

## Sosiale interaksjoner i kroppsøvingsfaget

Hvordan påvirker elevenes mestringstro, målorientering og selvoppfattelse de sosiale interaksjonene i en klasse, og hvordan kan man øke de positive sosiale interaksjonene i en klasse?

**Dag Ove Hovdal**

**Veileder**

Bjørn Tore Johansen

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2015  
Fakultet for Idrettsvitenskap  
Institutt for folkehelse, idrett og ernæring

## FORORD

Arbeidet med denne oppgaven har vært lærerikt, interessant, motiverende, utfordrende og tidkrevende. Det at jeg har fått muligheten til å belyse noe viktig i kroppsøvfingsfaget, samt har arbeidet mot å utvikle dette faget videre, har bidratt til nettopp dette.

I denne oppgaven forsøker jeg å flytte fokuset fra å se elevenes adferd utenfra, til å se elevenes adferd fra deres egne kognisjoner og affeksjoner. I dette forsøket er det derfor nødvendig å tilrettelegge undervisningen, slik at læreren får snakket mye med elevene. Ved at man ser elevene utenfra, vil det også være naturlig å skylde på for mye tradisjonell idrett i kroppsøvfingsfaget, når elevene sier at de misliker kroppsøvfingsfaget, for eksempel på grunn av fotball og basketball. Ved at man ser elevene «innenfra», kommer det kanskje frem at de ikke liker disse idrettene, fordi de ikke mestrer det, at de ikke får ballen, eller at de får negative kommentarer fra de andre elevene osv. Dette vil kanskje være mer naturlig ved de tradisjonelle idrettene, der det er store forskjeller på nivået mellom elevene. De nevnte begrunnelser, for å ikke like en idrett, har i hvert fall en ting til felles; De blir påvirket av de sosiale interaksjonene i en klasse.

Dette ikke har blitt undersøkt før, og det var derfor på tide å gå i dybden på dette. Videre vil jeg få frem at det sosiale rundt skrivingen, har vært veldig viktig ved de lengre arbeidsdagene, og har bidratt til at skrivingen har gått lettere og vært motiverende.

Jeg vil takke personene som har samtykket og deltatt i studien, venner som har skapt variasjon i hverdagen, og mine foreldre for samtaler og gjennomlesing av oppgaven. Videre vil jeg takke Bjørn Tore Johansen for hans veiledning, samtaler og oppmuntringer rundt studien og oppgaven.

## **INNHold**

<b><u>FORORD</u></b> .....	I
<b><u>INNHold</u></b> .....	II
<b><u>FIGUR OG TABELL OVERSIKT</u></b> .....	III
<b><u>SAMMENDRAG</u></b> .....	IV
<b><u>ABSTRACT</u></b> .....	V

### **Del 1: Sammenbinding**

### **Del 2: Artikkel**

### **Del 3: Vedlegg**

Vedlegg 1: Godkjenning Norsk samfunnsvitenskapelige datatjenester AS

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Utdrag fra intervju 1

Vedlegg 4: Intervjuguide lærer

Vedlegg 5: Eksempel på transkribert intervju, fra intervju 2

## FIGUR OG TABELL OVERSIKT

### Del 1: Sammenbinding

- Figur 1.** *Teoretisk framstilling av hvordan elevenes positive eller negative sosiale interaksjoner påvirker fokuset til elevene under kroppsøvingstimene, og konsekvensene av dette.*.....3
- Figur 2.** *Triangulær årsaks modell av sosial kognitiv teori: Fritt oversatt fra Bandura (1997).*7
- Figur 3.** *Fire kilder til mestringstro og dens påvirkninger: Fritt oversatt fra Vealey and Chase (2008).*.....9
- Figur 4.** *Kjennetegn på adferden til sjenerte personer: Fritt oversatt fra Pan (2010).*.....19
- Figur 5.** *Oversikt over teorienes og begrepenes rolle på karakteriseringene av elevene, samt deres rolle i studien.* .....22
- Figur 6.** *Hvordan studien ble gjennomført i rekkefølge og tid, hensikten med datainnsamlingsmetodene og nødvendig datainnsamling for å analysere og for å besvare problemstillingen og underspørsmålene.* .....25

### Del 2: Artikkel

- Figure 1.** *The role of selected theories in present study.*
- Figure 2.** *The procedure on how the data was collected over time, the purpose of the different data collection, and the amount of data needed to analyze in order to answer the questions most adequately.*
- Figure 3.** *How a group-reflecting environment may impact the social interactions within a PE class, which may lead to a certain focus in the PE sessions and what this focus will result in.*

## SAMMENDRAG

Bakgrunnen for denne studien var å belyse viktigheten av de sosiale interaksjonene og hvordan de påvirket elevenes trivsel og læring i kroppsøvningsfaget, og dermed få et mer reflektert og nyansert syn på faget, der selve organiseringen av faget og høyest mulig deltagelse, har sett ut til å være det viktigste. Studien skulle derfor finne ut hvordan elevenes mestringstro, målorientering og selvpoppfattelse, påvirket de sosiale interaksjonene i en klasse. De nevnte tre teoriene forklarer alle menneskelig adferd. Videre skulle studien vise til hvordan de sosiale interaksjonene foregikk, hvordan det påvirket elevenes kognisjoner, affeksjoner og adferd, samt hvorfor de sosiale interaksjonene foregikk på en bestemt måte. Dette resulterte i mulige tiltak, for å øke elevenes positive sosiale interaksjoner.

Utvalget i denne studien kom fra en ungdomsskole i Kristiansandsområdet. Klassen, bestående av 23 elever, ble observert og filmet gjennom 11 kroppsøvingstimer. Åtte av disse elevene ble intervjuet to ganger hver, og læreren ble intervjuet en gang.

Resultatene viste at elevenes mestringstro påvirket antallet sosiale interaksjoner med de andre elevene, dels regulert av selvpoppfattet sjenerthet. Målorienteringen påvirket om de sosiale interaksjonene var positive eller negative. Valg av adferd kom også som et resultat av deres selvpoppfattelse.

Konklusjonen ble at lærere måtte kjenne til nevnte karakteristikk hos elevene, hvordan de påvirket elevenes kognisjoner, affeksjoner og adferd, og hva man skulle gjøre, for å øke de positive sosiale interaksjonene i en kroppsøvningsklasse.

**Nøkkelord:** Kroppsøving, sosial interaksjon, mestringstro, målorientering, selvpoppfattelse, sjenerthet.

## **ABSTRACT**

The purpose of this study was to enlighten the importance of the social interactions regarding the students' wellbeing and learning in physical education. This should lead to an increased reflection and a nuanced perspective on physical education, where the organization of the subject and the students' participation has seemed to be most important. The study should therefore investigate how the students' self-efficacy, goal orientation and self-concept influenced the social interactions within a class. All of these mentioned theories explain human behavior. Further, the study showed how the social interactions occurred, how it influenced the students' cognitions, affections and behavior, and why the social interactions occurred in a certain way. This resulted in initiatives to increasing the students' positive social interactions.

The selection of this study came from a secondary school in Kristiansand. The class contained 23 students and was observed and video-recorded through 11 physical education classes. Eight of these students were interviewed two times each, and their teacher one time.

The results showed that the students' self-efficacy influenced the number of social interactions with their peers, only regulated by self-perceived shyness. The students' goal orientation influenced the social interactions regarding if they were positive or negative. The students chosen behavior were also a result of their self-concept.

The implications of this study were that the teachers should be aware of the mentioned characteristics within the students. How it influenced the students' cognitions, affections and behavior, and what one should initiate for increasing the positive social interactions in a physical education class.

**Key words:** Physical education, social interaction, self-efficacy, goal orientation, self-concept, shyness.



# Sosiale interaksjoner i kroppsøvningsfaget

Del 1:

Sammenbinding

Dag Ove Hovdal

Universitetet i Agder

2015

## Innholdsfortegnelse

Innledning.....	1
Læreplanen og sosial interaksjon .....	1
Målet med studien .....	2
Teori og problemstilling.....	4
Teoretisk rammeverk.....	5
Mestringstro.....	5
Mestringstro og triangulær årsaks modell.....	6
Adferd mestringstro, emosjonsmestringstro og kognitiv mestringstro .....	7
Kilder til mestringstro .....	9
Målorientering.....	10
Utviklingsprosess .....	10
Målorientering i ulike situasjoner og prediksjoner .....	11
Mål, tro og kognitive-afektive responser.....	12
Utvikling av ferdigheter og prestasjon.....	13
Moral og sosial adferd .....	14
Målorientering og skoleutdanning .....	14
Selvoppfattelse .....	14
Selvoppfattelse, kroppsbilde og selvet.....	15
Kultur, roller og identitet .....	16
Personlig relevans og påvirkninger på selvoppfattelsen .....	17
Selvkonsistens, selvet som subjekt og objekt .....	17
Selvoppfattelse og fysisk aktivitet .....	18
Selvoppfattelse og adferd.....	19
Sjenerthet.....	19
Faktorer som fører til tilbaketrukkenhet, og lavere sosial interaksjon.....	21
Teoriens rolle i studien .....	22
Metode.....	23
Valg og begrunnelse av metodisk tilnærming.....	23
Utvalg .....	24
Godkjenning og samtykke.....	24
Gjennomføringen av studien .....	25
Bearbeidelse av kvalitative data .....	26
Etiske overveielser .....	28
Min forforståelse .....	29
Troverdighet og overførbarhet .....	29
Resultat.....	33
Adferd ut ifra observasjon og filmer .....	33
De ulike kategoriene og sosial interaksjon.....	35
Bakgrunnen for valg av sosiale interaksjoner .....	36
Sosial trygghet og reaksjoner på inadekvat adferd.....	37
Elevenes oppmerksomhet i timene.....	37



Hva elevene selv mente skulle til for å øke den positive sosiale interaksjonen.....	38
Diskusjon.....	39
Hvordan smiling kan påvirke og regulere adferd.....	39
Hvordan forsvarsmekanismer av selvet kan regulere adferd .....	40
Hvordan elevenes refleksjon kan påvirke sosiale interaksjoner.....	42
Implikasjoner av studien .....	43
Få elevenes kognisjoner og affeksjoner mot kroppsøvingstimen .....	43
Organisering.....	44
Vær tydelig ved innlæring av nye øvelser .....	45
Øke elevenes refleksjon .....	45
Avsluttende diskusjon .....	46
Funn og refleksjon.....	46
Lærerens kompetanse og refleksjon .....	47
Påvirkninger av tilsynelatende “små” situasjoner .....	47
Gruppereflektert miljø.....	48
Videre relevans av denne studien.....	48
Litteraturliste .....	50

## **Innledning**

Denne studien har kommet til som et resultat av egne erfaringer som har blitt gjort gjennom kroppsøvningsfaget. Både erfaringer fra der jeg selv har vært elev i kroppsøvningsfaget, men også erfaringer gjennom faglærerutdanningen min i kroppsøvningsfaget, ulike vikariater innenfor kroppsøving, samt jobb fra helsesportsenter for funksjonshemninger og rehabilitering. Samtlige av disse erfaringene har vist viktigheten av de sosiale relasjonene og interaksjonene, både på elevenes og brukernes kognisjoner, affeksjoner og deres adferd. Både Nicholls (1984) og Bandura (1977) viser implisitt denne viktigheten. Nicholls viser til adferden hos personer under forskjellige målorienteringer, der oppgaveorienterte personer er de mest positive. Det er også den målorienteringen som er forbundet med samarbeid, samt det å hjelpe hverandre. Bandura viser til at mestringsstro må finne sted i en triangulær gjensidig årsaks modell. Der man forstår menneskers adferd, kognisjoner og affeksjoner, gjennom å forstå effekten av interaksjoner mellom personer, miljø og adferd. Videre blir det hevdet at selvoppfattelsen til en person, er en av de mest signifikante styringsfaktorene for adferd (Greenwald, 1982; Schlenker, 1980). Bakgrunnen for at selvoppfattelsen er så viktig, er ifølge Nideffer (1976), at vi alle har en så sterk trang til å ha positive tanker om oss selv. Disse tre teoriene/begrepene vil dermed utfylle hverandre, og sammen gir de et innsyn på bakgrunn for menneskers sosiale adferd og interaksjoner.

## **Læreplanen og sosial interaksjon**

I ordensreglementet (Utdanningsdirektoratet, 2014, side 2) står det: *«Læring, trygghet, trivsel, respekt og toleranse er sentrale formål med opplæringen i Norge»*. I «Endringer i faget kroppsøving» (Utdanningsdirektoratet, 2012, side 5) står det blant annet om innsats: *«... Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget»*. En fellesnevner med disse to sitatene, er viktigheten av de sosiale interaksjonene på opplæringen. Skal elevene oppleve for eksempel *«trygghet, trivsel»* (sitat 1) og å bidra til at *«andre lærer i faget»* (sitat 2), forutsetter dette positive sosiale interaksjoner mellom elevene. Dette er også nødvendig for at elevene skal få en best mulig læring, der oppmerksomheten deres kan rettes mot egen og felles læring i faget, og ikke mot usikkerheten rundt det sosiale i faget. I opplæringsloven § 9a-1, står det: *«Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring»* (Opplæringsloven, 1998). Skal man etterfølge denne loven,

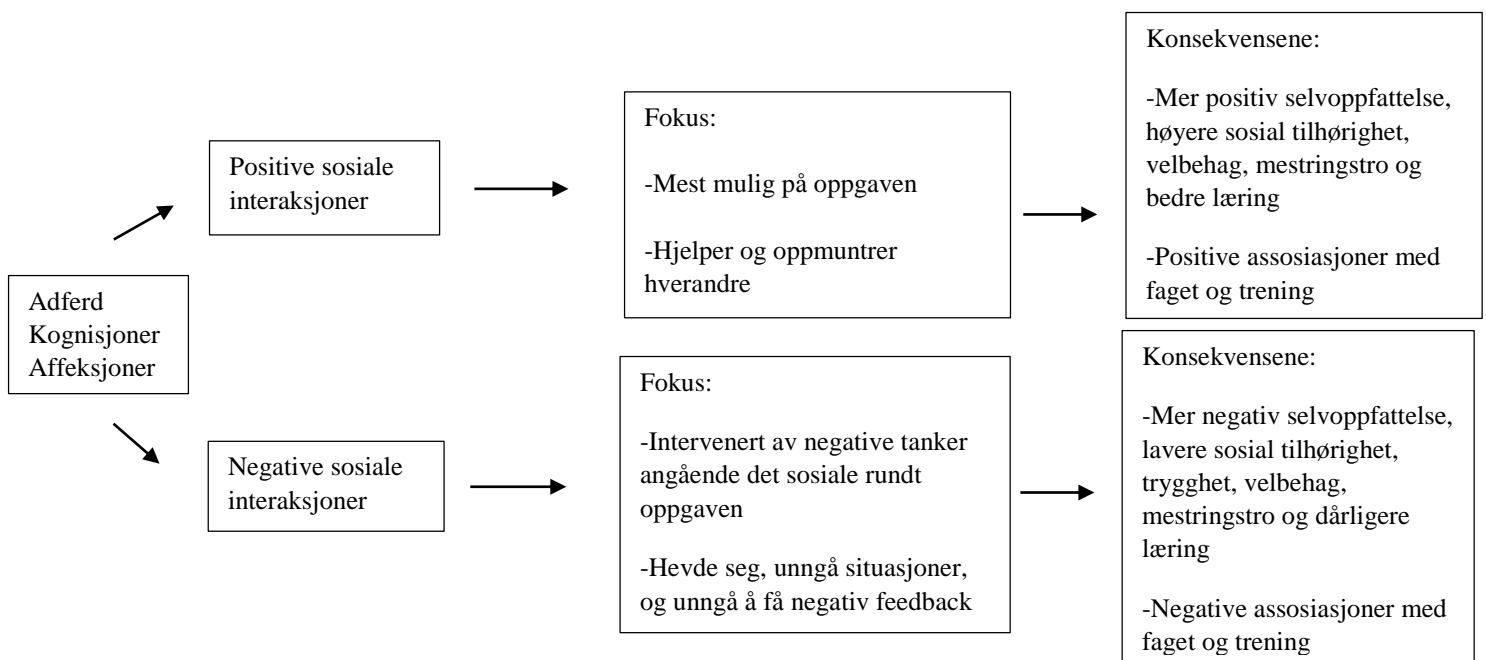
MÅ man ta høyde for elevenes sosiale interaksjoner, ikke bare i kroppsøvfingsfaget, men generelt på skolen. I midlertidig, så er kroppsøvfingsfaget en god arena der elevene kan utvikle gode sosiale interaksjoner med hverandre. Da er det uten tvil på tide å finne ut hvordan kjente teorier om menneskelig adferd, som mestringstro, målorientering og selvoppfattelse, påvirker de sosiale interaksjonene i en klasse, hva som er bakgrunnen for denne adferden, hvordan elevene oppfatter de ulike sosiale interaksjonene, og hva de mener skal til for å øke de positive sosiale interaksjonene i en klasse.

En artikkel fra Aftenposten (aftenposten.no), viste til at 1 av 3 elever mislikte kroppsøvfingsfaget. Kjersti Mordal Moen er førsteamanuensis ved høgskolen i Hedmark, Avdeling for folkehelsefag. Hun hevdet i denne artikkelen, at bakgrunnen var for stort fokus på de tradisjonelle idrettene, teknikker og prestasjoner. En artikkel fra VG (vg.no), nevnte den samme saken. Der mente lederen for Utdanningsforbundet Ragnhild Lied, at vi hadde fått en kroppskultur, der det var flaut å vise øvelser foran andre, samt å dusje sammen med andre i garderoben etter gymtimen. Det at elevene ikke liker å vise øvelser og dusje foran andre, mener jeg støtter tanken om viktigheten av de sosiale interaksjonene, for å like og trives i kroppsøvfingsfaget. Derfor er det også naturlig å anta, at det ikke var fokuset på ulike teknikker og de tradisjonelle idrettene, som var de viktigste faktorene til at 1 av 3 elever mislikte kroppsøvfingsfaget. Den viktigste faktoren, vil derimot være de sosiale interaksjonene i klassen.

### **Målet med studien**

Hensikten med dette prosjektet er å belyse viktigheten av de sosiale interaksjonene angående elevenes kognisjoner, affeksjoner og adferd i kroppsøvfingsfaget. Ved å belyse dette, sammen med teorier som beskriver menneskelige handlinger, kan det derfor føre til at kroppsøvfingslærere blir mer reflekterte over hvorfor elevene i kroppsøvfingsfaget har den adferden de har, og kan dermed tilrettelegge undervisningen for å skape positive sosiale interaksjoner mellom elevene. Gjennom positive sosiale interaksjoner mellom reflekterte elever, vil elevenes mestringstro i faget økes gjennom å øke sosial støtte fra medelever, som er en kilde til mestringstro (Bandura, 1997). Elevene ser seg selv gjennom andre (Duesund, 1995). Hvordan elevene ser seg selv, vil være avhengig av hvordan elevenes sosiale interaksjoner foregår, som igjen vil påvirke elevenes selvoppfattelse. Gjennom positive sosiale interaksjoner, kan også elevenes sosiale tilhørighet og velbehag øke

(Sandstrom & Dunn, 2014). Gjennom negative sosiale interaksjoner mellom elevene, kan det føre til et for høyt angstnivå. For høyt angstnivå kan føre til avbrytelser i konsentrasjonen (McCarthy, Allen & Jones, 2013) og kan derfor redusere elevenes læring. Positive sosiale interaksjoner mellom elevene, kan dermed føre til høyere mestringstro, mer positiv selvoppfattelse, høyere sosial tilhørighet, følelsen av mer velbehag, en bedre læring og et godt læringsmiljø hos elevene. Figuren nedenfor illustrerer dette (Figur 1).



**Figur 1.** Teoretisk framstilling av hvordan elevenes positive eller negative sosiale interaksjoner påvirker fokuset til elevene under kroppsøvingstimene, og konsekvensene av dette.

## **Teori og problemstilling**

Det har blitt gjort forskning på viktigheten av målorienteringen hos individer i forhold til samarbeid og motivasjonsklima (Nicholls, 1989), viktigheten av mestringstro for å øke prestasjoner (Bandura, 1997) og viktigheten av selvoppfattelse på adferd (Duesund, 1995). Disse teoriene beskriver menneskelige handlinger, og vil sammen med sosiale interaksjoner, påvirke elevenes adferd, trivsel og læring i kroppsøvningsfaget. Man bør derfor se på hvordan karakteristikene fra disse teoriene påvirker elevenes ulike kognisjoner, affeksjoner og adferd, med tanke på sosiale interaksjoner.

Dette fører til følgende problemstilling og underspørsmål:

*«Hvordan påvirker elevenes mestringstro, målorientering og selvoppfattelse de sosiale interaksjonene i en klasse, og hvordan kan man øke de positive sosiale interaksjonene i en klasse?»*

### **Underspørsmål:**

- Hvordan skjer denne sosiale interaksjonen?
- Hvorfor skjer denne sosiale interaksjonen?
- Hvorfor blir noen inkludert, mens andre blir ekskludert eller oversett?
- Kan elevenes refleksjoner påvirke de sosiale interaksjonene i en klasse?
- Hva mener elevene skal til for å øke den positive sosiale interaksjonen i klassen?

## **Teoretisk rammeverk**

### **Mestringstro**

Banduras (1977) self-efficacy (mestringstro) teori ble utviklet med bakgrunn fra sosial kognitiv teori, der målet var å behandle angst/stress. Den har i senere tid blitt utvidet til å gjelde andre områder, som helse og adferd relatert til trening (McAuley, 1992; McAuley & Mihalko, 1998; O'Leary, 1985), idrett og motoriske prestasjoner (Feltz, 1988), samt motivasjonen i idrett og trening (Feltz, 1992).

Mestringstro viser til en persons muligheter til å organisere og gjennomføre det som kreves for gitte målsettinger (Bandura, 1997). Disse mulighetene gjelder ikke bare regulering i fysisk utførelse av en oppgave, men også tanke-prosesser, emosjonell tilstand og handlinger som er nødvendige å utføre i skiftende omstendigheter i miljøet. Mestringstro er dynamisk og varierer, og ikke en statisk tilstand. Det involverer kontroll av fysiske utførelser, forstyrrende tenkning og affektive tilstander (Bandura, 1997). Derfor vil man si at mestringstro tar forskjellige former; Adferds mestringstro, som er troen på at man klarer å utføre en spesifikk handling som er nødvendig for å mestre en utfordrende situasjon. Kognitiv mestringstro, som er troen på mestring av egne tanker. Affektiv/emosjonell mestringstro, som er troen på muligheten for å utføre handlinger som påvirker sitt humør eller emosjonelle tilstand (Maddux & Lewis, 1995). Videre blir mestringstro brukt om hvilke forventninger man har om konsekvensene av å utføre visse handlinger (Bandura, 1997). Personer deltar i situasjoner der de har en mestringstro, og slike forventninger til konsekvensene av handlingen, at de er verdt innsatsen (Bandura, 1997).

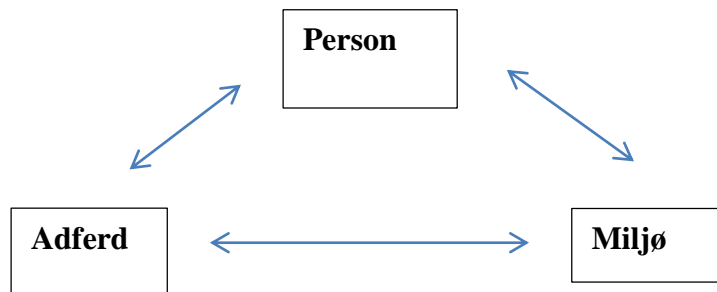
Mestringstro vil gå utover den faktiske prestasjon, der det er lite incentiver til å utføre aktiviteten, eller når fysiske eller sosiale begrensninger er pålagt ytelsen. Man kan ha nødvendige ferdigheter og høy mestringstro, men ikke noen incentiver til å prestere. Ifølge Bandura (1997) kan mestringstro også ha avvik fra prestasjoner når oppgaver eller omstendighetene er uklare, eller at man har lite informasjon å basere sin mestringstro på. Et eksempel er ved innlæring av nye ferdigheter.

I forhold til idrett og mestringstro, må man skille mellom mestrings forventninger og forventninger til utfallet. Utfalls forventninger er definert som troen av at en bestemt adferd vil føre til en bestemt

suksess. Mestrings forventninger er troen på ens evne til å utføre adferden i oppgaven vellykket (Bandura, 1977). Forskjellen ligger altså i at utfalls forventninger er bekymringer angående miljøet sitt, mens mestrings forventninger er bekymringer angående sin egen kompetanse. Det er tre hovedformer som utfalls forventninger kan ta, ifølge Bandura (1997); Fysiske utfalls effekter, som er positive/negative sensoriske erfaringer. Sosiale utfalls effekter, som er aksept/fornektelse og «monetary compensation/deprivation of privileges». Selv evaluerte utfalls effekter, som er selv-sanksjoner eller selvtilfredshet. En utøvers plassering (første, andre, tredje plass etc.) i f.eks. en konkurranse i løping, vil ikke passe inn i disse formene for effekter, men være en prestasjons markering. Dette har blitt kategorisert som konkurrerende eller sammenlignende mestring av Feltz og Chase (1998). Utfalls forventninger av å vinne en konkurranse kan gi en høy selv-tilfredshet, aksept fra signifikante andre, trener, penger eller et trofe. Bandura (1997) mener at selv om både mestrings forventninger og utfalls forventninger kan påvirke adferden i idretts-situasjoner, vil utfalls forventninger være veldig avhengig av mestrings forventninger, og vil ikke predikere mye mer enn det som blir predikert av mestringstro.

### **Mestringstro og triangulær årsaks modell**

Hovedpoenget med mestringstro teorien, er at personer sitt atferdsmessige engasjement og pågangsmot, blir bestemt fra deres mestringstro og persipert sannsynlighet for suksessfullt å styre eller beherske utfordringer innenfor et miljø (Bandura, 1997). Hvis personer ikke tror de er kapable til å produsere resultater, vil de heller ikke prøve (Bandura, 1997). Mestringstro teorien er basert på en sosial kognitiv tilnærming, som antar at personer engasjerer seg med tanke på selvrefleksjon og selvregulering for å forme miljøet rundt seg, istedenfor og kun reagere på det. Mestringstro i forhold til selvtillit i idrett, ser ikke på selvtillit som en statisk egenskap eller som en enkel respons på hendelser i miljøet, men som en viktig personlig kognitiv faktor, i en triangulær gjensidig årsaks modell av sosial kognitiv teori (Bandura, 1997).



**Figur 2.** *Triangulær årsaks modell av sosial kognitiv teori: Fritt oversatt fra Bandura (1997).*

Prinsippene i denne modellen er at indre personlige faktorer, miljømessige hendelser og adferd, gjensidig interagerer og har innflytelse på hverandre. For å forstå helheten av menneskelig adferd i hvilken som helst situasjon, er det nødvendig å forstå effekten av interaksjonen av personer, miljø og adferd. Modellen viser at personer er produsenter, så vel som produkter i sosiale miljøer (Bandura, 1997).

