



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

Emnekode: LU2-415

Emnenamn: Pedagogikk og elevkunnskap 2b 5-10

Vurderingsform: Bacheloroppgåve

Kandidatnr: Malin Kongsvik

Leveringsfrist: 16. mai 2013

Ordinær eksamen eller kontinuasjon: Ordinær eksamen

Fagansvarleg:

Trond Egil Arnesen og Steinar Westrheim

Høgskulen Stord/Haugesund

Gutar som hata kroppsøvingsfaget

Bacheloroppgåve i pedagogikk og elevkunnskap

**Malin Kongsvik,
Grunnskulelærer utdanninga profil 5-10**

16.05.2013

Samandrag:

Tittel: Gutar som hata kroppsøvingsfaget

Formål: Formålet med oppgåva var å finna ut kva faktorar som låg til grunn for at to gutar hata kroppsøvingsfaget. Eg vil også sjå på kva som eventuelt kan auka motivasjonen deira.

Forskingsspørsmål: *Kva opplevingar ligg til grunn for at to gutar hata kroppsøving?*

Metode: Eg har brukt kvalitativt forskingsintervju som metode for å svara på mitt forskingsspørsmål. To svært hjelpsame tidlegare ungdomsskuleelevar deltok i undersøkinga. Begge informantane er tidleg i 20åra og gjekk under læreplan 97 då dei gjekk på ungdomsskulen.

Teori: Forskinga mi er eit motivasjonsstudie der eg har lagt hovudvekt på self-determination theory (sjølvbestemmelses teorien) til Deci og Ryan. Eg har også trekt inn Atkinson i forhold til prestasjonsmotivasjon og meistringsmotivet. Opplæringslova (2012) kapittel 9, § 9a-1: elevane sitt skulemiljø og kapittel 1, § 1-3: tilpassa opplæring har i samsvar med LK06 og formålet med kroppsøvingsfaget også fått ein sentral plass i oppgåva.

Resultat: Resultata viser til forskjellige negative opplevingar som låg til grunn for at desse to gutane hata kroppsøvingsfaget. Deira negative oppfating av eigen kompetanse og kropp, manglande tilpassa opplæring og sjølvbestemmelse, frykt for å dumme seg ut, dårlege relasjonar og mobbing er nokre eksempel på kva negative opplevingar som låg til grunn for at dei hata kroppsøvingsfaget.

Konklusjon: Funna i forskinga indikerer at dei psykologiske behova, kompetanse, samhald og autonomi ikkje vart tilfredsstilt og låg til grunn for amotivasjon i kroppsøvingsfaget. Deira amotivasjon førte vidare til framandgjerding og dårleg psykologisk helse. Ein kan leggja detta til grunn for at opplæringslova (2012) kapittel 9, § 9a-1, elevane sitt skulemiljø heller ikkje vart tilfredsstilt. Som framtidig lærar må ein fokuserer på tilpassa undervisning, formativ vurdering, trygghet og eit godt klassemiljø som fremjar trivsel, helse og læring i kroppsøvingsfaget.

Nøkkelord: Kroppsøving, amotiverte elevar, psykososiale miljøet i skulen, tilpassa opplæring, self-determination theory, kompetanse, autonomi (sjølvbestemmelse), samhald, forskingsintervju.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innleing	6
1.1 Bakgrunn for val av forskingsspørsmål	6
1.2 Problemstilling.....	7
1.3 Vidare progresjon i oppgåva.....	7
1.4 Sentrale omgrep.....	8
2.0 Teori	9
2.1 Opplæringslova og LK06 om kroppsøvningsfaget	9
2.2 Self-determination theory.....	10
2.2.1 De tre psykologiske behova	11
2.2.2 Kompetanse.....	11
2.2.3 Autonomi.....	14
2.2.4 Samhald	16
2.3 Tidlegare forskning og debatt rundt garderobesituasjonen i skulen.	18
2.3.1 «Umotiverte elever og deres oppfattelse av motivasjon og læringsmiljø i kroppsøvningsundervisningen»	18
2.3.2 «Gym er det faget jeg hater mest»	18
2.3.3 Omtalte avisartiklar.....	19
3.0 Metode	21
3.1 Presentasjon av metode	21
3.2 Kvalitativt intervju.....	21
3.3 Datainnsamling.....	22
3.4 Dataanalyse	23
3.5 Kvalitet i forskinga.....	24
4.0 Resultat og drøfting	25
4.2 Kompetanse	25
4.2.1 Ulike aktivitetar og meistring (1-3)	25

4.2.2 Oppleving av eiga kompetanse (4).....	26
4.2.3 Frykt og angst i kroppsøvingsfaget (5-6)	27
4.3 Autonomi.....	29
4.3.1 Vurdering og tilpassa undervisning (7-8)	29
4.3.2 Organisering og val av aktivitetar (9)	31
4.4 Samhald	32
4.4.1 Relasjon til læraren (10-11)	32
4.4.2 Klassemiljøet og mobbing(12-13).....	33
4.4.3 Garderobesituasjonen og dusjing (14)	35
4.4.4 Kroppen i ein sosial kontekst (15)	37
5.0 Konklusjon.....	38
Litteraturliste.....	39
Vedlegg.....	41
Vedlegg 1: Temaguide til intervjuet	42
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantane.....	45
Vedlegg 3: Oversikt over datamaterialet	46

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av forskingsspørsmål

Det psykososiale miljøet i skulen blir stadig meir i fokus, noko ein ser igjen både i læreplanen og opplæringslova. Eg viser til opplæringslova (2012) kapittel 9: Elevane sitt skulemiljø, § 9a-1 der det står følgjande:

Alle elevar i grunnskular og vidaregåande skular har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

Dette psykososiale miljøet blir også trekt inn i formål for kroppsøvningsfaget, der det kjem fram at kroppsøvinga er ein viktig arena for å fremja fair play og respekt for kvarandre. Vidare står det at kroppsøvningsfaget gjennom fysisk aktivitet skal fremja god helse.

Kroppsøvningsfaget er eit veldig synleg fag der elevars motivasjon enkelt kan observerast. Noko som også resulterer i at elevar med fysiske-, psykiske- og sosiale vanskar lett kan skilja seg ut. Kroppsøvningslærarar er som regel tidlegare elevar som meistra kroppsøvningsfaget godt, og dermed vil ha vanskeleg for å setja seg inn i situasjonen til elvar som strevar i faget.

Dette er altså det som ligg til grunn for mitt forskingsspørsmål. Som framtidig lærar har eg eit ønskje om å kunna leggja til rette for eit godt fysisk-, psykisk- og sosialt miljø som fremjar helse trivsel og læring blant mine elevar. Eg håpar forskinga vil bidra til at eg vert betre rusta og får meir kunnskap om korleis eg kan sikra ei meir positiv oppleving for elevar som strevar i faget kroppsøving.

Tidlegare er det forska mykje på kva faktorar som låg til grunn for jenters amotivasjon i kroppsøvningsfaget. Eg ønskte derfor eit utval som besto av gutar. Utvalet består av to tidlegare elevar som hata kroppsøvningsfaget. Grunnen til at eg bestemte meg for å intervjuva tidlegare elevar var eit ønskje om at informantane skulle ha eit høgare refleksjonsnivå.

1.2 Problemstilling

Formålet med denne oppgåva var å finna ut kva opplevingar som låg til grunn for at to gutar hata kroppsøvingsfaget. Med bakgrunn i kravet om å ivareta eit fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring har eg også eit ønske om undersøka kva som kan gjerast for å auka motivasjonen i kroppsøvingsfaget hos amotiverte gutar.

Problemstillinga er: *Kva opplevingar ligg til grunn for at to gutar hata kroppsøving?*

1.3 Vidare progresjon i oppgåva

Denne oppgåva tar vidare for seg kva som ligg til grunn for at desse to gutane hata kroppsøvingsfaget. Som teoretisk fundament leder eg dykk først gjennom læreplansteori og lovverk, før eg går over på motivasjonsteori der det er lagt størst vekt på omgrepa kompetanse, autonomi og samhald i Deci og Ryan's Self-Determination Theori (SDT). Atkinsons teoriar om meistringsmotivet og prestasjonsmotivasjon har også ein sentral del innan motivasjonsteorien eg presenterer. Heilt til slutt i teoridelen vil eg presentera tidlegare forskning og debatt som er sentralt for tema.

I metodekapittelet legg eg først fram bakgrunn for val av metode, før eg deretter går inn på generell teori om kvalitativt intervju. Vidare vil eg presentera min progresjon og erfaringar i forhold til arbeidet med intervju- og analyseprosessen. Til slutt i metodekapittelet drøfter eg litt rundt gyldigheta, pålitlegheten og validiteten i forskinga.

Deretter kjem ein til sjølve essensen i oppgåva. Resultat og drøftingskapittelet. Det er her eg vil presentera og drøfta rundt mine funn sett i lys av den teoretiske delen av oppgåva. Kapittelet er bygd opp i forhold til hovudteorien i oppgåva som er SDT og er dermed delt inn i underkapitalane kompetanse, autonomi og samhald.

Heilt til slutt presenterer eg konklusjonen min sett i forhold til formålet med oppgåva og resultat og drøftingskapittelet.

1.4 Sentrale omgrep

Definisjon *amotivasjon*: Ryan og Deci (2000) meiner at amotivasjon kan sjåast i samanheng med følelse av inkompetanse, altså at ein ikkje oppfattar nokon verdi i aktiviteten og heller ikkje har nokon tru på at eigne handlingar gjev noko godt resultat (Georgsen, 2010).

2.0 Teori

I det følgjande vil eg presentera sentral teori og tidlegare forskning som kan belysa mitt forskingsspørsmål. Eg vil ta for meg opplæringslova og LK06 om kroppsøvingfaget, motivasjonsteorien Self-Determination Theory basert på dei psykologiske behova kompetanse, autonomi og samhald supplert med Atkinsons teoriar om meistringsmotivet og prestasjonsmotivasjon. Heilt til slutt i teorikapitlet vil eg presentera noko tidlegare forskning og omtalte avisartiklar i forhold til garderobesituasjonen i skulen.

2.1 Opplæringslova og LK06 om kroppsøvingfaget

Kroppsøvingfaget er eit fag som skal inspirera elevane til fysisk aktivitet, rørsle og ein sunn livstil. Rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse (utdanningsdirektoratet, 2012). Men kva er eigentleg god helse? Ut ifrå mitt synspunkt er god helse å ha sunn fornuft og kunnskap til å ta vare på kroppen, dette særleg i forhold til fysisk aktivitet, kosthald og sjukdom. Dette er noko ein er pålagt å undervisa i gjennom hovudområdet trening og livsstil i LK06: Læreplan i kroppsøving. Når ein ser på hovudområdet aktivitet i ulike rørslemiljø ser ein at dette også omfattar grunnleggjande kunnskap om kroppen og personleg hygiene (utdanningsdirektoratet, 2012).

Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre (utdanningsdirektoratet, 2012). Skulen for ungdom skal være ein god skule der de ikkje berre oppheld seg, men der dei trivst og ønskjer å være for å leve og lære og ruste seg til framtidslivet (Befring & Moen, 2011, s. 86). Som eg nemnte innleiingsvis er me altså gjennom opplæringslova (2012) kapittel 9: Elevane sitt skulemiljø, § 9a-1:

Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

Gjennom rettleiaren for skulemiljøutvalet (SMU) vert det også gitt klare føringar for skulen når det kjem til krenkelse som er ein stor del av kapittel 9a i opplæringslova (2012):

Opplæringslova gir elevane rett til å bli tatt på alvor, dersom de framfører ein oppleving av fysisk eller psykososialt ubehag ved skulemiljøet. Elevens opplevelse har krav på å bli behandla med respekt. [...] Kva som er krenkande ord og handlingar,

må knytast til elevens oppleving av kva som føregår. Kva som er krenkande for den enkelte, kan vera vanskeleg å tolka frå observasjon aleine. (Alberti-Espenes, 2012, s. 57).

