngstad (2010) å identifisere og gjøre rede for elevers bruk av skjuleteknikker. I studien viste det seg at kroppsøvningslærere hadde lett for å avdekke skjuleteknikker og hva som skjulte seg bak disse teknikkene. De kunne gjerne «lese» skjuleteknikkene i en større sosial og faglig kontekst enn bare i kroppsøving (Lyngstad, 2010). En av kroppsøvningslærerne hadde erfaring med at spesielt jentene ble mer passive når en gikk fra en turnaktivitet til en ballaktivitet. De trakk seg mer unna og involverte seg ikke i spill og dueller. Hos guttene var det motsatt. De trakk seg mer unna når en gikk over til en turnaktivitet (Lyngstad, 2010). Bruk av skjuleteknikker er dermed ikke nødvendigvis fremtredende gjennom hele undervisningen, men avhenger av hvilken situasjon og aktivitet eleven befinner seg i (Lyngstad, 2010). For lærere er det viktig å

være bevisst på elevers bruk av strategier og teknikker, fordi dette kan indikerer en uønsket, negativ opplevelse som står i motsetning til formålet med faget (Crossley, 1996).

2.1.1 Self-handicapping

Psykologene Berglas og Jones (1978, s. 406) definerer begrepet self-handicapping som «any action or choice of performance setting that enhances the opportunity to externalize (or excuse) failure and to internalize (reasonably accept credit for) success». Self-handicapping kan forklares som en strategisk manipulering av en situasjon der det blir rettet oppmerksomhet mot en mulig hindring for ytelse (Ommundsen, 2004). Elever kan for eksempel komme med unnskyldninger om at de var oppe sent dagen før, har vondt i beinet, er syke eller andre faktorer som påvirker deres atferd eller prestasjon (Ommundsen, 2004). Hvis en ikke lykkes med oppgaven kan en derfor skylde på andre faktorer (Ommundsen, 2004; Elliot & Church, 2003). En elev kan for eksempel ytre at han/hun føler seg uvel før deltakelse i kroppøvningsundervisningen, slik at eleven vil kunne tilskrive enhver påfølgende dårlig prestasjon til denne sykdommen (Ntoumanis et al., 2010). Det er samtidig viktig å understreke at handicap laget av elevene selv ikke nødvendigvis hindrer prestasjonen. Leary og Shepperd (1986) argumenterer for at tilstedeværelsen av et handicap faktisk kan bidra til å forbedre ytelsen, da handicapet kan minske uroen for å gjøre feil eller ikke prestere godt nok. Videre kan dette føre til økt selvtillit hos individet dersom eleven presterte godt til tross for det selvpåførte handicapet (Leary & Shepperd, 1986).

Det var opprinnelig Berglas og Jones (1978) som først introduserte begrepet self-handicapping. Etter hvert har flere forskere viet interesse for fenomenet. Leary og Shepperd (1986) har delt begrepet inn i en atferdsmessig og en selvrapportert kategori. Den atferdsmessige kategorien for self-handicapping kan forklares som hindringer som bevisst brukes for å begrense et individ sin ytelse (Leary & Shepperd, 1986). Et eksempel kan være en elev som bevisst ikke varmer tilstrekkelig godt nok opp før en aktivitet (Ntoumanis et al., 2010). Den selvrapporterte kategorien for self-handicapping kan forklares som verbale påstander der et individ hevder at han eller hun har et handicap eller en svakhet som fører til dårligere prestasjoner (Leary & Shepperd, 1986). De verbale påstandene blir uttrykt før eller under selve prestasjonen, og de kan være både sanne og usanne (Ntoumanis et al., 2010). Self-handicapping er en proaktiv strategi fordi strategien benyttes før selve ytelsen eller

prestasjonen (Urđan & Midgley, 2001). Et eksempel kan være en elev som bevisst holder seg våken eller ikke konsentrerer seg før en ytelse eller prestasjon. Eleven kan deretter ta i bruk dette som unnskyldning for å dekke over et mulig negativt utfall (Urđan & Midgley, 2001).

Ved å ta i bruk ulike former for self-handicapping får elevene mulighet til å kontrollere virkningen av mulige utfall og minimere oppfatningen av dårlige prestasjoner og lav mestringsfølelse (Hagen et al., 2014). På kort sikt kan elevene muligens opprettholde høy selvoppfatning. Effekten vil i imidlertid på lang sikt kunne føre til dårligere selvregulering, mindre involvering i faget og læring (Thompson & Richardson, 2001). Berglas og Jones (1978) hevder at self-handicapping reflekterer en usikkerhet rundt egen kompetanse og ferdigheter. Individuer som anser seg selv som kunnskapsrike og kompetente til å løse forskjellige utfordringer vil sannsynligvis ikke gjemme seg bak det Berglas og Jones (1978) beskriver som «attributional shield of self-handicapping» (s. 406). Snyder og Smith (1982) antyder at self-handicapping foregår hyppigst på de arenaene der ytelse er subjektivt relatert til individets selvtillit, kompetanse og prestasjoner. I tilknytning til dette er kroppsøving en aktuell arena for bruk av self-handicapping, da elevens prestasjoner blir eksponert og er synlig for omgivelsene rundt (Martin & Brawley, 2002; Ommundsen, 2001). Ommundsen (2001) påpeker at elevens alder er sentralt når en vurderer bruken av self-handicapping. De yngste elevene vil sannsynligvis ikke ha utviklet en tilfredsstillende kognitiv modenhet som er nødvendig for å manipulere årsakene til resultater (Ommundsen, 2001). For å kunne bruke self-handicapping målrettet må elevene ha nådd en alder der de har utviklet kognitiv kapasitet til å skille mellom evne og innsats (Midgley, Arunkumar & Urđan, 1996).

2.1.2 Defensive pessimism

Defensive pessimism er en kognitiv strategi der individer setter seg urealistiske lave forventninger før en oppgave skal gjennomføres gjerne til tross for at de har gjort det bra på lignende oppgaver eller situasjoner (Norem, 2000). Individet ser for seg mulige «worst case» scenarioer eller ulike mulige utfordringer som kan oppstå. De benytter ofte denne strategien fordi de er engstelige og opplever at de ikke har kontroll (Norem, 2000). Ved å stille lave forventninger kan individet forhindre tap av selvtillit og beskytte seg selv mot et eventuelt nederlag (Norem & Cantor, 1986). Det er gjerne høyt presterende og engstelige individer som tar i bruk denne strategien i prestasjonssituasjoner, da det gir næring til den sterke lengselen etter fremgang og frykten for å mislykkes (Lim, 2009). Et eksempel på individer som bruker

strategien defensive pessimism er såkalte A (6)-karakter-elever som sjeldent har gjort det dårlig på eksamen, men som likevel gjentatte ganger snakker om hvor dårlig det kommer til å gå (Norem & Cantor, 1986).

Det er to viktige faktorer som legger grunnlaget for defensive pessimism: negativ forventning og refleksjon (Lim, 2009). Negativ forventning er prosessen som dreier seg om å sette lavere forventninger for å redusere vanskelighetsgraden i en mulig prestasjon, mens refleksjon er prosessen som handler om å tenke igjennom ulike mulige utfall før en mulig prestasjon (Norem & Illingworth, 1993). Tilnærmingen til Norem og Illingworth (1993) er strategisk fordi den tjener to formål. Ved at individet legger seg på et urealistisk lavt forventningsnivå blir selvtilliten beskyttet. Samtidig blir frykten for å mislykkes utnyttet når individet motiveres til aktivt å tenke gjennom og reflektere over mulige utfall som kan skje ved et eventuelt nederlag (Norem & Illingworth, 1993). Resultatene fra Norem og Cantor (1986) sin studie viste at de lave forventninger som ble satt på forhånd ved å bruke denne strategien ikke ble selvpoppfyllende profetier til tross for disse lave forventningene. De presterte like bra som de individene som ikke brukte denne strategien. Spencer og Norem (1996) fant ut at prosessen knyttet til å reflektere over mulige negative utfall hadde positiv effekt på ytelsen til individene som brukte defensive pessimism som strategi.

Det finnes mye kvantitativ forskning som har benyttet seg av psykometriske skalaer og eksperimentelle manipulasjoner knyttet til self-handicapping og defensive pessimism (Martin, Marsh, Williamson & Debus, 2003). Samtidig trekker Martin et al. (2003) frem at det er behov for mer dyptgående perspektiver på disse fenomenene. Dette er også noe av grunnlaget for at vår studie tar sikte på å benytte en kvalitativ tilnærming for å undersøke om de ovennevnte fenomen kan belyse og beskrive skjuleteknikker i kroppsøving.

2.2 Selvpoppfatning og skjuleteknikker

Årsakene til at elever bruker skjuleteknikker er komplekse (Lyngstad, 2013). I kroppsøving utsettes elevers selvpoppfatning for press når de må utføre aktiviteter de opplever som krevende, problematiske eller ikke trives med. Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 75) definerer selvpoppfatning som; «... enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har av seg selv». Elever har et grunnleggende behov for å mestre de oppgaver som blir gitt og de omgivelser de befinner seg i for at de skal føle seg kompetente (Lyngstad, 2013).

Dette gjelder spesielt i kroppsøvningsfaget hvor det i større grad enn i andre fag blir synlig om en mestrer omgivelsene og de oppgaver som blir gitt. I en kroppsøvingstime kan selvoppfatningen opprettholdes, bygges opp eller brytes ned avhengig av hva som skjer i den sosiale interaksjonen og kommunikasjonen i timen (Lyngstad, 2013). Elevene er derfor utsatte i kroppsøvingstidene fordi det er mer synlig om de opplever et sosialt eller faglig nederlag. De strekker seg derfor langt for å unngå dette da det påvirker selvoppfatningen deres (Lyngstad, 2013). Utstrakt bruk av skjuleteknikker kan tyde på lav faglig eller sosial selvtillit. Dette kan i lengden være hemmende for elevenes læringsprosesser. Elever som tar i bruk skjuleteknikker kan ha vanskelig for å se seg selv som kompetente i kroppsøvingen og kan da lettere havne utenfor det sosiale i faget (Lyngstad, 2013).

Psykologisk sett vil det ifølge Covington (1992) være bedre å mislykkes hvis elevens resultat skyldes dårlig innsats fremfor svake evner. Innsats er noe eleven selv kan kontrollere og på den måten føler elevene de har større kontroll over mulige utfall som videre påvirker selvoppfatningen. Covington (1992) har utviklet en teori som handler om at mennesker har et behov for å verdsette seg selv, samtidig som de vil beskytte selvet i situasjoner hvor det trues. I en situasjon hvor en elev forventer å feile fokuserer eleven på å gjøre nederlaget så lite som mulig. Selvoppfatningen påvirkes av hva elevene tror om seg selv og hvordan de tror medelever oppfatter dem. Mead (1974) regnes som en av de sentrale teoretikerne innenfor den symbolske interaksjonismen og forklarer at selvet utvikles gjennom et samspill av det som skjer i de sosiale omgivelsene og individet selv. Teorien handler om at når et individ handler så registreres handlingen av andre som tolker handlingen til individet. Disse gir så en reaksjon som individet mottar og dermed dannes et grunnlag for individets oppfatning av seg selv (Bø, 2005). Denne prosessen blir omtalt som speilingsteorien (Bø, 2005).

Mead (1974) hevder at enkelte personer har større betydning for individet og individets selvoppfatning enn andre. Disse omtaler han som signifikante andre (Mead, 1974). I en undervisningssammenheng vil de signifikante andre være medelever og læreren. Fisette (2011) hevder at elever kan gå sammen med sine nærmeste venner og at de sammen kan gi uttrykk for at de har det gøy og liker kroppsøvningsfaget. Det de derimot gjør er å gi et falskt uttrykk for hvordan de opplever faget og hvem de er, fordi de ikke ønsker å vise til medelever og lærer at de ikke liker faget. Elever ønsker å beskytte selvet spesielt overfor medelever som ikke er i deres nærmeste sosiale omkrets (Lyngstad, 2013). På denne måten hjelper de hverandre med å beskytte selvet.

2.3 Mestringstro og skjuleteknikker

Tidligere er det blitt nevnt at kroppsøvningsfaget er en arena der ferdigheter og kompetanse er svært synlig (Ntoumanis et al., 2010), og at ulike former for skjuleteknikker reflekterer en grunnleggende usikkerhet rundt egen kompetanse og ferdigheter (Berglas & Jones, 1978). Denne usikkerheten kan videre ha en sammenheng med individets mestringstro (Bandura, 1997). Ifølge Bandura (1997, s. 3) blir mestringstro (self-efficacy) definert som «beliefs in one`s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments». Mestringstro handler om et individ sin tro på å kunne utføre en eller flere gitte oppgaver. Denne troen er videre sentral i forhold til hvilke oppgaver en begir seg ut på. Bandura (1977) begrunner dette med at individer som ikke har tro på at de kan, vil ha mindre drivkraft til å gjennomføre handlingen. Motsatt vil personer med høy mestringstro være mer utholdende og motivert i møte med oppgaven (Bandura, 1977). Et individ sin mestringstro er dynamisk og kontekstbasert (Chase, 2001). Mennesker vil utforske og forsøke å håndtere oppgaver innenfor deres selvopplevde evner, men de vil ofte unngå situasjoner de tror de ikke er i stand til å mestre (Bandura, 1977; Chase, 2001).

Flere forskere (Lyngstad, 2013; Bandura, 1977; Martin & Brawley, 2002) antyder at mestringstro er en viktig faktor når det gjelder et individs tankemønster, aktivitetsvalg, adferd og motivasjon i idrett og kroppsøving. En elev sin oppfatning av egen kompetanse, ferdigheter, samt bevegelsesglede i kroppsøving har stor betydning for selvfølelsen (Lyngstad, 2013). Dersom eleven forventer å ikke mestre aktiviteten eller øvelsen vil eleven rette oppmerksomhet mot det å gjøre konsekvensene av en eventuell feiling så liten som mulig (Lyngstad, 2013). Et individ sin tro på egne evner i en bestemt situasjon blir derfor en styrende faktor for om individet i større eller mindre grad tar i bruk self-handicapping (Martin & Brawley, 2002). Ifølge Martin og Brawley (2002) har troen på suksess i en prestasjonssituasjon betydning for om eleven bruker self-handicapping eller ikke.

Bandura (1977) presenterer fire hovedkilder som påvirker et individ sin mestringstro: 1) mastery experience, 2) vicarious experiences, 3) verbal persuasion og 4) physiological and emotional reactions. Mastery experience betegnes som en av de viktigste og mest pålitelige kildene til mestringstro (Bandura, 1977). Denne påvirkningskilden kan forklares som tidligere mestringserfaringer der de tidligere erfaringene blir en slags målestokk på egne evner og ferdigheter. Hvis et individ har lyktes med en oppgave, aktivitet eller utfordring og møter samme eller lignende oppgave igjen er sannsynligheten stor for at individet vil ha høy

mestringstro. Om personen derimot ikke har lykket tidligere vil mestringstroen være mindre (Bandura, 1977).

Den andre påvirkningskilden er vicarious experiences. Vikarierende erfaringer er knyttet til observasjon og sammenligning av andres evner. På grunnlag av denne sammenligningen lager individet forestillinger og forventninger om egen prestasjon (Bandura, 1977). Disse sammenligningene kan påvirke både positivt og negativt. Det å se at en annen person mestrer eller lykkes i noe kan påvirke observatøren til å få økt tro på at han/hun også kan klare det ved å legge inn innsats. Dersom individet ser at andre mislykkes med oppgaver kan en selv oppleve svekket mestringstro (Bandura, 1994). Hvor sterkt individet identifiserer seg med den eller de som utfører oppgaven har betydning og påvirker mestringstroen. En større antatt likhet mellom personene, desto mer overbevisende er modellens suksesser og feil (Bandura, 1994). Vikarierende erfaringer er en mindre pålitelig kilde da den baserer seg på sosial sammenligning (Bandura, 1977).

Den tredje kilden er verbal persuasion, oversatt til verbal overtalelse. Bandura (1977) argumenterer for at oppmuntring, ros og overbevisning fra andre om at en besitter de evner og ferdigheter som skal til for å lykkes, styrker mestringstroen. Hvem som kommuniserer denne informasjonen spiller en sentral rolle. Ifølge Bong og Skaalvik (2003) er tilbakemeldingene mest effektive når personen som gir tilbakemeldingen blir sett på som kunnskapsrik og pålitelig.

Den fjerde kilden som også påvirker mestringstroen er det Bandura (1977) omtaler som physiological and emotional reactions. Påvirkningskilden kan forklares som den fysiske og emosjonelle tilstanden individet opplever i møte med de gitte oppgavene. Det kan være reaksjoner som oppleves som positive, men også reaksjoner som indikerer frykt, redsel, svetting eller skjelving. Individene kan tolke reaksjonene som tegn på sårbarhet. Dagsform og humør kan også spille en sentral rolle for opplevd mestringstro (Bandura, 1994).

De ovennevnte påvirkningskildene kan alle være viktige faktorer for om elever tar i bruk skjuleteknikker eller ikke. I en kroppøvingssammenheng vil tidligere mestringserfaringer, vikarierende erfaringer og verbal overtalelse kunne være med på å påvirke mestringstroen til eleven i den grad at de kan bygge opp eller bryte ned selvtilliten. Selvtilliten har en klar sammenheng med elevens mestringstro (Lyngstad, 2013). Desto større mestringstro eleven

har på et gitt område jo mindre sannsynlig for å ta i bruk self-handicapping (Martin & Brawley, 2002). Videre kan den fysiske og emosjonelle tilstanden individet opplever i møtet med en øvelse eller aktivitet, spille en rolle i forhold til elevens mestringstro. Om eleven har hatt en negativ opplevelse i møte med en aktivitet eller øvelse påvirker dette elevens mestringstro ved en lignende situasjon.

2.4 Frykt for å feile og skjuleteknikker

Fra kroppsøvningsundervisningen, idrettslivet og andre arenaer vil nok flere kunne kjenne igjen frykten for å feile, ikke prestere eller dumme seg ut. Frykt for å feile er definert hos Elliot og Trash (2004, s. 958) som; «the dispositional tendency to orient toward and to seek to avoid failure in achievement settings because one feels shame on failure». Det er ikke det å feile i seg selv som er fryktet, men skammen som følger med fiaskoen i ettertid (Elliot & Trash, 2004).

Det er mange negative konsekvenser, følelser og opplevelser som følge av fenomenet frykt for å feile (Martin & Marsh, 2003). I artikkelen *Fear of failure: Friend or foe?* påpekes det at frykt for å feile for noen kan betegnes som en «venn» (Martin & Marsh, 2003). Dersom individet opplever frykten for å feile som en motivasjons- og spenningsfaktor kan det føre til at individet er mer utholdende og optimistisk i møtet med «faren» eller utfordringen (Martin & Marsh, 2003). Det påpekes samtidig at denne «vennen» ikke er en særlig god venn, da frykten for å feile kan ta individet med på mange oppturer og nedturer, og gjør reisen til suksess mer utfordrende og usikker (Martin & Marsh, 2003). Andre elever opplever derimot frykt for å feile som en tydelige «fiende» og dette kan føre til angst, lavere innsats og selvtillit (Martin & Marsh, 2003). Blant barn og ungdom er frykten for å feile sterkt assosiert med lav selvtillit (Conroy, Coatsworth & Kaye, 2007).

Ntoumanis et al. (2010) undersøkte konsekvenser og mulige årsaker til hvorfor elever tar i bruk ulike former for self-handicapping og defensive pessimism i en kroppsøvningsammenheng. Studien viste blant annet at self-handicapping og defensive pessimism predikerte frykt for å feile (Ntoumanis et al., 2010). Elliot og Church (2003) fant samme tendenser i sin studie. Det er mer sannsynlig at elever som er redd for å feile, beskytter sin egenverd ved for eksempel å minimere innsatsen eller sette seg lave mål og forventninger (Ntoumanis et al., 2010). Det å gjøre feil eller dumme seg ut i en kroppsøvningsundervisning

settes gjerne i sammenheng med at en mislykkes med en bevegelsesoppgave i påsyn av andre. I den forbindelse utløses det ofte følelser som skam, sjenanse og flauhet. Skjuleteknikker kan ses på som en slags mestringsstrategi som benyttes når selvtilliten trues (Ommundsen, 2001). Når elever er redd for å dumme seg ut eller feile kan eleven derfor benytte seg av en skjuleteknikk for å beskytte seg selv.

2.5 Deltakelse, trivsel og skjuleteknikker i kroppsøving

Som tidligere omtalt er skjuleteknikker noe som ofte benyttes når elever opplever kroppsøvfingsfaget som utfordrende og vanskelig (Lyngstad et al., 2016). Derfor er det av interesse å trekke frem studier som har undersøkt elevers trivsel i kroppsøvfingsfaget. Om elevene trives i kroppsøvfingsundervisningen er avgjørende for deres deltakelse i timene (Fasting & Sisjord, 2000). I en kvalitativ undersøkelse om jenters trivsel i kroppsøvfingsfaget blant en gruppe videregående elever ble det tydeliggjort at det er flere faktorer som spiller inn på jentenes trivsel og deltakelse i faget (Andrews & Johansen, 2005). Det ble påpekt at innholdet i kroppsøvfingsfaget endrer seg fra barneskolen til ungdomsskolen. Jentene mente at faget ble mer alvorlig på ungdomsskolen, fordi en da fikk karakter, samtidig som aktivitetene ble mer seriøse og mindre lekpregede (Andrews & Johansen, 2005). På bakgrunn av dette opplevde jentene mer prestasjonsangst. Forhold som angår kropp og utseende hadde også betydning for deltakelsen og trivselen til jentene (Andrews & Johansen, 2005). Det er mye som skjer med kroppen i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen og i studien uttrykte jentene sjenanse når det gjaldt å vise frem kropp. Avslutningsvis ble det påpekt at jentene utviklet en negativ innstilling til faget og trakk seg derfor tilbake (Andrews & Johansen, 2005).

Gao (2009) gjennomførte en studie der det viste seg at elevenes fysiske form hadde betydning for hvordan de oppfattet kroppsøvfingsfaget. Det viste seg at elevene som anså seg selv i en god fysisk form var de elevene som likte faget og hadde størst tro på egne ferdigheter (Gao, 2009). I tillegg viste funn fra Gao (2009) sin studie at motivasjonen i kroppsøvfingsfaget sank ettersom elevene ble eldre. Säfvenbom et al. (2014) avdekket i sin studie at ungdommer som var involvert i idrett på fritiden rapporterte mer positive holdninger til kroppsøvfingsfaget. I kroppsøvfingsfaget vil de elevene som holder på med fysisk aktivitet på fritiden ha mer bevegelseserfaring og større muligheter til å mestre, enn de som ikke er aktive på fritiden (Säfvenbom et al., 2014).

Hvordan elever uttrykker mistriivsel varierer. Noen uttrykker seg på en direkte måte, mens andre kan forsøke å skjule det de opplever som ubehagelig (Andrews & Johansen, 2005). Kroppsøvingslæreren, innhold i timene, elevenes selvoppfatning, selve gjennomføringen av kroppsøvingstimen og læringsmiljøet er faktorer som studier legger vekt på som avgjørende for at elevene skal trives (Flagestad & Skisland, 2002; Säfvenbom et al., 2014; Christiansen, 2010). For å få mer kunnskap om hvordan skjuleteknikker kommer til uttrykk i kroppsøvingsundervisningen blir teorien som er presentert i foreliggende studie ansett som aktuell og relevant. Teorien i hele kapittelet belyser ulike sider som alle er av betydning for hvordan skjuleteknikker arter seg og kommer til uttrykk.

