

Mastergradsoppgave

Skjuleteknikker i kroppsøvningsfaget i skolen og fysisk aktivitet i folkehøgskolen

Et utvalg folkehøgskoleelevers erfaringer med skjuleteknikker i kroppsøvningsundervisningen i grunnskolen og videregående opplæring samt deres erfaringer og synspunkter på fysisk aktivitet ved folkehøgskolen der de er elever.

Per-Magnus Hagen

MKØD0606

Mastergradsoppgave i

Kroppsøving

2013



Avdeling for

lærerutdanning



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTEROPPGAVE

Forfatter: Per-Magnus Hagen

Norsk tittel: Skjuleteknikker i kroppsøvfaget i skolen og fysisk aktivitet i folkehøgskolen

Et utvalg folkehøgskoleelevers erfaringer med skjuleteknikker i kroppsøvfagsundervisningen i grunnskolen og videregående opplæring samt deres erfaringer og synspunkter på fysisk aktivitet ved folkehøgskolen der de er elever.

Engelsk tittel: Hiding techniques in physical education and physical activity at a folk high school

Folk high school students' experiences with hiding techniques in physical education in compulsory school and upper secondary school and their experiences and views on physical activity at the folk high school where they are students.

Kryss av:

Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

**Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre
Kan frigis fra: _____**

Dato:10.04.13

Per-Magnus Hagen

underskrift

Forord

Arbeidet med denne mastergradsoppgaven har vært utfordrende og krevende, men samtidig svært lærerikt og givende. Gjennom arbeidet har jeg tilegnet meg kunnskap jeg vil få nytte av som lærer.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til veileder Idar Lyngstad for kyndig veiledning gjennom hele prosessen. Idar har vist stor tålmodighet og alltid tatt seg tid til å svare på faglige spørsmål. Han har også gitt svært konstruktive og raske tilbakemeldinger. Dette har vært til stor hjelp og motivasjon for gjennomføring av oppgaven. Videre vil jeg takke de fire elevene ved folkehøgskolen som sa seg villig til å stille opp til intervju. Jeg vil også takke medstudent Ola Aune for et godt samarbeid i prosjektet.

Til sist vil jeg takke familien min for all støtte og oppmuntring underveis i arbeidet.

Bergen, våren 2013

Per-Magnus Hagen

Sammendrag

Denne oppgaven omhandler skjuleteknikker i kroppsøvfingsfaget i grunnskolen og videregående opplæring samt fysisk aktivitet ved en folkehøgskole i Midt-Norge. For å belyse begge disse feltene, er det foretatt kvalitative intervjuer med fire ungdommer som nå er elever ved folkehøgskolen i Midt-Norge. Første del av oppgaven tar for seg skjuleteknikker. Her var hensikten å undersøke hvilke erfaringer disse fire elevene hadde med skjuleteknikker fra grunnskolen og videregående opplæring. Andre del av oppgaven tar for seg fysisk aktivitet ved folkehøgskolen i Midt-Norge. Bakgrunnen for denne delen, er en undersøkelse utført av Moa, Lyngstad og Løvmo (2011), hvor hele 16 % av elevene ved denne folkehøgskolen oppga at de aldri var fysisk aktive eller trente. Folkehøgskolen har derfor som mål å øke det fysiske aktivitetsnivået blant elevene, og da særlig blant de minst aktive. Oppgaven har derfor også til hensikt å undersøke hvilke synspunkter disse elevene har angående det fysiske aktivitetstilbudet ved folkehøgskolen, deres vurderinger rundt egne treningsvaner i dette skolemiljøet og hva de har av meninger om hva som skal til for at de aktiviserer seg. Intervjuet bestod av to deler. I første del av intervjuet ble ungdommene bedt om å tenke tilbake på kroppsøvingstimene i grunnskolen og videregående opplæring, og fortelle om sine tanker og erfaringer med skjuleteknikker fra den tiden. Andre del av intervjuet omhandlet deres situasjon på folkehøgskolen i dag.

Resultatene fra første del av oppgaven viser at elever bruker forskjellige skjuleteknikker i kroppsøvingstimene. Ut fra intervjuene er det blitt avdekket ulike teknikker: klovneri og tøysing, tøff og forstyrrende oppførsel, finne på unnskyldninger, passiv opptreden i lagspill, oppsøke medelevers og læreres blindsoner, sette seg selv ut av spill på en lettvinnt måte uten at dette blir avslørt, snike bakover i køen samt lange do-pauser. Det er flere årsaker til at elever benytter seg av skjuleteknikker. Elever ønsker å skjule at de misliker aktiviteter og ønsker ikke at det skal bli avslørt at de synes øvelser er vanskelige. De er engstelige for å dumme seg ut faglig med frykt for å tape status i elevgruppen. Noen har prestasjonsangst og vil skjule det. Andre igjen har svake fysiske ferdigheter og er redde for ikke å strekke til av den grunn. Enkelte elever er også redde for å bli skadet.

Resultatene fra oppgavens andre del, tyder på at det er mulig å øke det fysiske aktivitetsnivået blant elevene på folkehøgskolen dersom man tar utgangspunkt i deres synspunkter på hva som må til for at de skal aktivisere seg. Det kommer frem at det er viktig å tilrettelegge for et variert aktivitetstilbud på fritiden. Elevene foretrekker sosiale og lekpregede fysiske aktiviteter. De ønsker et aktivitetstilbud der mestring og bevegelsesglede vektlegges. Studien viser at et trygt og inkluderende treningsmiljø er viktig for å få elevene til å delta i fysisk aktivitet og for at de skal oppleve glede ved å delta.

Nøkkelord: kroppsøving, skjuleteknikker, selvbeskyttelse, folkehøgskole, fysisk aktivitet.

Summary

This study deals with hiding techniques in physical education (PE) both in compulsory school and in upper secondary school and physical activity at a folk high school in Central Norway. There have been conducted qualitative interviews with four young people, who are students at this folk high school in Central Norway today, to illuminate these two topics. The first part of the study focuses on hiding techniques. The purpose of this part was to examine which experiences these former pupils in compulsory school and upper secondary school had with hiding techniques. The other part of the study focuses on physical activity at the folk high school in Central Norway. The background for this part is a survey conducted by Moa, Lyngstad and Løvmo (2011), where 16 % of the students at this folk high school answered that they were never physically active. The folk high school therefore wants to increase the physical activity levels among the students, especially among those who are inactive. The purpose was therefore also to examine which views these four students had on physical activities offered at the folk high school, their assessments regarding their own training habits at the school and which physical activities they prefer. The interview consisted of two parts. In the first part, the students were asked to think back on PE both in compulsory school and in upper secondary school and share their thoughts and experiences with hiding techniques. The other part of the interview focused on their situations at the folk high school today.

The results of the first part of the study show that pupils use various hiding techniques in PE. Based on the interviews, it has been identified various techniques: clowning and teasing, tough and disturbing behavior, make excuses, take a passive role in team games, seek into their classmates' and teachers' blind zones, to be put out of the game in a convenient way, sneak backwards in the queue and long toilet breaks. Hiding techniques are used of many different reasons. Pupils want to hide that they dislike activities, and they don't want to reveal that they think the exercises are difficult. They are afraid of making fools of themselves and they don't want to be unpopular among the pupils. Some pupils want to hide that they have performance anxiety. Others have low physical skills and are afraid of failing. Some pupils are afraid of getting hurt.

The results of the other part of the study indicate that it is possible to increase the physical activity levels among the students at the folk high school if the school takes account of the students' wishes. The results show that it is important to arrange various physical activities in leisure time. The students prefer social and play-oriented physical activities rather than competition-oriented activities. They prefer activities focusing on joy and mastering. The study shows the importance of a safe and inclusive social environment on the students' motivation.

Keywords: physical education, hiding techniques, self-protection, folk high school, physical activity.

Innhold

Forord

Sammendrag

Summary

1. Innledning.....	8
1.1 Oppgavens oppbygging	9
2. Teorigrunnlag	10
2.1 Tidligere forskning	10
2.2 Fysisk aktivitet i folkehøgskolen.....	13
2.3 Selvoppfatning.....	14
2.4 Påvirkning av selvoppfatning	14
2.4.1 Andres vurderinger	14
2.4.2 Sosial sammenlikning	15
2.4.3 Mestringserfaringer.....	16
2.5 Beskyttelse av selvet.....	16
2.5.1 Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet.....	16
2.5.2 Covingtons teori om selvverd	17
2.6 Selvpresentasjon	18
3. Metode.....	19
3.1 Halvstrukturert intervju	19
3.2 Utvalg	19
3.3 Utvikling av intervjuguiden.....	20
3.4 Gjennomføring av intervjuene.....	21
3.5 Analyse og tolkning.....	23
4. Resultater.....	24
4.1 Presentasjon av informantene	24
4.2 Resultater relatert til skjuleteknikker.....	26
4.2.1 Skjuleteknikker i forhold til innhold og arbeidsmåter	26
4.2.2 Skjuleteknikker i forhold til sosialt miljø	27
4.2.3 Lærerfaktorer	30
4.3 Resultater relatert til fysisk aktivitet i folkehøgskolen.....	31
4.3.1 Synspunkter på det fysiske aktivitetstilbudet ved folkehøgskolen	31
4.3.2 Treningsvaner	32

4.3.3 Hva som skal til for å øke den fysiske aktiviteten	33
5. Drøfting	35
5.1 Skjuleteknikker og årsaker	35
5.1.1 Klovneri og tøysing.....	35
5.1.2 Tøff og forstyrrende oppførsel	36
5.1.3 Finne på unnskyldninger.....	37
5.1.4 Passiv opptreden i lagspill	37
5.1.5 Nye former for skjuleteknikker.....	39
5.1.6 Situasjonsbetingede skjuleteknikker	40
5.2 Fysisk aktivitet i folkehøgskolen.....	40
5.2.1 Synspunkter på det fysiske aktivitetstilbudet ved folkehøgskolen	40
5.2.2 Treningsvaner	41
5.2.3 Hva som skal til for å øke den fysiske aktiviteten	42
6. Avslutning	43
Litteraturliste	45

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Svarbrev fra Personvernombudet for forskning

1. Innledning

Kroppsøvingfaget i skolen har som mål at elevene opplever glede og inspirasjon ved å være i bevegelse. Faget skal medvirke til at elevene opplever bevegelsesglede (Kunnskapsløftet, 2006). Tidligere forskning viser at kroppsøving er et populært fag blant flertallet av elevene i skolen (Jacobsen m.fl., 2002; Larsson, 2004; Redelius, 2004; Rovegno, 2008). Men ikke alle elever liker faget. Noen misliker fysisk aktivitet og kroppsøving, og gruer seg til kroppsøvingstimene. Enkelte av disse prøver å skjule misnøyen, mens andre viser åpent og direkte sin misnøye. Atferden til elever som forsøker å skjule at de mistrives i kroppsøvingstimene, er blitt betegnet som skjuleteknikker i en tidligere studie av Lyngstad (2010). Et eksempel han viser til, er såkalte «ribbeveggløpere», som løper langs ribbeveggen på langsiden av gymsalen når klassen har ballspill. De følger pliktoppfyllende med i spillet på lagets ytre kant, men ønsker egentlig ikke å være med. Elevene ønsker ikke å avsløre sine svakheter og sin misnøye, verken overfor medelever eller lærere, og prøver derfor å skjule dette så godt de kan. Som lærer er det viktig å være bevisst på elevers skjuleteknikker, fordi det indikerer en negativ bevegelsesopplevelse, noe som er i motsetning til kroppsøvingfagets målsetting om positive opplevelser (Lyngstad, 2010).

Et annet mål med kroppsøvingfaget er å fremme en fysisk aktiv livsstil og god helse hos elevene både mens de går på skolen og senere i livet (Kunnskapsløftet, 2006). Samtidig har forskning dokumentert at barn og unge beveger seg stadig mindre. Kun halvparten av norske 15-åringer oppfyller helsemyndighetenes anbefaling om minst 60 minutter fysisk aktivitet av moderat intensitet hver dag (St.meld. nr. 26, 2011-12). Moa, Lyngstad og Løvmø (2011) har gjennomført en kartlegging av elevenes deltakelse i fysisk aktivitet ved en folkehøgskole i Midt-Norge. Denne undersøkelsen bekrefter økende stillesitting også blant ungdom i høyere alder. Hele 16 % av elevene ved folkehøgskolen oppga i undersøkelsen at de aldri var fysisk aktive eller trente. Dette er bekymringsfullt fordi inaktivitet er en risikofaktor for utvikling av en rekke sykdommer og helseplager (St.meld. nr. 26, 2011-12). For å møte utfordringene knyttet til fysisk inaktivitet, er det flere steder satt i gang prosjekter for å fremme økt fysisk aktivitet blant barn og unge, i skolen og også overfor folkehøgskoleelever. I 2012 ble det satt i gang et pedagogisk utviklingsprosjekt med tittelen «Lavterskel fysisk aktivitet i folkehøgskolen» ved den nevnte folkehøgskolen i Midt-Norge. Dette prosjektet har som mål å bidra til at den enkelte skole blir bedre rustet til å stimulere og tilrettelegge for at flere elever deltar i fysisk aktivitet, samt bevisstgjøre elevene om fordelene med regelmessig fysisk aktivitet og ansvaret for egen helse mens de går på folkehøgskole. Prosjektet innebærer å

utarbeide en veileder som er rettet mot skolen og gruppen folkehøgskoleelever. Veilederen skal ha fokus på motivering og tilrettelegging, for at flest mulig elever er fysisk aktive i folkehøgskoleåret.

Denne oppgaven har til hensikt å følge opp med problemstillinger på begge disse feltene, både elevers skjuleteknikker i skolen og fysisk aktivitet i folkehøgskolen. Et av målene er å undersøke elevers erfaringer med skjuleteknikker i kroppsøvfingsfaget i både grunnskolen og videregående opplæring samt årsaker til at elever bruker skjuleteknikker. Et annet mål er å undersøke hvilke synspunkter elever ved folkehøgskolen i Midt-Norge har på det fysiske aktivitetstilbudet ved skolen, deres vurderinger rundt egne treningsvaner i dette skolemiljøet og hva de har av meninger om hva som skal til for at de aktiviserer seg. For å belyse begge disse feltene, er fire ungdommer som nå er elever ved folkehøgskolen i Midt-Norge blitt intervjuet.

Oppgavens problemstillinger er:

- Hvilke skjuleteknikker kan beskrives av et utvalg av tidligere elever i grunnskolen og videregående opplæring, og hva er i følge disse tidligere elevene grunner til at slike teknikker benyttes?
- Hvilke synspunkter har fire ungdommer på det fysiske aktivitetstilbudet ved folkehøgskolen i Midt-Norge, der de selv er elever, hvordan vurderer de selv sin egen deltakelse i aktivitetstilbudene, samt egne treningsvaner, og hva må til for at de skal delta i tilbudene og trene selv?

1.1 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av seks kapitler. I dette kapitlet har jeg presentert tema, hensikt og problemstillinger. I det påfølgende kapitlet vil jeg gjøre rede for tidligere forskning og teorigrunnlaget for oppgaven. Kapittel 3 beskriver metoden som er brukt, utvalget, datainnsamlingen og analyseprosessen. Studiens resultater presenteres i kapittel 4. I kapittel 5 drøftes resultatene i lys av teorigrunnlaget og tidligere studier. Kapittel 6 gir en kort oppsummering av hovedfunnene i oppgaven.