Gymsalen er ein arena der ein må jobba mykje med detta. Kroppsøving er eit svært synleg fag, alle ser kvarandre og det er vanskeleg å skjula sine svake sider for medelevane. Dette er med på å gjera elevane sårbare, utrygge og usikre i forhold til kroppsøvingsfaget. I kroppsøving er det derfor svært viktig å tenka på kvar enkelt elev, samtidig som ein tenkjer på heilheten i klassen når ein legg opp kroppsøvingsundervisning. Opplæringa skal leggjast til rette slik at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet og også kunne oppleve glede ved å meistre og å nå måla sine. Alle elevar skal i arbeidet med faga få møte utfordringar som gir dei noko å strekkje seg mot, og som dei kan meistre på eiga hand eller saman med andre (utdanningsdirektoratet 2012). Dette samsvarer også med opplæringslova (2012) kapittel 1: formål, verkemåte og tilpassa opplæring mm. § 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.

2.2 Self-determination theory

I forhold til mi forskning er motivasjonsteori veldig sentralt. Eg har bestemt meg for å konsentrera mykje av forskinga mi rundt Ryan and Deci sin teori om sjølvbestemmelse.

Sjølvbestemmelsesteorien (SDT) er ein omfattande sosialkognitiv teori som fokuserer på tre medfødde psykologiske behov som motiverer til menneskeleg åtferd. Dei tre psykologiske behova er *kompetanse*, *autonomi (sjølvbestemmelse)* og *samhald*. Dersom desse behova vert tilfredsstillt resulterer det i styrka sjølvmotivering og livskvalitet. Vert dei ikkje støtta får ein ei tilsvarande svekking. Denne svekkinga resulterer i dårleg psykisk helse og framandgjering (Ryan & Deci, 2000).

SDT består av ein overordna teori for innramming av motivasjonsstudiar og ein formell teori som består av fem miniteoriar som til saman gir ein grundig beskriving av motivasjonsomgrepet (Ryan & Deci, 2000).

I mi forskning tek eg utgangspunkt i den overordna teorien der ein finn dei tre psykologiske behova kompetanse, autonomi og samhald. Nyttar også teori frå den formelle delen i SDT for å utdjupe dei psykologiske behova. Vidare vil eg fletta inn teoriar frå Atkinson om prestasjonsmotivasjon og meistringsmotivet.

2.2.1 De tre psykologiske behova

Kompetanse handlar om behovet for å lukkast i optimalt utfordrande oppgåver, oppnå eit ønska resultat og ein følelse av at ein meistrer oppgåva. Autonomi er vårt behov for å ta egne val og sjølv vera initiativtakar til våre handlingar. Samhald refererer til behovet me menneske har for å etablere gjensidig respekt og tillit med andre, og å føla samhørse til andre menneske (Ryan & Deci, 2002). Når de grunnleggjande psykologiske behova er støtta i ein sosial kontekst meiner Deci og Ryan at det ligg til rette både for indre motivasjon og internalisering (Ryan & Deci, 2000). Internalisering er ein psykologisk prosess der ytre normer og andre personars innstillingar og eigenskaper, vert opplevd som ein del av personens sjølvbilde. Vidare er internalisering kulturens skrivne og uskrivne normer og regler som er vesentlig for sosialisering og moralutvikling (det store norske leksikon, 2012). For å kvalifiserast som eit behov må ein motiverande kraft ha eit direkte forhold til trivsel. Ryan og Deci (2007) meiner at behova vil fremje trivsel når de blir dekkja, men vil føra til negative konsekvensar om dei blir hemma (Jakobsen, 2012). Dette er svært relevant i forhold til kroppsøvingsfaget ettersom det er eit fag som i stor grad består av fysisk aktivitet og sosialt samvær.

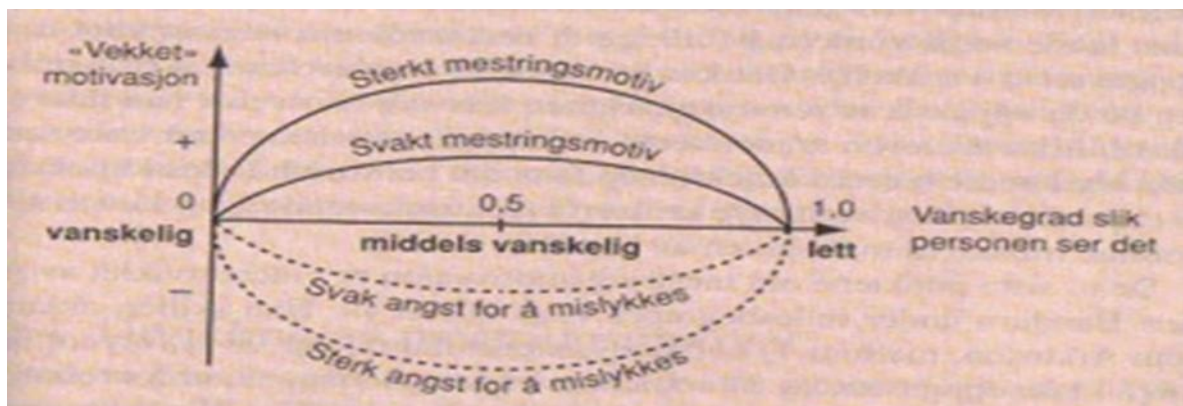
2.2.2 Kompetanse

Innan SDT er indre motivasjon det medfødtd drivet mennesket har til å engasjera og utforska sin eigen kapasitet og forsøka å overvinna optimale utfordringar. Det er nær samanheng mellom oppfatta kompetanse og indre motivasjon (Jakobsen, 2012). I kroppsøvingsfaget er målet at elevane har ein indre motivasjon der dei ønskjer å engasjera og utfordra seg sjølv. Vidare definerer Imsen motivasjon som det som forårsakar aktivitet hos individet, det som held aktiviteten ved like og det som gir den mål og meining (Imsen, 2012, s. 375).

Innan kroppsøvingsfaget vil mangel på kompetanse resultera i at eleven vert amotivert og kan utvikla frykt i faget. Eleven vil føla at han ikkje klarer å regulera sin åtferd for å oppnå eit

ønska resultat. Noko som vidare vil føra til ein følelse av inkompetanse og hjelpeløyse (Jakobsen, 2012). Det er derfor svært viktig at kroppsøvlingslærarar legg til rette undervisninga slik at desse elevane får oppgåver dei kan meistra. Dette bør ein sikra gjennom tilpassa opplæring.

I forhold til tilpassa opplæring kan ein sjå vidare på Atkinsons modell om meistringsmotivet. Nygård (1976) legg fram at meistringsmotivet er ein latent disposisjon eller eigenskap i retning av å forventast positive eller negative følelsar i ein gitt type situasjonar (Imsen, 2010, s.395).

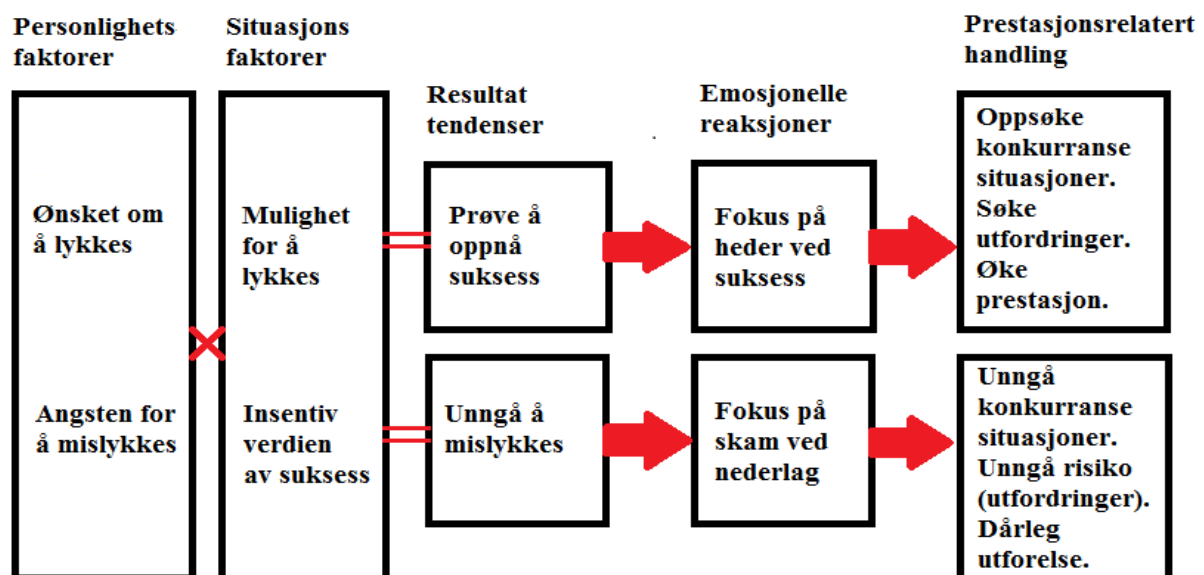


Figur 1. Atkinsons modell: Meistringsmotivet. (Imsen, 2010, s. 396)

I kroppsøvfaget vil personen straks vurdere om det er mogleg å få til oppgåva, og kor stor utfordring det inneberer (Imsen 2010, s.395). Som ein ser på modellen (fig. 1) er det dei middels vanskelege oppgåvesituasjonane der individet ser både moglegheita for å lukkast og ein visst usikkerhet, som er den mest gunstig for å utløysa den motivasjonen som ligger latent i meistringsmotivet (Imsen, 2010, s. 396). Men dersom ein også ser på dei angstdominerte elevane, ser ein at dei middelsvanskelege oppgåvene resulterer i størst angst/frykt for å mislukkast. Alt dette er avhengig av elevens oppfatning av eiga kompetanse. Ein skulle kanskje trudd at svært vanskelege oppgåvesituasjonar ville fram provosera angst, men når oppgåvene er håplaust vanskelege er det ikkje lika audmjukandes å mislukkast. Men det er derimot veldig audmjukande å mislukkast med noko ein burde klart å fått til, altså dei middels vanskelege oppgåvene. Lette oppgåver som eleven er sikker på at han meistar er derimot lite angstframkallande. Kort sagt:

Dei angstdominerte elevene vil være mest hemma av sine angstdisposisjonar når dei vert konfrontert med oppgåver som skulle innebera ein passande vanskegrad sett i forhold til intellektuelle evner (Imsen, 2010 s. 397).

Vidare er det også viktig i kroppsøvningsfaget å sjå korleis elevar reagerer i prestasjonssituasjonar der ein forventar eit resultat etter ein eller annan kvalitetsstandard. Elevens eiga kompetanse spelar ein stor rolle også her. Atkinsons modell om prestasjonsmotivasjon er ein betegnelse på trongen til å utføra noko som er bra i forhold til ein eller annan kvalitetsstandard (Imsen, 2010 s.392).

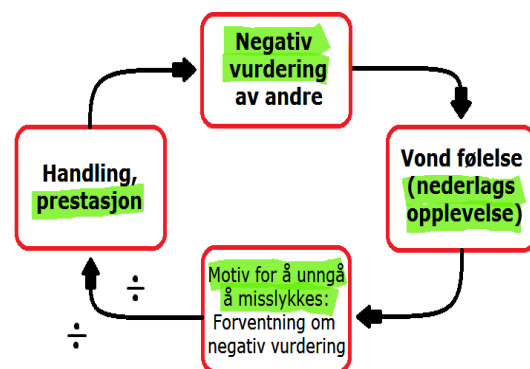


Figur 2. Weinberg og Gould sin oppsummering av prestasjonsmotivasjon (Jakobsen, 2000, s. 44)

Som ein ser på modellen (fig. 2) vil ein i ein prestasjonssituasjon oppleve at to ulike impulsar melder seg, lyst til å gå laus på oppgåva og angsten for å mislukkast (Imsen, 2010 s. 394). Desse impulsane ser ein igjen i prestasjonsmotivasjon (fig. 2) første kolonne. Altså den eine har eit ønske om å lukkast, her ser eleven moglegheita for å lukkast og prøver vidare å oppnå suksess der han har eit fokus på heider. Dette resulterer i at eleven oppsøker konkurranse, søker utfordringar og aukar prestasjonen. Medan elevar med angst for å mislukkast har ein

subjektiv vurdering av verdien av det å lukkast. Eleven prøver derfor å unngå å mislukkast og fokuset er på korleis det vil opplevast ved nederlaget. Eleven med angst vil unngå konkurranse og utfordringar samt få ein dårleg utføring av prestasjonen. Dette er noko som vil føra til ein rekkje fluktstrategiar for å unngå nederlag i kroppsøvingfaget. Fluktstrategiane er delt inn i fleire grupper. Nokre av desse er at eleven gøymer seg vekk i klassen, viser seg ikkje for læraren. Elevar kan gje eit falsk inntrykk av flid, og ein kan oppleve elevar som ikkje investerer noko særleg flid i arbeidet. Skulking kan også vera ein utveg for desse elevane, men det viser seg at elevane med frykt i kroppsøving som oftast er tilsynelatande uproblematisk elevar som gjer som godt dei kan (Imsen, 2010 s. 394ff).

