

Social sammenligning i gymnasieskolen

- Hvordan sammenligner 3.g elever sig i idrætsundervisningen, og hvilke konsekvenser har det?



Titel: Social sammenligning i gymnasieskolen

Projekttype: Specialeafhandling

Projektperiode: 1. marts 2016 til 12. august 2016

Projektgruppe: 10103

Deltagere:

Anders Boye Steensen
Studienr.: 20113031

Lasse Haahr Leth
Studienr.: 20113001

Oplagstal: Afleveret digitalt

Antal sider: 77,6 (svarende til 186.220 tegn)

Bilagsantal og -art: 11 (afleveret digitalt)

Afsluttet den: 12-08-2016

Synopsis:

Formålet med nærværende speciale var at undersøge, hvordan elever i en 3.g klasse sammenlignede sig med hinanden i idrætsundervisningen, og hvilke konsekvenser dette havde for dem.

Specialet blev udført som et casestudie, hvor otte interviews blev foretaget med elever fra et gymnasium i Nordjylland i Danmark. Empirien blev analyseret ud fra den fænomenologiske metode Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) og efterfølgende fortolket og diskuteret i henhold til relevante studier omkring social sammenligning både i og udenfor en idrætssammenligning.

Det blev fundet, at klassen og enkeltindivider i klassen var de mest anvendte og indflydelsesrige referencerammer benyttet af eleverne til social sammenligning i idrætsundervisningen. Sammenligninger med disse referencerammer blev diskuteret ud fra retning (opad/nedad) og type (kontrast/tilpasning).

Vi fandt, at eleverne foretog nedadgående og opadgående kontrasterende sammenligninger med klassen i idrætsundervisningen, men fandt ingen eksempler på nedadgående og opadgående tilpassende sammenligninger med klassen. Vi fandt, at konsekvenser linket til nedadgående kontrasterende sammenligninger med klassen var tegn på hjælpende adfærd, selvtillid, overlegenhed og engagement, mens konsekvenser linket til opadgående kontrasterende sammenligninger med klassen var tegn på manglende engagement i idrætsundervisningen.

I forhold til sammenligninger med enkeltindivider i klassen, fandt vi eksempler på både opadgående tilpassende og kontrasterende sammenligninger og nedadgående kontrasterende sammenligninger, mens nedadgående tilpassende sammenligninger ikke viste sig i empirien. Vi fandt, at konsekvenser linket til nedadgående kontrasterende sammenligninger med enkeltindivider i klassen var tegn på overlegenhed, letelse og ambivalens, mens konsekvenser linket til opadgående tilpassende sammenligninger var tegn på engagement i idrætsundervisningen. Desuden fandt vi eksempler på, at sidstnævnte sammenligninger blev benyttet med henblik på at forbedre sig i aktiviteter i undervisningen. Vi kunne ikke linke nogle konsekvenser til opadgående kontrasterende sammenligninger med enkeltindivider fra klassen, hvilket sandsynligvis skyldes metodiske begrænsninger.

Vi fandt således i nærværende speciale tendenser vedrørende sociale sammenligningsprocesser og mulige konsekvenser herved i idrætsundervisningen i gymnasieskolen, som fremtidig forskning må undersøge nærmere.

Rapportens indhold er frit tilgængeligt, men offentliggørelse (med kildeangivelse) må kun ske efter aftale med forfatterne.

Abstract

The purpose of this thesis was to study how high school students compared themselves with others in physical education (PE) and what consequences this caused.

The thesis was designed as a case study and thus eight in-depth interviews were conducted with students from a high school in Denmark. The empirical data was analysed using the phenomenological method *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) and subsequently interpreted and discussed in regards to relevant studies from both inside and outside of a PE context investigating social comparison processes.

It was found that the class and individuals in class was the most widely used and influential frames of reference for social comparisons in high school PE. Comparisons with these frames of reference were discussed in regards to direction (up/down) and type (contrast/assimilation).

We found that the students made downward and upward contrast with the class in PE but found no examples of downward and upward assimilation with the class. We found that the consequences linked to downward contrast with the class were signs of helping behaviour, self-confidence, superiority and engagement in PE, while the consequences linked to upward contrast with the class were signs of a lack of engagement.