2. Teorigrunnlag

I dette kapitlet vil jeg først ta for meg aktuell forskning innenfor kroppsøvingfeltet, med vekt på norske studier. Deretter vil jeg presentere resultater fra en undersøkelse av det fysiske aktivitetsnivået blant elevene ved en folkehøgskole i Midt-Norge. Videre vil jeg se nærmere på teori om selvet. Her vil jeg gjøre kort rede for begrepet selvoppfatning, før jeg tar for meg teorier om hvordan selvoppfatningen dannes og beskyttes. Til slutt i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teori om selvpresentasjon.

2.1 Tidligere forskning

Det er tidligere foretatt en studie som kan knyttes direkte til oppgavens første hovedtema. Lyngstad (2010) har undersøkt elevers metoder for å skjule hva de opplever og føler i kroppsøvingstimene, såkalte skjuleteknikker. Studien hadde som formål å få identifisert og beskrevet elevers skjuleteknikker, og få rede på hva som skjuler seg bak atferden. Videre så studien på hvordan lærere avdekker skjuleteknikker, og hvilke pedagogiske strategier som benyttes for å forebygge en forventet negativ opplevelse for elever som bruker skjuleteknikker. Lyngstad har foretatt intervjuer med lærere som underviser i kroppsøving i grunnskolen.

Lærerne kunne fortelle at skjuleteknikker er et vanlig fenomen i kroppsøvingundervisningen. En av disse teknikkene kalles klovneri, tøysing og bagatellisering. Denne teknikken brukes gjerne av elever når de synes øvelser er for vanskelige. Elever forsøker å kamuflere at de ikke mestrer øvelser ved å opptre komisk overfor de andre og prøver å vri oppmerksomheten bort fra det som er problematisk. En annen skjuleteknikk er å være tøff, rå, bråkete og voldsom. Denne teknikken brukes ofte av gutter når de ikke mestrer aktiviteter, for eksempel ballspill. Disse elevene prøver å dekke til eventuelle manglende motoriske, tekniske og taktiske ferdigheter ved å være tøff og rå i spillet. De spiller en fysisk tøff rolle for å hevde seg overfor medelever. Noen gutter kan ha vanskelig for å innrømme at de synes kroppsøving er vanskelig og problematisk, fordi dette er et område der det ofte forventes at de skal være sterke og hevde seg. En tredje skjuleteknikk er at elever heller gjør noe de får til eller som er mindre anstrengende, fremfor å gjøre som de blir bedt om. En lærer fortalte om elever i svømming, som velger å gjøre noe annet enn den oppgaven de har fått. De svømmer gjerne på andre måter eller dykker til bunnen av bassenget fordi de behersker dette bedre enn den egentlige oppgaven. Elevene synes det er lettere å innrømme at de har misforstått oppgaven læreren har gitt dem enn å innrømme at de ikke orker eller mestrer aktiviteten. En fjerde

skjuleteknikk er at elever skylder på at de er skadet eller har vondt i kroppen for å slippe å delta i aktiviteter de synes er for vanskelige eller for anstrengende. En lærer fortalte om elever som har dårlig løpeutholdenhet, og som prøver å skjule dette ved å skylde på at de har vondt i kneet eller magen og derfor ikke kan løpe. Den siste skjuleteknikken som beskrives, er elever som gjør det de blir bedt om av lærere, uten at de egentlig vil det selv, slik som såkalte «ribbeveggløpere». Med «ribbeveggløpere» menes elever som løper langs ribbeveggen på langsiden av gymsalen under ballspill. De løper frem og tilbake i takt med spillet og later som de er med. Elevene får sjelden ballen, men er heller ikke interessert i å få den. I følge Lyngstad vil «ribbeveggløpere» helst ikke vise at de misliker ballspill. De vil heller vise at de er pliktoppfyllende, og gjør derfor det de blir bedt om. Fremfor alt ønsker elevene ikke å tape ansikt, verken overfor lærere eller medelever. Det oppleves som ubehagelig og ydmykende å tape ansikt, og elevene strekker seg derfor langt for å unngå dette.

Lærernes beskrivelser viser at skjuleteknikker kan variere avhengig av innholdet i timene. At elever benytter seg av skjuleteknikker trenger ikke være en generell tilbøyelighet, men noe som utløses i bestemte situasjoner. Et eksempel som trekkes frem er gutter som endrer oppførsel når innholdet i timen skifter fra ballspill til turn. Da blir guttene passive og involverer seg ikke i turnaktiviteten. Studien viser også at elever kombinerer skjuleteknikker, for eksempel ved å være bajas noen ganger og passive andre ganger.

I følge Lyngstad kan det også foregå et «spill» mellom lærere og elever ved at elever opptrer kalkulerende og justerer egen skjuleteknikk på bakgrunn av hva de tror er lærerens oppfatning av deres atferd. Dersom elever oppfatter at lærere er i ferd med å avsløre teknikken deres, korrigerer de atferden for ikke å bli avslørt. Noen elever tilpasser og varierer teknikkene med den hensikt å villedde læreren. Enkelte elever kan ha et teknikkrepertoar som inneholder avanserte «finteteknikker», noe som kan skape stor usikkerhet blant lærere.

Lærerne kunne peke på noen prinsipper som virker fornuftige for undervisning av elever som bruker skjuleteknikker. De mener det er viktig at aktivitetene og øvelsene er varierte, motiverende og tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger. Lærerne påpekte også viktigheten av å skape aksept for hverandres styrker og svakheter. I tillegg er det viktig at hver enkelt elev føler seg sett og hørt. I følge lærerne virker det også positivt at de selv deltar i den fysiske aktiviteten. Elevene henvender seg lettere til dem da og kommunikasjonen dem i mellom blir bedre. Dette er til fordel for elever som har lett for å bruke skjuleteknikker.

Lyngstad hevder videre at det er umulig å beskrive en bestemt undervisningsmetode, som fungerer bedre enn noen annen til å forebygge en negativ innstilling til kroppsøving hos elevene som bruker skjuleteknikker. Det finnes ikke ferdiglagede metodiske oppskrifter på hvordan man skal gå frem i praksis. Studien antyder likevel at det er mulig å snu en negativ utvikling og bedre situasjonen for elever som bruker skjuleteknikker.

Når det gjelder tidligere forskning for øvrig, viser flere internasjonale studier at kroppsøving er et populært fag blant mange elever (Dyson, 2006; Rovegno, 2008). To svenske studier (Larsson, 2004; Redelius, 2004) viser at mange unge har et positivt syn på kroppsøving både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, men at elever på 9. trinn ikke er like positive som elever på 5. trinn. Videre viser studiene at flertallet av elevene oppfatter seg som glade og trygge i kroppsøvingstimene. I undersøkelsen til Redelius (2004) oppgir en del jenter at de helt eller delvis føler seg urolige, stresset og ukomfortable i timene, og noen svarer at de helst kunne tenke seg å slippe å delta.

En nylig utarbeidet kunnskapsoversikt over forsknings- og utviklingsarbeid innen kroppsøvingfaget i Norge i perioden 1978-2010, viser at det foreligger relativt lite kunnskap om hvordan elever opplever og erfarer faget (Jonkås, 2010, 2011). Noe forskning er imidlertid gjort. Undersøkelser har vist at kroppsøvingfaget er godt likt av både jenter og gutter (Jacobsen m.fl., 2002; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Flagestad & Skisland, 2009; Christiansen, 2010). Men faget er ikke like populært blant alle elever.

Andrews og Johansen (2005) har undersøkt hvordan en gruppe jenter i videregående skole har opplevd kroppsøvingfaget. Studien består av kvalitative intervju med 13 jenter i alderen 16-20 år. I studien kom det frem at jentene mistet interessen for kroppsøving i ungdomsårene. Andrews og Johansen fant at forandringer som skjedde i løpet av tiden i ungdomsskolen hadde stor betydning for jentenes innstilling til kroppsøvingfaget, og den innstillingen som ble formet i denne perioden tok jentene med seg over i videregående skole. Jentene følte at det ble mer alvor og prestasjonspress i kroppsøvingfaget da de begynte på ungdomsskolen. De mente at aktiviteter som guttene likte best, som ulike ballspill, fikk for stor plass i faget, mens aktiviteter som jentene likte best, som turn, dans og aerobic, fikk for liten plass. Jentene følte seg tvunget til å delta i aktiviteter de verken likte eller mestret, noe som førte til at de både resignerte og meldte seg ut. Flere av jentene fortalte at de var redde for å mislykkes eller dumme seg ut foran medelevene. Andrews og Johansen konkluderer med at jentene kom inn i

en ond sirkel. De utviklet en negativ innstilling til kroppsøving, de forventet at de ikke mestret aktivitetene og trakk seg derfor tilbake i stedet for å utfordre seg selv.

Også Hansen (2005) har intervjuet noen jenter som ikke liker kroppsøving så godt om deres opplevelser og erfaringer med kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen. I undersøkelsen kom det frem at hovedgrunnen til at jentene var mindre fysisk aktive i skoletiden enn guttene, var at de opplevde guttene som dominerende og opptatt av konkurranse og å vinne. Jentene følte seg undertrykte i mange situasjoner hvor de var sammen med guttene og de ble ofte utsatt for nedsettende kommentarer fra guttene med hensyn til ferdigheter og mestring. De fleste jentene syntes det var greit å være sammen med guttene i kroppsøving når aktivitetene ikke var konkurransepregede. Jentene følte seg også oversett av læreren og mente de fikk for lite hjelp. Læreren var mest opptatt av de flinkeste elevene. Studien viste også at jentene og guttene hadde ulike ønsker angående aktiviteter. Jentene mente at guttene oftere fikk innfridd sine ønsker i kroppsøvingstimene. De etterlyste mer variert innhold i timene og ønsket færre konkurransepregede aktiviteter. Jentene kunne tenke seg å ha mer volleyball, styrketrening og dans.

2.2 Fysisk aktivitet i folkehøgskolen

Som en del av det pedagogiske utviklingsprosjektet, «Lavterskel fysisk aktivitet i folkehøgskolen», ble det gjennomført en kartlegging av elevenes deltakelse i fysisk aktivitet ved en folkehøgskole i Midt-Norge (Moa m.fl., 2011). Undersøkelsen hadde som formål å avdekke den samlede elevgruppens aktivitetsnivå, belyse andelen inaktive elever og se på hvilke muligheter skolen hadde for å bidra til økt aktivitetsnivå blant disse. Data ble samlet inn ved hjelp av spørreskjema hvor elevene besvarte forskjellige spørsmål knyttet til eget aktivitetsnivå. De ble også spurt om egne preferanser opp mot ulike aktiviteter som skolen kunne tilby. 75 elever fikk utdelt spørreskjema og samtlige besvarte. 49 % av elevene oppga at de var fysisk aktive 2-4 ganger pr. gjennomsnittssuke. 35 % oppga at de var aktive fem eller flere ganger pr. uke, mens 16 % svarte at de aldri var fysisk aktive eller trente. Mer enn halvparten av elevene hadde et ønske om å bli mer fysisk aktive. Blant de som oppga å være inaktive, var det 67 % som svarte at de ønsket å bli mer aktive. Videre oppga to tredjedeler av elevene at de hadde blitt mer fysisk aktive etter at de begynte på folkehøgskolen. Når det gjelder inaktive elevers ønsker vedrørende fysiske aktiviteter, var det særlig tre aktiviteter som skilte seg ut i svarene fra denne gruppen. Den første aktiviteten var svømming, den andre aktiviteten var ballspill i gymsal og den tredje aktiviteten var trening ved treningssenter. Flere

av de inaktive elevene svarte også «annen fysisk aktivitet» som ønsket, utover de aktivitetene som tilbys ved skolen i dag.

2.3 Selvoppfatning

De oppfatningene som en person har om seg selv, er en viktig forutsetning for personens følelser, tanker og handlinger. Oppfatningene har sine røtter i hans eller hennes erfaringer og hvordan disse erfaringene er forstått. Skaalvik og Skaalvik (2005) definerer begrepet selvoppfatning på følgende måte: «*Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv*» (s. 75). Selvoppfatning brukes altså som et samlebegrep som innbefatter alle de tankene et menneske har om seg selv.

Selvoppfatning kan være både spesifikk og generell. En skoleelev kan for eksempel oppfatte seg selv som god i kroppsøving. Dette er en svært spesifikk form for selvoppfatning. Mer generell enn selvoppfatning i kroppsøving er oppfatningen av å være flink eller svak på skolen, som bygger på selvoppfatning i alle skolefag, både praktiske og teoretiske fag. Den mest generelle form for selvoppfatning blir kalt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Med selvverd menes: «*En persons verdsetting av seg selv – i hvilken grad personen aksepterer seg selv, eller personens generelle positive eller negative holdninger til seg selv*» (ibid., s. 89).

2.4 Påvirkning av selvoppfatning

Menneskets selvoppfatning blir påvirket av flere forhold. De viktigste kildene er andres vurderinger, sosial sammenlikning og mestringserfaringer (Skaalvik, 2006). Erfaringer som gjøres i sosiale sammenhenger ses på som en ytre kilde til selvoppfatning, mens følelsen av å mestre miljøet uavhengig av anerkjennende reaksjoner fra andre betraktes som en indre kilde.

2.4.1 Andres vurderinger

I samspillet mellom mennesker blir man observert og vurdert av andre. I kroppsøvingstimene blir elevene kontinuerlig vurdert både av læreren og av medelevene. Betydningen av andres vurderinger har særlig blitt fremhevet av teoretikere innenfor den symbolske interaksjonismen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

En grunnleggende bidragsyter i denne teoriutviklingen har vært Mead (1974). Han argumenterer for at selvet utvikles gjennom et samspill mellom oss selv og våre sosiale omgivelser. Vår oppfatning av oss selv, er et resultat av de erfaringer vi gjør oss i hverdagen ved at vi omgås andre mennesker som kontinuerlig gir oss tilbakemeldinger på vår væremåte og våre handlinger. Mead opererer med to faser av selvet; det subjektive jeget og det

objektive meget. Den subjektive fasen av selvet er ubevisst og representerer individets spontane reaksjoner i sosiale situasjoner, mens den objektive fasen er bevisst og gjenstand for individets egen vurdering. Det foregår en kontinuerlig indre samtale mellom disse to fasene, der jegets handlinger påvirkes av individets bevisste oppfatning av seg selv (Vaage, 1989; Imsen, 2006).

I forklaringen av hvordan det objektive selvet dannes, tar Mead (1974) utgangspunkt i at mennesket ikke observerer seg selv direkte, men registrerer andres reaksjoner på seg selv. Når en person sier noe, gjør noe eller viser følelser registreres det av andre, som tolker og vurderer det de ser og hører. I neste omgang avgir de en reaksjon. Noen ganger skjer tilbakemeldingen i form av kroppsspråk, andre ganger i form av et verbalt budskap, men vanligvis som kombinasjoner av forskjellige tolkbare signaler. Denne reaksjonen blir observert og tolket av personen som handlet. Dette danner så et grunnlag for personens oppfatning av seg selv (Bø, 2005, s. 51). Mennesket har evne til å sette seg inn i en annen persons sted og vurdere seg selv fra en annens synsvinkel. Mead betegner dette som rolle- eller perspektivtaking (Bråten, 1989). Dersom tilbakemeldingene er positive, i form av ros, oppmuntring og bekreftelse på dyktighet, vil dette ha positiv effekt på personens selvoppfatning. Og motsatt: Dersom tilbakemeldingene i hovedsak er negative, i form av bebreidelser og bekreftelse på udugelighet, vil dette ha negativ effekt på personens selvoppfatning. Denne prosessen er kalt speilingsteori, ettersom vi speiler oss i andres vurderende reaksjoner på det vi gjør (Bø, 2005, s. 51).

