



## **Fly eller illa fäkta**

- gymnasielävers upplevelser av utmaningar i  
ämnet idrott och hälsa

Silva Hazer & Helena Rimme

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN  
Självständigt arbete 15 hp Grundnivå 91:2020  
Idrott och hälsa, 120 hp 2019 – 2021  
Handledare: Sandra Jederud  
Examinator: Susanne Johansson

# Sammanfattning

## Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att få en ökad kunskap om vilka utmaningar gymnasieelever möter under lektioner i idrott och hälsa. Studien vill även undersöka hur gymnasieelever hanterar de uppkomna situationerna samt hur eleverna upplever lärarens roll när de möter utmaningar. Studiens frågeställningar är:

- Vilka utmaningar möter gymnasieelever under lektioner i idrott och hälsa?
- Hur upplever gymnasieelever att de hanterar utmaningar under lektioner i idrott och hälsa?
- När gymnasieelever möter utmaningar under lektioner i idrott och hälsa, hur upplever de lärarens roll?

## Metod

För att svara på studiens syfte genomfördes intervjuer med sex gymnasieelever. Eleverna kom från olika skolor i Stockholm och var fördelade över alla olika årskurser. Resultatet analyserades med hjälp av *Flow*-teorin och *The Adventure Experience Paradigm*.

## Resultat

Samtliga respondenter upplevde både positiva och negativa utmaningar under lektioner i idrott och hälsa. Många upplevde de största utmaningarna i sociala situationer där de förväntades visa upp något eller jämfördes med varandra. Resultatet visar att respondenternas upplevelser av utmaningar samt deras reaktioner är starkt påverkade av relationen till klassen och läraren. I flera fall var även deras relation till betygen en källa till stressande utmaning och något som gjorde att de genomförde en uppgift trots starkt motstånd. Positiva utmaningar uppkom oftast i aktiviteter respondenterna var vana vid sen tidigare eller vid de tillfällen då de kände samhörighet med resten av klasskamraterna.

Samtliga respondenter ansåg att lärarens personlighet och bemötande har stor betydelse för hur de hanterar utmanande situationer i ämnet idrott och hälsa.

## Slutsats

Studien visar att den upplevda tryggheten har stor påverkan på hur elever i gymnasiet upplever utmaningar under lektioner i idrott och hälsa. Ett större fokus på att skapa en bra grupp skulle kunna leda till att fler vågar utmana sig och misslyckas. Studien visar även att elever skulle bli bättre på att hantera utmaningar och få en mer positiv upplevelse av fysisk aktivitet med mer individfokuserad undervisning och mindre fokus på betyg.



## **Fight or flight**

- upper secondary school students' perception of  
challenges in Physical Education and Health

Silva Hazer & Helena Rimme

THE SWEDISH SCHOOL OF SPORT AND HEALTH SCIENCES

Degree project 15 ECTS Basic level 91:2020  
Physical Education and Health, 120 ECTS 2019 – 2021  
Supervisor: Sandra Jederud  
Examiner: Susanne Johansson

# Abstract

## Aim

The aim of this study is to gather knowledge regarding which challenges upper secondary school students experience during classes in PE and Health. Furthermore, the study intends to investigate how students manage arising situations as well as their understanding of the role of the teacher when facing these challenges. The research questions are:

- Which challenges do upper secondary school students meet in PE and Health classes?
- How do upper secondary school students perceive that they deal with challenges in PE and Health classes?
- When facing challenges in PE and Health classes, how do upper secondary school students perceive the role of the teacher?

## Method

Interviews with six upper secondary school students were performed in order to gain insight into how students relate to challenges in PE and Health classes. The students were from different schools in Stockholm and were from different years in upper secondary school. Interpretation of the interviews was aided by reference to *Flow theory* and *the Adventure Experience Paradigm*.

## Results

All of the interviewed students experienced both positive and negative challenges in PE and Health classes. Many of the students experienced the greatest challenges in social situations when expected to demonstrate something, or when compared to each other. The results of the study show a connection between students' experiences, their methods of dealing with challenging situations and their relationship to other students and the teacher. In many cases the origin of stress in challenges was the students' relationship to the grading criteria, which was also the reason why they completed a task despite a feeling of resistance. The perception of positive challenges arose most often when the students were already familiar with the activity or in situations when they felt connected to the other students. All the interviewed students regarded that the teacher's personality and attitude were crucial to how they manage challenging situations in PE and Health.

## Conclusion

The results of the study show that the perceived security affects how students in upper secondary school experience challenges in PE and Health classes. A greater focus on creating a good group dynamic could encourage students to dare to challenge themselves and to fail. This study also shows that students could better develop their capacity to deal with challenges and also be exposed to a more positive experience of physical activity through more individualised teaching and less focus on grades.

# Innehållsförteckning

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Introduktion  | 7  |
| 2     | Syfte och frågeställningar                                  | 8  |
| 2.1   | Syfte   | 8  |
| 2.2   | Frågeställningar  | 8  |
| 3     | Bakgrund  | 9  |
| 3.1   | Definition av utmaning                                      | 9  |
| 3.2   | Tidigare forskning  | 9  |
| 3.2.1 | Faktorer som påverkar upplevelsen av utmaningar inom idrott | 9  |
| 3.2.2 | Förutsättningar för att hantera utmaningar                  | 11 |
| 3.2.3 | Lärarens betydelse för elevernas inställning                | 12 |
| 4     | Teoretiskt ramverk  | 13 |
| 4.1   | Flow-teorin   | 13 |
| 4.2   | The Adventure Experience Paradigm                           | 15 |
| 5     | Metod   | 16 |
| 5.1   | Metodbeskrivning  | 16 |
| 5.2   | Urval   | 17 |
| 5.3   | Genomförande  | 17 |
| 5.4   | Bearbetning   | 18 |
| 5.5   | Etiska överväganden   | 19 |
| 5.6   | Trovärdighet  | 19 |
| 6     | Resultat och analys   | 21 |
| 6.1   | Utmaningar som leder till obehag                            | 21 |
| 6.2   | Positiva utmaningar   | 24 |
| 6.3   | Elevens reaktion på utmaning                                | 26 |
| 6.4   | Elevens relation till läraren                               | 30 |
| 7     | Diskussion  | 33 |

|   |    |
|---|----|
| 7.1 Resultatdiskussion  | 33 |
| 7.1.1 Gymnasieelevers utmaningar under lektioner i idrott och hälsa                           | 33 |
| 7.1.2 Gymnasieelevers hantering av utmaningar under lektioner i idrott och hälsa              | 35 |
| 7.1.3 Gymnasieelevers relation till läraren vid utmaningar under lektioner i idrott och hälsa | 36 |
| 7.2 Fortsatt forskning  | 38 |
| 7.3 Metoddiskussion   | 39 |
| 8 Slutsats  | 40 |
| 9 Käll- och litteraturförteckning   | 42 |
| Bilaga 1 Litteratursökning  | 46 |
| Bilaga 2 Informationsbrev   | 48 |

# 1 Introduktion

Ämnet idrott och hälsa uppfattas av många elever som intressant och lustfyllt (Skolverket, 2004) och vi, författarna till den här studien, har valt att ägna en stor del av våra liv åt fysisk aktivitet eftersom upplevelser i barndomen lärt oss att tycka om våra kroppar i rörelse. Enligt Cardinal et. al (2013) är det de upplevelser som väcker starka känslor som skapar bestående minnen. Undervisningen i idrott och hälsa har stora möjligheter att påverka vilka känslor vi förknippar med fysisk aktivitet och har därmed också goda chanser att gynna elevernas intresse för ett aktivt liv (Cardinal et. al, 2013). Vi har dock även obehagliga minnen kopplade till fysisk aktivitet och vet flera bekanta som nu i vuxen ålder känner sig obekväma i sina kroppar och hyser ett starkt motstånd till idrott och rörelse. Många gånger har de känslorna skapats eller förstärkts av skolans undervisning i idrott och hälsa.

I kursplanen för idrott och hälsa i grundskolan kan vi läsa att:

Undervisningen ska skapa förutsättningar för alla elever att under hela sin skoltid kontinuerligt delta i skolans fysiska aktiviteter och bidra till att eleverna utvecklar en god kroppsuppfattning och tilltro till sin egen fysiska förmåga (Skolverket, 2019, § 5.4).

Ämnet idrott och hälsa tycks upplevas som mest positivt av dem som redan är aktiva i idrottsföreningar på fritiden (Engström, 2004; Säfvenbom et. al, 2015) vilket tyder på att undervisningen misslyckas med att skapa ett intresse hos dem som inte har en grundläggande erfarenhet av fysisk aktivitet. Det finns elever som hyser så pass jobbiga känslor inför ämnet att de till och med uttrycker att undervisningen leder till en negativ personlig utveckling (Skolverket, 2004). Även internationellt har elever olika upplevelser av undervisningen i idrott och hälsa. Efter en studie i den norska grundskolan konstaterade Säfvenbom et. al (2015) att det fanns stora skillnader mellan eleverna kring vilka som uppskattar undervisningen och inte. Kön tycktes dock inte vara den avgörande faktorn utan de som var mest positivt inställda var de som deltog i tävlingssporter på sin fritid. Av de tillfrågade eleverna visade sig 43 % vara rent missnöjda med undervisningen i idrott och hälsa. Den negativa inställningen ökade även med åldern (Säfvenbom et. al, 2015).

Det finns många olika saker som elever kan uppleva som utmanande på lektioner i idrott och hälsa. Elever ställs inför uppgifter de inte har erfarenhet av sedan tidigare och/eller upplever som jobbiga på något sätt (Redelius, 2004). Mitevaska-Petrusheva et. al (2019) poängterar att

du inte bara lär dig ämnesspecifika kunskaper och färdigheter i skolan utan även olika sätt att relatera till dig själv och andra. Den personliga utvecklingen påverkas av en mängd faktorer men eftersom du tillbringar så pass mycket tid av din barndom i skolan kommer lektioner, lärare och klasskamrater att göra ett stort avtryck på dig som person. Ämnet idrott och hälsa har goda möjligheter att stärka eleverna i deras emotionella och sociala utveckling och rusta dem för att hantera utmaningar (Mitevskaja-Petrusheva et. al, 2019). Enligt Quennerstedt (2007) behövs dock mer kunskap om hur ämnet idrott och hälsa kan bli gynnsamt för alla och vilka omständigheter som skapar negativa respektive positiva minnen. För att öka kunskapen om detta har vi valt att undersöka elevers relation till utmaningar som kan uppstå under lektioner i idrott och hälsa.

Vi inleder med att redogöra för studiens syfte och frågeställningar. Därefter presenteras en bakgrund och de teoretiska utgångspunkterna. I nästa del redogörs för den metod som använts samt studiens resultat. Avslutningsvis diskuteras resultatet i förhållande till tidigare forskning.

## **2 Syfte och frågeställningar**

### **2.1 Syfte**

Syftet med studien är att få en ökad kunskap om vilka utmaningar elever i gymnasiet möter på lektioner i idrott och hälsa. Studien vill även undersöka hur elever i gymnasiet hanterar dessa utmaningar samt hur de upplever lärarens roll när de möter utmaningar på lektioner i idrott och hälsa.

### **2.2 Frågeställningar**

Fråga 1: Vilka utmaningar upplever gymnasieelever under lektioner i idrott och hälsa?

Fråga 2: Hur upplever gymnasieelever att de hanterar de utmaningar som de möter under lektioner i idrott och hälsa?

Fråga 3: När gymnasieelever möter utmaningar under lektioner i idrott och hälsa, hur upplever de lärarens roll?



## 3 Bakgrund

Avsnittet inleds med en definition av *utmaning*. Därefter presenteras den tidigare forskningen inom problemområdet.