Elevane frykter ikkje det å mislukkast, men den negative evalueringa som kjem i etterkant. Derfor presterer desse personane best når dei ikkje vert utsett for prestasjonspress eller har publikum til stades (Jakobsen, 2000). Dersom elevar med frykt og angst vert utsett for prestasjonspress vil dei utvikla eit motiv for å mislukkast, eit motiv som er knytt til ytre vurdering. Dette ser ein i den vonde sirkelen (fig. 3) som eigentleg er ein grunnleggjande angst for å mislukkast (Imsen, 2010, s. 397). Dette blir som nemnd tidlegare maksimalt aktivisert ved middels vanskelege oppgåvesituasjonar, noko ein ser i Atkinsons modell om meistringsmotivet (fig. 1).



Figur 3. Den vonde sirkel. Utvikling av motivet for å unngå å mislukkast. (Imsen, 2010, s. 402)

2.2.3 Autonomi

Vidare er også autonomi (sjølvbestemmelse) avgjerande for elevars motivasjon i kroppsøvingfaget.

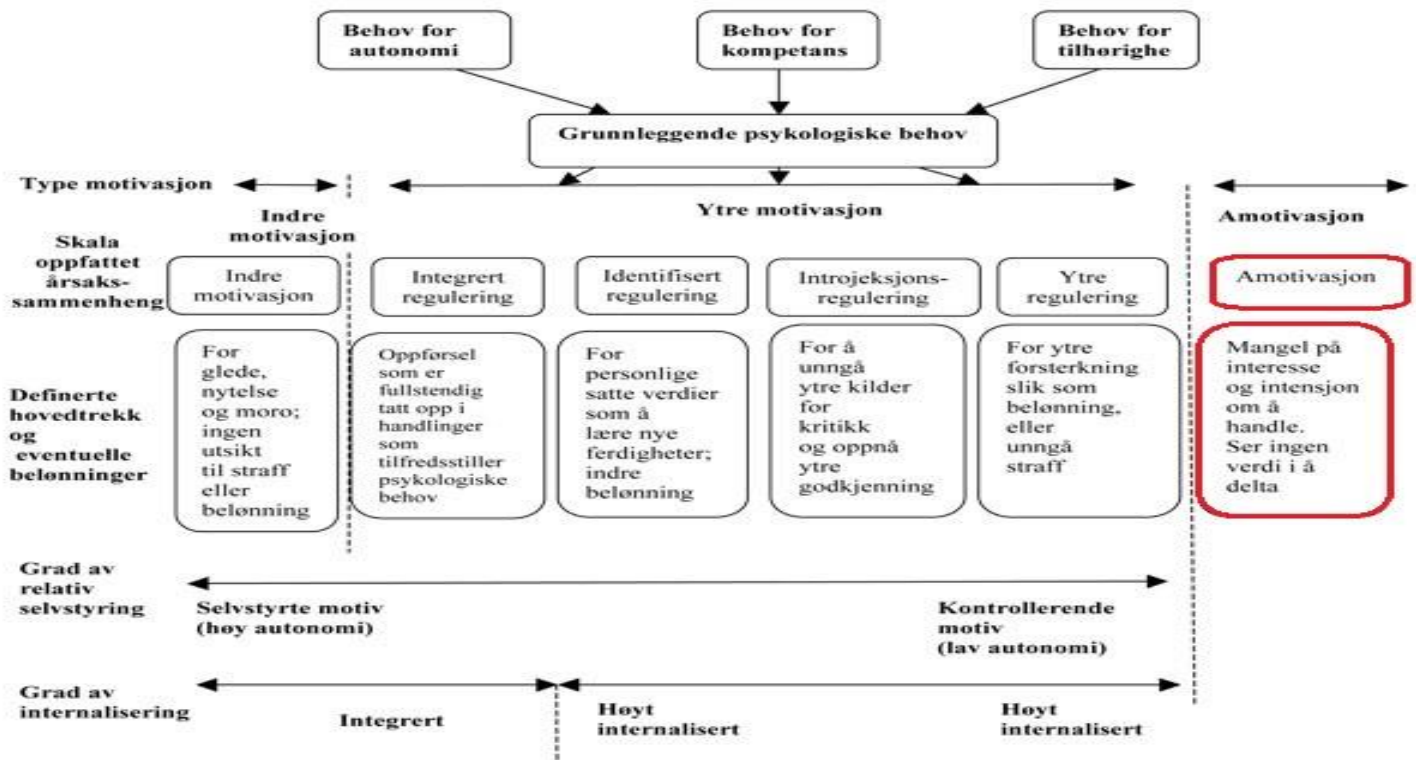
Hos Deci og Ryan er indre motivasjon basert på menneskets ønske om å vera kompetent og sjølvbestemt. Indre motivasjon er sjølve kjernen i teorien om sjølvbestemmelse. Elevenes sjølvstendige avgjersler i forhold til kva dei ønskjer å jobba med og korleis blir vesentleg i kroppsøvingfaget (Jakobsen, 2012). Men dette gjeld berre i situasjonar der arbeidsoppgåva er

pålagt. Deci og Ryan foreslår derfor at ein kan snakke om indre motivasjon når handlinga opplevast som autonom, og ikkje kan fungera under forhold der kontroll eller forsterkning er grunnlaget for deltaking (Jakobsen, 2012). Oppgåver som gjev indre informasjon opprettheld eller aukar den indre motivasjonen, medan oppgåver som indre kontroll funksjoner som t.d. karakterar vert opplevd som press for å nå eit mål, og den indre motivasjonen blir svekka (Jakobsen, 2012)

SDT meiner vidare at menneskeleg motivasjon kan variera frå rein indre motivasjon til rein ytre motivasjon. Modellen (fig. 4) viser ulike typar regulering av ytre motivasjon, som igjen viser i kva grad de representerer autonomi. Modellen er meint deskriptivt for å organisera ulike typar regulering med omsyn til omgrepet autonomi (sjølvbestemmelse) (Jakobsen, 2012). Øvst i modellen (fig. 4) finn ein dei tre psykologiske behova kompetanse, autonomi og samhald (tilhørslse). Dersom desse tre behova er tilfredsstilt opplev ein indre motivasjon, medan dersom ein ikkje får tilfredsstilt desse psykologiske behova vil det føra til amotivasjon. Heilt til heilt til høgre i modellen (fig. 4) finn ein amotivasjon. Mellom omgrepa indre motivasjon og amotivasjon finn ein ytre motivasjon. Grad av motivasjon er bestemt ut ifrå autonomi.

I forhold til mi forskning er det amotivasjon der elevane opplever låg autonomi som er interessant.

Heilt til høgre i modellen (fig. 4) finn ein amotivasjon. Elevar som opplever amotivasjon har mangel på interesse og intensjon om å handle og ser ingen verdig i å delta i kroppsøvningsfaget. Desse elevane handlar ikkje i det heile, eller dei handlar på ein passiv måte utan å føla noko hensikt i det dei gjer (Jacobsen, 2012). Grunnen til at desse elevane er amotiverte kjem av at de enten ikkje lukkast i å oppnå ønska resultat, eller at dei rett og slett ikkje ser verdien i aktiviteten eller de resultata aktiviteten bunner ut i. Bakgrunnen for at elevar vert amotiverte er at verken behovet for autonomi, kompetanse og samhald er tilfredsstilt. Altså dersom dei psykologiske behova er tilfredsstilt fører det til motivasjon (indre og ytre) medan dersom dei ikkje er tilfredsstilt fører det til amotivasjon.



Figur 4. Ryan og Deci (2007) sin skjematisk framstilling av teorien om sjølvbestemmelse. Henta frå www.idrettsforum.org/Jakobsen121010/

2.2.4 Samhald

SDT er ein dialektisk modell og legg dermed også vekt på det sosiale miljøet menneska lev i. Teorien meiner dermed at denne menneskelege tendensen ikkje kjem av seg sjølv, men krev kontinuerleg næring og støtte frå det sosiale miljøet for å fungera effektivt. Ryan og Deci (2002) hevder at menneske tilpassar seg omgjevningane ut ifrå eit ønske om å fungera sosialt i vårt nærmiljø, denne medfødde tendensen er den grunnleggjande føresetnaden for indre motivasjon (Jakobsen, 2012) Dersom ein ikkje får tilfredsstilt behovet om samhald kan det vidare føra til framandgjering med bakgrunn i undergraving av indre motivasjon og ei mislukka internalisering (Ryan & Deci, 2000). I forhold til kroppsøvningsfaget er det sosiale miljøet svært viktig for at elevane skal oppleva ein optimal læringsarena.

Vår sjølvforståing er alltid knytt til korleis me blir oppfatta av andre. Denne sosiale konteksten er alltid til stade, både i konkret forstand og i korleis me trur andre oppfattar oss (Duesund, 1995, s. 54). Noko som er særleg framtrødande i kroppsøvningsfaget der ein stadig vert observert av andre. Kroppen trer fram på ein ønska måte i eit sosialt samspel, følelsen av å ikkje vera tilstrekkeleg kan forsterkast gjennom detta samspelet. Denne opplevinga kan i mange tilfeller i det sosiale liv føre til at man trekker seg tilbake frå samværet med andre og

det sosiale fellesskapet me lev i (Duesund, 1995, s. 54). Sett i forhold til kroppsøvingsfaget vil elevar som ikkje føler seg tilstrekkeleg verta passive og trekka seg tilbake.

Kroppen vår har altså mykje å sei for sjølvbilete og korleis me inngår i eit sosialt fellesskap. Dersom ein har ein sosialt akseptert kropp og liknar andre gløymer me kroppen vår, men dersom me skil oss ut i utsjånad vil me verta meir sjølvbeviste (Duesund, 1995, s. 54). Elevar som har dårleg sjølvoppfatning og slit i det sosiale miljøet på skulen opplev ofte plaging og mobbing frå andre elevar (Olweus, 1994, s. 17). Blant gutar spelar fysisk styrke og svakhet ein viktig rolle når det kjem til mobbing. Som gruppa er mobbeoffera klart fysisk svakare enn gjennomsnittet (Olweus, 1994, s. 37). Sidan kroppsøving er eit fysisk fag vil mobbesituasjonar derfor enklare oppstå her.

Læraren som har ansvar for at relasjonen mellom lærar-elev, elev-elev og lærar-elevgruppa er god og at klassemiljøet er trygt og godt. Gode relasjonar understøtter læringsmiljøet ved at elevane er trygge på seg sjølv i møte med andre. May Britt Drugli (2011) skriv blant anna dette om lærarens gode relasjonar.:

Læraren har dei beste relasjonane til barn som tilpassar seg skulen på ein god måte og som syner dette i form av god arbeidsinnsats, trivsel og læring. Dette plasserer ein god del barn i risikosonen, noko som både lærere sjølv og de som veileder lærerame (PPT og BUP) bør vera oppmerksom på (Duesund, 1995, s. 22).

Som eg skreiv innleiingsvis er kroppsøvingslærarar som oftast tidlegare elevar som meistra faget godt. Det er derfor naturleg å anta at ein har best relasjonar til elevar som liknar ein sjølv.

2.3 Tidlegare forskning og debatt rundt garderobesituasjonen i skulen.

Følgjande vil eg ta for meg tidlegare forskning som kan hjelpe med å belysa mitt forskingsspørsmål. Eg vil også presentera to avisartiklar i forhold til garderobesituasjonen i skulen.

2.3.1 «Umotiverte elever og deres oppfattelse av motivasjon og læringsmiljø i kroppsøvingsundervisningen»

Basert på Self-Determination Theory (SDT) har Kris Georgsen valgt å undersøkje amotiverte elevs oppleving av kroppsøvfaget i sin mastergradsavhandling. Georgsen ønskte å sjå på faktorar som førte til at elever oppfatta seg som amotivert for faget. De faktorane er i all hovudsak motivasjonsklima og de tre psykologiske behova, kompetanse, sjølvbestemmelse og tilhørighet, i SDT. I første omgang sendte Georgsen ut spørjeskjema til 196 elevar på vidaregåande skule. Spørjeskjema inneheldt spørsmål om motivasjon (indre, ytre og amotivasjon). Vidare brukte han resultata til å fanga opp fire elevar som var amotiverte. To gutar og to jenter i alderen 17-19år vart plukka ut til nærmare intervju.