3.0 Metode

3.1 Valg av metode

I forskning er det vanlig å skille mellom to metodiske tilnæringer: kvalitativ og kvantitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativ forskning legger vekt på å forstå menneskelig erfaring slik den leves gjennom dyptgående innsamling og analyse av kvalitative materialer som er narrative og subjektive (Polit & Beck, 2018). En ønsker å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av virkeligheten slik den forstås av de personene som studeres (Thagaard, 1998). I en kvantitativ tilnærming er tall og statistikk sentralt og en er opptatt av å undersøke forekomster, årsaker eller sammenhenger (Polit & Beck, 2018). Det er imidlertid forskningsspørsmålet som er avgjørende og styrende for hvilken metodisk tilnærming som er mest hensiktsmessig å bruke (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvalitativ forskning er ofte induktiv fordi den går fra erfaring til teori (Polit & Beck, 2018). Forsker samler inn empiri, systematiserer data og til slutt dannes det teorier (Jacobsen, 2000). I løpet av forskningsprosessen er det ofte nødvendig å undersøke mer teori for å underbygge funnene som kommer frem. Polit og Beck (2018) presiserer at kvalitativ forskning har et emergent design som vil si at forskningen utvikler seg i takt med forskningsprosessen og i forhold til datainnsamling og empiri. Kvantitativ forskning derimot har et mer rigid og lineært design (Polit & Beck, 2018). Enkelte forskere antyder at det kan være ulike grader av hvor kvalitativ og kvantitativ forskningen er, fordi en studie kan bestå av en blanding der begge tilnærmingene er tatt i bruk (Christoffersen & Johannessen, 2012; Ryen, 2006). Et mål i kvalitativ forskning er at de detaljerte beskrivelsene av fenomenet som undersøkes kan gi en forståelse for lignende situasjoner - en overføringsverdi (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvantitativ forskning er en mer opptatt av å generalisere fra utvalget på tilsvarende populasjon (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det finnes flere ulike vitenskapsteoretiske tilnæringer i kvalitativ forskning. En tilnærming som er utbredt er fenomenologien. Den tar utgangspunkt i informantens subjektive opplevelse og søker å oppnå en forståelse av en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 1998). Basert på en fenomenologisk tilnærming ønsker en å forstå sosiale fenomener ut ifra informantenes egne perspektiver og hvordan de opplever verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologien har betydning for forståelsen av det kvalitative forskningsintervjuet i forhold til forståelsen av fenomener i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologien har

flere varianter og tolkninger. I hermeneutikken blir det lagt vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås og tolkes på flere måter (Thagaard, 1998). Opprinnelig var hermeneutikken læren om fortolkning av tekster, hvor målet var å oppnå en forståelse av meningen i teksten (Thagaard, 1998).

På bakgrunn av at vi ønsker å undersøke hvordan fenomenet skjuleteknikker kommer til uttrykk hos ulike elever i kroppsøvningsfaget og hvilke motiver som ligger bak bruk av skjuleteknikker vil en kvalitativ metode være best egnet for å besvare forskningsspørsmålet. For å belyse problemstillingen vil vi gjennomføre forskningsintervjuer med elever på en ungdomsskole i Sør-Norge.

3.2 Kvalitativt intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden sett fra informantenes perspektiv. Hensikten er å produsere kunnskap i samspillet mellom informant og forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskning er intervju den mest brukte datainnsamlingsmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2012). Selve forskningsintervjuet likner en dagligdags samtale, men involverer bestemte metoder, spørreteknikker og samtaleferdigheter (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er heller ikke en samtale mellom likeverdige parter ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Et intervju kan være ustrukturert, semistrukturert eller helstrukturert (Kvale & Brinkmann, 2015). Det som skiller de er grad av struktur og åpenhet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Vi har i denne studien benyttet oss av semistrukturerte individuelle intervjuer. Dette er den mest vanlige intervjumetoden i kvalitativ forskning (Krumsvik, 2014). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) har denne formen for intervju enkelte temaer og spørsmål som på forhånd er bestemt og nedskrevet i en intervjuguide. Spørsmålsformuleringer og rekkefølgen er ikke bestemt i detalj, da en heller vurderer i intervjusituasjonen hvor de ulike spørsmålene og temaene faller naturlig inn (Jacobsen, 2000). Fordelen med et semistrukturert intervju er at det legges til rette for at forskere kan styre spørsmålene ut ifra hvordan intervjuforløpet utvikler seg (Ryen, 2006). Forskeren kan velge hvilke svar det er ønskelig å følge opp, samtidig som det legges til rette for at nye, uventede og interessante temaer kan fremtre (Thagaard, 2018). Helt standardiserte intervjuer kan på den ene siden være en fordel, da det er svært fokusert, og analysearbeidet i etterkant ofte blir mindre tidkrevende da en kan sammenlikne spørsmål for spørsmål. På den andre siden er det mindre fleksibelt (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Forforståelse

Vår egen bakgrunn både som kroppsøvingslærer og elev i kroppsøvingsfaget har betydning for hvordan vi tolker datamaterialet. Vår oppfatning av elever som tar i bruk ulike typer skjuleteknikker vil ha betydning i gjennomføring av intervjuene og i analysearbeidet. Vi har erfaring fra egen skolegang og har i tillegg observert elever i praksis som har tatt i bruk skjuleteknikker. Den fenomenologiske reduksjonen innebærer å sentrere informantens fenomenverden slik informanten selv opplever den (Thagaard, 1998). Ifølge den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (2010) skjer forståelse gjennom fortolkning hvor fordommer, bakgrunn og levd erfaring har stor betydning på veien til tolkning og forståelse. Vår forforståelse av elevers bruk av skjuleteknikker har derfor en betydning for tolkning og analysering av datamateriale.

3.3 Datainnsamling og databehandling

Innsamling av data bestod hovedsakelig av tre faser: 1) forberedelse, 2) gjennomføring og 3) bearbeiding - altså analyse. Fremgangsmåtene i de ulike fasene vil bli nærmere omtalt i de neste avsnittene.

3.3.1 Utvalg

For å innhente informasjon om et fenomen er det nødvendig å skaffe seg tilgang til et miljø eller en institusjon (Hammersley & Atkinson, 1996). Et første steg for å skaffe seg tilgang kan være gjennom såkalte portvakter (Hammersley & Atkinson, 1996). En portvakt kan for eksempel være en rektor ved en skole. Rektoren kan videre henvise til andre interessante personer i institusjonen som kan gi tilgang og hjelpe forskeren med å finne informasjonsrike informanter. Det å skaffe tilgang til et miljø kan være utfordrende, og medfører gjerne til at en benytter mellommenneskelige ressurser og strategier (Hammersley & Atkinson, 1996).

Vi tok kontakt med en lærer vi hadde kjennskap til fra før. Vi fortalte om hensikten og målet med studien og om behandling av konfidensielle data. Det ble opplyst om at det var individuelle semistrukturerte intervjuer som skulle benyttes som datainnsamlingsmetode. Etter at lærer hadde fått en ytterligere forklaring av fenomenet skjuleteknikker var vedkommende positiv til å gjennomføre datainnsamlingen på skolen. Læreren kunne også være behjelpelig med å velge ut elever. I kvalitativ forskning er det vanligvis ikke

hensiktsmessig å benytte seg av en tilfeldig utvalgsstrategi, da en vil kunne risikere å få informanter som ikke har erfaringer med fenomenet (Polit & Beck, 2018).

Systematiske vurderinger av hvilke informanter som er mest relevante og interessante for studien baserer seg på noen inklusjonskriterier. Følgende inklusjonskriterier for utvalget ble nedfelt:

- Jenter og gutter skulle være representert
- Varierte forutsetninger i kroppsøvingfaget
- Ulikt aktivitetsnivå i kroppsøvingfaget
- Elever på 9. trinn

Det var ønskelig å intervju både gutter og jenter for å få en forståelse av hvordan skjuleteknikker kommer til uttrykk fra begge kjønnsperspektiv. Varierte forutsetninger og ulikt aktivitetsnivå i kroppsøvingfaget ble et inklusjonskriterium, da studien hadde som hensikt å undersøke et bredt spekter av elever. Jacobsen (2000) hevder likevel at utvalget bør være formålsoverorientert. Det innebærer at informantene bør velges ut ifra hva slags informasjon en ønsker å få og som best kan belyse forskningsspørsmålet (Jacobsen, 2000).

I kvalitativ forskning er som regel utvalgsstørrelsen liten, men Ryen (2006) hevder at det også er et skjønnsspørsmål. Utvalgsstørrelsen baserer seg vanligvis på informasjonsbehovet, men en strategi kan være å ta utgangspunkt i et såkalt metningspunkt (Polit & Beck, 2018). Det innebærer å samle inn data helt til ny informasjonen ikke lenger er ny, og man oppnår en overflødighet av den informasjonen som allerede er samlet inn (Polit & Beck, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at fenomenologiske studier gjerne består av ti eller færre informanter. Styrken med det kvalitative forskningsintervjuet er nettopp muligheten til å nå dypt i hvert enkelt intervju og få betydningsrike detaljer om få enheter (Ryen, 2006).

Utvalget i denne studien består av ti elever, seks jenter og fire gutter på 9. trinn. Midgley et al. (1996) hevder at elever må ha nådd en viss alder der de har utviklet kognitiv modenhet og kapasitet til å skille mellom evne og innsats for å kunne ta i bruk self-handicapping. På bakgrunn av dette valgte vi å intervju elever på ungdomsskolen. Elever på 9. trinn ble ansett som et gunstig utvalg fordi elevene i større grad er kjent med fagets innhold og karaktersetning, i motsetning til elever på 8. trinn. Samtidig kjenner trolig ikke elevene på 9. trinn det samme presset med hensyn til karakterer som avgangselevne på 10. trinn. Det kan

tenkes at motivasjon for en god karakter er større for en elev på 10. trinn, da karakteren har en betydning for videre skolegang.

3.3.2 Intervjuguide

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver en intervjuguide som et manuskript som strukturerer intervjuet mer eller mindre stramt. Intervjuguiden som er benyttet i studien ligger vedlagt i oppgaven (vedlegg 1) og har forankring i tidligere forskning og teori (Lyngstad, 2010; Lyngstad, 2013; Hagen et al., 2014; Säfvenbom et al., 2014; Ommundsen, 2004; Berglas & Jones, 1978). Traktprinsippet ble benyttet i utformingen av intervjuguiden. Det innebærer å stille generelle «blir varm i trøyen» spørsmål i starten, for deretter å gå over på å stille mer spesifikke spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Den første delen av intervjuguiden består av spørsmål knyttet til elevenes interesser. Det ble for eksempel spurt om hva eleven liker å gjøre på fritiden og i friminuttet. Neste del av intervjuguiden omhandler spørsmål om hvordan elevene opplever kroppsøvningsfaget, hvilke aktiviteter de foretrekker, om de opplever mestring og i hvor stor grad innholdet har påvirkning på elevens deltakelse. Videre i intervjuguiden er målet å identifisere ulike skjuleteknikker og hva som er årsaken til at elevene tar i bruk disse ulike teknikkene. Et scenario basert på Lyngstad (2010) sin studie om skjuleteknikker ble benyttet som en introduksjon til temaet. Hensikten var å illustrere hva en skjuleteknikk kan være, samtidig som vi forsøker å ufarliggjøre temaet ved å spørre om dette er noe som forekommer i klassen. Hvis en skal ta utgangspunkt i traktprinsippet (Kvale & Brinkmann, 2015), vil det trolig være mindre utfordrende å snakke om temaet hvis eleven ikke må starte med å snakke om egne erfaringer. Den siste delen av intervjuguiden tar for seg temaer knyttet til trivsel, klassemiljø og læreren som kan ha betydning for elevers bruk av skjuleteknikker.

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at spørsmålene bør være korte, enkle og uttrykkes i informantenes hverdagsspråk. Spørsmålene i intervjuguiden er derfor forsøkt formulert i et muntlig språk, fri fra teori og faguttrykk. Intervjuguiden benyttet i denne studien består av forhåndsbestemte spørsmål der hjelpespørsmål og eksempler er markert i kursiv. Det er trolig enkelte elever som vil oppleve temaet som utfordrende å snakke om. Det ble derfor ansett som hensiktsmessig å formulere eksempler for å utdype spørsmål om nødvendig. Graden av forhåndsstrukturering er omdiskutert. Ryen (2006) argumenterer for at en helt fast struktur kan føre til at interaksjonen blir svært låst, slik at nye, viktige og interessante opplysninger

kan falle bort. På den andre siden sikrer en at mye overflødig informasjon uteblir, som igjen bidrar til å effektivisere (Ryen, 2006).

3.3.3 Pilotintervju

Christoffersen og Johannessen (2012) oppfordrer til å gjennomføre intervjuer i forkant av selve forskningsintervjuene. For å teste intervjuguiden i praksis ble det gjennomført to pilotintervjuer. En lærer vi kjente fra før ble kontaktet og det ble gitt tillatelse til å gjennomføre intervjuene ved denne skolen. Disse ble gjennomført november 2019.

Før intervjuene ble gjennomført ble det diskutert fordeler og ulemper med å være to intervjuere. Christoffersen og Johannessen (2012) trekker frem at et intervju vanligvis er en relasjon mellom to personer, men et alternativ kan være at det er to som står for intervjuet, der den ene intervjuer mens den andre noterer. Det kan være hensiktsmessig å være to personer da det i analyseprosessen kan være berikende å ha noen å diskutere datamaterialet med (Christoffersen & Johannessen, 2012). På den andre siden kan informantene oppleve intervjusituasjonen mer skremmende hvis det er to intervjuere. Situasjonene og erfaringene elevene blir spurt om kan oppleves som vanskelig. Det er derfor avgjørende at eleven opplever intervjusituasjonen trygg (Thagaard, 2018). Vi opplevde det som en fordel å være to til å gjennomføre intervjuene. Da kunne den ene intervjueren forberede neste spørsmål mens den andre i hovedsak kunne sette søkelys på kroppsspråk og aktiv lytting. Kvale og Brinkmann (2015) presiserer viktigheten av å lytte til det som sies og hvordan det sies. Ifølge informantene fra pilotintervjuet opplevde de intervjusituasjonen som trygg, naturlig og mindre formell da det var to intervjuere til stede.

En erfaringene som ble gjort i forhold til intervjuguiden var at mange av spørsmålene kunne trekkes inn tidligere enn forventet. Flere av spørsmålsformuleringene var like og disse ble derfor fjernet. Scenarioet i intervjuguiden som viser til en tenkt situasjon der en skjuleteknikk blir benyttet ble erfart som svært fungerende. Det ble derfor utformet ett scenario til som ble benyttet i datainnsamlingen. Scenarioene baserte seg på funn fra tidligere forskning (Lyngstad 2010; Ommundsen, 2004). I pilotintervjuet ble det benyttet båndopptaker. I transkriberingen ble vi bevisst på formuleringene. Ved flere anledninger ble det stilt flere spørsmål til intervjupersonen samtidig. Ved datainnsamlingen vil det være mer hensiktsmessig å la intervjupersonen svare på ett spørsmål før det eventuelt blir stilt oppfølgingsspørsmål. Vi ble

oppmerksomme på viktigheten av å gi intervjupersonen nok tid til hvert spørsmål. Datamaterialet fra pilotintervjuene er ikke inkludert i denne oppgaven.

3.3.4 Gjennomføring av intervju

Da godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) forelå ble skolen kontaktet gjennom e-post hvor det ble avtalt hvilke dager intervjuene skulle gjennomføres. Alle intervjuene ble gjennomført på to dager. Det ble i forkant sendt ut informasjonsskriv til elever og foresatte. Foresatte, lærer og deltakerne selv måtte skrive under på samtykkeerklæringen. Det var naturlig å gjennomføre forskningsintervjuene på skolen elevene tilhørte. Ifølge Jacobsen (2000) er valg av intervjusted svært viktig da konteksten der intervjuet foregår har stor påvirkning på innholdet. Intervjuene ble gjennomført i et grupperom for å unngå forstyrrelser. Slik det kommer frem i intervjuguiden startet intervjuet med en presentasjon av oss selv, etterfulgt av en introduksjon der hensikten og målet med studien ble presentert. Informanten samtykket til bruk av båndopptaker og vi opplyste om at informanten når som helst kunne trekke seg fra intervjuet.

Intervjusituasjoner kan være komplekse og vi opplevde kommunikasjonen bedre hos enkelte elever enn andre. En del av informantene hadde konkrete og tydelige svar, mens andre svarte med korte «ja», «nei» og «vet ikke». Stemningen i de ulike intervjuene varierte. Flertallet av informantene delte åpent sine erfaringer og stemningen opplevdes som lett og naturlig. Vi fikk inntrykk av at enkelte av temaene var ubehagelige å snakke om fordi responsen fra informanten var liten. Vi forsøkte da å stille spørsmålet på en annen måte samtidig som det ble presisert at ingen svar var feil og det var helt frivillig å svare. Vi opplevde da at informantene ble tryggere og at de åpnet seg mer etter hvert som intervjuet utviklet seg. Vi forsøkte hele tiden å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære gjennom å være aktivt lyttende og engasjerte. Generelt opplevde vi intervjusituasjonen som en samtale hvor en i enkelte situasjoner måtte «grave» for å få svar, mens i andre situasjoner kom informasjonen fra informantene svært naturlig.

3.3.5 Analyseprosess

Forskeren skal i analyseprosessen bearbeide og trekke ut det essensielle fra innsamlet data. Det innebærer å strukturere, forenkle og få oversikt over data som er samlet inn (Jacobsen, 2000). Denne prosessen tar mye tid, men er avgjørende for at problemstilling besvares på en

oversiktlig måte (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter at forskningsintervjuene er gjennomført vil arbeidet med dataene bestå av følgende analyseprosedyrer som er inspirert av arbeidene til Braun og Clarke (2006) og Braun, Clarke og Weate (2016):

- Transkribere intervjuene
- Kode interessante funn på en systematisk måte på tvers av hele datasettet
- Søke etter temaer, kontrollere om temaene fungerer i forhold til kodene
- Definere og navngi temaer
- Rapportering av den kunnskapen som kommer frem i intervjuene

3.3.6 Transkribering

Et første steg i analyseprosessen er å transkribere alle intervjuene. Å transkribere innebærer å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfellet handlet det om å gjøre om muntlig talespråk fra båndopptak til skriftspråk. Transkribering bidrar til å få oversikt over data i en mer lesbar form og innsamlet data struktureres dermed for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjon er en tidkrevende prosess (Kvale & Brinkmann, 2015). Det transkriberte materialet har et omfang på omtrent 111 A4 sider med skriftstørrelse 12 (Times New Roman) og 1,5 linjeavstand.

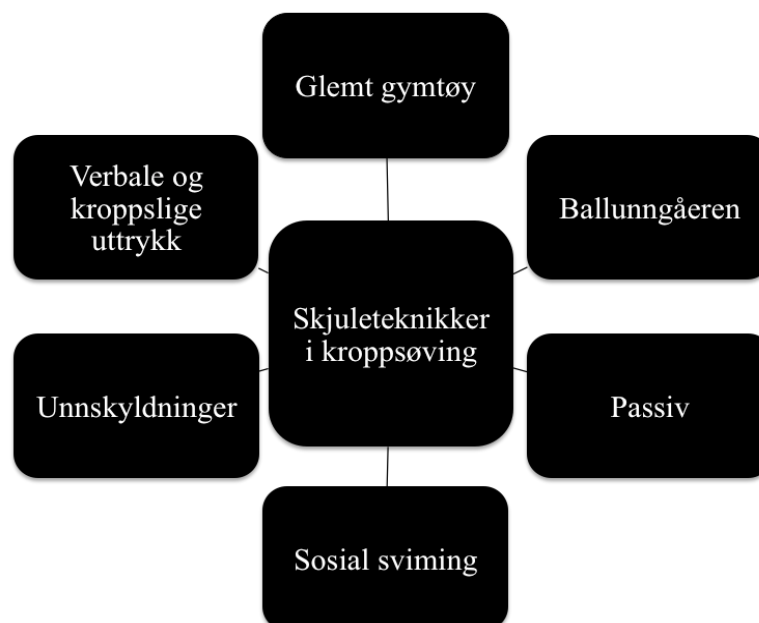
Transkribering er assosiert med tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger (Kvale & Brinkmann, 2015). I transkripsjonen er det blitt brukt en skrivestil tilnærmet skriftspråket for at materialet lettere kan forstås av leseren (Kvale & Brinkmann, 2015). I transkriberingen har vi forsøkt å gjengi de muntlige uttalelsene til informantene på en mest mulig ordrett måte. Ord som «ehh», «ehm», bekreftende utsagn som «mhm» og latter er derfor lagt inn i transkriberingen. Tenkepauser markeres med [pause], latter med [ler] og reflekterende pauser hvor ordene blir trekt ut kan bli til «oog» eller «jaa». For å bevare informantenes anonymitet er ingen navn skrevet ned i transkripsjonene, men erstattet med informant 1, 2, 3 og så videre.

3.3.7 Koding og utvikling av tema

Etter at alle intervjuene er transkribert er det nødvendig å lese gjennom transkripsjonene flere ganger for å få oversikt og danne et bilde over hvilke fenomener teksten kan gi en forståelse

av. Underveis kan det være hensiktsmessig å markere interessante uttalelser med farger eller understreking (Braun & Clarke, 2006; Jacobsen, 2000). Umiddelbare refleksjoner og tanker rundt materialet ble fortløpende notert og markert.

Gjennom analyseprosessen i denne studien er det blitt benyttet koding og tematisering for å strukturere og analysere data. Koding av data er en vanlig fremgangsmåte i kvalitativ analyse og innebærer at teksten blir delt opp og betegnet med kodeord (Thagaard, 2018). Vi startet med å markere uttalelser som baserte seg på temaene fra intervjuguiden med fargekoder. Informantene ble spurt om spørsmål som tok utgangspunkt i de overordnede temaene i intervjuguiden (se vedlegg 1) for å belyse fenomenet skjuleteknikker. Underveis i grovanalysen av datamaterialet forsøkte vi å plassere uttalelser fra informantene i en eller flere temaer etter hvert som de dukket opp. Tematisering handler om å samle data i grupper gjennom identifisering av interessante mønstre (Braun & Clarke, 2006; Braun et al., 2016). Ved å kategorisere/tematisere intervjuteksten kan data struktureres til noen få tabeller eller figurer (Kvale & Brinkmann, 2015). Figur 1 viser temaene som vokste frem i grovanalysen. På bakgrunn av en reanalyse av disse temaene utviklet det seg nye reanalyserte temaer (Braun & Clarke, 2006; Braun et al., 2016) som vil bli presentert i resultatdelen.



Figur 1. Viser ulike temaer som belyser fenomenet skjuleteknikker i kroppsøving.