### 3.1 Definition av *utmaning*

Svensk ordbok (SAOB *utmaning* (tryckår 1937) beskriver *utmaning* som “handling som innebär uppmaning till kamp eller tävling med personen i fråga” och även “inspiration, eggelse”, vilket liknar definitionen i Bonniers svenska ordbok där vi under ordet *utmaning* kan läsa “det att utmana; utmanande handling” samt “eggelse att ta itu med en uppgift, ’sporre’” (Sjögren et. al, 2010, s. 749). *Utmaning* används i dagligt tal både med negativ ton, ex: “Samhället står inför stora utmaningar de närmsta åren” och positiv ton, ex: “Hon behöver fler utmaningar i mattan”, och ibland går det inte att utröna hur utmaningen varit utan att höra tonfallet bakom.

Gemensamt för de olika definitionerna är att en *utmaning* innehåller något slags osäkerhet kring utgången av handlingen eller aktiviteten. Att något är *utmanande* verkar också kräva något av personen i fråga, en *utmanande* situation kräver en reaktion. Enligt Carpenter och Priest (1989) tycks upplevelsen av *utmaningen* också vara starkt kopplad till subjektet och dess föreställningar om *utmaningen*. *Utmaning* är vare sig positivt eller negativt laddat utan får en sådan laddning beroende på relationen mellan individen och dennes upplevelse av situationen (Carpenter & Priest, 1989).

### 3.2 Tidigare forskning

#### 3.2.1 Faktorer som påverkar upplevelsen av utmaningar inom idrott

Tudor et. al (2019) har registrerat att utmaningar inom ämnet idrott och hälsa kan vara kopplade till sociala aspekter, läraren, fysisk aktivitet i sig och kroppslig förmåga eller till själva aktiviteten och miljön. Elever vittnar till exempel om att undervisningen upplevs exkluderande samt att det förekommer mobbing relaterad till deras fysik. Andra aspekter som påverkat elevens upplevelse har handlat om tristess på grund av upprepning av aktivitet alternativt frustration över att inte klara av en viss uppgift. Om eleven inte kan hantera utmaningen eller få stöd att hantera en situation uppstår stress. Stressen kan i sin tur leda till

att eleven helt väljer att avstå från att delta i undervisningen (Tudor et. al, 2019). Många elever vittnar om att de känner osäkerhet kring sin egen förmåga eller ifrågasätter sin identitet som "en fysiskt aktiv person". Sådana omständigheter kan orsaka oro under lektioner i ämnet idrott och hälsa (Redelius, 2004). De negativa idrottsupplevelser som visat sig skapa mest bestående men har varit erfarenheter som att bli vald sist till ett lag eller att bli placerad på bänken och inte ges möjlighet att spela. Minnet av att ha blivit vald sist har också starkt påverkat individernas inställning till fysisk aktivitet senare i livet (Cardinal et. al, 2013).

Enligt González-Cutre och Sicilia (2019) kan även de som i grunden tycker om idrott och fysisk aktivitet stöta på motstånd under lektioner i idrott och hälsa. För att elever ska känna en inre motivation att delta och engagera sig i undervisningen krävs ett mått av nyhet och spänning. Positiva utmaningar där något nytt presenteras ökar chansen att eleverna känner livskraft, *flow* och tillfredsställelse med undervisningen i idrott och hälsa. Hur positivt eleverna uppfattar det nya och utmanande står dock i direkt relation till hur de upplever sin förmåga att klara av uppgiften som presenteras (González-Cutre & Sicilia, 2019). Det här kan jämföras med Ellis lek teori där bäst prestation uppnås när individen utsätts för optimal stimulans, vilket hon eftersträvar. Om stimulansen är för hög blir individen stressad. Om stimulansen är för låg blir individen uttråkad och oengagerad (Ellis, 1973, refererad i Priest & Gass, 2018).

Stormoen et. al (2016) har konstaterat att majoriteten av gymnasieeleverna i Norge upplever så pass mycket flöde under lektioner i idrott och hälsa att tiden försvinner. En viktig faktor för den här typen av upplevelse visade sig vara att du känner en oberoende inre motivation. För pojkarna var egen upplevd förmåga en viktig faktor för positiva upplevelser medan för flickorna var det viktigare att uppleva en känsla av sammanhang eller tillhörighet. Flickorna upplevde oftare att de inte skulle klara uppgiften och reagerade då med att skämmas och känna sig utsatta, vilket kan förklara deras större behov av socialt stöd (Stormoen et. al, 2016). En annan studie kring förekomsten av lyckokänslor hos elitidrottare visar att viktiga faktorer för att en idrottsutmaning ska bli positiv är idrottarens koncentrationsförmåga, målbild och känsla av kontroll samt en upplevd balans mellan utmaning och kompetens. Tydliga samband mellan atletens självuppfattning, självskattade förmåga (både kroppslig och mental) och upplevelsen av glädje och flöde kunde bekräftas. Även förmågan att glömma bort sig själv bidrog till den positiva upplevelsen (Jackson et. al, 2001).

Strean (2009) uppmärksammar att när människor själva minns positiva upplevelser från fysisk aktivitet i barndomen handlar i stort sett alla berättelser om oorganiserade aktiviteter. Vi minns spontana lekar eller tävlingar efter skolan och fysiska förtimmelser på en cykeltur. Det är aktiviteter på flera olika nivåer av utmaning, både avslappnande lek och ansträngande äventyr. De flesta nämner inte någon upplevelse kopplad till skolan. En viktig faktor som understryks är den sociala biten: du leker eller spelar med vänner och har själv valt vilka som är med (Strean, 2009).

### **3.2.2 Förutsättningar för att hantera utmaningar**

Malinauskas et. al (2019) betonar att utmaningar och stress kan vara både positivt och negativt. Stimulansen kan leda till att individen blir motiverad att testa gränser, komma på nya lösningar och förbättra sig. Den kan också leda till handlingsförlamning, flykt, dåliga beslut och i längden sämre självförtroende hos individen. I en studie med litauiska studenter på universitetsutbildningar inom idrott och pedagogik kunde det registreras ett samband mellan studenters medvetenhet om sina känslor och deras sätt att hantera utmaningar. Studenternas förmåga att uttrycka, att lita på samt att kontrollera känslor kunde kopplas till deras sätt att hantera stress, deras så kallade "copingstrategier" (Malinauskas et. al, 2019, s. 34). De copingstrategier som studenterna använde sig av var: social support, problemlösning, medvetandegörande av känslor samt undvikande. Det fanns ingen signifikant skillnad mellan hur män och kvinnor använde sig av dessa copingstrategier (Malinauskas et. al, 2019).

Undervisningen i idrott och hälsa har, genom sitt innehåll, stora möjligheter att påverka elevernas utveckling av sociala och emotionella förmågor och därmed öka deras förmåga att hantera utmaningar (Mitevska-Petrusheva et. al, 2019). Detta sker dock enligt Arikan (2020) inte automatiskt utan påverkas av hur lektionerna är upplagda. För att eleverna ska lära känna sig själva och andra behöver undervisningen vara organiserad så att eleverna ges möjlighet att bygga en gruppidentitet, sträva mot ett gemensamt mål och uppleva både framgång och motgång tillsammans. I en studiemiljö där eleverna tillåts experimentera och visa olika känslor kan de utveckla emotionell intelligens och högre empati. De kan lära sig att bättre förstå sina egna behov och reaktioner på miljön, bli medvetna om sina styrkor och svagheter och förstå känslornas betydelse för reaktioner och beslut. Om miljön stödjer diskussion och ger eleverna möjlighet att se konsekvensen av sina val kan de själva lära sig att lösa problem (Arikan, 2020).

Barker et. al (2020) konstaterar att elever bär på olika föreställningar om sig själva och vad de borde klara av och inte, vilket påverkar hur de hanterar utmaningar. Vid en studie av inlärningsprocessen under en lektionssekvens med fokus på att lära sig jonglera uppvisade eleverna en bredd av känslor när de mötte motstånd eller "inte lyckades". När eleverna inte nådde det förväntade resultatet reagerade vissa med att bli frustrerade och omotiverade medan andra koncentrerade sig ännu mer intensivt och blev envisa. Elever som fastnade och inte kom över tröskeln, trots fortsatta försök, tappade intresset och riskerade att bli isolerade från resten av gruppen (Barker et. al, 2020). Carpenter och Priest (1989) hävdar att våra erfarenheter och föreställningar styr hur vi förhåller oss till en aktivitet och i hur hög grad vi är beredda att utsätta oss för risker. När vi går in i en känd situation har vi redan kunskap om risker i förhållande till vår kompetens. I en ny situation kommer det sannolikt att uppstå någon form av stress som vi, utifrån personlighet, väljer att hantera på olika sätt. Om du underskattar din kompetens och överdriver risker får du sannolikt aldrig uppleva din fulla potential. Om du istället överskattar din kompetens och inte tar risker på allvar är risken hög att du misslyckas och skadar dig själv eller din omgivning (Carpenter & Priest, 1989).

### **3.2.3 Lärarens betydelse för elevernas inställning**

Zhang et. al (2012) fastslår att lärarens beteende påverkar elevernas inställning till ämnet idrott och hälsa och huruvida de känner att de kan utvecklas. Eleverna är positivt inställda till ämnet när läraren anpassar lektionerna efter deras förmågor och nivå samt ger dem möjlighet att arbeta självständigt (Zhang et. al, 2012). Enligt Cox och Williams (2008) ger en lärandemiljö som fokuserar på samarbete och processer eleverna mycket högre inre motivation än en miljö som uppmanar till tävling och jämförelse. De sociala relationerna och känslan av att läraren bryr sig och stöttar är viktigare för motivationen än att elever känner en hög fysisk kompetens. Ett upplevt stöd från läraren har dock även visat sig öka elevernas upplevda fysiska förmåga (Cox & Williams, 2008).

Cardinal et. al (2013) beskriver att när universitetsstudenter fick skriva om negativa minnen från idrott i barndomen nämnde flera av dem att lärarens eller tränarens agerande var viktigt för helhetsupplevelsen. I vissa fall var det just tränaren som skapat den negativa upplevelsen genom att inte ta ut individen till laget, andra gånger var det en lärare som låtit vissa elever välja ut andra elever till sitt lag. I några fall hade tränaren/läraren vänt den negativa

upplevelsen till något positivt genom att föreslå eleven en annan aktivitet som hen kanske skulle vara mer lämpad för (Cardinal et. al, 2013). När vuxna fått berätta om minnen från idrott i barndomen tycks lärarens eller tränarens personlighet ha haft större betydelse än hur lektionen eller träningen var upplagd. Minnet av aktiviteten blev positivt när läraren upplevdes som “omtänksam, engagerad, närvarande, rättvis och individualiserande” (Strean, 2009, s. 213). Strean (2009) fastslår även att de pedagogiska aspekter som bidrog till en positiv upplevelse var att läraren erbjöd variation och nyheter, använde sig av “adekvata regler och strategier” (Strean, 2009, s. 214) samt byggde en miljö som gav eleverna en balans mellan utmaning och förmåga, det vill säga, att läraren bidrog till att skapa möjligheter att uppleva *flow*.

## 4 Teoretiskt ramverk

I det här avsnittet presenterar vi två teoretiska perspektiv som används som utgångspunkt vid tolkningen av studiens resultat. Den första är *Flow*-teorin (Csikszentmihalyi, 1975). Den andra är modellen för *The Adventure Experience Paradigm* (Martin & Priest, 1986).

*Flow*-teorin beskriver faktorer som påverkar en positiv upplevelse och känslan av lycka. *The Adventure Experience Paradigm*, som inspirerats av bland annat *Flow*-teorin, beskriver hur en individ kan förhålla sig till miljön för att få en ultimat upplevelse och därmed eventuellt känna *flow*. Den beskriver även olika stadier när individen får för lite eller för mycket stimulans samt hur en ledare kan hjälpa andra att lära känna sina gränser. Vi har valt att kombinera dessa båda teorier för att tolka elevernas upplevelser av utmaningar och få syn på vilka faktorer som påverkar deras känslor och reaktioner.