Mead (1974) bruker betegnelsen *signifikante andre* om personer som har særlig stor betydning for utvikling av vår selvoppfatning. Viktige *signifikante andre* for barn og ungdom er foreldre, venner, lærere/trenere og medelever.

Mead (1974) hevder at vi gjennom erfaring blir bedre i stand til å forutsi andres reaksjoner på vår egen atferd, og til å vurdere vår egen atferd fra en annens perspektiv. Dette innebærer at vi kan vurdere oss selv fra andres synspunkt uten at vi har konkrete reaksjoner fra andre å bygge på. Vi utvikler gradvis evnen til å vurdere oss selv fra andres synspunkt fordi vi lærer å ta andres rolle (Mead, 1974).

2.4.2 Sosial sammenlikning

Sosial sammenlikningsteori tar utgangspunkt i at mennesker danner en oppfatning av seg selv ved å sammenlikne egne evner, ferdigheter, meninger og liknende med andres, og da spesielt med personer som er mest mulig lik dem selv med hensyn til kjønn, alder og erfaringer.

Hvilken betydning en sosial sammenlikning skal få på selvverdet, avhenger av om sammenlikningen skjer på et område som oppfattes som viktig (Festinger, 1954; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Den gruppen en person sammenlikner seg med, kalles referansegruppe. På skolen vil klassen eller basisgruppen utgjøre referansegruppen for en elev. Man kan også sammenlikne seg med utvalgte enkeltpersoner. En elev kan for eksempel velge ut en bestemt medelev som han eller hun sammenlikner seg med (ibid.).

2.4.3 Mestringserfaringer

Erfaringer med å mestre aktiviteter betraktes som viktig for å bygge opp positiv selvoppfatning. I følge Bandura (1997) er mestringserfaringer den viktigste kilden til forventning om mestring. Hvis en person har erfart å mestre en oppgave, vil forventningen om å mestre lignende oppgaver senere bli styrket. Gjentatt feiling og nederlagsopplevelser vil derimot svekke forventningen om mestring, spesielt hvis dette forekommer før en robust mestringstro er etablert (Bandura, 1997).

Forventninger om mestring har vist seg å være bestemmende både for valg av aktiviteter og for utholdenhet og innsats når oppgaver blir vanskelige. Personer vil helst unngå situasjoner og aktiviteter de er redd de ikke mestrer. En skoleelev som har liten forventning om å mestre en oppgave, vil lett komme til å redusere innsatsen eller gi opp når han møter problemer. Han vil føle en slik situasjon som truende på selvverdet. Dette kan utløse beskyttelsesmekanismer. Elever som har forventninger om mestring, har derimot større utholdenhet når de møter problemer (Covington, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.5 Beskyttelse av selvet

Flere forskere hevder at mennesker har et sterkt behov for å ha en positiv selvoppfatning, og at de vil ta i bruk beskyttelsesmekanismer hvis selvverdet blir truet (Rosenberg, 1968; Covington, 1992; Goffman, 1992). Nedenfor presenteres to teorier om beskyttelse av selvverdet.

2.5.1 Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet

Rosenberg (1968) beskriver fem ulike mekanismer for å støtte opp om eller beskytte selvverdet; selektivt verdivalg, selektiv tolkning, selektivt valg av standard/mål, selektivt valg av referansegruppe og selektivt valg av situasjon.

- Selektivt verdivalg: Mennesker verdsetter høyest de områdene hvor de opplever at de lykkes, og verdsetter lavt de områdene hvor de opplever at de ikke lykkes. Det kan imidlertid

være problematisk å devaluere områder som oppfattes som viktige. Det er for eksempel ikke lett for elever å devaluere betydningen av prestasjoner i kroppsøving, dersom det å være flink i kroppsøving er et kriterium for å være populær i elevgruppen (Rosenberg, 1968).

- Selektiv tolkning: Måten man forklarer suksess og nederlag på, kan også ha en beskyttende virkning på selvverdet. Mennesker har en tendens til å anvende et selvbeskyttende attribusjonsmønster, det vil si at de attribuerer egen suksess til indre årsaker og nederlag til ytre årsaker (Rosenberg, 1968).

- Selektivt valg av standard/mål: Mennesker velger standard eller setter seg mål etter hva som oppfattes oppnåelig for dem. Dette gjør at de har mulighet til å nå sine personlige mål, og dermed bevare en positiv selvfølelse (Rosenberg, 1968).

- Selektivt valg av referansegruppe: En person kan beskytte selvverdet ved å velge hvem hun/han vil vurdere seg selv opp mot. En elev kan for eksempel velge å sammenlikne seg med andre elever som presterer svakere enn ham selv, og beskytter derved sitt eget selvverd. Rosenberg hevder videre at mennesker har en tendens til å velge å omgås andre som de tror de blir vurdert positivt av (Rosenberg, 1968).

- Selektivt valg av situasjon: Det er naturlig for mennesker å oppsøke situasjoner og aktiviteter hvor de antar at de blir positivt vurdert av andre (Rosenberg, 1968).

2.5.2 Covingtons teori om selvverd

Covingtons (1992) teori om selvverd bygger på forutsetningen om at mennesker har behov for å verdsette seg selv, og at de vil prøve å beskytte selvet i situasjoner hvor det trues. Covington hevder at mennesket har et grunnleggende behov for å mestre omgivelsene og å føle seg kompetent. Oppfatning av egen kompetanse har stor betydning for selvfølelsen (Covington, 1992).

Denne teorien tar opp i seg både teori om forventning og attribusjonsteori. En elev som forventer å feile, vil først og fremst være opptatt av å gjøre konsekvensene av et eventuelt nederlag så små som mulig. En måte å oppnå dette på, mener Covington, er ved å unngå innsats. Covington utdyper dette ved å peke på at innsats kan ha to ulike virkninger. Innsats kan på den ene siden bidra til bedre prestasjoner, mestringsfølelse og positiv selvfølelse. På den andre siden kan innsats også oppleves som risikofylt fordi kombinasjonen av stor innsats og dårlig prestasjon tolkes som et tegn på at dette resultatet skyldes dårlige evner. Høy innsats kan derfor oppfattes som truende for elever som forventer å mislykkes. Psykologisk sett er det

bedre å mislykkes dersom dette resultatet kan forklares med mangel på innsats, enn at det må forklares med svake evner. Dette har sammenheng med at innsats vanligvis oppleves som en ustabil og kontrollerbar faktor, altså en faktor man selv rår over, noe som gjør det lettere for eleven å bevare troen på seg selv og egen mestringsevne (Covington, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.6 Selvpresentasjon

I boken *Vårt rollespill til daglig* fra 1992, hevder Goffman at sosiale situasjoner kan forstås som skuespill hvor mennesker spiller ulike roller. De oppfører seg forskjellig, avhengig av hvilken situasjon de befinner seg i og hvem de er sammen med. Goffman bygger på Meads (1974) speilingsteori. Han mener at mennesker iscenesetter seg selv ovenfor andre for å opprettholde selvverdet og fasaden. De konstruerer mentale «backstage-områder» utenfor den sosiale settingen der handlingen foregår, hvor de kan ta av seg «masken» og forberede sin opptreden. Goffman hevder at mennesker spiller roller i sosiale situasjoner slik som skuespillere på en scene. På «scenen» forsøker mennesker å gi et bestemt inntrykk av seg selv til omgivelsene, noe Goffman betegner som inntrykksstyring. I inntrykksstyringen tar de i bruk ulike virkemidler, for eksempel verbale ytringer, kroppsspråk, blick og lignende. De fleste er opptatt av å gi et godt inntrykk av seg selv. For å fremstå i et mest mulig gunstig lys, fremhever man noen egenskaper ved seg selv og dekker over andre (Goffman, 1992).

Crossley (1996) påpeker at mennesket har private områder for refleksjon, og at det kan være diskrepans mellom offentlig opptreden og privat refleksjon. Dette tyder på at den måten man velger å presentere seg selv på i sosiale sammenhenger ikke nødvendigvis samsvarer med den personen man «egentlig» er. Det illustrerer at menneskers selvoppfatning er avhengig av andres synspunkter, eller i hvert fall det de tror er andres synspunkter (Crossley, 1996).

Selvpresentasjon involverer også konformitet med sosiale normer og regler. Mennesker oppfører seg på en bestemt måte fordi de har lært at det er en sosialt akseptabel oppførsel generelt eller i et bestemt miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Crossley (1996) viser til Mead (1974) når han beskriver hvordan mennesker gradvis overtar andres synspunkter og holdninger angående verdier som gjelder innenfor et bestemt miljø og handler ut fra disse. Et eksempel på dette kan være når en elev foretrekker å handle på grunnlag av medelevers holdninger (Lyngstad, 2010). Man ønsker å bli godtatt, likt og inkludert, og derfor tilpasser vi handlingene våre etter andres forventninger (Bø, 2005). Mange elever gjør ofte det de blir satt til og prøver å gjøre det som forventes av dem, selv om de helst ønsker å gjøre noe annet.

3. Metode

3.1 Halvstrukturert intervju

Forskningsdata ble samlet inn ved bruk av halvstrukturerte intervjuer. Denne metoden ble valgt fordi formålet med oppgaven var å belyse ungdommenes synspunkter på og erfaringer med skjuleteknikker i kroppsøvingsundervisningen og fysisk aktivitet i folkehøgskolen. Et halvstrukturert intervju gir et godt grunnlag for innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2009). Denne formen for intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra informantens egne perspektiver. Intervjuet ligger tett opp til dagliglivets samtaler, men har som profesjonelt intervju et formål. Det er halvstrukturert, verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Intervjuet utføres på grunnlag av en intervjuguide med oppsatte temaer, og forslag til spørsmål. Intervjusamtalen blir vanligvis transkribert (oversatt til tekst), og transkripsjonen og lydopptaket utgjør til sammen materialet for den etterfølgende analysen (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2 Utvalg

Utvalget i studien er et såkalt strategisk utvalg. Det vil si at forskeren velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingene (Thagaard, 2009). Utvalgskriteriene var at personene måtte ha deltatt i kroppsøvingsundervisningen i grunnskolen og videregående opplæring, samt være elever ved den aktuelle folkehøgskolen. Videre ønsket jeg å intervju både gutter og jenter. Utvelgelsen av elever ble foretatt i samarbeid med en lærer ved folkehøgskolen, som også var leder for det pedagogiske utviklingsprosjektet. Læreren hadde god kjennskap til elevene i dette skolemiljøet og var derfor behjelpelig med å finne egnede intervjupersoner. Den første henvendelsen til aktuelle kandidater ble gjort av læreren. Elevene ble informert om hva masteroppgaven omhandler og hva intervjuet ville dreie seg om. Læreren leverte samtidig ut et informasjonsskriv til de elevene som sa seg villig til å delta. I informasjonsskrivet ble det opplyst om oppgavens formål, at det var frivillig å delta og at de hadde mulighet til å trekke seg fra intervjuet når som helst uten å oppgi grunn. Det ble også informert om at opplysningene ville bli behandlet konfidensielt, at ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven og at prosjektet var meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (vedlegg 1).

Fire elever sa seg villig til å stille opp på intervju, tre jenter og en gutt. Disse vil bli presentert nærmere i kapittel 4.

3.3 Utvikling av intervjuguiden

I de individuelle dybdeintervjuene ble det brukt en halvstrukturert intervjuguide. Dette for å sikre at samtalene hadde fokus på de temaene jeg ønsket informasjon om. Guiden inneholdt en oversikt over temaer og forslag til spørsmål (vedlegg 2).

Intervjuguiden bestod av to hoveddeler. I utarbeidelsen av guidens første del som omhandler skjuleteknikker, valgte jeg å ta utgangspunkt i didaktisk relasjonsteori (Bjørndal & Lieberg, 1978). Didaktisk relasjonstenkning er en modell for planlegging av undervisning beskrevet av Bjørndal og Lieberg i 1978 i boken *Nye veien i didaktikken*. Modellen skiller ut de vesentligste faktorer ved undervisningssituasjoner og bygger på ideen om at det er en sammenheng mellom faktorene. Den omfatter følgende faktorer: mål, faginnhold, læringsaktiviteter, elev- og lærerforutsetninger, vurdering samt fysisk-materielle og organisatoriske forutsetninger. Det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom disse faktorene. Den didaktiske relasjonsmodellen kan som nevnt brukes som redskap i planlegging av undervisning, men også for å undersøke elevers erfaringer fra undervisning i etterkant. Med utgangspunkt i modellen ble fem temaer satt opp i intervjuguiden: 1) elevforutsetninger, 2) innhold og arbeidsmåter, 3) vurdering, 4) sosialt miljø og 5) lærerfaktorer. Under hvert av temaene ble det satt opp forslag til spørsmål. I følge Kvale og Brinkmann (2009) bør man tenke gjennom hvordan intervjuene skal analyseres før de gjennomføres. Tanken var å sortere uttalelsene til informantene under disse temaene i analysearbeidet i etterkant av intervjuene.

Intervjuguidens andre del omhandler fysisk aktivitet i folkehøgskolen og ble utviklet i samarbeid med læreren ved folkehøgskolen. Det ble gjennomført to planleggingsmøter på folkehøgskolen. På første møte informerte læreren om aktivitetstilbudene ved skolen generelt og om det pedagogiske utviklingsprosjektet, noe som ga et godt grunnlag for det videre arbeidet med å utforme intervjuguiden. Etter dette møtet ble det utarbeidet forslag til spørsmål, som ble diskutert og videre tilpasset på det andre møtet. Spørsmålene ble bygget opp rundt tre temaer: 1) Elevenes synspunkter på det fysiske aktivitetstilbudet ved folkehøgskolen, 2) elevenes treningsvaner og 3) hva som må til for at de skal aktivisere seg.

Et vellykket intervju er avhengig av at intervjuer på forhånd har satt seg godt inn i informantens situasjon. Det er avgjørende for å kunne stille relevante spørsmål (Thagaard, 2009). Jeg hadde tilegnet meg kunnskap om elevenes situasjon i folkehøgskolemiljøet gjennom samtaler med læreren ved folkehøgskolen, som nevnt. Før intervjuene hadde jeg også lest meg opp på relevant forskningslitteratur (Moa m.fl., 2011).

I og med at et intervju ofte omfatter personlige temaer som krever fortrolighet for at informanten skal åpne seg, kan rekkefølgen på spørsmålene være avgjørende for hvordan intervjuet forløper. Det anbefales å starte med enkle, konkrete spørsmål. Guiden ble derfor bygget opp på den måten at den startet med enkle spørsmål angående bakgrunn, interesser og hobbyer. Denne type spørsmål bidrar til å berolige personer som føler seg usikre på hva det innebærer å bli intervjuet (Thagaard, 2009). Videre formulerte jeg mer krevende spørsmål.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) bør intervju spørsmålene være lett forståelige, korte og frie for akademisk språk. I intervjusituasjonen bør det helst stilles «hva»- og «hvordan»-spørsmål. Spørsmålet om hvorfor informantene opplever og handler som de gjør, er det først og fremst forskerens jobb å vurdere. Jeg har forsøkt å følge disse oppfordringene i utarbeidelsen av intervjuguiden. Underveis i intervjuene dukket det imidlertid opp en del situasjoner der det var formålstjenlig å stille «hvorfor»-spørsmål, for å utdype og klargjøre svar.