Videre i analyseprosessen valgte vi å lage en individuell profil til hver informant hvor informantenes uttalelser ble kortet ned til mer konkrete formuleringer. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver denne prosessen som meningsfortetting. Meningen i lange intervju-uttalelser ble meningsfortettet og plassert i et tema der meningen i det som ble uttalt ble gjengitt med færre ord (Braun & Clarke, 2019a). Tabell 2 (se under) er et utdrag fra en informant sin profil hvor informanten ble spurt om sin deltakelse i kroppsøving ved aktiviteter han/hun opplevde som vanskelig. Gjennom bearbeidelse av data ble det utformet nye temaer som tok utgangspunkt i temaene fra grovanalysen. Tabell 2 viser hvordan data er blitt behandlet og hvordan skjuleteknikken «passiv» ble reanalysert til skjuleteknikken «å slække synlig».

Tabell 2. Viser bearbeidelse fra tema til nytt tema av elevenes utsagn i forhold til bruk av skjuleteknikker.

Informant	
Skjuleteknikk – passiv	Skjuleteknikk- å «slække» synlig
<p>- Intervjuer: Men hvis du synes en aktivitet eller en spesiell øvelse virker vanskelig også tenker du «dette her kommer jeg ikke til å klare», hva gjør du da?</p> <p>- Informant: Ehh jeg prøver jo mitt beste, men det er jo ikke alltid så lett da. Ehh liksom hvis det er en sånn aktivitet som jeg kjenner det her er veldig vanskelig. Ehh. Noen ganger så kan jeg jo slække litt ned da, at jeg ikke gir så veldig mye innsats, men jeg prøver jo og gi innsats da.</p> <p>- Intervjuer: Men du sier at hvis det er vanskelig så gir du litt mindre innsats. Hvordan gjør du det på en måte?</p> <p>-Informant: Ehh folk gir liksom ikke innsats om det er vanskelig eller lett, man gir innsats om det er gøy eller ikke gøy. Liksom hvis det er kjedelig, typisk bare løpe rundt i ring så kan folk liksom ofte bare slutte å løpe og liksom bare gå vanlig fordi at det er ikke noe gøy egentlig å bare løpe rundt i ring, løpe runda på en måte. Men hvis for eksempel i kanonball der ballen flyr rundt, du må alltid følge med på hvor ballen er, du må løpe vekk derfra, du må løpe bort til ballen liksom «accordingly», så er det jo litt gøyere, det er litt mer engasjerende og da er folk ofte litt mer sånn ta ballen eller løpe vekk, sånn.</p> <p>- Intervjuer: Men når du sa at du slækka litt ned på innsatsen, bare beveger du deg mindre da eller?</p> <p>-Informant: Ehh jeg liksom beveger meg ikke sånn veldig mye mindre, men jeg ehh jeg prøver ikke akkurat like mye som hvis det hadde vært litt lettere.</p> <p>- Intervjuer: Men hvordan føler du deg da hvis du har prøvd masse og ikke får det til? Hvilken følelse får du i kroppen da?</p> <p>- Informant: Nei du får den følelsen av at dette her det gidder jeg ikke mer, så begynner man å slække ned, man</p>	<p>En aktivitet må være gøy for at h*n skal legge i noe innsats.</p> <p>«Slækker» ned på innsats når noe er kjedelig, vanskelig eller tungt. Hvis læreren ser en annen vei reduseres innsatsen.</p> <p>«Slækker» ned når h*n ikke opplever mestrings.</p> <p>Situasjonsbetinget.</p>

begynner å gå eller nærme seg at du ikke prøver i det hele tatt på en måte, liksom ja.

- **Intervjuer:** Det er innsatsen du korter ned på?

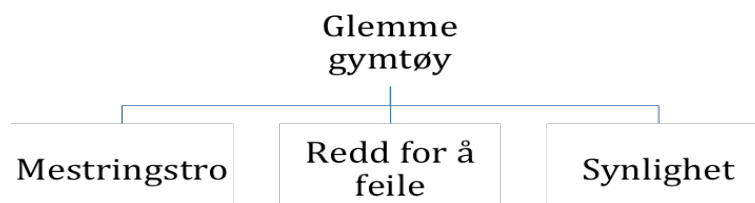
- **Informant:** Ja, det er ikke alltid om det er vanskelig eller lett. Noen ganger så kan det være sånn hvis du, selv om det er veldig vanskelig så, selv om du nesten ikke får det til så kan du likevel gi masse innsats og synes det er kjempegøy. Ehh men det kommer jo an på hvilket spill det er, hvis folk synes det er et gøy spill så gir jo folk masse innsats, men hvis folk synes det er et litt mindre, liksom hvis det ikke er like gøy, for eksempel bare sånn kaste ball til hverandre og prøve å ta den, da slækker folk ned, da er det som oftest at de ikke gidder det.

- **Informant:** Ehh hvordan skal jeg si det. Se på styrketrening. Det er liksom sånn, det er ingen som har lyst til å ha styrketrening. Det er liksom, det er så vanskelig å formulere det for det er forskjellig utgangspunkt, liksom fra lærer til lærer da. Liksom hvis læreren er streng så blir man jo tvunget til å komme seg på styrke, så blir man jo tvunget av læreren til å trene da. Mange da hvis læreren ikke ser på, så liksom gidder de ikke, stopper de, også begynner de å trene med en gang læreren kommer bort igjen.

- **Intervjuer:** Men du da, hva gjør du?

- **Informant:** Jeg kan ofte sette meg selv i den situasjonen der [ler]. Med en gang læreren ikke ser så slutter jeg å trene, for jeg ser liksom ikke poenget i det.

Videre i analysen undersøkte vi mulige motiver for å ta i bruk ulike skjuleteknikker. Det ble utarbeidet figurer med mulige motiver til hver av de seks skjuleteknikkene som kom frem i analysen. Figur 2 (se under) viser mulige motiver til hvorfor elevene bruker skjuleteknikken «glemme gymtøy». Ved å se på mulige motiver til hvorfor elevene tok i bruk hver enkelt skjuleteknikk så vi at motivene var til stede i alle de ulike skjuleteknikkene. Det ble derfor utarbeidet en overordnet figur som presenterer motivene til skjuleteknikkene som er identifisert i denne studien. Denne figuren vil bli presentert i resultatkapittelet (kapittel 4.4)



Figur 2. Viser mulige motiver til hvorfor elevene tok i bruk skjuleteknikken «å glemme gymtøy».

3.4 Etiske overveielser

I all forskning er det etiske problemstillinger som må tas hensyn til. Etiske spørsmål er ikke bare knyttet til selve feltarbeidet, men må innlemmes gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015; Ryen, 2006). Som forsker ønsker en utfyllende informasjon fra informantene samtidig som en er pliktig til å ta vare på dem. Dette gjelder både i selve forskningsintervjuet, analyseprosessen og i fremstillinger av resultater og funn. Det er spesielt fire etiske områder som er sentrale i forbindelse med forskning: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015).

Informert samtykke innebærer at de som deltar i forskningen har rett til å vite at de blir forsket på og få informasjon om prosjektets overordnede formål (Ryen, 2006). Informert samtykke sikrer frivillig deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015). I rekrutteringen av informanter ble det sendt ut et informasjonsskriv til skolen (vedlegg 2). I skrevet kommer det frem informasjon om hensikten med prosjektet og hva en eventuell deltakelse vil innebære. Det ble opplyst om at forskerne har taushetsplikt og at det transkriberte datamaterialet ikke vil inneholde direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger. I skrevet ble det til slutt opplyst om at deltakerne når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten negative konsekvenser. Datamaterialet om informanten ville da bli slettet. Elevene som ønsket å delta skrev under på en samtykkeerklæring. Elevenes foresatt/foresatte måtte også samtykke til at deres datter/sønn kunne delta i prosjektet.

Konfidensialitet innebærer å beskytte deltakernes identitet og privatliv (Ryen, 2006). Konfidensialitet har også en forskningsmessig betydning ved at anonymisering av deltakerne bidrar til at fokuset rettes mot forståelsen av de sosiale fenomener som kommer frem i analysen fremfor deltakerne selv (Thagaard, 2018). I transkriberingen av intervjuet og i presentasjon og vurdering av resultater blir alle informantene omtalt som informant 1, informant 2, informant 3 og så videre for å beskytte deltakernes identitet. Det er kun oss og vår veileder som har hatt tilgang til datamaterialet. Det ble lånt en båndopptaker fra Universitetet i Agder som ble benyttet under gjennomføringen av intervjuene. Lydopptakene vil bli slettet ved utgangen av 2020 når prosjektet er ferdig. Intervjuene ble transkribert på en passordbeskyttet datamaskin.

Forskerne som skal gjennomføre en undersøkelse må reflektere over og vurdere hvilke mulige konsekvenser en eventuell deltakelse kan innebære (Kvale & Brinkmann, 2015). En må

vurdere om innsamling av data kan berøre sårbare og følsomme områder som informantene senere kan angre på de har gitt (Kvale & Brinkmann, 2015). Studien er ikke forbundet med noen tydelige konsekvenser eller ulemper. I informasjonsskrivet blir det tydeliggjort at det ikke vil ha noen negative konsekvenser om en ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke seg. Det ble også opplyst om at deltakerens forhold til skolen eller læreren ikke ville bli påvirket. Enkelte informanter kan muligens oppleve det å snakke om sine erfaringer om kroppsøvingfaget som en mulig konsekvens eller ulempe. Om kroppsøvingfaget oppleves som negativt eller sårbart kan det muligens vekke vonde minner eller tanker. På den andre siden kan det å snakke åpent om sine erfaringer til andre interesserte virke berikende og oppleves som fint (Kvale & Brinkmann, 2015).

I kvalitativ forskning er nærhet til feltet sentralt. Spesielt i forbindelse med forskningsintervjuet er det nødvendig å reflektere over forskerrollen, da det er forskeren som er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Temaene i intervjuene kan oppleves som utfordrende for enkelte elever å snakke om. Det er nødvendig å ha åpenhet og respekt overfor informantene og samtidig være klar over det asymmetriske maktforholdet som eksisterer mellom informant og forsker (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5 Troverdighet: Vurdering av dataenes kvalitet

En studies styrke og troverdighet diskuteres ofte i sammenheng med begrepene objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Begrepsbruken knyttet til vurdering av kvalitet i kvalitativ forskning er mye diskutert (Polit & Beck, 2018). Enkelte mener at begrepene validitet, reliabilitet og generalisering er mer tilpasset kvantitative metoder (Thagaard, 1998). Lincoln og Guba (1985) opererer i stedet med begrepene kredibilitet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet for å vurdere forskningsfunnenes sannhetsverdi (Thomas & Magilvy, 2011). For å vurdere kvaliteten på denne studien vil vi forholde oss til begrepene validitet, kredibilitet, reliabilitet og overførbarhet.

3.5.1 Validitet

Validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, med andre ord i hvilken grad den kvalitative forskningen gir gyldig og vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Validering behandles ikke bare i selve undersøkelsesprosessen,

men er en kontinuerlig prosess som går gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Valideringen avhenger av kvaliteten på undersøkelsen hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk (Kvale & Brinkmann, 2015).

I et intervju vil for eksempel validiteten innebære at intervjueren regelmessig kontrollerer sin egen oppfatning av intervjupersonens svar med oppfølgingsspørsmål som «har jeg forstått deg riktig når du sier at..?». Dette kan være avgjørende for å bekrefte at intervjuer og informant har en felles forståelse av datamaterialet. Forskningsintervjuer kritiseres ofte fordi funnene ikke er valide da en ikke kan stole på at intervjupersonen snakker sant (Kvale & Brinkmann, 2015). I henhold til dette opplevde vi intervjupersonene som trygge i intervjusituasjonen. Informantene gav uttrykk for den samme opplevelsen i etterkant av intervjuet. Dette er en viktig faktor som kan ha vært med på å bidra til at informantene åpnet seg opp og sannsynligvis snakket sant. En person som ikke føler seg trygg vil trolig ha større sannsynlighet for å holde tilbake informasjon og det kan være fare for at intervjupersonen forteller det de tror intervjueren vil høre. Personlige egenskaper hos intervjuer og kontrollering av informasjonen som gis underveis i intervjuet, spiller en vesentlig rolle i forhold til intervjuets validitet. I denne studien ble det gjennomført to pilotintervju hvor vi fikk en pekepinn på hvilke spørsmål fra intervjuguiden som fungerte, og hvilke som ikke fungerte. På den måten kunne vi gjøre endringer slik at spørsmålene som ikke var tydelige nok ble forståelige når datainnsamlingen skulle gjennomføres. I tillegg var vi to intervjuere under selve forskningsintervjuet som bidro til at upresise spørsmål og svar ble kontrollert av to personer. Hvis den ene intervjueren var uklar formulerte eller tilføyde den andre intervjueren det som var nødvendig for at spørsmålet skulle bli presist.

3.5.2 Kredibilitet

Kredibilitet er et element som bidrar til at andre kan gjenkjenne opplevelsene som kommer frem i studien gjennom tolkning av deltakernes erfaringer (Thomas & Magilvy, 2011). En kan oppnå kredibilitet ved å undersøke dataens representativitet ved å gjennomgå transkripsjoner og lete etter likheter mellom informantene (Thomas & Magilvy, 2011). Skjuleteknikkene som ble identifisert i denne studien ble mye brukt av flere av informantene. Det kan derfor argumenteres for at studien har høy kredibilitet, da en kan trekke likheter mellom informantene.

3.5.3 Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at «reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre» (s. 276). Begrepet innebærer blant annet spørsmål om hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre (Kvale & Brinkmann, 2015). Dersom en finner samme tendenser også i en annen studie styrkes funnene (Ryen, 2006). Flere av skjuleteknikkene i denne studien kan en finne i lignende studier på fenomenet (Lyngstad, 2010; Hagen et al., 2014; Carlson, 1995) som kan være med på å øke studiens reliabilitet. Et motargument er at mennesker konstruerer ulike versjoner som ikke er stabile verken på kort eller lang sikt (Ryen, 2006). Studiens reliabilitet styrkes gjennom å redegjøre for alle prosedyrene ved forskningsprosessen (Ryen, 2006). Det innebærer å beskrive formålet med studien, beskrive hvordan og hvorfor utvalget ble valgt ut, hvordan data ble samlet inn, hvordan data ble bearbeidet for analyse, samt diskutere tolkning og presentasjon av funn (Thomas & Magilvy, 2011). Når dette er gjort gir det leseren muligheten til å selv vurdere kvaliteten eller troverdigheten på arbeidet (Postholm & Jacobsen, 2016).

I selve intervjusituasjonen kan reliabilitet styrkes gjennom å ikke stille for ledende spørsmål, så forskeren ikke påvirker svarene fra informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom datainnsamling var vi svært bevisst på maktforholdet mellom intervjuer og informant og la derfor mer opp til en samtale med søkelys på å ikke stille ledende spørsmål. Reliabiliteten kan også styrkes ved å stille presise spørsmål som informanten oppfatter og forstår (Krumsvik, 2014). For å etablere høy reliabilitet kan det være hensiktsmessig å inkludere en kollega i analyseprosessen (Thomas & Magilvy, 2011). Det kan med bakgrunn i dette være en fordel at denne studien er gjennomført av to forskere. Dette har bidratt til at vi alltid har hatt noen å diskutere ulike beslutninger i analyse- og forskningsprosessen, samtidig som at bearbeidelsen av data har blitt reanalysert gjentatte ganger. I tillegg er funn konferert med veileder som har bidratt til at funn har blitt ytterligere reanalysert. Det kan hevdes at dette er med på å øke studiens reliabilitet og dermed også troverdighet.

3.5.4 Overførbarhet

Begrepet overførbarhet i kvalitativ forskning tilsvarer ekstern validitet i kvantitativ forskning (Thomas & Magilvy, 2011). Det er sjeldent et mål å generalisere i kvalitativ forskning da målet er å forstå og utdype begreper og fenomener på en relativt liten utvalgsstørrelse (Kvale & Brinkmann, 2015; Jacobsen, 2000). I kvalitativ forskning er det derfor mer vanlig å

diskutere overførbarhet. Overførbarhet dreier seg om i hvor stor grad forskningsfunn har anvendbarhet i andre lignende sammenhenger (Thomas & Magilvy, 2011). Ved å gi detaljerte beskrivelser av den settingen som studeres, utvalget og analyseprosessen kan en oppnå høy overførbarhet (Ryen, 2006). Det er grunn til å anta at funn fra denne studien vil kunne ha en stor overføringsverdi, da utvalget bestod av elever på 9. trinn som har et nært forhold til dataene. Thagaard (2002) hevder at overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse. Det er grunn til å hevde at flere elever og lærere vil kunne kjenne igjen flere av forskningsfunnene, og dermed få mer innsikt og kunnskap om hvordan skjuleteknikker kommer til uttrykk i kroppsøvingsundervisningen.

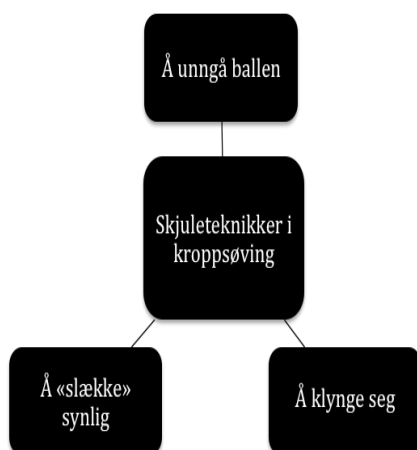
4.0 Presentasjon og vurdering av resultater

Resultatene presenteres på bakgrunn av en tematisk analyse av ti intervjuer med elever på en ungdomsskole. Gjennom analysearbeidet ble det identifisert seks temaer på hvordan skjuleteknikker trer frem i kroppsøving. I første del av kapittelet presenteres de ulike skjuleteknikkene. Sitater fra informantene er valgt ut for å underbygge og illustrere temaene. I den andre delen av kapittelet presenteres motiver for bruk av skjuleteknikker.

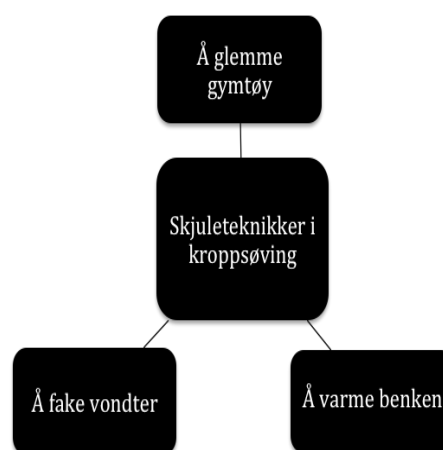
4.1 Skjuleteknikker i kroppsøving

Etter reanalyseringen av dataene (Braun & Clarke, 2006; Braun et al., 2016), viste det seg at skjuleteknikker i kroppsøving trer frem på to ulike måter. Figur 3 (se under) viser hvordan skjuleteknikker trer frem i kroppsøving ved en aktiv elevrolle (a) og hvordan skjuleteknikker trer frem i kroppsøving ved en passiv elevrolle (b). Figur 3 er en reanalysering av figur 1 (se metodekapittel). Skjuleteknikken «ballunngåeren» ble i reanalyseringen endret til «å unngå ballen». Videre har skjuleteknikken «passiv» og deler av skjuleteknikken «verbale og kroppslige uttrykk» blitt til «å slække synlig». «Sosial sviming» har blitt til «å klynge seg». Ovennevnte skjuleteknikker trer frem gjennom å ha en aktiv elevrolle. Skjuleteknikker som trer frem gjennom å ha en passiv elevrolle har fra figur 1 blitt reanalysert fra «glemt gymtøy» til «å glemme gymtøy», «unnskyldninger» har blitt til «å fake vondter» og de resterende uttalelsene fra temaet «verbale og kroppslige uttrykk» har blitt til «å varme benken».

(a)



(b)



Figur 3. Viser hvordan skjuleteknikker i kroppsøving trer frem gjennom en aktiv elevrolle (a) og passiv elevrolle (b).

4.2 Hvordan skjuleteknikker trer frem i kroppssøving - Aktiv elevrolle

Hvert tema i figur 3(a) representerer skjuleteknikker hvor eleven deltar i kroppssøving. Elevene er deltakende i undervisningen, men kan i deler av timen ta i bruk teknikker for å skjule hvordan aktiviteten eller øvelsen oppleves. En aktiv elevrolle innebærer en rolle hvor eleven er en synlig deltaker i undervisningen, men eleven har ikke nødvendigvis en aktiv deltakelse. Med aktiv deltakelse mener vi en deltakelse hvor en involverer seg i aktiviteten som foregår, og utfordrer seg selv for å utvikle kroppslige ferdigheter med bakgrunn i de forutsetningene elevene har. Ulike skjuleteknikker ved en aktiv elevrolle kommer tydelig frem i beskrivelsene i de neste avsnittene.

4.2.1 Å unngå ballen

Elever i dette temaet unngår ballen og dueller i spillsituasjoner. Det ble tatt i bruk ulike strategier som førte til passiv deltakelse i deler av aktiviteten. Gjennom intervjuene ble informantene spurt om deres deltakelse i ulike aktiviteter. Flere av informantene tok i bruk ulike strategier for å unngå ballen. Dette kunne være å uttrykke verbalt overfor sine medelever at de ikke ønsket å få den, eller bare trekke seg unna når ballen kom mot dem. Elevene kunne løpe frem og tilbake i takt med spillet, ofte langs ribbeveggen. Skjuleteknikken «å unngå ballen» kan i denne studien betegnes som en videreføring av skjuleteknikken «ribbeveggløpere» som er identifisert i Lyngstad (2010) sin studie, men inkluderer i tillegg andre teknikker som er knyttet til å unngå ballen. Informant 4 uttrykte seg slik i henhold til dette fenomenet;

Informant: Ja hvis jeg ikke har lyst på ballen da sier jeg bare det.

Intervjuer: Men sier du det på forhånd eller sier du det i spillet?

Informant: Nei, jeg sier det i spillet «jeg har ikke lyst på ballen». (...)

Informant: Nei, noen ganger så liksom ved et uhell da, så liksom hvis noen sender meg ballen i basket da og jeg ikke ser den så liksom tenker jeg ikke å ta imot ballen jeg bare går bakover og det andre laget eller noen andre tar ballen.

Informant 5 uttrykte seg slik i forhold til aktiviteten volleyball;

Informant: Ehh det er noen ganger at hvis jeg ser ballen kommer, så går jeg liksom bare vekk (...)

Intervjuer: Føler du at du er aktiv da når det er volleyball?

Informant: Nei. Siden jeg prøver liksom å unngå å skyte ballen siden det gjør veldig vondt.

Den neste uttalelsen skiller seg fra de andre sitatene. Informant 4 latet som det ikke var ønskelig å bli truffet av ballen i aktiviteten stikkball, men ønsket egentlig å bli truffet fortest mulig. Ved å bli truffet kan informantene sette seg ned og unngå aktiv deltakelse for en kort periode.