### **Adferd mestringstro, emosjonsmestringstro og kognitiv mestringstro**

Mestringstro influerer hvordan personer oppfører seg, tenker og føler. Det påvirker et individs valg av adferd eller seleksjon av spesifikke situasjoner og aktiviteter som de velger å delta i. Det påvirker også hvordan de produserer miljøet rundt seg. Personer velger bort aktiviteter og miljøer som de tror overskrider deres evner, mens de deltar i aktiviteter og situasjoner som de tror de vil lykkes i. Høyere opplevd mestringstro, vil føre til valg av vanskeligere aktiviteter (Bandura, 1997). Mestringstro vil også påvirke hvor mye innsats og standhaftighet de har, i forhold til å mestre nye utfordringer. Det vil påvirke personers ulike kognisjoner eller tankemønstre, som enten kan være produktive eller dysfunksjonelle. Hvordan personer oppfatter situasjoner og hendelser, vil være avhengig av hvor sterk mestringstroen er. De som har sterk følelse av mestringstro, vil utvikle kognitive konstruksjoner av optimisme, muligheter for personlig utvikling, og ta effektive valg videre. Personer med høyere mestringstro, vil sette høyere mål og være mer dedikerte for å oppnå sine mål (Bandura & Wood, 1989; Locke & Latham, 1990), og forklare suksess og feiling



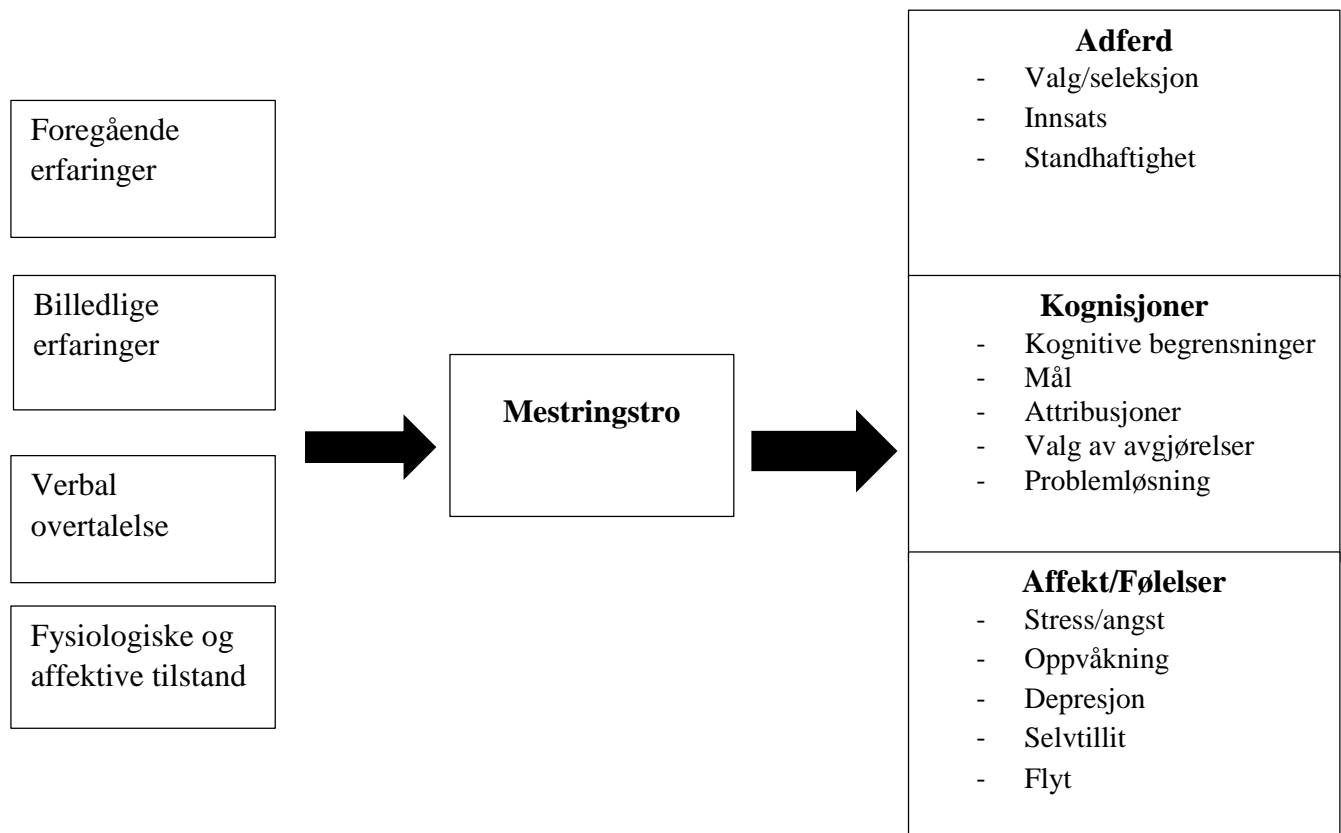
(Courneya & McAuley 1993) mer produktivt, enn personer med lavere tro på deres ferdigheter. Dette har også blitt knyttet til et oppgaveorientert miljø (Hall & Kerr, 1997; Mills, 1996; Vealey, 1986). Videre, har en studie vist at fotballspillere med kriterier som innsats mål, hadde høyere regulerings mestringstro enn fotballspillere som ikke hadde det (Gilson, Heller, & Stults-Kolehmainen, 2013). Noe som viser sammenhengen mellom utøveres mål, og hvordan dette påvirker utøveres mestringstro. Personer med høy mestringstro på sine problem-løsende evner, vil løse problemer på en bedre og en mer effektiv måte, samt å ta bedre avgjørelser. De som tviler på sine ferdigheter er lite kognitivt effektive, og er lite effektive i å løse problemer og ta avgjørelser (Bandura & Jourden, 1991). En nyere studie har midlertidig vist at styrken av valg- avgjørelser og oppgave- mestringstro predikerte fysiske prestasjoner, men ikke valg-avgjørelses prestasjoner (Hepler & Chase, 2008).

En annen prosess som påvirker menneskelig adferd er selv-regulering av affektive eller emosjonelle responser på hverdagslige hendelser. Mestringstro bidrar til hvordan man oppfatter ulike situasjoner og påvirker hverdagslige hendelser, slik at de blir enten positive eller emosjonelt negative (Bandura, 1997). Mestringstro influerer typen og intensiteten på affekt. Lav mestringstro kan føre til opplevelsen av angst og depresjon ved forsøk på høye ønskete mål, mens høy mestringstro kan føre til følelsen av selvtillit (Hanin, 2000), eller den ultimate følelsen av flyt (Jackson, 1995). Studier med atleter, viser at selvtillit er en positiv følelse avhengig av prestasjonen, mens usikkerhet er en negativ følelse beskrevet av atleter, som dysfunksjonelt for deres prestasjon (Hanin, 2000). Troen på mestring av kognitiv kontroll i forhold til negative følelser, vil påvirke den påfølgende emosjonelle responsen. Lav mestringstro angående å kontrollere egne tanker relatert til stress, depresjon, eller sinne, går under affektiv- kontroll mestringstro (Bandura, 1997), og kan føre til selvforsterkende tanker. Dette fordi, disse forventningene til lav kontroll produserer de følelsene man ønsker å unngå (Hanton, Mellalieu, & Hall, 2004; Hardy, Woodman, & Carrington, 2004; Maddux & Lewis, 1995).

Høy persipert kompetanse øker positive forventninger i forhold til suksess, indre motivasjon, engasjement, innsats for å tilegne seg ferdigheter, utholdenhet ved vanskeligheter og valg av utfordrende oppgaver (Roberts, Treasure, & Conroy 2007).

### Kilder til mestringstro

Mestringstro blir konstruert gjennom en kompleks prosess av selv-overtalelse. Ifølge Bandura (1997), har han identifisert fire kilder til mestringstro:



**Figur 3.** Fire kilder til mestringstro og dens påvirkninger: Fritt oversatt fra Vealey and Chase (2008)

Foregående erfaringer er den mest innflytelsesrike kilden til mestringstro, og kommer som en direkte følge av om man mestrer en gitt handling (Bandura, 1997). Billedlige erfaringer påvirker mestringstro i forhold til at man observerer andre personer og deretter lager seg egne forventninger til adferd, og konsekvensene av denne (Bandura, 1997). Verbal overtalelse skjer gjennom at signifikante andre uttrykker tro eller støtte for ens kapabiliteter eller kompetanse. Denne blir sett på som en svakere kilde til mestringstro og mindre varig, enn de to forannevnte kildene (Bandura, 1997). Fysiologiske og affektive tilstander påvirker mestringstro, når en person opplever

ubehagelig stress eller følelser tilknyttet til en dårlig prestasjon/situasjon, eller at en person opplever behagelig stress eller følelser til en god prestasjon/situasjon (Bandura, 1997).

Det er i midlertidig ikke styrken på intensiteten av fysiologiske og affektive reaksjoner som er viktigst angående mestringstro, men hvordan de blir persipert og tolket (Bandura, 1997). Utviklingen og opprettholdelsen av mestringstro, involverer en kompleks vekting og integrering av disse kildene, og viktigheten av kildene til mestringstro varierer fra situasjon til situasjon, samt hvilke områder i livet det gjelder.

### **Målorientering**

Nicholls (1984, 1989) mente at konseptet om ferdigheter (kompetanse) var fundamentalt for å forstå motivasjonen i en læringssetting. Nicholls identifiserte kompetanse under to typer motivasjonsklima; *Oppgaveorientert*, som er når personer opplever kompetanse etter mestring av nye oppgaver, eventuelt bedre mestring av oppgaver. *Ego-orientert*, som er at man føler kompetanse ved å prestere bedre enn andre, eventuelt prestere like bra, med mindre innsats. Disse to forskjellige typene ser på selvet på ulike måter. Oppgaveorienterte ser på utviklingen av selvet uavhengig av andre, mens ego-orienterte ser på selvet fra persipert kompetanse sammenlignet med andre, og en ytre demonstrasjon av ferdigheter.

### **Utviklingsprosess**

Nicholls' teori i forhold til utviklingsprosesser, går ut fra at små barn gradvis klarer å skille mellom ferdigheter og innsats, vanskelighetsgrad og flaks (Nicholls & Miller, 1984). Fra 5 til 7 årsalderen klarer ikke barn å skille mellom ferdigheter og innsats, og ferdigheter og vanskelighetsgrad. Etter flere ulike kognitive-utviklings stadier lærer de forskjellene. Ved rundt 11-12 årsalderen forstår de at det bare er noen få som klarer å mestre de vanskeligste oppgavene, og at ferdigheter som motsetning til innsats, bestemmer om de klarer å fullføre en slik oppgave. Innsats og ferdigheter blir sammenlignet, der man forstår at innsats ikke er nok for å klare en vanskelig oppgave, samt at å utøve høyere innsats, ikke fører til selvoplevd suksess eller kompetanse. Når barn oppnår denne mer modne forståelsen og differensierer de ulike ferdighetene som personer har, vil de være

kapable til å bli ego-orienterte. For å opprettholde ungers motivasjon etter denne forståelsen, må man innføre et oppgaveorientert klima (Nicholls, 1989).

### **Målorientering i ulike situasjoner og prediksjoner**

Personers ulike målorienteringer, kan forandres ut i fra miljøet de er i. En person som er mer ego-orientert enn oppgaveorientert, kan i et ikke-konkurrerende miljø der økning av sine egne ferdigheter blir verdsatt, og sosial annerkjennelse blir gitt på bakgrunn av personlige forbedringer og innsats, føre til en annen oppfattelse av hva prestasjoner er, i alle fall i den spesifikke situasjonen (Nicholls, 1989).

Nicholls antok at en person som var oppgaveorientert, ville oppleve positive og adaptive mønster av kognitive, affektive og atferdsmessige erfaringer. Personen ville engasjere seg i positive mestringsmål gjennom innsats, standhaftighet, utfordrende valg av oppgaver, og med en indre motivasjon (Nicholls, 1984). Det at personer er høy oppgaveorientert, vil føre til positive tanker og tro på idretten som en helhet. Dette inkluderer årsaker til suksess i idretten, rollen og meningen med den i samfunnet, samt moralsk adferd assosiert med slike tilstrebelser (Duda, 1992, 2001; Roberts, 2001). Selv om personer med ego-orientering og oppgaveorientering har ulike verdier og tro-systemer, mener Nicholls at samme mønster i motivasjonelle responser kan bli forventet (Nicholls, 1989). Dette forslaget fra Nicholls var i midlertidig avhengig av at personen hadde en høy persepsjon av sine egne ferdigheter. Personer som har stor tro på egne ferdigheter og vinnerejanser, vil i hvert fall yte nok innsats til å vinne. Den normative trusselen av selvet, vil være lavere. På bakgrunn av en ytre kontroll, som ligger implisitt i ego-orienteringen, vil persepsjonen av ferdigheter være mer flyktig. Når ego-orienterte utøvere har lav persepsjon av ferdigheter, eller er usikre på den normative suksessen, foreslår Nicholls at negative og ødeleggende mønster av psykologiske responser, vil være resultatet (Nicholls, 1984). Disse responsene vil inkludere dysfunksjonell adferd (yte mindre innsats, lavere standhaftighet, unngåelse av moderate utfordrende oppgaver), helseskadelige eller negative tanker om seg selv, høyere stressnivå og angst, samt tendenser til umoralsk adferd i slike situasjoner (Nicholls, 1984). Disse prediksjonene har vært sterke og rådende innenfor idretten, selv om noen bør blir testet mer konkret.

### **Mål, tro og kognitive-affektive responser**

Det har blitt gjort forskning for å forstå sammenhengen mellom målorientering og tro, kognitivt innhold, glede, interesse og emosjonelle reaksjoner hos atleter (Harwood, Spray, & Keegan, 2008). Oppgaveorientering er konsekvent blitt knyttet til troen på at hardt arbeid fører til suksess i idretten (Duda & Nicholls, 1992; Duda & White, 1992; Lochbaum & Roberts, 1993; Roberts & Ommundsen, 1996), og at hensikten av idretten er å danne grunnlaget for mestring, samarbeid og sosialt ansvar. Videre blir de som er høyt oppgaveorienterte, assosiert med høyere glede, tilfredshet og en indre interesse for idrett (Duda, Chi, Newton, Walling, & Catley, 1995; Ntoumanis & Biddle, 1999), men også erfaringen av å komme i “flytsonen” gjennom idrett (Jackson & Roberts, 1992). Ego-orienterte assosieres med troen av at høye ferdigheter og villedende strategier (eks juks) fører til suksess (Duda & Nicholls, 1992; Roberts, Treasure, & Kavussanu, 1996) og at hensikten med idrett er å øke popularitet, makt og sosial status (Duda, 1989; Roberts & Ommundsen, 1996). Ved kombinasjon av ego-orientering og høy oppgaveorientering, har man funnet en positiv sammenheng med ego-orientering og glede (Biddle, Akande, Vlachopoulos, & Fox, 1996), men mange andre studier viser en negativ eller ingen sammenheng mellom ego-orientering og glede, indre interesse og selvtilfredshet (Biddle, Wang, Kavussanu, & Spray, 2003). Studier har vist at ego-orientering fører til kognitiv angst, kognitiv interferens, og avbrytelser i konsentrasjonen hos ulike utøvere som fektere, snooker- og tennis-spillere med lav selvpersepsjon av egne ferdigheter, mens det var ingen eller negativ sammenheng med dette hos oppgaveorienterte utøvere (Harwood et al., 2008). Ntoumanis, Biddle, and Haddock (1999) fant at oppgaveorienterte utøvere brukte problemløsende strategier ved motgang, som hardt arbeid, søke sosial støtte og å begrense konkurrerende aktiviteter, mens utøvere som var høy ego-orienterte brukte sannsynligvis mer emosjonelle-fokuserte strategier, med utlufting av følelser, som å bli opprørt, miste kontrollen og å slippe ut negative følelser. I forhold til perfeksjonisme, så viste ego-orienterte utøvere mer negativ/ødeleggende perfeksjonisme, enn de som hadde lav ego-orientering og høy oppgaveorientering (Hall, Kerr, & Matthews, 1998).

### **Utvikling av ferdigheter og prestasjon**

Studier har sett på hvordan målorienteringen til utøvere påvirker utviklingen av ferdigheter og prestasjoner, gjennom å se på praktiske strategier og hvordan bruk av feedback/tilbakemeldinger og hvordan informasjons prosesseringen forandres, ved ulike nivåer av ego- og oppgaveorienteringer (Harwood et al., 2008). Høyt oppgaveorienterte utøvere engasjerer seg av årsaker som utvikling av ferdigheter, mens høyt ego-orienterte har blitt knyttet til unngåelse av trening, og foretrekker å konkurrere (Lochbaum & Roberts, 1993; Roberts & Ommundsen, 1996). Curry, Famose, and Sarrazin (1997) undersøkte hvordan utøvere med høy ego- og oppgaveorientering brukte muligheter for ulike typer feedback på dribling i basketball. Atleter som var høyt ego-orienterte og hadde lav mestringstro ville ikke benytte muligheten, mens høy ego-orienterte med høy selvpersepsjon av ferdigheter ville bare høre den normative informasjonen, og ikke selv-refererende feedback og informasjon, om strategier som ville hjelpe dem å forbedre seg. Atleter som var høyt oppgaveorienterte ville ha både selv-refererende feedback, på hvordan de kunne utvikle seg, samt tips for hvordan de kunne forbedre driblingen sin. Disse funnene indikerte ifølge Curry og kollegaene, at ego-orienterte utøvere ikke var interesserte i å lære, selv om de hadde muligheten. De ville vite og plassere seg i forhold til de andre utøverne. Ved vanskeligere situasjoner/oppgaver ville de ikke ha feedback som kan hjelpe dem til å bli bedre (Harwood et al., 2008).

Studier gjort av Thill og Brunel (1995) angående fotball-spillere, konkluderte med at utøvere som var høy ego-orienterte, brukte de mentale ressursene sine ved å sammenligne seg med andre og konsekvensene av resultatet. Det førte til redusert gjenstående kapasitet til læring og forbedring av oppgavene, noe som de oppgaveorienterte utøverne brukte sin kapasitet på (Harwood et al., 2008). Studier fra Berlant og Weiss (1997); Cumming, Hall, Harwood, og Gammage (2002); Harwood, Cumming, og Hall (2003); Harwood, Cumming, og Fletcher (2004), har vist at utøvere som var middels til høy ego- og oppgaveorienterte, hadde høyere bruk av å se for seg situasjoner, og mental trening, enn atleter med lavere nivå av begge disse målorienteringene. Harwood et al. (2004) viste at unge elite utøvere som både var høyt ego- og oppgaveorienterte, brukte målsetting, visualisering og selvsnakk strategier under treninger og konkurranser, signifikant mer, enn atleter med andre variasjoner av disse målorienteringene. Dette kan tyde på at ego-orientering kan være funksjonelt, hvis det blir balansert med høy oppgaveorientering.

### **Moral og sosial adferd**

Tverrsnitt studier har sett på tilknytningen mellom målorienteringer og moralske funksjoner. De fleste av disse studiene støtter Nicholls` (1989) prediksjoner. Atleter med høy ego-orientering, lav oppgaveorientering og lav mestringstro viste større bruk av usportslig adferd, og tok enhver mulig fordel for å sikre seg at de oppnådde deres normative mål. Oppgaveorienterte utøvere viste mer mønster på prososial adferd, uavhengig av deres mestringstro (Kavussanu, 2006; Sage, Kavussanu, & Duda, 2006). Oppgaveorientering viste også den sterkeste sammenhengen med behagelige psyko-biososiale tilstander (Bortoli, Bertollo, Comani, & Robazza, 2011). En studie fra Boardley og Kavussanu (2009), har vist en negativ sammenheng mellom oppgaveorientert miljø og antisosial adferd, og en senere studie av Boardley og Kavussanu (2010), har vist en positiv sammenheng mellom ego-orienterte utøvere og antisosial adferd mot deres motstandere. Videre har også en studie vist betydningen av trenerens leder stil, relatert til prososial og antisosial adferd i idrett (Hodge & Lonsdale, 2011).

### **Målorientering og skoleutdanning**

Forskning innenfor skoleutdanning og idrett (Duda, 1989; Duda & Nicholls, 1992), har vist at oppgaveorientert klima blir assosiert med troen på at idrett og utdanning/danning åpner for muligheter for personlig vekst og mestring, og at man oppnår suksess fra hardt arbeid, læring og samarbeid med andre. Ego-orientert klima viste derimot en assosiasjon med at man kan gjennom utdanning og skole, oppnå sosial status, overlegenhet ovenfor andre og velferd, samt at suksess kommer fra å prestere bedre enn andre ved hjelp av "lureri" eller ulovlige taktikker. En person kan være både høyt oppgaveorientert og høyt ego-orientert, høyt oppgaveorientert og lavt ego-orientert og andre kombinasjoner av disse (Conroy, Elliot, & Hofer, 2003).

### **Selvoppfattelse**

Begrepet selvoppfattelse kan i dagligtalen bli beskrevet som selvtillit eller selvfølelse. Dette blir for misvisende, og for lite presist i denne oppgaven. I midlertidig har også fagspråket flere definisjoner for selvoppfattelse (Duesund, 1995). Det viktigste er uansett, å ha en felles forståelse av begrepet, i en bestemt kontekst. Jeg vil derfor her, gjøre rede for selvoppfatning som uttrykk til

vår relasjon til oss selv, og konsekvensene dette har for vårt forhold til andre mennesker (Duesund, 1995).

### **Selvoppfattelse, kroppsbilde og selvet**

Selvoppfattelse i kroppsøvingsfaget, bør naturligvis inneholde kroppsbilde. Dette blir betegnet som kroppens opplevelsesmessige og dynamiske virksomhet i sitt miljø (Merleau-Ponty, 1994). Studie utført av Chakraborty and De (2014), har vist at de fleste av deres deltakere var misfornøyde angående sitt eget kroppsbilde og at dette påvirket deres fysiske selvoppfattelse. Noe som indikerer viktigheten av kroppsbilde på personers fysiske selvoppfattelse.

Kroppsbildet representerer en reflektert viten om kroppen, og blir ikke sett på noe som er objektivt (Duesund, 1995). Barnet vil derfor oppleve kroppen, før barnet kan formulere et bilde av den. Barnet lærer å skille sin egen kropp fra andres, samt blir i stand til å se seg selv, med andres øyne (Duesund, 1995).

For å gi en forståelse av selvoppfattelse, må man også se på “selvet”. Dette kan forklares som; “Bevisstheten om at jeg er meg” (Duesund, 1995). Denne bevisstheten kan være den samme uavhengig av de vidt forskjellige menneskelige sammenhenger vi inngår i (Hansen, 1994). Opplevelsen kan i midlertidig være avhengig av den individuelle opplevelsen av sosial utsatthet og følelse av truet identitet. Neisser (1988) sier at selvet eksisterer gjennom samspillet mellom organismen og verden. Dette blir beskrevet gjennom fem sider av selvet:

1. Økologiske selvet, som er vår oppfatning av oss selv gjennom handlinger og persepsjoner, særlig synet. Dette er den erfaringen vi gjør når vi opplever at verden forandres som følge av vår aktivitet. Det kroppslige selvet utvikler seg allerede fra fødselen, og går inn i kroppens og psykens erfaring av at handling gir forandring.
2. Interpersonelle selvet oppstår tidlig, og avhenger av samspillet mellom barnet og de voksne.
3. Fenomenologiske selvet, er bevisstheten over selvet og utgjøres av våre personlige forestillinger om hvem vi er.
4. Private selvet er når barnet forstår at noen av dets erfaringer ikke kan deles av andre. At man er den eneste i verden som har nettopp den forestillingen, følelsen eller smerten.
5. Selv-begrepet er konstruert av et nettverk av antagelser og teorier om sosiale roller, person og væren osv.



### **Kultur, roller og identitet**

I den sosiale konteksten, og/eller i en kulturell sammenheng, kan man si at selvoppfatning både har en beskrivende og en vurderende dimensjon (Duesund, 1995). Verdier som i en kulturell sammenheng er tillagt positiv verdi, vil være vanskelig å oppfatte som noe annet enn positive, når man skal vurdere seg selv i forhold til dem. Verdier som påvirker selvoppfatningen vil derfor kunne variere ut ifra ulike kulturer og miljøer. Selvoppfatningen har dermed også en kulturell dimensjon (Duesund, 1995).

Selvoppfatningen vil bli påvirket av våre egenskaper og av våre roller. Roller som blir oppfattet som en negativ verdi i samfunnet, vil virke inn på personers vurderinger av egenskapene til de som har disse rollene (Duesund, 1995). Hvilke roller man har, forventninger til disse, og hvordan man oppfatter seg selv, vil bli med og danne et grunnlag for en selvoppfatning.

Identitet og selvoppfatning blir ofte i litteraturen brukt synonymt med hverandre (Duesund, 1995). Menneskers persepsjoner av deres karakteristikk og ferdigheter er sentrale deler av deres identitet (James, 1890). Noe som også har blitt påpekt av Marsh & Craven (2006). Beskrivelse av identiteten til en person, blir vanligvis sett på i forhold til personens sosiale miljø (Stenby, 1980). Utseendet til en person kan være motsigende angående personens selvoppfatning, men utseendet kan forandres og trenger dermed ikke være personlig relevant. Problemet her vil være å få sosial aksept (Duesund, 1995). Mangel på stabil sammenheng i identitetskonstitusjonen, er truende for selvoppfatningen, både fysisk og psykisk, i nåtid og i fortid (Breakvell, 1986). Ved at man har en bevissthet om at omgivelsene fokuserer på det inkonsistente, vil det true ens oppfatning og identitet. Personen vil dermed føle seg både fysisk og psykisk angrepet. Sosiale oppfatninger av en person, vil føre til bestemte oppfatninger av seg selv (Duesund, 1995). Det er på grunn av at man ser seg selv gjennom andre, og i sosiale kontekster. Lav kontinuitet i selvoppfatningen kan redusere den, og vil derfor bare bli meningsfull innenfor en bestemt sosial kontekst (Duesund, 1995). Eccles (2009), har nevnt at mennesker tilegner seg egne ferdigheter, gjennom å sammenligne deres prestasjoner med andre, og med deres prestasjoner ved flere domener.

### **Personlig relevans og påvirkninger på selvoppfattelsen**

Personlig relevans er erfaringsområder som er særlig viktige for oss, og derfor står i sentrum for vår oppmerksomhet. Hva som blir sett på som personlig relevant for oss, blir påvirket av kontekstuelle forhold (Duesund, 1995). At man mestrer noe, trenger ikke nødvendigvis påvirke selvoppfatningen (Duesund, 1995). Det er hva personen synes er viktig å mestre, som vil spille mest inn på denne selvoppfatningen. Dette vil igjen være avhengig av den sosiale konteksten, kulturen etc., personen befinner seg i. Hvis f.eks., en elev ikke mestrer et fag i henhold til sin standard, kan dette skape problemer for selvoppfattelsen (Duesund, 1995).