Faktorar som kan ha ført til amotivasjon var dårlege læringsstilar, tidlegare negative opplevingar i faget, prestasjonsklima og fråvær av tilfredshet av to av dei psykologiske behova; kompetanse, autonomi. Behovet for samhald var i Georgsen si forskning ikkje ein avgjerande faktor for positiv påverknad av motivasjon hos amotiverte elevar. Alle informantane meinte dei fekk dekkja behovet for samhald. Studien viste også at eit oppfatta prestasjonsklima var ein av hovudårsakane til amotivasjon. I forhold til det kom Georgsen fram til at amotiverte elever kan endra sin motivasjon ved å leggja vekt på eit mestringsklima.

2.3.2 «Gym er det faget jeg hater mest»

«Gym er det faget jeg hater mest» er ein kvalitativ undersøking om kvifor nokon jenter utviklar ein negativ innstilling til kroppsøvfaget. Undersøkinga er skriven av Venke Fredrike Johansen (2002) som ein hovudfagsoppgåva i helsefag. Utvalet besto av 13 jenter på helse- og sosialfag studieretning i vidaregåande skule. Disse hadde til felles at de alle hadde svart i ei spørjeundersøking at dei ikkje likte kroppsøving og/eller hadde eit høgt fråvær i faget.

Funna tyder på at ein rekke forhold påverkar jentenes oppleving av kroppsøvningsfaget. Forhold både ved skulen og undervisninga, forhold som angår relasjonar mellom elevane og mellom elevane og lærarane og forhold utanfor skulen. Teorien som er nytta i undersøkinga vert knytt opp mot omgrepa motivasjon, sjølvoppfatning og meistringsforventning.

Undersøkinga tyder på at desse jentene opplevde at kroppsøvningsfaget og forhold rundt faget endra seg då dei kom opp på ungdomsskulen. Dei påpeikar at det er fleire forhold som ligg til grunn for deira manglande motivasjon i faget. Jentene opplevde at leiken vart borte og det blei stadig meir alvor i undervisninga, her påpeiker dei særleg karakterar og frykt for å dumma seg ut framfor gutane som raste ifrå fysisk i kroppsøvningsfaget. Dei nemner også at det var eit stort fokus på «gutaaktiviteter» der spennet mellom dei aktive gutane og desse jentene blei stort. Vidare vart også fokuset på kroppen endra og jentene opplevde eit ubehag i forhold til dette. Det kom også fram at jentene fekk eit anstrengt forhold til læraren.

2.3.3 Omtalte avisartiklar

«Gym skaper svett sjenanse»

Mauren (2011) skreiv i Aftenbosten artikkelen at sjenansen slår ut både på banen og i garderoben etter gymtimane. Dei som er mest passive under leiken, gruar seg mest til dusjinga etterpå.

Det viser seg altså at det er ein nær samanheng mellom aktivitetsnivået i gymtimane og vegringa for garderobesituasjonen i etterkant. Elevane som ikkje liker kroppsøving rapporterer at dei er mindre aktive i kroppsøvingstimane enn gjennomsnittet av alle elevane. Det viser seg at desse elevane derfor meiner at dei ikkje har eit behov for å dusje etter gymtimane.

Artikkelen er basert på ein undersøking blant 1700 elevar i Ullensaker i 2005. Undersøkinga tyder på at enkelte elevar vegrar seg så mykje for dusjinga etter gymtimen at det går utover trivselen i resten av gymtimen også. Eit av temaa som kjem opp i undersøkinga er korleis elevane, då spesielt dei som ikkje trivst i faget opplevde garderobesituasjonen. Det kom fram at denne elevgruppa ikkje opplevde dusjing og garderobesituasjonen som ein OK arena. Det viste seg faktisk at over halvparten av dei er heilt ueinig i at det er hyggeleg å dusje etter

gymtimen. Vidare kjem det faktisk fram at gutane i denne elevgruppa opplever garderobesituasjonen som minst hyggeleg.

«Elever ved Børresen skole nekter å dusje etter gym»

Mange elever ved Børresen skule vil ikkje dusje etter gymtimane. Lærarar og elevar reagerer på vond lukt, men skolen kan ikkje tvinge elevene i dusjen (Heimdal, 2010).

Det kjem fram i artikkelen frå 2010 at mykje av grunnen til denne dusjvegringa er eit stort kroppsfokus. Elevane er redd for å bli baksnakka og erta på grunn av kroppane sine. Vidare vert det også lagt fram at puberteten og utrygghet ved overgang til ny skule og nye klassekameratar er ein grunn til at elevane vegrar seg for å dusja etter gymtimane.

«Nå blir det skillevegger i skoledusjene»

I artikkelen til Aadland (2012) i Bergens Tidende kan ein lesa at ungdommens bystyre har lagt fram eit tverrpolitisk forslag om skillevegger i skuledusjane. Det står vidare at forslaget kjem til å bli vedtatt, noko som inneberer at dusjane skal byggast med skiljeveggar på alle nye skular og skular som skal renoverast dersom det er mogleg.

3.0 Metode

I det følgjande vil eg begrunna min bakgrunn for val av metode og gjera rede for kva som kjenneteiknar metoden eg har bestemt meg for å nytta. Eg vil også skriva om tankar og erfaringar rundt den praktiske gjennomføringa, før eg heilt til slutt vil drøfta rundt validiteten i forskinga.

3.1 Presentasjon av metode

For å belysa mitt forskings spørsmål var eg avhengig av å bruka ein metode der eg fekk moglegheit til å komma nært innpå informantens følelsar og tankar for å skjønna bakgrunnen til at det oppsto eit hat ovanfor kroppsøvingstimane. Formålet med eit intervju er å få fram ein fyldig og beskrivande informasjon om korleis informantane opplevde situasjonen i kroppsøvingsfaget. Kvalitativt intervju er spesielt godt egna for at intervjuar skal få innsikt i informanten sine egne tankar, følelsar og ikkje minst erfaringar (Dalen, 2011, s. 13). Det vart dermed naturleg å velja eit kvalitativt intervju som metode.

3.2 Kvalitativt intervju

I kvalitativ tilnærming til forskning går ein i djupet for å skapa ei heilheitsforståing av emnet ein forskar på. I forhold til min forskning der eg ønskte å komma nærmast mogleg informantane for å få eit best mogleg svar på forskings spørsmålet vart det veldig naturleg å velja kvalitativ forskingsmetode. Innanfor kvalitative metodar har me observasjon og intervju. Datamaterialet må i etterkant analyserast og tolkast og krev meir etterarbeid enn ved ein kvantitativmetode.

Meininga med intervjuet er å belysa problemstillinga på forskningsemnet. Det betyr at intervjuet må vera målretta og siktast inn mot ein spesiell type informasjon. Før eit intervju må ein bestemma seg for kven ein skal intervju, om ein skal intervju individelt eller i gruppa og kva type intervju ein skal leggja opp til. Ein må også laga ein plan for gjennomføring av sjølve intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 62).

Eg ønskjer informasjon om eit ganske sensitivt tema, det vil derfor berre vera aktuelt å intervjuja enkeltindivid kvar for seg. Postholm og Jacobsen (2012, s.65) skriv at samtaler ein gjennomfører enkeltvis med personer har den store fordel at den som vert intervjuja ikkje treng å ta omsyn til korleis han eller ho framstår for andre.

3.3 Datainnsamling

I forhold til mi oppgåva har eg valt i intervjuja eit lite utval for å belysa mi problemstilling, dette utvalet er ikkje representativt, men hensiktsmessig i forhold til å gje best informasjon for å belysa problemstillinga mi (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 66ff). Informantane mine fann eg gjennom ei open gruppa på facebook der eg oppfordra tidlegare elevar som hata kroppøvingstimane på skulen til å ta kontakt. Det var på grunn av refleksjonsnivået eg bestemte meg for å intervjuja tidlegare elevar.

Då eg nesten hadde gitt opp å finna gode informantar, tok to svært hjelpsame gutar kontakt og fortalte at dei hadde eit sterkt ønskje om å svara på forskingsspørsmålet mitt. Begge informantane mine er tidlegare elevar tidleg i 20års alderen som gjekk under L97 då dei gjekk på ungdomsskulen. Vidare fekk begge tilsendt informasjonsskrivet (vedlegg 2) der begge samtykka til å la seg intervjuja.

I forhold til sjølve intervjusituasjonen hadde eg nokre geografiske utfordringar. Det vart derfor mest aktuelt å enten nytta telefon intervju, intervju via e-post eller chat som alternativ til det klassiske ansikt-til-ansikt-intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 67ff). I følge personvernet for forskning (NSD) skal forskingsprosjekt der ein samlar inn, behandlar og lagrar personversopplysingar ved bruk av datamaskin meldast til NSD. Også behandling av lydfilet ved bruk av datamaskin skal meldast inn (NSD, 2012) Personvernombodet vurderte prosjektet og tilrådde at prosjektet kunne gjennomførast.

Informantane fekk sjølv bestemma om dei ønskte å ta intervjuet over chat/epost eller telefon. Den eine informanten ønskte å bli intervjuja over chat medan den andre føretrakk telefonintervju. Eg vart dermed så heldig at eg fekk erfaring både med telefonintervju og intervju over chat. Fordelen med intervju via chat var vera at intervjuet kan bli meir reflektert, ved at både intervjuar og informant får tid til å tenkja seg om mellom kvart spørsmål/svar. Enkelte studie kan også tyda på at menneske, spesielt unge er meir villige til å opna seg og

fortelje om vanskelege tema, t.d. sosiale problem, dersom intervjuet foretas på via e-post/chat eller telefon enn når det skjer ansikt-til-ansikt. Dette fordi nett- og telefonbaserte intervju ofte oppfattast meir anonyme. Spesielt unge menneske oppfattar det å kommunisere elektronisk og via telefon som mykje meir naturleg enn ansikt-til-ansikt-situasjon (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 69ff). Ulempa med desse typar intervju er at ein mister moglegheita for observasjon.

Eg nytta eit halvstrukturert intervju, der eg laga ein intervjuguide og var open for tema eg ikkje hadde forberedt på førehand. Ein intervjuguide er ein oversikt over dei temaa eg ville ta opp i intervjuet. Det er sjølvsagt ein fordel om informanten tek opp tema frå intervjuguiden spontant og uoppfordra. Det var også viktig at ein planlegg og skreiv ned oppfølgingsspørsmål og oppklaringsspørsmål for å få mest mogleg informasjon ut av informantane og sjølvsagt for å få deira meiningar klart fram (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 75ff).

3.4 Dataanalyse

I arbeidet med intervju analysen krevst det mykje arbeid. Sidan eg nytta meg av to ulike intervjumetodar fekk eg også her prøvd meg på litt forskjellige analysemetodar. Intervjuet eg hadde over chat var relativt greitt å analysere og sortere, medan intervjuet over telefon vart meir tidskrevande då eg opptil fleire gonger måtte høyra igjennom lyd opptaket frå intervjuet før eg fekk sortert datamaterialet. Eg sorterte datamateriala inn i tabellar med fire kategoriar: emne, underemne (spørsmål), svar og sitat. For å forsikra meg om at eg ikkje hadde fortolka intervjuet feil sendte eg tabellane tilbake til informantane, som ein slags gjenintervjuing. Informantane fekk dermed ein moglegheit til å kommentera mine fortolkingar og utdjupa eigne utdjupa eigne uttalingar dersom eg hadde misstolka dei (Kvale & Brinkmann, 2009, s.203) .

Vidare samla eg svara til begge informantane i ein oversiktstabell (vedlegg 3) med fira kategoriar; Emne, underemne (spørsmål) og kvar si kolonne der svara til informantane kom fram. Emna er sortert etter kompetanse, autonomi og samhalds begrepa ein finn i SDT.

Oversiktstabellen og tabellane med sitata gav meg gode verktøy å arbeida utifrå då eg skulle til med skrivingsprosessen i forhold til resultat og drøfting.

3.5 Kvalitet i forskinga

I forhold til vitenskapleg forskning er det viktig å reflektera rundt validitet i oppgåva. I kvalitative studiar er det fire formar for validitet: pålitelegheit, troverdigheit, overførbarheit og gyldigheit (Dalen, 2011, s. 94).