Informant: *Nei, liksom jeg løper bare rundt og later som om jeg ikke vil bli truffet, men så blir jeg truffet så da går jeg og setter meg ned til den personen som traff meg blir truffet. Så går jeg ut igjen.*

Andre elever var aktivt med i spillet, men unngikk dueller eller stilte seg i forsvar. Dette var elever som ikke anså seg selv som gode i aktivitetene, og ble derfor stående å vente på at ballen skulle komme. Elevene mente selv de var med i spillet, men ikke aktivt med. De forsøkte heller ikke å involvere seg i situasjoner hvor ballen var i fokus. Informantene opplevde at andre elever dominerte i ballaktiviteter og følte ikke de hadde like mye å bidra med. Informant 4, 7 og 8 uttrykte seg slik i henhold til fenomenet;

Intervjuer: *Nei. Hvordan oppfører du deg? Du sier at du ikke er aktiv, hva gjør du da?*

Informant: *Nei, da pleier meg og vennen min å løpe frem og tilbake etter ballen og ikke ja..*

Intervjuer: *Men jobber du hardt for å få ballen?*

Informant: *Nei nei, vi bare snakker.*

Intervjuer: *Men dere er med i spillet?*

Informant: *På en måte ja.*

Intervjuer: *Så det ser ut som at dere er med?*

Informant: *Ehh ja..*

Informant: *Ja, det blir liksom bare sånn, vi står bare og venter på at ballen kommer til oss, også må vi bare prøve å vike ballen eller sparke den over hvis ballen kommer til oss. Men ja.*

Intervjuer: *Så dere står og venter på at ballen kommer?*

Informant: *Ja. Enten så, eller i fotball så er det ikke sånn at man sentrer ikke alltid til de som, eller sånn for at alle skal ha ballen, du sentrer til de som er gode sånn at de har sjans til å score mål da. Liksom ikke sentre til de som er mindre gode fordi da er det sjans for at de andre kommer og tar ballen fra de.*

Informant: *Ja, for da, da er det ikke så ofte man er til så mye hjelp hvis det bare er de som dominerer på en måte. Når de ikke gidder å sentre eller noe. Da er man litt sånn trekker seg på en måte litt unna.*

4.2.2 Å «slække» synlig

Elevene i dette temaet reduserte ofte innsatsen når det var en aktivitet de ikke følte de mestret eller ikke likte så godt. De kunne gjerne sette seg ned på banen, senke tempoet og intensiteten for å unngå aktiv deltakelse. Innsatsen ble ofte redusert når læreren ikke så på. Enkelte elever uttrykte gjerne verbalt og viste med kroppen at de ikke var interessert i å være aktivt med i undervisningen. Utsagn som «orke ikke, gidder ikke, dette er kjedelig» var gjentakende. Denne skjuleteknikken er svært dominerende blant utvalget. Informant 1 og 7 uttrykte seg slik i henhold til fenomenet;

Informant: *Ehh. Noen ganger så kan jeg jo slække litt ned da, at jeg ikke gir så veldig mye innsats, men jeg prøver jo og gi innsats da. (...) Nei du får den følelsen av at dette her det gidder jeg ikke mer, så begynner man å slække ned. Man begynner å gå eller nærme seg at du ikke prøver i det hele tatt på en måte.*

Informant: *Ehm, jeg kan bli veldig gretten. Fordi jeg ikke liker det. Og det blir sånn, og gjøre noe du ikke liker er kjedelig.*

Intervjuer: *Ja. Hvordan føler du deg da?*

Informant: *Slapp og gretten.*

Intervjuer: *Men er du med og løper da? Hvis dere for eksempel skulle ha løping?*

Informant: *Ehm. Jeg kommer ikke til å løpe, men det kan være jeg går eller jogger. (...) Mmm, jeg er jo fortsatt med, men jeg er liksom ikke like aktiv kanskje, like gal, jeg vet ikke.*

Videre uttrykte informant 2, 8 og 10 seg på følgende måte;

Informant: *Nei, jeg har satt meg ned på banen et par ganger hvis jeg ikke orker, og hvis de bare løper på en side liksom. Så bare reiser jeg meg opp hvis de kommer igjen. (...)*

Intervjuer: *Hvilke aktiviteter er det du gjør det i da hvis det er noen spesielle?*

Informant: *Det er bare hvis jeg ikke føler at jeg trenger å hjelpe til liksom. Hvis de er der oppe og jeg er der nede, så tar jeg meg bare en liten pause.*

Informant: *Jeg er kanskje ikke like mye, spiller mye, litt mer sånn slapp på en måte. Ikke orker å løpe etter ballen like mye og sånt.*

Intervjuer: *Nei, så du. Men hva gjør du? Du orker ikke løpe etter ballen, står du bare stille da?*

Informant: *Nei, jeg spiller jo. Men er ikke sånn skikkelig fysisk og skikkelig innstilt til å spille.*

Informant: *Ehh ja, jeg prøver jo, men har sikkert ikke like mye innsats som i fotball da for eksempel.*

Intervjuer: *Men når du har mindre innsats? Hvordan viser du det?*

Informant: *Ehh, sikkert bare sånn kroppsspråk og sånt, liksom ikke like aktiv.*

Videre gjennom intervjuene kom det frem at enkelte av informantene unngikk å gjøre en øvelse eller aktivitet når læreren så vekk. Dette gjaldt spesielt aktiviteter og øvelser informantene opplevde som vanskelige eller kjedelige. Informant 3 og 7 beskrev hvilke situasjoner de valgte å ikke gjøre aktiviteten når læreren så vekk på denne måten;

Informant: *Ja mens læreren ser et annet sted så gjør jeg den ikke i det hele tatt.*

Intervjuer: *Okei, men hvis læreren ser da?*

Informant: *Ja da later jeg som jeg gjør det [ler], men ikke så hardt.*

Informant: *Liksom hvis læreren er streng så blir man jo tvunget til å liksom komme seg på styrke, så blir man jo tvunget av læreren til å trene da. Mange da liksom hvis læreren ikke ser på, så liksom gidder de ikke, stopper de også begynner de å trene med en gang læreren kommer bort igjen.*

Intervjuer: *Men du da, hva gjør du?*

Informant: *Jeg kan ofte sette meg selv i den situasjonen der [ler]. Med en gang læreren ikke ser så slutter jeg å trene, for jeg ser liksom ikke poenget i det.*

4.2.3 Å klynge seg

Dette temaet betegner elever som tuller, tøyser og snakker med andre medelever i undervisningen. De kan gjerne «klynge» seg sammen under en aktivitet, og opplever ofte mer trygghet når de kan kamuflere seg i en samtale med venner i stedet for å delta. Når informantene ble spurt om hva de gjorde når de ikke likte aktiviteten svarte enkelte at de gjorde andre ting som ikke var relatert til aktiviteten. Informant 1 og 2 uttrykte seg slik;

Informant: *Mmm, hvis det er dypt så beveger jeg på meg for og ikke å drukne. Og sånn ellers pleier jeg av og til å bare finne på noe kødd med vennene mine.*

Intervjuer: *Hva gjør dere da? Når dere finner på noe kødd?*

Informant: *Mmm, kanskje drukne hverandre [ler], eller sprute vann og sånt.*

Intervjuer: *Sånn som når du setter deg ned da. Er det i noen andre aktiviteter du gjør noe lignende?*

Informant: *Det kan være jeg bare diller litt med kjeglene eller noe sånt, som står rundt.*

Intervjuer: *Diller litt med kjegler?*

Informant: *Ja, eller bare finner noe jeg kan gjøre imens, turner litt og sånt, snakke med keeperen.*

Andre informanter kunne gjerne samle seg i gjenger med venner eller andre medelever og snakke om noe annet enn aktiviteten de holdt på med. I samtale kom det frem at enkelte av informantene foretrakk å være på lag med det de omtaler som venner. Informant 4, 5 og 7 uttrykte seg slik;

Intervjuer: Hva er det som gjør at det er bedre å være med de?

Informant: Nei, fordi da snakker vi bare om alle slags mulige ting egentlig midt i spillet som ikke en gang handler om selve spillet.

Informant: Liksom, jeg går bare bak folk hele tida også snakker jeg med noen som er på laget mitt eller noe.

Intervjuer: Ja. Snakke med folk på laget? Hva snakker dere om da?

Informant: Ehh, ikke gymting i hvert fall [ler]. Nei. Men liksom sånn om vi skal finne på noe etter skolen eller noe lekser eller noe sånt. (...)

Intervjuer: Hva er det som gjør at du liker å være på lag med vennene dine da?

Informant: Siden da kan jeg liksom bare gå bort til de å snakke litt også bare gå vekk igjen.

Informant: Ehh, ja noen kan jo for eksempel sitte, eller det er jo noen som for eksempel bare går i en sånn klynge også bare snakker de sammen midt i gymtimen. For eksempel mens de andre spiller fotball, det er jo, eller det kommer veldig an på lærerne. Hvis læreren er veldig streng på det så kan de for eksempel oppløse den gruppa og si at de må fokusere, de må spille fotball og sånn.

Informant 10 foretrakk å komme på lag med de som mestret aktiviteten godt og begrunnet dette med at de som ikke mestret aktiviteten ofte bare surret rundt og gjenget seg.

Intervjuer: Men hva er forskjellen da? Hvis du kommer på lag med mange som, eller hvis du er den eneste som spiller fotball fra før?

Informant: Ja, da er det som regel at de som ikke, liksom prøver så mye at de går i gjenger, og bare snakker liksom, bare sviver rundt.

4.3 Hvordan skjuleteknikker trer frem i kroppøving - Passiv elevrolle

Funn fra denne studien viste at skjuleteknikker kan tas i bruk uten at eleven deltar i kroppøvingstimen eller aktiviteten. Elevene kan ta i bruk ulike unnskyldninger som hindrer deres deltakelse. De kan også glemme å ta meg seg gymtøy, som fører til at de ikke kan være med i kroppøvingundervisningen i det hele tatt. De kan også sette seg på benker eller tribunen under store deler av undervisningen. Ulike skjuleteknikker ved en passiv elevrolle kommer tydelig frem i beskrivelsene i de neste avsnittene.

4.3.1 Å glemme gymtøy

I dette temaet inngår elever som glemmer å ta med gymtøy for så å kunne bruke det som en unnskyldning til å ikke være med i kroppøvingundervisningen. I samtale kom det frem at de gjorde dette med vilje og at det hadde sammenheng med hvilken aktivitet de skulle ha.

Elevene hadde planlagt på forhånd at de skulle «glemme» gymtøyet. Denne skjuleteknikken

er den mest brukte teknikken ved en passiv elevrolle, og det er flere enn de presenterte situatene som omtaler denne skjuleteknikken. Informant 1, 4 og 5 er eksempler på elever som tok i bruk denne skjuleteknikken;

Intervjuer: Er du alltid med i gymmen?

Informant: Ja, ehm, med mindre jeg glemmer gymtøy. Men det var en stund der jeg ikke var med i svømmingen, sånn kanskje tre ganger fordi jeg, det var bare det med glaning.

Intervjuer: Men glemte du gymtøy da? Eller bare sa du at du ikke ville ha gym?

Informant: Jeg sa jeg glemte, men jeg glemte det med vilje.

Intervjuer: Glemmer du ofte gymtøy?

Informant: Ehh, ja.

Intervjuer: Glemmer du det med vilje eller glemmer du det?

Informant: Noen ganger så glemmer jeg det liksom fordi jeg glemmer det og noen ganger så orker jeg liksom ikke å ta det med fordi jeg orker ikke å bære på så mye.

Intervjuer: Kommer du noen gang med noen unnskyldninger på at du ikke skal være med i gymmen?

Informant: Mhm. Det er liksom sånn noen ganger så sier jeg sånn der, jeg har vondt i beinet, eller vondt i magen eller så sier jeg at jeg har glemt gymtøy, men så har jeg det med. (...)

Intervjuer: Har du liksom planlagt at da skal jeg bare glemme gymtøy?

Informant: Ja, noen ganger.

Intervjuer: Ja, for du har det jo liggende i sekken, så du sier bare at du har glemt det selv om du egentlig ikke har glemt det?

Informant: Ja, for vi har liksom matlaging på tirsdag, mens vi har gym etterpå så da kan jeg liksom bare si «åja, jeg glemte gymtøy men jeg har forkle oppi der».

4.3.2 Å fake vondter

Skjuleteknikken «å fake vondter» betegner elever som kommuniserer at de har ulike vondter som hindrer deltakelse. Disse vondtene er ikke nødvendigvis reelle, men vondter elevene utnytter for å unngå deltakelse. Informantene skyldte på ulike vondter som mensesen, vondt i beinet, vondt i magen eller at de ikke orket. Informant 2, 3 og 9 uttrykte følgende;

Informant: Også har jeg hatt mensesen og litt sånn da.

Intervjuer: Og hva gjør du når du får vite at dere skal ha styrke?

Informant: Ehh [ler] da later jeg enten som jeg glemte gymtøyet. Eller så sier jeg at jeg har vondt et sted.

Intervjuer: Ja, hvor er det du pleier å ha vondt da?

Informant: Ehh i beinet [ler]

Intervjuer: Ja så da har du planlagt da at du skal si det?

Informant: [ler] Ja.

Informant: Ehm, liksom hvis det går helt ekstremt dårlig, sånn at jeg, jeg vet ikke, skader meg sånn skikkelig eller noe, da er det ikke sikkert jeg gidder prøve igjen. Men hvis det går sånn halvveis greit, så tenker jeg ja, da kan det gå, da kan jeg prøve igjen en gang sikkert.

Intervjuer: Ja. Skader du deg ofte i...?

Informant: Nei, egentlig ikke. Det er bare det at, det, ja. Jeg vet ikke. Jeg tror jeg har slått feil i volleyball. Jeg tror det er derfor det gjør vondt.

Intervjuer: Åja, også er det vondt nesten hele tiden?

Informant: Det gjør vondt når jeg slår.

Intervjuer: Når du slår?

Informant: Ja, men tror ikke det har noe å si egentlig.

Intervjuer: Men er du redd for å få vondt da?

Informant: Nei, egentlig ikke.

Ovennevnte strategier kan være vanskelig for læreren å forholde seg til, da det kan være utfordrende å vite om vondtene er reelle eller ikke. Dette var elevene fullt klar over, noe som kommer tydelig frem i uttalelsen fra informant 5 og 10.

Informant: Ehh. Det er ikke alltid like lett å se alle, for noen prøver jo å skjule seg vekk og litt sånt.

Intervjuer: Hva gjør de når de skjuler seg vekk?

Informant: Ehh. Noen sier jo at de har vondt i kneet og må sette seg ned og litt sånt.

Intervjuer: Hva sier læreren til de da?

Informant: Ehm. Det kommer an på. Hvis de sier at de er skada og vondt i kneet, så kan h*n jo ikke akkurat si at du ikke har vondt i kneet og må være med. Og det er jo noen som faktisk har vondt i kneet.

Informant: Siden liksom hvis man sier til en lærer at man ikke vil gjøre denne aktiviteten så sier h*n sånn at «ja men du må det», siden h*n kan ikke si sånn at man ikke vil gjøre det bare fordi man ikke vil, eller fordi du ikke liker den.

Intervjuer: Så derfor bruker man heller at man ikke orker?

Informant: Ja, siden det hjelper noen ganger.

Informantene kunne også skylde på hendelser som hindret deltakelse. Informant 3 uttrykte seg slik;

Intervjuer: Men da gjør du det med vilje eller er det fordi at du faktisk er syk eller har noe annet du skal?

Informant: Det kommer an på hvilken time da. Noen ganger er jeg syk, noen ganger er det med vilje.

Intervjuer: Ja. Og da pleier du å si at?

Informant: At jeg enten, bussen kom litt forsinka, eller noe, eller at jeg gikk feil vei eller forsov meg. Da kommer jeg i de andre timene.

Intervjuer: Og bussen var egentlig ikke for sein?

Informant: Nei. [ler].

4.3.3 Å varme benken

Denne skjuleteknikken innebærer elever som tar i bruk strategier som hindrer dem i å delta i en aktivitet eller hele kroppøvingstimen. De kan unngå å møte opp til en time, observere hele kroppøvingstimen fra tribunen, eller sette seg ned på benken når de ikke ville delta i en spesiell øvelse eller aktivitet. Informant 3, 4 og 6 beskrev situasjoner der det foregikk en aktivitet eller øvelse de ikke ønsket å delta i;

Intervjuer: Hva gjør du da hvis du ikke orker?

Informant: Ehm, da er jeg enten ikke der i det hele tatt og kommer til andre time, eller så er jeg der og sitter nede og ser på de andre. (...) Noen ganger så liker jeg det noen ganger så liker jeg det ikke, spesielt når vi har styrketrening, da kan du ikke se meg i timene. [ler] (...)

Intervjuer: Ehm men hvis du synes en aktivitet eller en øvelse virker vanskelig også tror du at dette her kommer jeg ikke til å klare, hva gjør du da?

Informant: Ehm da er jeg ikke med i det hele tatt.

Intervjuer: Men blir du med?

Informant: Nei ikke alltid.

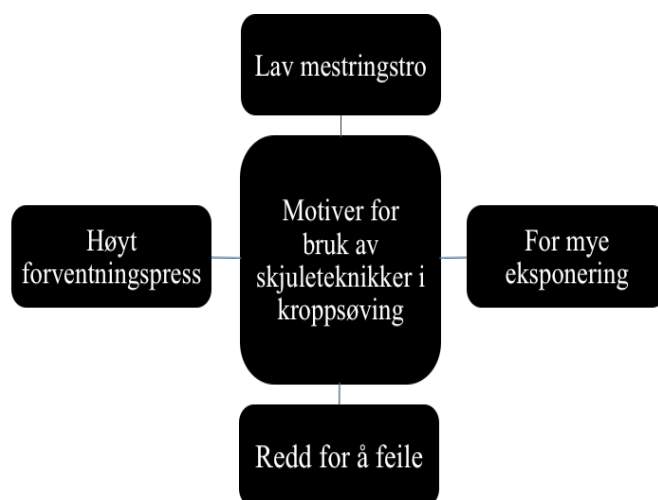
Intervjuer: Hva gjør du da?

Informant: Da sier jeg bare at jeg ikke har lyst også setter jeg meg ned.

Informant: Mm, da gikk jeg til. Ehh da gikk jeg bare til en benk og satte meg ned og hvis de da spurte hvorfor jeg ikke var med så svarte jeg enten jeg gidder ikke eller jeg vil ikke eller ett eller anna sånn.

4.4 Mulige motiver for bruk av skjuleteknikker i kroppøving

Med utgangspunkt i analysen ble det utarbeidet figurer til hver skjuleteknikk med mulige motiver for bruk av disse basert på hva informantene rapporterte. Fra analysearbeidet viste det seg at motivene som ble rapportert var gjentakende og til stede i alle skjuleteknikkene. På bakgrunn av dette ble det i reanalyseringen utarbeidet en figur hvor alle motivene ble samlet (se figur 4). Dette resulterte i fire motiver for bruk av skjuleteknikker i kroppøving;



Figur 4. Viser motiver for bruk av skjuleteknikker i kroppsøving.

Informantene fortalte at motivene for bruk av skjuleteknikker i kroppsøving hadde et gjensidig påvirkningsforhold. En elev med lav mestringstro kunne i tillegg være redd for å feile, da eleven hadde lite tro på seg selv og sine ferdigheter. Informantene rapporterte at man i kroppsøving er mer eksponert enn i andre fag. De presiserte at det derfor kunne oppleves som truende når en ikke mestret de oppgaver som var gitt, og frykten for å feile var dermed til stede hos en større andel elever. Den høye graden av eksponering i kroppsøvingsfaget kunne i tillegg føre til et høyt forventningspress om å prestere. Et ubehag kunne oppstå om medelever og lærer rundt registrerte at elevene ikke mestret oppgavene. Uttalelser fra informantene vil derfor kunne kobles til flere motiver.

4.4.1 For mye eksponering

Informantene uttrykte at kroppsøving er et fag hvor kropp er synlig og at det handler om å vise hva en er flink på. For mange kan det virke ubehagelig når en selv er i fokus og andre kan se om en presterer eller ikke. Det var flere som nevnte kroppspress og kommentarer fra medelever som en faktor for hvordan de opplevde kroppsøvingsfaget. Informant 3 er en av dem som beskrev disse faktorene;

Informant: Ehh, det er noen som ikke gidder eller så er det noen som føler at de ikke, eller at de får sånn kroppspress eller noe. Fordi det har vi mye av på skolen her. (...) Ehm da vil de ikke være i gymsalen og ha på seg gymklær..

Intervjuer: Nei, hva er det som er så spesielt med å være i gymsalen og ha på seg gymklær?

Informant: Gymklær er mer sånn, holder mer fast i kroppen på en måte enn vanlige klær. Så da kan de se formene og de liker ikke det.

Intervjuer: Hva er det de ikke liker med det tror du?

Informant: Noen sier at de vil bli tynnere og alt det der. De vil ikke være med på det og enten ikke være der eller late som de er syke eller noe. (...) Ehh når du skal ta sånn styrketrening så tar du sånn bøye deg ned og alt det der og da begynner de. Noen sier «nei du har ikke ass» eller noe sånt på en måte.

Informantene fikk spørsmål om hva de syntes om kroppsovingsfaget, og hva de følte når de måtte delta i en aktivitet der de hadde lav mestringsforventning. Mange kunne kjenne på et ubehag spesielt hvis medelever kunne se at de ikke mestret øvelsen eller aktiviteten.

Informant 6, 5 og 10 uttrykte følgende;

Informant: Det er fryktelig mange folk liksom som er rundt meg. Og jeg føler det blir veldig mye fokus på meg da. Jeg vet ikke hvorfor, de legger sikkert ikke merke til meg en gang, men ja. (...) Ehm. Jeg blir ehh, nesten sånn, jeg vet ikke hvordan jeg skal si det, men redd liksom. Jeg blir sånn veldig ukomfortabel og vet ikke hvor jeg skal gjøre av meg liksom.

Informant: Det er litt flaut når jeg ikke klarer det og alle andre klarer det.

Informant: Nei, det er jo litt mer sånn press i gym, med å liksom vise seg frem om hva du er god i og sånt, enn i andre fag der du liksom sitter for deg selv og skriver.

4.4.2 Lav mestringstro

Flere av informantene rapporterte lite mestring i aktiviteter de syntes var utfordrende. I lagaktiviteter opplevde enkelte seg overflødige. De følte det ikke var bruk for dem og at deres ferdigheter ikke var gode nok for å kunne delta på en tilfredsstillende måte. I spørsmål knyttet til hva informantene gjorde da de ikke følte de fikk det til, svarte de at de enten gav opp, lot være å møte opp til timen, satt seg på benken, reduserte innsatsen eller trakk seg unna aktiviteten. Motivet til hvorfor informantene valgte å gjøre dette presenteres i følgende uttalelser fra informant 5, 7 og 8;

Intervjuer: Har du noen gang latt være å møte opp i en kroppsovingstime?

Informant: Mm. Ja.

Intervjuer: Hva er grunnen til at du ikke har møtt opp da?

Informant: Ehh, det har vært en aktivitet som jeg ikke liker eller som jeg ikke klarer.

Informant: Ja er det tungt så er det vanskelig, liksom jeg er ikke så veldig god sånn fysisk da, men det er jo veldig sånn, jeg synes det er vanskelig å ta armhevinger. Og hvis det er vanskelig, samme det når det er kanonball og sånt, kanskje ikke kanonball men ta fotball da. Så har du alle de gode på det andre mens du er på laget med alle de

dårlige, så får du den følelsen av at vi kommer til å tape uansett og hvorfor gidder vi å gjøre en innsats da.