Selvoppfatningen blir dannet ut fra opplevelsen av et ideelt og et reelt selv. Større kongruens det er mellom disse, jo bedre er det for selvoppfatningen. Personer vil derfor søke erfaringer som virker bekreftende på selvoppfatningen, og unngår erfaringer som kan øke diskrepansen mellom den faktiske og den ønskede selvoppfatningen (Duesund, 1995). Hvis en person ikke kan takle denne diskrepansen mellom den visuelle, kinestetiske eller den verbale tilbakemeldingen, vil denne personen utvikle ulike forsvarsmekanismer, og i tillegg en forvrent selvoppfatning. Personen vil da erfare verden ut fra hvordan han/henne ønsker at den skal være (Duesund, 1995). Personen kan eventuelt justere selvoppfatningen sin, etter ulike erfaringer. Videre har Ross & Wilson (2003) foreslått at mennesker har en tendens til å evaluere fortids selvet på en slik måte, at de føler godt om seg selv nå.

### **Selvkonsistens, selvet som subjekt og objekt**

Hvis man ikke vet hvem man er, kan man bli handlingslammet. Selvoppfatningen er vår mest fundamentale referanse ramme, og trenger stabilitet. Vi må altså være selvkonsistente, også for å beskytte oss selv (Rosenberg, 1979). Selvkonsistent vil si å ta på seg sin identitet, og vil bruke beskyttelsesstrategier når selvet er truet. Dette kan være seleksjon av verdier, valg av tolkninger, valg av aspirasjonsnivå, valg av sosial interaksjon og i valg av situasjoner eller aktiviteter. Disse mekanismene har beskyttelse av selvets konsistens som motiv, og kan gi store konsekvenser for adferd og utfoldelse.

Ved menneskers bevissthet av selvet, kan det også bli objekt for seg selv (Mead, 1974). Denne relasjonen mellom subjekt-objekt er relevant for selvoppfatningen, fordi den handlende personen er både handlende, men også objekt for andres handlinger (Coleman, 1990). Man kan derfor

betrakte selvoppfatning bestående av to komponenter; “objekt-selvet”, som erfarer tilfredsstillelse eller mangel på sådan, og “det handlende selvet”, som tjener objekt-selvet i forsøk på å tilfredsstille det.

### **Selvoppfattelse og fysisk aktivitet**

Forskning som er gjort innenfor området med aktivitet og selvoppfattelse, viste at personer som er fysisk aktive, har en mer positiv selvoppfatning enn personer som er fysisk inaktive (Duesund, 1995). Personer som er i god fysisk form, har en tendens til å ha en god selvoppfatning, og en bedre kroppsoppfatning enn personer som er i dårligere fysisk form (Duesund, 1995). Det er spesielt to fysiske karakteristikk som har vist å påvirke selvoppfatningen. Dette er fysisk styrke, og kroppsfettprosenten (Duesund, 1995). Dette vil igjen være knyttet til kulturen. Sistnevnte, er et eksempel fra den vestlige kulturen.

Effekten av programmer som er gjort fra kroppsøvingstimene i undervisningen, som omfatter en stor variasjon av informanter (barn, ungdom, studenter) og aktiviteter, har vist seg å styrke selvoppfatningen hos personene. Disse aktivitetene har i stor grad vært preget av å være “tradisjonelle” kroppsøvingsaktiviteter. Forskningsprosjekter fra dette feltet som er gjort av Anderson (1979), Marsh og Peart (1988), Wescott (1981), viser at disse programmene fra kroppsøvingstimene styrker selvoppfatningen hos deltagerne. Videre har en studie som er gjort innenfor kroppsøvingsfaget, vist at selv-handikapene og forsvars-pessimisme som elevene utøvde, samsvarte med frykt for å feile, samt samsvarte negativt med evalueringen av sin kompetanse (Ntoumanis, Taylor, & Standage, 2010). Studien indikerte også, at slike elever var mindre fornøyde i kroppsøvingsfaget.

Mestringen til elever i kroppsøvingsfaget vil være tydelig for en selv, men også for andre elever og lærere. Den vil derfor være både personlig og sosial. Dette fører til en potensiell fare for at selvverdet skal bli truet (Duesund, 1995). Selvoppfattelsen vil derfor bli påvirket av om elevene opplever seg som sosialt likeverdige, får muligheten til å mestre etc. Alt dette vil foregå i en sosial kontekst, der man trenger andres erfaringer for å forstå sine egne. Derfor vil man være avhengige av hverandre. Man bør i midlertidig ikke bli for like, da dette vil føre til en større vanskelighet med å forstå sine egne erfaringer (Duesund, 1995).

### Selvoppfattelse og adferd

Forskning som er gjort angående selvoppfatning, viser at den er en av de mest signifikante styringsfaktorene for adferd (Greenwald, 1982; Schlenker, 1980). Den vil derfor ha en avgjørende innflytelse på vårt liv blant andre mennesker. Viktigheten kommer fra at vi alle har en sterk trang til å ha positive følelser om oss selv (Nideffer, 1976).

### Sjenerthet

Sjenerthet påvirker sosialitet, motivasjon til interaksjon og personers stressnivå. Sjenerte personer søker assosiasjoner med andre, men føler at de ikke har et tilstrekkelig bidrag å komme med, i de sosiale sammenhengene (Riding & Rayner, 2001). Studie fra Bardi og Brady (2010), viste at den viktigste grunnen til at sjenerte personer brukte direkte meldinger over internett, var for å redusere deres ensomhet. Tabellen under viser gjenkjenninger på adferden hos sjenerte personer.

Kategorier	Adferd
Kroppsspråk	Mer kroppslige bevegelser; svaier, stokker om på føttene, irrelevant arm og hånd bevegelser, hånd og kneskjelvinger etc. Stiv Positur; armer og hender stive etc.
Ansiktsuttrykk	Spente ansiktsmuskler, tomt uttrykk, fukter leppene etc.
Ansiktsfarge	Rødmer, hvit i ansiktet etc.
Blikk kontakt	Unngår blikk kontakt, ingen blikk kontakt etc.
Stemme og snakking	Mer språklige forstyrrelser; svelger, rensker halsen, tung pusting, får ikke til å si noe, stammer, etc.
Annet	Svetting

**Figur 4.** Kjennetegn på adferden til sjenerte personer: Fritt oversatt fra Pan (2010).

Noe av studien fra Pan (2010), kan bli støttet av tidligere studier (e.g. Cheek & Buss, 1981; Pilkonis & Zimbardo, 1979; Pilkonis, 1977). En studie om kvinner med ulik grad av sjenerthet og omgjengelighet, viste at sjenerte kvinner snakket mindre, var mer anspente og tilbakeholdne enn de ikke-sjenerte kvinnene, når de snakket med fremmede personer (Cheek & Buss, 1981). Når de så på kvinner angående sjenerthet og omgjengelighet, viste det at kvinner som var sjenerte og omgjengelige, brukte selvmanipulerte bevegelser og hadde mindre øyekontakt enn de ikke-sjenerte. Kvinnene som var sjenerte og omgjengelige, var også mer anspente og tilbakeholdne enn både de sjenerte kvinnene som var mindre omgjengelige, og de kvinnene som ikke var sjenerte. De mest konsistente forskjellene i observert adferd mellom de som var sjenerte og de ikke-sjenerte, var den verbale kommunikasjonen. Sjenerte personer brukte lenger tid på sin første uttalelse i en samtale med en fremmed person, de brukte lengre tid på å avbryte stillheten, samt de snakket mindre deler av tiden (Bruch, Gorsky, Collins, & Berger, 1989; Cheek & Buss, 1981; Pilkonis, 1977). Lignende mønster er funnet med barn (Kagan, Reznick, Snidman, Gibbons, & Johnson, 1988). Dette gjaldt også sjenerte personer, med personer de ikke kjente så godt, men som de møtte regelmessig (Riding & Rayner 2001). Sjenerte personer har rapportert ved Stanford Shyness Survey (Pilkonis & Zimbardo, 1979) at de er mindre sjenerte når venner eller familie er i nærheten.

“Social anxiety theory” av Leary and Kowalski (1995), trekker sammenhenger med selvpresentasjon og inntrykks bearbeidelse. En person vil være sjenert uavhengig av motivasjonen til å skape et ønsket inntrykk på andre, fordi de vil uansett ha lave subjektive muligheter til å gjøre det. En person som er motivert og har selvtillit angående egne sosiale ferdigheter, vil ifølge denne teorien ikke være sjenert, heller ikke en person som ikke blir bekymret over hva andres meninger er. Et ønsket inntrykk er ikke det samme som et positivt inntrykk. Det kan være å unngå kritikk, oppmerksomhet, avslag, ikke fortelle om mobbing, pga., frykten for å bli sett på som svak etc. (Riding & Rayner, 2001). Sjenerte personer kan miste utviklingen av kommunikasjon, eller at de mister muligheten til at deres meninger og sosiale aktiviteter blir verdsatt av andre. Selvsikkerheten til en person kan føre til at man unngår selv å bli mobbet, men kan også hindre at andre personer blir mobbet (Riding og Rayner, 2001). En studie der man ville finne ut hvordan studenter ville evaluere seg selv og romkamerater, viste at studenter som ble oppfattet som sjenerte, var mer stresset, hadde større sannsynlighet for å holde personer på avstand, snakket mindre, hadde lavere trygghet, men også lavere sosiale ferdigheter. Årsakene til disse forskjellene var avhengig om

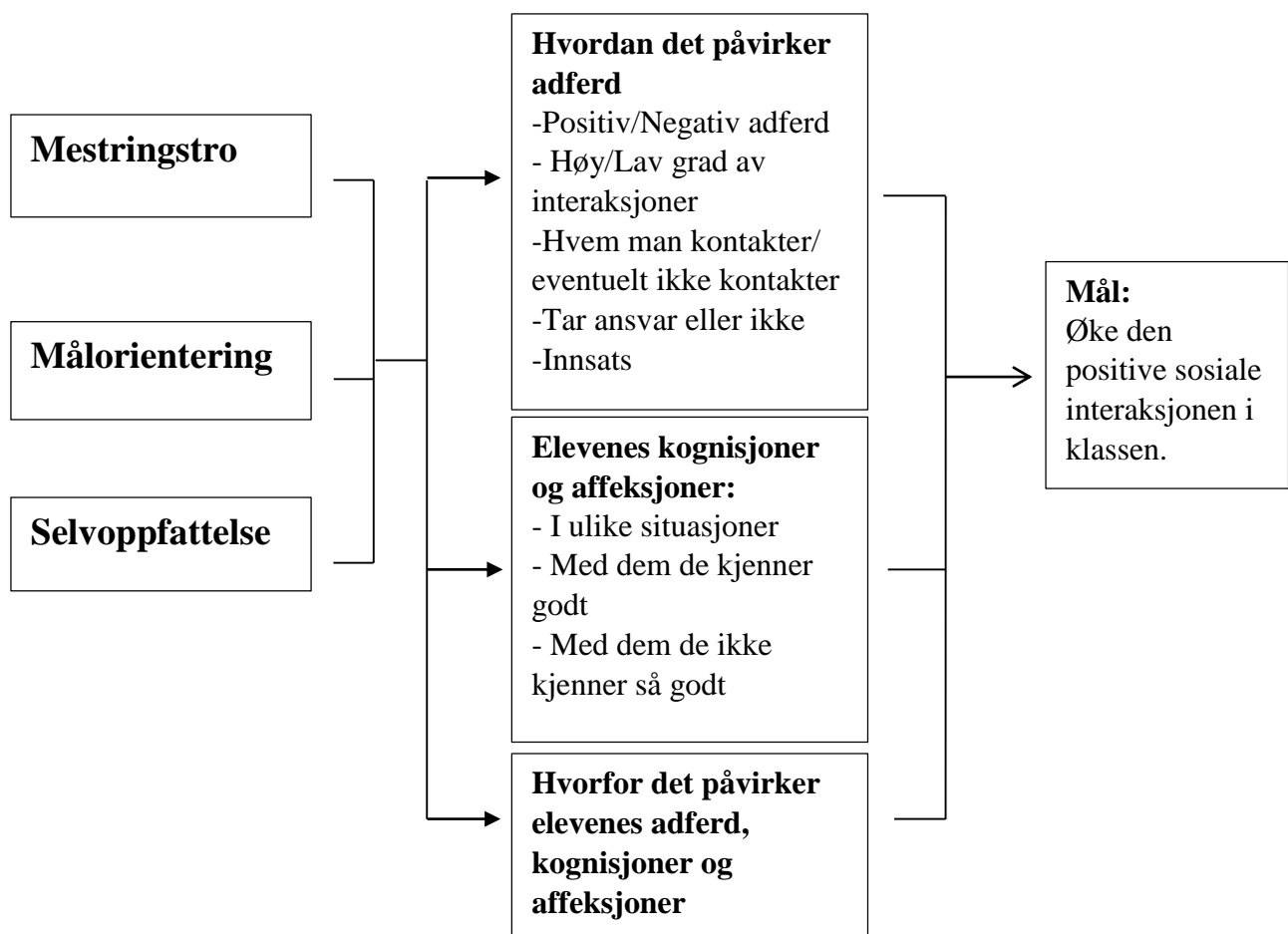
personene selv var sjenerte eller ikke. De personene som oppfattet seg selv som sjenerte, sa det var på grunn av ferdigheter, mens de som ikke var sjenerte, mente at bakgrunnen var at sjenerte personer ikke prøvde, eller hadde en liten innsats osv. (Lord & Zimbardo, 1985). Dette impliserer at de sjenerte personene var selvsentrerte og hadde lave interesser i andre personer. Personer som bryter de sosiale normene, kan bli sett på som frekke og kjedelige, istedenfor at de ikke evnet å svare på en adekvat måte, eventuelt oppfattet situasjonen som ubehagelig (Riding og Rayner, 2001). Studenter som var sjenerte ga dårlig inntrykk på medstudenter, fordi disse studentene var stille og hadde en lav deltakelse i diskusjoner (Paulhus & Morgan, 1997). Sjenerte personer underestimerte også sine egne evner (Clark, 1999). Studie som har blitt gjort på sjenerte personer, viste at de trodde de hadde høyere tegn til nervøsitet, enn det deres samtalepartner persiperte (Riding og Rayner, 2001).

#### **Faktorer som fører til tilbaketrukkethet, og lavere sosial interaksjon**

Lav akademisk selvtillit: Elever som er tilbaketrukket i sosial deltakelse med lærer eller elever kan være det, pga., lav selvoppfattelse. Dette kan komme fra foregående hendelser, der deres bidrag ikke har fått ønsket reaksjon. De kan derfor frykte ubehaget som feiling foran andre personer vil føre til. Derfor kan denne tilbakeholdenheten være en strategi for å beholde selvverdet sitt. Ved at tilbaketrukne elever ikke yter sitt beste, kan de skylde på mangel på innsats, fremfor mangel på ferdigheter. Igjen, for å beskytte selvverdet sitt (Covington, 1992). På samme måte, er det mindre truende for selvverdet å bli sett på som stille, enn som dum (Riding og Rayner, 2001).

## Teoriens rolle i studien

I denne studien danner teoriene grunnlaget for å karakterisere kroppsøvingselevne, for deretter å se hvordan disse karakteristikene påvirker elevenes adferd, kognisjoner og affeksjoner, samt målet i kroppsøvingfaget.



**Figur 5.** Oversikt over teoriens og begrepenes rolle på karakteriseringene av elevene, samt deres rolle i studien.

## **Metode**

Denne studien tar for seg elevers ulike karakteristikk med tanke på mestringstro, målorientering og selvoppfattelse, samt hvordan dette påvirker disse elevenes sosiale interaksjoner. Dette foregår gjennom observasjoner, filmer to runder med elev-intervjuer, samt ett intervju med kroppsøvingslæreren, som også var kontaktlæreren. Prosjektet foregikk ved en ungdomsskole i Kristiansand. Datainnsamlingen foregikk i tidsrommet 10.10.2014 til 27.11.2014. I denne perioden ble 11 kroppsøvingstimer observert og filmet, samt utført 17 intervjuer, derav to intervjuer av hver enkelt av de åtte utvalgte elevene, samt ett intervju av læreren. I dette metodekapittelet vil jeg redegjøre for, og å gi en beskrivelse av min metodiske tilnærming.

## **Valg og begrunnelse av metodisk tilnærming**

For å besvare min problemstilling kunne man ha valgt både en kvalitativ og kvantitativ metode. I forhold til den nødvendige dybde informasjonen, ville det for øvrig være mest hensiktsmessig med en kvalitativ metode. Jeg har i midlertidig valgt et eget design på dette studiet. Dette for å få en best mulig oversikt og kunnskap angående elevenes adferd i sosiale interaksjoner, bakgrunnen for denne adferden, samt hvordan man kunne øke den positive sosiale interaksjonen.

Observasjon og video-opptak av kroppsøvingstimene ble benyttet for å bedre forstå den konteksten, som situasjonene mellom elevene befant seg i, men også muligheten for å analysere timene i ettertid, samt ta ut, og vise, enkelte klipp til elevene under det andre intervjuet. Dette ga mye informasjon, samt god kvalitet over denne informasjonen.

Ved at jeg benyttet meg av validerte, kvantitative spørreskjema, som bakgrunn for temaer angående mitt første intervju ved hver enkelt av de åtte elevene, førte det til at jeg kunne øke troverdigheten ved studien. Da kunne jeg kvalitetssikre svarene fra elevene, blant annet ved å "hoppe" tilbake til enkelte spørsmål, for å så korrelere enkelte svar, samt at jeg kunne konstruere fiktive situasjoner i bestemte kontekster. Dette førte til at elevene forstod spørsmålene bedre, og dermed ga mer troverdige svar.



Det andre intervjuet var semi-strukturert, og bestod av følgende; 1. Like spørsmål for alle elevene. 2. Spørsmål tilpasset hver enkelt elev, både fra adferd i timene, men også på bakgrunn av det første intervjuet. 3. Klipp fra situasjoner angående elevenes adferd i sosiale interaksjoner.

Selv om flere av spørsmålene var like for alle elevene, kunne likevel oppfølgingsspørsmålene ta ulike retninger. Det at jeg hadde filmer og notater fra kroppsøvingstimene, gjorde at jeg kunne stille bedre spørsmål til de ulike elevene, samt finne tilfeller der faktisk adferd og hevdet adferd, ikke samsvarte. Ved at elevene fikk se ulike klipp fra kroppsøvingstimene, førte dette til økt troverdighet på svarene deres, da dette bidro til å øke sannsynligheten for at de husket hendelsene presist. Blant annet, fordi elevene kunne oppfatte disse situasjonene som mindre viktige for deres egen del, og dermed øke sannsynligheten for at de ikke hadde husket dem.

Intervjuet med læreren var i utgangspunktet strukturert, med fastsatte spørsmål. Likevel ble dette intervjuet formet mer som en samtale, enn et intervju. Dette for at jeg både skulle få en pekepinn angående elevenes ulike karakteristikk på nevnte områder, men også annen informasjon som kunne påvirke den sosiale interaksjonen i klassen.

## **Utvalg**

Utvalget kom fra en ungdomsskole i Kristiansand området. En ungdomsskole ble valgt, for å få et mer tilfeldig utvalg av elever. Elever ved den norske videregående skolen velger seg forskjellige studieretninger, og er derfor, blant annet, mer homogen i forhold til interesser etc. Noen studenter dropper også ut av skolen, før de kommer til den videregående skolen.

Utvalget bestod av åtte elever, fra en klasse på totalt 23 elever. De ble valgt ut ifra to premisser; elevenes ulike karakteristikk med tanke på mestringstro, målorientering og selvoppfattelse, og elevenes påvirkninger på den sosiale interaksjonen i kroppsøvingsfaget. Dette utvalget kom som et resultat fra tre kroppsøvingstimer, og et intervju med kroppsøvingslæreren/kontaktlæreren.

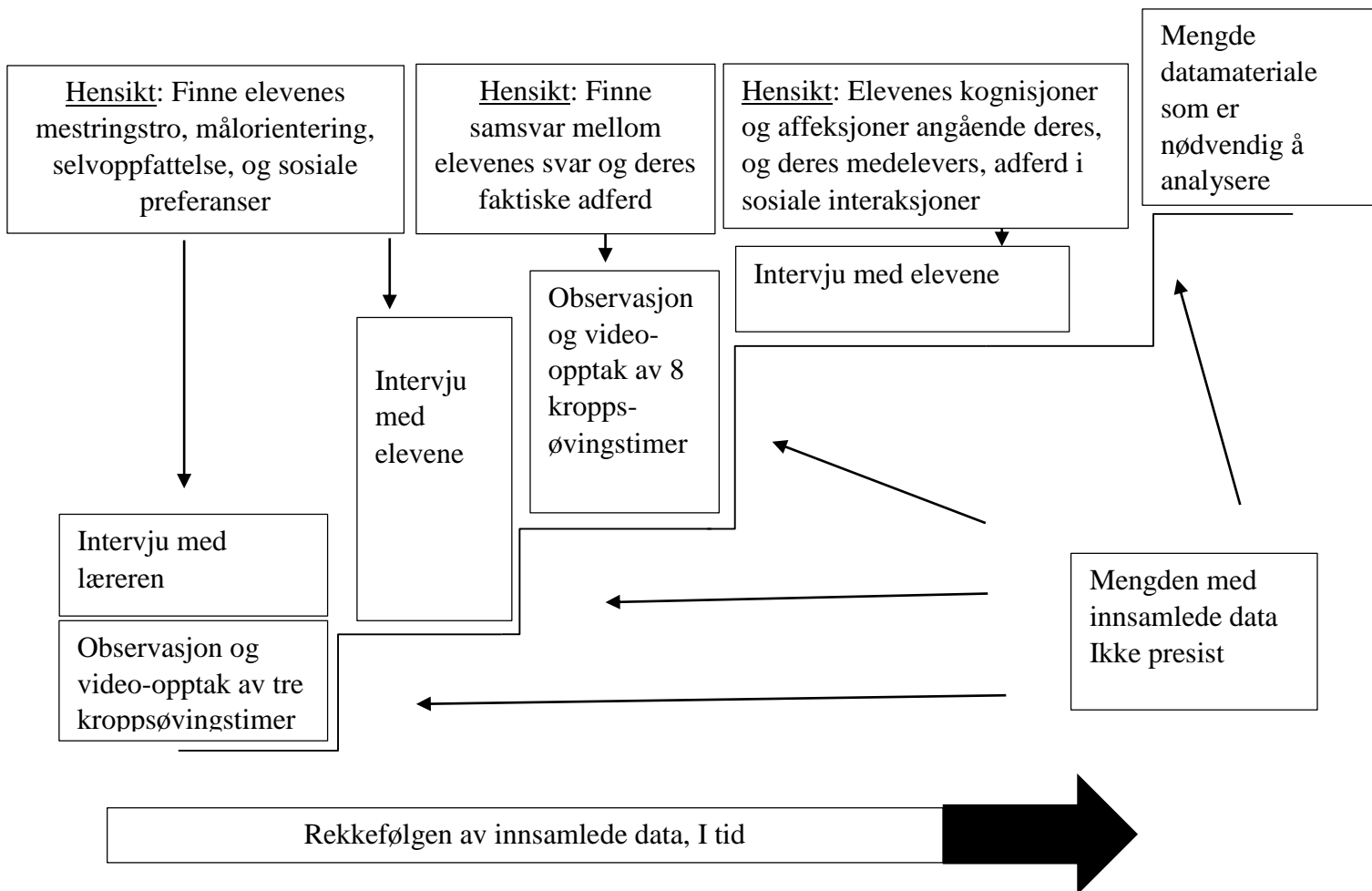
## **Godkjenning og samtykke**

Denne studien er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (vedlegg 1). Rektor ved ungdomsskolen og læreren for klassen har gitt sin godkjenning for studien. Samtlige elever i

klassen og deres foresatte har skrevet under et eget samtykkeskjema (vedlegg 2). Der forekom det at alle elevene kunne bli trukket ut til nærmere observasjon og videre intervjuer. Det var kun en elev som ikke ville bli intervjuet, men underskrev likevel samtykke-erklæringen.

### Gjennomføringen av studien

Det var i denne studien nødvendig at datainnsamlingen ble utført i en bestemt prosedyre, og i en bestemt rekkefølge i tid. Dette på grunn av at senere datainnsamling, kom som et resultat av den tidligere datainnsamlingen. For å besvare min problemstilling, ble det derfor nødvendig å få svar, i et steg av gangen. Følgende figur, illustrerer hvordan gjennomføringen av studien ble gjort.



**Figur 6.** *Hvordan studien ble gjennomført i rekkefølge og tid, hensikten med datainnsamlingsmetodene og nødvendig datainnsamling for å analysere og for å besvare problemstillingen og underspørsmålene.*

De første tre observasjonstimene i kroppsøvfingsfaget, inkludert video-opptak av disse, og intervjuet med læreren, var basert på teoriene innenfor Banduras' mestringsstro (1997), Nicholls' målorientering (1984), og selvoppfattelse (James, 1890). Målet var å velge ut elever med forskjellige karakteristikk innenfor disse teoriene, samt elever som hadde en spesiell påvirkning på de sosiale interaksjonene i klassen. Denne utvelgelsen skulle gjenspeile hele klassen, gjennom disse ulike karakteristikkene.

Det første intervjuet undersøkte elevenes karakteristikk mer inngående, gjennom disse teoriene. Det ble brukt spørsmål direkte fra spørreskjema i henhold til disse teoriene, men også skapt fiktive situasjoner fra disse skjemaene, for å hjelpe elevene til å forstå spørsmålene bedre. Videre ble det undersøkt angående elevenes sosiale preferanser i kroppsøvfingsfaget, hvem de ville samarbeide med, og hvem de ikke ville samarbeide med.

Den andre observasjonsdelen og video-opptakene, undersøkte de åtte uvalgte elevenes sosiale interaksjoner generelt, men også forskjellige sosiale interaksjoner relatert til deres sosiale preferanser. Elevenes svar fra det første intervjuet ble korrelert med deres faktiske adferd.

Det andre intervjuet var basert på elevenes sosiale preferanser fra det første intervjuet, og samtlige observasjoner og video-opptak fra kroppsøvfingstimene. Det andre intervjuet undersøkte elevenes kognisjoner og affeksjoner i forhold til ulike situasjoner, og/med ulike medelever gjennom klipp fra video-opptakene, som var tilpasset hver enkelt elev. Det ble også undersøkt om hvordan disse elevene, trodde at de andre elevene oppfattet situasjoner, og hvordan man kunne øke de positive sosiale interaksjonene i klassen.

### **Bearbeidelse av kvalitative data**

Dataene fra intervjuet med læreren, ble korrelert med den observerte adferden fra elevene gjennom de tre første kroppsøvfingstimene. Dette i henhold til teoriene innenfor mestringsstro, målorientering og selvoppfattelse. Dette resultatet, sammen med samtlige observasjoner og video-opptak fra kroppsøvfingstimene, ble korrelert med elevenes svar i det første intervjuet. Skjemaene som ble brukt var; «Competitive State Anxiety Inventory-2» (Martens, Burton, Vealey, Bump, & Smith, 1990), og «Scale, Perception of Success Questionnaire» (Roberts,

Treasure, & Balague, 1998). Det ble undersøkt for sammenhenger mellom disse ulike informasjonskildene (Widerberg, 2005).