In relation to comparisons with individuals in class, we found examples of both upward assimilation and contrast and downward contrast while downward assimilation did not show in the empirical data. We found that the consequences linked to downward contrast with individuals in class were signs of superiority, relief and ambivalence while the consequences linked to upward assimilation were signs of engagement in PE. In addition, we found examples of upward assimilation being used by students in order to improve oneself in activities in PE. We were unable to find any consequences of upward contrast with individuals in class, which is likely due to methodological limitations.

Thus, in this thesis we found tendencies in regards to social comparison processes and possible consequences involved in high school PE that future research should investigate further.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	1
2. Problemformulering	5
2.1 Problemafgrænsning.....	5
3. Hvad er social sammenligning egentlig?.....	7
3.1. Hvorfor sammenligner vi os med hinanden?	10
3.1.1. Selvevaluering	10
3.1.2. Selvf forbedring.....	11
3.1.3. Selvf forstærkning.....	11
3.2. Hvem sammenligner vi os med?	12
3.2.1. Hvad yder indflydelse på, hvem vi sammenligner os med?.....	13
3.2.2. Personlige og generelle sammenligninger	15
3.3. Konsekvenser af social sammenligning.....	17
3.3.1. Retning og type af sammenligning	17
3.3.2. Affektive reaktioner på social sammenligning.....	19
3.3.3. Kognitive reaktioner på social sammenligning.....	20
3.3.4. Adfærdsmæssige reaktioner på social sammenligning.....	22
4. Metode	25
4.1. Forskningsdesign.....	25
4.2. Videnskabsteoretisk ståsted.....	26
4.3. Casestudie	28
4.4. Deltagere	29
4.5. Interview	30
4.5.1. Pilotinterview	33
4.5.2. Afholdelse af interviews.....	33
4.6. Transskription	34
4.7. Analysemetode	35
4.8. Metodekritik	36
4.8.1. Gyldighed	36
4.8.1.1. Manglende metodetriangulering.....	37
4.8.1.2. De afholdte enkeltmandsinterviews	38
4.8.2.2. Spørgeteknik.....	39
4.8.2.3. Ekskludering af fysiske parametre	42
4.8.3. Pålidelighed	42
4.8.4. Hvor alment gældende er resultaterne fra nærværende undersøgelse?.....	43
5. Præsentation af temaer	44
6. Diskussion	46
6.1. Sammenlignede eleverne sig overhovedet?.....	46
6.2. Hvad sammenlignede eleverne?	48
6.2.1. Evner	48
6.2.2. Engagement.....	50
6.2.3. Fysiske karakteristika.....	51
6.2.4. Hvorfor var det netop disse parametre, som eleverne sammenlignede sig på?.....	52
6.3. Hvem sammenlignede eleverne sig med?.....	52
6.4. Hvordan sammenlignede eleverne sig, og hvilke konsekvenser havde det?.....	53
6.4.1. Sammenligninger med klassen	55
6.4.1.1. Nedadgående kontrasterende sammenligning med klassen.....	55
6.4.1.1.1. Konsekvenser af nedadgående kontrasterende sammenligning med klassen	56

6.4.1.1.1. Hjælpende adfærd.....	58
6.4.1.1.2. Engagement	59
6.4.1.2. Nedadgående tilpassende sammenligning med klassen	61
6.4.1.3. Opadgående kontrasterende sammenligning med klassen	62
6.4.1.3.1. Konsekvenser af opadgående kontrasterende sammenligning med klassen.....	63
6.4.1.3.1.1. Engagement	63
6.4.1.4. Opadgående tilpassende sammenligning med klassen.....	65
6.4.1.5. Delkonklusion for sammenligninger med klassen.....	66
6.4.2. Sammenligninger med enkeltindivider i klassen.....	67
6.4.2.1. Nedadgående kontrasterende sammenligning med enkeltindivider	67
6.4.2.1.1. Konsekvenser af nedadgående kontrasterende sammenligning med enkeltindivider	69
6.4.2.1.1.1. Ambivalens.....	70
6.4.2.2. Nedadgående tilpassende sammenligning med enkeltindivider.....	71
6.4.2.3. Opadgående kontrasterende sammenligning med enkeltindivider	71
6.4.2.3.1. Konsekvenser af opadgående kontrasterende sammenligning med enkeltindivider	72
6.4.2.4. Opadgående tilpassende sammenligning med enkeltindivider	73
6.4.2.4.1. Konsekvenser af opadgående tilpassende sammenligning med enkeltindivider.....	74
6.4.2.5 Delkonklusion for sammenligninger med enkeltindivider i klassen	75
7. Konklusion	78
8. Perspektivering.....	80
9. Litteratur.....	82