### 4.1 *Flow*-teorin

I en värld där yttre motivation och belöning var i centrum började Csikszentmihalyi (1975) utforska alternativa synsätt. Han undrade hur vissa människor satsade på något för upplevelsens skull utan någon yttre belöning. Den känslan som motiverar detta beskriver han som *flow*. En person som upplever *flow* har tillgång till sin fulla kapacitet för att möta aktivitetens utmaningar och känner att hen har kontroll över situationen. Csikszentmihalyi (1975) observerade tillståndet för första gången när han undersökte konstnärer under deras arbete. Han fascinerades över deras sätt att försvinna i skapandet utan att behöva tillfredsställa

sina mänskliga behov. Oftast föredrog de att vara i konstant skapande istället för att njuta av ett färdigt verk.

*Flow*-teorin baseras på strukturerade och frivilliga aktiviteter där individens förmågor överträffar aktivitetens nivå av utmaning. Enligt Csikszentmihalyi (1975) krävs det en hög nivå av utmaning och därför en hög kompetensnivå. Andra studier har dock visat att *flow* kan uppnås även vid lägre nivåer av utmaning så länge personens kapacitet är högre än utmaningen (Haworth & Stephen, 1995). Senare har även Csikszentmihalyi (1998) medgett att det är möjligt att uppnå en kortvarig känsla av *flow* i alla typer av aktiviteter, men när förmågorna förbättras kommer känslan av *flow* att försvinna.

Den första studien på tillståndet *flow* involverade människor som hade erfarenhet av olika så kallade "*flow*-aktiviteter", aktiviteter där känslan är vanligt förekommande. Exempel på *flow*-aktiviteter är dans, schack och klättring. Känslan av *flow* eller optimal upplevelse har senare även undersökts i familjerelationer och skolsammanhang (Csikszentmihalyi 1975; Rathunde, 1998). Att fokusera på betyg kan enligt Csikszentmihalyi (1975) leda till en dålig spiral. En lärare som märker att eleverna blir motiverade av betyg kan glömma hur aktiviteten i sig skulle kunna vara rolig och motiverande för eleverna. Eleven kan då lära sig att aktiviteten är meningslös om den inte leder till ett visst betyg.

Csikszentmihalyi (1975) har utformat en modell för *flow* där han tydliggör de olika upplevelserna. Modellen illustrerar aktivitetens nivå av utmaning i förhållande till individens förmågor och visar om personen upplever *flow*, oro eller uttråkning. Enligt modellen upplevs *flow* när individens förmågor ligger i fas med svårighetsgraden. Modellen har dock vissa brister då den inte tar hänsyn till andra saker som påverkar personens upplevelse. Sådana faktorer kan till exempel vara att individen uppskattar sin förmåga högre eller lägre än vad den faktiskt är.

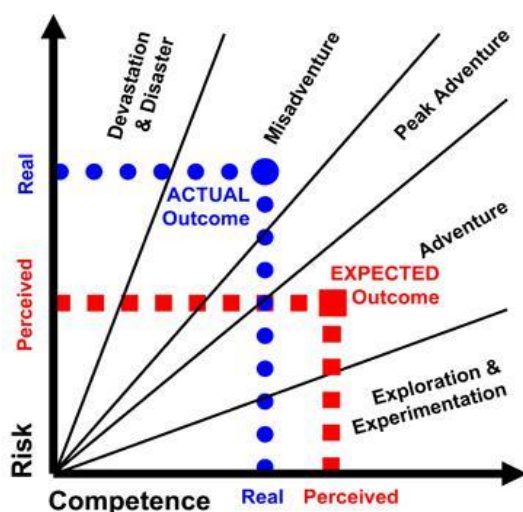
Det finns några förhållanden som menas vara karaktäristiska för en situation där en person upplever *flow*. En tennisspelare som upplever *flow* är så inne i spelet att den glömmet bort sig själv och sina behov. Spelaren koncentrerar sig endast på bollen och upplever att den har kontroll över både omgivning och sina handlingar. Spelaren är närvarande med alla sinnen och kan se att dennes handlingar leder till tydliga konsekvenser i spelet. Även om det är en

match tänker spelaren inte på eventuell belöning utan bara på bollens rörelser och sin egen respons (Csikszentmihalyi, 1975).

Inom *flow*-teorin nämns flera saker som ensamma eller tillsammans kan göra att du njuter av en aktivitet. Csikszentmihalyi (1975) har registrerat att människor motiveras till en aktivitet och njuter av den när de får möjlighet att släppa emotionella spänningar, får nya erfarenheter och möjlighet att använda sina färdigheter, testar sina färdigheter i relation till andras för att därigenom få bekräftelse samt när de utvecklar kamratskap och samarbete.

## 4.2 The Adventure Experience Paradigm

The Adventure Experience Paradigm (i fortsättningen AEP) utvecklades av Martin och Priest (1986) som en förklaringsmodell till hur människor förhåller sig till risker i relation till deras kompetens. Den bygger på tidigare arbeten av Csikszentmihalyi (1975), Ellis och Mortlock (Ellis, 1973; Mortlock, 1984, refererade i Martin & Priest, 1986). Risk definieras som möjligheten att något väsentligt förloras eller skadas och kompetens som individernas förmåga att hantera omgivningens krav på dem. Hur hög eller låg utmaningen blir i en viss situation beror på närvaron av risk i förhållande till individens egna färdigheter (Martin & Priest, 1986).



Figur 2. Från Priest, S. (1985). AEP [bild]. <http://simonpriest.altervista.org/OE.html#AEP>.

När individens färdigheter är betydligt mycket större än risken upplever individen aktiviteten som lätt. I den situationen finns det plats för utforskande och lek men också risk för tristess.

När individen inte har färdigheter för att möta risknivån upplevs aktiviteten istället som för svår. Detta kan utmynna i misslyckande och i värsta fall bli farligt. Om risknivån och individens färdigheter balanseras uppstår "peak adventure", den ultimata utmaningen (Martin & Priest, 1986, s. 19). Det är i det här läget individen kan uppleva *flow* (Csikszentmihalyi, 1975).

Modellen utformades utifrån författarnas erfarenheter som äventyrsguider och handlar ursprungligen om hur kursdeltagare kan få ett optimalt äventyr. Deltagare i utmanande aktiviteter behöver ofta hjälp att hitta sin optimala utmaningsnivå och lära känna sin förmåga i förhållande till risken. Det kan förekomma personer som helt överskattar risken och underskattar sin förmåga, "the timid and fearful" (Priest & Gass, 2018, s. 202) och personer som underskattar risken och överskattar sin förmåga, "the arrogant and fearless" (Priest & Gass, 2018, s. 202). I modellen ovan visas hur ett äventyr kan utvecklas för en person som överskattar sin förmåga: individen förväntar sig att få ett roligt äventyr men riskerar, på grund av sina föreställningar, att råka ut för en olycka. Individen som underskattar sin förmåga kan istället vara så pass övertygad om att misslyckas att denne inte ens tar sig an uppgiften.

Priest och Gass (2018) har utvecklat beskrivningen av hur en ledare kan hantera dessa personlighetstyper. För att dessa personer ska lära känna sin kompetensnivå i förhållande till omgivningens krav behöver situationen anpassas så att "the timid and fearful" klarar uppgiften som först verkade omöjlig och "the arrogant and fearless" först misslyckas med uppgiften. För att deltagarna ska lära sig något av händelserna understryker författarna att det är mycket viktigt att de reflekterar tillsammans över vad som hände. På det sättet bygger individen upp sin förmåga att korrekt uppskatta risk i förhållande till sin egen kompetens (Priest & Gass, 2018).

## **5 Metod**

### **5.1 Metodbeskrivning**

Studien har utgått från en kvalitativ ansats, vilket enligt Trost (2010) är lämpligt när fokus ligger på att försöka förstå och hitta mönster i människors upplevelser och handlingar. Till skillnad från en kvantitativ ansats fokuserar den kvalitativa ansatsen på helheten istället för enstaka siffror och variabler (Fejes & Thornberg, 2009). Vi anser den kvalitativa ansatsen mer



lämplig för vårt syfte eftersom den, enligt Ely et al. (1993), gör det möjligt för forskaren att få en djupare bild av deltagarnas erfarenheter.

## **5.2 Urval**

Urvalet skedde, på grund av den begränsade tiden för studien, i form av ett bekvämlighetsurval. Det innebär att deltagarna i studien hämtas från forskarens närmaste miljö och därmed är lätta att kontakta (Hassmén & Hassmén, 2008). Vi hörde av oss till bekanta och arbetskamrater för att be dem att tipsa oss om deltagare till studien. Kravet för att delta i studien var att du skulle vara elev på ett gymnasium i Sverige och därför fortfarande ha lektioner i idrott och hälsa eller nyligen ha avslutat en kurs i idrott och hälsa. Orsaken till valet av elever i gymnasiet och inte yngre var att dessa är över 15 år och därför, enligt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2002), inte behöver målsmans medgivande till deltagande. Syftet med att söka deltagare från gymnasiet och inte äldre personer var att även om dessa inte längre studerar ämnet har de åtminstone läst en kurs i idrott och hälsa under de senaste två åren. Deras upplevelser av lektioner i idrott och hälsa förväntades därför fortfarande ligga i färskt minne.

Sju elever kontaktades via mejl eller telefon för att informeras om studiens syfte och tillfrågas om möjlighet till intervju. En person hade inte möjlighet att delta i intervju inom rimlig tid och deltog därför inte i studien. Sex elever bokades in för intervju. Vi intervjuade tre killar och tre tjejer som kom från fem olika skolor i Stockholm. Fyra av eleverna gick gymnasiets tredje år (två av dem i samma klass), en gick sitt första år och en sitt andra.

## **5.3 Genomförande**

Studiens syfte var att undersöka elevernas subjektiva upplevelse varför intervjuer valdes som datainsamlingsmetod. Kvalitativa forskningsintervjuer syftar till att få svar på frågan varför den intervjuade känner eller upplever något på ett visst sätt (Kvale & Brinkmann, 2014). En intervjuguide utformades och testades i en pilotintervju, i enlighet med vad Kvale och Brinkmann (2014) menar är lämpligt för att undersöka om intervjuerna kan ge svar på studiens frågeställningar. Efter pilotintervjun, som gjordes via den digitala plattformen Zoom, redigerades frågorna något för att bättre svara mot syfte och frågeställningar. Vi valde att genomföra intervjuerna med en riktat öppen metod för att ge deltagarna plats att själva

definiera utmaning och bestämma vilka faktorer som var viktiga för upplevelsen. Det innebär att intervjuerna utgick från några förutbestämda områden men inte följde en specifik frågeordning. Intervjuaren lämnar plats för fria svar men ser till att styra intervjun så att den håller sig till ämnet (Hassmén & Hassmén, 2008).

Vi genomförde tre intervjuer var som varade mellan 30 och 45 minuter. Samtliga intervjuer spelades in. Intervjuaren gjorde även anteckningar i den händelse att inspelningsutrustningen skulle krångla. Alla intervjuer genomfördes via Zoom eller via Facetime på grund av den pågående Covid-19-pandemin. Enligt Gillham (2008) är fördelen med en intervju på distans att deltagaren kan befinna sig var som helst i världen och därför kanske är mer villig att delta. Trots att personen är på distans kan du med den här metoden också höra tonfall, se minspel och reagera på det personen säger (Gillham, 2008).

Intervjuerna transkriberades ordagrant med undantag för några ställen då intervjuaren hummade mitt i respondentens berättelse. Vi tog bort detta eftersom det endast ansågs störa berättelsen och försvåra analysen av intervjuerna. Då intervjuerna skedde via video har vissa ord fallit bort. Dessa ofullständiga meningar har tolkats så gott det gick genom att intervjuaren lyssnat igenom sekvensen flera gånger för att förstå sammanhanget.