Intervjuer: *Hva er grunnen til at du ikke legger så mye innsats i det?*

Informant: *Nei, jeg vet ikke helt. Det er vanskelig også føler jeg ikke jeg får det helt til. (...)*

Intervjuer: *Hvis du hadde kommet på lag med fotballguttene da?*

Informant: *Jeg hadde prøvd, men jeg hadde ikke vært så mye til nytte på en måte.*

Intervjuer: *Så du føler ikke du er til nytte hvis du er på lag med de?*

Informant: *Nei, for da er det de som gjør alt, de sentrer til oss også, men det er mest fordi læreren sier de må sentre til alle på laget.*

4.4.3 Høyt forventningspress

Det var flere av informantene som nevnte høyt forventningspress som en årsak til at de kunne oppleve kroppsøvingfaget som utfordrende og ubehagelig. Enkelte uttrykte at det var bedre å ikke vise at en mestret eller likte aktiviteten, for da ville medelever ha lavere forventninger. Fallhøyden for å ikke mestre aktiviteten ble derfor mindre. Ved å sette seg lave forventninger ville terskelen for å gjøre feil ikke være like høy, og en kunne minimere sannsynligheten for tap av selvtillit.

Informant 4 viste til høydehopping som et eksempel hvor informanten opplevde et forventningspress på å mestre en aktivitet hvor utfallet på om informanten mestret aktiviteten eller ikke ble svært synlig. Denne forventningen til mestring bekreftet informant 10. Samtidig nevnte informant 4 at medelever i nær krets ikke hadde en forventning om mestring, trolig fordi informanten uttrykte lav mestringstro overfor sine venner. Dette er eksempler på uttalelser hvor flere av motivene påvirker hverandre.

Informant: *Det er på en måte sånn at alle ser på deg og forventer liksom at du skal hoppe over den, men liksom hvis de kjenner deg så forventer de at du ikke greier å hoppe over den.*

Informant: *Ja. [pause]. I gym så ser jo alle. Hvis det er høydehopp for eksempel, da ser jo alle på når du gjør liksom, at det er litt sånn press på at du må klare det.*

Et interessant funn var at en av informantene ikke ønsket at medelever og lærer skulle ha forventninger til informanten. Informanten uttrykte misnøye til sport og aktiviteter for å senke forventningspresset. Det som overrasket var at informanten holdt på med sport på fritiden og likte kroppsøvingfaget godt, men ønsket ikke at medelever eller lærer skulle få kjennskap til

dette. Informant 9 kommuniserte noe annet enn det som var de reelle tankene knyttet til faget og uttrykte følgende;

***Informant:** Ja, jeg bare føler at hvis. Ja jeg liker egentlig sport, men viser at jeg ikke gjør det. Jeg føler at hvis jeg viser det, at jeg liker sport, så kommer folk til å få høyere forventninger. Så jeg syntes bare det er lettere å vise, jeg prøver å vise at jeg ikke liker det i hvert fall. (...) Jeg er ikke redd, men jeg har bare ikke lyst til det, fordi, hvis jeg først gjør det dårlig så føler jeg at da blir det enda verre. Hvis de forventer at, hvis jeg gjør det ofte bra, så forventer de at jeg gjør det bra, og hvis jeg først gjør det dårlig så bare ser det mye dårligere ut.*

Videre ser en hvordan informant 5 legger opp til å ikke uttrykke interesse eller ønske om å fremstå som flink, da det kunne føre til at medelever og lærer kunne få høyere forventninger til deres prestasjoner;

***Informant:** Ehm ja, siden jeg vil ikke være sånn skikkelig profesjonell sånn at folk liksom forventer ting av meg.*

***Intervjuer:** Nei, hvorfor ikke?*

***Informant:** Siden da liksom sånn, hvis jeg er sånn skikkelig flink da, også liksom så klarer jeg ikke score på mål så blir de sånn skikkelig sure, for du er jo kjempeflink du må jo klare det liksom.*

4.4.4 Redd for å feile

Redd for å feile har på samme måte som de omtalte motivene et nært påvirkningsforhold til de andre motivene. Kroppsøving skiller seg fra andre fag ved at alt en gjør blir synlig for de rundt en, og eksponeringen er derfor høy. Hvis en ikke mestrer de aktiviteter og øvelser som inkluderes i faget påvirker dette individets selvoppfatningen (Lyngstad, 2013). Mange kan derfor oppleve frykt for å ikke mestre de omgivelsene en befinner seg i. En kan være redd for hva som vil skje i etterkant hvis en eventuelt feiler. Enkelte av informantene nevnte at det var flaut når de ikke mestret aktiviteten eller øvelsen. Dette kunne oppleves ubehagelig, og frykt for å få kommentarer eller bli latterliggjort av medelever når en gjorde noe feil kunne oppstå. Informant 2, 3 og 6 uttrykte seg slik;

***Informant:** Det er egentlig mest det at hvis du gjør noe feil, så kan de enten le av deg eller snakke om deg, «nei, h*n gjorde det», og masse sånt.*

***Intervjuer:** Men hva er grunnen til at du ikke har lyst til å prøve?*

***Informant:** Fordi da vet jeg at jeg ikke kommer til å greie det.*

Intervjuer: Så du hadde ikke lyst til å prøve?

Informant: Nei.

Intervjuer: Nei, hvorfor hadde du ikke det?

Informant: Jeg var redd for å gjøre noe feil.

Informant 10 er aktiv på fritiden og påpekte fordelene med dette. Mange av aktivitetene som foregår i kroppsøvningsundervisningen kan relateres til fritidsaktiviteter. Elever som ikke driver med fysisk aktivitet på fritiden kan derfor ha et annet utgangspunkt. Dette kan videre påvirke elevens erfaringer med kroppsøvningsfaget.

Informant: Ehm. Jeg liker jo faget, så jeg holder jo på med mye av det vi gjør i timene på fritiden også. Så jeg kan det jo på en måte liksom. Sikkert mange som, der det er helt nytt for mange og da kan de det ikke med en gang liksom og da prøver de å skjule det.

Intervjuer: Hva tror du de er redd for da?

Informant: De er sikkert redd for og ikke klare det liksom, feile.

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil funnene fra studien bli drøftet opp mot teori og tidligere forskning for å få en dypere forståelse av fenomenet skjuleteknikker i kroppsøving. Videre vil det bli ført en metodisk diskusjon der styrker og svakheter med studien vil bli drøftet. Avslutningsvis vil kapittelet inneholde implikasjoner hvor en forsøker å gi didaktiske og organisatoriske anbefalinger basert på resultater fra studien.

5.1 Drøfting av ulike av funn

Målet med denne studien var å undersøke hvordan skjuleteknikker kommer til uttrykk hos ulike elever i kroppsøvingsfaget, og hvilke motiver elevene oppgav for bruk av skjuleteknikker. Det ble identifisert seks temaer for hvordan skjuleteknikker kommer til uttrykk i kroppsøvingsfaget. Disse seks temaene ble delt inn i to typer elevroller: 1) en aktiv elevrolle og 2) en passiv elevrolle. Skjuleteknikkene «å unngå ballen», «å slække synlig» og «å klynge seg» kommer til uttrykk gjennom å ha en aktiv elevrolle. Skjuleteknikkene «å glemme gymtøy», «å fake vondter» og «å varme benken» kommer til uttrykk gjennom å ha en passiv elevrolle. Det er mye som tyder på at elever som bruker skjuleteknikker trer inn i en rolle for sine medelever og lærer fordi de ønsker å opprettholde en bestemt selvverd (Hagen et al., 2014).

5.1.1 Skjuleteknikker i kroppsøving ved en aktiv elevrolle

I motsetning til studien gjennomført av Hagen et al. (2014) har vi avdekket at bruk av skjuleteknikker kommer til uttrykk gjennom to forskjellige elevroller. Ved å ta i bruk skjuleteknikker i en aktiv elevrolle er eleven en synlig deltaker i undervisningen. Eleven har derimot ikke en aktiv deltakelse i den grad at eleven aktivt involverer seg i aktiviteten og utfordrer seg selv for å utvikle kroppslige ferdigheter. Eleven kan også unngå å gjøre øvelser når læreren ikke ser eller oppsøke medelever og gjøre noe annet som ikke er relevant for aktiviteten. Elever som bruker skjuleteknikker kamouflerer hvordan de opplever situasjonen og de spiller et slags skuespill for å opprettholde en bestemt selvverd (Crossley, 1996; Hagen et al., 2014). På bakgrunn av dette anser vi at bruk av skjuleteknikker ved en aktiv elevrolle har

en større grad av kamouflasje enn bruk av skjuleteknikker ved en passiv elevrolle. Dette kan begrunnes med at elevene er synlige deltakere i undervisningen i motsetning til elevene som faker vondter, glemmer gymtøy eller varmer benken, og dermed er synlige ikke-deltakere i en passiv elevrolle. Det er mye som tyder på at elever ved en aktiv elevrolle skjuler seg bak skjuleteknikken i de aktivitetene eller øvelsene som foregår, mens elevene i en passiv elevrolle skjuler seg mer bak selve skjuleteknikken. Ifølge Crossley (1996) er det for lærere viktig å være bevisst på elevers bruk av skjuleteknikker, da det kan indikere en uønsket negativ opplevelse med kroppsøvfingsfaget, som videre står i motsetning til formålet med faget. Lyngstad (2010) trekker i sin studie frem at lærerne ikke hadde utfordringer med å avdekke elevenes skjuleteknikker. I lys av teori og funn i denne studien kan det hevdes at det er enklere for lærer og medelever å «gjennomskue» en elev som glemmer gymtøy kontra en elev som unngår involvering i ballspill. Eleven som unngår involvering i ballspill er fortsatt en synlig deltaker i undervisningen i motsetning til eleven som har glemt gymtøy og ikke kan delta.

Samtlige informanter rapporterte at de ofte reduserte innsatsen i aktiviteter de ikke likte eller opplevde at de ikke mestret. I denne studien var motiver som lav mestringsstro, redd for å feile, eksponering og høyt forventningspress fremtredende motiver til at eleven tok i bruk skjuleteknikker. Resultatene viste at flere elever oppsøkte pasningssskyggen, unngikk å involvere seg i spillsituasjoner, stilte seg på siden eller klynget seg sammen med medelever når de ikke følte seg flinke i aktiviteten som foregikk. Flere begynte også å «slække» ned eller ikke gjøre aktiviteten eller øvelsen i det hele tatt når læreren ikke så på. Det kan tenkes at disse elevene har lav mestringsstro, da de heller valgte å ta i bruk disse teknikkene fremfor å delta aktivt, og på den måten kamuflere det de opplever som vanskelig eller utfordrende ved aktiviteten. Dette funnet samsvarer med Bandura (1977) som hevder at et individ sin mestringsstro er avgjørende for hvor motivert og utholdende individet er i møte med en oppgave. Informantene kommuniserte åpent og høyt til lærer og medelever at ulike aktiviteter var kjedelig, at de ikke gadd eller ikke orket. Det kan tolkes som at dette er holdninger som eleven tar på seg for å skjule at de ikke føler de mestrer aktiviteten eller øvelsen, og derfor beskytter seg selv ved å uttrykke disse holdningene og redusere innsatsen. Disse verbale påstandene kan ses i sammenheng med det Leary og Shepperd (1986) omtaler som

selvrapporterte former for self-handicapping. Elever kan naturligvis synes at enkelte aktiviteter ikke er like givende eller interessante. I lys av hvordan self-handicapping blir definert av Berglas og Jones (1978) er det sannsynlig at de uttrykte slike påstander for å beskytte selvtilliten, senke forventningene til seg selv, medelever eller lærer. Covington (1992) hevder at det psykologisk sett vil være bedre å mislykkes hvis elevens resultat skyldes dårlig innsats fremfor svake evner, fordi innsats er noe eleven selv kan kontrollere. Dette samsvarer med funn fra denne studien der elevene heller reduserer innsatsen i stedet for å delta aktivt.

Videre rapporterte informantene en redsel for å gjøre feil i aktiviteter som inkluderte ball hvor informantene opplevde at andre elever dominerte. Basert på resultatene var det flere elever som tok i bruk skjuleteknikken «å unngå ballen». Enkelte informanter uttrykte at de oppriktig var redd for ballen og forklarte dette med bakgrunn i tidligere mestringserfaringer.

Informantene rapportert at de ikke følte mestring og opplevde den høye eksponeringen ved aktiviteten som ubehagelig. I tillegg var disse aktivitetene gjerne organisert som lagspill. Frykten for å feile ble derfor større når deres involvering var avgjørende for spilllets utfall og deres prestasjon ble svært eksponert. Det var derfor lettere for informanten å trekke seg unna ballen eller redusere innsats ved å ikke aktivt involvere seg i spillet. Dette kan også tolkes som en av årsakene til at informantene uttrykte til sine medelever at de ikke ønsket ballen. Basert på tidligere studier kan det å minimere innsats være et tegn på at eleven opplever frykt for å feile (Ntoumanis et al., 2014; Elliot & Church, 2003). Dette bekreftes av Martin og Marsh (2003) som hevder at frykten for å feile kan oppleves som en «fiende» som kan føre til angst, lavere selvtillit og innsats. Informantene beskrev i tillegg situasjoner hvor de aktivt løp frem og tilbake og fulgte spillet, men unngikk dueller og involvering med ballen. Det kan med bakgrunn i Lyngstad (2010) argumenteres for at skjuleteknikken «ribbevegsløper» kommer til uttrykk i denne studien. I motsetning til informantene sin metode ved å uttrykke verbalt eller trekke seg unna når ballen kom, kan det tenkes at en såkalt «ribbevegsløper» har en større grad av kamouflasje når det gjaldt å skjule det de opplevde. Lyngstad (2010) hevder at de såkalte «ribbevegsløperene» misliker ballspill og at deres største ønske er å ikke tape ansikt overfor læreren og medelever.

Flere av informantene rapporterte at de tok i bruk ulike varianter av skjuleteknikker, fordi de ikke ønsket å bli stemplet som gode i faget da det førte til et høyere forventningspress. Fisette (2011) hevder at elever kan gå sammen med sine nærmeste venner og at de sammen kan gi et falskt uttrykk for hvordan de opplever kroppsøvningsfaget. Dette har likhetstrekk med skjuleteknikken «å klynge seg» hvor elevene stiller seg i grupper eller par sammen med andre elever. Elevene kan i tillegg tulle og tøyse med andre for å skjule det de egentlig opplever. Basert på funn fra denne studien er det interessant å trekke frem elevene som føler de mestrer faget, men ikke ønsker å vise dette for medelever eller lærer og dermed tar i bruk skjuleteknikker for å senke forventningspresset. Dette funnet har likhetstrekk med den kognitive strategien defensive pessimism (Norem, 2000). Elever som tar i bruk denne strategien benytter den fordi de sannsynligvis er engstelige og opplever at de ikke har kontroll (Norem, 2000). Ved å stille lave forventninger kan individet forhindre tap av selvtillit og beskytte seg selv mot et eventuelt nederlag (Norem & Cantor, 1986). Sett i sammenheng med funn fra denne studien vil nederlaget være om medelever og lærer har kjennskap til at eleven faktisk mestrer faget, da dette fører til et høyere forventningspress hos eleven. Eleven jobber derfor aktivt for å senke forventningene ved å ikke vise hva eleven egentlig kan. Dette gjør eleven ved å ta i bruk ulike skjuleteknikker.

5.1.2 Skjuleteknikker i kroppsøving ved en passiv elevrolle

Skjuleteknikker ved en passiv elevrolle skiller seg fra en aktiv elevrolle da eleven i en passiv elevrolle viser åpenlyst for lærer og medelever at de av ulike grunner ikke har et ønske om å være med i aktiviteten eller kroppsøvningsundervisningen. Elevene skjuler seg ikke bak aktiviteten eller øvelsen som eleven i en aktiv elevrolle gjør, men skjuler seg bak selve skjuleteknikken ved at de enten har glemt gymtøy, har en «vondte» eller av ulike grunner setter seg på benken eller tribunen. Ommundsen (2004) hevder at skjuleteknikker kan brukes for å ikke tape ansikt for medelever og lærere. På den ene siden kan det virke som eleven i en passiv elevrolle taper ansikt overfor medelever og lærer. Ved å ta i bruk skjuleteknikker som hindrer dem fra deltakelse under hele eller deler av undervisningen blir det synlig overfor de andre at eleven ikke er med. På den andre siden kan det tenkes at eleven ikke nødvendigvis opplever det på denne måten. En eventuell deltakelse kan trolig oppleves som et enda større

tap eller påvirkning på selvfølelsen enn om eleven tar i bruk skjuleteknikker som hindrer deltakelse.

I en kroppsøvingstime kan selvoppfatningen opprettholdes, bygges opp eller brytes ned, avhengig av hva som skjer i den sosiale interaksjonen og kommunikasjonen i timen (Lyngstad, 2013). Elevene er derfor utsatte i kroppsøvingstimene hvor det er mer synlig om de opplever et sosialt eller faglig nederlag. De strekker seg derfor langt for å unngå dette, da det påvirker selvoppfatningen deres (Lyngstad, 2013). Det urovekkende ved skjuleteknikker i en passiv elevrolle er at elevene som bruker disse skjuleteknikkene fort kan havne utenfor det sosiale og faglige miljøet når de velger å ekskludere seg selv. I motsetning til en elev i en passiv elevrolle er en elev i en aktiv elevrolle fortsatt med i aktivitetene og får i større grad med seg hva som skjer av sosiale interaksjoner i timen (Lyngstad, 2013).

Informantene i denne studien rapporterte at de kunne glemme gymtøy med vilje for å unngå og delta i undervisningen. I lys av resultatene og på bakgrunn av teori kan det argumenteres for at strategien glemte gymtøy er en proaktiv self-handicapping strategi (Urda & Midgley, 2001). I forkant av kroppsøvingundervisningen går elevene aktivt og bevisst inn for å sabotere eller manipulere situasjonen (Ommundsen, 2004). Årsaker til hvorfor elever velger å bruke skjuleteknikker i kroppsøvingfaget er mange og komplekse (Lyngstad, 2013). Bjørnbekk (2015) hevder at elever bevisst glemmer gymtøy for å slippe og dusje. Funn fra vår studie viser ingen tydelig årsakssammenheng med dusj- og garderobepraksis, men kroppspress og det å ha på seg trange gymklær nevnes som en mulig årsak. Funn i denne studien viste at motiver til bruk av skjuleteknikker ved en passiv elevrolle var de samme som ved en aktiv elevrolle. Flere av informantene unngikk deltakelse i hele eller deler av undervisningen og begrunnet dette med utgangspunkt i fagets høye eksponering. Funn fra denne studien viste en sammenheng med elevens mestringsstro og frykt for å feile. Dette støttes av forskning som viser at frykt for å feile kan predikere bruk av self-handicapping (Ntoumanis et al., 2010; Elliot & Church, 2003). Covington (1992) påpeker at mennesket har et behov for å beskytte selvet i situasjoner hvor det trues. Elever som brukte skjuleteknikker i en passiv elevrolle beskyttet seg selv ved å unngå å delta i de aktiviteter og situasjoner hvor

de følte seg truet. Resultatene viste at skjuleteknikken «å fake vondter» ofte kunne tre frem i slike situasjoner.

Informantene rapporterte at de ofte kunne ha vondt i beinet eller føle seg dårlig, som førte til at de ikke kunne delta i hele eller deler av undervisningen. «Å fake vondter» kan betegnes som en selvrapportert form for self-handicapping, da det innebærer å hevde og ha et handikap eller en svakhet før en prestasjonssituasjon (Leary & Shepperd, 1986). Identifiseringen av denne skjuleteknikken samsvarer med flere studier som har undersøkt elevers bruk av skjuleteknikker. Carlson (1995) og Hagen et al. (2014) fant samme tendenser i sine studier. Også von Seelen (2012) hevder at en strategi såkalte «kroppsvøvingsusikre» elever bruker er at de har ulike «vondter» som hindrer deltakelse. Elevene vil sannsynligvis oppleve det som enklere å si at de er syke eller skadet, fremfor å innrømme eller vise overfor andre at de faktisk er usikre og tviler på egne ferdigheter og kompetanse i kroppsvøvingsfaget. De såkalte skadene var ifølge informantene ikke reelle, og de kunne ofte prøve å delta i deler av undervisningen for å vise ekstra god innsats siden de gjennomførte med en tilsynelatende skade. Leary og Shepperd (1986) hevder at tilstedeværelsen av et handikap eller en «vondte» faktisk kan bidra til å forbedre ytelsen, fordi «vondten» kan minske uroen for å ikke gjøre feil eller prestere. Elevene har i tillegg en årsak å skylde på om de ikke skulle mestre aktiviteten (Ommundsen, 2004). Dette er videre i tråd med funn fra denne studien i henhold til motivet høyt forventningspress. Den såkalte «vondten» kan bidra til å senke forventningspresset. Dersom elevene presterer godt til tross for «vondten» eller unnskyldningen gjennom sin deltakelse, kan det bidra til å øke selvtilliten.

Selvrapporterte former for self-handicapping kan være både sanne og usanne (Standage, Treasure, Hooper & Kuczka, 2011). Det er prestasjonssvekkende unnskyldninger eller hindringer som kan ha skjedd eller ikke (Standage et al., 2011). Gjennom intervjuene med informantene kom det frem at de ofte tok i bruk «vondter» for å unngå deltakelse da læreren ikke kunne tvinge dem til å delta om de var skadet. For en kroppsvøvingslærer kan det med bakgrunn i dette være utfordrende å forholde seg til en slik type skjuleteknikk. Det er grunn til å tro at lærerne kjenner elevene sine godt og vet hvilke elever som benytter seg av en slik type skjuleteknikk. På den andre siden kan ikke læreren si til elevene at de ikke har vondt og må

delta i kroppsøvingstimen. Det er vanskelig for læreren å motbevise om elevene virkelig har vondt eller er skadet. Dette forstår elevene som benytter seg av slike strategier, og det bekreftes av informanter i denne studien at det er derfor de muligens benytter denne strategien kontra andre skjuleteknikker. Thompson og Richardson (2001) hevder at ulike former for self-handicapping på kort sikt vil kunne opprettholde høy selvoppfatning. Om teknikkene brukes over en lengre periode vil det føre til mindre involvering og læring i faget (Thompson & Richardson, 2001). Det kan med bakgrunn i dette argumenteres for at livslang bevegelsesglede, mestringsopplevelser og glede av å være i aktivitet sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015a), ikke vil bli en realitet for alle om skjuleteknikker blir hyppig brukt. Elever som tar i bruk skjuleteknikker vil trolig ikke kunne oppnå formålet med faget på samme måte som elevene som ikke bruker skjuleteknikker.