1. Indledning

De fleste mennesker sammenligner hver dag sig selv med andre, hvad enten de har til hensigt at gøre det eller ej (Corcoran et al., 2011; Wood et al., 2000). Faktisk synes social sammenligning – sammenligninger mellem én selv og andre – at være en naturlig og forventet del af dét at være menneske, og der er blandt forskere bred enighed om, at social sammenligning er et allestedsnærværende fænomen, som mennesker indgår i både bevidst som ubevidst fra tidlig barndom og frem (Blanton & Stapel, 2008; Gilbert et al., 1995; Klein, 2003). Undersøgelser har fundet, at konsekvenser af sociale sammenligninger er knyttet til den enkeltes akademiske og fysiske selvopfattelse¹, opfattede evner, præstation, affektive reaktioner, adfærd og motivation (fx Mussweiler, 2003; Mussweiler et al., 2004; Dijkstra et al., 2008; Corcoran et al., 2011; Barnes & Spray, 2013).

Social sammenligning er blevet debatteret og diskuteret af mennesker i århundreder (ex. Platon og Aristoteles), men den første egentlige teori om social sammenligning blev ikke forfattet før 1954 af den amerikanske socialpsykolog Leon Festinger (Suls & Wheeler, 2000). Festinger hævdede i sin teori, at vi mennesker er drevet af ønsket om at evaluere vores egne evner og holdninger for derved at kunne begå os i verden, og at vi for at opfylde dette behov engagerer os i sammenligninger med andre omkring os (ibid.). Selvom teorien om social sammenligning er af ældre dato, har dens grundlæggende principper fortsat vist sig at være relevante (fx Corcoran, 2011; Dijkstra, 2008). Således konfronteres vi konstant med information om, hvordan andre er, hvad andre kan og ikke kan, hvad andre mener og ikke mener, eller hvad andre har opnået og ikke har opnået. Når vi ønsker at vide, hvordan vi selv er, eller hvad vi selv kan og ikke kan, gør vi det ved at sammenligne vores egne karakteristika, styrker og svagheder med andres (ibid.).

Der er forskel mellem vores forståelse af voksne og unges sociale sammenligninger, idet eksisterende forskning, der involverer unge og social sammenligning, er minimal sammenlignet

¹ Selvopfattelse kan i store træk defineres som en persons opfattelse og evaluering af sig selv (Blanton, 1999; Mussweiler, 2003; Taylor et al, 1996; Wood, 1989). Forskere er i dag enige om, at en persons selvopfattelse består af domænespecifikke selvevalueringer, hvorfor vi eksempelvis både har en akademisk, fysisk og social selvopfattelse (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976; Marsh 1990, 2007; Marsh and Craven 2006). En persons selvopfattelse udvikles løbende og bliver i takt med erfaringer mere differentieret og nuanceret (ibid.). Således dækker en persons selvopfattelse både over specifikke aspekter til mere generelle og brede repræsentationer af selvet.

med antallet af undersøgelser inden for social sammenligning generelt (fx Klein, 1997; Locke, 2007, Helgeson & Mickelson, 1995; Wood et al., 2000). Dette efterlader et hul i vores viden omkring effekterne af social sammenligning på unge, eller hvordan sociale sammenligninger bruges af denne aldersgruppe.