## **5.4 Bearbetning**

Efter intervjuer och transkribering har vi bearbetat materialet med inspiration från en fenomenografisk analys. Fenomenografisk analys innebär att forskaren under bearbetning fokuserar på att hitta beskrivningar av människors uppfattningar och hur de förstår olika fenomen i omvärlden (Fejes & Thornberg, 2009).

Analysen började med att vi bekantade oss med materialet genom att läsa igenom alla transkriberingar och göra anteckningar utifrån materialet. Vi gjorde en gruppanalys, vilket innebär att båda parter analyserar samma material och tar fram förslag på olika indelningar och delar de vill lyfta fram (Fejes & Thornberg, 2009). Under genomläsning markerades berättelser och svar som kunde föras samman till återkommande ämnen med olika färger. Vi jämförde sedan intervjuerna med varandra för att se vilka ämnen som återkom i de olika respondenternas berättelser. Efter det diskuterades möjliga teman vartefter fyra kategorier valdes ut som mest lämpliga för indelning av materialet. Citat från deltagarna skrevs in under

varje kategori för att se likheter och skillnader mellan deltagarnas olika upplevelser och uppfattningar. Relationerna mellan de olika upplevelserna beskrivs i resultatdelen med tillhörande citat.

### **5.5 Etiska överväganden**

Studien genomförs inom utbildning på högskola. I enlighet med de forskningsetiska principerna från Vetenskapsrådet (2002) behövs då ingen etikprövning. Deltagare har fått bekräfta skriftligt att de samtycker till deltagande, vilket är i enlighet med samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2002). Då intervjuerna skett med personer över 15 år har vårdnadshavare inte tillfrågats om samtycke utan endast fått ta del av informationsbrev (Bilaga 2). Vi har varit noga med att informera deltagare, både innan deltagande och i intervjusituationen, om studiens syfte, vad deras deltagande innebär samt att de närsomhelst kan dra sig ur studien, vilket är i enlighet med de forskningsetiska principerna för informationskravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Information om en persons känslor och upplevelser av något kan vara känsliga data (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi valde därför att låta eleverna själva välja vilka situationer de ville ta upp. För att uppfylla nyttjandekravet ska data förvaras så att ingen utanför studien kan ta del av materialet (Vetenskapsrådet, 2002), vilket också har skett. Data och information från deltagarna har endast använts i vetenskapligt syfte och raderas efter att uppsatsen är inlämnad och godkänd. Deltagarna har, för att uppfylla kravet på konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2002), i studien förblivit anonyma.

### **5.6 Trovärdighet**

Innan datainsamling påbörjades gjordes en omfattande litteratursökning, vilket Hassmén och Hassmén (2008) skriver är avgörande för att forskaren ska kunna dra några slutsatser utifrån materialet. För att genomföra intervjuer som kunde generera relevanta svar för studien såg vi till att vara pålästa och förberedda mentalt, vilket Kvale och Brinkmann (2014) menar är avgörande för studiens trovärdighet. Pilotintervju genomfördes för att säkerställa att frågorna skulle ge svar som var relevanta för studien och dess frågeställningar och deltagarna fick, så långt det var möjligt, samma förutsättningar vad gällde förhandsinformation och miljö för intervju, i enlighet med vad Kvale och Brinkmann (2014) beskriver ökar trovärdigheten.

Vissa av deltagarna hade dock placerat sig i en störande miljö vilket gjorde att intervjun då var svår att transkribera. Samtliga respondenter har valt att svara på intervjuens alla frågor. Studiens urvalsprocess, genomförande och analysmetoder har presenterats utförligt, vilket är i enlighet med vad Hassmén och Hassmén (2008) menar ökar studiens trovärdighet. För att möjliggöra granskning har intervjufrågor och insamlat material, i enlighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2020), sparats till det att uppsatsen publicerats.

Deltagarna i studien är rekryterade ur vår närhet vilket, enligt Hassmén och Hassmén (2008) kan innebära att de har liknande uppfattningar och erfarenheter som oss själva. Det kan även ha gjort att deltagarna ansträngde sig för att svara på ett visst sätt, eftersom vi har gemensamma bekanta och det finns en chans att de träffar oss igen. De två deltagare som var klasskamrater och vänner kan ha liknande upplevelser och åsikter, vilket enligt Hassmén och Hassmén (2008) kan ha begränsat materialet. Antalet intervjuade är också mycket litet, vilket bidrar till att resultatet inte är generaliserbart. Det innebär att studien inte kan dra några slutsatser om hela den grupp som urvalet är taget ur (Hassmén & Hassmén, 2008). Det knappa urvalet behöver dock inte försämra studiens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2014).

Eftersom intervjusituationen vid kvalitativa intervjuer ser olika ut varje gång kan deltagaren ge ett annat svar vid en upprepning av samma studie, vilket kan göra det svårt att testa det insamlade materialets trovärdighet (Kvale & Brinkmann, 2014). Enligt Kvale och Brinkmann (2014) hade studiens upprepbarhet kunnat ökas genom en bestämd frågeföljd men vi ansåg att detta skulle hindra deltagarens berättelse. Intervjuaren fick därför frihet att själv bestämma ordning och följdfrågor för att på så vis hjälpa deltagaren framåt i sin berättelse, vilket enligt Kvale och Brinkmann (2014) kan göra att intervjun bättre uppfyller studiens syfte. Intervjuerna är inspelade och har transkriberats av samma person som utförde intervjuerna, vilket enligt Trost (2010) minskar risken för att något uttalande misstolkas.

## 6 Resultat och analys

Vår analys av intervjuerna gav fyra stycken teman:

- utmaningar som leder till obehag
- positiva utmaningar
- elevens reaktion på utmaning
- elevens relation till läraren

Resultatet presenteras i form av en sammanställning av elevernas berättelser i relation till *Flow*-teorin och *The Adventure Experience Paradigm*.

Respondenterna nämner liknande faktorer som bidragande till huruvida en upplevelse blir positiv eller negativ. När vi frågat om utmaningar har de flesta dock automatiskt berättat om jobbiga upplevelser. Vi väljer därför att först presentera dessa och därefter redogöra för positiva upplevelser och deras förutsättningar. Respondenterna valde spontant att prata mycket om sin relation till läraren vilket gör att avsnittet om lärarens roll är omfattande. Citaten har förkortats och en del upprepningar och tvekan har uteslutits, i enlighet med vad Kvale och Brinkmann (2014) menar gör texten mer lättläst.

### 6.1 Utmaningar som leder till obehag

Respondenterna delade med sig av en mängd berättelser där utmaningarna hade olika orsaker. Vad de klassade som en utmaning visade sig också vara brett. En utmaning beskrevs till exempel som:

*“nåt som man asså tycker är ja svårt, nåt som man inte har gjort innan kanske och...är orolig för”*. (Respondent 3)

*“att jag prövas i någonting som jag inte är särskilt duktig på eller utmanas i någonting som jag kan men på en svårare grad”*. (Respondent 4)

För någon kunde hela ämnet idrott och hälsa beskrivas som utmanande:

*Jag tycker alltid att det är utmanande på idrottslektioner. Man blir alltid svettig efter lektionen. (Respondent 5)*

Samtliga respondenter beskriver utmaningar som uppstått i elevens relation till en specifik aktivitet eller genom att instruktionerna och upplägget ansetts dåligt.

*de ger oss till uppgift att vi ska göra vår egen dans vilket skapar mycket större förvirrande. För då ska elever lära varandra en dans som är alldeles för komplicerad. Plus att vissa av de kanske går på dans och då blir det bara ett kaos. (Respondent 4)*

De negativa utmaningarna uppstod ofta när eleverna inte kände att de hade de rätta verktygen för att lyckas. I vissa fall var utmaningen att den fysiska ansträngningen kändes övermäktig. För den här respondenten var det kroppsliga hinder som bidrog till ständig utmaning:

*ja när vi skulle åka skridskor, asså jag har verkligen så hära ostabila ben, jag har brutit, jag kan stuka mina ben jätteofta och tyvärr så var skridskor en obligatorisk aktivitet att göra, mm, jag tyckte det var rätt så obehagligt (Respondent 6)*

*Jag har astma, de ba "okej men ta din astmamedicin så kan du fortsätta springa" men asså det är inte bara så enkelt för min del. (Respondent 6)*

Dessa erfarenheter kan förstås genom vad Priest och Gass (2018) skriver om en ultimat upplevelse, att det är svårt att få en ultimat upplevelse om du inte vet vad miljön förväntar sig av dig och därför inte kan bedöma hur stor insats som behövs. Det kan även kopplas till det som Csikszentmihalyi (1998) menar är en förutsättning för *flow*: för att få ett flöde i en aktivitet är det viktigt att individen är med på dess ramar och struktur. Upplevelserna från den senare respondenten kan kopplas till att det enligt Csikszentmihalyi (1975) är svårt att få en positiv upplevelse om förmågorna inte överträffar det som krävs för att klara uppgiften.

Samtliga respondenter berättar om situationer där det sociala spelat en stor roll för deras upplevelse av en viss aktivitet. En del av respondenterna beskriver hur de i allmänhet påverkas mycket av hur andra beter sig och att allt blir mindre utmanande när omgivningen känns trygg och stödjande. Därför har vissa upplevt en stor skillnad mellan högstadiet och

gymnasiet eftersom de då varit i olika klasser. En av respondenterna beskriver hur hen aldrig reflekterat över sin inställning till ämnet förrän i gymnasiet:

*i högstadiet då var jag i en klass där många var typ mer som mig att man engagerade sig på lektionen, nu på gymnasiet hamnade jag i en klass där de flesta inte var det [...] Det kändes ganska jobbigt tyckte jag för, det kändes så konstigt att vara ensam [...] många gick typ ba strunta i det. (Respondent 3)*

Omgivningen gjorde här att respondenten tappade motivationen och började tvivla på sin egen förmåga. Det kan relateras till Martin och Priest (1986) som menar att för att individen ska få en positiv upplevelse krävs det att den kan släppa kontrollen och vila i tillit till sina egna förmågor.

Det sociala samspelet upplevs väldigt viktigt under just danslektioner. Flera av respondenterna har spontant beskrivit att dansa med andra som en av de största utmaningarna. En av respondenterna upplevde det så här:

*det var kanske lite svårt att behöva liksom gå fram och dansa, med människor som jag egentligen inte alls var intresserad av, man känner inte riktigt den tryggheten att göra det [...] det är mycket socialt, att man måste kunna liksom öppna upp sig för att kunna orka dansa med människor. (Respondent 2)*

En annan social aspekt som alla respondenter beskriver är hur jobbigt det är att jämföra sig med andra. I flera fall har det handlat om tävling eller aktiviteter som friidrott där resultaten blir väldigt tydliga. I flera av intervjuerna berättas det hur problematiskt det blir när alla har olika förutsättningar men ändå ska göra samma uppgift. En respondent kände sig tvingad till tävling i en aktivitet där hen själv inte kände sig särskilt bra och sprang därför bara runt och fick prestationsångest. En annan respondent berättar att det ställs olika krav på killar och tjejer och att killarna behöver prestera mer för ett visst betyg. Samma respondent vittnar om hur dessa idrottsresultat påverkade dennes sociala status:

*man jämförde sig mycket med andra, var det så att man orkade springa de där 60 metrarna på 67 sekunder eller vad man nu försökte att springa, men eeh, om man är*

*långsammare då sågs man som, liksom som...mindre bra för att man inte var bra på att springa utan mindre bra som person (Respondent 2)*

Det här kan tolkas genom modellen för AEP (Martin & Priest, 1986). Här sätter respondenten inte upp ett mål i förhållande till sin egen fysiska förmåga. Individens mål är istället att få lika bra resultat eller bättre resultat än de andra. Om hen inte lyckas så tolkar individen det som att dennes kompetens är lägre än vad som krävs, vilket enligt Martin och Priest (1986) gör att situationen upplevs som ett misslyckande. De sociala utmaningarna kan kopplas till Csikszentmihalyi (1975) som menar att individens relation till omgivningen kan göra det svårt för denne att slappna av och finna glädje i aktiviteten.