Pålitelegheit går på om ein kan stola på at forskaren har gjort eit godt arbeid i forhold til forarbeid, datainnsamling, analyse og framstilling av funn i forbindelse med undersøkinga (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). I forhold til pålitelegheita i forskinga valte eg som nemnd i kapittel «3.4 dataanalyse» å gjenintervjua informantane mine for å avdekka eventuelle misstolkingar. Informantane samtykte til fortolkingane mine, og me vart einig om kva me ville få fram i intervjuet. Informantane sa seg også villig til å bli kontakta på ny dersom nye spørsmål skulle dukka opp. Noko eg har nytta meg av i eit par tilfelle. Utvalet mitt er ikkje representativt og dermed ikkje generalisert. Men utvalet er hensiktsmessig i forhold til å belysa mitt forskingsspørsmål. Resultata i forskinga kan derfor overførast til liknande problemstillingar.

Eg har fått belyst mitt forskingsspørsmål og vert veldig oppteken av å analysera samtalanane med informantane mine korrekt, noko som gjer forskinga mi gyldig (Dalen, 2011, s. 96ff). Tidlegare forskning som vert presentert i oppgåva støtter også under mange av mine funn, noko som gjer forskinga mi meir troverdig.

4.0 Resultat og drøfting

Formålet med denne undersøkinga er å få svar på kvifor to gutar hata kroppsøvingfaget då dei gjekk på skulen. Følgjande vil eg leggja fram og drøfta faktorane som har vist seg å vera grunnlaget for dette hatet.

I kapittelet vil eg presentera tre kategoriar, «kompetanse», «autonomi» og «samhald» som igjen er delt opp i underkategoriar. Nummera på tittelen i underkategorien vil ein finna igjen i vedlegg 3 «oversikt over datamateriale». Eg bruker i framstillinga av datamaterialet namna Morten (informant 1) og Torgeir (informant 2) som fiktive namn på informantane mine.

4.2 Kompetanse

I denne kategorien har eg tre underkategoriar: ulike aktivitetar og meistring, oppleving av eiga kompetanse og frykt og angst i kroppsøvingfaget.

4.2.1 Ulike aktivitetar og meistring (1-3)

Morten likte best aktivitetar som andre ikkje dreiv med på fritida, og likte minst aktivitetar som ballspel og andre populære aktivitetar der skilnaden på sterke og svake elevar blei stor. I situasjonar der klassen stilte meir likt opplevde Morten til tider meistring. Medan Torgeir føretrakk lagaktivitetar der medelevar kunne hjelpa til med sluttresultatet. Individuelle idrettar med synlege resultat synst han lite om. Han opplevde til tider meistring i lagaktivitetar som fotball og basket.

Eg synst dei aktivitetane som ikkje var fritidstilbodsretta var kjekkast, for der starta alle meir likt. Det blir så stor forskjell på dei som ikkje driver det på fritida og på dei som trener og speler i ballbingen og liknande. (Morten)

Konkurransar var drit om det var individuelt, var det lagaktivitetar kunne andre hjelpa til med å forbetra sluttresultatet. (Torgeir)

I sitatet over ser ein at Morten føretrakk aktivitetar der elevane starta meir likt medan Torgeir føretrakk aktivitetar der andre kunne hjelpa til med sluttresultatet. Som ein ser er begge ute

etter å «pynta» på resultatet og har eit ønske om å framstå bra ovanfor resten av klassen. Kompetanse omgrepet til Deci og Ryan handlar om at ein ønskjer å oppnå eit ønska resultat og ein følelse av at ein meistrer oppgåva (Jakobsen, 2012). I forhold til begge informantane ser ein at dei ikkje føler at dei har tilstrekkeleg kompetanse til å meistra oppgåvene på ein ønska måte. Dette er noko som absolutt ikkje er tilfredsstilt hos Morten og Torgeir. Dei når verken eit ønska resultat eller får følelse av meistring. I forhold til formålet med kroppsøvningsfaget står det at alle elevar skal møte utfordringar som gjev dei noko å strekkja seg mot, og som dei kan meistra på eigen hand eller saman med andre (utdanningsdirektoratet, 2012). Eg vil anta at verken Morten eller Torgeir følte særleg stor meistring på eiga hand, at dei fekk utfordringar til å strekkja seg mot er ikkje tvil om. Men det må vera mogleg å strekka seg dit, for dersom eleven opplev at ein rett og slett ikkje strekker til i gymtime etter gymtime vil ein naturlegvis bli amotivert og gje opp til slutt. Dersom ein går tilbake på sitatet til Torgeir kan ein anta at i aktivitetar der han kunne meistra saman med andre gav ein viss form for meistringsfølelse. Dette er noko ein som lærar må nytta seg av. Det beste vil sjølvstundt vera at ein både opplev ein følelse av å meistra aleine og meistra saman med andre. Som kroppsøvningslærer er det noko ein bør leggja opp til, eit miljø der det er naturleg og mogleg for elevane å meistra på eigenhand og saman med andre.

4.2.2 Oppleving av eiga kompetanse (4)

Morten opplevde at han verken kunne springa fort, kasta langt eller halda ut lika lenge som dei andre. Torgeir opplevde seg sjølv som svakast og treigast.

Gymtimane var berre drit. Eg har aldri likt det faget. Det var ein arena der eg meistra veldig lite og der alle andre var betre enn meg. (Torgeir)

I følgje Georgsens (2010) funn kom det fram at elevane sin manglande kompetanse i faget gav negative assosiasjonar til faget. Georgsens funn stemte godt overeins med mine funn. Ut ifrå samtalane med Morten og Torgeir tolka eg det slik at deira manglande kompetanse i faget var hovudårsaken til misnøyen i faget. I SDT er det nær samanheng mellom oppfatta kompetanse og indre motivasjon (Jakobsen, 2012). Som ein ser i sitatet over antar eg at Torgeir ikkje følte nokon indre motivasjon. Snarare tvert i mot. Om indre motivasjon seier Deci og Ryan vidare at mennesket har eit medfødt driv til å engasjera og utforska sin eigen kapasitet og forsøka å overvinna optimale utfordringar (Jakobsen, 2012).

Eg fekk ikkje vist fram mine sterke sider. (Morten)

Ut ifrå det beskrivne sitatet ser ein at Morten ikkje følte at han fekk utforska sin eigen kapasitet. Ein kan anta at Morten er ein relativt pliktoppfyllande elev som har eit ønskje om å gjera det bra. SDT hevder at dersom elevar ikkje opplever kompetanse vil de bli amotivert (Jakobsen, 2012). I forhold til Morten ser eg ein elev som i utgangspunktet er motivert til å prøva, men han føler ikkje at undervisninga er lagt opp til at han skal få vist kva han kan. Dårlig kompetanse i samsvar med dårlege undervisningsopplegg førte til at Morten vart amotivert. Dette er noko som også gjeld Torgeir. Amotiverte elevar er absolutt ikkje noko me ønskjer å ha i skulen, her har derfor lærarane ein stor jobb. Me må sørgja for at me legg til rette for ein skuledag som fremjar helse, trivsel og læring. Når elevar som Morten seier at han ikkje fekk vist sine sterke sider er det tydeleg at kommunikasjonen mellom lærar og elev ikkje har vert god nok. Morten fortalte sjølv at han hadde eit ønskje om å visa fram sine sterke sider, men at han gav opp då han ikkje følte det var tilrettelagt godt nok for at han skulle klare det. Som lærar skal ein ha ein god dialog med elevane sine, og i detta tilfelle burde ein hørt med Morten kva ein kunne gjort for å betra situasjonen hans i forhold til kroppsøvingfaget.

4.2.3 Frykt og angst i kroppsøvingfaget (5-6)

Både Morten og Torgeir hadde ein form for frykt for å dumma seg ut i kroppsøvingstimane. Begge utforte ulike fluktstrategiar.

Det var vel ikkje heilt frykt, men eg ville ikkje dumme meg ut framfor alle. (Morten)

Frykt for å mislukkast eller dumma meg ut var der heila tida. Men skader tenkte eg aldri på. (Torgeir)

I samsvar med Johansens (2002) funn opplevde elevane ei frykt for å dumma seg ut framfor medelevar. Denne frykta for å dumma seg ut kjem av elevane si manglande kompetanse i kroppsøvingfaget. Eleven vil føla at han ikkje klarar å regulera si åtferd for å oppnå eit ønska resultat, noko som vidare vil føra til inkompetanse og hjelpeløyse (Ryan & Deci, 2000). Som ein ser, særleg i sitatet til Torgeir er han ikkje redd for å skada seg sjølv, frykta ligg altså i den ytre vurderinga som kjem i etterkant av ein prestasjon. Noko ein kan sjå i den vonde sirkelen (fig.3) Som eg sa innleiingsvis er dette spesielt for kroppsøvingfaget. Det er eit fag som er svært synleg, og andre elevar kan derfor enkelt observera ferdighetane til kvarandre. Følelsen

av at andre kan sjå kva ein ikkje meistar er ikkje særleg kjekk, ein bør derfor tenka svært nøye igjennom organiseringa av kroppsøvingstimane. Eit spørsmål ein derfor bør tenka på ved planlegging av kroppsøvingundervisning er: kan ein som kroppsøvingslærer gjera noko i forhold til organisering sånn at prestasjonssituasjonane til kvar enkelt elev blir mindre synleg og ein unngår «publikum». Jakobsen (2000) skriv at elevar som fryktar å mislukkast presterer best når dei ikkje vert utsatt for prestasjonspress eller har publikum til stades.

Dersom ein vidare ser på modellen om prestasjonsmotivasjon (fig.2) ser ein at to impulsar melder seg i ein prestasjonssituasjon. I forhold til desse elevane er det angsten for å mislukkast som melder seg. Elevane prøver å unngå å mislukkast og fokuset er på korleis det vil opplevast ved nederlaget (Imsen, 2010)

Eg gløymde gymklær til tider, og brukte å sei at eg var litt dårleg. Men det blei etter kvart oppbrukt. Når eg hadde brukt dei same unnskylldningane mange gonger skjønnte læraren det. Men det hendte også at eg gjekk vekk frå heile gymmen, og passe på at gymlæraren ikkje såg at eg var på skulen den dagen. (Morten)

Elevar med angst vil unngå konkurranse og utfordringar (Imsen, 2010). I sitatet over ser ein at Morten prøver mykje forskjellig for å unngå å mislukkast. Han beskriver her ein rekke fluktstrategiar. I samsvar med Imsen (2010) vil angstdominerte barn vera oppteken av å finna måtar å unngå nederlagsopplevingar. Angsten for å mislukkast vil altså føra eleven vekk frå utfordringa og vil dermed utvikla eit motiv for å unngå å mislukkast der dei forventar negative opplevingar i prestasjonssituasjonar (Imsen, 2010). Denne forventninga er ytre regulert, noko ein ser igjen i den vonde sirkel (fig. 3). Imsen (2010) hevder også at denne angsten vil vera maksimalt aktivisert ved middels vanskelege oppgåve situasjonar. Noko ein ser igjen i modellen om meistringsmotivet (fig.1). Her bør ein som lærar tilpassa undervisninga ut ifrå elevens egne ferdigheter. Ein bør leggja opp til utfordringar der alle elevane er sikre på at dei har moglegheit til å meistra. Ein gyllen middelveg er altså det som er størst angstframkallande hos elevar som strevar i faget. Eg antar ikkje her at ein bør ha nivådeling i kroppsøvingsfaget og leggja opp til ulike aktivitetar i forhold til kompetanse i faget. Men ein bør ha detta i bakhovudet, og tenka gjennom korleis ein kan organisera kroppsøvingundervisninga med ein form for nivådeling der elevane står meir fritt til å velja utfordringar som samsvarer med deira kompetanse. Dersom ein klarer å leggja opp til detta utan at det blir altfor synleg for andre elevar at nokre vel mindre utfordrande oppgåver vil eg anta at frykta for å mislukkast vil verta mindre. Spesielt Torgeir sa at han opplevde denne

frykta heile tida, det må kunne gå an å vertfall legga opp til nokon kroppsøvingstimar der amotiverte elevar kan legga ifrå seg denne følelsen av frykt for å misslukkast. Det som vidare fekk meg til å stussa var at Morten la fram at læraren skjønnte at han brukte fluktstrategiar for å unngå kroppsøvingstimane, men vart noko gjort? Her hadde læraren hatt ein gyllen moglegheit til å snakka med Morten, høyra med han kvifor han ville unngå kroppsøvingstimane og prøvd å gjort noko for å betra situasjonen.