Uansett hvor god erfaring man har, er det viktig å gjennomføre ett eller flere prøveintervjuer (Dalen, 2011). Jeg valgte å gjennomføre to prøveintervjuer med en jente og en gutt i slutten av tenårene for å teste ut både intervjuguiden og meg selv i rollen som intervjuer. Under disse intervjuene fikk jeg også prøvd ut diktafonen, slik at jeg var trygg på hvordan den fungerte før hovedintervjuene. Prøveintervjuene ga nyttige erfaringer. Jeg ble tryggere på meg selv i rollen som intervjuer. I tillegg fikk jeg nyttige tilbakemeldinger på intervjuguiden. Ved gjennomlyttingen av det første intervjuet, ble jeg oppmerksom på at jeg hadde en tendens til å haste videre til neste spørsmål, der jeg kunne ha stilt oppfølgingsspørsmål. Dette var jeg mer bevisst på i det påfølgende prøveintervjuet. Under begge prøveintervjuene oppdaget jeg også at noen av spørsmålene i guiden var litt upresise. For å unngå misforståelser, ble det derfor foretatt noen endringer i formuleringene av spørsmålene.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i et møterom ved folkehøgskolen. Hvert intervju varte omtrent en time. Det ble foretatt en kort brifing før selve intervjuet startet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg fortalte litt om meg selv, formålet med intervjuet og hvordan intervjuet ville bli lagt opp. Elevene ble også informert om at de hadde mulighet til å trekke seg ut når som helst uten å oppgi grunn, min taushetsplikt og at de ble sikret full anonymitet. Dette ble gjort for å skape et tillitsforhold mellom elevene og meg. De fikk også anledning til å stille spørsmål. Alle informantene skrev under på samtykkeerklæring før intervjuet startet.

Alle intervjuene ble tatt opp på en digital diktafon. Dette var avklart med informantene på forhånd. De ble også forsikret om at opptakene ville bli slettet ved prosjektslutt. Slike tekniske hjelpemidler kan gi intervjuet et formelt preg, men fordelen er at samtalen blir bevart og kan avspilles i ettertid. Det ble ikke tatt notater underveis i intervjuene. Dette fordi jeg ville konsentrere meg fullt og helt om informanten og om informantens reaksjoner (Thagaard, 2009).

Intervjuet bestod av to deler. Første del av intervjuet omhandlet skjuleteknikker, mens andre del omhandlet fysisk aktivitet i folkehøgskolen. Jeg ønsket å skape en atmosfære hvor informanten følte seg trygg nok til å snakke om egne opplevelser og erfaringer (Kvale, 1997). Under intervjuet forsøkte jeg å lytte oppmerksomt, vise forståelse og respekt for det informanten fortalte ved å gi en kort respons som m-mm... eller et nikk. Jeg benyttet meg av oppfølgingsspørsmål for å få informanten til å utdype, for eksempel: «*Kan du fortelle mer om det...?*» eller «*Har du flere eksempler på det...?*». På denne måten viste jeg interesse og engasjement for det som ble sagt. Jeg stilte også spørsmål av mer fortolkende karakter for å kontrollere at jeg hadde forstått informanten riktig. Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk, men ble brukt som en huskeliste og utgangspunkt for samtalen. Temaene var i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen ble bestemt underveis. Under intervjuet passet jeg på at jeg fikk dekket alle områdene i guiden ved å sette et kryss i marginen ved de emnene vi hadde vært innom. Samtidig var jeg åpen for at informanten kunne ta opp egne tema som jeg ikke hadde tenkt på i forkant. Noen ganger kom det opp nye, interessante momenter som det var viktig å følge opp med spørsmål der og da. Jeg opplevde at jeg fikk god kontakt med alle informantene. De var pratsomme og villige til å dele sine tanker og erfaringer, noe som kan tyde på at de følte seg trygge og komfortable i intervjusituasjonen. Et vesentlig mål ved et intervju, er å skape en god og tillitsfull atmosfære som kan bidra til at informanten åpner seg om de temaene forskeren ønsker å få belyst (Thagaard, 2009). Intervjuet ble avrundet med en debriefing (Kvale & Brinkmann, 2009). Informanten ble spurt om hvordan hun/han syntes det hadde gått, og om noe var uklart angående prosjektet.

Like etter at hvert intervju var ferdig skrev jeg ned tanker og refleksjoner rundt intervjusituasjonen, blant annet hvordan jeg opplevde den sosiale atmosfæren under intervjuet og informantens kroppsspråk. Det er en fordel å gjøre dette med en gang mens inntrykkene ennå er ferske (Thagaard, 2009).

3.5 Analyse og tolkning

Etter at intervjuene var gjennomført, ble lydfilene overført til en passord-beskyttet pc. Deretter ble opptakene transkribert. Dette var en tidkrevende prosess, men samtidig nyttig på den måten at jeg ble godt kjent med datamaterialet. Under transkripsjonsarbeidet fikk jeg mange ideer om mulige tolkninger av stoffet, som jeg noterte meg med tanke på det videre analysearbeidet.

Intervjuanalyser kan gjøres på forskjellige måter. Kvale og Brinkmann (2009) presenterer en metode, som består av fem trinn. Først leser man igjennom hele intervjuet for å få en følelse av helheten. Deretter bestemmes de naturlige «meningsenhetene» i materialet slik de uttrykkes av informanten. Så uttrykkes meningsenhetene så enkelt og klart som mulig, og tematiseres slik forskeren fortolker dem. På det fjerde trinnet undersøkes meningsenheten i lys av studiens spesifikke formål. På det femte trinnet bindes de viktigste emnene i intervjuet sammen i et deskriptivt utsagn. Jeg fulgte ikke Kvale og Brinkmanns metode i detalj, men den ble brukt som et utgangspunkt.

Først leste jeg gjennom alle intervjuene for å få et helhetsinntrykk. Deretter analyserte jeg hvert enkelt intervju grundig for å identifisere utsagn som var relevante for problemstillingene. Jeg plukket ut sitater fra intervjuutskriftene som jeg mente var relevante. Samtidig ble en del uviktige avsnitt tatt bort. Lengre beskrivelser ble meningsfortettet. Meningsfortetting innebærer at man forkorter informantens uttalelser til kortere og mer konsise formuleringer. Den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2009). Relevant tekst ble kodet og sortert etter hovedtemaene i intervjuguiden.

Prosessen med å tolke data beskrives som en rekontekstualisering (Thagaard, 2009).

Forskeren går utover det som direkte blir sagt, og utarbeider strukturer og meningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i teksten. Teksten rekonstrueres innenfor et bredere teoretisk rammeverk. Fortolkninger fører vanligvis til en tekstutvidelse der resultatet er formulert i mange flere ord enn de opprinnelige uttalelsene (Kvale & Brinkmann, 2009). Repstad (1998) skriver om tolkningsprosessen: «*Tolkning er en begrunnet vurdering av datamaterialet i forhold til de problemstillinger vi tar opp i studien, og i forhold til teorier som setter funn fra studien inn i en større sammenheng*» (s. 93).

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver tre ulike tolkningskontekster som forskeren kan vurdere utsagnets betydning i. Den første tolkningskonteksten er *selyforståelse*. Her forsøker

forskeren i en fortettet form å formulere det den intervjuede selv oppfatter som meningen med sine uttalelser. *Kritisk forståelse basert på sunn fornuft* er den andre tolkningskonteksten. På dette nivået går tolkningen lenger enn til å omformulere den intervjuedes selvforståelse, men forskeren holder seg innenfor konteksten av det som er en allment fornuftig tolkning. Den tredje konteksten for tolkning er *teoretisk forståelse*. På dette nivået benyttes en teoretisk ramme ved tolkningen av en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2009). I tolkningsprosessen har jeg vurdert intervjumaterialet i forhold til disse tre tolkningskontekstene. Tolkningen går lenger enn til å gjengi informantenes egne synspunkter og erfaringer. Uttalelsene er tolket i en allmenn fornuftskontekst. I tillegg er uttalelsene knyttet opp mot den gjennomgåtte teorien og den tidligere studien av skjuleteknikker (Lyngstad, 2010).

Kvale og Brinkmann (2009) skiller videre mellom en partisk og en perspektivisk subjektivitet ved tolkningsforskjeller. Partisk subjektivitet beskrives som dårlig og upålitelig arbeid; forskeren ser kun bevis som støtter egne meninger, velger tolkninger og rapporterer det som begrunner egne konklusjoner, og ser bort fra alt som kan gi andre tolkninger. Målet for forskningen bør være perspektivisk subjektivitet. Det vil si at tolkningsmuligheter blir klarlagt, og at det blir åpnet for flere tolkningsalternativer og flertydighet (Kvale & Brinkmann, 2009).

4. Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene fra intervjuene. Først presenteres resultatene knyttet til skjuleteknikker. Her er svarene sortert under temaene: innhold og arbeidsmåter, sosialt miljø og lærerfaktorer. I intervjuguiden har jeg også med temaene elevforutsetninger og vurdering. Disse har jeg valgt å se bort fra i resultatkapitlet. Grunnen til dette er at det ikke kom frem relevant informasjon i forbindelse med disse temaene i intervjuene. Videre presenteres resultatene knyttet til fysisk aktivitet i folkehøgskolen. Kapitlet starter med en kort presentasjon av informantene.

4.1 Presentasjon av informantene

Utvalget består av fire folkehøgskoleelever. De var i alderen 19-21 år da datainnsamlingen ble gjennomført. Informantene er gitt fiktive navn.

Atle: Atle har ikke drevet med noen form for fysisk aktivitet eller idrett utenom kroppsøvingstimene på skolen. Han var ikke interessert i trening og idrett i oppveksten. Han

begynte å spille organisert fotball da han gikk på barneskolen fordi flere av kameratene begynte, men fant fort ut at det ikke var noe for ham. Hans store lidenskap er musikk, noe han har brukt mye tid på opp igjennom årene. Atle likte kroppsøving på skolen sånn passe, men ble gradvis mer negativt innstilt til faget utover i ungdomsårene, særlig på slutten av ungdomsskolen og videregående skole. Grunnen til det var at han opplevde liten grad av mestring i timene. Seg selv beskrev han slik: «*Jeg var nok blant dem som ikke var så flink.*» På folkehøgskolen sitter han i ro store deler av dagen og er tilfreds med det.

Irene: Irene har heller ikke drevet med idrettsaktiviteter i oppveksten, men har alltid vært glad i å gå turer i skog og mark. Hun har både gode og dårlige minner fra kroppsøvingsfaget. Sirkeltrening og dans likte hun godt, men hun mislikte ballspill, særlig fotball. Irene har ikke hatt tid til å trene de siste årene på grunn av mye skolearbeid og deltidsjobb. Hun har lyst å bli mer aktiv og begynne å trene, og er motivert for å delta i fysisk aktivitet mens hun går på folkehøgskolen.

Nora: Nora var ikke spesielt begeistret for kroppsøvingsfaget verken på ungdomsskolen eller videregående fordi de ofte hadde aktiviteter hun verken likte eller mestret. Hun deltok i kroppsøving kun for å få karakter i faget. Da Nora gikk på videregående skole, trente hun en til to ganger i uken på treningssenter. Nora ønsker å bli mer aktiv og er derfor positiv til å delta i fysisk aktivitet på folkehøgskolen.

Katrine: Kroppsøving var heller ikke favorittfaget til Katrine. Hun fortalte at hun ikke var særlig flink i kroppsøving, men at hun som oftest deltok i aktivitetene. Katrine kunne huske at hun gruet seg til svømmetimene og til de årlige testene i styrke, spenst og utholdenhet på videregående. Hun prøvde da å finne på unnskyldninger for å slippe unna. Hun har tidligere spilt volleyball, men sluttet fordi hun syntes det ble for seriøst. Før Katrine begynte på folkehøgskolen, trente hun ca. to ganger i uken på treningssenter.

4.2 Resultater relatert til skjuleteknikker

4.2.1 Skjuleteknikker i forhold til innhold og arbeidsmåter

Informantene kunne fortelle at de hadde brukt skjuleteknikker i kroppsøvingstimene. De kunne også beskrive strategiene.

«Lettere å tøyse bort problemene»

Atle fortalte at de av og til hadde dans i kroppsøvingstimene, noe han ikke syntes så mye om. Han husket spesielt godt en situasjon fra danseundervisningen på ungdomsskolen der han skulle opptre foran lærer og medelever og beskrev den slik:

«Jeg husker en gang vi hadde dans på ungdomsskolen. Først fikk vi i oppgave å øve på dansetrinnene, og etterpå skulle vi fremføre dansen for resten av klassen. Jeg visste på forhånd at jeg ikke kom til å klare det, men jeg kom meg gjennom det på en måte. Jeg forsøkte å være morsom og gjøre det komisk, slik at de andre elevene skjønnte at det var med vilje og at jeg tullet meg. Så lo alle med etterpå.»

Atle fortalte også at det var mye lekpregede fysiske aktiviteter på barneskolen: «Jeg husker at vi ofte lekte Sisten og Haien kommer. Det var mye lek og da blir det morsommere.» På ungdomsskolen ble det mer alvor: «Vi fikk karakter på det vi gjorde og det føltes som et press. Det presset førte til at gym ble mindre morsomt.»

Utholdenhetstrening var heller ikke noe høydepunkt for Atle:

«Jeg løp for eksempel motsatt vei på idrettsbanen, eller jeg forstyrret de som løp forbi meg. På denne måten prøvde jeg å gjøre narr av de som faktisk var flinke til å løpe. Jeg gjorde dette for å få balansert ut presset på en måte. Det var flaut å ikke få til aktiviteten like bra som de andre. Noen av guttene i klassen drev med friidrett på fritiden og presterte derfor bra. Å måle seg opp mot disse ble problematisk.»

Han beskrev også hvordan han prøvde å takle en vanskelig situasjon i turn:

«Jeg følte at det ble teit å prøve å slå hjul og ikke få det til, så da bare rullet jeg meg rundt og tullet istedenfor. Gjorde litt komedie ut av det. Jeg brydde meg ikke om at læreren kjeftet på meg. Han ønsket at jeg skulle prøve så godt jeg kunne, men jeg syntes det ble flaut overfor klassekameratene. Jeg prøvde å dekke over at jeg ikke kunne prestere noe.»

Flere av informantene påpekte at den enkelte elevs prestasjoner i kroppsøvingstimene fikk en viss betydning for hans eller hennes popularitet i elevgruppen, og at det derfor var viktig å skjule egne svakheter. Atle sa: «Hvis du utmerket deg positivt, for eksempel ved å skåre mål i fotball eller løpe raskest på 60-meteren, ga det helt klart status. Den populære gjengen i klassen var god i gym.»

Snike bakover i køen

Katrine husket godt en episode fra turnundervisningen:

«Det var en situasjon i turnundervisningen hvor jeg følte meg veldig usikker. Jeg følte jeg klarte de grunnleggende øvelsene bra, men da jeg skulle utføre en salto ble det til at jeg trakk meg. Da torde jeg ikke prøve. Ville helst unngå å hoppe, og forsøkte da å trekke lengst mulig bak i køen. Jeg forsøkte å være vennlig og slippe de spenstige elevene foran meg.»

Hun brukte denne strategien i håp om å slippe unna øvelsen. Flere av jentene drev med turn på fritiden, og hadde derfor bedre ferdigheter enn henne.

Lange do-pauser

Noe av det Nora husket fra svømmetimen på skolen, var de hyppige toalettbesøkene. Ofte lot Nora som om hun måtte på do for å slippe vanskelige øvelser. Når hun følte hun ikke mestret oppgavene hun ble stilt overfor, for eksempel å svømme på ryggen, svømme under vann eller crawl, ba hun om lov til å gå på toalettet: *«Når vi hadde svømming ba jeg om å få gå på do, og det fikk jeg jo selvfølgelig lov til. Der ble jeg vanligvis værende en god stund, lengst mulig egentlig.»* Hun var samtidig bevisst på at do-pausene ikke måtte vare altfor lenge, for da kunne hun bli avslørt. Verken lærer eller medelever avdekket denne strategien fordi det var svømming bare hver tredje uke. Til neste svømmetime var strategien hennes trolig glemt av både lærer og medelever.