Det andre intervjuet ble transkribert, og dataene ble delt inn i forskjellige kategorier i forhold til elevenes adferd, kognisjoner og affeksjoner i forskjellige sosiale interaksjoner. Videre, ble elevenes karakteristikk innenfor mestringstro, målorientering og selvoppfattelse, sammenlignet med elevenes adferd, kognisjoner og affeksjoner i forskjellige situasjoner.

Gjennom hele analyseprosessen ble det reflektert rundt mulige metoder man kunne bruke, og den mest adekvate metoden ble benyttet (Nilssen, 2012). Analyseprosessen ble innledet med å lete etter sentrale tema, angående elevenes karakteristikk og sosiale interaksjoner, fra respondentenes svar. Deretter ble det sett etter mønstre som kunne gi sammenhenger, men det ble også laget kategorier av elevenes personlighets-trekk (Widerberg, 2005). Man velger vanligvis ikke alle disse tre typene, men dette ble for øvrig nødvendig i mitt prosjekt, da det krevde flere svar på ulike spørsmål. Intervjuene ble lest gjennom flere ganger, der det som var interessant ble notert ned (Widerberg, 2005). I starten ble mye notert ned, for deretter, gjennom mange prosesser, redusert til en 6 siders tabell. Der ble elevene sammenlignet, og deres egne kognisjoner og affeksjoner angående ulike situasjoner, ble nevnt. Videre ble video-opptak, sammen med intervjuene, gått igjennom, der interessante situasjoner og begrunnelsene for disse, ble notert ned.

Widerberg (2005) nevner tre måter når man skal analysere data: 1. Man går ut fra empirien, ved at man henter temaene fra det empiriske materialet, 2. En teori-tilnærming, hvor man fra teorier eller begreper på forhånd, har funnet de temaene man ønsker å undersøke i empirien, og 3. At framstillingsformen bestemmer hvilke temaer som er egnet. Der sluttproduktet styrer hvordan dette best mulig kan framstilles skriftlig.

I denne oppgaven ble temaene på forhånd hentet ut i fra eksisterende teorier. Temaer ble likevel dannet fra det empiriske materialet, der man ikke hadde noen eksisterende teori som kunne stå for denne tema-danningen. I analyseringen ble også funnene fra empiriene, støttet opp fra eksisterende teori, der det var mulig. Der det ikke var mulig, ble deduksjoner av funn mot relevant teori benyttet. Det ble også benyttet meningsfortetninger (Kvaale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009), der innholdet skulle ha blitt sagt med færre ord, men der man likevel

skulle beholde meningsinnholdet. I denne oppgaven, ble dette også støttet opp med direkte sitater fra respondentene.

### **Etiske overveielser**

Kvaale et al. (2009) har nevnt flere stadier i forskningen der etiske overveielser bør vurderes. Disse stadiene er tematisering, planlegging, intervjusituasjon, transkribering, analysing, verifisering og rapportering. Dette vil gjelde blant annet om innhenting av nødvendige samtykker og bevaring av de intervjuedes konfidensialitet. Forsker må ta hensyn til mulige konsekvenser for de involverte, samt rapportere så sikkert og troverdig som mulig.

I denne studien har jeg taushetsplikt, utover det å diskutere elevenes adferd med min veileder. For å ta hensyn til mulige konsekvenser for disse elevene, har derfor elevenes navn, klasse og skole, blitt anonymisert. Stedet der studien foregikk, har også blitt nevnt over et større område, som Kristiansand området. Likevel må man være klar over at de involverte i studien, og de nærmeste personene rundt studien, kan fortelle andre personer om denne.

Informantene fikk ikke muligheten til å lese gjennom intervjuene, etter at de hadde blitt transkribert. Bakgrunnen for dette, var at noe av målet med denne studien var å avdekke hvorfor den sosiale interaksjonen, foregikk som den gjorde. Hvis elevene hadde fått muligheten til å lese gjennom transkripsjonen og hadde forandret denne, for eksempel på grunn av hvordan de ville framstå, kunne dette ha ført til tap av viktige funn, eller ført til feilaktige resultater. Av etiske grunner, kunne heller ikke elevene få muligheten til å lese gjennom transkripsjonen og forandre denne, hvis det uansett ikke ble gjort. Ingen av elevene spurte om å få lese gjennom transkripsjonen.

Transkripsjonen ble utført av meg selv, dette blant annet på grunn av etiske overveielser. Ved at jeg presiserte til elevene at det kun var meg, og kanskje min veileder, som fikk tilgang til datamaterialet, var det viktig at dette ble overholdt. Selv om en ekstern transkriberer, underskriver en taushetsplikt, må jeg likevel forholde meg til det jeg har sagt til elevene.

Under selve intervjuet var det også viktig at jeg ikke presset elevene i noen grad, med tanke på hvordan de kunne reagere på det. Da var det viktigere at elevene skulle føle seg trygge, og at de følte at de kunne si hva de faktisk tenkte og følte.

Hvis elevene trengte noen å snakke med etter studien, hadde de både kontaktlærer og helsesøster på skolen. På grunn av at dette er tilbud elevene selv skal være klar over, samt studiens art, ble ikke dette eksplisitt nevnt til elevene.

### **Min forforståelse**

Min forforståelse på dette området vil komme fra utdanningen min som faglærer i kroppsøvfingsfaget, der vi også hadde praksis. Det vil også komme fra diverse vikariater innenfor kroppsøvfingsfaget på barn/ungdoms skole, videregående skole, svømmeskole, samt sommerjobb innenfor helsesportsenter for ulike funksjonshemninger. Erfaringene fra disse har vært varierte, og selvfølgelig skapt både bevisste og ubevisste fordommer. Noen bevisste fordommer dette har skapt, er; 1. Lærere i kroppsøvfingsfaget fokuserer i for stor grad, på selve gjennomføringen av timene. 2. Elevenes kognisjoner og affeksjoner blir mindre fokusert på, og kommer i bakgrunnen for deres adferd. 3. Reflekterte elever har flere positive sosiale interaksjoner. 4. Tydeliggjøring fra lærerens side angående gjennomføring av oppgaver, skaper større trygghet. 5. Sosial status hvis man er best. 6. De flinkeste elevene i faget, og de elevene med mest inadekvat adferd, er også de elevene som får mest oppmerksomhet.

### **Troverdighet og overførbarhet**

Troverdigheten av denne studien, kommer fra kvaliteten som har blitt gjort gjennom hele forskningshåndverket (se “etiske overveielser”). Troverdigheten handler i stor grad om forskerens troverdighet og evne til å klargjøre og reflektere over egen rolle (Jacobsen, 2010).

Objektivitet i kvalitativ forskning vil være vanskelig. Ikke bare på grunn av at forskeren skal fortolke data, eller fortolke en fortolkning, men også fordi forskeren vil være preget av sin forforståelse. Jeg har i denne studien redegjort for noe av min forforståelse, men likevel, som Nilssen (2012, s 70) sier; *“Siden en del av forforståelsen er taus og ubevisst, er det en fare for at forforståelsen ubevisst kan styre analysen og tolkningen”*. Dette kan begrunnes med at det oftest er en grunn for at man velger et bestemt område å forske på, og at man derfor har en viss fordom over studien. Derfor må forskeren være bevisst over sine fordommer, og kanskje prøve å

motbevise sine fordommer. Uansett bør den bevisste forforståelsen gjøres rede for, og prøve å sette denne til siden, eller å redusere forforståelsens betydning, så mye som mulig.

Dalen (2011) sier at som forsker bør man gjøre rede for sin forforståelse, slik at det åpner muligheten for å være mer sensitiv og å se på muligheter for teoriutvikling i intervjumaterialet. Dette vil også nødvendigvis gjelde observasjonen i kroppøvingstimene. Ved at jeg benyttet meg av filmopptak, hadde jeg også muligheten til å se klippene mange ganger, ikke bare etter spesifikke situasjoner, men også etter mer generelle situasjoner. Noen av situasjonene som ble klippet ut og vist under intervjuene, kom fra analysene av opptakene i ettertid.

Det at jeg benyttet meg av observasjon, videoopptak, to intervju med hver av elevene, samt et intervju med læreren, ser jeg på som en stor styrke for troverdigheten av denne studien. Dette fordi jeg kunne sammenligne elevenes faktiske adferd, med det de sa, men også kombinere det med allerede teori og empiri. Det at jeg fikk lærerens refleksjoner angående de ulike elevene, gjorde også at jeg fikk muligheten til å ta lærerens perspektiv angående disse elevene. Her var jeg selvsagt reflektert over hvordan dette kunne påvirke mitt syn på elevene, og prøvde i den grad det var mulig, å legge dette til siden. Uansett var det noen likheter med det læreren sa om elevenes karakteristikk, og hva jeg fant ut selv. Selv om læreren i dette tilfellet, ikke virket å ha helt kontroll over selve begrepene som ble brukt, var likevel karakteristikkene, som nevnt, ganske like. Det at jeg hadde to omganger med intervju, av hver av disse elevene, førte det også til at konsentrasjonen deres var høyere, enn hvis jeg bare hadde hatt et lengre intervju. Dessuten fikk jeg gjennom sosiogrammet i det første intervjuet, se nærmere på disse elevenes interaksjoner, under observasjonen og videoopptakene før det andre intervjuet. Det at jeg benyttet meg av videoklipp under det andre intervjuet, gjorde også at det ble lettere for elevene å huske situasjonen, og hvordan de oppfattet den. De fikk også muligheten til å se seg selv, og å reflektere over adferden deres utenifra.

Ved at jeg sammenlignet funnene i denne studien med annen teori og empiri, økte også dette troverdigheten på studien (Jacobsen, 2010). Videre er nedtegning av data og analysen viktig. Ved at transkripsjonen blir utført av forskeren selv, som i mitt tilfelle, vil det også kunne øke troverdigheten på studien. Nilssen (2012) sier at transkribering er en viktig del av analyseprosessen. Det at man lytter og skriver under transkripsjonen, fører til nye tanker, men også ideer til kodinger blir skapt. Det blir lettere å finne ord som gjentar seg og viktige setninger

blir lettere synlige. Dette var også noe jeg erfarte under min transkripsjon. Videre erfarte jeg også, som Nilssen (2012) påpeker, at man blir godt kjent med materialet, samt at det er viktig å transkribere så raskt som mulig etter intervjuene. Av praktiske årsaker gjennomførte jeg flere intervjuer på en dag, samt intervjuet elevene tre dager på en uke, dette ble muligens ikke helt optimalt. Det optimale hadde sannsynligvis vært en transkripsjon rett etter hvert intervju. Transkripsjonene ble gjennomført og ferdige i løpet av ca. fire dager etter intervjuene. Det var også viktig å være relativt opplagt under denne transkripsjonen, slik at denne analyseprosessen, ble et kvalitetsarbeid. Derfor ble dette noen lange dager, men med gode pauser, der jeg følte at det ble nødvendig. Den tredje grunnen, som Nilssen (2012) nevner angående bakgrunnen for at intervjueren også skal transkribere, er på grunn av konteksten. Konteksten vil selvsagt intervjueren kjenne best, samt at det er større sannsynlighet for at ord og setninger ikke forandres. Dette på grunn av at man kan høre feil, eller at noe blir feiltolket. Det ble i mitt intervju, blant annet, brukt ironi i enkelte situasjoner der elevene følte seg litt usikre. Dette kunne ha blitt mistolket av en ekstern transkriberer.

Det at elevene ikke fikk se over og gjøre om transkripsjonen, ser jeg på som en styrke i denne studien. Dette fordi elevene kunne hatt lyst til å forandre den, i henhold til hvordan de ville ha blitt sett på som personer. Dessuten ble det under intervjuet vist klipp, som elevene skulle kommentere. Det var meningene til elevene der og da, som var viktige.

Overførbarheten fra denne studien vil jeg argumentere som høy. Målet med denne studien var hverken å generalisere eller å finne resultater som var statistisk signifikant, men å kunne være overførbar til andre nærliggende områder. Målet var å finne ut hvordan elevens nevnte karakteristikk påvirker den sosiale interaksjonen i klassen, bakgrunnen for dette, samt hvordan man kunne øke denne. Ut ifra hva jeg har funnet i studien, samt støtte fra ulike teorier og empiri, vil jeg si at overførbarheten til andre klasser er høy. Jeg sier ikke at faktorene som påvirker den sosiale interaksjonen i denne klassen, trenger å være like gjeldende i andre klasser, men på bakgrunn av støtte fra allerede teori, vil disse faktorene som jeg nevner i denne studien, uansett være viktige. Funn, som at mestringsstro, målorientering og selvoppfattelse påvirker sosial interaksjon, er godt argumentert fra disse teoriene. Dette har blitt kvantifisert på nærliggende områder innenfor disse teoriene, og trenger derfor ikke å argumenteres noe mer for, med tanke på betydningen. I forhold til at elevenes interaksjoner ble påvirket av mestringsstro, refleksjon,



tryggheten på seg selv og hvor godt de kjente de andre elevene, er det kun to av disse som ikke har støtte i teorier. Dette vil være hvor godt elevene kjente hverandre, samt hvor reflekterte de var over den sosiale interaksjonen. Ved at elevene hadde vært mer reflekterte over de sosiale interaksjonene, kunne dette ha ført til bevisstgjøringen av betydningen på hverandres adferd, og dermed ført til at de sosiale interaksjonene ble mer positive. Selv om det er stor sannsynlighet for at disse funnene er overførbare, blant annet på grunn av andre teorier, er disse teoriene likevel ikke knyttet opp i disse situasjonene som studien viser. Derfor trengs videre kvalitative studier på dette området, som enten kan finne nye, eventuelt forsterke, allerede funn fra denne studien. Kvantitative studier kan også bli etablert på dette området. Svakheten her vil være, som denne studien viser, en forskjell mellom adferd man hevder at man har, og adferden man faktisk har.

I forhold til forslagene jeg har utarbeidet fra disse funnene, for å øke den sosiale interaksjonen i en klasse, må disse prøves ut. Det ville ha vært interessant med en ny studie, der forskeren gjennomførte studier angående den sosiale interaksjonen i en klasse, for deretter å ha prøvd ut egne forslag, samt de forslagene jeg har nevnt her. Disse funnene bør også bli innført på samtlige utdannelser til kroppsøvings lærere.

## **Resultat**

Resultatene kom på bakgrunn av observasjon og filmer fra 11 kroppsøvingstimer, to omganger med intervju av hver enkelt av de åtte utvalgte elevene, og ett intervju med kroppsøvingslæreren/kontaktlæreren. Dette viste at de sosiale interaksjonene hos de ulike elevene, ble påvirket av mestringstro, målorientering og selvoppfattelsen.

### **Adferd ut ifra observasjon og filmer**

Elevene som svarte til høy mestringstro og høy oppgaveorientering under det første intervjuet, viste under observasjonene og filmene, at de tok mer initiativ og inkluderte de andre elevene mer, enn de som ikke svarte i forhold til å inneha disse karakteristikkene. Dette gjaldt både når man skulle starte en oppgave eller et spill, men også i forhold til inkluderingen av de andre elevene i spillet eller oppgaven. Det som i midlertidig kunne regulere graden av inkluderingen, var om eleven oppfattet seg selv som sjenert.

Eleven med høy mestringstro og høy ego-orientering, var ikke interessert i å ta initiativ, med mindre det var konkurranse. Da snakket eleven mindre, fordi da var eleven mer konsentrert. Han tok mye kontakt i timene, men ikke i forhold til spillet eller oppgaven. I forhold til graden han var inkluderende, begrenset denne seg til at han ville ha oppmerksomhet.

En elev som hadde middels mestringstro, middels på begge målorienteringene, samt så på seg selv som en person med mye energi og var vill, var ikke interessert i verken å ta initiativ, eller å inkludere. Han ville vise at han ikke brydde seg om det som foregikk, samt at han kunne gjøre det han ville.

Eleven som hadde lavest mestringstro og var høyt ego-orientert, syntes at kroppsøvingsfaget både kunne være ubehagelig og flaut, og visste ikke helt hva han skulle gjøre i faget. Dette påvirket hans evne til å ta initiativ, men også det å inkludere andre elever, utover det å kontakte eller å få med en person som han kjente godt.

Ut i fra dette resultatet, samt adferden hos elevene i timene, kunne man dele de åtte elevene i fire kategorier:

1. De som tok initiativ og inkluderte, dels regulert av graden av sjenerthet.
2. Han som var mest interessert i å få vist seg frem.
3. Han som ville vise at han ikke brydde seg og ville gjøre det han syntes var gøy.
4. De som bare var med, og forsøkte å unngå enkelte situasjoner.

Her vil det naturlig nok være en flytende overgang, samt variasjoner ut i fra konteksten.

Disse fire kategoriene kom som et resultat av observasjon og video-opptak av kroppsøvingstimene, samt samtalen med læreren. Intervjuene med elevene ble ikke tatt med, da jeg ville ha en mer objektiv tilnærming til faktisk adferd.

**Kategori 1:** Disse elevene hadde høy mestringstro og var høyt oppgaveorienterte. De kunne også være høyt ego-orienterte, men adferden fra dette, ble regulert med at de var høyt oppgaveorienterte. Betydningen av graden av sjenerthet, ble regulert ut i fra mestringstroen i bestemte kontekster. Kjennetegnet ved disse elevene, var at de inkluderte og tok mer initiativ enn de andre elevene.

**Kategori 2:** Denne eleven hadde høy mestringstro, men var også høyt ego-orientert. Denne ble ikke regulert med å være minst like høyt oppgaveorientert. Kjennetegnet var at denne eleven hadde inadekvat adferd, der eleven ikke fulgte med læreren, mye fysisk kontakt med andre elever, samt ville vise seg frem.

**Kategori 3:** Denne eleven hadde middels på mestringstro, og middels på begge målorienteringene. Det som kjennetegnet denne eleven, var at han gjorde som han ville, og tullet mye i timene. Mestringstroen og målorienteringen påvirket sannsynligvis adferden, men var ikke bestemmende for den.

**Kategori 4:** Disse elevene hadde både middels og lav grad av mestringstro i kroppsøvingstimene. Målorienteringen kunne variere fra høyt ego-orientert til høyt oppgaveorientert. Kjennetegnet ved disse elevene var likevel at de bare ble med, eller prøvde å unngå visse situasjoner.

## **De ulike kategoriene og sosial interaksjon**

Den sosiale interaksjonen mellom de ulike elevene var preget av hvor godt de kjente de andre elevene, hvor sjenerte og stille de var, samt graden av inadekvat adferd. For øvrig hadde kategori 1, høyere interaksjon med de andre elevene under spill, enn elevene fra de andre kategoriene. Eleven i kategori 1, som hadde høyest interaksjon og inkludering, skilte seg fra de to andre i kategorien, ved at han ikke så på seg selv som sjenert. Kategori 2 og 3 hadde lavest spillrelatert kommunikativ interaksjon under spill, og var også de kategoriene som inkluderte de andre elevene minst. Kategori 4, hadde også lav kommunikativ interaksjon under spill, men inkluderte de andre gjennom fysiske handlinger, som at de kunne sentre til alle på lagspill.

I forhold til oppmuntringer til de andre elevene, påvirket sjenertheten og målorienteringen i større grad kategori 1. Den eleven som både var høyt ego- og oppgaveorientert, oppmuntret mest til de som mestret noe, mens eleven som var høyt oppgave- og middels ego-orientert, samt litt sjenert, var mer opptatt av å motivere de elevene, som ikke likte idretten så godt. Det at hun var sjenert, reduserte også hvor mye hun gjorde dette. Eleven som både var høy ego- og oppgaveorientert, samt sjenert, sa at hun ikke var så flink til å motivere, men var flinkere til det, hvis det var en idrett hun var spesielt god i. Eleven i kategori 2, sa at han oppmuntret som regel, men dette stemte ikke med observasjonen under selve undervisningen, eller fra filmene. Eleven i kategori 3, sa selv at han pleide å si “bra og sånn”. Heller ikke dette ble observert under selve undervisningen eller fra filmene. Elevene i kategori 4, hadde lav grad av oppmuntringer under spill og aktiviteter.

Elevene i samtlige kategorier, hadde høyere interaksjon med elevene som de ville være sammen med, enn med de resterende elever i klassen. Det som likevel var verdt å merke seg, var at både kategori 2 og 3 nevnte at de ville være med en person, som ikke nevnte den andre personen tilbake, og som de har en lavere antall positive interaksjoner med. Samtlige kategorier hadde lave interaksjoner med dem de ikke ville være sammen med. Forskjellen var at i kategori 1, prøvde elevene å være hyggelige med alle, mens i kategori 2, hadde eleven mer negative interaksjoner med disse elevene. Eleven i kategori 3, tenkte ikke på, å kontakte de han ikke ville være sammen med, mens eleven i kategori 4, som hadde lav mestringsstro og høy ego-orientering, prøvde å unngå dem.

## **Bakgrunnen for valg av sosiale interaksjoner**

Bakgrunnen for elevenes valg av sosiale interaksjoner, ble belyst gjennom spørsmål under intervju nummer to, der de sosiale interaksjonene i klassen stod i sentrum.

Bakgrunnen for at elevene i kategori 1, ikke ville være sammen med enkelte elever, var på grunn av deres adferd i timene, der de bråkte og ødela læringen. Eleven i kategori 2, begrunnet det med at de tullet mye i timene, men sa samtidig at også han gjorde det. Kategori 3, nevnte at han ikke kjente dem, og derfor ikke kunne stole på dem. Elevene i kategori 4, begrunnet det med at de ikke kjente dem så godt, mens eleven som var høyest ego-orientert og hadde lav mestringstro, syntes at enkelte elever var dømmende. En elev i kategori 4, som hadde middels mestringstro og var høyt oppgaveorientert, ville ikke ha tatt kontakt med personen som hun ikke ville være sammen med. Mens en annen elev i kategori 4, med lav mestringstro, visste ikke helt hvordan hun skulle gjøre det.

Elevene i kategori 1, syntes at det var vanskeligere, eller var mer beviste, ved kontakt med personer de ikke kjente så godt. Eleven med høy mestringstro og høyt på begge målorienteringene, begrunnet det med at han ville at de skulle få et godt inntrykk av han. Eleven som hadde samme karakteristikk, men var sjenert, nevnte ikke oppfattelsen av seg selv som en begrunnelse. Eleven som hadde høy mestringstro og var høyt oppgaveorientert, men sjenert, begrunnet det med at hun ikke ville at de skulle få en oppfatning av henne, «*som noe hun ikke var*». De nevnte også at de ble mer sjenerte hvis de snakket med en person som var sjenert.

Eleven i kategori 2, syntes bare at det var vanskeligere å kontakte noen hvis de ikke svarte, uten noen videre begrunnelse. Eleven i kategori 3, brydde seg ikke om hva de andre tenkte om han, bare ikke alle var sure på han. Han syntes likevel at det var vanskeligere å kontakte personer som ikke snakket så mye. Elevene i kategori 4, syntes at det var vanskeligere å kontakte elever de ikke kjente så godt, samt de som var sjenerte. Eleven som så på seg selv som en person, som tenkte mer på andre enn seg selv, økte interaksjonen fra det første intervjuet. Hun sa der, at hun hadde lite kontakt med en elev i klassen, som hun oppfattet som sjenert. Eleven som hadde lav mestringstro, samt var høyt ego-orientert, syntes at de som var godt likt i klassen var vanskeligere å kontakte, enn de som var sjenerte. Han ville også prøve å unngå disse personene for å unngå ubehag.

## **Sosial trygghet og reaksjoner på inadekvat adferd**

I forhold til om elevene skapte trygghet rundt seg, så virket det ut i fra observasjon og video-opptak, at elevene i kategori 1, skapte trygghet til de andre elevene da de var på lag eller i gruppe. Det at to av disse elevene var sjenerte, påvirket tryggheten i noen situasjoner, men disse elevene, skapte likevel ikke usikkerhet med dem de var på gruppe med. Elevene i kategori 2 og 3, skapte usikkerhet rundt seg ved flere anledninger, og deres negative interaksjoner påvirket i stor grad tryggheten til de andre elevene. Selv om de påvirket tryggheten i stor grad, er ikke dette det samme som at de andre elevene var redde. Dette førte for øvrig til, at fokuset på timen og kommunikative handlinger ble redusert. Elevene i kategori 4, skapte ikke trygghet, men eleven som sa at hun tenkte mer på andre enn seg selv, sa at hun forsøkte å kontakte sjenerte elever hvis de stod alene. I spill situasjoner og i grupper derimot, var det ikke noen av disse elevene som skapte en direkte trygghet. Derimot kunne utryggheten deres, gjøre at også de andre elevene ble mer usikre.

Elevenes reaksjoner på inadekvat adferd blant andre elever, gikk på tvers av kategoriene. Alle, bortsett fra eleven med lav mestringsstro og som var høyt ego-orientert, ville smile ved inadekvat adferd, hvis det var lite. Sistnevnte ville ha sett rart på vedkommende. Kategori 2, ville ha blitt irritert og litt sur hvis det hadde skjedd mot seg selv. Det ble ikke observert inadekvat adferd i så høy grad at elevene måtte si ifra, men at elevene burde ha sagt ifra ved enkelte anledninger, forekom noen få ganger. Dette ble det for øvrig ikke smilt av.

## **Elevenes oppmerksomhet i timene**

I forhold til å følge med læreren når hun snakket, så gjorde samtlige elever i kategori 1 det, men ingen i kategori 2 eller 3. I kategori 4 gjorde elevene det, bortsett fra eleven med lav mestringsstro og høy ego-orientering. Refleksjonene rundt egen adferd ble også oppfattet som lavere ved elevene i kategori 2 og 3. Dette i forhold til hvordan deres adferd påvirket de andre elevenes adferd, kognisjoner og affeksjoner. En del av det eleven i kategori 2 sa, stemte heller ikke med det eleven faktisk gjorde.

Angående hvordan elevene prøvde å få oppmerksomhet, var det også her forskjeller blant elevene i kategori 1. Eleven som ikke var sjenert, prøvde å komme med morsomheter av og til i timen,

mens eleven som hadde samme karakteristikk, men var sjenert, snakket mye, men prøvde ikke i særlig stor grad å få oppmerksomhet. Eleven som hadde høy oppgaveorientering og var sjenert, likte ikke for mye oppmerksomhet, eller feil oppmerksomhet. Elevene i kategori 2 og 3, prøvde å få oppmerksomhet gjennom å tulle og fysiske interaksjoner. To av elevene i kategori 4, prøvde ikke å få oppmerksomhet, mens eleven med lav mestringstro og som var høyt ego-orientert, ville ikke ha oppmerksomhet.

### **Hva elevene selv mente skulle til for å øke den positive sosiale interaksjonen**

I forhold til å øke den positive sosiale interaksjonen i klassen, ble elevene spurt om hvordan denne kunne økes. Svarene fra elevene kunne bli oppsummert i fem punkt;

1. Elevene måtte bli tryggere på seg selv.
2. Elevene måtte tenke mer på det.
3. Elevene måtte hjelpe hverandre med å prate, slik at det ikke ble så vanskelig.
4. Hvis elevene hadde vært flinkere i idretten.
5. Hvis elevene hadde kjent hverandre bedre.