4.3 Autonomi

I denne kategorien har eg to underkategoriar: vurdering og tilpassa undervisning og organisering og val av aktivitetar.

4.3.1 Vurdering og tilpassa undervisning (7-8)

Morten opplevde at vurderinga var lagt opp ut ifrå elevgruppas ferdigheter (normativ). Medan Torgeir følte at vurderinga var veldig målorientert (summativ). Begge sakna undervegsvurdering (formativ). Ingen av informantane opplevde undervisninga som godt nok tilrettelagt. Begge sakna tilpassa undervisning.

Eg kunne ønska me hadde blitt vurdert på eit meir generelt grunnlag i forhold til kva den enkelte kunne, i staden for å bli vurdert i forhold til kva dei flinkaste kunne. Men når det var sånn kunne eg like greitt berre gje opp. (Morten)

Johansen (2002) påpeikte at ein rekke faktorar la grunnlaget for informantane sin motivasjon i kroppsøvingfaget. Ein av desse faktorane var karakterar. Karakterane gjore sitt til at gymtimane vart prega av meir alvor og mindre lek. Om ein ser på sitatet over ser ein at karakterane er med på å styra mykje av Morten sin motivasjon. Ein kan anta ut ifrå sitatet at han ikkje ser nokon hensikt i å delta i kroppsøvingstimane. Vidare baserer Deci og Ryan menneskets indre motivasjon på ønsket om å vera kompetent og sjølvbestemt. Det kjem fram i SDT at oppgåver som legg vekt på ytre faktorar som t.d. karakterar vil bli opplevd som eit press for å nå eit mål, og den indre motivasjonen vil bli svekka (Jakobsen, 2012). Også i samsvar med modellen om prestasjonsmotivasjon (fig. 2) ser ein at elevar med amotivasjon har mangel på interesse og intensjon om å handla og ser ingen verdi i å delta. Vidare seier

Deci og Ryan at grunnen til dette kjem av at dei enten ikkje lukkast i å oppnå ønska resultat eller at dei rett og slett ikkje ser verdien i aktiviteten eller dei resultanta aktiviteten bunna ut i (Jacobsen, 2012). Både Morten og Torgeir følte at dei ikkje oppnådde ønska resultat, dei såg heller ikkje verdien i å aktiviteten eller resultatet aktiviteten bunna ut i. Ein kan derfor konkludera med at begge var amotiverte i forhold til kroppsøvingsfaget. Her burde absolutt læraren lagt opp til aktivitetar som la stor vekt på autonomi for å få Morten og Torgeir lengre mot venstre i modellen om sjølvbestemmelse (fig. 4). Det skal nok ein del til for at dei kunne oppnådd indre motivasjon, men ein større grad av autonomi ville vertfall fått dei vekk frå amotivasjonen der dei ikkje såg nokon verdi i å delta. I forhold til behovet for autonomi er det viktig at elevane får ta eigne val og sjølv vera initiativtakar til handlingane sine. All undervisning bør vidare leggjast til rette på ein måte slik at elevane ser hensikta med faget. I formålet med kroppsøvingsfaget står det klart og tydleg kva som er hensikt med faget, detta er noko som bør leggjast vekt på ved utarbeiding av planar i kroppsøving, og som også bør komma ut til elevane. Elevane bør altså få ein forståing av formålet med kroppsøvingsfaget.

Det var tilrettelagt lagt slik at eg kunne vera med, det var mest for dei flinke. Me begynte på samme nivået, men sidan dei var mykje flinkare enn meg var mine ferdigheter under det nivået me starta på. Det var altså eit kjempe stort steg for meg å nå opp til ein god karakter. (Morten)

Alle skulle vera med på alt og gjera det beste dei kunne. «Sink or swim» eigentleg. (Torgeir)

Som ein ser i sitata over var også mangel på tilpassa undervisning eit stort problem. Gjennom opplæringslova (2012) kapittel 1, § 1-3. Tilpassa opplæring og tideleg innsats er ein pålagt at opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven. Då eg la fram for dei kva dei hadde rett gjennom lova om tilpassa opplæring opplevde eg et stort misnøye, detta var nemleg noko begge hadde sakna veldig i kroppsøvingsundervisninga. Vidare kan ein anta at mykje av undervisninga var lagt opp med middels vanskelege oppgåver. «.. sink or swim..» i sitatet til Torgeir gjev ein god illustrasjon på nettopp det. Eg antar at kroppsøvingsundervisninga var tilrettelagt på ein måte der alle skulle gjennom dei sama utfordringane uansett kompetansenivå. Eg vil vidare anta at det vart lagt opp med middelsvanskelege utfordringar som skulle passa til det store fleirtalet i klassen. Med tanke på Atkinsons modell om meistringsmotivet (fig. 1) er det dei middels vanskelege oppgåvene som framprovoserar mest vegring for å ta fatt på oppgåva (Imsen, 2010). Dette er ikkje ein tilstrekkeleg form for tilpassa undervisning. Som lærar må ein altså tenka nøye igjennom

tilpassa undervisning i forhold til meistringsmotivet (fig. 1) når ein til rette legg for kroppsøvningsundervisninga. Å tilpassa undervisninga på den måten at ein vel middelsvanskelege oppgåver for å nå «alle», er altså langt frå godt nok. Ein vil då skapa ein veldig ubehageleg oppleving i kroppsøvingstimane for dei elevane som slit mest i faget.

Gymtimane var ubehageleg og eg følte meg ikkje vel når eg var i gymtimane. Dette fordi ingenting var tilrettelagt på ein måte at eg skulle lika gymtimane. (Morten)

Kanskje gymtimane hadde vert mindre ubehageleg for Morten om læraren tilpassa opplæringa i forhold til kvar enkelt elev med tanke på Atkinsoms modell om meistringsmotivet? Eg vil vertfall anta at lærarar som legg det til grunn ved planlegging av gymtimane har betre føresetnad for å skapa større trivsel i kroppsøvningsfaget. Noko som ein vidare er pålagt å sikra gjennom opplæringslova (2012) kapittel 9, § 9a-1, der det står at alle elevar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring. Eg vil anta at underevgsvurdering (formativ) også vil bidra til større motivasjon i kroppsøvningsfaget. Eleven kan då i samarbeid med lærar setja seg realistiske mål, og eleven vil få innsikt i korleis han kan nå dei.

4.3.2 Organisering og val av aktivitetar (9)

I forhold til organisering og val av aktivitetar følte begge at det var veldig synleg for medelevar at dei strevde i faget. Morten følte også at han ikkje fekk vist kva han faktisk var god til.

I gymtimane var det enklare enn i andre fag å sjå kva eg gjorde feil. (Torgeir)

Som eg påpeikte innleiingsvis er kroppsøvningsfaget eit veldig synleg fag. Elevane kan enkelt observera kvarandre og laga seg eit intrykk av kvarandre sine ferdigheter i faget. Både Morten og Torgeir påpeikte at det var spesielt sårt at andre såg kva dei ikkje meistra. Johansen (2002) nemnde også at informantane i undersøkinga hennar ikkje likte å visa sine svake sider for medelevane. Noko som er svært forståeleg, alle ønskjer jo å framstilla seg sjølv på ein god måte.

Eg synst verken det var kjekt å få skulda for ting i lagidrettar eller at folk skulle sjå kor lite flink eg var i individuelle idrettar. (Morten)

I sitatet over kan ein anta at Morten opplevde negativ vurdering av andre etter å ha utført ein prestasjonssituasjon. Ein kan vidare anta at han utvikla ein grunnleggjande angst for å mislukkast (Imsen, 2010). Denne grunnleggjande angsten er knytt til ytre vurdering, noko ein ser igjen i den vonde sirkel (fig. 3). Elevar som vert utsett for negativ vurdering av andre vil vidare oppleva ein nederlagsoppleving, som vidare fører til forventning om negativ vurdering ved seinare høve og dermed vil resultera i ein dårlegare prestasjon (Imsen, 2010). Denne vonde sirkelen bør brytast opp. Elevar skal ikkje sitja igjen med nederlagsfølelsar. I Georgsen (2010) sine funn er oppfatta prestasjonsklima ein av hovudårsakane til amotivasjon i kroppsøvningsfaget. I forhold til det kom Georgesen (2010) fram til at amotiverte elever kan endra sin motivasjon ved å leggja vekt på eit mestringsklima. Ein bør altså som lærar leggja vekt på meistring og ikkje prestasjonar i kroppsøvningsundervisninga.

Organiseringa bidrog til at eg ikkje fekk vist kva eg kunne. (Morten.)

I forhold til sitatet over og resten av samtalen med Morten vil eg anta at klassemiljøet hans var prega av eit prestasjonsklima. Han nemnde også tidlegare at han følte han vart vurdert i forhold til dei flinkaste elevane sine prestasjonar i faget. Her burde altså læraren tilrettelagt for eit meistringsklima der fokuset var å oppleva meistring og ikkje prestasjonen i seg sjølv.

4.4 Samhald

I denne kategorien er det fire under kategoriar: relasjon til læraren, klassemiljø og mobbing, garderobesituasjonen og dusjing og kroppen i ein sosial kontekst.

4.4.1 Relasjon til læraren (10-11)

Ingen av informantane hadde noko relasjonsproblem i forhold til læraren. Og såg ikkje på dette som ein av faktorane for at dei misstrivst i gymtimane.

Eg hadde egentleg eit ganske greitt forhold til læraren. Men han favoriserte dei flinke.
(Morten)

Som ein ser i sitatet over hadde ikkje Morten noko problem med læraren, sjølv om han opplevde at læraren favoriserte dei flinkaste elevane. I samsvar med det Drugli (2011) skriv

om lærarens gode relasjonar hevder ho at læraren har best relasjon til barn som tilpassar seg skulen på ein god måte. Vidare seier ho at dette er med på å plassera eit barn som kanskje treng mest oppmerksamhet frå læraren i risikosona. Som eg nemnde innleiingsvis er kroppsøvlingslærarar som regel tidlegare elevar som meistra kroppsøvlingsfaget godt, det vil vel då kanskje vera naturleg at ein som kroppsøvlingslærar har lettare for å skapa gode relasjonar til elevar som liknar ein sjølv. Mykje av grunnen til mitt val av forskingsspørsmål ligg i nettopp dette, eg tykkjer at ein som lærar bør ha eit grunnlag for å forstå elevane sine og kunna setja seg inn i deira situasjon. Då særleg med tanke på elevar som slit i faget, og derfor treng meir oppfølging av læraren.

I mi forskning vil eg ikkje sjå på relasjonen til læraren som ein av faktorane som låg til grunn for misnøyen i faget. Men det har uansett svikta på eit område der læraren burde tatt tak for å betra opplevinga av kroppsøvlingsundervisninga for desse elevane. Dette samsvarar ikkje med Georgsen (2010) funn der elevane «kom på kant med læraren». Både Morten og Torgeir hevda at dei ikkje hadde noko i mot kroppsøvlingslæraren sin, men dei sakna tilpassa opplæring.

4.4.2 Klassemiljøet og mobbing(12-13)

Morten opplevde at klassemiljøet var heilt greitt. Men han følte at folk hadde tankar om han snakka bak ryggen hans i kroppsøvlingsstimane. Torgeir opplevde eit klassemiljø prega av mobbing.

Eg blei mobba fordi eg var større enn dei andre og ikkje lika flink. Mobbing var nok ein av grunnane til at eg mislikte faget så sterkt. (Torgeir)

Torgeir opplevde mobbing. Han påpeikte at det var verst i kroppsøvlingsfaget fordi medelevane hadde enklare for å sjå kva han gjorde feil og «ta» han for det. I forhold til behovet for samhald refererer Deci og Ryan (2002) til at mennesket har eit behov for å etablere gjensidig respekt og tillit med andre og føla samhørle til andre menneske (Jacobsen, 2010). Dette samsvarer også med opplæringslova (2012) kapittel 9, § 9a-1. **Alle elevar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.** Formålet med kroppsøvlingsfaget seier at det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre (utdanningsdirektoratet, 2012).