5.1.3 Skjuleteknikker er situasjons- og aktivitetsbetinget

Funn fra denne studien viste at skjuleteknikker var situasjons- og aktivitetsbetinget ved både en aktiv og en passiv elevrolle. Om elevene tok i bruk skjuleteknikker var avhengig av hvilken aktivitet som foregikk eller hvilken situasjon elevene befant seg i. Disse funnene er i tråd med Lyngstad (2010, 2013) sine studier der det ble hevdet at jenter ble mer passive når de gikk fra en turnaktivitet til en ballaktivitet, mens det hos guttene var motsatt. Det er viktig å understreke at funn fra denne studien ikke avdekker noen klare forskjeller i forhold til sammenhengen mellom aktivitet og bruk av skjuleteknikk knyttet til kjønnsperspektivet. Likevel er det basert på resultatene uavhengig av kjønn, svært fremtredende at øvelsene eller aktivitetene i kroppsøvingundervisningen er avgjørende for om elever bruker skjuleteknikker eller ikke.

Resultatene indikerte at svømming, styrketrening, høydehopp og ulike typer tradisjonelle ballspill som fotball, håndball og basketball var aktiviteter som i stor grad førte til bruk av skjuleteknikker. Aktiviteten svømming ble trukket frem i forbindelse med fokusering på kropp og høy eksponering. I forbindelse med styrketrening opplevde informantene aktiviteten som kjedelig og meningsløs. Flere fryktet også kommentarer om de ikke fikk det til. Enkelte informanter anså seg selv som mindre fysisk gode, og reduserte dermed innsatsen ved

styrketrening. Gao (2009) hevder at elever som anså seg selv å være i god fysisk form var de elevene som likte faget og hadde størst tro på egne ferdigheter. På bakgrunn av dette kan en argumentere for at en elev som liker faget og har stor tro på egne ferdigheter, og at eleven derfor har mindre sannsynlighet for å ta i bruk skjuleteknikker .

Videre følte elevene det var mye søkelys på kropp i den grad at kroppen ble mer synlig når en måtte gjennomføre ulike individuelle styrkeøvelser i form av å bøye seg ned og stå i ulike posisjoner. I ballaktiviteter var det enkelte som opplevde at de elevene informantene selv anså som flinke dominerte i spillet. Informantene følte seg dermed overflødig, og tok derfor i bruk skjuleteknikker. Resultatene kan ses i sammenheng med Berglas og Jones (1978) teori. Når elevene har en oppfatning om at de ikke er kompetente nok eller ikke opplever mestring, bruker de strategier for å minske denne oppfatningen og beskytte selvtilliten (Berglas & Jones, 1978). Dette begrunnes med at bruk av self-handicapping reflekterer en usikkerhet rundt egen kompetanse (Berglas & Jones, 1978). Å bruke skjuleteknikker er ikke nødvendigvis noe eleven gjør hele tiden, men om eleven bruker det eller ikke avhenger av hvilken situasjon og aktivitet eleven befinner seg i (Lyngstad, 2010). Dette samsvarer med funn fra denne studien.

Det er godt dokumentert at trivsel spiller en viktig rolle for aktiv deltakelse i kroppøvningsfaget (; Christiansen, 2010; Fasting & Sisjord, 2000; Andrews & Johansen, 2005; Flagestad & Skisland, 2002). Dersom eleven opplever faget som vanskelig og utfordrende kan løsningen for eleven være å ta i bruk teknikker for å skjule det de opplever som vanskelig og problematisk (Lyngstad, 2013). Basert på resultatene var det fire motiver for bruk av skjuleteknikker som var mest fremtredende i vår studie. Motivene til hvorfor elever tok i bruk ulike skjuleteknikker har som tidligere omtalt et gjensidig påvirkningsforhold og vil kunne relateres til flere av skjuleteknikkene. Resultatene tydet på at det var flere som kunne oppleve den høye eksponeringen i faget som ubehagelig. Elevenes ferdigheter og kompetanse er svært synlig, noe som kan føre til et høyt forventningspress om å prestere. Andre mulige motiver til bruk av skjuleteknikker som denne studien gir oss et innblikk i er lav mestringstro og frykt for å feile. Årsaker til hvorfor elever tar i bruk ulike skjuleteknikker er komplekse (Lyngstad, 2013). Med utgangspunkt i Lyngstad (2013) og funn

fra andre tidligere studier er det grunn til å trekke frem at det vil kunne være andre mulige motiver som påvirker bruk av skjuleteknikker. Skjuleteknikker presentert i denne studien baserer seg på et bestemt utvalg av ti elever på niende trinn ved en bestemt skole, og det finnes trolig flere og andre typer skjuleteknikker enn de som er rapportert og presentert her.

5.2 Metodisk diskusjon

Enhver studie må sees i lys av dens styrker og begrensninger. I kvalitativ forskning forsøker en å gå i dybden og vektlegger betydningen av å forstå virkeligheten slik den oppfattes av de personene som forskeren studerer (Thagaard, 1998). I kvalitativ forskning betraktes de enkeltstående tilfellene som studeres som et konkret uttrykk for en større helhet (Thagaard, 1998). Konsekvensen av dette synet er at kvalitative studier kan basere seg på relativt små utvalg (Thagaard, 1998). Utvalget i denne studien bestod av ti ungdomsskoleelever fra samme klasse som representerer mangfoldet i en klasse både kjønnsmessig, i forhold til aktivitetsnivå og med bakgrunn i de ulike forutsetninger informantene hadde for faget kroppsøving. Utvalget kan betraktes som et strategisk breddeutvalg (Kvale & Brinkmann, 2015), og egner seg dermed godt til å innhente informasjon i forhold til studiens problemstilling og undersøkelsens teoretiske perspektiver.

I motsetning til utvalget i Lyngstad (2010) og Hagen et al. (2014) sin studie, består vårt utvalg av elever ved en ungdomsskole der de er elever per i dag. Dette anser vi som en av studiens styrker da informantene tar utgangspunkt i erfaringer de opplever der de er i dag, og ikke erfaringer de ser tilbake på. Selv om informantene bestod av et bredt utvalg elever, vil sannsynlig ikke flere elever ha gitt oss en større forståelse av det fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015; Ryen, 2006). Utvalget betraktes som tilstrekkelig da datamengde og analyse av data nådde et metningspunkt (Braun & Clarke, 2019b; Thagaard, 1998). Informantene nevnte flere av de samme skjuleteknikkene og på denne måten oppnådde vi en overflødighet av informasjon. Dette er med på å styrke funnene og troverdigheten ved denne studien. Samtidig kan det tenkes at et blandet utvalg med elever fra hele ungdomstrinnet og ikke bare 9. trinn, kunne gitt nye beskrivelser og perspektiver på fenomenet skjuleteknikker i kroppsøving.

En svakhet med studien er at metoden er svært ressurskrevende (Postholm & Jacobsen, 2016). Etter at alle dybdeintervjuene ble gjennomført satt en igjen med svært mye data som manglet struktur. På den andre siden må forskeren selv strukturere dataene gjennom transkribering-, strukturering- og analysearbeid som vil være en styrke i denne studien. På samme måte som Christoffersen og Johannessen (2012) presiserer, anså vi det som hensiktsmessig å være to personer i analyseprosessen. Det kan være berikende å ha noen å diskutere datamaterialet med. Våre diskusjoner bidro til at datamaterialet ble reanalysert og bearbeidet flere ganger. I denne studien er det gjennomført en tematisk analyse inspirert av Braun og Clarke (2006, 2019a) og Braun et al. (2016), hvor det gjennom analyseprosessen oppstod nye sub-tema basert på tema fra grovanalysen. Ved at vi måtte strukturere data selv fikk vi mer oversikt over datamaterialet. Vi anser det i tillegg som en styrke når vi selv har enerett på å fortolke informantenes uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015). En fordel med å bruke intervju som datainnsamlingsmetode er at metoden krever lite utstyr.

En svakhet eller en konsekvens forskeren bør tenke igjennom ved et intervju er maktforholdet mellom intervjuer og intervjuerperson, spesielt med barn (Kvale & Brinkmann, 2015). Barn kan fort la seg lede av spørsmålene som blir stilt, og gi opplysninger de tror forskeren ønsker å høre, eller unngå å uttale seg om negative opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er derfor viktig å være bevisst på at intervjuguiden ikke inneholder ledende spørsmål. Forskeren må mestre å stille gode oppfølgingsspørsmål. Dette gjelder spesielt ved en semistrukturert intervjuguide som denne studien bruker. Likevel er det ikke til å unngå at tilstedeværelsen vår kan ha vært en påvirkningsfaktor i datainnsamlingen. På den andre siden er det en styrke at intervjuene ble gjennomført i en kontekst der elevene er kjent og forhåpentligvis føler seg trygge i.

Intervjuguiden inneholdt to scenarioer der bruk av skjuleteknikker ble presentert. Scenarioene ble utformet basert på Lyngstad (2010) og Ommundsen (2004) sine studier om skjuleteknikker. Hensikten var å illustrere hva en skjuleteknikk kunne være, samtidig som vi forsøkte å ufarliggjøre et tema som kunne oppleves som ubehagelig. Temaet ble dermed forsøkt ufarliggjort ved å spørre om dette var noe som forekom i klassen. Vi erfarte at

scenarioene gjorde det mindre utfordrende for informantene å snakke om skjuleteknikker, da de ikke måtte starte med å fortelle om egne erfaringer. Enkelte informanter gjenkjente seg selv i beskrivelsene fra scenarioene og bekreftet dette for oss. Bruk av scenario anses som en styrke ved denne studien da det fungerte som en «ice-breaker» for flere av informantene og kan ha bidratt til mer valide data. På den andre siden kan scenarioene ha bidratt til at vi «la ordene i munnen» på informantene. Dette var noe vi hadde i bakhodet gjennom analysearbeidet. Hva slags datamaterialet en ender opp med avhenger av hvordan relasjonen mellom forsker og informant utvikles (Thagaard, 1998). Relasjonen er derfor svært viktig for datamaterialet i denne studien. Vi opplevde informantene som trygge og åpne i intervjusituasjonen. Funn i denne studien betraktes derfor som troverdige, da en kan ta utgangspunkt i at informasjonen informantene gav var preget av høy grad av ærlighet.

En styrke ved denne studien er at vi var to intervjuere under innsamling av data. Da kunne den ene intervjueren forberede neste spørsmål, mens den andre i hovedsak kunne sette søkelys på kroppsspråk og aktiv lytting. Kvale og Brinkmann (2015) presiserer viktigheten av å lytte til det som sies og hvordan det sies. På den andre siden kan det tenkes at informanten kan oppleve intervjusituasjonen skremmende hvis det er to intervjuere. Vi opplevde intervjusituasjonen som mindre formell, avslappet, naturlig og mer som en samtale når det var to intervjuere til stede. Vi fikk inntrykk av at informantene hadde samme opplevelse.

Ved å bruke den valgte metoden i vår studie kan nye beskrivelser og begreper knyttet til problemstillingen utvikles, da vårt utvalg skiller seg fra lignende studier (Lyngstad, 2010; Lyngstad, 2013; Hagen et al., 2014). Det kunne imidlertid vært aktuelt å bruke observasjon som datainnsamlingsmetode. Observasjon kunne tilført nye perspektiver, informasjon og begreper. Dersom vi hadde brukt observasjon som eneste datainnsamlingsmetode, ville aspektet med å forstå hvordan de erfarer bruk av skjuleteknikker ikke kommet til uttrykk på samme måte som ved intervju. Det kunne samtidig vært aktuelt å gjennomføre intervju og observasjon. Dette ble tatt opp til vurdering, men konkluderte med at det ble for omfattende på grunn av rammefaktorene knyttet til masterstudiet. Det ble derfor avgjort at intervju som metode egnet seg best i forhold til studiens problemstilling og omfang. Gjennom hele

forskningsprosessen har vi forsøkt å ha et kritisk blikk og drøftet styrker og svakheter med metoden.

5.3 Implikasjoner

Med bakgrunn i studien og dens funn vil vi komme med noen didaktiske og organisatoriske anbefalinger. Det er viktig å merke seg at det finnes et mangfold av elever med ulike forutsetninger, og alle elever er unike og forskjellige på hver sin måte. Det må derfor tas individuelle hensyn. De didaktiske og organisatoriske anbefalingene vil trolig ikke gjelde for alle elever, men med bakgrunn i uttalelser fra informantene, kan disse anbefalingene muligens ha en positiv effekt for både lærere og elever.

5.3.1 Didaktiske anbefalinger

Det finnes neppe et fasitsvar på hvilken undervisningsmetode som forebygger negative holdninger til kroppsøving og dermed en eventuell bruk av skjuleteknikker. I denne studien er det blitt gjort funn som tyder på at elevene tar i bruk ulike former for skjuleteknikker fordi de er redde for å dumme seg ut, mislykkes og bli flau. Basert på elevenes uttalelser kan et mulig tiltak være å forsøke å fjerne redselen for å feile. Lærere i kroppsøving bør ha som mål å redusere frykten for å mislykkes ved å gi alle elevene flere muligheter til å lykkes (Chen, Wu, Kee, Lin & Shui, 2009). Sammen med elevene bør læreren jobbe mot et trygt læringsmiljø hvor elevene har gode sosiale relasjoner til hverandre, slik at de tør å begi seg ut på oppgaver de ikke vet om de mestrer eller ikke på forhånd (Ommundsen, 2006). Læreren har den viktigste rollen i forhold til hva slags læringsmiljø som eksisterer i klassen. Det må derfor settes søkelys på å legge til rette for et læringsmiljø som gir mulighet for mestring og bevegelsesglede. Et oppgaveorientert læringsmiljø hvor det legges stor vekt på fremgang, innsats og progresjon som kriterier i forhold til mestring er svært gunstig for elevenes vennerelasjoner (Ommundsen, 2006). Hvis læringsmiljøet elevene befinner seg i er prestasjonsorientert kan de bli mer defensive når de møter nye utfordringer (Ommundsen, 2009). Ommundsen (2009) hevder at elevene kan holde tilbake innsatsen for å skjule mangel på ferdighet, og at de ofte føler på en usikkerhet som går utover læringen. Hvis

læreren presiserer at det å ikke alltid lykkes er en naturlig del av det å lære så vil mulig frykten for å feile bli mindre (Ommundsen, 2006).

Det er tidligere blitt påpekt at skjuleteknikker reflekterer en grunnleggende usikkerhet rundt egen kompetanse og ferdigheter (Berglas & Jones, 1978). Et viktig prinsipp kan være å finne aktiviteter og øvelser som læreren vet de er gode på så elevene opplever mestring, og forhåpentlig bedre motivasjon.

5.3.2 Organisatoriske anbefalinger

Flere av informantene uttrykte et ubehag i forhold til kroppsøvningsfagets høye eksponering, og begrunnet dette med at deres mestring eller feiling ble synlig for andre rundt. Basert på elevenes utsagn kan det for læreren være hensiktsmessig å dele klassen inn i mindre grupper i kroppsøvningsundervisningen. Etter hvert vil trolig elevene bli tryggere på seg selv, egne ferdigheter og andre medelever. Dette krever naturligvis mer organisering og planlegging fra læreren, men på sikt kan dette skape større trygghet hos enkelte elever. Utfordringen når elevene er delt inn i mindre grupper er at læreren kan miste oversikt over elevene. Basert på informantenes uttalelser minimeres innsatsen når læreren snur ryggen til. Det at noen «slækker» er sannsynligvis umulig for å en lærer å unngå. Dette kan trolig reduseres ved å legge til rette for aktiviteter der elevene opplever mestring, som fører til at frykten for å feile minimeres, og motivasjonen for å yte mer innsats økes.

Enkelte elever opplever faget som meningsløst, spesielt når idrettsdiskursen dominerer innholdet i timene, og dette kan for noen elever virke mot sin hensikt (Säfvenbom et al., 2014). Dette bekreftet informantene fra denne studien. Tangen og Nordahl Husebye (2019) har gjennomført en studie der de undersøker hvordan motivasjon påvirkes ved å bruke organiseringsformen «interessebasert kroppsøving» (IBKRØV). I denne organisering får elevene velge mellom to varianter av kroppsøving: «idrettsglede» og «bevegelsesglede». Begge variantene jobber mot de samme kompetansemålene, men med forskjellige tilnærminger (Tangen & Nordahl Husebye, 2019). Elevene fikk velge innholdet i kroppsøvingstimen med utgangspunkt i egne bevegelseserfaringer og interesser. Resultatene i

Tangen og Nordahl Husebye (2019) sin studie viste at organiseringsformen la til rette for trygge læringsmiljøer med et meningsfullt innhold. Funn fra tidligere studier (Lyngstad, 2010; Lyngstad, 2013; Hagen et al., 2014) viser som nevnt at skjuleteknikker er situasjons- og aktivitetsbetinget. Funn fra foreliggende studie viser det samme. Dette tydeliggjør og støtter videre viktigheten av variasjon i kroppsøvningsundervisningen.

Flere av informantene opplevde styrketrening i undervisningen som lite givende og motiverende. På bakgrunn av det velger vi å sette opp et forslag til hvordan en kan gjennomføre styrketrening. Om en forøker å gjøre styrketreningen mer lekpreget, vil trolig aktiviteten oppleves som mer motiverende. Et forslag til en lek som kan kombineres med styrkeøvelser er aktiviteten stiv heks. Når elevene blir tatt kan de stille seg i plankeposisjon til en medelev befrir ved å hoppe over personen som står i planke. En annen variant kan være at elevene blir satt fri ved at eleven sammen med en medelev tar tre repetisjoner av en styrkeøvelse (armhevinger, sit-ups, knebøy). Dette kan i tillegg gjennomføres ved andre aktiviteter som kanonball eller ballaktiviteter der en legger inn innslag av styrkeøvelser.

En annen måte å gjennomføre en undervisningsøkt med styrke som hovedfokus, er å legge inn ulike elementer som elevene kan ta i bruk som en slags kamuflasje. Målet er at elementet kan fjerne fokuset fra selve øvelsen. Et element kan være en ball, en terning, et hoppetau, en matte eller lignende der de bruker elementene, samtidig som de gjennomfører øvelsen. For eksempel kan elevene kaste en ball til hverandre mens de gjennomfører situps, eller de kan forsøke å holde/sprette en ball samtidig som de går opp og ned i en knebøy. Elevene kan hoppe med hoppetau en viss lengde, gjøre noen øvelser og deretter hoppe tilbake. På denne måten får de som ikke liker styrketrening brukt andre elementer som kan gjøre styrkeøvelsene mer motiverende, og samtidig har de muligheten til å «gjemme» seg bak elementene. Vi anser det som viktig å legge opp til forskjellige varianter som elevene kan velge å gjennomføre øvelsen på, uten å rette fokuset mot at variantene har forskjellig vanskelighetsgrad.

Et annet forslag på en styrketreningsøkt er en variant som minner om den tradisjonelle sirkeltreningen. I denne varianten er det tilfeldigheter som bestemmer antall repetisjoner av øvelsen, samtidig som elevene kan gjennomføre på den tiden som passer dem. I midten av

salen ligger det en rekke terninger. Elevene løper til midten og kaster 1-2 terninger. Antall øyne som vises er antall repetisjoner som skal gjennomføres. Elevene løper tilbake til stasjonen og gjennomfører øvelsen. Når repetisjonene er gjennomført går eleven videre til neste øvelse/stasjon og kaster terningene på nytt. Her er det altså tilfeldigheter som tilsier hvor lang tid en tilbringer på hver enkelt stasjon, og kun en selv som vet antall repetisjoner en må gjennomføre. Denne varianten kan også gjennomføres i par hvor for eksempel paret skal gjennomføre repetisjonene som et lag og at de kan bytte på hvem som gjør repetisjonene. Poenget med denne øvelsen er at elevene blir så konsentrerte med det de holder på med, samtidig som det blir vanskeligere å sammenligne seg med andre, da det er tilfeldig hvor langt en er kommet i løypa.

Det er viktig å påpeke at ovennevnte didaktiske og organisatoriske anbefalinger ikke er revolusjonerende, men heller relativt grunnleggende. Et trygt og godt læringsmiljø med varierende og motiverende innhold er prinsipper en kroppsøvingslærer forhåpentligvis arbeider for hver dag. Likevel er det i en hektisk skolehverdag lett å miste fokus fra det en anser som det mest selvfølgelige i faget. Til tross for at en anser det som grunnleggende, og en selvfølge, er det ikke alltid like lett å gjennomføre i praksis. I bunn og grunn handler det om relasjonen en har til elevene sine, relasjonen elevene har seg imellom og hva slags læringsmiljø man sammen skaper.

6.0 Oppsummering

Denne studien har gitt oss innsikt i hvordan skjuleteknikker kommer til uttrykk hos ulike elever i kroppsøvningsfaget. I studien ble det identifisert seks ulike skjuleteknikker hvor tre av dem kom til uttrykk gjennom en aktiv elevrolle, og de tre resterende kom til uttrykk gjennom en passiv elevrolle. Skjuleteknikkene «å unngå ballen», «å slække synlig» og «å klynge seg» kom til uttrykk gjennom å ha en aktiv elevrolle. Skjuleteknikkene «å glemme gymtøy», «å fake vondter» og «å varme benken» kom til uttrykk gjennom å ha en passiv elevrolle.

Studien viste at det var mange faktorer som spilte inn i forhold til hvorfor elevene valgte å ta i bruk skjuleteknikker. I studien ble fire forskjellige motiver identifisert basert på uttalelser fra informantene. Resultatene viste at det var flere som opplevde den høye eksponeringen i kroppsøvningsfaget som ubehagelig og negativ. Videre førte dette til et høyt forventningspress og frykt for å gjøre feil. I tillegg viste funn at mestringsstro var et motiv til bruk av skjuleteknikker. Samtlige motiver hadde et gjensidig påvirkningsforhold og kunne relateres til skjuleteknikkene.

Funn fra denne studien viste at skjuleteknikker var situasjons- og aktivitetsbetinget. Om elevene tok i bruk skjuleteknikker var avhengig av hvilken aktivitet som foregikk eller hvilken situasjon elevene befant seg i. Hyppig bruk av skjuleteknikker kan tyde på lav faglig og sosial selvtilit, som videre vil kunne være hemmende for elevenes læringsprosesser (Lyngstad, 2013). Det er derfor viktig for lærere å være bevisst på elevers bruk av skjuleteknikker, fordi det kan indikere en uønsket negativ opplevelse (Crossley, 1996) som strider imot formålet om å skape livslang bevegelsesglede i kroppsøvningsfaget.

Gjennom forskningsprosessen har vi erfart at fenomenet skjuleteknikker i kroppsøving er et mer komplekst fenomen enn det vi forutså. Det kan være utfordrende å sette seg inn i elevenes situasjon da alle elever er forskjellige og har ulike forutsetninger. Det er derfor naturlig å trekke frem at funn fra denne studien kun baserer seg på studiens utvalg, og at det trolig finnes flere skjuleteknikker og flere motiver enn de som er presentert. Fenomenet skjuleteknikker har rom for mer forskning da det vil kunne bekrefte, supplere eller avkrefte funn gjort i denne studien.