Bli truffet tidlig i kanonball

Irene fortalte om en teknikk hun brukte i kanonball. I kanonball er det om å gjøre ikke å bli truffet av ballen. Irene var likevel alltid blant de første som ble truffet:

«Min strategi var å bli truffet tidligst mulig. Min taktikk var å plassere meg ganske kort fra midtlinjen, slik at jeg ble et enkelt «bytte» for motstanderne. Da ble jeg tatt og kunne stå i feltet på kortsiden i lange perioder fordi det var mange elever som ønsket å kaste seg fri og vende tilbake til midtområdet.»

Irene likte ikke kanonball og valgte derfor å bli truffet tidlig i spillet for å slippe å være så mye med. Hun var også engstelig for å bli truffet av harde skudd: *«Jeg likte ikke å bli truffet av ballen. Når jeg kom meg over på den andre kortsiden av banen slapp jeg å bli kastet på [...]»* Hun la også til: *«Det var ingen som spurte hvordan jeg opplevde timen fordi jeg lot jo som om jeg hadde det bra.»*

4.2.2 Skjuleteknikker i forhold til sosialt miljø

I intervjuene fortalte informantene om skjuleteknikker som kan ses i sammenheng med det sosiale miljøet i undervisningen.

Unnskyldninger

Ungdommene innrømmet at de hadde funnet på unnskyldninger for å slippe å delta i kroppsøvingstimene. Atle fortalte at han noen ganger brukte unnskyldninger for å komme seg unna vanskelige situasjoner. Han pleide å se an situasjonen. Hvis de skulle ha aktiviteter han følte han ikke mestret, for eksempel aerobic, valgte han å late som han var skadet for å slippe å delta. To av jentene fortalte også at de noen ganger skyldte på ulike «vondter» og plager for å slippe å ha kroppsøving. Dette ble også brukt som en årsak til hvorfor de presterte svakt eller ytet middels innsats. Nora beskrev dette slik:

«Vi var ofte ute og løp. Løpte så og så mange runder rundt banen på tid. Jeg syntes ikke dette var noe motiverende. Jeg hadde egentlig ikke lyst til å delta i disse timene, fordi kondisjonen min var ganske dårlig på den tiden. Jeg pleide å skylde på forskjellige «vondter», for eksempel at jeg hadde vondt i foten, slik at jeg hadde en god grunn til å løpe sakte.»

Katrine fortalte at hun strevde mye med svømming, og at hun ikke kunne svømme ordentlig før hun var godt oppe i tenårene. Ofte hadde hun hatt lyst å skulke svømmetimen.

Nederlagsfølelsen over ikke å mestre svømming ble ytterligere forsterket gjennom måten opplæringen var lagt opp på. De få som ikke var svømmedyktige måtte holde seg på grunt vann, mens alle andre fikk lov til å boltre seg i hele svømmebassenget. Dette følte sårt, og førte til at hun flere ganger bevisst valgte å «glemme» badetøyet, slik at hun slapp å delta i svømmingen. Hun ønsket å skjule sine dårlige svømmeferdigheter.

Usynliggjøring

Katrine fortalte om en strategi hun brukte i dans. Hun forklarte at læreren stod foran elevgruppen og instruerte, og at elevene skulle følge etter i hans dansebevegelser. Katrine syntes at dans var vanskelig og følte hun ikke fikk det til. Hun forsøkte derfor å gjøre seg minst mulig synlig i undervisningen:

«Dans var ikke min sterkeste side. Så da plasserte jeg meg så langt bak i gymsalen som mulig, et sted hvor jeg kunne skjule meg. Enten bakerst på midtrekken eller i et av hjørnene, hvor jeg ikke var så godt synlig. Et sted hvor jeg kunne se flest rygger i stedet for at de fleste så min rygg.»

Hun hadde også eksempel på andre situasjoner der hun prøvde å unngå oppmerksomhet:

«Det var ikke gøy når vi ble testet i noe jeg visste jeg var dårlig i, for eksempel spenst, og som jeg kom til å få dårlige resultater på. Følte meg ikke akkurat «kul» i de situasjonene. Da prøvde jeg å vente til færrest mulig så på. Når vi var mange på testene, prøvde jeg så godt jeg kunne å bli borte eller forsvinne litt i mengden. Læreren husket jo ikke alltid hvem som hadde blitt testet og ikke.»

Fordi Katrine følte at hun ikke mestret aktivitetene, prøvde hun altså å unngå oppmerksomhet ved å søke inn i både medelevenes og lærerens blindsoner. Hun ga også uttrykk for at det var flaut å gjennomføre tester foran medelever, særlig de flinke guttene. Noen ganger prøvde hun å lure seg unna ferdighetstester ved å gjemme seg bort i mengden.

Oppsøke pasningskyggen

Irene fortalte om en strategi hun benyttet i fotball. Læreren hadde instruert klassen i hvordan de skulle bevege seg for å komme ut av pasningskyggen i spillet. Hun forsøkte heller å bevege seg inn i pasningskyggen og unngå blikkontakt med ballfører. Hun prøvde altså å gjøre det motsatte av hva læreren hadde sagt de skulle gjøre. «*Samtidig på en litt forsiktig måte slik at jeg ikke ble avslørt*», forklarte hun. På spørsmål om hva som var grunnen til dette, svarte hun:

«Det var på grunn av de kjipe reaksjonene som ofte kom hvis jeg ikke presterte godt nok i andres øyne, for eksempel hvis jeg mistet ballen til motstanderne. Det var så utrolig stort fokus på å vinne. Jeg hadde angst for å ødelegge for laget mitt. Derfor likte jeg ikke å bli sentret til fordi jeg visste at jeg ikke ville klare å motta ballen. Jeg prøvde derfor å plassere meg strategisk på banen slik at jeg ikke skulle havne i vanskelige situasjoner.»

Irene hadde dårlig ballkontroll og var derfor ikke interessert i å få ballen fra medspillere: «*Jeg forsøkte å posisjonere meg slik til at jeg ikke ville få ballen*», uttalte hun. Flere av klassekameratene hennes var veldig opptatt av å vinne, noe som førte til at hun ble engstelig for å miste ballen til motstanderlaget og ødelegge for laget sitt.

Unngå involvering og opptre passivt

I håndball var Katrines strategi å opptre passivt og reservert i spillet. Hun pleide å løpe frem og tilbake langs sidelinjen:

«Når jeg var på lag med elever jeg visste var mye flinkere enn meg, plasserte jeg meg på kanten [...] og løp alt jeg kunne frem og tilbake på banen. På kanten var det tryggest. Når jeg plasserte meg der, var det mindre sjanse for å ødelegge. Vanligvis sendte jeg ballen videre til en medspiller. Drible meg gjennom forsvaret til motstanderen torde jeg ikke prøve på. Det var tryggest å sende ballen fra seg fortest mulig. Jeg var redd jeg skulle gjøre feil og ødelegge for laget mitt.»

Katrine fryktet å få kritikk av de andre på laget dersom hun mistet ballen eller gjorde feil. Hun likte ikke å delta, men holdt det for seg selv fordi hun var redd for å bli upopulær. Håndball var en aktivitet som de fleste jentene i klassen hennes likte godt. Store ferdighetsmessige forskjeller mellom elevene og stort fokus på å vinne, førte til at hun ble usikker, nervøs og redd for å gjøre noe «galt» i spillsituasjoner.

Hun fortalte videre hvordan hun opplevde å delta i rugby. Her var det først og fremst guttene som utgjorde trusselen: *«I lagspill kunne det bli litt voldsomt av og til, litt skummelt. Jeg husker en gang vi hadde rugby på videregående. Det syntes jeg var kjempeskummelt. Noen av guttene skulle tøffe seg med å være rå. Da trakk jeg meg unna. Ble ganske passiv.»*

En av de andre jentene, Nora, fortalte om en lignende strategi hun brukte i fotball:

«På ungdomsskolen var noen av guttene veldig overivrige når vi spilte fotball. Det eneste de var opptatt av var å drible og skåre flest mål selv. I tillegg sentret de ofte bare til hverandre. Man blir jo ikke så veldig motivert for å være med da. I disse timene stod jeg mest og så på, jeg løp liksom ikke mot ballen.»

4.2.3 Lærerfaktorer

Atle hadde meninger om hvilke kvaliteter en kroppsøvingslærer helst må ha. Han bør være engasjert, aktiv, positiv og kunnskapsrik. Læreren bør også snakke med elevene om hvordan de opplever faget: *«Noen lærere var flinke til å observere og spørre når jeg presterte dårlig. Da fikk jeg anledning til å forklare nærmere hva som var vanskelig og komme med forslag til hva jeg trengte hjelp til. For de fleste tror jeg det hadde vært bra å få litt mer personlig oppfølging.»*

Katrine mente at lærere bør ta seg tid til å snakke individuelt med elevene. Det var noe hun selv hadde savnet:

«Det er mye lettere å ta opp ting under fire øyne enn å stå fram foran hele klassen. Da læreren i fellessamlingen før timen spurte om det var noen som syntes dans var vanskelig, og ingen rakk opp hånden, ville ikke jeg være den eneste til å rekke opp hånden. Da holdt jeg det heller inni meg, selv om jeg egentlig syntes dans var vanskelig.»

Irene mente de fikk for liten tid til å øve på ferdigheter: *«Det var veldig mye lagspill; fotball, basketball og kanonball. Følte ikke at jeg lærte noe i disse timene. Jeg fikk nesten aldri ballen. Det hadde vært artigere hvis vi hadde trent mer teknikk.»* Hun mente også at lærerne kunne fokusert mer på det sosiale miljøet blant elevene: *«I ballspill fikk jeg ofte negative tilbakemeldinger fra medelever som gikk på at jeg ikke var god nok. Jeg kan ikke huske at kroppsøvingslærerne tok skikkelig tak i dette problemet eller snakket om det.»*

Nora trakk frem kroppsøvingslæreren i videregående skole. I motsetning til de fleste andre kroppsøvingslærerne hun hadde hatt opp gjennom skolegangen, deltok denne læreren som oftest i den fysiske aktiviteten sammen med elevene. Læreren stod ikke på sidelinjen og observerte derifra, men var fysisk aktiv sammen med dem. Hun kunne huske at læreren var flink til å gi positive og konstruktive tilbakemeldinger til alle. Lærerens deltakelse og

tilstedeværelse hadde også positiv innvirkning på klasse miljøet: *«Når læreren var mer til stede ble det også færre negative kommentarer. Ble jo artigere med gym da.»*

4.3 Resultater relatert til fysisk aktivitet i folkehøgskolen

4.3.1 Synspunkter på det fysiske aktivitetstilbudet ved folkehøgskolen

Flere av informantene fortalte at de var fornøyd med aktivitetstilbudet ved folkehøgskolen der de er elever. Noen nevnte også at de har hatt utbytte av treningen i form av økt velvære og trivsel.

Atle mente at aktivitetstilbudet ved folkehøgskolen var variert: *«Jeg synes opplegget egentlig er bra. Vi har mange forskjellige muligheter. Vi har gymsal som vi kan bruke når vi vil, treningsrommet inneholder apparatene jeg trenger og skolen ligger like ved et idrettsanlegg. Men dette er ikke noe jeg bruker ofte altså.»* Atle likte volleyball best og kunne derfor tenke seg mer av det. Ballspill i skolens gymsal tilrettelegges gjennom «åpen gymsal» til kl. 23.00 hver kveld. Atle foretrakk å trene sammen med andre, noe han opplevde at folkehøgskolen la til rette for gjennom fellestreningene i gymsalen.

Da Irene ble spurt om hva hun syntes om aktivitetstilbudet ved skolen, svarte hun: *«Jeg mener tilbudet er variert. Her kan man drive med mange forskjellige aktiviteter. Hvis man ikke liker ballspill, kan man for eksempel trene styrke eller spille bordtennis. Vi kan gjøre det som passer oss.»* Hun fortalte videre: *«I går hadde vi skilek og det var kjempe tungt. Muskelarbeid som bare det! Det er veldig godt å få bevegde seg litt. Jeg føler meg mye bedre når jeg er fysisk aktiv.»*

Før intervjuene ble gjennomført, hadde folkehøgskolen arrangert en fellestur. Informantene ga uttrykk for at det hadde vært en fin tur, både treningsmessig og sosialt. Irene sa: *«På turen var det god stemning og den var passe krevende. For meg er det viktig at jeg har det trivelig mens jeg er i aktivitet.»*

På spørsmål om hva Nora syntes om det fysiske aktivitetstilbudet, var svaret:

«Jeg synes det er bra. Det blir arrangert så mye forskjellig. Flere ganger i uken blir det arrangert fysiske aktiviteter og da finner jeg alltid en aktivitet som passer meg. Ballspill i gymsalen er moro. Vi spiller og har det kjekt sammen. Det er viktig.»

Men egentlig likte hun best å være ute i friluft:

«Jeg liker egentlig best utendørsaktivitetene. Ski, kajakkpadling, klatring og sandvolleyball synes jeg er ok. Da tenker jeg liksom ikke at det er trening. Det er bare

moro.[...]jeg oppdaget her på folkehøgskolen at jeg faktisk liker å bruke kroppen og være i aktivitet. Jeg har fått mer overskudd og mer energi til å gjøre ting i hverdagen.»

Volleyballturneringen, som blir arrangert hver søndag, beskrev hun som helgens høydepunkt.

Katrine syntes også at treningstilbudet var bra. Hun var spesielt fornøyd med at de har mulighet til å trene på treningssenter utenfor skolen: *«Det er mange forskjellige aktivitetstilbud her på folkehøgskolen, så jeg har ikke vanskeligheter med å finne noe jeg liker. Egentlig liker jeg best å trene på treningssenteret.»* Det eneste hun trakk frem som litt negativt, var at det hadde vært vel mye individuell trening på treningssenteret: *«Jeg liker å trene på egenhånd, men det kan bli litt kjedelig i lengden. Jeg savner det sosiale rundt aktivitetene og at vi er flere som gjør noe sammen.»* Som tidligere nevnt hadde Katrine drevet aktivt med volleyball, og dette var noe hun savnet: *«Hvis jeg hadde fått mulighet til å spille på et lag, så hadde jeg garantert gjort det.»*

4.3.2 Treningsvaner

Atle kan karakteriseres som fysisk inaktiv. Han var ikke opptatt av sport og idrett i det hele tatt, og beskrev sitt forhold til fysisk aktivitet og trening slik: *«Kan telle på en hånd de gangene jeg har deltatt på ballspill i gymsalen. Vanligvis gidder jeg ikke trene. Trening ligger langt nede på prioriteringslisten. Den eneste aktiviteten jeg har vært med på er volleyball.»* Han brukte mesteparten av fritiden sin på musikk og gitarspilling. Dessuten så han ikke verdien av å være i fysisk aktivitet: *«Jeg tror ikke jeg personlig hadde hatt noe glede av å være mer fysisk aktiv. Jeg ser liksom ikke poenget med det. Og da er det jo ikke noe stort problem heller da.»*

Irene var opptatt av friluftsliv. På spørsmål om hun drev med noen form for fysisk aktivitet i hverdagen, svarte hun: *«Jeg prøver å få til et par turer i skogen, alene eller sammen med andre. Jeg tar også litt armhevinger innimellom. De frivillige fysiske aktivitetene deltar jeg aldri på, bare på de obligatoriske.»* Hun var også interessert i musikk og brukte mye av fritiden på instrumentet sitt. Irene opplevde at hun var blitt mindre fysisk aktiv i hverdagen etter at hun begynte på folkehøgskolen: *«Jeg går mindre i hverdagen her, sitter mye i ro. Alt er jo her på folkehøgskolen. Før måtte jeg gå tre kilometer til og fra skolen.»* Hun prøvde å unngå ballspill på folkehøgskolen på grunn av negative erfaringer med ballspill fra kroppsøvingstimene i grunnskolen: *«Jeg unngår ballspill. En lørdag ble det arrangert ballspill. Jeg fikk angst og hjertebank da jeg var på vei inn i gymsalen. Jeg måtte bare snu i døren. Jeg klarte ikke tanken på å holde på med ballspill en hel dag.»* Hun påpekte videre at

hun kanskje hadde vært mer aktiv på fritiden dersom aktivitetstilbudet i skolens gymsal hadde vært mer variert, og ikke så rettet mot ballspill.