Torgeir opplevde ikkje eit godt psykososialt miljø, klassemiljøet i kroppsøvingstimane hans fremja verken helse, trivsel eller læring for hans del. Dette er noko ein bør sjå svært alvorleg på. Eg spurte vidare om lærarar og anna personell ved skulen hadde gjort noko for å betra situasjonen hans. Svaret eg fekk var svært oppsiktsvekkande.

Det blei alltid fokusert på kva eg sjølv kunne gjera for å få slutt på mobbinga. Eg opplevde det som om det var min feil at eg blei mobba. (Torgeir)

I samtalen med Torgeir kom det vidare fram at lærarane hadde fråskrive seg mykje av ansvaret i forhold til mobbinga i klassen hans. Det Torbjørn fekk beskjed om var at dersom han ville ha slutt på mobbinga måtte han ta grep og gjera noko med kroppen sin. Dette er noko eg tykkjer er lang frå godt nok. Skulen er gjennom opplæringslova pålagt å sikra elevane sitt fysiske og psykososiale miljø. Gjennom vegleiaren for skulemiljøutvalet vert det også gitt klare føringar for korleis skulen skal ta tak dersom elevar opplev krenkelse i skulekvardagen. Her blir det hevda at opplæringslova gjev elevane rett til å bli tatt på alvor dersom dei opplev ubehag ved det fysiske eller psykososiale miljøet på skulen. Vidare står det at eleven sine opplevingar har krav på å bli behandla med respekt (Alberti-Espenes, 2012). I tilfellet til Torbjørn vil eg sei at han ikkje har blitt behandla med respekt. Å leggja ansvaret for mistrivsel i forhold til mobbing på ein ungdomsskuleelev burde ikkje vert mogleg. Det er mange steinar som kan løftast på og flyttast, og det bør gjerast for å finna ein løysning på mobbeproblematikken i skulen. Her er det viktig som lærar å veta at ein ikkje står aleina. Rektor, resten av kollegiet og andre instansar vil vera svært hjelpsame og bør søkast hjelp hos i såne situasjonar.

Vidare svarer dette også til SDT som er ein dialektisk modell som legg mykje vekt på det sosiale miljøet. Teorien meiner at mennesket treng kontinuerlig næring og støtte frå det sosiale miljøet for å fungera effektivt (Ryan & Deci, 2000). Ryan og Deci (2000) hevder at sosiale kontekster enten kan verka støttande eller hemmande på den naturlege tendensen til aktiv deltaking og sunn psykologisk vekst. I forhold til Torgeir ser ein at det sosiale miljøet har vert alt anna enn støttande. Utan eit støttande miljø hevder Deci og Ryan (2000) at den indre motivasjonen blir svekka, noko som igjen fører til framandgjerding med bakgrunn i indre motivasjon og ei mislukka internalisering. Noko som eg vil anta førte til ein dårleg psykologisk vekst hos Torgeir.

Dette samsvarar ikkje med Georgsen (2010) funn der han avkreftar at behovet for samhald var ein faktor for umotiverte elevar i kroppsøvningsfaget. Spesielt i Torgeir sitt tilfelle låg det sosiale aspektet til grunn for amotivasjonen i faget, men også i forhold til Morten sin situasjon i kroppsøvningsfaget er ikkje optimal tilfredsstilling av behovet for samhald avgjerande for hans oppleving av kroppsøvningsfaget.

Samhald er behovet mennesket har for å etablera gjensidig respekt og tillit til andre, og å føla samhørse til andre menneske. Menneske har ei ytre sosial side som inneberer eit ønske om å vera noko i andres øyner (Ryan & Deci, 2000). I LK06 om kroppsøvningsfaget ser ein også at det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å skapa respekt for kvarandre.

Det var vel egentleg ikkje mobbing, det var mest ubevist frå min side. Men eg følte kva dei tenkte når eg ikkje fekk ting til. (Morten)

Vår sjølvforståing er alltid knytt til korleis me vert oppfatta av andre, og då særleg i forhold til korleis ein trur andre oppfattar oss. Elevar som har dårleg sjølvoppfatning og slit i det sosiale miljøet i skulen opplev ofte plaging og mobbing frå andre elevar. Bland gutar spelar fysisk styrke og svakhet ein viktig rolle når det kjem til mobbing (Olweus, 1994). Noko som samsvarar godt med begge tilfella i forskinga mi då begge opplevde seg sjølv som fysisk svakare enn medelevane sine. Som lærar bør ein derfor vera obs, og då særleg i praktiske fag der fysiske situasjonar lettare kan oppstå.

4.4.3 Garderobesituasjonen og dusjing (14)

Morten ville ikkje dusja i lag med dei andre og følte eit stort ubehag i garderobesituasjonen. Torgeir dusja i lag med dei andre, men likte det dårleg. Han opplevde garderobesituasjonen som ein arena utanfor dei vaksne sin kontroll.

Eg synst det å dusje saman med andre var vanskeleg og ikkje noko kjekt. Eg prøvde å unngå å bli sveitt for å sleppa å gå i dusjen etterpå. Eg synst det var ubehageleg. (Morten)

Ein kan anta at aktivitetsnivået til Morten var relativt lågt. Dette samsvarer med artikkelen «Gym skaper svett sjenanse» der ein ut frå ei undersøking har kome fram til at dei elevane som er mest passive under sjølve gymtimen, vegrar seg mest til dusjinga etterpå (Mauren,

2011). Eg vil anta at det både har med kompetanse og at elevane ikkje ønskte å bli sveitt og dermed ikkje såg på det som nødvendig å dusja etter gymtimen. Mauren (2011) skriv vidare at det kom fram i undersøkinga at elevane som ikkje trivst i faget opplevde det som lite hyggeleg å dusja etter gymmen. Dette samsvarer veldig med sitatet til Morten over. I ein annan artikkel frå Børresen skule kjem det fram at mange av elevane ikkje vil dusja etter gymtimane. Grunnen til det er eit stort kroppsfokus og at elevane er redd for å bli baksnakka og erta på grunn av kroppsstørrelse (Heimdal, 2010).

Eg synst det var ubehageleg å dusje i fellesdusj fordi eg ikkje var lika tynn som dei andre. (Morten)

Som ein ser i sitatet over var kroppsfokuset også grunnen til at Morten synst fellesdusjing var ubehageleg. Han meinte vidare at det var privat og ikkje naturleg å dusja ilag med andre. Det har lenge vert omtalt kva ein kan gjera for å løysa problemet i forhold til garderobesituasjonen på skulen. Eit tiltak er at læraren er til stade i garderoben.

Når læraren hadde tid til å vera med i garderoben vart det nesten litt sosialt og eg kunne slappa meir av. (Torgeir)

Tiltaket med at læraren var tilstade i garderoben var noko som Torgeir satt stor pris på. Då læraren ikkje var tilstade vegra han seg veldig for garderobesituasjonen. Grunnen til at Torgeir ikkje likte garderobesituasjonen var fordi det var ein arena utan for læraren sin kontroll der han opplevde mobbing. I forhold til mobbing vil eg anta at dersom læraren tek kontroll over garderobesituasjonen og er tilstade vil detta hjelpe elevane som opplev mobbing. Men då stiller eg meg spørsmålet, eg som kvinneleg lærar, korleis kan eg følgja opp garderobesituasjonen i garderoben til gutane? Eg kan sjølv sagt stå utanfor døra og høyra kva som skjer, men mykje mobbing er basert på blikk. Og eit anna dilemma er at ein har to garderobar ein bør ha kontroll på. Det er her ein som lærar bør ha gode relasjonar til elevane sine slik at ein kan fanga opp eventuelle ting som skjer utanfor læraren sin kontroll. Skulen er pålagt å sikra elevane sitt fysiske og psykososiale miljø. I forhold til Torgeir sin situasjon burde derfor skulen sett av resursar for å halda garderobesituasjonen under kontroll med vaksne tilstade. Gjennom formålet for kroppsovingsfaget er ein faktisk også pålagt å undervisa i grunnleggjande kunnskap om kroppen og personleg hygiene.

Eg spurte også informantane mine om korleis dei stilte seg i forhold til skiljeveggar i dusjane i garderoben. Morten var veldig positiv til forslaget, og meinte han dermed fekk sikra meir av

privatlivet sitt. Medan Torgeir som opplevde mobbing var negativ til forslaget fordi han var redd for at det skulle bli enda ein plass der han kunne oppleve situasjonar der verken han eller lærar har kontroll.

Off, nei. Enda ein plass der folk kan hindra deg i å stikka av og finna på faenskap ute av syne. Utan skiljeveggar kan eg i det minste sjå kven som eventuelt kastar eller snakkar bak ryggen min medan eg står i ein bås. (Torgeir)

Eg vil anta at Torgeir såg for seg skiljeveggar som berre dekker direkte innsyn, men at det er mogleg å sjå over og under skiljeveggane. Det verkar som om han hadde ein redsel for at ting skulle bli kasta inn til han, eller at han skulle oppleve andre ubehagelege situasjonar. Men eg vil uansett tru at skiljeveggar bidrar til at langt fleire elevar med dusjvegring kjem til å dusja dersom dei føler at dei kan gøyma seg meir vekk. I forhold til situasjonen med mobbing ser ein at det bør skje meir tiltak enn berre skiljeveggar for å betra garderobesituasjonen.

4.4.4 Kroppen i ein sosial kontekst (15)

Morten opplevde at han var større enn dei andre og heller ikkje lika rask og sterk. Torgeir beskreib seg sjølv som rund og kort.

...eg såg ikkje lik ut som dei andre fordi eg var stor. (Morten)

Duesund (1995) hevder at dersom man har ein sosialt akseptert kropp og liknar andre gløymer me kroppen vår, men dersom me skil oss ut i utsjånad vil me verta meir sjølvbeviste.

Kroppssynet er vidare avgjerande for korleis me vel å sjå på oss sjølv. Og det er ikkje akkurat noko nytt at kroppsfokuset er veldig utbredt blant ungdom. Det kjem veldig tydeleg fram at i sitatet til Morten at eit dårleg kroppsbilete er med på å skaffa eit negativt sjølvbilete. Det er nærliggande å tru at eit dårleg sjølvbilde vil vera avgjerande for motivasjon, særleg i forhold til kroppsøvingsfaget. Som kroppsøvingslærer bør ein gjerne på ein diskre måte ta dette opp med elevane. Men korleis? I ein kroppsfokusert verden er det utruleg vanskeleg å få vekk tanken om idealkroppen. Men ein kan likevel prøva å sørgja for eit mindre kroppsfiksert miljø i kroppsøvingsundervisninga.

5.0 Konklusjon

Ut ifrå formålet mitt med oppgåva som var å finna ut kva opplevingar som låg til grunn for at to gutar hata kroppsøvingsfaget. Og kva som eventuelt kunne bidra til å auka motivasjonen deira har eg kome fram til at det var mange opplevingar som ligg til grunn for at dei hata kroppsøvingsfaget, men at opplevingane var samansette.

Forskinga viste at negativ oppfatting av kompetanse var hovudårsaka til at Morten og Torgeir hata kroppsøvingsfaget. Deira låge kompetanse i faget bidrog til at dei ikkje oppnådde eit ønska resultat i prestasjonssituasjonar noko som vidare førte til amotivasjon og ein følelse av hjelpeløyse og at dei «berre kunne gje opp». På grunn av deira låge kompetanse i kroppsøving opplevde dei også ein frykt for å dumma seg ut, denne frykta var noko dei kjende på heile tida.

Både Morten og Torgeir opplevde at deira låge kompetanse i kroppsøvingsfaget la grunnlag for at behovet for samhald ikkje vart tilstrekkeleg tilfredsstilt. Dei følte ikkje at den gjensidige respekten og tillita med andre var tilstrekkeleg, noko som igjen gjekk ut over deira samhøyrse til andre. Dette var noko dei meinte var spesielt for kroppsøvingsfaget der andre elevar enklare kunne observera deira svake sider.

Behovet for autonomi spelte ikkje ein like stor rolle i forhold til deira oppleving av kroppsøvingsundervisninga. Det kom likevel fram i forkinga at elevane opplevde liten grad av sjølvbestemmelse og at kroppsøvingsundervisninga ikkje var godt nok tilrettelagt.

Dei psykologiske behova vart altså ikkje tilfredsstilt og låg til grunn for amotivasjon i kroppsøvingsfaget. Deira amotivasjon førte vidare til framandgjerding og dårleg psykologisk helse. Ein kan leggja detta til grunn for at opplæringslova (2012) kapittel 9. § 9a-1, elevane sitt skulemiljø heller ikkje vart tilfredstilt.