## **6.2 Positiva utmaningar**

Respondenterna har beskrivit att en utmaning blir positiv när aktiviteten är känd för dem sen tidigare och att de därför har kontroll. En av dem uttrycker det såhär:

*När vi har haft gymnastik. Då har jag inte velat sluta lektionen. För att det är nånting som jag tycker är jättekul. Jag har gått på gymnastik och tyckte det var jättekul [...] Det finns ju alla möjliga saker som man kan utmana sig med speciellt under, eller gymnastik. Jag hittar alltid på något nytt att träna på. (Respondent 4)*

För en annan har upprepning av samma aktivitet bidragit till positiv utmaning.

*Jag tror det var volleyboll [...] och då skulle man liksom få in tekniken så vi höll på med det ganska många lektioner så då gick det, det gick ju bättre så det var ganska bra känsla när man liksom kände att man blev verkligen bättre och bättre. (Respondent 3)*

Det här är i enlighet med Priest och Gass (2018) som menar att en individ behöver bli medveten om sina egna gränser för att kunna utmana sig på rätt nivå. Det kan ta tid och övning att, inom ramen för en viss aktivitet, få lagom utmaning och optimal upplevelse (Martin & Priest, 1986). En respondent berättar just att hen har fått en positiv upplevelse när aktiviteten var lagom utmanande.



*Det var ju ändå i mitt intresse och tillräcklig utmaning för att jag skulle tycka att det var kul men inte så mycket utmaning att det var, eller inte så svårt att jag tyckte det vart jobbigt såhär på negativt sätt. (Respondent 1)*

En respondent, som under hela skoltiden hindrats av sina fysiska problem, beskriver skillnaden mellan idrotten i skolan och annan fysisk aktivitet. För den personen hade lektionerna upplevts mycket mer positiva om hen fått alternativa, mer lågintensiva övningar anpassade till dennes förutsättningar.

*idrotten kunde det va att vi skulle göra, mycket liksom explosiva träningspass. Medan, när man till exempel går i skogen, åka skidor kan också vara ganska explosivt men där är man ändå, det känns som att det är olika sorters träning. (Respondent 2)*

De faktorer respondenterna menar påverkar upplevelsen stämmer väl överens med Martin och Priest (1986) som skriver att positiva upplevelser bygger på att du får utöva aktiviteter på din egen nivå och därmed får känslan av att du behärskar övningarna.

Lektioner som innehåller sociala moment eller strävan mot ett gemensamt mål upplevs som positiva av flera respondenter. De får även en positiv upplevelse när de känner sig trygga med omgivningen. En respondent berättar att:

*det är alltid jätteroligt och asså spela med kompisar och jag blir alltid glad asså när jag, när jag hör läraren säga så här `fotboll, basket` då blir jag alltid glad och vill bara fortsätta spela när jag hör att, jag vill aldrig att lektionen ska ta slut. (Respondent 5)*

Det här går att relatera till *flow*-teorin som säger att en viktig anledning till att en aktivitet blir njutningsfull är att den innehåller kamratskap och samarbete (Csikszentmihalyi, 1975).

I vissa fall blev utmaningen positiv även om det förekom en jämförelse med andra. Flera av respondenterna säger att de tycker att tävling kan vara roligt men att det då krävs att du blir utmanad på din nivå.

*Nämen asså alla, eller många var ju rätt så bra på det. Även om jag själv tyckte jag var bra så var det ändå utmaning för andra tyckte också de var jättebra och var också jättebra så jag behövde ju kämpa lite om jag verkligen ville vinna. Och jag ville ju vinna så det va extra utmaning. (Respondent 6)*

Upplevelsen kan förklaras i enlighet med Csikszentmihalyi (1975) som menar att många kan njuta av att testa sina färdigheter i relation till andras för att därigenom få bekräftelse. Det kan också tolkas med hjälp av modellen för AEP (Martin & Priest, 1986). Individens förmågor matchar i det här läget de andras förmågor (risken) vilket gör att misslyckande undviks och den har möjlighet att få en ultimat upplevelse (Martin & Priest, 1986).

Dans som aktivitet har i de flesta fall nämnts under negativ utmaning men två respondenter berättar om situationer där dansen blivit hanterbar genom antingen en förändring av upplägget eller genom att individen lyckats trots sina tidigare föreställningar. Det förekommer även andra berättelser där det beskrivs att allt blir roligare om det är mer på skoj och ett inslag av "barnslighet". Den här respondenten berättar att dansen till och med blev rolig.

*jag hade kanske massa fördomar så här om hur tjejerna skulle kanske bete sig [...] och kanske på ett dåligt sätt med om jag skulle göra bort mig. Men aa då gjorde jag inte det och då blev det så här kul att dansa. (Respondent 5)*

Detta är förenligt med Csikszentmihalyi (1998) som menar att när individen lyckas koncentrera sig och känner glädje och positiv utmaning i en aktivitet försvinner alla tankar på vad andra tänker eller tycker. Det kan även relateras till AEP:s beskrivning av hur olika personligheter möter utmaningar. Om risken visar sig vara mindre än vad du förväntar dig kan den jobbiga utmaningen omvandlas till en positiv upplevelse (Priest & Gass, 2018).

### **6.3 Elevens reaktion på utmaning**

Flera av respondenterna har sedan innan en klar föreställning om att de antingen har lätt eller svårt för en viss aktivitet vilket starkt påverkar hur de tar sig an uppgiften. De berättar att de ofta känner sig nervösa och osäkra inför en ny uppgift. I flera intervjuer beskriver respondenterna att deras personlighet påverkar hur de hanterar något jobbigt.

*Jag är verkligen sån här ångestmänniska, får ångest av många saker. Speciellt såna här små saker. (Respondent 6)*

Det är i enlighet med Martin och Priest (1986) som menar att din personlighet påverkar det sätt du tar dig an utmaningar på. Du kan till exempel ha tendenser att ständigt överskatta din förmåga eller ständigt underskatta din förmåga.

Många av respondenterna lägger stor vikt vid omgivningen i utmanande situationer. Deras agerande är ofta kopplat till vad klasskamraterna gör eller vad läraren ger för respons. Vissa av dem söker stöd hos kompisar medan andra ger upp för att de är rädda att göra fel eller göra bort sig inför andra.

*jag ger bara upp om det ser helt omöjligt ut men jag försöker två, tre gånger, om det inte fungerar då ger jag oftast upp. [...] jag...gillar inte när det inte går på första försöket [...] Det känns pirrigt för man vet inte om man gör den rätt eller så man blir alltid osäker och så här, ska jag gör om den så kommer de att tycka det är konstigt hur jag gör just, just den rörelsen eller den övningen. Då kanske man blir mer osäker och inte gör den till slut. (Respondent 5)*

För den här respondenten låg risken ofta i att misslyckas inför omgivningen. Det blev alltså en dubbel utmaning, både socialt och fysiskt, vilket gjorde att respondenten blev osäker på sin förmåga.

Den här respondenten vittnar om att den allmänt dåliga känslan inför ämnet idrott och hälsa gjorde att hen valde att inte delta alls:

*Men, vi hade alltid olika lärare som aldrig förstod en kände jag. Så det var absolut inte mitt favoritämne. Om jag var ärlig så skolkade jag rätt så mycket speciellt på högstadiet [...] Då så det gick inte så jättebra. [...] Asså jag mådde bara inte bra att va där. (Respondent 6)*

Dessa upplevelser kan relateras till Priest och Gass (2018) som menar att en individ kan uppleva risken för misslyckande som så pass hög att hen ser det som meningslöst att ens försöka.

De flesta av respondenterna berättar dock att de försöker genomföra uppgifter trots att det känns jobbigt eller utmanande. Vissa av dem övar lite extra hemma på sådant som de riskerar att misslyckas med, men i flera fall lider de sig igenom uppgiften med stresspåslag och magknip. Flera av respondenterna beskriver en allmän uppfattning att det bara är att gilla läget och acceptera uppgifterna och att de inte känner att de har möjlighet att påverka. En respondent reagerade med obehag och ångest under simlektioner eftersom hen kände sig tvingad och uttittad. Hen hanterade det hela genom att bli tyst, dricka mycket vatten och på olika sätt försöka hålla sig lugn.

*Men jag var ofta stressad och fick ganska mycket ångest. [...] under lektionerna så var det mycket så här aa men 'tänk att du är själv, tänk att du är själv, det är ingen här' [...] man gjorde kanske 200 meter eller vad det nu var. Men jag bara tänkte att 'nu är du själv, det finns ingen där'. Och sen efter lektionerna så var jag bara lättad asså att det var över. (Respondent 6)*

Respondentens upplevelse kan relateras till modellen för *flow*-teorin som visar att individen upplever ångest eller oro när utmaningen blir för stor (Csikszentmihalyi, 1975).

I flera fall genomfördes övningarna för en yttre belöning av något slag. Alla utom en berättar att de har betygen i tankarna när de genomför en viss uppgift, speciellt när det är något de egentligen inte vill utföra. En respondent beskriver det såhär:

*Ni måste göra en stående framåtvolt och bakåtvolt från den här, rakt på den här mattan för att kunna få ett A. Och då känner man sig ju tvingad. [...] Så att då blir det ju antingen har jag gjort allt under det här året i onödan för att nå ett A eller så gör jag det här som jag känner att jag kommer ju typ bryta nacken och men då slutade det med att jag gjorde ju det ändå, för betyget. (Respondent 1)*

En känsla av maktlöshet är enligt både Csikszentmihalyi (1975) och Martin och Priest (1986) en faktor som gör det mycket svårt att anpassa situationen till sina förmågor och därmed

förflytta sig på stegen i modellerna för *flow*-teorin och AEP. Att respondenten här känner en negativ utmaning kan även kopplas till att Csikszentmihalyi (1975) menar att om individen saknar inre motivation blir det svårt att få en positiv upplevelse.

Den här respondenten blev motiverad till att utföra utmanande aktiviteter för att hen då fick visa upp sin förmåga för andra och därmed få andras gillande:

*Antingen är det för att man ska se cool ut när man gör de själv, typ, då försöker jag ofta för att kanske imponera på andra, kolla jag kan göra den här övningen som ni inte kan superbra. Som ser lite mer bra ut då. (Respondent 5)*

En del av respondenterna beskriver dock att de har ett eget inre driv att delta, antingen i relation till vissa aktiviteter eller som en allmän inställning.

*Jag är inte så att jag asså att man tänker på betygen hela tiden i skolan utan att det viktigaste är typ att man ska försöka göra så bra som möjligt (Respondent 3)*

Det kan kopplas till vad Csikszentmihalyi (1975) skriver om sambandet mellan motivation och personlighet. Vissa kan finna motivation i allt de gör utan yttre belöning. Andra kräver en yttre belöning för att genomföra något alls.

Respondenterna reagerar med intresse för utmaningar när de är bekanta med aktiviteten sen tidigare och själva vet hur de ska göra för att utvecklas eller vinna.

*När jag inte klarade det första gången blev jag mycket mer motiverad till att lära mig den. Det var som när jag lärde mig hur man gör en bakåtvolt. [...] Och då bestämde jag mig för att försöka på bakåtvolt med kork eller framåtvolt med kork. Men sen klarade jag aldrig det. Och då blev jag bara jättetaggad på att nu ska jag lära mig en bakåtvolt. Och då under en sommar så tränade jag på det hela tiden. (Respondent 4)*

Det här kan kopplas till Priest och Gass (2018) som menar att en viktig faktor för att kunna hantera en utmaning är att individen kan uppskatta sin förmåga i förhållande till utmaningsnivån.