## **Diskusjon**

Som vist i figur 1, er de sosiale interaksjonene i en klasse, sannsynligvis viktige for elevenes selvoppfattelse, sosial tilhørighet, velbehag, mestringstro og læring. Resultatene fra denne studien viste viktigheten av elevenes mestringstro, målorientering og selvoppfattelse på de sosiale interaksjonene i en klasse. Her vil det bli argumentert for hvordan ulik adferd fra elevene, bevisst eller ubevisst, kan påvirke andre elevers adferd. Her ble det sett på ulike sosiale interaksjoner som forsterket adferden hos andre elever, samt bakgrunnen for ulike typer adferd.

### **Hvordan smiling kan påvirke og regulere adferd**

Eleven som hadde høy mestringstro og var høyt ego-orientert, fulgte ikke med når læreren snakket, samt tok kontakt med de andre elevene når, “lærer ikke følger med”. Dette, sammen med den inadekvate adferden, som at eleven kløp, slo, dyttet litt i andre elever for å få oppmerksomhet, være morsom, vise seg frem etc. samsvarer med tidligere funn angående utøvere som var høyt ego-orienterte, og ville hevde seg og sammenligne seg med andre elever (Harwood et al., 2008). Hvis vi ser mot litteraturen som er gjort med tanke på adferd, har selvoppfatningen vist seg som en av de mest signifikante styringsfaktorene (Greenwald, 1982, Schlenker, 1980). Viktigheten av denne, kommer fra at vi alle har en sterk trang til å ha positive følelser om oss selv (Nideffer, 1976). Eleven som hadde denne inadekvate adferden, måtte derfor ifølge disse funnene, ha fått en respons, som eleven oppfattet som positiv. Ser man på spørsmålet angående hvordan eleven trodde at de andre så på han, svarte han blant annet “morsom”. En annen elev som fikk spørsmål angående denne personen, svarte at han kunne være litt “hardhendt” og “ville vise seg fram”, men også at han kunne være “morsom”.

Da den sistnevnte eleven fikk spørsmål angående hvordan han ville ha reagert hvis eleven var litt hardhendt, f. eks hvis han slo for hardt, svarte eleven at han kunne bare smile av det, fordi han ville være, samt vise, at han var “robust” og “tålte litt”. Ble det for hardt, sa han i midlertidig fra. Bakgrunnen for at eleven smilte, var derfor for å holde selvoppfattelsen sin intakt. Eleven som utførte den inadekvate adferden, kunne derfor oppfatte situasjonen positivt, og dermed kunne denne adferden bli forsterket. En annen episode der den nevnte eleven med høy mestringstro og høy ego-orientering, kløp en annen person foran seg, da de stod på en rekke, fikk også da et smil



tilbake, da han møtte blikket hos en annen elev. Bakgrunnen for at denne eleven smilte var; *“Jaaaa, det er jo fordi at det, det, jeg kjenner jo han litt, så, så da føler jeg at det, hadde jeg ikke smilt, så hadde... så hadde det blitt så.. så føler jeg at det hadde blitt litt rart, på en måte. For, ja”*. Da blikket deres ikke møttes lengre, stoppet denne eleven med å smile med en gang.

Bakgrunnen til at denne eleven smilte, var derfor for å unngå en ubehagelig situasjon. Eleven med den inadekvate adferden oppfattet situasjonen slik: *“Nei, jeg... tror hun syntes at det var.. var... det virket som om hun syntes at det var gøy men, men litt, idiotisk eller noe”*. Igjen ble denne adferden forsterket. Opprettholdelsen av denne inadekvate adferden i disse tilfellene, ble derfor, sannsynligvis, opprettholdt av elever som ville beskytte selvoppfattelsen sin, samt unngå ubehagelig situasjoner.

Under pardans skulle en elev som så på seg selv som “ganske snill og vennlig”, danse med eleven som hadde middels mestringsstro og middels på begge målorienteringene. Den sistnevnte eleven ble sett på som likegyldig til hva som skjedde i timen, og hadde en slapp holdning. Da den førstnevnte eleven skulle danse med han, møtte hun blikket hans og smilte. Hans påfølgende adferd var positiv, og virket skjerpet da han danset med henne. Her blir det selvfølgelig veldig søkt med en årsaks-virkning forhold, spesielt når han var mer skjerpet, også når han danset med noen andre elever. Likevel er det ikke unaturlig å anta at hvis en elev smiler til en annen elev, vil denne eleven tolke det som noe positivt, og vil derfor regulere adferden sin, i hvert fall til en viss grad, mot den adferden eleven oppfatter som adekvat for den andre eleven.

### **Hvordan forsvarsmekanismer av selvet kan regulere adferd**

Under forrige delkapittel viste jeg til at elevene kunne smile for å unngå ubehagelige situasjoner, samt for å beskytte selvoppfattelsen sin. Dette vil derfor være en form for forsvarsmekanismer. Mens det siste eksempelet på det foregående delkapittelet, viste til en elev som brukte smilet i form for å oppnå en positiv situasjonen, uavhengig om hvor bevisst eleven var over dette selv. Dette bidro sannsynligvis, til den økte innsatsen hos den andre eleven. Videre vil jeg vise til andre forsvarsmekanismer elevene kunne bruke, og som medvirket til, og regulerte adferden deres.

Eleven som virket likegyldig til det som hendte i kroppsøvingstimene, kan ha vært det av mange årsaker, uansett ble det sett nærmere på to episoder. På den ene skulle elevene danse i en ring, og denne elevene hadde en enda slappere holdning enn ved foregående kroppsøvingstimer. Eleven ble spurt om bakgrunnen for denne adferden, og responderte med; *“Jeg klarte egentlig ikke det der. Også syntes jeg at det var veldig kjedelig. Eller sånn”*. På spørsmål om han ville vise at han ikke brydde seg, svarte han *“ja”*, men at han ikke visste helt hvorfor, og samtidig sa at han syntes at det var litt teit at han gjorde det. Den andre episoden gikk ut på at eleven fikk en beskjed fra læreren, fordi eleven var slapp og bevisst treg. Resultatet ble at eleven gjorde det han skulle, men ble enda slappere etterpå. Hvordan eleven sa at han opplevde situasjonen; *“Jeg husker ikke, jeg vet ikke. Ikke så bra..”*. Oppsummert, virket det som at noe av bakgrunnen for elevens slappe adferd, var at han syntes at noe var litt ubehagelig, at han syntes at det var kjedelig, samt at han ikke fikk det til. At det resulterte i en slappere adferd, kan derfor være en forsvarsmekanisme. Ved at elever ikke yter sitt beste, kan de derfor skylde på mangel av innsats, fremfor mangel på ferdigheter. Dette for å beskytte selvverdet sitt (Covington, 1992). Det at eleven sa at det var kjedelig, kan også være for å beskytte selvverdet sitt. Det kan være lettere å si at man ikke vil gjøre noe fordi det er kjedelig, enn at man synes at det er ubehagelig eller at man ikke tror man får det til.

Eleven som hadde lav mestringsstro og var høyt ego-orientert, sa at han ville unngå personer som var sjenerte, stille og populære, fordi han ville unngå ubehagelige situasjoner. Han ville unngå sjenerte personer, fordi han var redd for at dette ikke skulle bli noen samtale. Angående de populære, var han redd for hva de skulle tenke om han. Resultatet var som nevnt at han unngikk dem. Dette er en forsvarsmekanisme, ikke bare for å unngå ubehagelige situasjoner, da eleven svarte at han heller ville ha kontaktet en sjenert person, enn en populær person, men også for å beskytte selvverdet. At en person er tilbaketrasket i sosial deltakelse, kan komme fra foregående hendelser, der deres bidrag ikke har fått ønsket reaksjon. De kan derfor frykte ubehaget, som feilingen foran andre personer vil føre til. Derfor kan denne tilbakeholdenheten være en strategi for å beholde selvverdet sitt (Riding & Rayner, 2001). I dette tilfellet er altså eleven mer redd for å feile foran populære personer, med tanke på hva de skal tenke om han, enn om hva sjenerte personer skulle tenke om han.

Som tidligere nevnt fra Nideffer (1976), så var selvoppfattelsen viktig, fordi vi alle har en trang til å ha positive tanker om oss selv. Dette vil naturligvis påvirke hvordan man forklarer ulike situasjoner. Eleven som hadde høy mestringstro og var høyt ego-orientert, forklarte situasjonen der han slo en annen i elev i skuldra, med at han trodde at han hadde kalt han for en “homse”. Andre episoder der han kløp etc. begrunnet han med at det var “for gøy”, men også for å få oppmerksomheten. Med tanke på studier fra ego-orientering hos utøvere (Harwood et al., 2008), er det likevel nærliggende å anta at bakgrunnen for denne adferden var å vise seg frem, samt å få oppmerksomhet. Eleven kunne derfor ha svart ut ifra hva han selv trodde, var adekvat ut ifra omgivelsene. Forsvarsmekanismen til denne eleven ble muligens derfor, å ikke å fortelle den egentlige hensikten, men å rettferdiggjøre adferden sin, samt å sette den i best mulig lys.

### **Hvordan elevenes refleksjon kan påvirke sosiale interaksjoner**

Som allerede hevdet og argumentert for, påvirket mestringstroen, målorienteringen og selvoppfattelsen den sosiale interaksjonen i klassen. Der elevene med høy mestringstro, høy oppgaveorientering og som så på seg selv som snille personer, tok mest initiativ, inkluderte mest og oppmuntret mest. De nevnte likevel at de var flinkere til å inkludere og motivere andre elever i idrett, der de selv følte seg flinke. På motsatt side finner vi eleven som hadde lav mestringstro og var høyt ego-orientert, som kunne unngå å ha kroppsøvingstimer, fordi han syntes at det var ubehagelig. Eller, eleven med lav mestringstro og middels på både ego og oppgaveorientering, som var redd for å skade seg og få vondt. I midten har man eleven som hadde høy mestringstro og som var høyt ego-orientert, og eleven som hadde middels på mestringstro, samt begge målorienteringene. Begge disse elevene var mest interessert i å få oppmerksomhet fra de andre elevene, samt kunne ha flere interaksjoner som ble oppfattet som negative.

En av elevene som hadde høy mestringstro og høyt på begge målorienteringene, men også var sjenert, svarte at hun ikke var så veldig flink til å motivere. På spørsmål angående hva hun mente måtte til for å øke denne, svarte hun: *“Jeg vet ikke, ehh... Jeg må bare tenke på det..? For jeg vet liksom, jeg blir trukket litt ned liksom for at jeg ikke oppmuntrer folk..”*. Eleven har tydeligvis fått høre at hun burde oppmuntre mer, men spørsmålet er likevel hvor reflektert hun var over dette i selve situasjonene. Spesielt i en idrett hun ikke er så trygg på, og derfor vil bruke en større del av sin kognitive kapasitet på å mestre idretten.

Elevene som hadde mer negative interaksjoner, virket ikke veldig reflekterte over sine negative interaksjoner. For eksempel, der eleven som hadde høy mestringsstro og var høyt ego-orientert, svarte at han ville være sammen med en annen elev, som ikke nevnte han tilbake. Han omtalte eleven som: *“ja, han er veldig, han kan være veldig grei, men han skal vise seg av og til, tenker jeg. Han skal litt, YPP på en måte. Sloss litt, og vise hvor sterk han er, og, sånn”*. Denne eleven ble spurt om hvordan han tok kontakt, da svarte han: *“Jeg begynner bare å snakke med dem, med et tema eller noe? Jeg tror ikke egentlig at jeg går og slår”*. Det sistnevnte ble ikke eksplisitt spurt om, men det ble vist filmer der han tok kontakt med andre elever på den måten, eller hadde en sånn adferd. Så mye tydet derfor på at han ikke hadde reflektert over dette før, men tenkte over det da han så på filmene. Et eksempel fra den andre eleven, som hadde middels på mestringsstro og på begge målorienteringene, ble spurt om hvorfor han tok ballen fra en medelev; *“eh-he. Jeg vet ikke jeg, jeg tror at jeg var litt for hyper”*. Hvis eleven ikke visste helt hvorfor (kanskje fordi han var hyper?) han tok ballen fra en medelev, er det derfor lite sannsynlig at eleven var reflektert over hvordan den andre eleven ville ha reagert på, eller tenkte om den situasjonen. Eleven ble også spurt om en annen elev, som han beskrev som sjenert og som han hadde få venner. På spørsmål angående om han tenkte på å ta kontakt med han, svarte han: *“Jeg tenker ikke så mye over det. Eller sånn”*. Han svarte også at han brydde seg om hva andre tenkte om han, når; *“Jeg vet ikke, de få gangene det.. Det er hvis det, at alle blir veldig sure på meg, Hvis jeg har gjort mye tull og sånn”*.

### **Implikasjoner av studien**

Her vil jeg reflektere over mulige løsninger for å øke de sosiale interaksjonene mellom elevene, ut ifra hva elevene selv har sagt. Målet i denne delen, er derfor ikke å komme med et “svar” til leseren, men å oppnå, ikke bare en refleksjon, men en metarefleksjon hos leseren.

### **Få elevenes kognisjoner og affeksjoner mot kroppsøvingstimen**

Under intervjuet begrunnet en elev den lave deltagelsen hennes under samarbeidet, med en foregående hendelse, forut for kroppsøvingstimen. Hun sa; *“Nei, den dagen der var jeg veldig sur, fordi vi hadde tapt en kamp rett før”*. Uavhengig av om denne kausale forklaringen stemmer,

vil jeg hevde at det ikke bare er nok at elevene er tilstede og utfører oppgavene sine i kroppsøvingstimene, men at de også er tilstede kognitivt sett, samt i en affektiv tilstand som, om ikke forsterker, i hvert fall ikke virker hemmende på deres adferd og kognisjoner. Forslaget her vil derfor være å bruke noen minutter foran hver kroppsøvingstime, på å snakke elevene “inn” i kroppsøvingstimen. Ikke bare å snakke om hva som skjer i DEN kroppsøvingstimen, men også prøve og “nullstille” elevene med tanke på affeksjoner og kognisjoner fra foregående hendelser. Dette, samtidig som man prøver å få elevenes fokus rettet mot kroppsøvingstimen, samt å skape positive affeksjoner rettet mot timen. Viktige momenter må også gjentas ofte før kroppsøvingstimene starter.

### **Organisering**

En elev som var passiv under spill, sa i intervjuet at han ville ha økt sin interaksjon under spill, hvis han; *“Kanskje at jeg kjenner personen som har ballen liksom. Det er mye lettere da”*. Alle elevene i denne studien tok mer kontakt med dem de kjente best, naturlig nok. Ved at læreren bestemmer hvilke elever som skal være sammen under, f. eks par øvelser, vil læreren ha mulighet til å rokkere elevene, slik at alle elevene får muligheten til å bli kjent med de andre elevene i klassen. Ved at man legger opp til et induktivt opplegg, f. eks under teknikk delen før spill, vil dette dessuten øke muligheten for disse elevene til å snakke mer sammen. Muligens bør man også forsøke å sette sammen sjenerte personer med lav mestringstro, med utadvendte elever med høy mestringstro og som er høyt oppgaveorienterte. Dette for å øke sannsynligheten for kommunikasjon mellom elevene, og å skape en større sosial trygghet for den sjenerte eleven. Slik at eleven, etter hvert, kan bli mer handlingsorientert i sosiale interaksjoner.

Flere av elevene i studien mente at de ville øke sin kommunikative interaksjon med andre elever, hvis de hadde vært flinkere i den idretten de bedrev på det tidspunktet. Selv om det ikke ble eksplisitt spurt om det, nevnte ingen av disse elevene at de måtte være flinkere enn de andre elevene i den idretten. Derfor bør man ha en teknikk-del, før hver gang man utfører en idrett. En teknikk-del, der læreren går rundt og får elevene til å reflektere over sin egen teknikk, men også viktigheten av konsentrasjon, samt tilbakemeldinger fra dem de samarbeider med. Læreren bør også, innledningsvis, når han/hun snakker elevene inn i timen, påpeke viktigheten av mestringstro

for å bli flinkere i idretten. Naturlig nok må det også påpekes hvordan de påvirker hverandres mestringstro.

### **Vær tydelig ved innlæring av nye øvelser**

Ved at man er tydelig når man viser nye øvelser i kroppsøvingstimene, kan det også føre til at tryggheten hos elevene øker, da man har kontroll over hva man skal gjøre. Som en elev sa om bakgrunnen for at han ikke deltok på enkelte kroppsøvingstimer; *“Jeg vet ikke helt hva jeg skal gjøre holdt jeg på og si”*. Det er som kjent, VIKTIG, at elevene deltar i kroppsøvingstimene, for at det skal foregå en sosial interaksjon.

### **Øke elevenes refleksjon**

En annen mulighet for å øke den sosiale interaksjonen, blant annet med tanke på oppmuntringer til andre elever, kom fra en elev med høy mestringstro: *“Jeg må bare tenke på det..?”*. Dette kan for øvrig overføres til all adferd ved sosiale interaksjoner. Her tenker jeg at læreren må ta til side 3-5 elever ved hver kroppsøvingstime, og så å snakke med de i cirka 1-2 minutter. Samtalen bør skje under oppvarmingen. Dette forutsetter naturlig nok, god planlegging. Her bør læreren få elevene til å reflektere over sin egen adferd og påvirkningen denne har på de andre elevenes adferd, eventuelt bare komme med noen stikkord som læreren mener at eleven bør tenke mer på i løpet av timen. Dette kan f. eks være at eleven skal prøve å inkludere flest mulig elever, eller bare at eleven skal prøve å inkludere seg selv. Her kan man også trekke inn Hawthorneeffekten (McCarney et al., 2007) av det å bli sett, og de positive følgene av dette.

Man bør derfor legge opp til et «gruppereflektert» miljø. Dette mener jeg består av et tilrettelagt miljø, der elevene får muligheten til å reflektere over sin egen adferd, og dens betydning på andre elevers kognisjoner, affeksjoner og som kan påvirke deres adferd. Samtidig som de kan reflektere over andres adferd, samt bakgrunnen for denne, og hvordan de selv oppfatter den, og blir påvirket av den. Dette, i forhold til individnivå i gruppen, men også hvordan individnivået i gruppen påvirker resten av gruppen og motsatt.

## **Avsluttende diskusjon**

Hovedformålet med denne studien var å finne ut hvordan mestringstro, målorientering og selvpoppfattelse påvirket sosiale interaksjoner i en kroppsøvingsklasse, og hvordan man kunne øke de positive sosiale interaksjonene i en klasse. Dette ble besvart under «Resultat» og «Implikasjoner av studien». Viktigheten av positive sosiale interaksjoner ble vist i figur 1. Videre ville jeg finne ut av mulige årsaker for bakgrunnen til elevenes adferd. Dette ut i fra hva elevene selv hadde sagt, observasjoner, filmer, og ulike teorier. Teoriene ble knyttet opp mot elevenes adferd og deres begrunnelser. Gjennom hele denne studien var elevene i sentrum, derfor har det vært naturlig å utføre en studie som tok for seg elevenes subjektive kognisjoner og affeksjoner, mens adferden ble forsøkt fremstilt mer objektivt. Et annet mål med denne studien var å øke refleksjonen hos leseren på nevnte områder.

## **Funn og refleksjon**

Funnene fra denne studien viste at elevene med høyest mestringstro hadde flest sosiale interaksjoner i løpet av en kroppsøvingstime, men at målorienteringen påvirket om disse interaksjonene ble oppfattet som positive eller negative. Høy oppgaveorientering førte til mer positive interaksjoner, mens høy ego-orientering, som ikke ble regulert av like høy oppgaveorientering, hadde mer negative interaksjoner. Disse funnene i henhold til teorien om mestringstro av Bandura (1977), og teorien om “målorientering” av Nicholls (1989). Det som i midlertidig kunne regulere antall interaksjoner fra elever med høy mestringstro og oppgaveorientering, var om de oppfattet seg selv som sjenerte. Eleven som hadde høy oppgave- og middels ego-orientering ble oppfattet som “litt” sjenert fra de andre elevene. Eleven som hadde både høy oppgave-, men også høy ego-orientering, ble oppfattet som mer utadvendt. Selv om man ikke skal simplifisere bakgrunnen for menneskelig adferd, kan det likevel være rimelig å anta, at graden av ego-orientering i dette tilfellet, fremmet flere sosiale interaksjoner, på grunn av motivasjonen om å få oppmerksomhet fra andre. Høy ego-orientering bør uansett bli regulert av like høy oppgaveorientering, med tanke på positive sosiale interaksjoner. Høy ego-orientering kan derfor være positivt for den sosiale interaksjonen i klassen, såfremt den er regulert med minst like høy oppgaveorientering.

Kavussanu (2006) fant gjennom sin studie, at oppgaveorienterte utøvere hadde et mønster på mer prososial adferd. Likevel nevnte Kavussanu i artikkelen på side 583, at”; *“Thus, low frequency of engagement in antisocial behaviours does not necessarily mean that one frequently engages in prosocial action, or vice versa”*. Dette viser et mer nyansert bilde av denne kvantitative studien, utført gjennom spørreskjema. Dette samsvarer også med funn fra denne studien, der elevene med lavere mestringstro, uavhengig av målorientering, hadde lavere antall av sosiale interaksjoner enn de med høy mestringstro.

### **Lærerens kompetanse og refleksjon**

Med bakgrunn i denne studien, bør lærere i kroppsøvfingsfaget, være kjent med begrepene mestringstro, målorientering og selvoppfattelse, samt forstå betydningen av disse. Lærere skal også kunne plassere elevene i denne oppgavens fire kategorier, og dermed til en viss grad, kunne identifisere elevenes ulike nevnte karakteristikk. Som allerede nevnt, er ikke målet å sette elevene i “bås”, men at man skal ha et bedre utgangspunkt til å møte eleven, ut i fra elevens egne kognisjoner, affeksjoner og adferd. Denne oppgaven har vist mulige kognisjoner, affeksjoner og adferd, som elevene i de ulike kategoriene kan ha.

Under “Mulige tiltak for å øke den sosiale interaksjonen”, ble det nevnt at læreren burde snakke med 3-5 elever i ca. 1-2 minutter ved starten av hver kroppsøvingstime. Ved at læreren har en viss anelse om hvilken kategori eleven tilhører, kan dette derfor hjelpe læreren under forberedelsene for denne korte samtalen han/hun skal ha med eleven. Eleven med høy mestringstro og som er høyt oppgaveorientert, trenger sannsynligvis ikke en “pep-talk” for å delta mer aktivt i timen. På samme måte som eleven med lav mestringstro ikke trenger å få kravet om å inkludere og motivere alle elevene rundt seg. Igjen, så må dette bli sett i en bestemt kontekst, der elevenes mestringstro varierer fra idrett til idrett, og oppgave til oppgave.

### **Påvirkninger av tilsynelatende “små” situasjoner**

Situasjoner som lærere kan persipere som nærmest uviktige, kan ha en stor påvirkning på elevenes kognisjoner og affeksjoner, og dermed påvirke deres videre adferd. Bare at denne studien ble gjennomført, vil sannsynligvis ha påvirket, og kanskje påvirker enda, elevene i ulik



grad. Jeg måtte derfor være veldig bevisst på hvordan jeg gikk frem i denne studien, og hvordan de ulike elevene kunne oppfatte både observasjonen og filmingen i timene, men også hvordan spørsmålene under intervjuet ble stilt, klippene fra timene, samt reaksjonene jeg kunne gi, som et resultat av dette. På samme måte er det viktig at lærere er bevisste over hvordan hans/hennes adferd påvirker elevenes kognisjoner, affeksjoner og adferd. Noe som kan være vanskeligere for lærere å oppfatte, spesielt med tanke på at de også står for organiseringen av timene, er de “små” situasjonene. Disse situasjonene kan påvirke elevenes kognisjoner og affeksjoner i ulik grad, og kan derfor påvirke elevenes videre sosiale interaksjoner med hverandre. Et eksempel på dette, var at elevene valgte å smile av inadekvat adferd, som de oppfattet som lite. Dette ble begrunnet med å unngå ubehag, samt at jeg argumenterte for at det var en slags forsvarsmekanisme. Dette kunne også resultere i en forsterket inadekvat adferd.

### **Gruppereflektert miljø**

I forhold til overnevnte situasjon, samt andre situasjoner relatert til sosial interaksjon, har jeg gitt forslag over hvordan disse kan løses. På et mer generelt grunnlag ble det også nevnt å legge opp til et “gruppereflektert” miljø;

“der elevene får muligheten til å reflektere over sin egen adferd, og dens betydning på andre elevers kognisjoner, affeksjoner og som kan påvirke deres adferd. Samtidig som de kan reflektere over andres adferd, samt bakgrunnen for denne, og hvordan de selv oppfatter den, og blir påvirket av den. Dette, i forhold til individnivå i gruppen, men også hvordan individnivået i gruppen påvirker resten av gruppen og motsatt”.

### **Videre relevans av denne studien**

Det vil være rimelig å anta at funnene fra denne studien kan relateres til de fleste grupper, der flere personer trener sammen, og er gjensidig avhengig av hverandre for å øke sine egne, og gruppas ferdigheter. Dette blant annet, på bakgrunn av hvordan personer påvirker hverandres mestringstro. Ved at utøvere er reflekterte over dette, kan man hjelpe hverandre med å øke denne. Påvirkninger fra andre personer, der signifikante personer har mest påvirkning, ligger på nivå tre i Banduras mestringstro- modell. Det er blitt gjort mye forskning på mestringstroens betydning på

prestasjoner i idrett i en bestemt situasjon, samt over tid (Vealey & Chase, 2008). Videre vil utøveres adferd mot hverandre påvirke hvordan de ser på seg selv, samt påvirke deres motivasjon. Sosiale oppfatninger av en person, vil føre til bestemte oppfatninger av seg selv (Duesund, 1995), på grunn av at man ser seg selv gjennom andre, og i sosiale kontekster. Lav kontinuitet i selvoppfatningen kan redusere den, og vil derfor bare bli meningsfull innenfor en bestemt sosial kontekst (Duesund, 1995). Altså kan man si at de sosiale interaksjonene både påvirker mestringstroen, men også selvoppfattelsen til en person. At man ser på seg selv som en person som aldri gir opp, tross motgang, vil derfor påvirke hvor gode ferdigheter personen oppnår.

Videre, vil det at utøvere har gode sosiale relasjoner til resten av individene i gruppen, føre til blant annet to ting.

1. Større trygghet hos utøveren. Dette vil øke muligheten for at utøveren kan bruke mest mulig av sin kognitive kapasitet på oppgaven, istedenfor at dette blir forstyrret av negative kognisjoner og affeksjoner fra sosiale faktorer. Ved at utøvere har mest mulig av sin kognitive kapasitet rettet mot oppgaven, vil dette også øke sannsynligheten for en indre motivasjon for idretten (Ryan & Deci, 2000).
2. Økt ytre motivasjon hos utøveren. Dette på grunn av at sannsynligheten for at utøveren gleder seg til treningen vil øke, da utøveren har flere positive assosiasjoner til treningen. Noe som igjen, kan føre til økt motivasjon til å trene mer.