Som framtidig lærar er det viktig å leggja opp undervisningsopplegg som er tilpassa kvar enkelt elev med bakgrunn i Atkinsons meistringsmotiv (fig. 1), dette for at elevane skal få moglegheit til å oppleva meistring i kroppsøvingsfaget. Ein bør skapa eit fokus på meistring og ikkje prestasjonar. I forhold til tilpassa undervisning er det også nødvendig å ha ein dialog med elevane for å hjelpa eleven på veg mot eit ønska resultat i faget. Vidare må ein også arbeida for å skapa trygghet og eit godt klassemiljø som fremjar trivsel, helse og læring.

Litteraturliste

Aadland, C. (2012, 15. desember). Nå blir det skillevegger i skoledusjene. *Bergens Tidende*.

Henta frå www.bt.no

Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen – mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Befring, E & Moen, B-E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2010). *Innføring i kroppsøvingsdidattikk*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – ein kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Georgsen, K. (2010). *Umotiverte elever og deres oppfattelse av motivasjon og læringsmiljø i kroppsøvingsundervisningen*. (Mastergradsavhandling, Høgskulen i Telemark).

Heimdal, M. (2010, 19. januar). Elever ved Børresen skole nekter å dusje etter gym. *Drammens Tidende*. Henta frå www.dt.no

Imsen, G. (2010). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jakobsen, A.M. (2000). *Motivasjon og idrett*. (HBO-rapport 01/09) Bodø: Høgskulen i Bodø.

Jakobsen, A.M. (2012, 10. oktober). *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving*. Henta frå www.idrottsforum.org/jakobsen121010/

Johansen, V.F. (2002). «Gym er det faget jeg hater mest» (Hovudfagsoppgåve, Universitetet i Bergen)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2009). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Mauren, A. (2011, 19. oktober). Gym skaper svett sjenanse. *Aftenposten*. Henta frå www.aftenposten.no

Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste. (2012). *Meldeskjema*. Bergen: NSD personvernombudet. Henta frå www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/

Olweus, D. (1994). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringslova. (2012). *Lov om grunnskulen og den vidaregåande opplæringa*. Henta (14.januar 13) frå www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2012). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskaplig metode for lærarstudentar*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. (Forskningsrapport). Rochester: American Psychologist.

Ryan, R.M & Deci, E.L. (u.å). *Self-Determination Theory. An approach to human motivation & personality*. Henta frå www.selfdeterminationtheory.org/theory

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i kroppsøving [LK06]*. Henta frå www.udir.no/kl06/KRO1-03/.

Vedlegg

Vedlegg 1: Temaguide til intervjuet

Kvifor hata du gym?

- Har du alltid hata gym?

Aktiviteter:

- Kva aktiviteter likte du best?
 - Kvifor?
 - Kan du utdjupe det?
 - Dersom læreren hadde nytta meir av desse aktivitetane, hadde gymtimane vert kjekkare då?
- Kva aktiviteter likte du dårlegast?
 - Kvifor?
 - Kan du utdjupe det?
- Var læreren flink å variera mellom ulike aktiviteter?
 - Kva aktiviteter hadde de mest av?
 - Traff aktivitetane alle? Eller berre dei flinkaste?
 - Tilpassa undervisning? Var aktivitetane tilpassa ferdighetane til elevane?
- Opplevde du kjønnsdelt undervisning?
 - I kva aktivitetar?
 - Korleis opplevde du det?
- Opplevde du meistring i kroppsøvingstimane?
 - I kva aktivitetar?
 - Korleis følte det?
 - Kvifor ikkje? Kunne læreren gjort noko?
- Opplevde du nokon gong frykt for å mislukkast?
 - Kvifor?
 - Dumme seg ut?
 - Frykt for å skada seg sjølv?
 - Konkurranser?
 - Andre ting?
 - Frykt strategier? (skulking, glømma gym klede, meldinger, gjømma seg i mengden)

Læreren:

- Korleis opplevde du læraren i kroppsøving?
 - I forhold til klasse miljø?
 - Relasjonen din?
 - Favorisering? Korleis opplevde du det?
 - Andre ting?
- Korleis organiserte læraren gymtimane?
 - Delte han inn i lag?
 - Korleis kunne han gjort det annerledes?
 - Delte klassen sjølv inn i lag? I såfall korleis opplevde du det?

Klassen:

- Korleis opplevde du klassen?
 - Populære? Ikkje populære?
 - Mobbing?
 - Trygghet?
 - Prestasjonspress?
 - Kunne læraren gjort noko?

Kropp:

- Korleis opplevde du kroppen din i forhold til kroppsøvfingsfaget?
 - Garderobesituasjonen og dusjing?
 - Kor mange dusja? Dusja du?
 - I Bergen skal dei no få skillevegger i dusjane, kva tenker du om det?
 - Kva med svetting?
 - Ha på seg treningsklær?
- Kroppskontakt i kroppsøvfingsfaget?
 - Korleis opplevde du det?
 - Kan du utdjupe det?
 - Hadde de mykje aktiviteter med kroppskontakt?
 - Kva aktiviteter var verst?

Trivsel:

- Alt i alt, korleis opplevde du kroppsøvingsundervisningen?
 - Kvifor?
 - Kan du utdjupe det?
 - Noko spesielt som var grunnen til at du opplevde da sånn som du gjore?

Eigen kompetanse:

- Korleis opplevde du eigen kompetanse i kroppsøvingsfaget?
 - Fysiske ferdigheter (både i forhold til jenter og gutar)

Når du lykkast:

- Likte du kroppsøving når du lykkast?

Noko meir du vil tilføra?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantane

Hei!

Eg går 3. året på grunnskulelærer utdanninga ved høgskulen Stord/Haugesund og skal skriva bacheloroppgåva i kroppsøving og pedagogikk. Oppgåva mi vert vinkla mot tidlegare elevar som av ulike grunnar mislikte kroppsøvfingsfaget, og følelsane deira rundt dette. Eg er interessert i å få innsikt i korleis kroppsøvfingsfaget faktisk følest for dei elevane som ikkje meistra faget og muligens sjå på faktorer som går igjen ved denne misnøyen.

Får å finna ut detta ønsker eg å intervju 3-5 gutar som hata kroppsøvfingsfaget. Helst gutar/menn under 30år. Spørsmåla vil vera knytta opp mot kvifor ein hata kroppsøvfingsfaget og følelsar rundt dette. Eg vil gå innom tema som aktiviteter, læraren, klassen, kropp, trivsel, eigen sosial, psykisk og fysisk kompetanse, motivasjon og meistring.

Intervjuet vil gå over internett, chat eller telefon. Eventuelt skype. Alt etter kva som passar best for informanten. Det er litt usikkert kor lang tid intervjuet vil ta, men eg rekner med at det tar mellom 30 – 60 minuttar.

Opplysningane vil bli behandla konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunna bli kjend igjen i den ferdige oppgåva. Opplysningene vert sletta når eg er ferdig med prosjektet 16. mai 2013. Det er også mogleg å trekka seg frå prosjektet når som helst utan å måtta begrunna det. Då vil sjølvstapt all informasjon ein har gitt bli anonymisert og sletta.

Dersom du, eller nokon du kjenner har hata gym av ulike grunnar, hadde eg satt stor pris på om du ville hjelpa meg med å belysa detta emnet. Henvend dykk til meg på privat melding dersom de er interessert i å hjelpa meg med å belysa dette temaet.

Studiet vert meldt til personvernombudet for forskning, norsk samfunnsvitenskapleg datatjeneste (NSD).

På førehand takk :)

Med vennleg helsing

Malin Kongsvik

Vedlegg 3: Oversikt over datamaterialet

Emne	Underemne / spørsmål	Informant 1 Morten	Informant 2 Torgeir
Kompetanse <i>behovet for å lukkast i optimalt utfordrande oppgåver, oppnå eit ønska resultat og ein følelse av at man meistrer oppgåva.</i>	1. Aktivitatar informanten likte best.	- Aktivitatar som ikkje andre dreiv med på fritida, altså aktiviteter der ein stilte meir likt. - Turn og basseng.	- Føretrakk lagaktivitatar.
	2. Aktivitatar informanten likte minst.	- Ballspel som andre elevar dreiv med på fritida. - Idrettsdagen.	- Dei individuelle idrettane med synlege resultat.
	3. Kva situasjonar informanten opplevde mestring.	- Hopping. - I idrettar der klassen stilte meir likt. (Aktivitatar som ikkje kjem innunder fritidstilboda som mange elevar deltar på.)	- Situps - Fotball og basket for då kunne dei andre hjelpa til med sluttresultatet. (om han ikkje sto i mål)
	4. Korleis informanten opplevde eigen kompetanse i kroppsøvingsfaget.	- Kunne ikkje springe fort, kaste langt og haldt heller ikkje ut lika lenge som de andre.	- Svakast - Treigast - Berre eit par jenter som kasta kortare.
	5. Frykt for å mislukkast.	- Ville ikkje dumme seg ut.	- Heila tida.
	6.	- Gløymde gymklær.	- Trekte seg tilbake

	Fluktstrategiar.	- «Sjuk» - Gøymde seg vekk, unngjekk gymtimane.	(skulking, gløyma kler ol) - Investerte ikkje nokon særleg flid i arbeidet.
Autonomi <i>behovet for å ta eigne val og sjølv vera initiativtakar til våre handlingar.</i>	7. Vurdering.	- Ut ifrå andre sine ferdigheter. - normativ vurdering, ikkje målrelatert. (summativ)	- Veldig summativ, men sakna formativ. (undervegsvurdering)
	8. Korleis informanten opplevde læraren i forhold til tilpassa undervisning.	- Undervisninga var ikkje tilrettelagt godt nok, informanten opplevde ingen tilpassa undervisning.	- Alle måtte vera med på alt. Følte ikkje det var mogleg å ta eigne val. - Ikkje ressursar til individuell oppfølging.
	9. Organisering / val av aktivitetar.	- Følte ikkje at han fekk vist seg fram på kva han faktisk var god til.	- Opplevde at det var veldig synleg for medelevar kva hans svake sider var.
Samhald <i>behovet me menneske har for å etablere gjensidig respekt og tillit med andre, og å føla samhørse til andre menneske.</i>	10. Endringar informanten kunne tenka seg at læraren gjore i forhold til undervisninga, klasse miljø ol.	- Tilpassa undervisninga. - Karakterar ut ifrå eigne ferdigheter og ikkje ut ifrå resten av klassen.	
	11. Korleis informanten opplevde læraren i	- OK. - Men favorisering av flinke elevar.	- Akademisk opplevde informanten aldri noko press.

	kroppsøving.		
	12. Korleis informanten opplevde klassen og klassemiljøet.	- Eit heilt ok klassemiljø. Men følte at folk snakka bak ryggen hans.	- Klassemiljø prega av mobbing.
	13. Mobbing.	- På grunn av størrelse – mest ubevist frå hans side.	- På grunn av kroppsstørrelse og ferdigheter.
	14. Garderobe-situasjon og dusjing (OBS, skilleveggar)	- Ville ikkje dusje i lag med dei andre. - Følte ubehag. - Positivt innstilt til skilleveggar.	- Ingen vaksne som kunne gripa inn. - Dusja i lag med de andre. - Skillevegger – endo ein plass informanten ikkje kunne sjå kven som mobba han. - Var greit når ein lærar var til stades.
	15. Korleis informanten opplevde kroppen sin i ein sosial kontekst.	- Større enn dei andre. - Ikkje lika rask og sterk.	- Rund og kort.
	16. Prestasjonspress.	- Frå alle rundt han og han sjølv.	- Noko informanten opplevde heila tida.
Generelt – konklusjon!	17. Kvifor hata du kroppsøvingstimane?	- Mobbing på grunn av størrelse - Fysiske ferdigheter (kunne ikkje det same som dei andre)	- Mobbing. - Eigne fysiske ferdigheter, følte seg ikkje kompetent nok.

		- Ikkje godt nok tilrettelagt.	
	18. Alt i alt: Korleis informanten opplevde Kroppsøvingstimane.	- Ubehageleg. - Følte seg ikkje vel. - Gymtimane var ikkje godt nok tilrettelagt.	- Arena der informanten meistra lite.