Nora pleide å delta i ballaktivitetene i gymsalen: *«Fotball, innebandy og volleyball i gymsalen er kjempeartig. Alle som vil kan delta og vi spiller bare for å ha det gøy. Jeg synes det er artigst å trene sammen med andre.»* I tillegg trente hun litt styrke på egenhånd, enten i styrkerommet på folkehøgskolen eller på treningssenteret: *«Vi har ofte lange dager på skolen, så noen dager er jeg ganske sliten på ettermiddagene. Da blir det lett til at jeg dropper styrketreningen, men ikke fellestreningene. Der er jeg stort sett alltid med.»*

Katrine trente flere ganger i uken på treningssenteret: *«Jeg har lyst å komme i bedre form og er ganske ofte på det lokale treningssenteret.»* Hun prøvde å trene variert, og vekslet mellom styrketrening og utholdenhetstrening. Volleyball var favorittaktiviteten hennes: *«Jeg liker ikke så godt fotball og innebandy, men volleyball er kjekt. Jeg er ofte med på volleyballøktene i gymsalen. Nå som snøen er kommet er jeg en del i skibakken også.»*

4.3.3 Hva som skal til for å øke den fysiske aktiviteten

I intervjuene kom folkehøgskoleelevene med synspunkter på hva som må til for at de skal opprettholde og eventuelt øke sitt fysiske aktivitetsnivå i skoleåret.

Som tidligere nevnt beskrev Atle seg selv som forholdsvis passiv. På spørsmål om hva slags aktiviteter han likte å holde på med, svarte han: *«Jeg synes det er kjedelig å jogge alene på løpebanen eller rundt skolen. Det gidder jeg ikke. Men jeg liker fellestreningene i gymsalen, særlig volleyball. Jeg har vært med noen ganger og syntes det var ganske artig».* Ettersom Atle likte volleyballøktene ganske godt, spurte jeg derfor om han kunne utdype hva som hadde vært bra med de:

«Hva er bra med volleyballøktene? Jeg føler ikke prestasjonspress. Det er ikke noe stress. Vi spiller for å ha det artig. Det er for eksempel lov å gjøre feil. Ingen som kommer med negative kommentarer hvis man for eksempel ikke klarer å slå ballen over nettet. Jeg har heller ikke vært redd for å dumme meg ut. Blir det for mye fokus på å vinne blir jeg ikke så motivert til å delta.»

Han mente også at lærerne ved folkehøgskolen var flinke til å inkludere elevene i planleggingen av fritidsaktivitetene: *«Her får vi komme med forslag til aktiviteter. Hver fredag henger læreren opp en liste på veggen hvor vi kan skrive opp aktiviteter vi ønsker oss. Det at lærerne tar hensyn til våre ønsker og synspunkter gjør meg mer motivert til å være med på aktivitetene.»*

Irene var glad i å bevege seg til musikk, og kunne godt tenke seg å bli mer aktiv enn hun er i dag: «*Jeg kunne ønske vi hadde mer dans og aerobic her på folkehøgskolen. Det er veldig mye ballspill.*» Tidligere har hun trent dans og aerobic hjemme til dvd, og foreslo derfor at skolen kunne kjøpe inn trenings dvd-er. En annen aktivitet hun godt kunne tenke seg å drive med, var yoga: «*Jeg har egentlig lyst å begynne med yoga. Jeg har trent litt yoga på treningsstudio tidligere.*» Irene likte også å gå på tur i skog og mark, men helst sammen med andre. Hvis hun ikke hadde noen å gå sammen med, droppet hun ofte turen. Hun syntes derfor det hadde vært en god ide å starte turgrupper.

Nora fortalte at hun var blitt mer fysisk aktiv etter at hun begynte på folkehøgskolen. Hun pekte på flere årsaker til det: «*På folkehøgskolen kan vi være med på mange forskjellige aktiviteter. Her har jeg funnet flere aktiviteter som jeg liker å drive med. Her er det også fokus på at trening skal være lystbetont og sosialt, noe som er viktig for meg. Dessuten er det ikke noe prestasjonsjag.*» Nora fortalte også at gode opplevelser med fysisk aktivitet i linjeundervisningen på folkehøgskolen hadde bidratt til å øke hennes motivasjon for trening på fritiden. Hun likte å være med på ballspill i gymsalen. På spørsmål om hva som var positivt med ballspill, svarte hun: «*Det er trivelig fordi det er en god tone mellom oss. Vi støtter hverandre og hjelper hverandre til å bli gode. Vi prøver å få alle med. Alle er en del av laget og inkluderes i spillet. Det er mye artigere når folk er positive.*»

Katrine foretrakk å trene sammen med andre. Ofte var det medelevene som fikk henne med på volleyball i gymsalen: «*Det sosiale har mye å si for meg. Det at vi har så mange fellesaktiviteter er veldig positivt.*» Som Atle, opplevde også Katrine at hennes aktivitetsønsker ble godt ivaretatt, noe hun syntes var veldig motiverende: «*Her får jeg være med å bestemme hvilke aktiviteter vi skal ha på fellestreningene. Lærerne spør oss hva vi liker å gjøre, og legger opp aktivitetene etter våre ønsker. Det er ikke forhåndsbestemt [...]. Det gjør at jeg får lyst å være med.*» Katrine mente det var viktig å tilrettelegge for varierte aktiviteter: «*Selv om mange liker fotball, må det ikke bli for mye av det. Da blir det kjedelig i lengden.*» Hun syntes at noen av guttene kunne være dominerende når de spilte fotball: «*Det er moro med lagspill hvis fokuset er på samarbeid og på å gjøre hverandre gode. Jeg orker ikke være med dersom folk ikke samarbeider. Det er derfor viktig at læreren passer på at alle blir delaktige i spillet.*»

5. Drøfting

I dette kapitlet vil funnene i oppgaven bli drøftet opp mot den omtalte teorien og tidligere studier. Først drøftes resultatene som omhandler skjuleteknikker. Deretter drøftes resultatene som omhandler fysisk aktivitet i folkehøgskolen.

5.1 Skjuleteknikker og årsaker

Denne delen av drøftingen vil ta utgangspunkt i Lyngstads (2010) artikkel «Ribbeveggløpere» i kroppsøving. Som nevnt innledningsvis, har Lyngstad belyst skjuleteknikker fra læreres synsvinkler. Lyngstad presenterer fem forskjellige skjuleteknikker: 1) Klovneri, tøysing og bagatellisering, 2) tøff, rå, bråkete og voldsom, 3) gjøre noe annet som man heller får til, eller noe som ikke er så anstrengende, 4) skadet eller har vondt og 5) gjøre som man blir bedt om, uten at man egentlig vil det selv, slik som såkalte «ribbeveggløpere». I det følgende vil jeg forsøke å forfølge Lyngstads tematisering og utdype lærerdataene og de ulike strategiene som det gjøres rede for i artikkelen. Jeg har derfor valgt ut noen historier fra resultatkapitlet som belyser disse teknikkene ytterligere. Samtidig har jeg med noen historier som beskriver nye former for skjuleteknikker, sett fra elevers synsvinkler.

5.1.1 Klovneri og tøysing

Studien til Lyngstad viser at noen elever har en tendens til å tøyse og oppføre seg som klovner når de føler de ikke mestrer øvelser. Noe lignende kom frem i min studie også. Atle kunne huske at han hadde prøvd å oppføre seg komisk i andres påsyn for å dekke over at han ikke klarte å utføre dansetrinnene og følge rytmen i musikken. Dette syntes medelevene var morsomt. På den måten ledet han medelevenes oppmerksomhet bort fra sine manglende ferdigheter. Han fortalte også at han kunne være urolig og utagerende i situasjoner som føltes utrygge og vanskelige. Lærerne i Lyngstads studie tolker det slik at elever forsøker å bagatellisere problemene og vri oppmerksomheten bort fra det som er vanskelig. Samtidig tror lærerne at elevers tøysete oppførsel kommer fordi det er lettere å takle påtale på grunn av dårlig oppførsel, enn å takle oppmerksomhet rundt det at de ikke mestrer øvelser.

Det kan være interessant å se Atles «bajas-atferd» i forhold til teori om selvpresentasjon. Goffman (1992) hevder at vi prøver å påvirke andres oppfatninger av oss, og at vi er opptatt av å gi et best mulig inntrykk av oss selv. For å klare dette, inntar vi en rolle som i et skuespill. På «kroppsøvingsscenen» prøver elever gjennom kroppsspråk, holdning, verbale ytringer, bevegelse, blick osv. å fremstille seg selv på bestemte måter. Meningen med

opptreden er å bli oppfattet på en mest mulig positiv måte (Goffman, 1992). Atles oppførsel kan forstås som et forsøk på å avlede medelevenes oppmerksomhet bort fra hans manglende dyktighet.

Atles fortelling kan også forklares ut i fra selvverdsteorien til Covington (1992). Atle fortalte at han noen ganger ga opp å få til øvelsene og istedenfor fant på tøys og tull når øvelsene ble for vanskelige. Han uttalte blant annet at han ytet liten innsats i dans og turn fordi dette var noe han følte han ikke mestret. Covington hevder at mennesker har et grunnleggende behov for å mestre omgivelsene og å føle seg kompetente. Oppfatning av egen kompetanse har stor betydning for selvfølelsen. I følge Covington vil forventning om nederlag i prestasjonssituasjoner virke truende på elevers selvverd, og dette vil ha innvirkning på deres innsats. En elev som forventer å feile i kroppsøving, vil først og fremst være opptatt av å gjøre konsekvensene av et eventuelt nederlag så små som mulig. En måte å oppnå dette på, mener Covington, er ved å yte liten innsats. Ved å unngå innsats holdes muligheten åpen for at den forventede svake prestasjonen kan attribueres til mangel på innsats, istedenfor til mangel på ferdigheter. Psykologisk sett er det bedre å mislykkes i en situasjon dersom resultatet kan forklares med mangel på innsats, enn at det må forklares med svake evner (Covington, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Når elever yter liten innsats, tøyser eller utagerer i kroppsøvingstimene, kan dette altså være strategier for å beskytte selvet.

5.1.2 Tøff og forstyrrende oppførsel

To av jentene, Katrine og Nora, ga uttrykk for at de følte seg utilpass med guttenes tøffe oppførsel i ballspill, noe som førte til at de trakk seg tilbake. De mente dette var en av grunnene til at enkelte jenter ikke ville være med i gymtimene. Lyngstads studie viser også at noen gutter spiller en fysisk tøff rolle for å hevde seg overfor andre. Gutter føler gjerne at de må hevde seg i kroppsøving og fremstå som tøffe for å opprettholde sin status i klassen. Atferden kan derfor skyldes sosialt press. Lærere legger spesielt merke til dette i «kontaktaktiviteter», dvs. aktiviteter som innebærer mye kroppskontakt (Lyngstad, 2010). Men atferden kan også skyldes manglende mestringsfølelse. Hvis aktiviteten er motorisk og teknisk krevende, dekker elever over manglende motorisk og teknisk ferdighet med å være tøff og rå (ibid.). Noe lignende kom frem i min studie, for eksempel i intervjuet med Atle. Atle var opptatt av å sammenlikne seg med klassekameratene og likte ikke å være dårligere enn de. Han hadde dårlig løpeutholdenhet, og forsøkte å skjule det ved å forstyrre medelevene på løpebanen eller ved å løpe i motsatt retning. Når han løp i motsatt retning enn de andre på

løpebanen, ble det umulig å vurdere hans prestasjoner opp mot deres. Festinger (1954) hevder at mennesket danner en oppfatning av seg selv ved å sammenlikne egne ferdigheter og evner med andres. Atle opplevde å falle gjennom når han sammenliknet seg med de andre guttene i klassen. Å prestere svakere enn andre på viktige områder, vil kunne oppleves som en trussel mot eget selvverd. Når selvverdet blir truet, oppstår et behov for å beskytte det (Covington, 1992). Atles atferd på løpebanen kan derfor forstås som en form for beskyttelsesatferd.

5.1.3 Finne på unnskyldninger

Informantene innrømmet i intervjuene at de hadde brukt ulike unnskyldninger for å slippe å delta i kroppsøvingstimene. Atle kunne huske at han hadde sagt til læreren at han var skadet uten å være det, for å slippe å delta i turn og dans. Årsaken til dette var at han følte han ikke mestret aktivitetene. En av jentene, Katrine, fortalte at hun strevde mye med svømming og at hun flere ganger bevisst valgte å «glemme» badetøyet. Da slapp hun å være med i svømmetimen. Disse funnene kan ses i sammenheng med funnene til Lyngstad som også viser at elever finner på unnskyldninger for ikke å delta i kroppsøvingstimene, for eksempel at de er skadet eller har vondt i kroppen. Dette var også taktikken til flere av jentene i Andrews og Johansens (2005) studie. De fant på forskjellige unnskyldninger som mensen, vondt i magen, hodepine eller glemt tøy for å slippe å ha kroppsøving. Disse jentene mistrikket i timene og ønsket derfor ikke å delta (s. 310).

Nora fortalte at hun flere ganger hadde brukt unnskyldninger som vondt i foten for å slippe å delta i løpe- og utholdenhetstrening. Årsaken til dette var at hun fryktet kommentarene til medelevene, og særlig guttene. Hun hadde opplevd å få negative kommentarer fra noen gutter angående løpeferdighetene sine, og forsøkte derfor å unngå løpe- og utholdenhetstrening. Rosenbergs (1968) forskning viser at behovet for selvbeskyttelse kan få store konsekvenser for elevens motivasjon. Han deler Meads (1974) syn om at selvverdet påvirkes av andres vurderinger. Rosenberg peker på at mennesker kan beskytte eget selvverd ved å unngå personer som vurderer dem negativt. Det Nora beskrev, kan være i tråd med det Rosenberg påpeker. Gjennom å unngå løpe- og utholdenhetstrening, slapp hun å motta negative kommentarer fra guttene, og beskyttet derved selvverdet.

5.1.4 Passiv opptreden i lagspill

I intervjuet med Katrine kom det frem at hun opptrådte passivt og unnvikende i håndball. Katrine syntes håndball var vanskelig, var redd for å gjøre feil og for å ødelegge for laget sitt. Når hun var i skuddposisjon, kastet hun heller ballen til en medspiller istedenfor å kaste mot

mål. I likhet med såkalte «ribbevegløpere», prøvde hun å unngå å bli involvert i spillet. Samtidig ønsket hun å bli oppfattet som pliktoppfyllende overfor læreren. Håndball var en populær aktivitet blant jentene i klassen, og hun ønsket derfor ikke å avsløre at hun verken likte eller behersket håndball særlig godt.