Veien videre

Etter gjennomført undersøkelse sitter en igjen med flere spørsmål som kunne vært interessant å gå videre med. Kunne en annen datainnsamlingsmetode gitt flere og andre funn? Hadde det vært aktuelt å kombinere flere datainnsamlingsmetoder? Fenomenet skjuleteknikk i kroppsøving kan undersøkes i en større skala ved å inkludere et større utvalg, ta i bruk forskjellige problemstillinger, samt flere teoretiske perspektiver enn de som er brukt i denne studien. Det er absolutt rom for mer forskning på temaet, og økt kunnskap vil trolig bidra til at kroppsøvingslæreren i større grad vil kunne avdekke skjuleteknikker, og dermed ha et bedre grunnlag for å tilrettelegge for elevene og deres behov. Videre ville det vært interessant å undersøke om bruk av skjuleteknikker i kroppsøving har en sammenheng med opplevd mestring i andre fag. En annen interessant vinkling er å undersøke om en bestemt organiseringsform kan forebygge bruk av skjuleteknikker.

7.0 Referanseliste

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(4), 302–314.
- Aune, O. (2012). *Skjuleteknikker i kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring og fysisk aktivitet i folkehøgskolen: En undersøkelse av elevers skjuleteknikker i kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring i et retrospektivt perspektiv samt et utvalg folkehøgskoleelevers erfaringer og synspunkter på fysisk aktivitet ved en folkehøgskole* (Mastergradsavhandling). Nord Universitet, Bodø.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachandran (Red.), *Encyclopedia of human behaviour*, (s. 71-81). New York: Academica Press.
- Berglas, S. & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417.
- Bjørnbekk, W. (2015) *Påkledd i dusjen: Om ungdom og kroppspress*. Oslo: Spartacus forlag AS.
- Bong, M., & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational psychology review*, 15(1), 1-49.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019a). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019b). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 1-16.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. I B. Smith & A. C. Sparkes (Red.), *Routledge handbook and qualitative research in sport and exercise* (s. 213-227). London: Routledge.
- Bø, I. (2005). *Påvirkning og kontroll: om hvordan vi former hverandre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Carlson, T. B. (1995). We Hate Gym: Student Alienation From Physical Education. *Journal of teaching in physical education*, 14(4), 467-477.
- Chase, M. A. (2001). Children's Self-Efficacy, Motivational Intentions, and Attributions in Physical Education and Sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(1), 47-54.
- Chen, L. H., Wu, C. H., Kee, Y. H., Lin, M. S. & Shui, S. H. (2009). Fear of failure, 2 × 2 achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary educational psychology*, 34(2), 298-305.
- Christiansen, K. (2010). Elevers tanker om kroppsøvingfaget. *Kroppsøving Tønsberg*, 60(3), 8-11.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Conroy, D. E., Coatsworth, D. & Kaye, M. P. (2007). Consistency of Fear of Failure Score Meanings Among 8- to 18-Year-Old Female Athletes. *Educational and Psychological Measurement*, 67(2), 300-310.

- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Crossley, N. (1996). *Intersubjectivity: The fabric of social becoming*. London: Sage.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (2003). A Motivational Analysis of Defensive Pessimism and Self-Handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396.
- Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 957-971.
- Fasting, K. & Sisjord M. K. (2000). Kjønn og idrett. I G. Imsen (Red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (s. 123-135). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fenczyn, J. & Szmigiel, C. (2006). Attitude towards physical activity among boys and girls with simple obesity. *Studies in Physical Culture & Tourism*, 13(2), 33-41.
- Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196.
- Flagestad, L. & Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving. *Kroppsøving*, 52(4), 21-26.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gao, Z. (2009). Students' Motivation, Engagement, Satisfaction, and Cardiorespiratory Fitness in Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(1), 102-115.
- Hagen, P. M. (2013). *Skjuleteknikker i kroppsøvingsslaget i skolen og fysisk aktivitet i folkehøgskolen: Et utvalg folkehøgskoleelevers erfaringer med skjuleteknikker i kroppsøvingundervisningen i grunnskolen og videregående opplæring samt deres erfaringer og synspunkter på fysisk aktivitet ved folkehøgskolen der de er elever* (Mastergradsavhandling). Nord Universitet, Bodø.
- Hagen, P. M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 59-76.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode- en innføring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leary, M. R. & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral Self-Handicapping Versus Self-Reported Handicaps: A Conceptual Note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265-1268.
- Lim, L. (2009). A two-factor model of defensive pessimism and its relations with achievement motives. *The Journal of Psychology*, 143(3), 318-336.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- Lyngstad, I. (2010). «Ribbevegglopere» i kroppsøving. I T. Guldal, C.F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & R. Tromsdal (Red.), *FoU i praksis. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanningen* (s. 151-162). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvingsslag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Lyngstad, I., Hagen, P. M. & Aune, O. (2016). Understanding pupils' hiding techniques in Physical Education. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1127-1143.

- Martin, K. A. & Brawley, L.R. (2002). Self-handicapping i physical achievement settings: The contributions of self-esteem and self-efficacy. *Self and identity*, 1(4), 337-351.
- Martin, A. J. & Marsh, H.W. (2003). Fear of failure: Friend or foe? *Australian Psychologist*, 38(1), 31-38.
- Martin, A. J., Marsh, H.W., Williamson, A. & Debus, R. L. (2003). Self-Handicapping, Defensive Pessimism, and Goal Orientation: A Qualitative Study of University Students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617-628.
- Mead, G. H. (1974). *Medvetande, jaget och samhället*. Stockholm: Argos forlag.
- Midgley, C., Arunkumar, R. & Urdan, T. C. (1996). «If i don't do well tomorrow, there's a reason»: Predictors of adolescents' use of academic Self-Handicapping strategies. *Journal of educational psychology*, 88(3), 423-434.
- Norem, J. K. (2000). Defensive pessimism, optimism and pessimism. I E. C. Chang (Red.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research and practice* (s.77-100). Washington, DC: American Psychological Association
- Norem, J. K. & Cantor, N. (1986). Defensive Pessimism: Harnessing Anxiety as Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(6), 1208-1217.
- Norem, J. K. & Illingworth, K. S. (1993). Strategy-dependent effects of reflecting on self and tasks: Some implications of optimism and defensive pessimism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 822-835.
- Ntoumanis, N., Taylor, I. M. & Standage, M. (2010). Testing a model of antecedents and consequences of defensive pessimism and self-handicapping in school physical education. *Journal of Sports Sciences*, 28(14), 1515-1525.
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2(3), 139-156.
- Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance-approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 183-197.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H. Sigmundsson, & J.E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. (2009). Hvem er talentene, må vi spesialisere tidlig, og hva er en god trener. I B.T. Johansen & R. Høigaard (Red.), *Nyere perspektiv innen idrett og idrettspedagogikk* (s. 163-193). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2018). *Essentials of nursing research. Appraising evidence for nursing practice* (9. utg.). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen damm
- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snyder, C. R. & Smith, T. W. (1982). Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a new bottle. I G. Weary & H. Mirels (Red.), *Integrations of clinical and social psychology* (s. 104-127). New York: Oxford University Press
- Spencer, S. M. & Norem, J. K. (1996). Reflection and distraction defensive pessimism, strategic optimism, and performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(4), 354-365.

- Standage, M., Treasure, D. D., Hooper, K. & Kuczka K. (2011). Self-handicapping in school physical education: The influence of the motivational climate. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 81-99.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155–175). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical education and Sport Pedagogy*. 20(6). 629-646.
- Tangen, S. & Nordahl Husebye, B. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 1-21.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, E. & Magilvy, J. K. (2011). Qualitative rigor or research validity in qualitative research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 16(2), 151-155.
- Thompson, T. & Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 151–170.
- Urdu, T. & Midgley, C. (2001). Academic Self-Handicapping: What We Know, What More There is to Learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Utdanningsdirektoratet (2015a). Læreplan i kroppsøving (KRO1-04) Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). Kroppsøving - veiledning til læreplan. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsovingveiledning/2-fagets-egenart/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). Fagrelevans og sentrale verdier. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- von Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne*. (Doktoravhandling). Syddansk universitet, Odense.

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Introduksjon

- Presentasjon av oss selv
- Hensikten med intervjuet/studien
- Minne om taushetsplikt og at informanten når som helst kan trekke seg uten grunn

Om informanten og interesser

- Hvordan har du det på skolen? *Faglig og sosialt? Hvem liker du å være med på skolen? Hva liker du å gjøre i friminuttet?*
- Hva liker du å gjøre på fritiden?
- Holder du på med fysisk aktivitet på fritiden? *Evt hvor lenge har du gjort det? Hva er det som gjør at du liker denne/disse aktivitetene?*

Kroppsøvningsfaget

- Hva synes du om kroppsøvningsfaget? *Er det et fag du gleder deg til?*
- Hvordan har du det i kroppsøvingstimene?
- Hvordan er din deltakelse i faget?
- I hvor stor grad har innholdet i timene påvirket din deltakelse?
- Er det noen aktiviteter du liker bedre enn andre? *Aktiviteter du misliker?*
- Kan du forklare nærmere hvorfor det er disse aktivitetene du liker/misliker mest?
- Føler du at du opplever mestring i kroppsøvingstimene? *Er det noen aktiviteter du føler deg bedre i enn andre? Evt hvilke?*
- Hvis du synes en aktivitet/øvelse virker vanskelig og du ikke tror du klarer den, hva gjør du da/hvordan løser du det?
- Er det noen du liker bedre å være på lag med enn andre? *Hva er det som gjør at du liker å være på lag med disse personene?*

Skjuleteknikker

Scenario 1

Se for deg at dere har fotball eller annen type ballspill i kroppsøvingstimen. Noen elever blir veldig glade og andre virker mer likegyldige. Under spilldelen dominerer spesielt fotballguttene. De dribler forbi og scorer flere mål. En elev i klassen løper frem og tilbake og

følger spillet men er ikke med i spillet på samme måte som fotballguttene. Denne eleven får sjeldent ballen men legger heller ikke noe særlig innsats i å få ballen. Han eller hun ligger mest bak i blindsonen hvor det er vanskelig å ta imot ballen og de andre elevene sentrer heller ballen til noen andre. Når motsatt lag får ballen og man må tilbake til forsvar så løper denne eleven tilbake sammen med resten av laget for å forsvare målet. Men også her velger eleven å heller stille seg mer på siden i stedet for å gå inn i duellene for å forsvare målet.

- Kunne dette ha skjedd i deres klasse? Kjenner du igjen en slik eller lignende situasjon?

Scenario 2

Klasse 9B på Åsen skole er en aktiv klasse som har mye varierte aktiviteter. De fleste i klassen har alltid gym. En elev i denne klassen har ofte vondt i kneet og når smertene er som verst gir læreren et alternativt opplegg til denne eleven. De andre elevene i klassen vet at denne eleven ikke er så glad i ballspill eller aktiviteter hvor man måles, og hvor det er synlig om man får det til eller ikke. I den ene kroppsøvingstimen hvor det er basketball som står planen så har eleven veldig vondt i kneet og kan kun være med på oppvarmingen hvor det foregår en lek. Dagen etter er det dans i kroppsøvingen. Da har ikke eleven så vondt i kneet lenger og blir med på hele danseøkten.

- Kunne dette ha skjedd i deres klasse? Kjenner du igjen en slik situasjon eller lignende?
Hva tror du er grunnen til at denne eleven kan være med i danseøkten men ikke i basketøkten dagen før?
- Hender det at du prøver å skjule at du ikke vil delta i en eller flere aktiviteter? Hva gjør du da/hvordan oppfører du deg?
- Hvorfor gjør du det? Hva er grunnen til at du prøver å skjule at du misliker denne/disse aktivitetene/øvelsene?
- Er det andre elever i klassen din som du kan se eller kjenner til som bruker teknikker/strategier for å unngå å delta i ulike aktiviteter? *Hva gjør de? Hvorfor tror du de gjør det?*
- Hvis du har latt være å møte opp i en kroppsøvingstime. Hva har vært grunnen til det?
Hvilken aktivitet var det i denne timen?
- Hva kan gjøres for at faget/timene skal fungere bedre for deg slik at din deltakelse/mestringsopplevelse blir bedre?

- Hva gjør du for å få lærerens oppmerksomhet? Når føler du at læreren ser deg? *Er det når du gjør noe bra i timen, når du mestrer en aktivitet, er det når du er en god medspiller, er det når du ikke bråker, når du bråker?*
- Hva er det læreren fokuserer på i kroppsøvingstimene? *Er det på høy aktivitet, mestring, trivsel, teknikker, osv? Hva syntes du om det?*
- Hvis du unngår å delta i aktiviteter, enten hvis du ikke er med i det hele tatt eller om du bare er med litt, hvordan oppfører læreren seg mot deg da?

Trivsel og klassemiljø

- Hvordan opplever du klassemiljøet deres? *Er det mye fokus på prestasjoner/de flinke? Blir alle inkludert?*
- Hvordan vil du beskrive klassemiljøet i kroppsøving i forhold til andre fag? *Oppfører klassen seg annerledes i kroppsøving enn andre fag?*
- Opplever du at det er flere som unngår å delta i kroppsøvingsfaget nå enn det det var på barneskolen? Hvis forskjell: Hva tror du evt kan være årsaken til at flere tar i bruk ulike typer teknikker for å unngå å delta/skjule at de ikke trives med aktiviteten.

Læreren

- Er det noen lærere som motiverer deg mer enn andre? *Hva er spesielt med disse lærerne?*
- Føler du at læreren ser alle elevene? *Er det noen elever som får mer positiv eller negativ oppmerksomhet fra læreren enn andre?*

Avslutning

- Er det noe mer du ønsker å legge til?
- Har du noen spørsmål?

Vedlegg 2 - Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Informasjonsskriv *Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet* *«Skjuleteknikker i kroppsøvingsfaget»*

Vi er masterstudenter i kroppsøving ved Universitetet i Agder, Kristiansand. Denne høsten og neste halvår, skal vi arbeide med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er skjuleteknikker i kroppsøvingsfaget. I den forbindelse ønsker vi å gjennomføre intervjuer med elever på ungdomsskolen som har erfaring med dette. I skrevet fremkommer det informasjon om målet med prosjektet og hva din deltakelse vil innebære.

Målet med forskningsprosjektet

I kroppsøvingsfaget skal elevene oppleve glede og mestring gjennom å være i aktivitet sammen med andre. Kroppsøvingsfaget er en arena der kroppslig fysisk kompetanse, eller mangel på dette er svært synlig. Elever kan av den grunn velge å ta i bruk ulike strategier/teknikker/metoder for å skjule sin mistriivsel, oppfattet manglende kompetanse, unngå aktiv deltakelse eller andre faktorer som påvirker eleven. Flere av disse strategiene er ikke direkte synlige. Målet med studien er derfor å få økt kunnskap og forståelse om hvordan skjuleteknikker kommer til uttrykk hos elever.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Hvis du ønsker å delta i studien kan du med dine erfaringer være med på å gi større innsikt og forståelse om hvordan elever opplever kroppsøvingsundervisningen, og da særlig rettet mot hvordan bruk av skjuleteknikker kommer til uttrykk i kroppsøvingsundervisningen. Hvis du ønsker å delta i forskningsprosjektet, vil vi gjennomføre et intervju sammen med deg. Du vil få spørsmål om kroppsøvingsfaget, skjuleteknikker, trivsel, klasse miljø og læreren. Intervjuene er individuelle og vil bli gjennomført på skolen din i skoletiden. Intervjuets varighet vil variere, men du bør beregne rundt tretti minutter. Vi tar lydopptak av intervjuet. Om det er ønskelig kan du/foresatte på forhånd se vår intervjuguide.

Dine rettigheter

Det er frivillig å delta i undersøkelsen og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å oppgi en grunn. Innsamlet data om deg vil umiddelbart bli slettet. Du har rett til å få innsyn i innsamlet data som er registrert om deg, du har også rett til å få rettet og slettet opplysninger om deg. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærere hvorvidt du ønsker å delta eller ikke.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålet vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi behandler opplysninger du gir oss basert på ditt samtykke.

Forskerne i prosjektet er underlagt taushetsplikt og det transkriberte datamaterialet vil ikke inneholde direkte eller indirekte personidentifiserende personopplysninger. Du vil bli anonymisert. Besvarelsene vil bli behandlet og oppbevart konfidensielt ved Universitetet i

Agder. Faglig ansvarlig og vår veileder i prosjektet er Bjørn Tore Johansen, mail: bjorn.t.johansen@uia.no, telefon: 38141295.

Prosjektet er planlagt avsluttet innen utgangen av 2020. Da blir lydopptak og direkte personopplysninger slettet/omskrevet. Forskningsprosjektet er meldt inn og godkjent av NSD-Norsk Senter for Forskningsdata.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har noen spørsmål om studien eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter kan du kontakte oss på:

Hanne Øyna
Tlf: 98674310
Mail: hanne_oyna@hotmail.com

Elise Dølemo
Tlf: 99400125
Mail: elise.dolemo@hotmail.com

Med vennlig hilsen
Hanne Øyna & Elise Dølemo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjonsskriv om studien og ønsker å delta i prosjektet. Jeg samtykker til at opplysninger fra intervjuet kan brukes i masteroppgaven.

Signatur _____ Dato: _____

(Signert av intervjuobjekt)

Samtykkeerklæring fra foresatte

Jeg/Vi har mottatt informasjonsskriv og samtykker til at vår datter/sønn kan delta i prosjektet, og at opplysninger fra intervjuet kan brukes i masteroppgaven.

Signatur _____ Dato: _____

(Foresattes underskrift)

Vedlegg 3 - Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Skjuleteknikker i kroppsøving

Referansenummer

995590

Registrert

21.10.2019 av Elise Dølemo - elised15@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for folkehelse, idrett og ernæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bjørn Tore Johansen, bjorn.t.johansen@uia.no, tlf: 38141295

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elise Dølemo & Hanne Øyna, elise.dolemo@hotmail.com, tlf: 99400125

Prosjektperiode

01.11.2019 - 31.12.2020

Status

27.11.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

27.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 27.11.2019 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 og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2020.

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 bokstav 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).

For læreren som skal omtales av elevene under intervjuer, begrenses retten til innsyn (kopi) jf. art 15 til kun å gjelde opplysninger som ikke er avgitt av elevene. Disse opplysningene regnes som private og må behandles konfidensielt. Retten til å motta kopi vil således kunne krenke andres rettigheter eller friheter jf. art 15.4.

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: Lisa Lie Bjordal
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4 - Protokoll fra en informant

Intervju

Intervjuer: Ja, så det første spørsmålet vi skal spørre deg om er.. Hvordan har du det på skolen?

Informant: Ehm, greit.

Intervjuer: Greit? Hvordan har du det faglig, med fagene?

Informant: Det er helt greit men det er litt kjedelig da.

Intervjuer: Ja, hva er det som er kjedelig med fagene?

Informant: Ehm at man må lære ting som man ikke alltid har bruk for.

Intervjuer: Nei, har du noen favorittfag?

Informant: Ehh engelsk.

Intervjuer: Engelsk ja. Har du noen fag du liker minst?

Informant: Mm, kanskje norsk.

Intervjuer: Kanskje norsk ja. Ehh, hvordan har du det sosialt på skolen da?

Informant: Mmm, fint.

Intervjuer: Hvem liker du å være med på skolen?

Informant: Ehh, de jeg liksom.. Skal jeg si navn da?

Intervjuer: Nei du trenger ikke det.

Informant: Ehm okei, vennene mine.

Intervjuer: Hva liker dere å gjøre i friminuttene?

Informant: Ehm, bare snakke.

Intervjuer: Ja, sitter dere i gangene da?

Informant: Mhm.

Intervjuer: Ja. Ehh hva liker du å gjøre på fritiden da?

Informant: Spille spill.

Intervjuer: Spille spill? Hva er det du spiller for noe?

Informant: Ehm, litt sånn bilspill og litt sånn skytespill og sånt.

Intervjuer: Ja. Spennende, er det på pc eller er det sånn...?

Informant: Mhm.

Intervjuer: Holder du på med noen fysisk aktivitet på fritida?

Informant: Nei, men jeg gjorde det før.

Intervjuer: Ja, hva var det du gjorde før da?

Informant: Ehm, liksom ridning og turn.

Intervjuer: Ja, da har vi to ridejenter her, jeg driver også med hest [alle ler]

Intervjuer: Hvor lenge holdt du på med turn da?

Informant: Ehm kanskje, ikke mer enn ett år tror jeg.

Intervjuer: Nei. Hva er det som gjør at du likte å ri og drive med turn?

Informant: Ehm, jeg vet ikke jeg likte bare turn akkurat da siden da hadde vi trampoline og sånt. Også ridning var bare gøy for da var det hest og sånt.

Intervjuer: Hvorfor slutta du på turn da?

Informant: Ehm, fordi jeg likte det ikke lenger. Også ble det litt vanskelig.

Intervjuer: Åja, vil du si noe mer om hvorfor du ikke likte det eller?

Informant: Nei det var liksom bare sånn vi måtte gjøre sånn derre... Sånn derre spinn i lufta på en måte..

Intervjuer: Salto?

Informant: Ja salto og det likte ikke jeg.

Intervjuer: Ja skjønner, jeg tror jeg også hadde syntes det var veldig skummelt i hvertfall.

Informant: [ler]

Intervjuer: Ehh, men kroppsøvingfaget da, for det er jo det vi skal skrive om. Hva synes du om kroppsøvingfaget?

Informant: Noen ganger så er det gøy og noen ganger så er det veldig kjedelig.

Intervjuer: Hva er det som er kjedelig med det?

Informant: Mmm liksom aktivitetene.

Intervjuer: Ja, hvilke aktiviteter er det du synes er kjedelige?

Informant: Kanskje.. Ehh fotball og håndball og sånt. Jeg liker ikke det.

Intervjuer: Nei, hva er det som gjør at du ikke liker det?

Informant: Siden liksom man kan liksom få ballen i fjeset og sånt, og det gjør litt vondt.

Intervjuer: Har du fått ballen i fjeset noen gang?

Informant: Ja. Vi hadde en sånn skikkelig hardhendt gutt i klassen, så hadde vi sånn skikkelig myk ball så traff han meg her så fikk jeg sånn skrapsår.

Intervjuer: Oi.

Informant: Mhm, også snubla jeg også på en ball når jeg spilte fotball før i første klasse tror jeg.

Intervjuer: Sitter det litt igjen da?

Informant: Mhm.

Intervjuer: Men hvis dere skal ha fotball da, eller noen av de aktivitetene du ikke liker, hva tenker du da?

Informant: Mmm. Jeg tenker at jeg må være der litt i hvertfall, også liksom bare bli litt med.

Intervjuer: Mm.

Informant: Også liksom jeg spiller litt, men når det er noen som skal til å skyte så liksom så går jeg litt vekk.

Intervjuer: Ja.

Informant: I hvert fall når det er guttene som skyter for de er veldig hardhendte.

Intervjuer: Ja.. Hvor går du vekk hen da? Er du på banen?

Informant: Ehm, ja. Jeg går liksom bare litt vekk fra de, eller liksom litt vekk fra der de skal skyte.

Intervjuer: Ja, så du stiller deg litt på siden da?

Informant: Ja.

Intervjuer: Ja, men du er med i hele gymtimen eller når dere har fotball? Eller håndball?

Informant: Eh, ja.

Intervjuer: Men du bare trekker deg litt unna selve spillet?

Informant: Ja.

Intervjuer: Ja, da er jeg med. Ehh, så det var fotball og håndball som du ikke likte?

Informant: Ja det er liksom sånn ting med ball egentlig, sånn store baller.