Oppsummert vil jeg trekke fram tre ting som kan øke prestasjonene som følge av positive sosiale interaksjoner i en gruppe:

- At man øker hverandres mestringstro.
- At utøvernes motivasjon til trening øker, på grunn av de positive sosiale interaksjonene i gruppen.
- At konsentrasjonen blir rettet mot oppgavene, og ikke mot frykt for negative tilbakemeldinger.

## Litteraturliste

- Anderson, J. L. (1979). A comparison of the effects of physical education classes in boxing and gymnastics on the selfconcepts of college freshmen. *Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 21.
- 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*. New York: Freeman.
- Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Bandura, A., & Wood, R. E. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 805-814.
- Bardi, C. A., & Brady, M. F. (2010). Why shy people use instant messaging: Loneliness and other motives. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1722-1726.
- Berlant, A. R., & Weiss, M. R. (1997). Goal orientation and the modeling process: An individual's focus on form and outcome. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86, 317-330.
- Biddle, S., Akande, A., Vlachopoulos, S., & Fox, K. (1996). Towards an understanding of children's motivation for physical activity: Achievement goal orientation, beliefs about sport success and sport emotion in Zimbabwean children. *Psychology and Health*, 12, 49-55.
- Biddle, S., Wang, C. K., Kavussanu, M., & Spray, C. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Sciences*, 3, 1-20.
- Boardley, I. D., & Kavussanu, M. (2009). The influence of social variables and moral disengagement on prosocial and antisocial behaviours in field hockey and netball. *Journal of Sports Sciences*, 27, 843-854.
- Boardley, I. D., & Kavussanu, M. (2010). Effects of goal orientation and perceived value of toughness on antisocial behaviour: The mediating role of moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 176-192.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Comani, S., & Robazza, C. (2011). Competence, achievement goals, motivational climate, and pleasant psychobiosocial states in youth sport. *Journal of Sports Sciences*, 29(2).
- Bruch, M. A., Gorsky, J. M., Collins, T. M., & Berger, P. A. (1989). Shyness and sociability re-examined: A multicomponent analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 596-611.
- Chakraborty, R., & De, S. (2014). Body Image and its Relation with the Concept of Physical Self Among Adolescents and Young Adults. *Psychological Studies*, 59(4), 419-426.
- Cheek, J. M., & Buss, A. H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 330-339.
- Clark, D. M. (1999). Anxiety disorders: Why they persist and how to treat them. *Behavior Research and Therapy*, 37.

- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. (2003). A 2×2 achievement goals questionnaire for sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 456 – 476.
- Courneya, K. S., & McAuley, E. (1993). Efficacy, attributional, and affective responses of older adults following an acute bout exercise. *Journal of social behavior and personality*, 8, 729-742.
- Covington, M. V. (1992). Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform [Press release]
- Cumming, J., Hall, C., Harwood, C. G., & Gammage, K. (2002). Motivational orientations and imagery use: A goal profiling analysis. *Journal of Sport Sciences*, 20, 127-136.
- Curry, F., Famose, J. P., & Sarrazin, P. (1997). *Achievement goal theory and active search for information in a sport task*. Netanya, Israel: Ministry of Education, Culture and Sport.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlag.
- Duda, J. L. (1989). Relationship between Task and Ego Orientation and the Perceived Purpose of Sport among High-School Athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11(3), 318-335.
- Duda, J. L. (1992). *Motivation in sport settings: A goal perspective approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (2001). *Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and claryfing some misunderstandings*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., Chi, L. K., Newton, M. L., Walling, M. D., & Catley, D. (1995). Task and Ego Orientation and Intrinsic Motivation in Sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 40-63.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of Achievement-Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Duda, J. L., & white, S. A. (1992). Goal orientations and beliefs about the causes of success among elite athletes. . *The Sport Psychologist*, 6, 334-343.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvopppfatning*”. : Oslo Universitetsforlag.
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44, 78-89.
- Feltz, D. L. (1988). *Self-confidence and sports performance*. New York: MacMillan.
- Feltz, D. L. (1992). *Understanding motivation in sport: A self-efficacy perspective*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Feltz, D. L., & Chase, M. A. (1998). *The measurement of self-efficacy and confidence in sport*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Gilson, T., Heller, E., & Stults-Kolehmainen, M. (2013). The Relationship Between an Effort Goal and Self-Regulatory Efficacy Beliefs for Division I Football Players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 27, 2806-2815.
- Greenwald, A. G. (1982). *Ego task analysis. An integration of research on ego-involvement and self-awareness*: Elsevier, New York.
- Hall, H. K., & Kerr, A. W. (1997). Motivational antecedents of precompetitive anxiety in youth sport. *The Sport Psychologist*, 11, 24-42.
- Hall, H. K., Kerr, A. W., & Matthews, J. (1998). Precompetitive anxiety in sport. The contribution of achievement goals and perfectionism. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 194-217.
- Hanin, Y. L. (2000). *Succesful and poor performance and emotions*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Hanton, S., Mellalieu, S. D., & Hall, R. (2004). Self-confidence and anxiety interpretation: Qualitative investigation. *Psychology of Sport and Exercise, 5*, 477-495.
- Hardy, L., Woodman, T., & Carrington, S. (2004). Is Self-confidence a bias factor in higher-order catastrophe models? An exploratory analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 359-368.
- Harwood, C. G., Cumming, J., & Fletcher, D. (2004). Motivational profiles and psychological skills use within elite youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*, 318-332.
- Harwood, C. G., Cumming, J., & Hall, C. (2003). Imagery use in elite youth sport participants: Reinforcing the applied significance of achievement goal theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*, 292-300.
- Harwood, C. G., Spray, C. M., & Keegan, R. (2008). *Achievement Goal Theories in Sport*. Oxford, Ohio: Human Kinetics.
- Hepler, T. J., & Chase, M. A. (2008). Relationship between decision-making self-efficacy, task self-efficacy, and the performance of a sport skill. *Journal of Sports Sciences, 26*(6).
- Hodge, K., & Lonsdale, C. (2011). The role of coaching style, autonomous vs. controlled motivation, and moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 33*, 527-547.
- Jackson, S. A. (1995). Factors influencing the occurrence of flow states in elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology, 7*, 135-163.
- Jackson, S. A., & Roberts, G. C. (1992). Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance. *The Sport Psychologist, 6*, 156-171.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlag.
- James, W. (1890). *Psychology: Briefer course*. New York: Henry Holt & Company.
- Kagan, J., Reznick, J. S., Snidman, N., Gibbons, J., & Johnson, M. O. (1988). Childhood derivatives of inhibition and lack of inhibition to the unfamiliar. *Child Development, 59*, 1580-1589.
- Kavussanu, M. (2006). Motivational predictors of prosocial and antisocial behavior in football. *Journal of Sport Sciences, 24*, 575-588.
- Kvaale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leary, M., & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. New York: Guilford.
- Lochbaum, M. R., & Roberts, G. C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 15*, 160-171.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lord, C. G., & Zimbardo, P. G. (1985). Actor-observer differences in the perceived stability of shyness. *Social Cognition, 3*, 250-265.
- Maddux, J. E., & Lewis, J. (1995). *Self-efficacy and adjustment: Self-efficacy, adaption, and adjustment*. New York: Plenum.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 133-163.
- Marsh, H. W., & Peart, N. D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls. Effects on physical fitness and multi-dimensional self-concepts. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*, 390-407.

- Martens, R., Burton, D., Vealey, R. S., Bump, L. A., & Smith, D. (Eds.). (1990). *Development and validation of the Competitive State Anxiety Inventory-2*: Champaign, IL: Human Kinetics.
- McAuley, E. (1992). *Self-referent thought in sport and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- McAuley, E., & Mihalko, S. L. (1998). *Measuring exercise-related self-efficacy*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- McCarney, R., Warner, J., Iliffe, S., Van Haselen, R., Griffin, M., & Fisher, P. (2007). The Hawthorne Effect: a randomised, controlled trial. *BMC Medical Research Methodology*, 7(30).
- McCarthy, P.J., Allen, M.S., & Jones, M.V. (2013). Emotions, cognitive interference, and concentration disruption in youth sport. *Journal of Sports Sciences*, 31(5).
- Mead, G. H. (1974). *Medvetandet, jaget och samhället*. Stockholm: Argos.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax, Oslo.
- Mills, B. D. (1996). Trait sport confidence, goal orientation and competitive experience of female collegiate volleyball players. *Perceptual and Motor skills*, 82, 1085-1086.
- Neisser, U. (1988). Five kinds of self-knowledge. Emory Cognition Project. *Philosophical Psychology*, 1.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, July 1984, Vol.91(3), pp.328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1984). *Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability*. Greenwich, CT: JAI PRESS.
- Nideffer, R. M. (1976). *The Inner Athlete*. Cromwell, New York.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende Forskeren*. Oslo: Universitetsforlag.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17(8), 643-665.
- Ntoumanis, N., Biddle, S. J. H., & Haddock, G. (1999). The mediating role of coping strategies on the relationship between achievement motivation and affect in sport. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12, 299-327.
- 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.
- O'Leary, A. (1985). Self-efficacy and health. *Behaviour Research Therapy*, 23(4).
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringslova (opplæringslova)*. Hentet 10.05.2015, fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Pan, X. (2010). *Experimental Studies of the Interaction between People and Virtual Humans with a Focus on Social Anxiety* London: University College London.
- Paulhus, D. L., & Morgan, K. L. (1997). Perception of intelligence in leaderless groups: The dynamic effects of shyness and acquaintance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 581-591.
- Pilkonis, P. A. (1977). The behavioral consequences of shyness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 596-611.

- Pilkonis, P. A., & Zimbardo, P. G. (1979). *The personal and social dynamics of shyness*. New York: Plenum.
- Riding, R., & Rayner, S. (2001). *Perception*. London: Ablex Publishing.
- Roberts, G. C. (2001). *Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientations in achievement beliefs, cognitions, and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 6,, 46-56.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: the development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16(4), 337-347.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Conroy, D. E. (2007). *Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation*. New York: Wiley.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10, 398-408.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Ross, D. H., & Wilson, A. E. (2003). Autobiographical memory and conceptions of self: Getting better all the time. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 66-69.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sage, L. D., Kavussanu, M., & Duda, J. L. (2006). Goal orientations and moral identity as predictors of prosocial and antisocial functioning in male association football players. *Journal of Sport Sciences*, 24, 455-466.
- Sandstrom, G. M., & Dunn, E. W. (2014). Social Interactions and Well-Being: The Surprising Power of Weak Ties. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(7), 910-922.
- Schlenker, B. R. (1980). *Impression Management: The Self- Concept, Social Identity and Interpersonal Realties*: Brooks/Cole, Calif.
- Stenby, H. K. (1980). *identitet og stempling. En analyse med utgangspunkt i symbolsk interaksjonisme*. Universitetet i Trondheim: Stensil.
- Thill, E. E., & Brunel, P. (1995). Ego-involvement and task involvement: Related conceptions of ability, effort, and Motivational climate and cognitive and affective correlates 163 learning strategies among soccer players. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 81-97.
- Vealey, R. S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221-246.
- Vealey, R. S., & Chase, M. A. (2008). *Self-confidence in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Udir-8-2012 Endringer i faget kroppsøving*. Hentet 10.05.2015, fra <http://www.udir.no/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Udir-8-2014 Ordensreglement*. Hentet 10.05.2015, fra <http://www.udir.no/>.
- Wescott, R. (1981). The effect of physical education activity classes on the self concept of college students. *Physical Education, Recreation and Dance*, 23.

Widerberg, K. (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

**Internettreferanser:**

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Hvert-tredje-barn-hater-gym-7319255.html>

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/en-av-tre-elever-hater-gym/a/10143673/>



Del 2:

Artikkel

Dag Ove Hovdal

Universitetet i Agder

2015

# **How to create a preferred learning environment within physical education: An introduction to the concept of group-reflection**

**Dag Ove Hovdal, University of Agder; Norway**

**Bjørn Tore Johansen, University of Agder; Norway**

**Correspondence author:**

Dag Ove Hovdal, Gisetstad, 7633 Frosta, Norge

Tlf: +47 466 46 379

E-post: gisetstad\_89@hotmail.com

Artikkelmanuskriptet blir sendt til: Journal of Education and Teaching

<http://www.tandfonline.com/action/authorSubmission?journalCode=cjet&page=instructions#.VUIhNpPsS0V>

## **Abstract**

Within physical education (PE), there is a lack of studies within social interactions between students. Considering the influence social interactions is having on the students' self-concept, social belonging, wellbeing, self-efficacy, and their learning, it is time to change the students' environment. The present study revealed the influence of self-efficacy, goal orientation and self-concept on the students' social interactions. High self-efficacy leads to higher interactions, task orientations leads to positive interactions, while ego orientation leads to negative interactions. One factor that emerged from self-concept was shyness. This regulated the number of social interactions within the PE sessions. This study also showed the need for higher reflections within each student and the group. A group-reflecting environment came as a result from the students' own answers, and was not the aim of this study at the beginning. One should combine the students' self-efficacy, goal orientation and self-concept, with a group-reflecting environment. By using the students' self-efficacy and goal orientation as a starting point, one can increase the understanding about the students' behavior, and how one should relate to them. This will likely increase the efficiency and the probability to succeeding in the work of implementing a wanting group-reflecting environment, which again, contributes to implementing a wanting learning environment.

**Key words:** Group-reflecting environment, social interaction, self-efficacy, goal orientation.

## **Introduction**

Well known concepts have been examined, and can be transferred to analyze human agency in contextual social interactions (Bandura, 1977; Nicholls, 1984; Nideffer, 1976). Bandura's (1977) "Self-efficacy Theory", which was developed within the framework of social cognitive theory, argued that human would not participate in situations, unless they feel capable to produce results. Nicholls' (1984) "Achievement goal theory" shows the significance of humans' goal orientations towards behavior in social interactions. Duda & Nicholls's (1992) model shows two different orientations; ego orientations, which is less likely to cooperate with others and want to demonstrate their superior competence to others or normative standards, and task orientations, which believes in cooperation and are focused on developing their competence. Nideffer (1976) argued the significance of self-worth on behavior, because we all have a deeply need to feel good about ourselves. The base of this article is a study, which examined how self-efficacy, goal orientation, and self-concept affected students social interactions in PE. One important factor that emerged within self-concept was shyness (Harter, 2012). Further, the study examined how and why these social interactions proceeded. Results from this study have showed the necessity of introducing a new concept: "group-reflection". The present article will therefore, with a base in mentioned concepts and study, define and introduce the concept of "group-reflecting environment". Additionally, it will convey how this environment can affect the social interactions, and how the teacher may implement the environment, within PE.

## **Self-efficacy as a catalyst for social interactions**

Self-efficacy theory refers to; *"beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments"* (Bandura, 1997, p 3). These capabilities include regulating physical behavior, cognitions and emotional states, in relation to changing environmental conditions. Self-efficacy is a dynamic, fluctuating and contextual property, and not a static trait (Bandura, 1997). Maddux and Lewis (1995) mentioned three different forms self-efficacy could hold: behavioral, cognitive-, and emotional self-efficacy. Behavioral self-efficacy is belief in one's ability to execute the specific actions needed to gain mastery over a problem. Cognitive self-efficacy is belief in one's ability to control ones thoughts. Emotional self-efficacy is belief in one's ability to control one's emotional states.

In the perspective views of self-efficacy, it is not a static internal trait or a simple response to environmental events, but a key personal cognitive factor in the triadic reciprocal causation model of social cognitive theory (Bandura, 1997). The principle of this model posits that inner personal factors, environmental events, and behavior are mutually interacting influences. For understanding human behavior in any situations, it is therefore required to understand the effect of these interactions of person, environment, and behavior (Bandura, 1997).

Bandura (1997) have located four hierarchical sources to self-efficacy, which all impacts behavior, cognitions, and emotional states. Enactive mastery experiences have the strongest correlation to self-efficacy, and are a direct consequence from one's experience of mastering a given action. Vicarious experiences impacts self-efficacy by observing others, and making own expectations of behavior and the consequences of this action. Verbal, or social persuasion, influences the self-efficacy by significant others expresses the belief or support of one's capabilities. Physiological and affective states influence self-efficacy by the experience of anxiety or an emotional state, given to a performance or situation.

High perceived competence facilitates positive expectations regarding success, intrinsic motivation, engagement, effort to master skills, persistence in difficulty, and in choice of challenging tasks (Roberts, Treasure, & Conroy 2007). Furthermore, high levels of self-efficacy lead to greater motivation and concentration, settings of higher goals for achievement, and increased effort to achieve those goals (Weinberg & Gould, 2007).

### **Achievement goal theory**

Achievement behavior can be defined as; "*behavior directed at developing or demonstrating high rather than low ability*" (Nicholls, 1984, p 328). This can according to Nicholls, be conceived in two ways; Ability can be judged high or low with references to the individual's own past performance or knowledge, or as capacity relative to that of others.

In order to understand the achievement goal orientations in accordance to beliefs, cognitions, happiness, motivation and emotional reactions in athletes, research has been conducted (Harwood, Spray, & Keegan, 2008). Task orientation in sport, has consistently been linked to foster mastery, cooperation, and social responsibility (Duda & Nicholls, 1992; Duda & white,

1992; Lochbaum & Roberts, 1993; Roberts & Ommundsen, 1996). Task orientation has also been associated with greater enjoyment, satisfaction, and an intrinsic interest in sport (Duda, Chi, Newton, Walling, & Catley, 1995; Ntoumanis & Biddle, 1999). Jackson and Roberts (1992) linked task orientation to experience of entering a flow state in sport.

Ego orientation has been associated with beliefs that high ability and deceptive strategies lead to success (Duda & Nicholls, 1992; Roberts, Treasure, & Kavussanu, 1996), and that the purpose of sport is the possibility of enhancing popularity, wealth, and social status (Duda, 1989; Roberts & Ommundsen, 1996).

Furthermore, regarding social interactions, task orientation were the strongest predictors of pleasant psych biosocial states (Bortoli, Bertollo, Comani, & Robazza, 2011), it showed a more prosocial behavior regardless their self-efficacy (Kavussanu, 2006), and a negative correlation with antisocial behavior (Boardley & Kavussanu, 2009). Ego orientation has been linked to antisocial behavior towards their opponents (Boardley & Kavussanu, 2010). A study has also showed the important of the coaches' leadership, related to prosocial and antisocial behavior in sport (Hodge & Lonsdale, 2011).

### **Self-concept as a social aspect**

Self-concept has several dimensions (James, 1890), and it has been defined in multiple ways (Duesund, 1995). However, most theorists delimit self-concept as a person's conscious perceptions about the self (Duesund, 1995). In this article, self-concept will contain self-concept in a general character and specific character, self-concept related to PE, and the importance of self-concept for social interactions.

Persons' perceptions of their characteristics and abilities are central parts of their self-concept (James, 1890; Marsh & Craven, 2006). Different subjects in school or a person's body may be some of the domains related to a specific character of self-concept. These areas form the platform for a person's more general self-concept (Duesund, 1995). A person's self-concept was also related to the person's aspirations within the specific domain (James, 1890). An inadequate shape of a person's body in a specific social context, does not mean necessarily means that the person itself, perceive it as inadequate. The person may therefore have a positive self-concept about

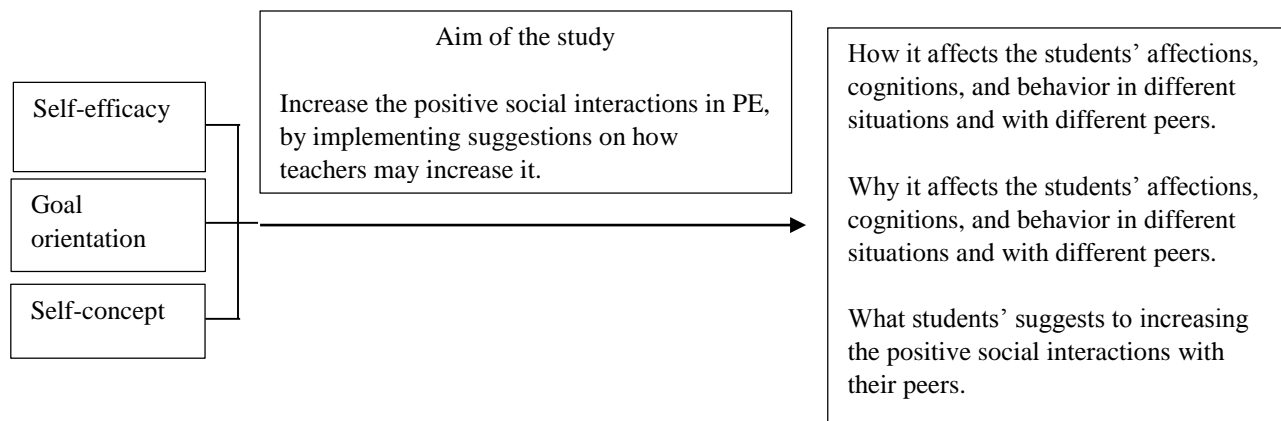
his/hers own body. A person's self-concept, will however, be affected by the social context, culture, roles, and identity, and the person's aspirations will only regulate the impact of the mentioned factors.

Self-concept in PE should naturally contain body image. This is denoted as body experience-relating and dynamic action in a given environment (Merleau-Ponty, 1994). Body image represents a reflection of the knowledge about the body, and do not look at the body as an object. Through a study of Chakraborty and De (2014), they found that most of their participants were dissatisfied regarding to their body image, and that it affected their physical self-concept. In PE, the self will also be affected. Harter (2012) mentioned that the contribution of cognitive abilities and socialization experiences, are important to the development of the self.

Research related to self-concept, has linked self-concept to one of the most significant determinant for behavior (Greenwald, 1982; Schlenker, 1980). The importance of self-concept is, according to Nideffer (1976), because of the deeply need we all have, to feel good about ourselves.

### **Aim of this study**

These three theories have helped the scientist to investigate the social interactions within the class. In present study, each of the students were characterized by self-efficacy, goal orientation and, if possible, self-concept. In addition, the three theories were used in explaining the students' behavior in the different social interactions. Figure 1 shows how these theories were conducted in the study, how they affected some of the questions in this study, and their relevance to the aim of the study.



**Figure 1.** *The role of selected theories in present study.*

## Method

This study has through a qualitative approach investigated how eight students' self-efficacy, goal orientations, and self-concept impacted social interactions within PE, in young adults. The seven weeks investigation consisted of observations and video recordings of 11 PE sessions, 17 interviews, hence two interviews of each of these students, and one interview of the PE teacher, who was also the class tutor.

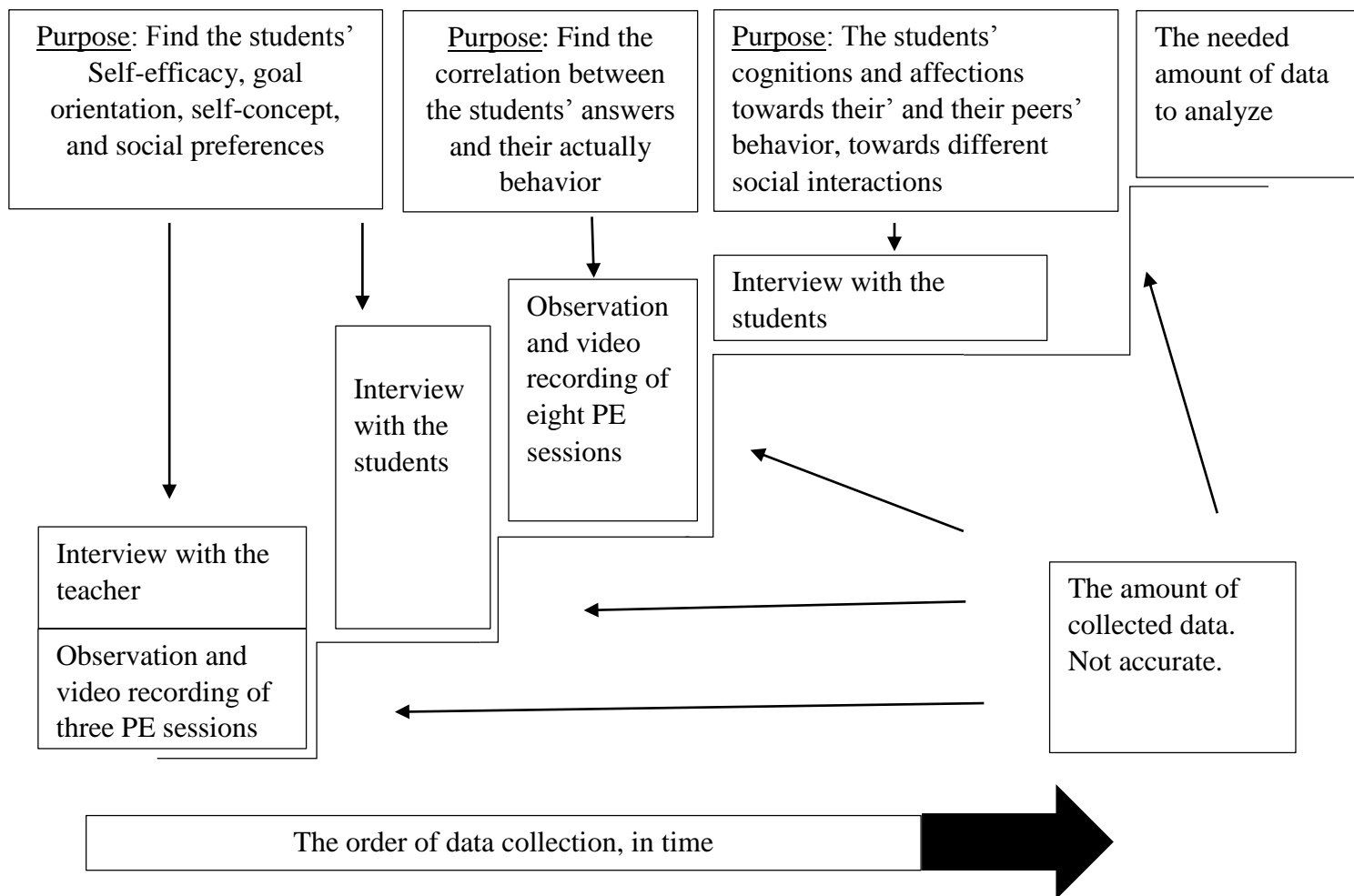
## Subjects

The subjects came from a secondary school in Kristiansand, Norway. A secondary school was selected, because of the randomized selections of the students. Students in high school level choose different profession paths, and are therefore probably more homogenous in interests and so on. Some students also drop out of school after secondary school. The selection contained eight students, of a class of 23. They were chosen by two premises: Students' different characteristics by their self-efficacy, goal orientation, and self-concept, and student's impact on the different social interactions in PE. This selection was based observations and video recordings from three PE sessions, and an interview with their teacher.



## Procedure

The data collection was conducted in three steps. The first step included observations, video recordings and interviews to find the students' different characteristics and behavior. The second step included observation and video recording of the students' behavior, and was correlate with their answers from all of the interviews. The third step included an interview regarding the students' social interactions. The following figure illustrates how the procedure was conducted.