Samtidig har den forskning, som findes omkring unges sociale sammenligninger, typisk foregået i skolemiljøet og i vid udstrækning involveret akademiske fag eller klasseværelset som kontekst (fx Huguet et al., 2001; Marsh & Hau, 2003). Dette har efterladt utilstrækkelig viden og forståelse af, hvordan social sammenligning fungerer i en idrætssammenligning, idet der os bekendt kun findes få studier, som har undersøgt forskellige konsekvenser af social sammenligning i idrætsundervisningen (Chanal et al., 2005; Chanal & Sarrazin, 2007; Barnes & Spray, 2013). Et af disse studier (Chanal et al., 2005) fandt i en spørgeskemaundersøgelse af 430 skoleelever i 12-15 årsalderen (gennemsnit: 13,5 år), at jo højere klassegennemsnittet² var, desto lavere var den enkeltes fysiske selvopfattelse. Chanal & Sarrazin (2007) reproducerede senere disse resultater i en spørgeskemaundersøgelse af elever i 11-15 årsalderen (gennemsnit: 13,35 år), men fandt samtidig også at sammenligninger med enkeltpersoner eller en mindre selvvalgt gruppe kunne påvirke selvopfattelsen positivt. Sociale sammenligninger består altså af komplekse processer som både kan have positive og negative konsekvenser for elever, idet *hvem* der sammenlignes med (også kaldt referenceramme) har indflydelse på udfaldet af en sammenligning. Yderligere fandt Barnes & Spray (2013) i en spørgeskemaundersøgelse af 545 skoleelever i 11-15 årsalderen (gennemsnit: 13,89 år), at sociale sammenligninger, foruden at påvirke selvopfattelsen, også influerede elevernes engagement og humør i selve idrætsundervisningen. Således fandt de en korrelation mellem elevernes opfattelse af egne evner i forhold til klassegennemsnittet³ og deres engagement og humør i undervisningen. Det vil altså sige, at jo bedre opfattelse en elev havde af sine egne evner i forhold til klassen⁴, desto større engagement og humør rapporterede han/hun (ibid.).

² Klassegennemsnittet blev i Chanal et al. (2005) og Chanal & Sarrazin (2007) defineret ud fra et karaktergennemsnit.

³ Klassegennemsnittet blev i Barnes & Spray (2013) defineret ud fra elevernes subjektive opfattelse af klassens gennemsnitlige færdighedsniveau.

⁴ Barnes & Spray (2013) betegnede elevernes opfattelse af egne evner ift. til klassen *perceived relative standing class* (PRSC) og skelnede dermed mellem, om eleverne havde den opfattelse, at de enten var bedre (høj PRSC) eller dårligere (lav PRSC) end gennemsnittet i klassen.

Evalueringen af egne evner i idræt kan således potentielt set have store konsekvenser for elevers fysiske selvopfattelse og engagement i selve idrætslektionerne, såvel som fysiske aktiviteter uden for skolen. Studier har vist, at unges opfattelse af egne fysiske evner er vigtige korrelater for deltagelse i fysisk aktivitet (Coakley & White, 1992; Crocker et al., 2000). Det har altså vist sig, at individer med en positiv selvopfattelse af egne fysiske færdigheder oftere deltager i fysiske aktiviteter (ibid.), mens børn og unge med mere positive fysiske selvopfattelser også er mere tilbøjelige til at være motiverede for at deltage i en fysisk aktiv livsstil (Raudsepp et al., 2002). Ydermere viser undersøgelser, at hvis der i løbet af ungdomsårene etableres en fysisk aktiv adfærd, stiger sandsynligheden for, at den fastholdes ind i voksenalderen, hvilket understreger relevansen af deltagelse i fysisk aktivitet i denne fase af livet (Tejlema & Yang, 2000; Kin-Isler, 2009)

Da sociale sammenligninger som tidligere skrevet blandt andet kan påvirke fysisk selvopfattelse, affektive reaktioner og adfærd (Mussweiler, 2003; Mussweiler & Strack, 2000; Wood, 1989), er det sandsynligt, at sociale sammenligninger har indflydelse på menneskers deltagelse i fysisk aktivitet både på kort og lang sigt.

Forskning (Butler, 1992) har vist en tendens til, at sociale sammenligningsprocesser ændrer sig med alderen – herunder særligt gennem ungdommen (Butler & Ruzany, 1993). Der kan således være forskel på de resultater, som Chanal et al. (2005), Chanal & Sarrazin (2007) og Barnes & Spray (2013) fandt på unge i alderen 11-15 år, og hvordan ældre unge i en senere skolekontekst, som eksempelvis gymnasieskolen, sammenligner sig.

Da eksisterende forskning omkring unges sociale sammenligningsprocesser tilmed er blevet foretaget i henholdsvis franske (Chanal et al., 2005; Chanal & Sarrazin, 2007) og engelske (Barnes & Spray, 2013) skolesystemer med elever i aldre der i overvejende grad svarer til udskoling i folkeskolen, er der behov for også at undersøge social sammenligning i en dansk uddannelseskontekst for at afdække nærmere, hvordan ældre elever sammenligner sig her. Eftersom Barnes & Spray (2013) tidligere har fundet, at elevers engagement og humør i idrætsundervisningen påvirkes af deres opfattelse af egne evner i forhold til deres klassekammerater, er det muligt, at lignende tilfælde gør sig gældende i en dansk skolekontekst.