## 6.4 Elevens relation till läraren

Samtliga respondenter understryker att läraren har en mycket viktig roll för hur de upplever ämnet idrott och hälsa. En respondent berättar att lärarens personlighet känns viktigare inom just idrott och hälsa och att dennes egenskaper helt påverkar den egna inställningen, vilket en annan respondent bekräftar genom att hen förknippade friidrott och orientering med ångest på grund av lärarens agerande. Samma respondent berättar hur inställningen till ämnet helt förändrades efter ett skolbyte.

*Jag bytte lärare och skola, till en lärare som klickade bättre med mig, så att, där kunde jag mer, aa, han förstod mig bättre och jag förstod honom så då var det lättare för mig att förstå hans instruktioner och hans lärosätt. (Respondent 1)*

En annan respondent berättade att läraren byttes ut frekvent vilket gjorde det svårt för denne att få en trygg relation till sina lärare.

*en termin fick vi typ två nya lärare. Men jag tror att en lärare höll aldrig mer än en termin. Jag venne varför det va så men. Ja, mm, jag tror att jag haft så här fem lärare i idrott under högstadiet. (Respondent 6)*

Respondenterna upplevde att läraren var viktig för hur de hanterade utmaningar men att de ofta gett upp eller valt att inte delta i brist på positiv respons eller omtanke från läraren. Det kan relateras till Priest och Gass (2018) som menar att det är viktigt för en individ att få reflektera tillsammans med andra och ta emot relevant feedback. En av de nämnda respondenterna kunde klara av övningen när läraren hjälpte denne att komma över mentala hinder.

*för mig så är det personligen att jag har svårt att utvecklas om inte jag får höra det positiva för då försvinner mitt självförtroende. [...] Sen tror jag delvis att det var mycket mentalitet att, aa men läraren visade ändå intresse i och försöka hjälpa mig, då blev mitt humör bättre och därmed vart det ju mer positiv till uppgiften och lättare att genomföra. (Respondent 1)*

Respondenterna har också åsikter kring hur läraren ska vara rent personlighetsmässigt för att de ska uppleva denne som behjälplig i utmanande situationer. En respondent uppskattade när lärarna var snälla, rättvisa och förstående. De flesta berättar att de inte tycker om när läraren är auktoritär men en av respondenterna vittnar om att hen uppskattar det eftersom det leder till bättre studiero och att det är skönt att veta vad som gäller.

*jag tror att jag är lite...udda på det sättet, jämfört med många andra i min ålder för jag gillar folk som är strängare [...] jag gillar när nån, såhär pekar med hela handen, e övertydlig [...] Är det mycket som är runt omkring då blir det lite svårare att fokusera, [...] därför tror jag att det kommer ganska naturligt att jag gillar de lärarna som kan hålla en bra grupp. (Respondent 2)*

Respondenten får här lättare att koncentrera sig och gå in i aktiviteten vilket är i enlighet med Csikszentmihalyi (1975) som menar att en positiv upplevelse kräver att aktiviteten sker inom något slags ram och struktur. Det kan även relateras till Priest och Gass (2018) som säger att individen måste kunna tolka utmaningen och vara koncentrerad för att rätt kunna anpassa sina förmågor.

För flera respondenter var relationen med läraren problematisk. En av dem upplevde att läraren inte försökte förstå dennes situation eller hjälpa till att anpassa övningarna. Om respondenten inte kunde genomföra vissa uppgifter hotade läraren med att sänka dennes betyg eller ge underkänt.

*Ifrån mina upplevelser så har idrottslärare inte varit jätteförstående eller anpassningsbara efter om man har krämpor eller besvär på nåt sätt. Det är såklart om man bara har ett ben då har de väl inte så mycket val men om man har sånt som liksom inte syns, [...] att de tror att man kanske säger det mer för att inte behöva göra en sak än att det faktiskt är så. (Respondent 2)*

Respondenten har här upplevt att läraren inte visat intresse för elevens person, vilket Priest och Gass (2018) menar är en förutsättning för att en ledare ska kunna hjälpa individen på dennes nivå.

Två av respondenterna berättade att de struntar i att fråga läraren om hjälp eftersom de är

rädda att verka dåliga inför läraren och klasskamraterna samt att en av utmaningarna uppstår just när du blir tillsagd av läraren framför de andra eleverna. Den ena respondenten upplevde att läraren tyckte illa om denne om hen inte var bra på aktiviteten. Den andra som valde att inte prata med läraren säger så här:

*Mm, nej egentligen inte. Förutom att, om det skulle finnas en chans att jag inte skulle behöva göra det. Annars så skulle jag inte vilja ha den uppmärksamheten. Kanske att jag vill inte att alla ska ba aa men "varför vill hon inte göra så här" typ. Så jag ville bara vara för mig själv och göra det. (Respondent 6)*

Ett par av respondenterna vittnar om att lektioner ibland känts som en militärskola. Flera av dem fick endast negativ feedback som inte hjälpte dem framåt. En respondent beskriver också hur läraren använt sin maktposition och inte lyssnat till elevernas protester inför en riskfylld aktivitet.

*Läraren fick för sig att vi skulle köra fotboll med skumgummibollar [...] Alla sa det att "nej, det blir inge bra" [...] Den lektionen avbröts i mitten för att en kille bröt benet på den här fotbollen, eller skumgummibollen. Men halva klassen vägrade. Han skulle prompt köra det där för att han skulle visa att han var den som bestämde där. Han sa inte så mycket sen när det slutade i katastrof. (Respondent 1)*

Vid den här typen av situation upplever respondenterna att de inte kan förändra förutsättningarna och deras enda möjliga sätt att hantera utmaningen blev att vägra vara med. Även detta kan kopplas till *flow*-teorin där en förutsättning för positiv upplevelse är att du upplever något slags frivillighet och kontroll (Csikszentmihalyi, 1975). Enligt Priest och Gass (2018) gör avsaknaden av dessa förutsättningar det omöjligt för individen att hitta balans mellan sin egen förmåga och situationens risknivå.

Samtliga respondenter berättar att de önskar att läraren ska finnas där för att handleda dem snarare än att endast dela ut uppgifter, ställa krav och sätta betyg. De upplever att de blir mer motiverade och får lättare att lösa problem när de vet lektionens syfte och får instruktioner på olika sätt. Vid utmaningar vill de få positiv feedback och hjälp med att hitta sin nivå. Det här är i enlighet med Priest och Gass (2018) som menar att möjligheterna att anpassa den



personliga förmågan till omgivningen, eller få hjälp med detta, är en förutsättning för att hantera utmaningar och få en ultimata upplevelse.

## **7 Diskussion**

### **7.1 Resultatdiskussion**

Syftet med studien har varit att undersöka vilka utmaningar gymnasieelever möter under lektioner i idrott och hälsa, hur de upplever att de hanterar dessa samt hur de upplever lärarens roll när de möter utmaningar. I det här avsnittet diskuteras resultatet i förhållande till tidigare forskning.

#### **7.1.1 Gymnasieelevers utmaningar under lektioner i idrott och hälsa**

Studiens resultat visar att det finns olika faktorer som påverkar elevernas upplevelse av utmaningar under lektioner i idrott och hälsa samt om en situation överhuvudtaget blir utmanande eller inte. Tudor et. al (2019) har tidigare registrerat att elever kan uppleva utmaningar kopplade till fysisk förmåga, sociala aspekter, aktiviteten och miljön. Det är även omständigheter som påverkar respondenternas upplevelser av utmaningar i vår studie.

Den sociala miljön upplevs i studien som en av de viktigaste faktorerna för huruvida en situation blir utmanande eller inte. Det kan relateras till Stormoen et. al (2016) som fastslår att relationen till klasskamraterna är avgörande för hur elever upplever lektionerna. Det sociala sammanhanget blev utmanande i danssituationer där flera vittnade om att de var rädda att göra bort sig och inte litade på sin förmåga. Det framkommer även att vissa av respondenterna inte kunde koncentrera sig för att andra störde eller var oengagerade. För en av respondenterna låg hela utmaningen i att andra tittar på, oavsett om hen lyckas med uppgiften eller inte.

Berättelserna har gemensamt att de handlar om situationer där gruppdynamiken är i centrum. Det är förenligt med Arikian (2020) som visar att för att elever ska våga utmana sig behöver de en tillåtande atmosfär där det är okej att göra bort sig och att misslyckas. Till skillnad från Cardinal et. al (2013) var det dock ingen respondent som vittnade om ett utanförskap eller att ha blivit vald sist till ett lag.

I studien framkommer det även att många av respondenterna hade sina bästa upplevelser i sociala lekar eller situationer där de till exempel fått välja vem de ville dansa med. Det stämmer väl överens med Streat (2009) som poängterar den sociala bitens betydelse för upplevelsen av fysisk aktivitet. Det kan vara svårt att låta eleverna välja samarbetspartners i skolan där du hamnar i en viss klass och förväntas kunna jobba med alla. Enligt Arikian (2020) kan eleverna dock få bättre sammanhållning och utveckla mer empati för varandra om lektionerna byggs upp kring samarbete och gemensamma mål snarare än kamp och jämförelse. Lektionernas upplägg skulle alltså kunna påverka den sociala miljön och bidra till att denna stödjer eleverna istället för att stjälpa dem.

Enligt studiens resultat upplevdes den fysiska förmågan i flera fall inte vara i fokus för graden av motivation eller upplevelsen av utmaningen, vilket stämmer väl med Cox och Williams (2008) tidigare forskning på motivation. González-Cutre och Sicilia (2019) menar dock att eleven upplever en aktivitet som mer positiv när hon känner sig fysiskt kompetent, vilket flera av respondenterna i vår studie också kunde bekräfta. Om de inte kände att övningarna kunde anpassas till deras fysiska kompetens valde de i flera fall att inte delta. Den fysiska förmågan var dock främst relevant när respondenterna jämförde sig med klasskamraterna. I enlighet med Jackson et. al (2001) blev utmaningen positiv när respondenten skattade sig själv högt. Huruvida en utmaning blev positiv eller negativ påverkades alltså av en kombination av deras fysiska förmåga och sociala aspekter, men den fysiska utvecklingen tycks få stå tillbaka när det sociala blir för utmanande.

Betygsfokuset kunde, enligt studiens resultat, öka motivationen men oftare upplevdes det snarare som en utmaning som ledde till negativ stress, ökad jämförelse med andra och känslan av att vara mer eller mindre bra som person. Respondenterna som tänkte på betyget verkade inte känna intresse för eller mening med aktiviteten. Enligt Stormoen et. al (2016) är lusten starkt kopplad till inre motivation. En elev som i skolundervisningen lär sig att endast bli motiverad av betyg och jämförelse med andra skulle därför kunna få det svårare att hitta en egen inre lust till fysisk aktivitet. Det här kan även kopplas till Csikszentmihalyi (1975) som menar att elever och lärare som vänjer sig vid att fokusera på betyg kan ha svårt att ge utrymme för en inre motivation och en känsla av meningsfullhet utifrån själva aktiviteten.

De upplevelser där respondenterna fått en positiv utmaning eller beskriver det som att tiden försvinner tycks vara bundna till aktiviteter som de redan vet att de tycker om. Många av

dessa upplevelser var kopplade till en aktivitet respondenten själv utövade på fritiden, vilket är i enlighet med Säfvenbom et. al (2019) som konstaterar att undervisningen i idrott och hälsa gynnar dem som är aktiva utanför skolan. Att uppleva att tiden försvinner kan vara en indikator på att respondenten upplevt ett slags *flow*, vilket också bidrar till att du vill återkomma till sammanhanget som gav upphov till känslan (Csikszentmihalyi, 1975). Om fler elever ges möjlighet att uppleva *flow* på lektioner i idrott och hälsa skulle ämnet därför kunna verka positivt på deras framtida inställning till fysisk aktivitet.