**Figure 2.** *The procedure on how the data was collected over time, the purpose of the different data collection, and the amount of data needed to analyze in order to answer the questions most adequately.*

The first observation of three PE sessions, including video recordings and an interview with the teacher, was based on the theories within Banduras' self-efficacy (1997), Nicholls' goal orientation (1984), and self-concept (Harter, 2012). The aim was to select students with different characteristics within these theories and students who had a certain impact on the social interactions in the class. This selection should also reflect the whole class within these different characteristics.

The first interview investigated the students' characteristics within these theories more thoroughly. There were used some questions from questionnaires within these theories, and these questionnaires were also used to create fictive situations for helping, and ensuring, that the students understood the questions. Further, the interview examined their social preferences in PE regarding who they wanted to cooperate with, and who they did not want to cooperate with.

The second observation and video recordings investigated the eight selected students regarding their social interactions in general, but also the difference in social interactions related to their social preferences. Further, it correlated their answers from the first interview, with their actual behavior.

The second interview was based on the students' social preferences from the first interview, and all of the observations and video recordings from the PE sessions. The second interview investigated the students' cognitions and affections regarding different situations and/or with different peers through viewing several clips from the video recordings, customized each student. It also investigated how they thought the others perceived the situations, and how one could increase the positive social interactions in the class.

## **Analysis**

The data from the interview with the teacher were correlated with the observed behavior of the students from the first three PE sessions, within the theories of self-efficacy, goal orientation, and self-concept. This result, combined with all of the observations and video recordings from the PE sessions, was correlated with the students' answers in the first interview. The schemas which were used, was; "Competitive State Anxiety Inventory-2" (Martens, Burton, Vealey, Bump, &

Smith, 1990), and “Scale, Perceptions of Success Questionnaire” (Roberts, Treasure, & Balague, 1998). There was an examination for patterns between these information sources (Widerberg, 2005).

The data from the second interview was categorized into different groups, regarding the students’ behavior, cognitions and affections in different social interactions. Further, the students’ characteristics within self-efficacy, goal orientation, and self-concept, were compared with the students’ behavior, cognitions, and affections in different situations.

Themes were selected from existing theories, and new themes emerged from the empirical data in this study, due to lack of existing theories and data. However, the presentation of the data impacted the analyzing of this study regarding the manufacturing, and the findings from the empirical data were argued based on existing or relevant theories. Quotes from the students were condensed, translated into English and utilized in this article.

## **Results**

The results were obtained from observation of 11 PE sessions, two interviews with each of eight students, of a total 23 students in the class, and one interview of their teacher. These results indicated that students’ self-efficacy, goal orientation, and self-concept were important on the social interactions. It also indicated the importance for higher reflections in the students, concerning the impact of social interactions on the students’ cognitions, affections, and behavior.

### **Self-efficacy, goal orientation, and self-concept impact on social interactions**

The findings from this study showed that the students who responded in accordance to high self-efficacy, had most social interactions during a PE session. This was however, regulated by their self-perceived shyness.

Although high self-efficacy affected the number of the students’ social interactions, the students’ goal orientation determined if the interactions were positive or negative. High task orientation

lead to more positive social interactions, while high ego orientation, if not regulated with equal or higher task orientation, had more negative social interactions.

### **Different categories of students**

Based on findings from observed behavior in the PE sessions, video recordings, the interviews with the students and their teacher, the students' characteristics could be arranged in four different categories.

**Category 1:** The three students who had high self-efficacy, different levels of ego orientation, which was regulated by high task orientation, were more including to other students and they took more initiative to start games and tasks. Self-perceived shyness could regulate these positive effects.

**Category 2:** One student, who had high self-efficacy and high ego orientation, which was not regulated by equal high task orientation, was not interesting in taking initiative unless there was a competition. He had a high number of social interactions in the PE sessions, but not related to the tasks and with a need to show off, also by using negative physical behavior.

**Category 3:** One student, who had medium self-efficacy, medium on both goal orientations, and perceived himself as a wild person with lot of energy, neither was interested in taking initiative nor include other students. He had some negative physical behavior, presumably only to seek attention.

**Category 4:** These three students had medium to low self-efficacy, and their goal orientation varied from low-high ego orientation and low-high task orientation. The characteristics of these students were that they followed the other students, and/or tried to avoid specific situations.

## **The impact of the students' reflections on the social interactions within PE**

### **During a activity**

One student in category 1, said regarding encouragements during a game; “... *If they are trying to score, I can give positive comments... Or if someone is insecure with for example the indoor bandy stick and does something good, I can say it is very good, and stuff*”. Another student in category 1 said; “*If someone thinks a task is boring, I want them to get a better impression of it, and encourage them to do the task a bit better, because it can make it more fun*”. The third student in category 1 said; “*I'm not that good at it, I think, I have to think more about it*”.

The student in category 2, answered regarding if he encouraged during a game; “*yes, usually*”. The student in category 3 answered; “*yes, I say... I say good and... stuff, which is what I usually say, if they are doing it well*”. The students in category 4 were not asked these questions, due to the low initiative in social interactions during a game.

When these answers were correlated with the objective behavior from the observations, the answers in category 2 and 3 were not compatible. This may also be the cause of their lack of reflections, regarding these questions. However, the group that had the most positive social interactions was also the group with the most reflected answers.

### **Choice of social interactions**

The students in category 1 would not interact with some of the students in PE, because of their negative behavior. The student in category 2 said it was because of the joking, he did say, however, that he contributed with the joking. The students in category 3 and category 4 said it was because they did not know them, or did not know them very well. There should be an environment where these students could reflect about their answers, their behavior and their peers' behavior, and how they may affect other peers' behavior.

### **Who they wanted to cooperate with**

The student in category 2 wanted to cooperate with a student in category 1, but this was not reciprocal. The reason may reflect how he looked at his peer in category 2; “*He is very, he can be*

*very nice, but he got the need of showing off... he wants to fight a bit, and show off his strength... if you hit him in the arm for fun, he hits you much harder back, just for showing his strength... And that gets you, a bit annoyed”.*

The student in category 3 wanted to cooperate with the student in category 2, but not opposite. The video records showed either a negative behavior, or “just for fun” behavior, between these two students. Apparently, these two students perceived the situations between them differently.

Both of these episodes illustrate the lack of reflections regarding their behavior towards someone they actually wanted to cooperate with. An increased reflection concerning the inadequate behavior would probably have changed this behavior, at least in the social interactions with the students they wanted to cooperate with.

#### **The students’ reflections about their own behavior in situations with inadequate behavior**

The student in category 2 pinched another student for getting attention when they stood aligned. The pinched student laughed it away. The student in category 2 perceived himself as funny, and his peers smiled when they had eye contact with him. When the eye contact ended, so did the smiling. One of the viewers reasoned it with; *“yes, it is because I know him a bit, if I had not smiled, it would feel strange, in such a way”*. He perceived the same eye contact like this; *“No, I... think she thought it was, or it seemed that she thought it was funny, but a bit idiotic or something”*.

In another situation, a student in category 1 came smiling towards the student in category 3 before they danced. This probably led to his improved behavior during this dance. When the student in category 3 had a negative behavior, he did not know why he had it.

In the first situation, the maintenance of this behavior is likely to be caused by how he perceived the situation. With higher reflections, the mentioned viewer would probably not have smiled, due to the maintenance of this behavior. The student, who pinched his peer, would probably not have taken these smiles as positive, if he knew his peers cognitions and affections in this situation. In the second situation, it is likely to believe, that the adequate behavior from the student in category 3, was affected by the smile from his peer. This indicates that the students should reflect about

their influences on each other's behavior. The respond to the student's behavior in category 3, also indicates the need for an environment where the students can increase their reflections about their own behavior.

### **The interviews' impact on reflection upon behavior**

During the second interviews, the students were shown clips from their social interactions with their peers in the class. The student in category 2 was asked how he approached the other students, after the clips were shown. His answer mirrored a higher reflection: *"I just started to talk with them, about a theme or something? I do not really think that I walk over to them and hit them"*. Even if he is denying it a bit, he has become more reflected regarding his social interactions.

A student in category 4 mentioned one person regarding her social preferences, who she did not want to cooperate with, in the first interview. She perceived her as shy and therefore did not know her. In the next interview, she said that she had increased her social interactions with her. It is logical to assume that the cause was a higher reflection regarding her interactions with her peer.

### **Group-reflecting environment**

The results from this study indicates the impact of self-efficacy, goal orientation and self-concept on social interactions within this PE class, it also indicates a need for higher reflections regarding the students' social interactions. The most reflected students regarding the social interactions were also the students who had the highest number of positive social interactions.

### **A definition of a "group-reflecting environment"**

The situations where the students wanted to cooperate with their peers, but not opposite because of their behavior, indicate a higher need for these students' reflections. This includes how their behavior affects other students' cognitions and affections towards them, and the resulting behavior. Opposite, the students should also reflect on how other students' behavior affects their

own affections, cognitions, and behavior. For instance, when the student came smiling towards her peer. In the situation where one student had an inadequate behavior and the other students chose to smile, it also indicates a need of higher reflections. Why the student in category 3 had the need for showing the class that he did not care about what they were doing, and only cared what they thought about him when they were all angry at him, should also have been reflected on. This student should reflect about why he has this behavior, for example regarding his self-concept, and how it affected the rest of the group. The group should reflect on how they influence, and can influence, his behavior. This includes the impact of the one student in the group, and how the group could affect the student's affections, cognitions, and behavior. The teacher should therefore facilitate and organize an adequate environment to make these reflections happen. This leads to the following definition of a group-reflecting environment:

*“An environment where the members of the group get an organized and facilitated opportunity to use their capabilities to increase their reflections, regarding the social interactions, within and related to a group”.*

The definition includes their reflections regarding the impact of their own behavior on the other members' affections, cognitions, and behavior. How the other members' behavior affects their affections, cognitions, and behavior. How their own affections and cognitions lead to their own behavior, and how the other group members' affections and cognitions lead to their behavior. It also includes the group members' reflections regarding how they affect the whole group environment, and how the group environment affects their affections, cognitions, and behavior. Lastly, it includes how the group can affect the single member of the group.

### **Why a group-reflecting environment should be implemented within PE**

By implementing a group-reflecting environment, it should affect the group members to be more reflected regarding the social interactions within the group. This may lead to a higher number of social interactions, more positive social interactions, and to whom they include in their social interactions. People see themselves, through others' perspectives (Duesund, 1995). By increasing



the positive social interactions affected by a group-reflecting environment, it may lead to a more positive self-concept in students. It may also lead to a better learning environment, because the students feel a social belonging and subjective well-being (Sandstrom & Dunn, 2014), and can use their cognitive capacity towards increasing their skills and helping their peers, to increasing their own. Negative social interactions may lead to anxiety and dejection, which will lead to more interfering thoughts and greater disruptions in concentration (McCarthy, Allen & Jones, 2013). Further, through a higher number of positive social interactions during games or tasks, it is likely to believe, that the social interactions will affect the students perceptions of the different situations and their self-efficacy in these situations (Bandura, 1997).

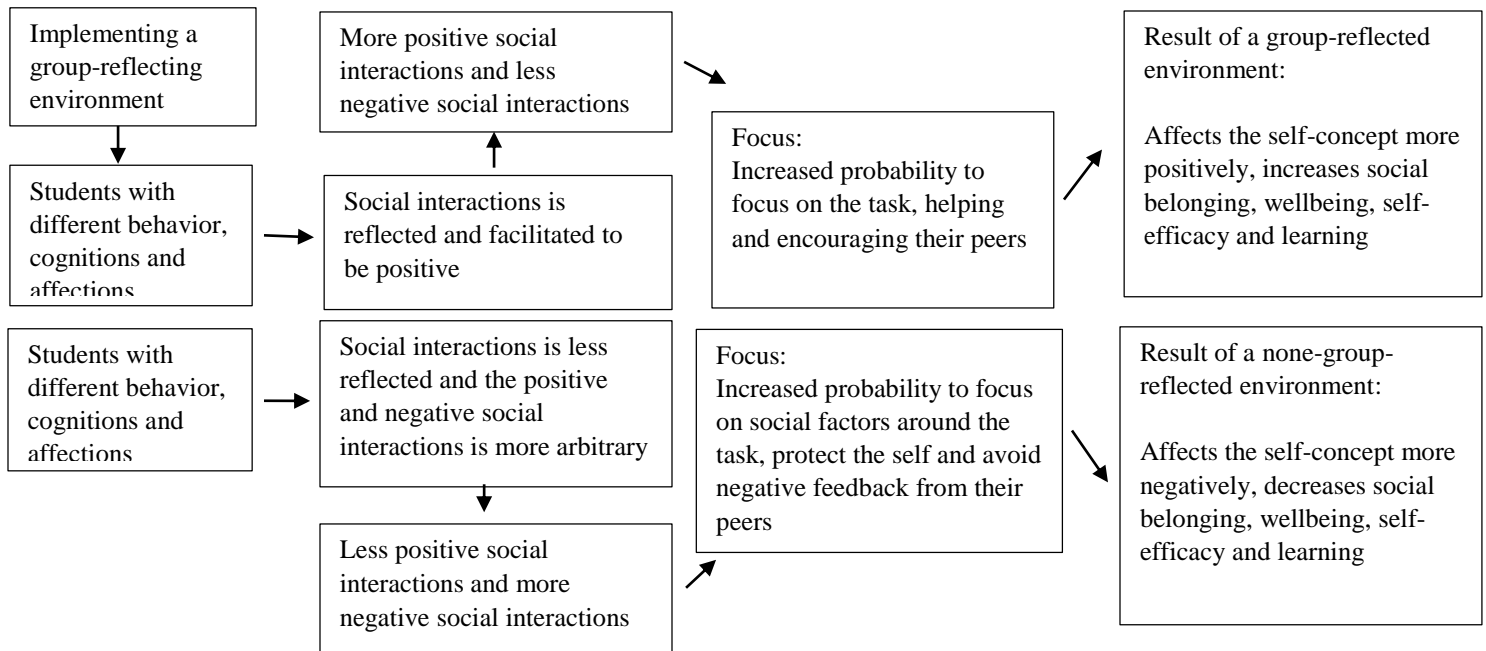
The students' increased reflections regarding their impact on each other should increase their positive interactions, which again will lead to a higher self-efficacy in social interactions. This is because of the source from enactive mastery experiences (Bandura 1997) which they will therefore perceive as positive. This may again, lead to a higher self-efficacy and a higher number of positive social interactions.

Bandura (1997) mentioned outcome expectancy, which refers to a person's estimation that a given behavior will lead to certain outcomes. If a student become more reflected of the actual outcome from his behavior regarding how it will affect his peers and how they will perceive him, the behavior might change so the outcome becomes more positive. However, a student' self-concept could probably affect the wanted outcome, and therefore influence the behavior. If the wanted outcome is negatively related, the group member should reflect about his/hers self-concept and the reason behind the wanted outcome.

By a higher understanding regarding how their own behavior affects their peers affections, cognitions, and behavior, it could also facilitate an increased feeling of competence in social interactions, and therefore, provide motivation to change inadequate behavior from their peers. They need to believe that they are capable to produce some results (Bandura, 1997).

By a higher reflection regarding why their peers act like they to, it could also lead to a higher inclusion towards their more shy and insecure peers. They will therefore not look at their shy and insecure peers as rude or not motivated to participate in situations (Riding & Rayner, 2001),

which will lead to a decreased motivation to include them. Figure 3 indicates the impact a group-reflecting environment may have.



**Figure 3.** *How a group-reflecting environment may impact the social interactions within a PE class, which may lead to a certain focus in the PE sessions and what this focus will result in.*

### Strengths and limitations

The main strength in this study was the quality of the instruments, the different data collection methods, the large foundations of data, the correlations between the data collections and the correlations between the results with existing theories and empirical data. Before the data collection, there was a carefully consideration for choosing the most adequate instruments and methods (Nilssen, 2012). The large data collection was necessary for answering the aim of the study, and the correlations between the data from the different methods were necessary for a high credibility of the data collection. Findings in this study were correlated with existing theory and empirical data, for further increasing the credibility of this study (Jacobsen, 2010). One cannot generalize from this data, due to the small sample. This was, however, not the purpose of the study.

One of the limitations in this study was the possibly affect the interviewer had on the students' answers. However, the students' answers were correlated with their objective behavior from the PE sessions. Another limitation of this study was the presumptions of the scientist (Jacobsen, 2010). Known presumptions were reflected upon, and this influence was reduced regarding the study.

Due to the possible strength of this study, further research should contain qualitative studies for investigating how a "group-reflecting environment" influences, not only social interactions, but also domains as self-efficacy, goal orientation, and self-concept in PE students. Further, group-reflected students should be characterized.

### **Implications of the study**

The aim in this section is to suggest possible initiatives the PE teacher can induct within PE, for increasing the students' level of group-reflection.

The author suggests that the introduction to PE sessions always should include a few minutes that would lead the students' affections and cognitions, towards the session. This will also include their reflections regarding the social interactions within the group.

During the warming up in the PE sessions, the author suggests to pick 3 to 5 students, one by one, and let them reflect about what their goal should be in the session, or give them a task they should reflect on and initiate during the PE session. This should be adapted within the students' different characteristics. For example: a student with high self-efficacy and high task orientation should get the task of including as many peers as possible, and come with positive feedback, maybe especially to the students with lower self-efficacy in the given context. Meanwhile, a student with low self-efficacy should probably get the task of including himself/herself more in the sessions; this student also requires that the teacher give him/her a higher self-efficacy to do so, during the talk.

If the teacher decides which students that should cooperate, the teacher could combine students that he/she has talked with during the warming up. For example a student with low self-efficacy, with a student with high self-efficacy and task orientation. This will make the environment feel safer for the possibly insecure student, which will facilitate the opportunity to become more

group-reflected, and use his/hers cognitive capacity towards this, and the tasks. Further, if the teacher decides who should cooperate, he/she could swap the students, so that every student get the opportunity to cooperate with each of all their peers. This will also increase the students' opportunity to reflect more, regarding their different peers.

During the technique part in the PE sessions, the tasks should probably be open-ended. This should facilitate a higher cooperation; because they have something to talk about, and it will increase their motivation to social interact with each other.

The teacher should also analyze the students' behavior. By negative, but also positive behavior, take the student out of the situation, and let the student reflect regarding his/hers behavior. This includes how it affects the other students' cognitions, affections, and how it may result in their behavior. It should also contain if their behavior correlates with their self-concept.

Almost at the end of the PE sessions, for example during the stretching, the teacher could again speak with the same students as he/she did during the warm up, and let them reflect regarding if they achieved their goals. At the end of the PE sessions, the teacher should give an overview regarding the students' social interactions within the group, before the general feedback about the PE session.

Lastly, it should be mentioned that the need for these possible actions to increase the students' group-reflection, would change in need of clarity and frequency in nature, regarding where the students are, relatively, to a group-reflected environment.

## References

- 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. *New York: Freeman*.
- Boardley, I. D., & Kavussanu, M. (2009). The influence of social variables and moral disengagement on prosocial and antisocial behaviours in field hockey and netball. *Journal of Sports Sciences*, 27, 843-854.
- Boardley, I. D., & Kavussanu, M. (2010). Effects of goal orientation and perceived value of toughness on antisocial behaviour: The mediating role of moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 176-192.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Comani, S., & Robazza, C. (2011). Competence, achievement goals, motivational climate, and pleasant psychobiosocial states in youth sport. *Journal of Sports Sciences*, 29(2).
- Chakraborty, R., & De, S. (2014). Body Image and its Relation with the Concept of Physical Self Among Adolescents and Young Adults. *Psychological Studies*, 59(4), 419-426.
- Duda, J. L. (1989). Relationship between Task and Ego Orientation and the Perceived Purpose of Sport among High-School Athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11(3), 318-335.
- Duda, J. L., Chi, L. K., Newton, M. L., Walling, M. D., & Catley, D. (1995). Task and Ego Orientation and Intrinsic Motivation in Sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 40-63.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of Achievement-Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Duda, J. L., & white, S. A. (1992). Goal orientations and beliefs about the causes of success among elite athletes. *The Sport Psychologist*, 6, 334-343.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. : Oslo Universitetsforlag.
- Greenwald, A. G. (1982). *Ego task analysis. An integration of research on ego-involvement and self-awareness*: Elsevier, New York.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self*. New York: Guilford Press.
- Harwood, C. G., Spray, C. M., & Keegan, R. (2008). *Achievement Goal Theories in Sport*. Oxford, Ohio: Human Kinetics.
- Hodge, K., & Lonsdale, C. (2011). The role of coaching style, autonomous vs. controlled motivation, and moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 527-547.
- Jackson, S. A., & Roberts, G. C. (1992). Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance. *The Sport Psychologist*, 6, 156-171.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høgskoleforlag.
- James, W. (1890). *Psychology: Briefer course*. New York: Henry Holt & Company.
- Kavussanu, M. (2006). Motivational predictors of prosocial and antisocial behavior in football. *Journal of Sport Sciences*, 24, 575-588.
- Lochbaum, M. R., & Roberts, G. C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 160-171.
- Maddux, J. E., & Lewis, J. (1995). *Self-efficacy and adjustment: Self-efficacy, adaption, and adjustment*. New York: Plenum.

- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 133-163.
- Martens, R., Burton, D., Vealey, R. S., Bump, L. A., & Smith, D. (Eds.). (1990). *Development and validation of the Competitive State Anxiety Inventory-2*: Champaign, IL: Human Kinetics.
- McCarthy, P.J., Allen, M.S., & Jones, M.V. (2013). Emotions, cognitive interference, and concentration disruption in youth sport. *Journal of Sports Sciences, 31*(5).
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax, Oslo.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance *Psychological Review, July 1984, Vol.91*(3), pp.328-346.
- Nideffer, R. M. (1976). *The Inner Athlete*. Cromwell, New York.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende Forskeren*. Oslo: Universitetsforlag.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences, 17*(8), 643-665.
- Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientations in achievement beliefs, cognitions, and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport, 6*, 46-56.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: the development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences, 16*(4), 337-347.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Conroy, D. E. (2007). *Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation*. New York: Wiley.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist, 10*, 398-408.
- Sandstrom, G. M., & Dunn, E. W. (2014). Social Interactions and Well-Being: The Surprising Power of Weak Ties. *Personality and Social Psychology Bulletin, 40*(7), 910-922.
- Schlenker, B. R. (1980). *Impression Management: The Self- Concept, Social Identity and Interpersonal Relations*: Brooks/Cole, Calif.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology (5th ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Widerberg, K. (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

## Sosiale interaksjoner i kroppsøvingsfaget

Del 3:

Vedlegg

**Vedlegg 1:** Godkjenning Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS

**Vedlegg 2:** Samtykkeerklæring

**Vedlegg 3:** Utdrag fra intervju 1

**Vedlegg 4:** Intervjueguide lærer

**Vedlegg 5:** Eksempel på transkribert intervju, fra intervju 2





# Vedlegg 1: Godkjenning Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS

## Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Bjørn Tore Johansen  
Institutt for folkehelse, idrett og ernæring Universitetet i Agder  
Serviceboks 422  
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 30.03.2015

Vår ref: 42345 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.02.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 21.03.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42345	<i>Hvordan påvirker elevenes målperspektiv, mestringsstro og selvpoppfattelse, den sosiale interaksjonen i klassen?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Bjørn Tore Johansen</i>
<i>Student</i>	<i>Dag Ove Hovdal</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 10.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Data innhentes ved personlig intervju. Vi minner om at det av hensyn til læreres taushetsplikt ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltelever. Vi anbefaler at forsker minner informantene om dette ifm. intervjuet.

Foreldre samtykker for sine barn. Selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, minner vi om at barnet også må gi sin aksept til deltakelse. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke.

Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Dette kan med fordel også tilføyes informasjonsskrivet. Dette er særlig relevant ved utfylling av spørreskjema i skoletiden, og ved filmopptak.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Agder sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 10.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lyd- og videoopptak

## Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

### Elever

#### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### “Sosial Integrasjon i Kroppsøvingsfaget”

Hei!

Jeg skriver en masteroppgave i Idrettspsykologi ved Universitetet i Agder. I den anledning ønsker jeg å invitere deg og din klasse til å delta i forskningsprosjektet **“Sosial Integrasjon i Kroppsøvingsfaget”**.

**Målet med denne studien er å finne ut hvordan og hvorfor elever sosialiserer seg med hverandre, eventuelt ikke sosialiserer seg med hverandre.**

Jeg kommer til å observere og filme dere gjennom **7** kroppsøvingstimer, der **5** av dere blir valgt ut til to intervju. Informasjonen dere bidrar med, skal hjelpe lærere i kroppsøvingsfaget til en bedre forståelse for bakgrunnen av hvorfor dere gjør som dere gjør. Dette kan føre til et undervisningsopplegg der elevene i kroppsøvingstimene opplever en bedre forståelse for hverandre, økt samhold og større glede av timene. Informasjonen dere gir meg, kan derfor bli viktig for mange andre elever og opplevelsen deres av kroppsøvingsfaget.

**Film og Observasjon** vil skje i to faser. Den første fasen består av to kroppsøvingstimer, og den andre av fem kroppsøvingstimer. Etter de to første kroppsøvingstimene, vil 5 av dere bli valgt ut til et første intervju. Deretter kommer 5 kroppsøvingstimer med film, etterfulgt av et nytt intervju av de samme elevene.

**Intervjuene** består av to deler. Første intervjuet vil være angående hvor mye du føler at du klarer/mestrer i kroppsøvingsfaget, hvordan du ser på deg selv, og hva som er målet ditt i kroppsøvingsfaget. Andre delen av intervjuet vil være angående hvordan og med hvem du sosialiserer deg med i kroppsøvingsfaget. Her vil klipp med deg bli vist, og dine tanker angående disse klippene bli stilt. For at jeg skal huske alt du forteller meg, vil det bli benyttet en lydopptaker og jeg vil skrive notater under det siste intervjuet. Ingen vil kjenne deg igjen i min

masteroppgave. Jeg kan garantere at du er helt anonym. Ditt navn, din klasse og skole, vil ikke bli nevnt i oppgaven, da oppgaven ikke trenger å inneholde noen navn av de som blir intervjuet eller andre elever og lærere i klassen. Alle **Lydfiler, notater, og all film vil bli slettet** når prosjektet avsluttes **15.05.2015**, og det er kun meg og min veileder som har tilgang på dem underveis i prosjektet. Dette prosjektet er helt **frivillig** å være med på, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet, uten videre begrunnelse.

Dersom du lurer på noe under, eller i etterkant av prosjektet kan du ta kontakt med meg, eller min veileder.

**Dag Ove Hovdal**

**E-post: gisetstad\_89@hotmail.com**

**Mob: 466 46 379**

**Bjørn Tore Johansen**

**E-post: bjorn.t.johansen@uia.no**

**Mob: 381 41 295**

**Du samtykker til deltakelse i studien ved å skrive under på svarslippen på denne siden (2/2).**

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg er villig til å delta i studien

-----

(Signert av deltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

-----

-

(Signert, rolle i studien, dato)

**Foreldre**  
**Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**  
**“Sosial Integrasjon i Kroppsøvingsfaget”**

Hei!