Set i lyset af den manglende forskning der findes om, hvordan unge i Danmark sammenligner sig med hinanden både generelt og inden for en idrætskontekst; hvem de sammenligner sig med; og hvad konsekvenserne ved disse sammenligninger kan være, finder vi det

derfor interessant og yderst relevant at undersøge dette inden for en vigtig uddannelsesmæssig kontekst som gymnasiet, hvor flere tusinde unge optages hvert år. Idræt i gymnasiet kan ydermere udgøre den sidste mulighed for i større omfang at påvirke effekten af social sammenligning, for når eleverne har forladt skolen, kan denne mulighed være gået tabt. Vi ønsker derfor at undersøge nærmere, hvordan gymnasieelever sammenligner sig med hinanden i idrætsundervisningen, samt hvilke konsekvenser dette kan have.

I forhold til sådanne spørgsmål har Cohn (2004) tidligere udarbejdet en model omhandlende, hvordan et individ sammenligner sig med hinanden, og hvilke konsekvenser der knytter sig til forskellige måder at sammenligne sig på. Denne model skelner mellem opadgående⁵ og nedadgående⁶ sammenligninger, samt om individet som foretager sammenligningen kontrasterer⁷ eller tilpasser⁸ sig den standard, som han/hun sammenligner sig med (Figur 1).

		Typer	
		Kontrast	Tilpasning
Retning	Op	 Mindreværd Jalosi Fortrydelse	 Inspiration Læring Forhold
	Ned	 Overlegenhed Selvtillid Lettelse	 Angst Manglende selvtillid

Figur 1 viser, hvilke konsekvenser forskellige typer og retninger af sociale sammenligninger har vist sig at have i litteraturen (Cohn, 2004).

Som det fremgår af modellen, har *hvordan en person* sammenligner sig altså indflydelse på konsekvenserne. Cohns (2004) model blev dog ikke udarbejdet inden for en skolekontekst og

⁵ Opadgående sammenligning refererer til en sammenligning med en bedre stillet anden (Buunk et al., 1990).

⁶ Nedadgående sammenligning refererer til en sammenligning med en dårligere stillet anden (Buunk et al., 1990).

⁷ Kontrast refererer til et individs identificering af, hvad der er forskelligt mellem vedkommende selv og den person, han/hun sammenligner sig med, samt graden af denne forskel (Cohn, 2004).

⁸ Tilpasning refererer til at individs tro på at kunne opnå de samme ting, som den person han/hun sammenligner sig selv med (Cohn, 2004).

skelner ikke mellem sammenligninger med forskellige referencerammer, som eksempelvis Chanal & Sarrazin (2007) fandt var afgørende for, om konsekvenserne var negative eller positive (fx sammenligninger med klassegennemsnittet eller enkeltindivider). Det forekommer derfor interessant at undersøge unges sociale sammenligningsprocesser ud fra Cohns (2004) model, samt hvilke konsekvenser der knytter sig hertil inden for en idrætskontekst. Denne indledende undren omkring unges sociale sammenligningsprocesser i gymnasieskolen har ledt frem til følgende problemformulering:

2. Problemformulering

Hvordan sammenligner 3.g elever sig i idrætsundervisningen, og hvilke konsekvenser har det?

2.1 Problemafgrænsning

I en litteratursøgning omhandlende social sammenligning, unge (16-20 år)⁹ og idræt/fysisk aktivitet, fandt vi, at der endnu ikke findes forskning, der kvalitativt har undersøgt denne aldersgruppes sociale sammenligningsprocesser i idræt, og dermed heller ikke, hvordan social sammenligning opleves af denne aldersgruppe i en sådan kontekst. Litteratursøgningen blev foretaget på PubMed, PsycINFO, Google Scholar og Physical Education Index, hvor der overordnet blev søgt på kombinationer af følgende relevante nøgleord:

Social comparison; physical education; frame of reference; self-enhancement; self-improvement; upward; downward; better; worse; self-evaluation; assimilation; contrast; physical activity; sport; school; class; adolescent; physical self-concept; lesson.