Slik jeg tolker Katrine, prøvde hun å opptre på en slik måte at både læreren og medelevene skulle få et positivt inntrykk av henne. Mead (1974) mener at mennesket gjennom erfaring blir i stand til å forutsi andres reaksjoner og til å vurdere egen atferd fra en annens perspektiv. Dette betyr at man kan vurdere seg selv fra andres synspunkt uten at man har konkrete reaksjoner fra andre å bygge på. Mead kaller dette rolletaking. Han brukte begrepet rolletaking om en mental aktivitet hvor personen later som han er en annen person, tenker seg i en annen persons sted for å få innsikt i en annen persons sannsynlige handling (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Katrine forsøkte å forestille seg hva medelevenes og lærerens vurderinger/reaksjoner på hennes atferd ville bli. Hun tok deres perspektiv og så seg selv utenfra. Dersom Katrine hadde uttrykt sin misnøye åpent og direkte og for eksempel nektet å delta i håndball, kunne hun risikere negative reaksjoner fra lærerens side. Siden håndball var en svært populær aktivitet blant jentene, kunne hun også risikere at en slik oppførsel ville bli oppfattet negativt av dem. Katrine valgte derfor å delta og late som om hun var komfortabel med aktiviteten.

Katrines historie kan også knyttes opp mot Goffmans (1992) teori om selvpresentasjon. Goffman hevder at mennesker som ønsker å skjule hva de opplever, kamouflerer opplevelsen ved å innta en rolle som i et skuespill. De iscenesetter sin opptreden overfor andre fordi de ønsker å opprettholde fasaden og selvverdet (Lyngstad, 2010). Elevers selvoppfatning henger nøye sammen med det bildet de tror andre har av dem. De er derfor opptatt av hva andre tenker om dem, og av å gi et best mulig inntrykk av seg selv. Dette gjør elever også sårbare fordi selvoppfatningen kan både opprettholdes, oppbygges og skades av de andre i kroppsøvingstimene. Det oppleves som ubehagelig og ydmykende å «tape ansikt», og elever strekker seg derfor langt for å unngå nederlag (Goffman, 1992).

Crossley (1996) hevder at mennesket har private områder for refleksjon, og at det kan være diskrepans mellom offentlig opptreden og privat refleksjon. Katrines historie fra håndball kan være et eksempel på dette.

5.1.5 Nye former for skjuleteknikker

Oppsøke medelevers og læreres blindsoner

I intervjuene ble det også avdekket andre skjuleteknikker. En av disse er å oppsøke medelevers og læreres blindsoner. Katrine ga et eksempel på denne skjuleteknikken. Under danseundervisningen prøvde hun å gjøre seg minst mulig synlig ved å plassere seg bakerst i gymsalen. Hun hadde dårlig koordinasjon, manglet rytme i kroppen og foretrakk derfor å holde seg bakerst i salen der hun følte hun fikk minst mulig fokus på seg. Hun forsøkte å unngå oppmerksomhet ved å plassere seg i medelevenes blindsoner, det vil si bak ryggen deres hvor de ikke kunne se henne. Katrine ga også et annet eksempel. I kroppsøvingstimer der de skulle ha ferdighetstester, hadde læreren ikke alltid god nok kontroll over situasjonen, oversikt over hvem som hadde gjennomført eller ikke. Dette hadde Katrine utnyttet. Når læreren skulle velge ut neste elev til å utføre testen hadde Katrine noen ganger klart å gjemme seg i elevgruppen og læreren hadde oversett henne. I dette tilfellet var den store elevgruppen lærerens blindsoner, der Katrine skjulte seg.

En av de andre jentene, Irene, hadde også brukt denne skjuleteknikken. I kroppsøvingstimer der de hadde fotball prøvde hun å oppsøke den såkalte pasningsskyggen. Fotball var en aktivitet Irene følte hun ikke mestret. Hun var ikke interessert i å være med i spillet og forsøkte derfor å bevege seg inn i pasningsskyggen. På den måten gjorde hun seg ikke spillbar og skjulte samtidig sine svake fotballferdigheter for medelevene og læreren. Det å plassere seg i pasningsskyggen kan ses på som en blindsoner. Katrine og Irenes uttalelser er interessante fordi historiene deres får frem en ny form for skjuleteknikk.

Snike bakover i køen

En annen skjuleteknikk er å snike bakover i køen. I turnundervisningen lot Katrine de andre få slippe til før henne i håp om å unnsnippe øvelsen. Dette er trolig en teknikk som brukes når elever er engstelige for å utføre øvelser de føler de ikke mestrer.

Å bli satt ut av spill på en lettvin måte

Det kom også frem at elever medvirker selv til at de tidlig blir satt ut av spill i aktiviteter de ikke liker. De sørger for å bli satt ut av spill på en lettvin måte, men samtidig akseptert måte, for ikke å bli videre involvert i aktiviteten. De prøver å late som dette skjer ufrivillig og naturlig for ikke å bli gjennomskuet (kanonballhistorien til Irene).

Lange do-pauser

Å late som man må på do, og bruke urimelig lang tid på do-besøket, er også en skjuleteknikk elever bruker i kroppsøvingstimene. Nora fortalte at hun ofte lot som om hun måtte på do i svømmetimene for å slippe øvelser hun følte hun ikke mestret. Noras eksempel kan forklares ut fra Rosenbergs (1968) teori om psykologisk selektivitet. Rosenberg hevder at mennesker vil prøve å unngå situasjoner og aktiviteter som de føler at de ikke behersker. Man unngår situasjoner som virker truende på selvet (Rosenberg, 1968). Nora forsvarte selvfølelsen ved ikke å delta i øvelser der hun var redd for å mislykkes. Menneskers atferd er ofte motivert av forsøk på å opprettholde et positivt selvbilde (ibid.). Det å unngå bestemte aktiviteter og situasjoner i kroppsøving kan derfor forklares ut i fra behovet for å beskytte selvet.

5.1.6 Situasjonsbetingede skjuleteknikker

I følge Lyngstad kan skjuleteknikker variere etter hvilke situasjoner eleven befinner seg i. Dette har jeg også funnet i denne undersøkelsen. Irene mislikte kanonball og forsøkte å sette seg selv ut av spill på en beleilig måte. Derimot kunne hun i neste kroppsøvingstime, da de for eksempel hadde dans, være aktiv og ivrig. Katrine var ivrig når turnøvelsene var tilpasset hennes ferdighetsnivå, men trivdes dårlig i situasjoner der hun følte at øvelsene ble for vanskelige. Som nevnt tidligere prøvde hun å snike bakover i køen når hun var engstelig for å utføre øvelser.

5.2 Fysisk aktivitet i folkehøgskolen

5.2.1 Synspunkter på det fysiske aktivitetstilbudet ved folkehøgskolen

Informantene i denne undersøkelsen var stort sett fornøyd med aktivitetstilbudet ved folkehøgskolen der de er elever. Ballspill i skolens gymsal var blant de mest populære aktivitetene, og da særlig volleyball. Turgåing, spinning, dans og trening på treningsstudio var også populære aktiviteter. Dette støtter opp om en del andre undersøkelser som også viser at dette er populære aktiviteter blant ungdom (Hansen, 2005; Christiansen, 2010).

Undersøkelsen til Moa m.fl. (2011) viste at svært få elever benyttet seg av folkehøgskolens styrkerom. Mange elever opplevde styrkerommet som ekskluderende, på den måten at det appellerte mest til de «sterke guttene». For å tilrettelegge for økt bruk av treningsapparatene, ble de fordelt og plassert i to rom. I det ene rommet ble fastapparater, spinning-sykkel og tredemølle plassert, mens frivekter, knebøy-stativ og boksesekk ble plassert i det andre. Meningen med å fordele de forskjellige treningsapparatene i to rom, var at flere elever

sannsynligvis da ville benytte seg av treningstilbudet. Jentene i utvalget fortalte at de nå benyttet seg av skolens styrkerom på fritiden.

Katrine kunne godt tenke seg å delta i lagidrett på fritiden. En måte å øke deltakelsen i organisert trening utenfor skolen, er å opplyse om de muligheter som finnes opp mot lokale idrettslag (Moa m.fl., 2011).

Flere av jentene trente på det lokale treningssenteret og var fornøyd med det. De savnet litt gruppeaktiviteter og kunne ønske at det var treningstilbud innen dans og aerobic på skolen. Irene mente hun hadde vært mer motivert for trening dersom folkehøgskolen hadde hatt flere tilbud. Hun syntes det var for mye ballspill.

Det ble også uttrykt ønske om flere felles uteaktiviteter som skidag, sykkeltur, fjellvandring og lignende. I høstsemesteret hadde elevene deltatt på en fellestur, og alle fire var enige om at det hadde vært en positiv opplevelse, både treningsmessig og sosialt. De syntes også det var lettere å motivere seg for trening hvis de kunne mosjonere sammen med andre.

Folkehøgskolen bør derfor vurdere å arrangere flere felles aktivitetsdager.

5.2.2 Treningsvaner

Nora mente hun hadde blitt mer fysisk aktiv etter at hun begynte på folkehøgskolen. Hun opplevde glede og mestring i de fysiske aktivitetene som var knyttet opp mot linjeundervisningen. Disse opplevelsene hadde hatt positiv betydning for hennes interesse og motivasjon for å drive med fysisk aktivitet på fritiden. Som Bandura (1997) påpeker, har mestringsfølelse og mestringstro stor betydning for valg av aktivitet og for om en vil holde på med aktiviteten over tid. Positive mestringsopplevelser med fysisk aktivitet i linjeundervisningen vil kunne bidra til å øke elevenes motivasjon for fysisk aktivitet på fritiden. Et tiltak kan derfor være å innføre minst én time obligatorisk fysisk aktivitet hver dag på alle skolens linjer der det legges til rette for aktiviteter som alle kan mestre. Fysisk aktivitet i undervisningstiden kan også ha positiv innvirkning på læringsmiljøet og den enkeltes trivsel.

Atle skilte seg ut fra de tre andre ungdommene ved at han var lite fysisk aktiv og heller ikke ønsket å bli mer aktiv. Det kan virke som Atle ikke hadde god nok kunnskap om hva fysisk aktivitet har å si i forhold til egen helse. Han uttalte at han ikke kunne tenke seg å begynne å trene og at han ikke så verdien av å være i fysisk aktivitet. Atles uttalelser viser at det er behov for å bevisstgjøre ham dette. I den sammenheng kan folkehøgskolen være en viktig arena for å skape refleksjon blant elevene omkring egen livsstil og ansvar for egen helse.

5.2.3 Hva som skal til for å øke den fysiske aktiviteten

Resultatene tyder på at elevene har relativ stor innflytelse på innholdet i det fysiske aktivitetstilbudet ved folkehøgskolen. Informantene trakk frem som positivt at de får være med å bestemme hvilke fysiske aktiviteter skolen skal tilby, og at lærerne er lydhøre overfor deres synspunkter. Dette virker motiverende på dem. At elevmedvirkning er en viktig motivasjonsfaktor, bekreftes også av tidligere studier (Jacobsen m.fl., 2002; Christiansen, 2010).

I intervjuene kom det tydelig frem at informantene hadde ulike ønsker med hensyn til fysisk aktivitet. Nora likte å spille fotball, mens Irene mislikte fotball. Atle ville kun ha volleyball, mens Irene ønsket mest dans. Selv om informantene hadde ulike interesser, hadde de funnet aktiviteter på skolen som de trivdes med. Det at det var forskjellige aktiviteter å velge mellom, virket motiverende på elevene. Funnene ser ut til å stemme med tidligere forskning, som peker på at man kan skape motivasjon ved å legge til rette for et variert aktivitetstilbud som gir valgmuligheter (Hansen, 2005; Ingebrigtsen & Mehus, 2006).

Informantene foretrakk sosiale og lekpregede fysiske aktiviteter fremfor konkurranse- og prestasjonsorienterte aktiviteter. Hansen (2005) gjorde liknende funn i sin undersøkelse av jenter i prosjektet daglig fysisk aktivitet i skolen. Alle jentene i hans undersøkelse viste til lek og moro som et vesentlig fenomen for at kroppsøving og fysisk aktivitet skal oppleves positivt (s. 35). Senter for idrettsforskning har gjennomført en spørreundersøkelse blant ungdom i Møre og Romsdal om deres forhold til fysisk aktivitet (Ingebrigtsen, 2004; Ingebrigtsen & Sæther, 2006). På bakgrunn av resultatene i studien konkluderes det med at *«for de lite aktive er konkurranseformen ikke egnet som didaktisk metode»* (Ingebrigtsen & Mehus, 2006, s. 40). Samtidig er det viktig å huske på at for mange er konkurranseaspektet en motivasjonsfaktor. Flagestad og Skisland (2009) mener at konkurranse kan brukes som en tilnærming, men påpeker samtidig at en må være bevisst på hvordan konkurransene organiseres: *«Ved å vektlegge konkurranser basert på samarbeid, med fokus på lek og moro, får man ikke i samme grad synlige tapere, og konkurranser blir dermed mestringsfokuset og motiverende i stedet for stigmatiserende og demotiverende for de som ikke er best»* (s. 13).

Flere av informantene fortalte at de mislikte ballspill på ungdomsskolen og videregående skole. Jentene følte seg ofte underlegne i situasjoner der de skulle være på lag med guttene, for eksempel i fotball. De fryktet dårlige tilbakemeldinger dersom de gjorde noe «galt», noe som førte til at de trakk seg tilbake og ble lite deltakende i spillet. Ungdommene er betydelig

mer positive til å delta i forskjellige ballaktiviteter på folkehøgskolen. Hovedgrunnen til det er at de opplever trygghet og føler seg inkludert. Dette kan tyde på at folkehøgskolen har lyktes med å skape et godt sosialt miljø, noe som er viktig med tanke på elevers motivasjon for deltakelse i kroppsøving og fysisk aktivitet (Andrews & Johansen, 2005; Hansen, 2005).

6. Avslutning

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke elevers erfaringer med skjuleteknikker i kroppsøvingsfaget i både grunnskolen og videregående opplæring, samt årsaker til at elever bruker skjuleteknikker. Oppgaven har også hatt til hensikt å undersøke synspunkter på det fysiske aktivitetstilbudet ved en folkehøgskole i Midt-Norge fra elevers ståsted, deres vurderinger rundt egne treningsvaner i dette skolemiljøet og hva de har av meninger om hva som skal til for at de aktiviserer seg mer. Data er blitt samlet inn gjennom individuelle dybdeintervjuer med fire folkehøgskoleelever for å svare på disse problemstillingene. I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide, som dannet utgangspunkt for samtalene. Intervjuene ble tatt opp på lydfil og deretter transkribert. Datamaterialet er analysert og drøftet opp mot teori, tidligere studier og oppgavens problemstillinger.

Resultatene fra studien viser at elever bruker ulike skjuleteknikker i kroppsøvingstimen i grunnskolen og videregående opplæring. Informantene kunne fortelle om ganske mange variasjoner av skjuleteknikker. Teknikker som de hadde brukt var for eksempel: klovneri og tøysing, tøff og forstyrrende oppførsel, finne på unnskyldninger samt passiv opptreden i lagspill. Disse funnene støtter opp om Lyngstads (2010) funn. Det er også blitt avdekket andre skjuleteknikker. Disse er: oppsøke medelevers og læreres blindsoner, snike bakover i køen, sette seg selv ut av spill på en lettvinnt måte uten at dette blir avslørt samt lange do-pauser.