### **7.1.2 Gymnasieelevers hantering av utmaningar under lektioner i idrott och hälsa**

Studien visar att det ständigt uppkommer nya situationer på lektioner i idrott och hälsa. Miljön är varierande och ger möjlighet till spänning och utmaning, vilket enligt González-Cutre och Sicilia (2019) är en förutsättning för inre motivation och känslan av *flow*. Det framkommer dock att respondenterna har lättare att hantera aktiviteter som de gjort tidigare för att de då själva kan hitta sin egen nivå av utmaning. Det kan kopplas till Carpenter och Priest (1989) som menar att en individ måste utsättas för en situation flera gånger för att lära sig förhållandet mellan situationens riskfylldhet och sin egen kompetensnivå.

Hur respondenterna hanterar utmaningar tycks påverkas av deras motivation vilken, enligt Zhang et. al (2012), i sin tur är beroende av om de tror att de kommer att klara av övningen eller inte. Flera av respondenterna hade fördomar om lektionens innehåll och dömde direkt en övning som för svår eller ogenomförbar. Deras reaktioner kan tolkas i enlighet med Barker et. al (2020) som menar att inställningen till en viss aktivitet färgas av elevens fördomar och egna tankar om sig själv. Det skulle därför kunna vara viktigt att, i skolan, aktivt jobba för att få eleverna att ifrågasätta sina förutfattade meningar.

Enligt resultatet visade eleverna inte något djupare resonemang kring hur de agerade i en utmanande situation men verkade ändå, genom sina berättelser, hantera utmaningar på flera olika sätt. De förde en inre monolog, sökte stöd hos kamrater, försökte ändra miljön eller flydde därifrån, vilket stämmer väl överens med de copingstrategier som Malinauskas et. al (2019) registrerat vid en studie på universitetsstudenter. Vissa av respondenterna beskrev ett inre resonande där de till slut kom fram till en lämplig reaktion, vilket är i enlighet med

Malinauskas et. al (2019) som konstaterar att elevernas copingstrategier är beroende av deras medvetenhet om sina känslor.

Den ständiga jämförelsen med andra, som respondenterna i vår studie beskriver, tycks hindra dem från att koncentrera sig på sin egen utveckling och bli medvetna om sina egna gränser. Enligt Arian (2020) kan elever utveckla högre emotionell intelligens och bli mer medvetna om sina egna reaktioner om studiemiljön tillåter alla känslor och stödjer reflektion. I utmanande situationer reagerade respondenterna ofta med att snabbt ge upp vilket kan tyda på att det inte känns tillåtet att misslyckas. Arian (2020) visar att en tävlingsinriktad lärandemiljö inte leder till att eleverna blir bättre på att förstå sina egna känslor och relatera till andra, vilket enligt Malinauskas et. al (2019) är en förutsättning för att du ska lära känna dina egna gränser och bli bättre på att hantera utmaningar.

För respondenterna i vår studie framstår det största hindret för att vända jobbiga situationer till positiva utmaningar vara att de inte anser sig kunna förändra några omständigheter och att de många gånger endast känner en yttre motivation i form av betyg. Respondenterna upplevde att de i flera fall genomförde uppgifter trots obehag och rädsla. De upplevde oftast inte att lektionens upplägg gav möjlighet till självbestämmande, vilket är helt tvärtemot den miljö som Streat (2009) beskriver leda till positiva upplevelser. Enligt Cardinal et. al (2013) kan minnen av obehagliga upplevelser lagras länge och påverka individens inställning till aktiviteten i framtiden. Det skulle kunna leda till att en elev som hatar simning och inte får hjälp att förändra den negativa upplevelsen fortsätter att hata simning under lång tid. Cardinal et. al (2013) betonar dock att utmaning och stress, med rätt förutsättningar och verktyg, kan utveckla individen och göra henne starkare. Fler alternativ skulle kunna göra att eleverna själva lär sig att hitta lösningar på problem som uppstår.

### **7.1.3 Gymnasieelevers relation till läraren vid utmaningar under lektioner i idrott och hälsa**

I flera av intervjuerna framkommer det att respondenterna upplever att läraren inte lyssnar på dem eller använder sin makt på ett sätt som de inte är bekväma med. Vid samtliga utmaningar som ledde till obehag upplevde respondenterna någon form av tvång, maktlöshet eller utsatthet. Enligt Tudor et. al (2019) blir det då omöjligt att hantera utmaningen vilket leder till att negativ stress uppstår. De flesta upplevde i dessa situationer inte heller att läraren gav dem

stöd eller alternativ. Respondenterna i studien efterfrågade en lärare som försökte förstå dem och gav dem hjälp både fysiskt och mentalt. De underströk också att lektionerna blir roligare när läraren bryr sig om dem som individer, vilket är i enlighet med Cox och Williams (2008) som lyfter fram att en lärare som bryr sig om eleven både kan öka dennes motivation till deltagande och dennes upplevda förmåga.

Studien visar att respondenterna efterfrågar olika reaktioner från läraren när de möter utmanande situationer. Medan vissa av respondenterna ville pushas och utmanas uttryckte andra att de helst ville slippa göra övningen och få tillgång till alternativa aktiviteter. Det här kan relateras till Martin och Priest (1986) som menar att en ledare behöver ge olika stöd till olika deltagare. En ledare behöver vara medveten om hur olika personligheter beter sig när de möter utmaningar och vad dessa behöver för att få sin ultimata upplevelse. Det har även tidigare konstaterats att elever får mer positiva upplevelser när läraren anpassar situationen till individen (Strean, 2009).

Enligt resultatet har endast en respondent upplevt att läraren vände en jobbig upplevelse till positiv utmaning. Det skedde genom att läraren gav en alternativ övning eller anpassade övningen samt fokuserade på dennes styrkor istället för svagheter. Det viktigaste för upplevelsen visade sig dock vara att läraren överhuvudtaget visade denne intresse och omtanke, vilket stämmer väl överens med tidigare studier av Strean (2009) som visar att eleven får positiva minnen av en aktivitet när hen upplever att läraren är närvarande och bryr sig om den enskilde eleven.

Det framkommer att vissa av respondenterna kände sig oroliga på lektionerna eftersom de upplevde att läraren tyckte illa om eleven i fråga om hen inte var tillräckligt duktig. Det här kan kopplas till Strean (2009) som tidigare funnit att elever anser att lärarens beteende är det viktigaste för hur de upplever lektionen i sin helhet. När respondenterna inte tog kontakt med läraren tycks det ha berott på en rädsla att bli uttittade eller verka dåliga. Det kan tyda på att det är ovanligt att söka lärarens stöd eller att det bara är elever som gör fel eller har det svårt som får lärarens hjälp. Det är dock svårt att, utifrån studiens resultat, dra några slutsatser kring huruvida respondenternas upplevelser beror på ett beteende hos specifika lärare i idrott och hälsa, elevens personlighet eller en allmän uppfattning om relationen mellan lärare och elev.

Flera av utmaningarna som nämns i resultatet var kopplade till lektionernas upplägg och fokuset på betyg. Dessa två faktorer är starkt kopplade till lärarens roll eftersom denne styr hur lektionen ska se ut och vilket betyg eleven i slutändan tilldelas. Enligt Arikian (2020) kan lektionens upplägg och fokus starkt påverka vilka personliga färdigheter eleverna utvecklar. Mitevska-Petrusheva et. al (2019) nämner även att undervisningens innehåll kan hjälpa eleverna att utveckla sin förmåga att hantera utmaningar. Lärarens val och instruktioner skulle därför kunna antas ha en betydande inverkan på hur eleverna lär sig att bemöta olika prövningar som de utsätts för.

Sammanfattningsvis visar studien att omständigheter som lektionens upplägg, den sociala miljön och respondentens egna föreställningar är sådant som tillsammans gör att de upplever en situation som utmanande eller inte. Det är också dessa faktorer som påverkar huruvida de upplever utmaningen som positiv eller negativ. Respondenterna kan hantera utmaningarna om de får socialt stöd eller känner sig bekväma med aktiviteten sen innan. I flera fall upplevs utmaningarna som svåra att hantera för att inga alternativ presenteras och respondenterna saknar inre motivation till aktiviteten i fråga. Något som står ut i studien är att respondenterna väljer att lägga mycket fokus på lärarens personlighet och dennes bemötande. Utifrån dessa resultat tolkar vi det som att lärare och elever har ett gemensamt ansvar för vilket slags klimat som erbjuds under lektionerna. Det tycks dock som att läraren har den viktigaste rollen eftersom hen besitter en maktposition och därmed har stora möjligheter att sätta ramarna.

## **7.2 Fortsatt forskning**

Vår studie visar att elever upplever utmaningar på olika sätt och behöver olika sorters stöd för att hantera dessa. Vidare forskning skulle kunna koncentrera sig på längre interventioner där elever och lärare tillsammans utforskar olika metoder för att hantera de utmaningar som uppstår under lektioner i idrott och hälsa. Dessa skulle kunna vara utformade som längre program där elever uppmuntras att reflektera över sin lärprocess och tillsammans diskutera vilka problem som uppstår och hur dessa kan lösas. Det här förutsätter dock att elever och lärare har förtroende för varandra så att elever känner sig bekväma med att dela med sig av sina upplevelser.

Studien visar även hur viktig gruppen är för individens upplevelse av och hantering av utmaning. Därför vore det intressant att göra en studie där man först undersöker attityder hos

individerna i en klass innan man genomför interventioner för att stärka gruppdynamiken och klassens sammanhållning. Därefter registreras elevernas attityder ännu en gång och det senare resultatet ställs i förhållande till resultatet innan interventionen. Vi skulle då kunna se hur gruppens helhet påverkar den enskilde individens inställning och agerande.

### **7.3 Metoddiskussion**

Studiens urval är mycket litet och deltagare är hämtade från vår närhet vilket gör att de inte representerar alla elever i Sverige. Vi hade, på grund av den korta tidsaspekten, inte möjlighet att lägga mer tid på att söka efter deltagare. På grund av den pågående Covid-19-pandemin valde vi att inte gå ut och besöka skolor eller andra verksamheter. Vi valde också av samma anledning att genomföra alla intervjuer via video vilket kan ha gjort intervjusituationen mer distanserad men kan också ha medfört att vissa deltagare blev mer avslappnade.

Fördelen med intervjuer var att eleverna själva fick berätta om sina upplevelser och vi hade möjlighet att ställa följdfrågor för att på så vis förstå deras upplevelser på ett djupare plan. Nackdelen var att bearbetningen tog mycket tid och risken är, trots att vi ställt följdfrågor, att vi missförstått deltagarens svar. Det var frestande att, under intervjun, direkt dra slutsatser utifrån respondenternas berättelser. Vi försökte därför få en balans mellan att vara öppna för vad eleverna själva valde att prata om men ändå hålla oss till våra förutbestämda teman. Det enda som kändes problematiskt med att samtliga intervjuer genomfördes via video var att endast en person i taget hördes, vilket gjorde att respondentens röst försvann så fort intervjuaren gav något ljud ifrån sig.

Vi var noga med att upprepa det den intervjuade berättade eller göra sammanfattningar för att på så vis få bekräftat att vi inte dragit förhastade slutsatser. En av oss upptäckte att hon själv ibland agerade som "deltagare" (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 125) och intervjun blev därför i perioder mer av ett samtal. Detta kan ha fått respondenten att känna sig mer bekväm och mindre utfrågad men kan också ha gjort att respondenten i högre grad svarade det vi önskade höra. Vi var dock noga med att hävda respondentens anonymitet, vilket enligt Kvale och Brinkmann (2014) kan bidra till att hen inte i lika hög grad ger svar utifrån medvetenhet om andras värderingar. En lärdom är att det är en oklar gräns mellan att styra ett samtal och att underhålla det. Det var svårt att låta deltagaren berätta fritt när vi så tydligt sökte svar på vissa frågor och det finns därför en viss risk att deltagaren lockats att svara på ett visst sätt.