På nær en Ph.d.-afhandling (Barnes, 2013¹⁰), som kvalitativt undersøgte 11-15 åriges sammenligningsprocesser og konsekvenserne herved i idrætsundervisningen i det engelske skolesystem, er den forskning som er blevet lavet omkring social sammenligning med børn/unge

⁹ Valget af dette aldersspænd skyldes, at det typisk er i denne alder, unge går på gymnasiet.

¹⁰ Barnes (2013) består af fire studier (betegnet Study 1,2,3,4). Når denne reference benyttes i nærværende speciale, refereres der til altid til Study 1, medmindre andet er angivet.

som forsøgspersoner, altså i høj grad blevet undersøgt ved hjælp af kvantitative metoder (Barnes, 2013; Jeanes 2009). Barnes (2013) foreslår, at en mere kvalitativ tilgang til undersøgelsen af unges sociale sammenligningsprocesser er påkrævet, hvis en mere tilbundsående og nuanceret forståelse af begrebet og dets indflydelse på unge ønskes.

Formålet med denne specialeafhandling er derfor via en kvalitativt interviewundersøgelse at give indsigt i de sociale sammenligningsprocesser, som bliver udøvet af unge gymnasieelever (16-20 år) inden for en vigtig uddannelsesmæssig sammenhæng som idræt. Ønsket er hermed at give mulighed for at undersøge sammenligningsprocesser fra de unges synspunkt ved at lade dem italesætte deres egne opfattelser/oplevelser af social sammenligning samt betydningen heraf.

For at kunne besvare nærværende problemformulering er fire undersøgelsesspørgsmål blevet udarbejdet. Disse vil besvares ud fra den eksisterende litteratur og nærværende speciales indsamlede empiri og vil blive brugt til besvarelsen af problemformuleringen.

Undersøgelsesspørgsmål:

- Hvad er social sammenligning?
- Hvordan sammenligner gymnasieeleverne sig?
 - Hvem (referenceramme) sammenligner de sig med?
 - Hvilken retning har sammenligningerne (opadgående/nedadgående)?
 - Hvilken type er sammenligningerne (kontrasterende/identificerende)?
- Hvilke konsekvenser har de sociale sammenligninger, som gymnasieeleverne foretager i idrætsundervisninger?

I det følgende kapitel vil vi afdække nærmere, hvad social sammenligning er, herunder hvorfor vi mennesker sammenligner os, hvem vi foretrækker at sammenligne os med, og hvilke affektive, kognitive og adfærdsmæssige konsekvenser disse sammenligninger kan have.

3. Hvad er social sammenligning egentlig?

Som tidligere skrevet (jf. kapitel 1) er sammenligninger mellem én selv og andre en grundlæggende psykologisk mekanisme, som påvirker et individs vurderinger, erfaringer og adfærd (Wood et al., 2000; Corcoran et al., 2011). Teorien om social sammenligning beskæftiger sig primært med spørgsmålene om, hvorfor vi sammenligner vores evner og holdninger med andre, hvilke processer der kan ligge til grund for, hvordan disse sammenligninger opstår, samt hvem/hvad vi sammenligner os med, og hvilke betingelser der kan forårsage, at dette kunne ændre sig.

Selvom vi ifølge Festinger (1954) foretrækker at evaluere os selv ud fra objektive og nonsociale standarder, gør vi det også ved at sammenligne os med andre mennesker, når sådanne objektive informationer er utilgængelige. I en sådan situation vil vi ideelt set søge sammenligninger med en anden, som anses for at være "lignende" i evner eller holdning, hvor ligheden er afhængig af egenskaben der sammenlignes (Wood, 1996). I forhold til evner gøres dette for at kunne opnå en nøjagtig vurdering af vores egne evner, mens det for holdninger, ifølge Festinger (1954), drejer sig om, at vi søger andre med lignende holdninger for at kunne vurdere rigtigheden af vores egne. Derved opnås der information, som den enkelte kan bruge til at vurdere, om et bestemt resultat er opnåeligt eller ej.

Denne idé, om "lighed" i evner med den man sammenligner sig med, er efterfølgende blevet diskuteret i litteraturen (Wheeler & Suls, 2005), og andre variabler som køn og alder er blevet foreslået som faktorer, der også kan påvirke, hvem vi sammenligner os med. Dette vil blive behandlet yderligere senere i rapporten (jf. afsnit 3.2.1.)