Intervjuer: Ja, ballspill egentlig. Men er det noen spesiell grunn til at det er ballen? Du nevnte jo i stad at du var redd for å få den i hodet, men er det noen andre grunner?

Informant: Mm, det er fordi jeg liker det ikke så veldig godt, det er liksom ikke aktiviteten jeg liker best.

Intervjuer: Nei. Føler du at du får det til da hvis du er med?

Informant: Ehh, ikke alltid. Men jeg prøver.

Intervjuer: Ja, du prøver, så bra. Men er du alltid med da hvis det er de aktivitetene?

Informant: Ja jeg er alltid med siden liksom ja..

Intervjuer: Du er alltid med i timen og er med på aktiviteten?

Informant: Med mindre jeg er syk den dagen da.

Intervjuer: Men da er du ikke på skolen i det hele tatt?

Informant: Nei.

Intervjuer: Men hvilke aktiviteter er det du liker mest da?

Informant: Mm, liksom sånn derre innebandy og badminton og sånt.

Intervjuer: For det er ballspill med mindre baller?

Informant: Mhm. Også liksom da kan jeg spille med de og da er det litt roligere føler jeg.

Intervjuer: Ja. Føler du at du mestrer badminton og innebandy?

Informant: Nei, men det er veldig gøy.

Intervjuer: Hva er det som gjør at du synes det er så gøy med det?

Informant: Ehh, siden jeg kan liksom spille med en av vennene mine som er like dårlig og da blir det liksom gøy når vi gjør det sammen.

Intervjuer: Men du synes selv at du er dårlig i det?

Informant: Ja, litt. Liksom badminton er litt vanskelig synes jeg, men innebandy det er litt lettere.

Intervjuer: Hva er det som er lettere med innebandy?

Informant: Siden da må du liksom bare se på ballen også har du en kølle og sånn som du kan strekke deg ut med.

Intervjuer: Ja, så du føler du har mer kontroll på innebandy enn på badminton?

Informant: Mhm. Ja.

Intervjuer: Så du føler du har mer kontroll på innebandy enn badminton og det er det som gjør det lettere?

Informant: Ja.

Intervjuer: Føler du at du deltar mer når det er innebandy enn for eksempel fotball da?

Informant: Mhm.

Intervjuer: Hvordan.. Ehh okei, du sier, ehh hvordan deltar du mer? Hvis du klarer å beskrive det?

Informant: Ehm, liksom jeg trekker meg ikke unna og sånt også går jeg etter ballen i steden for.

Intervjuer: Så du søker spillet?

Informant: Mhm.

Intervjuer: Men når du trekker deg unna da, hvordan gjør du det på en måte eller sånn ehh stiller du deg på sidelinja? Eller er du bare mindre...Mindre at du løper?

Informant: Liksom, jeg går bare bak folk hele tida også snakker jeg med noen som er på laget mitt eller noe.

Intervjuer: Ja.. Snakke med folk på laget? Hva snakker dere om da?

Informant: Ehh, ikke gymting i hvert fall [ler]

Intervjuer: [alle ler] Nei.

Informant: Men liksom sånn om vi skal finne på noe etter skolen eller noe lekser eller noe sånt.

Intervjuer: Ja. Føler du at du opplever mestring i kroppsøvingstimene?

Informant: Nei.

Intervjuer: Ikke? Vil du utdype det mer?

Informant: Ehm. Jeg vet ikke helt hvordan.

Intervjuer: Ehh, men føler du at mestrer noen, det har du jo sagt at du mestrer noen aktiviteter bedre enn andre..

Informant: Mhm.

Intervjuer: Ehh, men vil du beskrive hva du føler, du sier jo at du føler at du ikke mestrer, men vil du beskrive den følelsen du får når du ikke får det til?

Informant: Ehm, da føler jeg liksom, da er det ikke noe jeg kan gjøre så da står jeg bare der noen ganger.

Intervjuer: Så når du ikke får det til så gjør du ikke noe i det hele tatt?

Informant: Mm, jeg gjør litt men det er liksom sånn..

Intervjuer: Du prøver litt?

Informant: Ja, det er liksom jeg gir litt opp.

Intervjuer: Ja, men hvis du synes en aktivitet eller øvelse virker veldig vanskelig, også er det sånn at du tenker at dette her kommer jeg ikke til å klare. Hva gjør du da?

Informant: Ehm, det er sånn der høydehopping og sånt og det vet jeg at jeg ikke kommer til å klare, men det var en gang som jeg klarte det. Men ja.. på barneskolen..

Intervjuer: Ja så bra. Men da prøvde du og da fikk du det til?

Informant: Ehh, nei jeg prøvde egentlig ikke. Jeg bare liksom hoppa også klarte jeg det.

Intervjuer: Ja, men da har du jo prøvd?

Informant: Ja men det var bare den ene gangen.

Intervjuer: Ja men hva følte du da når du fikk det til?

Informant: Det var sånn derre oi, siden vanligvis så var jeg for lav siden det gikk skikkelig høyt opp, men nå klarte jeg det, men bare en gang da liksom, ett hopp.

Intervjuer: Prøvde du mange ganger?

Informant: Ehh, nei jeg prøvde en gang etter det også klarte jeg det ikke også gadd jeg ikke mer.

Intervjuer: Nei, hva gjorde du etterpå da?

Informant: Ehm, meg og vennene mine vi hjalp liksom og ta opp pinnen når den falt.

Intervjuer: Ja. Men hva følte du da når du fikk det til? Ble du glad, var det en god følelse?

Informant: Ehm, jeg følte meg litt stolt.

Intervjuer: Ja, så bra! Er det sånn at du gleder deg til å ha kroppsøving?

Informant: Ehm, bare når jeg vet at vi skal ha sånn gøy ting.

Intervjuer: Ja, sånn som innebandy?

Informant: Ja, eller sånn derre leker.

Intervjuer: Leker ja. Men når du ikke gleder deg da, hvis du vet at dere skal ha noe du ikke er så glad i da, hvordan har du det da?

Informant: Det er liksom, ja, jeg har det helt greit men det er veldig kjedelig.

Intervjuer: Er det sånn at du gruer deg til timen da?

Informant: Det er liksom sånn at hvis jeg finner ut at vi skal ha høydehopping så er det litt sånn, oi.. Da vil jeg liksom ikke ha gym.

Intervjuer: Hva slags følelse får du i kroppen da?

Informant: Liksom jeg blir litt redd på en måte.. For det er liksom, nei da klarer jeg det ikke.

Intervjuer: Men da vil du egentlig ikke ha gym når det er sånne aktiviteter?

Informant: Mhm. Ja.

Intervjuer: Men kommer du i gymtimen da selvom det er disse aktivitetene?

Informant: Ja.

Intervjuer: Ja. Så bra. Er det noen du liker bedre å være på lag med enn andre?

Informant: Ehm.. Liksom på kanonball og sånt så liker jeg å være på lag med de som er hardhendte for da blir ikke jeg truffet av de. Også liker jeg å være på lag med vennene mine.

Intervjuer: Ja. Hva er det som gjør at du liker å være på lag med vennene dine da?

Informant: Siden da kan jeg liksom bare gå bort til de å snakke litt også bare gå vekk igjen.

Intervjuer: Føler du at det er trygt å være på lag med vennene dine enn hvis du ikke hadde vært med de?

Informant: Ja.

Intervjuer: Skal vi se, skal bare bla litt.. Hender det at du prøver å skjule at du ikke vil delta i en aktivitet eller øvelse dere har?

Informant: Mm.

Intervjuer: Eller hva gjør du hvis dere skal ha høydehopp da, så sier du at du gruer deg, men prøver du å skjule det eller?

Informant: Ehh, nei..

Intervjuer: Skjønner de andre at du gruer deg?

Informant: Ehh, jeg har sagt det til vennene mine før, at jeg ikke liker det.

Intervjuer: Ja, men en annen aktivitet da, hvis vi ikke skulle tatt høydehopp?

Informant: Ehm. Volleyball.

Intervjuer: Volleyball? Hva er det du gjør da?

Informant: Man liksom, man slår ballen opp på den andre siden.

Intervjuer: Men prøver du å skjule at du egentlig ikke har lyst å være med?

Informant: Nei jeg sier liksom til vennene mine sånn at «årh jeg liker ikke å gjøre dette». Men jeg gjør det fortsatt da.

Intervjuer: Ja, men hva føler du da når du er med i volleyball?

Informant: Ehm. Jeg vet egentlig ikke, det er liksom sånn årh..

Intervjuer: Føler du at du er aktiv da når det er volleyball?

Informant: Nei. Siden jeg prøver liksom å unngå å skyte ballen siden det gjør veldig vondt.

Intervjuer: Ja. Så du står bare mest på banen?

Informant: Ehm ja.

Intervjuer: Ja. Får du av og til ballen? Eller prøver du noen ganger?

Informant: Ehh det er noen ganger at hvis jeg ser ballen kommer så går jeg liksom bare vekk.

Intervjuer: Ja, er det noen andre som tar ballen da?

Informant: Ehh nei.

Intervjuer: Så da går ballen i bakken?

Informant: Mhm.

Intervjuer: Ja, Men er det sånn at du, for i kroppøving så er man jo ganske synlig alle kan jo se hverandre..

Informant: Mhm.

Intervjuer: Er det litt sånn skummelt av og til, eller kan det virke litt sånn truende, at alle ser deg?

Informant: Mm, nei.

Intervjuer: Så selv om ballen går i bakken så gjør ikke det noe for din del?

Informant: Liksom de sier sånn «årh du må ta den da!» og da sier jeg bare sånn «ops..» også er de liksom ferdig.

Intervjuer: Synes du det er ubehagelig når de kommenterer?

Informant: Ehh ikke alltid.

Intervjuer: Det kommer litt ann på hvem kanskje?

Informant: Ja også liksom hvordan jeg er den dagen, hvordan jeg føler meg og sånt.

Intervjuer: Ja. Hva mener du med det?

Informant: Liksom om jeg er lei meg den dagen så er det kanskje litt sårende når de sier sånt, men når jeg liksom er glad så bryr jeg meg ikke.

Intervjuer: Ja. Kommer du noen gang med noen unnskyldninger ehh på at du ikke skal være med i gymmen?

Informant: Mhm. Det er liksom sånn noen ganger så sier jeg sånn der at jeg har vondt i beinet eller vondt i magen eller så sier jeg at jeg har glemt gymtøy, men så har jeg det med.

Intervjuer: Er det noen spesielle aktiviteter du pleier å «glemme gymtøy til»?

Informant: Ehh høydehopping [ler]

Intervjuer: [ler med] Høydehopping. Da blir det bare liggende i sekken? Har du liksom planlagt at da skal jeg bare glemme gymtøy?

Informant: Ja, noen ganger.

Intervjuer: Ja, for du har det jo liggendes i sekken så du sier bare at du har glemt det selv om du egentlig ikke har glemt det?

Informant: Ja, for vi har liksom matlaging på tirsdag, mens vi har gym så da kan jeg liksom bare si «Åja, jeg glemte gymtøy men jeg har forkle oppi der».

Intervjuer: Ja. Så da føler du at du har husket noe?

Informant: Ja.

Intervjuer: Men hvis du sier det at du har vondt i beinet da så har du egentlig ikke vondt i det eller har du vondt i beinet?

Informant: Jeg har ikke vondt i beinet, eller det er noen ganger at jeg har det men jeg må fortsatt spille.

Intervjuer: Ja, okei. Men hva sier læreren når du sier at du har vondt i beinet?

Informant: Mm, noen ganger hvis det er sånn ille så sier de at jeg bare kan se på eller hjelpe til og sånt, men noen ganger så er det sånn «Nja, du kan i hvertfall prøve.»

Intervjuer: Ja, men velger du å prøve da eller velger du å se på?

Informant: Ehh, det kan hende at jeg liksom går bort til banen og står der i sånn 1 minutt også går jeg vekk igjen.

Intervjuer: Vet du om det er noen andre, sånn som du sa det der med å glemme gymtøy og vondt i beinet for eksempel, men vet du om det er noen andre elever som bruker noen sånne teknikker?

Informant: Mhm, det er veldig mange egentlig.

Intervjuer: Ja, vet du hva de bruker?

Informant: Ehm, det er jo sånn derre glemt gymtøy og sånt.

Intervjuer: Er det noen andre enn de?

Informant: Mm, at de liksom har vondt i magen og sånt og at de ikke orker å spille.

Intervjuer: Ja, at de ikke orker å spille?

Informant: Mhm, eller at de liksom ikke har energien til det siden de gjorde så mye lekser i går eller noe sånn.

Intervjuer: Ja så da sier de at de ikke orker fordi de har gjort så mye lekser?

Informant: Mhm.

Intervjuer: Ja, men har de gjort mye lekser da?

Informant: Mm, jeg vet ikke, ikke noen av vennene mine. De pleier ikke å gjøre så mye lekser egentlig, men de sier bare det.

Intervjuer: Men du sier at de ikke orker, ehh.. Hva legger man egentlig i og ikke orke?

Informant: Ehm, det er liksom sånn.. Hvis det er en sport man ikke liker så sier man liksom sånn «årh jeg liker ikke den, så blir det liksom sånn årh jeg orker ikke».

Intervjuer: Ja. Så man sier at man ikke orker men det er egentlig det samme som å si at man ikke liker den aktiviteten?

Informant: Ja at jeg ikke vil gjøre den.

Intervjuer: Ja.

Informant: Og liksom at jeg kanskje ikke kommer til å gjøre den heller.

Intervjuer: Men hva tror du grunnen til at man bruker at man ikke orker, hva tror du ligger bak det?

Informant: Siden at liksom hvis man sier til en lærer at man ikke vil gjør denne her aktiviteten så sier hun sånn at «ja men du må det», siden hun kan ikke si sånn at man kan ikke si at man ikke vil gjøre det bare fordi man ikke vil, eller fordi du ikke liker den.

Intervjuer: Så derfor bruker man heller at man ikke orker?

Informant: Ja, siden det hjelper noen ganger.

Intervjuer: Ja, men hva tror du årsaken eller grunnen til at man sier at man ikke orker? Hva er det som ligger bak at man ikke orker?

Informant: Ehm.. at man ikke liker den aktiviteten så godt.

Intervjuer: Ja, ehm.. Er det fordi man ikke klarer den eller er det fordi man synes den er kjedelig eller?

Informant: Ehm, begge deler egentlig.

Intervjuer: Begge deler, hmm.. Så du føler, føler du ofte at du ikke klarer den aktiviteten, at du ikke er god nok?

Informant: Det er bare høydehopp jeg føler sånn. Fotball er liksom sånn årh jeg treffer ikke ballen, men det gjør ikke noe.

Intervjuer: Men det gjør ikke noe?

Informant: Noen ganger så er det liksom sånn årh..

Intervjuer: Skulle du ønske at du kunne få det til da?

Informant: Ja noen ganger.

Intervjuer: Ja.. Bare noen ganger?

Informant: Ehm ja, siden jeg vil ikke være sånn der skikkelig profesjonell sånn at folk liksom forventer ting av meg.

Intervjuer: Nei, hvorfor ikke?

Informant: Siden da liksom sånn, hvis jeg er sånn skikkelig flink da, også liksom så klarer jeg ikke score på mål så blir de sånn skikkelig sure, for du er jo kjempeflink du må jo klare det liksom.

Intervjuer: Er det fordi de har en forventning om at du skal få det til også får du det ikke til og da føler du at du skuffelsen blir større?

Informant: Mhm.

Intervjuer: Hmm. Ehh, men nå har vi snakket litt om de andre, men hva er grunnen til at du prøver å skjule at du misliker en aktivitet da, at du for eksempel misliker høydehopping da?

Informant: Ehm.. Det er ikke alltid jeg liksom prøver å skjule det da.

Intervjuer: Nei, noen ganger så sier du det jo bare.

Informant: Ja, det er liksom vennene mine så jeg sier det mest til de.

Intervjuer: Men de andre da som ikke er vennene dine i klassen?

Informant: Ehm..

Intervjuer: Prøver du å skjule det til de eller sier du det til de også?

Informant: Det er liksom noen som er sånn derre.. Vet dere hva snitch er?

Intervjuer: Ja, mm.

Informant: Noen er liksom sånn snitch, så da sier jeg sånn årh jeg føler meg ikke bra så jeg tror ikke jeg kommer til å gjøre det, bare sånn i stedet for årh jeg orker ikke også ikke gjøre det. Siden da sier de liksom sånn til læreren årh ho orker ikke.

Intervjuer: Så hvis du sier det til en medelev så kan de noen ganger si det til læreren? Så derfor hvis du sier du ikke orker, så hvis de snitcher da så sier de bare til læreren at du ikke orker?

Informant: Mhm, også er de liksom sånn «årh så lat hun er da».

Intervjuer: Så du har ikke lyst til å si til læreren at du egentlig skjuler dette?

Informant: Mhm.

Intervjuer: Du vil ikke si det til læreren?

Informant: Nei.

Intervjuer: Nei, hvorfor ikke det?

Informant: Nei fordi det er liksom læreren og det er de som setter karakteren.

Intervjuer: Ja, er du redd for å få en dårlig karakter da hvis hun hadde fått vite at du ikke følte deg komfortabel med å hoppe høyde?

Informant: Ehm det er jo liksom sånn, man må jo være aktiv i timene, og karakteren blir jo litt mindre hvis du ikke er det.

Intervjuer: Du tenker på innsats?

Informant: Mhm.

Intervjuer: Så derfor føler du det er bedre å si at du ikke orker fordi at du ikke vil?

Informant: Mhm.

Intervjuer: Ja. Fordi du er redd for karakteren?

Informant: Ja, noen ganger. Men jeg bryr meg ikke så veldig mye lenger.

Intervjuer: Brydde du deg før?

Informant: Ja, litt.

Intervjuer: Men hva er grunnen til at du ikke bryr deg så mye nå i forhold til før?

Informant: Jeg vet ikke jeg. Det er liksom bare sånn kjedelig nå, så jeg bare tar de prøvene jeg kan også går jeg hjem også spiller jeg igjen.

Intervjuer: Ja, men det var generelt på skolen, ikke bare kroppsøving?

Informant: Ja.

Intervjuer: Har du noen gang latt være å møte opp i en kroppsøvingstime?

Informant: Mm.. Ja.

Intervjuer: Hva er grunnen til at du ikke har møtt opp da?

Informant: Ehh, det har vært en aktivitet som jeg ikke liker eller som jeg ikke klarer.

Intervjuer: Ja.

Informant: Det var en gang i syvende tror jeg. Da var det meg og en venn, vi skulka begge timene fordi vi skulle ha høydehopping.

Intervjuer: Ja.

Informant: Så vi satt bare nede på doen.

Intervjuer: Men høydehopping, hva er det som er så spesielt med det som gjør at dere valgte eller velger og ikke være med?

Informant: Eh, det er liksom sånn at alle ser på deg siden alle er bak. Det er liksom sånn..

Intervjuer: Siden dere må stå i kø?

Informant: Ja.

Intervjuer: Synes du det er skummelt når alle ser på deg?

Informant: Det er litt flaut når jeg ikke klarer det og alle andre klarer det.

Intervjuer: Hvorfor er det flaut?

Informant: Fordi liksom. Jeg vet ikke helt, det er bare det.

Intervjuer: Ja, er du redd for at de skal si noe eller?

Informant: Ehm, nei.

Intervjuer: Men hvordan føler du deg om alle hadde sett på og du ikke hadde fått det til?

Hvilken følelse får du da?

Informant: Liksom jeg er litt skuffa kanskje, siden jeg ikke klarte det selv også skal de være sånn, man kan heller være sånn «å du gjorde det bra, du kan sikkert klare det neste gang»

Intervjuer: Men oppmuntrer de andre deg, eller ler de, eller bryr de seg ikke eller?

Informant: Ehm, det er noen som ikke bryr seg, men det er noen som er liksom sånn, de oppmuntrer deg liksom, men det er noen ganger jeg ikke liker det.

Intervjuer: Nei, okei.

Informant: Ja, for det er noen ganger så føler jeg liksom sånn «oi du var veldig flink» også vet jeg egentlig at jeg ikke var det. Også føler jeg at liksom de sier at jeg var dårlig bare på en annen måte for å være snillere.

Intervjuer: Så du føler ikke at de mener det?

Informant: Mhm.

Intervjuer: Selv om de kanskje gjør det?

Informant: Ja.

Intervjuer: Men hvis en lærer sier det da? Tror du på det da?

Informant: Ehh. Jeg vet ikke kanskje.. Siden det er liksom læreren.

Intervjuer: Mhm, ja.. Men hvordan er klassemiljøet i kroppsøving?

Informant: Ehm, veldig greit.

Intervjuer: Veldig greit?

Informant: Mhm.

Intervjuer: Hva er fokuset i klassen? Er det på ehh at alle skal være med, er det innsats det fokuseres på, eller prestasjoner?

Informant: Det er liksom sånn, det er ikke sånn at hele klassen henger sammen, det er liksom bare noen få grupper som henger sammen. Så da er det liksom sånn, det er ikke sånn gruppearbeid på en måte. Liksom jeg føler vi er god på å inkludere andre og sånn.

Intervjuer: Hva er det læreren fokuserer på?

Informant: Mmm, at vi liksom kanskje skal bli så gode som vi vil.

Intervjuer: Så bra. *pause* Er det noen lærere som motiverer deg mer enn andre?

Informant: Mm, vi har bare en gymlærer.

Intervjuer: Ja. Ehh men generelt da?

Informant: Ehm jeg vet ikke helt.

Intervjuer: Men jeg har et siste spørsmål som jeg kom på. Ehh det er jo noen som ikke deltar i kroppsøvingen. Føler du at det er flere som unngår å delta nå på ungdomsskolen enn det var på barneskolen?

Informant: Mhm.

Intervjuer: Vil du si noe mer om det?

Informant: Siden det er litt liksom folk bryr seg ikke så mye lenger på ungdomsskolen. På barneskolen så var det liksom sånn «årh nå må jeg gjøre det skikkelig bra» men nå er det mer sånn «jaja...»

Intervjuer: Så du føler de bryr seg mindre nå?

Informant: Ja, siden nå er de liksom eldre og sånt.

Intervjuer: Men dere får jo karakterer på ungdomsskolen og det gjør dere jo ikke på barneskolen?

Informant: Mhm, det er det som er litt rart.

Intervjuer: Ja, du synes det er litt rart?

Informant: Mhm, siden jeg brydde meg liksom mer på barneskolen enn det jeg gjør nå.

Intervjuer: Hmm og nå blir du jo faktisk vurdert også.

Informant: Mhm.

Intervjuer: Men hva tror du grunnen kan være til det at man bryr seg mindre på ungdomsskolen enn barneskolen?

Informant: Siden at på barneskolen så lærte man litt ting som vi faktisk trenger, men nå er det liksom sånn ting som vi ikke trenger med mindre vi skal jobbe med det.

Intervjuer: Ja, snakker du om kroppsøving nå eller andre fag?

Informant: Alle egentlig.

Intervjuer: Ja. Er det noe mer du ønsker å legge til som du føler vi ikke har fått snakka om? Som du ikke har fått utdypet nok?

Informant: Ehm, nei.

Intervjuer: Har du noen spørsmål til oss?

Informant: Mmm nei.

Intervjuer: Da vil vi bare si tusen takk for at du stilte opp.