Respondenterna valde inte själva att ge någon bred beskrivning av sitt hanterande av utmaningar och har kanske därför inte funderat så mycket på sitt eget agerande. För att inte pressa dem men ändå få en inblick i vilka omständigheter som omgav utmaningen började vi med faktafrågor som “vad gjorde du då?” eller “varför genomförde du övningen?” vilket i vissa fall ledde till att de själva fick syn på sitt agerande. När de själva inte direkt kom på någon utmaning gav vi förslag vilket kan ha påverkat vad de valde att se som en utmaning. De teorier vi valt gav intressanta perspektiv men det var inte helt lätt att använda dem i tolkningen av resultatet. Teorierna och modellerna fokuserar mycket på individens kompetens i förhållande till utmaningen vilket inte alltid var det tydliga problemet. Vi hittade tyvärr inte någon forskning om hur elever i grundskola och gymnasium hanterar utmaningar varför vi upplevde att det var lite svårt att beröra det området i diskussionen.

Vid kvalitativa studier förekommer alltid en subjektiv tolkning från forskarens sida (Kvale & Brinkmann, 2014). Våra tolkningar av inspelningarna har påverkat transkriberingen och vi kan därför inte garantera att alla ord är korrekta. Efter transkribering har materialet dock lästs och tolkats liknande av oss båda. Vår tolkning av resultatet är påverkad av den litteratur och tidigare forskning vi tagit del av samt vår tidigare uppfattning att det finns upplevelser av idrott och hälsa i skolan som bidrar till en negativ kroppsuppfattning och en problematisk inställning till fysisk aktivitet. Utifrån våra intervjuer med elever i gymnasiet skulle vi också kunnat välja att dra slutsatsen att: många elever upplever jobbiga utmaningar under lektioner i idrott och hälsa men lyckas genomlida dessa och verkar inte få bestående men.

## **8 Slutsats**

Målet med studien var att undersöka hur elever i gymnasiet upplever olika omständigheter runt utmaningar under lektioner i idrott och hälsa. I studien framkommer en mängd berättelser där elevernas olika personligheter och förutsättningar får tala. Även om studiens urval är mycket litet kan resultatet ge en bild av vilka komplexa situationer som uppstår under lektioner i idrott och hälsa.

För att alla ska ges möjlighet att utveckla “tilltro till sin egen fysiska förmåga” (Skolverket, 2019, § 5.4) behöver vi förändra de jobbiga upplevelserna till att bli positiva utmaningar. I skolan möter eleverna ständigt nya aktiviteter vilket gör att det är svårt för dem att bedöma sin



egen förmåga i relation till omgivningen. Läraren måste därför finnas där för att hjälpa dem att lära känna sina gränser. Relationen till klassen och den upplevda tryggheten framstår som avgörande för hur individen upplever och hanterar utmanande situationer under lektioner i idrott och hälsa. Studien belyser att läraren har en viktig roll när det gäller att skapa en tillåtande miljö där eleverna vågar utmana sig och gå utanför sin trygga sfär. För eleverna i vår studie skulle studiemiljön bli mer positiv av ett ökat fokus på klassammanhållning, självbestämmande och konstruktiv feedback och ett minskat fokus på betyg och jämförelse med andra.

## 9 Käll- och litteraturförteckning

Arikan, N. (2020). Effect of Sport Education Model-Based Social-Emotional Learning Program on Emotional Intelligence. *International Education Studies*, 13(4), 41–53.

Barker, D., Larsson, H., & Nyberg, G. (2020). Exploring Movement Learning in Physical Education Using a Threshold Approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39, 415–423.

Cardinal, B., Yan, Z., & Cardinal, M. (2013). Negative Experience in Physical Education and Sports. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 49–53.

Carpenter, G., & Priest, S. (1989). The adventure experience paradigm and non-outdoor leisure pursuits. *Leisure Studies*, 8(1), 65–75.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1998). The flow experience and human psychology. I M.

Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Red.), *Optimal experience - Psychological studies of flow in consciousness*. (s. 15-35) Cambridge University Press.

Cox, A., & Williams, L. (2008). The Roles of Perceived Teacher Support, Motivational Climate, and Psychological Need Satisfaction in Students' Physical Education Motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(2), 222–239.

Ely, M., Anzul, M., Fridman, T., Gardner, D. & McCormarck-Steinmetz, A. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken*. (C. G. Liungman, Övers.) The Falmer Press. (Originalutgåvan publicerad 1991).

Engström, L.M. (2004). Barns och ungdomars idrottsvanor i förändring. *Svensk Idrottsforskning: Organ för Centrum för Idrottsforskning*, nr 4, s. 10–15.

Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber AB.

Gillham, B (2008). *Forskningsintervjun, tekniker och genomförande*. Studentlitteratur.

González-Cutre, D., & Sicilia, Á. (2019). The Importance of Novelty Satisfaction for Multiple Positive Outcomes in Physical Education. *European Physical Education Review*, 25(3), 859–875.

Hassmèn, N. & Hassmèn, P. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. SISU Idrottsböcker.

Haworth, J. & Stephen E. (1995). Challenge, skill and positive subjective states in the daily life of a sample of YTS students. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 68 (2): 109–121.

Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W., & Smethurst, C. J. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 129–153.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. uppl. Studentlitteratur.

Martin, P. & Priest, S. (1986). Understanding the adventure experience. *Journal of Adventure Education*, 3(1), 18–21.

Malinauskas, R., Saulius, T. & Kaufmanas, G. (2019). Emotional Intelligence and Stress Coping Strategies Among Students of Physical Education and Sport Study Programs. *Baltic Journal of Sport & Health Sciences*, 115(4), 29–36.

Mitevaska- Petrusheva, K., Popeska, B., & Jovanova - Mitkovska, S. (2019). Contribution of Physical Education in Primary Education on Students Personal Development. *Research in Kinesiology*, 47(1/2), 34–40.

Quennerstedt, M. (2007). *Idrott och hälsa - en samtalsguide om kunskap, arbetsätt och bedömning*. Myndigheten för skolutveckling. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A137929&dswid=637>

Priest, S. (1985). AEP [bild]. <http://simonpriest.altervista.org/OE.html#AEP>.

Priest, S. & Gass, M. (2018). *Effective leadership in adventure programming*. 3. uppl. Human kinetics.

Rathunde, K. (1998). Optimal experience and the family context. I M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Red.), *Optimal experience - Psychological studies of flow in consciousness*. (s. 342–363) Cambridge University Press.

Redelius, K. (2004). Vilka är vinnare och förlorare i ämnet idrott och Hälsa?. *Svensk Idrottsforskning*, (4), 42–46.

Sjögren P., Györki, I & Malmström, S. (2010). *Bonniers svenska ordbok*. Bonnier fakta.

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2004): *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Huvudrapport – bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd. (Rapport 253:2004) <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6553a9/1553958486004/pdf1385.pdf>

Stormoen, S., Urke, H. B., Tjomsland, H. E., Wold, B., & Diseth, Å. (2016). High school physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 355–371.

Strean, W. (2009). Remembering instructors: play, pain and pedagogy. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(3), 210–220.

Svenska Akademien. SAOB = *Ordbok över svenska språket* Lund 1893–. [www.saob.se](http://www.saob.se) (hämtat november 2020).

Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646.

Tudor, K., Sarkar, M., & Spray, C. (2019). Exploring common stressors in physical education: A qualitative study. *European Physical Education Review*, 25(3), 675–690.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4. uppl.). Studentlitteratur AB.

Vetenskapsrådet (18 oktober 2020). CODEX. <http://codex.vr.se/forskningsetik.shtml>. [2020-11-25].

Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Zhang, T., Solmon, M. A., & Gu, X. (2012). The Role of Teachers' Support in Predicting Students' Motivation and Achievement Outcomes in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 329–343.

## Bilaga 1 Litteratursökning

### Syfte och frågeställningar:

Syftet med studien är att få en ökad kunskap om vilka utmaningar gymnasieelever möter på lektioner i idrott och hälsa. Studien vill även undersöka hur gymnasieelever hanterar dessa utmaningar samt hur de upplever lärarens roll när de möter utmaningar på lektioner i idrott och hälsa.

Fråga 1: Vilka utmaningar upplever gymnasieelever under lektioner i idrott och hälsa?

Fråga 2: Hur upplever gymnasieelever att de hanterar de utmaningar som de möter under lektioner i idrott och hälsa?

Fråga 3: När gymnasieelever möter utmaningar under lektioner i idrott och hälsa, hur upplever de lärarens roll?

### Vilka sökord har du använt?

| Ämnesord och synonymer svenska      | Ämnesord och synonymer engelska   |
|-------------------------------------|---|
| (har endast använt engelska sökord) | <i>physical education</i><br><i>flow</i><br><i>challenge (positive &amp; negative)</i><br><i>competence</i><br><i>coping</i><br><i>teacher</i><br><i>support</i><br><i>personal development</i><br><i>students</i><br><i>experience (negative &amp; positive)</i> |

### Var och hur har du sökt?

| Databaser och andra källor | Sökkombination   |
|----------------------------|--|
| EBSCO                      | coping AND "physical education"<br>"physical education" AND "teacher's role"<br>"physical education" AND "negative experience"<br>"physical education" AND "positive experience" |
| Discovery                  | "physical education" AND "risk management"   |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>"physical education" AND "competence"</p> <p>"physical education" AND "social support"</p> <p>education AND "personal development"</p> <p>"physical education" AND "memories"</p> <p>students AND coping</p> |
|--|---|

## **Kommentarer**

De flesta artiklar hämtades från källhänvisningar i de artiklar eller böcker vi i startläget fann intressanta. Vissa artiklar hittades också genom en fortsatt sökning på författare som koncentrerat sig på forskning inom studiens intresseområde. Böcker hittades utifrån hänvisning till litteratur om de teorier som presenterades och som vi fann relevanta att använda oss av i studien.

Modellen för The Adventure Experience Paradigm hade presenterats under en kurs på Gymnastik- och Idrottshögskolan och litteratur hittades därför genom en tidigare lärare.

## Bilaga 2 Informationsbrev

### Information om studie kring elevers uppfattningar om utmaningar i ämnet Idrott och hälsa

Vi är två studenter från Gymnastik- och idrottshögskolan i Stockholm som genomför en intervjustudie inom ramen för vårt självständiga arbete.

Syftet med studien är att få en djupare förståelse för hur elever uppfattar utmaningar och sitt hanterande av dessa på lektioner i Idrott och hälsa. Vi har en önskan att intervjua elever eftersom vi vill höra era egna tankar och reflektioner.

Intervjun kommer att pågå i cirka 30 minuter och spelas in. Materialet förvaras så att ingen utanför studien kan ta del av det samt raderas vid studiens slut. Du har rätt att närsomhelst avbryta intervjun eller välja att inte svara på en fråga, utan att förklara varför. I studien är du helt anonym och ditt namn eller din skola kommer inte att nämnas. Ditt deltagande i studien påverkar inte heller din skolgång eller dina betyg. Studien kommer att presenteras i form av en uppsats som publiceras på [www.diva-portal.org](http://www.diva-portal.org). För att ta del av resultatet så går det bra att kontakta oss. Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Min underskrift nedan betyder att jag väljer att delta i studien och godkänner att Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning och lämnad information.

.....  
Underskrift

.....  
Namnförtydligande

.....  
Ort och datum

Stockholm 2020-10-15

Helena Rimme  
[helena.rimme@student.gih.se](mailto:helena.rimme@student.gih.se)

Silva Hazer  
[silva.hazer@student.gih.se](mailto:silva.hazer@student.gih.se)

Handledare: Sandra Jederud  
[sandra.jederud@gih.se](mailto:sandra.jederud@gih.se)