Det er mange årsaker til at elever benytter seg av skjuleteknikker. Elever ønsker å skjule at de misliker aktiviteter og ønsker ikke at det skal bli avslørt at de synes øvelser er vanskelige. De er engstelige for å dumme seg ut faglig med frykt for å tape status i elevgruppen. Noen har prestasjonsangst og vil skjule det. Andre igjen har svake fysiske ferdigheter og er redde for ikke å strekke til av den grunn. Enkelte elever er også redde for å bli skadet. Disse resultatene er i tråd med det som kommer frem i undersøkelsen til Lyngstad (2010).

Som nevnt innledningsvis er det gjort lite forskning på elevers skjuleteknikker i kroppsøving. Det er derfor behov for mer forskning på dette området. Et lite opplyst område er «spillet»

mellom lærere og elever, og elevers bruk av «finteteknikker». Et annet spørsmål er om det er forskjell mellom jenter og gutters bruk av skjuleteknikker. Dette er også et lite opplyst område. Som Lyngstad (2010) påpeker, bør temaet være relevant å drøfte for alle som jobber i skolen, ettersom elever som bruker skjuleteknikker, står i fare for å utvikle en negativ innstilling til kroppsøving.

Resultatene knyttet til folkehøgskolen, tyder på at det er mulig å øke det fysiske aktivitetsnivået blant elevene dersom man tar utgangspunkt i deres synspunkter på hva som må til for at de skal aktivisere seg. En av jentene foreslo blant annet å starte turgrupper på fritiden. Det å ha noen å mosjonere sammen med, ble nevnt som en motivasjonsfaktor. En annen jente kunne tenke seg mer dans og aerobic. Informantene foretrekker sosiale og lekpregede fysiske aktiviteter med minst mulig fokus på prestasjoner og ønsker seg mer av dette på fritiden. Skolen påvirker elevenes motivasjon i positiv retning ved å tilrettelegge for de fysiske aktivitetene de ønsker. Elevene opplever at deres aktivitetsønsker blir ivaretatt. At skolens gymsal og styrkerom er åpne for elevene på fritiden, er et eksempel på dette og bidrar til å øke aktivitetsnivået. Treningsmiljøet oppleves som trygt og inkluderende, noe som har mye å si for elevenes motivasjon for å delta. Elever som for eksempel hadde hatt en negativ innstilling til ballspill på grunn av dårlige opplevelser fra tidligere år, har nå på folkehøgskolen fått en mer positiv innstilling til aktiviteten. De opplever medelevene som lojale og miljøet som trygt.

Litteraturliste

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(4), 302-314.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Bråten, S. (1989). G. H. Meads filosofi som grunnlag for dialogisk forståelse. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Oppdragelse til det moderne* (s. 95-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2005). *Påvirkning og kontroll – om hvordan vi former hverandre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christiansen, K. (2010). Elevers tanker om kroppsøvfingsfaget. *Kroppsøving*, 60(3), 8-11.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge University Press.
- Crossley, N. (1996). *Intersubjectivity. The fabric of social becoming*. London: Sage publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyson, B. (2006). Students' perspectives of physical education. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Red.), *The Handbook of Physical Education* (s. 326-346). London: Sage Publications.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 17-148.
- Flagestad, L. & Skisland, J. O. (2009). Økt trivsel i kroppsøvfingsfaget. *Kroppsøving*, 59(2), 12-13.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax Forlag A/S.

- Hansen, K. (2005). «Bare når jeg må». *Om jenter i ungdomsskolen og daglig fysisk aktivitet*. Nesna: Høgskolen i Nesna.
- Imsen, G. (2006). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingebrigtsen, J. E. (2004). *Ungdoms fysiske aktivitet i Møre og Romsdal 2004*. Trondheim: NTNU-Samfunnsforskning, Senter for idrettsforskning.
- Ingebrigtsen, J. E. & Sæther, S. A. (2006). *Ungdoms fysiske aktivitet i Møre og Romsdal 2005*. Trondheim: NTNU-Samfunnsforskning, Senter for idrettsforskning.
- Ingebrigtsen, J. E. & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle. Hvordan nå målet? I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 33-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I. Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T. & Stokke, R. (2002). *L97 og kroppsøvingsfaget – Fra blå praktbok til grå hverdag? Elevenes og lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving*. Hovedrapport 2. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FoU-arbeid innen kroppsøvingsfaget i Norge fra januar 1978 - desember 2010*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Jonskås, K. (2011). Forskning på kroppsøvingsfaget i Norge. Hvor står faget? *Kroppsøving*, 61(2), 26-28.
- Kunnskapsløftet (2006), Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsson, H. (2004). Vad lär man sig på gympan? Elevers syn på idrott och hälsa i år 5. I H. Larsson & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje: Bilder av ämnet idrott och hälsa* (s. 123-148). Stockholm: Idrettshögskolan i Stockholm.

- Lyngstad, I. (2010). «Ribbeveggløpere» i kroppsøving. I T. Guldal, C. F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & R. Tromsdal (Red.), *FoU i praksis. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanningen* (s. 151-162). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Mead, G. H. (1974). *Medvetande, jaget och samhället*. Stockholm: Argos forlag.
- Moa, I., Lyngstad, I. & Løvmo, V. (2011). Internatliv – preget av «brakkesyke» eller aktivitet? Presentasjon av en elevundersøkelse ved Namdals Folkehøgskole. *Folkehøgskolen*, 107(5), 8-10.
- Redelius, K. (2004). Bäst och pest! Amnet idrott och hälsa bland elever i grundskolans senare år. I H. Larsson & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje: Bilder av ämnet idrott och hälsa* (s. 149-172). Stockholm: Idrettshögskolan i Stockholm.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenberg, M. (1968). Psychological Selectivity in Self-Esteem Formation. I C. Gordon & K. J. Gergen (Red.), *The Self in Social Interaction* (s. 339-346). New York: John Wiley & Sons.
- Rovegno, I. (2008). Learning and Instruction in Social, Cultural Environments: Promising Research Agendas. *Quest*, 60, 84-104.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. (2006). Selvoppfatning og idrett. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 66-80). Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 26 (2011-2012). *Den norske idrettsmodellen*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vaage, S. (1989). Handling og pedagogikk: G. H. Mead om utdanning og sosialisering. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Oppdragelse til det moderne* (s. 73-93). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med forskningsprosjektet «Kroppsøving i skolen og fysisk aktivitet i folkehøgskolen».

Jeg er masterstudent i kroppsøving ved Høgskolen i Nord-Trøndelag og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. I den forbindelse skal jeg gjennomføre en intervjuundersøkelse blant elever ved folkehøgskolen. Undersøkelsen har to hovedtemaer. Første tema er elevers erfaringer fra kroppsøvingfaget i skolen. Jeg ønsker å studere hvilke strategier elever benytter for å skjule vanskelige opplevelser/mistrivsel i kroppsøvingfaget (skjuleteknikker). Denne delen av intervjuet foregår med et tilbakeblikk på kroppsøvingundervisningen i både grunnskole og videregående opplæring. Andre hovedtema er fysisk aktivitet i folkehøgskolen. Jeg ønsker her å studere folkehøgskoleelevers forhold til fysisk aktivitet. Bakgrunnen for denne delen av undersøkelsen er et ønske om å legge til rette for et aktivitetstilbud som oppleves positivt og inspirerer elevene ved den lokale folkehøgskolen til å delta i fysisk aktivitet.

Forskningsdata samles inn ved bruk av individuelle intervjuer med 4 personer. Intervjuene tas opp på digital lydfil, og gjennomføres ved hjelp av en intervjuguide bygd opp rundt undersøkelsens hovedtemaer. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan du har opplevd kroppsøving i skolen, og det innebærer at du må tenke litt tilbake i tid. I tillegg vil spørsmålene være rettet mot din situasjon på folkehøgskolen og ditt forhold til fysisk aktivitet. Intervjuene transkriberes, bearbeides og fortolkes av meg. Tidspunkt: Onsdag 18. januar 2012, etter nærmere avtale. Intervjuet vil ta omtrent en time og gjennomføres ved folkehøgskolen. Intervjudata vil bli brukt i min mastergradsoppgave. Foreløpig tittel på oppgaven er: Elevers skjuleteknikker i kroppsøvingfaget og fysisk aktivitet i folkehøgskolen. Data kan også bli brukt i senere publikasjoner som bygger på denne undersøkelsen.

Data behandles konfidensielt. Det er frivillig å delta, og den som deltar kan når som helst trekke seg ut uten å oppgi grunn. Til orientering vil det transkriberte datamaterialet ikke inneholde direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger. Lydfilen slettes ved prosjektslutt 01.06. 2013 og datamaterialet vil da være anonymisert. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du ønsker å stille opp til intervju, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Min veileder i forskningsprosjektet er førstelektor Idar Lyngstad ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. Kontaktopplysninger: idar.lyngstad@hint.no eller telefon: 74 02 27 68. Hvis du har spørsmål kan du kontakte meg på telefon: 414 79 191 eller sende en e-post til per-magnus.hagen@stud.hint.no.

Med vennlig hilsen
Per-Magnus Hagen

Samtykkeerklæring:

Jeg har lest informasjonsskrivet om forskningsprosjektet og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 2: Intervjuguide

Innledning

- Presentere meg selv.
- Informere om: tema, hensikt, min taushetsplikt, anonymisering, bruk av lydopptaker.
- Det er frivillig å delta og informanten kan trekke seg når som helst uten å oppgi grunn.

Elevforutsetninger

- Hva liker du å gjøre på fritiden?
- Hvilket forhold har du til fysisk aktivitet/trening?
- Driver du med/har du drevet med idrett?

Innhold og arbeidsmåter

- Hvordan opplevde du kroppsøvingfaget?
 - Hvilket forhold hadde du til kroppsøving?
 - Hvilke aktiviteter likte/eventuelt mislikte du?
- Hvordan vil du beskrive deg selv atferdsmessig i aktiviteter du likte?
 - Aktivitetsnivå, engasjement, innsats.
- Hvordan vil du beskrive deg selv atferdsmessig i aktiviteter du ikke likte så godt?
- Synes du at undervisningen var tilpasset dine forutsetninger?
 - Dersom vanskelighetsgraden var for høy: Hvordan taklet du slike situasjoner?
- Kan du huske at du har vært redd for å dumme deg ut eller følt prestasjonspress? Gi eksempel og beskriv. Hvordan taklet du det?
- Har du erfaring med elever som misliker kroppsøving? Har du lagt merke til deres oppførsel i timene? Gi eksempel.
 - Spesielle situasjoner og aktiviteter.
 - Lagspill/ballspill/konkurranser.
 - Idrett/friluftsliv/lek/dans.
- Har du sett at elever bruker skjuleteknikker?
- Hva tror du var årsaken til at de brukte skjuleteknikker?

- Har du selv brukt skjuleteknikker?
 - Gi eksempel og beskriv.
 - Hva var grunnen?
- Har du noen gang brukt unnskyldninger for å slippe å være med i kroppsøving?
- Hvordan mener du undervisningen bør legges opp for å forebygge negative opplevelser/skjuleteknikker?
- Hva mener du bør gjøres overfor elever som bruker skjuleteknikker?

Vurdering

- Ble dere noen gang testet i kroppsøving? Gi eksempel.
- Hvordan opplevde du det å bli testet? Beskriv.
- Har du prøvd å unngå testsituasjoner?
 - Har du brukt skjuleteknikker i forbindelse med tester?

Sosialt miljø

- Hvordan opplevde du det sosiale miljøet i kroppsøvingstimene?
- Hvordan var forholdet elevene imellom?
- Bruker elever teknikker for å skjule at de er redd for å mislykkes/dumme seg ut?

Lærerfaktorer

- Hvilket forhold hadde du til kroppsøvingslæreren?
- Hva kan lærer gjøre for å forhindre at elever bruker skjuleteknikker?

Fysisk aktivitet i folkehøgskolen

- Hva synes du om det fysiske aktivitetstilbudet på folkehøgskolen?
- Aktiviteter du savner/ønsker mer av?
 - Konkurranspregete aktiviteter – idretter.
 - Friere aktivitetsformer – lek/turer.
- Hvordan vil du beskrive din deltakelse/forhold til fysisk aktivitet på folkehøgskolen?
 - Er du mer/mindre fysisk aktiv nå enn tidligere?

- Hva er grunnen til at du er blitt mer/mindre fysisk aktiv?
- Hva skal til/hvilke tiltak må gjøres for at du skal fortsette med fysisk aktivitet under ditt år på folkehøgskolen?
 - Hvordan kan skolen legge til rette for fysisk aktivitet for deg?
- Hva er viktig for deg dersom du skal øke ditt fysiske aktivitetsnivå?
 - Hva kan gjøres for at du skal bli mer fysisk aktiv?
 - Hvordan endre en negativ trend?
- Hva er grunnen til at du ikke benytter deg av mulighetene på folkehøgskolen?
 - Har det noe med utstyr/treningsklær/garderobeforhold å gjøre?
 - Mer tilrettelagt trening?
 - Tidspunktet for trening – i skoletid eller etter skoletid?
- Hvordan kan folkehøgskolen legge til rette for økt fysisk aktivitet?

Avslutning

- Oppsummere.
- Gi informanten mulighet til å komme med ytterligere kommentarer eller stille spørsmål.
- Takke informanten.

Vedlegg 3: Svarbrev fra Personvernombudet for forskning

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

Idar Lyngstad
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Nord-Trøndelag
Røstad
7600 LEVANGER

Vår dato: 23.01.2012

Vår ref: 28989 / 3 / PB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28989	<i>Kroppøving i skolen og fysiske aktivitet i folkehøgskolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Nord-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Idar Lyngstad</i>
Student	<i>Per-Magnus Hagen</i>

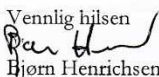
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Hjørn Henriksen


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Per-Magnus Hagen, Byborgvegen 1, 7600 LEVANGER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Undersøkelsen har to hovedtemaer. Første tema er elevers erfaringer fra kroppsøvningsfaget i skolen. Formålet er å undersøke strategier elever benytter for å skjule vanskelige opplevelser/mistrivsel i kroppsøvningsfaget (skjuleteknikker). Undersøkelsen foregår med et tilbakeblikk på kroppsøvningsundervisningen i både grunnskole og videregående opplæring. Andre hovedtema er fysisk aktivitet i folkehøgskolen. Her undersøkes folkehøgskoleelevers forhold til fysisk aktivitet. Bakgrunnen for denne delen av undersøkelsen er et ønske om å legge til rette for et aktivitetstilbud som oppleves positivt og inspirerer elevene ved den lokale folkehøgskolen til å delta i fysisk aktivitet.

Utvalget består av fire elever ved en folkehøgskole. Disse rekrutteres via lærere ved skolen. Datainnsamlingen vil foregå ved hjelp av personlig intervju. Intervjuer vil omhandle elevers erfaringer og synspunkter på kroppsøving i skolen og fysisk aktivitet i folkehøgskolen. Intervjuer blir registrert som lydfiler på pc og transkribert. Bruk av lydopptak i elektronisk form medfører meldeplikt i henhold til personopplysningsloven. Det registreres ikke noen direkte eller indirekte identifiserende opplysninger i, eller med kobling til, materialet for øvrig. Datamaterialet anonymiseres ved at lydfiler slettes senest 01.06.2013.

Utvalget mottar skriftlig informasjon om prosjektet og om behandlingen av personopplysninger. Personvernombudet for forskning finner at informasjonen er godt utformet og at behandlingen av personopplysninger kan hjemles i personopplysningsloven § 8 første ledd (samtykke).