Jeg skriver en masteroppgave i Idrettspsykologi ved Universitetet i Agder. I den anledning ønsker jeg å invitere din sønn/datter og hans/hennes klasse til å delta i forskningsprosjektet **“Sosial Integrasjon i Kroppsøvingsfaget”**.

**Målet med denne studien er å finne ut hvordan og hvorfor elever sosialiserer seg med hverandre, eventuelt ikke sosialiserer seg med hverandre.**

Jeg kommer til å observere og filme klassen gjennom **7** kroppsøvingstimer, der **5** av elevene blir valgt ut til to intervju. Informasjonen fra elevene som blir trukket ut, skal hjelpe lærere i kroppsøvingsfaget til en økt/bedre forståelse for bakgrunnen av hvorfor elever handler som de gjør. Dette kan føre til et undervisningsopplegg der elevene i kroppsøvingstimene opplever en bedre forståelse for hverandre, økt samhold og større glede av timene. Informasjonen jeg får ifra elevene, kan derfor bli viktig for mange andre elever og opplevelsen deres av kroppsøvingsfaget.

**Film og Observasjon** vil skje i to faser. Den første fasen består av to kroppsøvingstimer, og den andre av fem kroppsøvingstimer. Etter de to første kroppsøvingstimene, vil **5** av elevene bli valgt ut til et første intervju. Deretter kommer **5** kroppsøvingstimer med film, etterfulgt av et nytt intervju av de samme elevene.

**Intervjuene** består av to deler. Det første intervjuet vil være angående hvor mye eleven føler at hun/han mestrer i kroppsøvingsfaget, hvordan eleven ser på seg selv, og hva som er målet til eleven i kroppsøvingsfaget. Andre delen av intervjuet vil være angående hvordan og med hvem elevene sosialiserer seg med i kroppsøvingsfaget. Her vil klipp med de utvalgte elevene bli vist, og elevenes tanker angående disse klippene vil bli stilt. For at jeg skal huske alt elevene forteller meg, vil det bli benyttet en lydopptaker og jeg vil skrive notater under det siste intervjuet. Ingen vil kjenne igjen din sønn/datter i min masteroppgave. Jeg kan garantere at din sønn/datter er helt anonym. Deres sønns/datters navn, klasse og skole, vil ikke bli nevnt i oppgaven, da oppgaven ikke trenger å inneholde noen navn av de intervjuede eller andre elever og lærere i klassen. Alle **Lydfiler, notater, og all film vil bli slettet** når prosjektet avsluttes **15.052015**, og det er kun meg

og min veileder som har tilgang på dem underveis i prosjektet. Dette prosjektet er helt **frivillig** å være med på, og din sønn/datter kan når som helst trekke seg fra prosjektet, uten videre begrunnelse.

Dersom du lurer på noe i etterkant av prosjektet kan du ta kontakt med meg, eller min veileder.

**Dag Ove Hovdal**

**Bjørn Tore Johansen**

**E-post: gisetstad\_89@hotmail.com**

**E-post: bjorn.t.johansen@uia.no**

**Mob: 46646379**

**Mob: 381 41 295**

**Du samtykker til deltakelse i studien ved å skrive under på svarslippen på denne siden (2/2).**

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg er villig til at ..... deltar i studien

(Elevens navn)

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

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

-----  
-  
(Signert, rolle i studien, dato)

### **Vedlegg 3: Utdrag fra intervju 1**

## **Sosiogram**

Hvem ønsker du å være sammen med i kroppsøvingstimene? Maks 3 stykker.

-

-

-

Hvem ønsker du ikke å være sammen med i kroppsøvingstimene? Maks 3 stykker.

-

-

-

Hvem er du likegyldige til å du er sammen med i kroppsøvingstimene? Maks 3 stykker.

-

-

-

## Elevenes karakteristikk innenfor mestringstro og målorientering

Målorientering:

	Rangering og viktige kommentarer på denne delen
Jeg er bedre enn de andre	
Jeg er overlegen andre i kroppsøvingstimene	
Jeg viser personlig fremgang	
Jeg gjør det bedre enn motstanderne mine	
Jeg overvinner vanskeligheter	
Jeg får vist andre at jeg er best	
Jeg gjør så godt jeg kan	

Tilleggsspørsmål som (ser an hver situasjon og hver elev):

- Jeg vil ikke mestre oppgaven dårligere enn sist gang. Jeg vil ikke prestere dårligere enn andre, pga. hva de synes om meg.
- Dere spiller basketball i timen, blir du mest fornøyd hvis de andre sier at du er flink, eller blir du mest fornøyd hvis du tenker at du har gjort ditt beste, men ingen kommenterer noe?



Mestringstro:

Jeg er bekymret for å mislykkes fullstendig under press	
Jeg er sikker på at jeg klarer meg under press	
Jeg liker ikke kroppsøving	
Jeg føler ubehag før en kroppsøvingstime	
Jeg gleder meg til kroppsøvingstimene	
Jeg sikker på at jeg klarer utfordringene i kroppsøvingstimene	
Jeg er bekymret for å prestere dårlig i kroppsøvingstimene	
Jeg er bekymret for at andre skal bli skuffet/irriterte over det jeg presterer	
Jeg er selvsikker fordi jeg kan se for meg at jeg når målene mine i kroppsøvingstimene	
Jeg er sikker på at jeg kommer til å prestere bra	

Stille spørsmål på andre måter, hvis det er nødvendig. Eventuelt, spørsmål som:

- Hvor fort vil du si at du behersker helt nye oppgaver, f.eks en nye idrett, eller nye bevegelser?
- Hvis dere får en ny oppgave i kroppsøvingstimen, hvordan reagerer du da?
- Se for deg at du skal vise frem en teknikk foran resten av klassen, hvordan ville du ha reagert på det?
- Hvor god selvtillit føler du at du har i kroppsøvingsfaget?
- Hva er viktigste for deg i kroppsøvingsfaget? At du gjør ditt beste og mestrer/klarer oppgavene, eller at du får vist at du er flink, eventuelt ikke er dårligere enn andre, og får skryt for det?

## Vedlegg 4: Intervjueguide lærer

### Lærer- intervju

Kommer til å unngå spørsmål angående elevenes selvpoppfattelse, da dette kan være vanskelig å svare på. Forklare begreper hvis det er nødvendig og/eller ønskelig.

Hva er målet ditt med elevene i kroppsøvingsfaget, i forhold til elevenes sosiale ferdigheter og relasjoner de skal ha seg imellom?	Stikkord: - - - -
Hvordan oppfatter du målorienteringen i klassen?	Stikkord: - - - - -
Hvem i klassen vil du si har høyest mestringstro og er ego-orientert?	Stikkord: - -
Hvem i klassen vil du si har høyest mestringstro og er oppgaveorientert?	Stikkord: - -
Hvem i klassen har lavest mestringstro og er ego-orientert?	Stikkord: - -
Hvem i klassen har lav mestringstro og er oppgaveorientert?	Stikkord: - -
Hvem i klassen er det som ikke stikker seg særlig ut, og prøver å ikke bli bemerket?	Stikkord: - -

## Vedlegg 5: Eksempel på transkribert intervju, fra intervju 2

### Gutt: 26.11.2014

I: Intervjuer

X: Intervjuede

Jeg heter xxx, og mine foreldre er ikke skilt, også har jeg to brødre.

I: Hvordan ser du på deg selv som person?

X: Nei, at det, jeg tror at det, jeg prøver i hvert fall, så godt jeg kan, å være snill mot de, alle egentlig. Også er jeg kanskje litt over? gjennomsnittlig i form og sånn. Enn de andre.

I: I?

X: I, eller sporty på en måte, eller jeg driver med IDRETT.

I: mhm, hvordan tror du de andre elevene ser på deg da?

X: Jeg håper de synes jeg er en bra og snill gutt og, som er flink på skolen og sånn.

I: ja, hvorfor vil du at de skal se slik på deg da?

K: Fordi det er sånn jeg ønsker å fremstå

*Hopp i transkripsjonen.*

I: Her er et klipp der dere skal plukke opp noen kort, der du er sammen med xxx tror jeg?

X: ja

I: Her er dere. I forhold til kortplukkingen var det du som plukket opp kortene mest..

X: ja

I: Dere byttet litt på da, men du hadde størsteparten.

X: mhm.

I: Hvorfor tror du at du gjorde det?

X: Fordi at det, jeg tror kanskje det, at jeg kanskje litt mer, konkurranse instinkt! Så jeg vil gjøre det fortest mulig på en måte.

I: ja?

X: Jeg tror ikke at de fleste i klassen bryr seg, i om de vinner eller taper.

I: ja, snakket dere om hvem som skulle plukke opp kortene eller?

X: nei, det snakket vi ikke noe om, det bare ble sånn på en måte.

I: mhm. Ja. Klipp 2.

X: ja

I: Hvordan vil du beskrive denne situasjonen her?

X: Vi skulle prøve å lage en dans, også, vi bare kom på, å være kreative og sånn. Ja, så ble det litt morsomt ut av det og.

I: mhm, hvordan vil du beskrive stemningen?

X: bra, det er ingen som er skikkelig flau, og alle tar del i dansen.

I: ja. Ser du i forhold til det klippet her.

X: hvor er jeg?

I: nei, du er ikke her.

X: ånei..

I: Det her er en annen gruppe, der, du ser i forhold til dere, så er det en lav delaktighet, de står der bare. Hva tror du er årsaken til at de bare står der?

X: nei, jeg tror er flau kanskje, og ikke tørr å ta noe initiativ, på en måte. f.eks. som det var hos oss, så kom alle sammen med forslag liksom, og jeg tror at noen bare står egentlig og, bare gjør det de andre gjør. Tror de er litt mer flau.

I: mhm, hvis du hadde vært på denne gruppa..

X: ja, jeg ville ha prøvd å ta litt ansvar og fått alle til å, eller prøvd å få alle til å gi, eller gi, eller gi, gi liksom forslag, på hva vi kunne ha gjort på denne dansen.

I: eh, ja. Tror du at stemningen hadde vært bedre da?

X: ja.

I: ja

X: så tror jeg ikke at det hadde vært like flaut heller.

I: nei..

X: Jeg tror det er flauere hvis du bare står der egentlig.

*Hopp i transkripsjonen*

I: Her skal dere, det er et dårlig klipp da, du er her.. eh, dere skulle egentlig bare diskutere hvor dere skulle spille..

X: ja?

I: og du. Jeg fikk forså vidt med meg at du ropte hvor du skulle spille. Men hvordan syntes du at resten av samarbeidet gikk da, i forhold til å diskutere hvordan..

X: jaa, det kan hende jeg er litt sjef, at jeg kan være litt sjefete av og til

I: mhm

X: men det, det kan ha noe med at de andre ikke tør å ta ansvar.

I: ja.

X: så da blir det liksom meg, eller sånn, det kan godt være slik at jeg sier, DU spiller der. Også, hvis det er greit da, men det tror jeg fordi de ikke tør helt, å ta ansvar.

I: ja?

X: Men akkurat da, tror jeg at det kan være litt fordi at jeg ville spille foran.

I: mhm. Men hvorfor tror du at de ikke TØR å ta mer ansvar da?

X: Fordi de er flau for å si noe galt eller, det, at det skal bli teit eller noe, de, at de synes at det blir teit det de gjør.

I: ja. Du er ikke redd for å si noe som kan høres teit ut, eller noe sånn?

X: nei, jeg bryr meg ikke så stort egentlig.

*Hopp i transkripsjonen*

I: Hva tenker du om å ta kontakt med andre elever mens læreren snakker?

X: eh, eh, egentlig, så skal du jo, da, da skal læreren ha all oppmerksomheten, men det hender jo at sier noe morsomt da, til en annen en, hvis det er noen på siden. Hvis du, eller hvis du ser noe morsomt da eller, så kan det være at sier ifra da liksom.

I: mhm.

X: Eller hvis det er noe som har skjedd, så kan du bare si det da. Men at det egentlig, så skal jo egentlig læreren ha all oppmerksomheten.

I: ja. Når læreren snakker, tenker du over hvordan du oppfører deg når læreren snakker?  
F.eks. hvis læreren ser på deg?

X: mhmmm

I: Tenker du over hva du gjør da?

X: Ja, da tenker jeg over, siden hun ser på meg, så tenker jeg ofte, oj, nå må jeg, liksom, gjøre det bra på en måte. Hvis jeg får oppmerksomheten, så må jeg utnytte de øyeblikkene til å være, positiv f.eks.

I: ja. Blant annet når jeg har sett deg i timene, og når læreren ser på deg, så nikker du og viser at du følger med, eh gjør du det bevist?

X: jaa, det er jo, det jo på en måte et tegn da, på at du følger med da, og er, positiv, eh til faget.

### *Hopp i transkripsjonen*

I: eh, hva tenker du om «gutt1» som person?

X: «gutt1»?

I: ja?

X: ja, han er veldig, han kan være veldig grei, men han skal vise seg av og til, tenker jeg. Han skal litt, YPP på en måte. Sloss litt, og vise hvor sterk han er, og, sånn.

I: Hvorfor tror du det da, at han skal vise seg?

X: Eh fordi, han vil.. Han synes sikkert at det er positivt med seg selv. Så da skal han vise det veldig ekstra.

I: mhm.

X: Så hvis du bare skal ha et lite slag i armen liksom, på tull, så slår han ekstra hardt, for å vise at han er sterk for eksempel.

I: ja

X: ikke sant, og da blir du, litt irritert.

I: ja, tenker du at det går på selvtillit eller?

X: Kan være det, jeg vet ikke. Kanskje han gjør det for at, for å vise at han har selvtillit f.eks.

I: ja?

K: Men jeg tror at han har veldig god selvtillit.

### *Hopper i transkripsjonen*

I: ja... Eh, hva tenker du om «gutt2» som person?

X: han, eh, han bryr seg ikke så veldig tror jeg, egentlig. Eller han bryr seg liksom ikke så mye om hva vi andre gjør. Han gjør det han selv har lyst til.

I: mhm

X: han kommer for sent hele tiden og, sånn. Mulig at det ikke er så mange som henger med han alltid, tror jeg?

I: men tror du også han og gjør det bevisst, komme for sent, for å få oppmerksomhet?

X: ja det, det kan godt være, hvis han kommer, hvis han ikke føler seg, liksom at han ikke har kommet inn i en gjeng eller noe.

I: ja?

X: Så kan det være at han har blitt litt utenfor og, vil gjøre noe mer for å få oppmerksomhet. (Dette svaret, kan komme fra hvordan spørsmålet ble stilt)

I: mhm

X: Så det kan godt hende.

I: mm, ja. Hva tenker du om «gutt3» som person?

X: «gutt3», er veldig grei. Jeg liker å være med han i gymmen og, generelt egentlig.

I: Mhm, ja. Hvis du skal ta kontakt med «gutt3», kontra eeh «gutt2», hva tror du forskjellen er?

X: Kanskje, at, hvis at, med «gutt2» så må jeg kanskje finne en litt mer passende tidspunkt å gjøre det på, å ta kontakt.

I: jaa

X: Men med «gutt3» kan jeg bare ta kontakt med når jeg har lyst til, føler for det på en måte.

I: mhm

X: Det må ikke passe inn i et tidspunkt eller noe.

I: nei

X: når det passer

I: Enn hvis du tenker i forhold til spill og sånt da, vil det være noen forskjell da og?



X: Hvis jeg, hvis jeg spiller mot «gutt3», så tror jeg, vi er ganske mye sammen på fritiden egentlig, så har jeg letter for å bli litt små irritert på han liksom, enn med «gutt2», fordi jeg er ikke så mye med han. På en måte. Men hvis vi er på lag, så kan jeg være mer positivt igjen til «gutt3», enn det jeg kan være til «gutt2».

I: mhm

X. tror jeg

I: mhm. Hvis du skulle ha tatt kontakt med «jente1», kontra «jente2», Hvordan har du gjort det?

X: egentlig, eller sånn generelt, så kjenner jeg jo «jente2» fra barneskolen, så jeg kjenner henne ganske godt da. Så jeg ville bare godt til «jente2» og, og sagt det, nesten, nesten på samme måte som «gutt3» på en måte.

I: ja

X: Fordi jeg kjenner henne ganske godt. Men med «jente1» liksom så, da hadde jeg vært litt mer forsiktig på en måte, fordi jeg kjenner ikke «jente1» like godt.

I: nei

X: men. Jeg bryr meg egentlig ikke så stort egentlig, hvordan jeg gjør det.

I: ja, okay. Men tenker du at det er mer viktig for deg hva «jente1» tenker om deg, en «jente2» f.eks?

X: mm, jeg har jo lyst til at begge skal tenke, at jeg er snill f.eks. Men jeg kjenner jo «jente2» bedre, så jeg trenger ikke liksom å gjøre så mye for at hun skal syns det da.

I: ja

X: så, ja, eh, eller sånn, når vi har gått på skolen og sånn, så kjenner vi hverandre ganske godt fra før av. Og da vet vi hvordan de er på fritiden og sånn.

I: mhm

X: Hvordan de er til personligheter, til folk

I: eh, ja.

X: Men «jente1» kjenner meg ikke så godt, og jeg, så da, ja.. da blir jeg litt mer forsiktig med hun, og, de skal få et godt inntrykk da.

I: mhm. Eh, ja, den er fin. Er det noen i klassen som det er viktigere at tenker positive ting om deg?

X: Nei, eh, det viktigste er at de jeg er mye sammen med, at tenker positive ting.

I: at?

X: De jeg er mye med, og de jeg liker å være med. De vil jeg skal tenke positivt tilbake på en måte. Mens de jeg ikke liker så godt, jeg, eh, bryr meg ikke like mye, om hva de synes..

I: nei..

X: tilbake

I: men tenker du at du da vil, kan du være mer ekskluderende mot dem f.eks?

X: Det kan godt være, eller, at de utestenger de litt mer.

I: ja?

X: Ja, det kan godt hende det, innimellom at det, jeg sier noe positivt, og at det, eller hvordan skal jeg si det, at det. At hvis jeg skal noe, eller at det..... (klarer ikke helt å forme setningen som han vil, muligens litt usikker på hva han skal si og). Ja, jeg tror det kan være slik av og til.

«Latter fra begge»

I: hehe, ja?

X: hehe, jeg visste ikke helt hva jeg skulle svare på en måte.

I: nei, den er fin den! I forhold til hvis dere har stått der, en gjeng, med vennene dine, 4 stykker i en sirkel, så har det komme en person som du ikke likte så godt, og har kommet og stått på utsiden av sirkelen deres. Ville du ha fått med personen inn, eller ville du bare ha latt han stått der?

X: ja, det kan godt være liksom, at jeg hadde prøvd å gått litt ut på en måte, for å utvide, men at hvis det hadde vært en jeg hadde mislikt veldig sterkt, at jeg bare hadde blitt, stående nesten.

I: ja

X: det kan godt hende.

*Hopp i transkripsjon*

I: Men hvis han (gutt1) gjør noe som du tenker ikke er helt rett å gjøre, hvordan reagerer du da? Sier du fra, smiler du bare, eller hva gjør du?

X: Jeg tror jeg prøver å si ifra egentlig, men at hvis han slår litt hardt og jeg får bare litt vondt, så tror jeg egentlig at jeg bare smiler egentlig.

I: hvis?

X: Hvis han bare slå litt hardt på en måte, så tror jeg at jeg kan prøve å smile av og til, men jeg tror at jeg av og til kan si, du trenger ikke å slå så hardt liksom.

I: Men hvorfor tror du at du vil smile av og til da?

X: for eh, jeg har jo lyst til å bli oppfatta som jeg, alle gutter vil jo bli oppfatta som at de tåler mye og er... robuste på en måte.

I: jaha?

X: men hvis du får vondt av så lite egentlig, eller på en måte, så, så det ser jo ikke så vondt ut, men det kan oppfattes vondt f.eks, så da kan det, ja, det kan se ut som du ikke tåler så mye. På en måte.

I: eeja. Mhm.. Synes du at det er noen i klassen som er vanskeligere å snakke med?

X: Jeg synes det er liksom, det er vanskelig å snakke med de som, når du spør et spørsmål, så svarer de liksom, ja eller nei, og ikke noe mer.

I: mhm

X: Det blir vanskelig å holde det gående på en måte.

I: ja..

X: det kan jeg synes at er vanskelig.

I: I forhold til at hvis noen i klassen gjør noe med andre elever, som du ikke synes er så greit, og personen som gjør det, ser på deg.. kan du da prøve å smile det bort? Eller vil du si ifra, eller hva vil du gjøre?

X: Hvis det var noe, ganske lite noe, så hadde jeg ikke sagt noe spesielt, tror jeg. Hvis det var noen som gjorde den personen veldig lei seg, så tror jeg at jeg hadde sagt ifra.

I: mhm.

X: At det var unødvendig eller noe.

I: Men har du ville ha prøvd å smilt det bort, hvis du oppfattet det som lite?

X: ja.

I: ja

X: jeg kunne ha gjort det, hvis det var ganske lite. Hvis jeg hadde oppfattet det som lite.

I: ja

I: Merker du at noen i klassen er mer sjenerte, du sa jo i sted at det var ganske mange, også sa du også at, de kanskje kunne bli litt tryggere med deg, at du i hvert fall prøvde å snakke med de, er det noen som er så sjenert at du synes at det er vanskelig å snakke med dem?

X: jaa, «jente3», er så.. eller, skal jeg nevne navn eller.

I: JA, det kan du gjøre.

X: ja, jeg synes «jente3» liksom, hvis de skal si noe, så begynner de liksom bare og flirer og, så smiler og sånn og da kan det være liksom at jeg føler meg litt utrygg igjen.

I: jaa?

X: For liksom, sa jeg noe galt liksom.

I: mhm.

X: men det går nå som regel greit.

I: ja, mhm. Men hva tror du er bakgrunnen for at de smiler og kniser litt da?

X: jet vet ikke, hun er kanskje ikke så, jeg kjenner ikke henne så godt da..

I: nei..

X: det kan jo hende at hun er redd for å si noe galt igjen.

I: mhm

X: så...

I: ja, eeh.. På forrige intervju så sa du at dine sosiale ferdigheter ikke var så nærme som du kunne ønsket..

X: jaa.

I: Hvorfor tror du at de ikke er det da?

X: nei, for jeg tror jo, som i sted liksom, at hvis det hadde kommet en utenfor ringen, så tror jeg at jeg, kan liksom, uansett om jeg misliker de eller ikke, så er det ikke noen grunn for å stenge de ute. Så jeg må jo uansett egentlig, ta de med.

I: I forhold til når de sier at du misliker... Tenker du da i forhold til personligheten deres, eller i forhold til at de har gjort noe mot deg?

X: Nei, jeg tenker egentlig hvordan de er, og at jeg ikke liker på en måte den type folk, ja det er sånn.

I: ja.

X: Jeg er egentlig ikke så veldig glad i de som er veldig høye på seg selv da. Og, tror de er mye bedre enn alle andre og. Ja, nei jeg er ikke noe glade i de. Jaa..(stilt).

I: Så du tenker at du ville ha hatt høyere sosiale ferdigheter, fordi du kunne ha fått de med inn i ringen?

X: mhm

I: Men hvis personen hadde gjort noe slemt mot deg, ville du da og tenke at du ville prøvd å fått han med i ringen?

X: (tenkepause)... Egentlig så burde jeg det, men at det, det er jo kjedelig å gjøre noe snilt, hvis ikke de gjør noe snilt tilbake på en måte.

I: jaa.

K: ja, det er mer som i den gylne regel.

I: jaa?

K: ja

«Begge ler»

I: Den er fin den, eeh, skal vi se da. Eh, hvordan oppfatter du hvordan du tar kontakt med andre elever under spill?

X: Jeg har ikke tenkt sånn, så mye over det men, at det, men jeg prøver å si ifra at, de må ta initiativ, og rope etter ballen f.eks, hvis det er fotball eller innebandy eller noe.

I: mhm.

X: Så må de gi beskjed hvis de er ledige, og ikke bare være såå.. eh, flau. Sånn at, hvis jeg skal sentre liksom, så tror jeg at jeg kan si navnet deres liksom, slik at de skal være på.

I: mhm.

X: Så de er klar over at de får ballen, så for å prøve å inkludere de, er litt målet. Så kan jeg rope navn. Istedenfor for bare å sentre.

I: eeh, i forhold til oppmuntring og slike ting da, pleier du å gjøre mye av det?

X: Ja, kanskje hvis det er noen som ikke er så aktive å sånn da, så skal de prøve å score, så kan det være herlig liksom, og si.. å gi ha go, go, go, positiv kommentar til han.

I: ja..

X: Eller, hvis det er liksom noen som er litt utrygge med f.eks badminton kølla, så klarer de å sentre liksom, så kan jeg si, ja, det er veldig bra. Og sånn.

I: mhm.. eeh, Hva tenker du skal til for at flere elever gjør som deg på det der? Og at man gir en positiv feedback til elever som kanskje er sjenerte gjør noe bra, hva tenker du at skal til for det?

X: ja.. Jeg tror at det er veldig mange som kan bli tryggere på seg selv, egentlig, og bare å tørre å gjøre det.

I: mhm

X: Eller bare si og gi kommentar, fordi det gjør jo ikke noe, det er bare bra med det. Det er jo ikke noe negativt, det er ikke noe, teit egentlig. Det er ikke noe flaut å si det synes jeg.

I: nei.. Hvis du f.eks gir positive tilbakemeldinger til andre elever..

X: mhm

I: Hvordan tenker du at de reagerer på det?

X: jeg tror, i hvert fall noen av jentene kan bli ganske flau, men noen av guttene tror jeg kan bli litt, YESS! Nå klarte jeg det liksom!

I: mhm. Hva tror du de vil tenke om deg da? Åå, eller, har du TENKT over det? At du gir positive tilbakemeldinger, for at da vil de tenke bedre om deg f.eks? Har du tenkt på det?

X: jaa, det kan jo, jeg tenker jo f.eks at når jeg gir gode tilbakemeldinger, så er det, f.eks at det kan gjøre noe på karakteren f.eks.

I: ja, i forhold til skolekarakteren?

X: ja... ja!

I: eh, ja.

X: Men jeg sier jo de samme kommentarene på fotball treningen og.. sånn. så...

I: mhm, men er det noen i klassen som du er litt mindre med i kroppsøvingstimen, fordi at du tenker at, det kan påvirke karakteren din?

X: hæ? Hva da?

I: Altså at du ikke prøver å kontakte enkelte elever så mye, fordi det kan gå dårligere ut på karakteren din?

X: eh nei. For at det, jeg tror at du får karakteren, selv om du inkluderer alle og, og er positive til alle.

I: ja..

X: Så jeg tror at det blir litt feil å si at det, ikke var så bra, så var det ganske bra.

I: mhm

X: så, jeg prøver å inkludere alle.

I: mm, du tar jo, som du sa selv, veldig mye kontakt med andre under spill, hvorfor tror du at du gjør det?

X: Det er fordi jeg, jeg liker liksom å ha kontroll, det, tingene som skjer på banen, eller på badminton eller, volleyball eller, innebandy og sånn.

I: mhm

X: å ha liksom kontroll på alle, hvor alle er og, ja, litt kaptein på en måte.

I: ja, mhm, den er god.