Siden tilblivelsen af Festingers (1954) teori, har forskere forsøgt at teste hans hypoteser og også udviklet egne teorier om, hvordan processer omkring social sammenligning opstår. En kort præsentation af nogle af disse teorier ses i Tabel 1.

Tabel 1

Teori:	The Proxy Model
Nøgleforfattere:	Wheeler, Martin & Suls (1997)
Grundelementer:	- Udviklet til at forklare, hvordan et individ kan forudsige sine egne evner. - Hævder, at mennesker engagerer sig i social sammenligning pga. et

	ønske om at vide "Kan jeg gøre X?" - Tilslutter sig tesen om, at sammenligninger med en person, der ligner én selv og som allerede har forsøgt at gøre X giver én mulighed for at evaluere, om man selv er i stand til at udføre samme opgave.
Teori:	Self-evaluation Maintenance Model
Nøgleforfattere:	Tesser & Campbell (1982); Tesser, Campbell, & Smith (1984)
Grundelementer:	- En model til at forklare hvorfor mennesker engagerer sig i social sammenligning. - Antager, at mennesker er motiverede til at fastholde en positiv selvevaluering og at ens relationer med andre har en væsentlig indvirkning på selvevalueringen. - To processer (sammenligning og refleksion) beskriver de forskellige effekter, som sociale relationer kan have på selvevalueringen efter at have observeret en andens præstation. - Disse processer har to elementer, som interagerer med og påvirker selvevalueringer: 1. Hvor tæt et forhold man har til den, der bliver sammenlignet med. 2. Kvaliteten af den andens præstation. - Sammenligningsprocesser opstår, når man konfronteres med en anden persons præstation på et domæne, som har høj relevans for én selv, især når det er en psykologisk tæt person. - Refleksionsprocesser opstår, når man konfronteres med en anden persons præstation på et domæne, som ikke er relevant for én selv, især når det er en psykologisk tæt person.
Teori:	Big-Fish-Little-Pond Effect
Nøgleforfattere:	Marsh & Parker (1984)
Grundelementer:	- Oprindeligt udviklet til at undersøge selvopfattelse. - Hævder, at hos to lige dygtige elever vil eleven, som går i en klasse

	med høje gennemsnitlige evner have en lavere selvopfattelse, end eleven der går i en klasse med lavere gennemsnitlige evner (denne model behandles yderligere i afsnit 3.3.3).
Teori:	Theory of Downward Comparison
Nøgleforfattere:	Wills (1981)
Grundelementer:	- Teorien om nedadgående sammenligning omfatter et grundlæggende princip med to supplerende principper. - Grundlæggende princip: Personer kan øge deres subjektive velvære gennem sammenligning med en dårligere stillet person. - Første princip: Nedadgående sammenligning har tendens til at være rettet mod personer med lavere status, idet det er mere "sikkert" at forklejne sådan en person. - Andet Princip: Mennesker er ambivalente omkring nedadgående sammenligning, fordi de ved, at sammenligninger nedad ikke er beundringsværdige og derfor har blandede følelser ved at engagere sig i det.

Tabel 1 viser et udsnit af de vigtigste teorier om social sammenligning, men er ikke en udtømmende liste over alle teorier om sociale sammenligning, der måtte være foreslået i litteraturen. Således er teorier, der omhandler holdninger snarere end evner ikke inkluderet, da nærværende speciale i overvejende grad koncentrerer sig om evner grundet idrætsfagets læringsmål, hvor tilegnelse af evner/færdigheder indgår som en central af det eleverne skal tilegne sig i faget (Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen, 2013, Bilag 28).

Ovenstående teorier/modeller og anden forskning (Wood, 1989; Wood et al, 2000; Buunk et al, 2005; Chanal & Sarrazin, 2007) har avanceret vores forståelse af social sammenligning ved at undersøge forskellige aspekter af processen. Således har social sammenligning altså været et meget studeret emne i forskningen i over halvtreds år. Denne forskning er blevet styret af tre centrale spørgsmål: Hvorfor engagerer mennesker sig i sociale sammenligninger (motive)? Hvem sammenligner de sig med (referenceramme)? Og hvordan påvirker sociale sammenligninger selvet (konsekvenser)? (Corcoran et al., 2011). Disse tre spørgsmål vil blive behandlet yderligere i de følgende afsnit, hvor der, når det er muligt, tages udgangspunkt i forskning foretaget i en idrætssammenhæng.

3.1. Hvorfor sammenligner vi os med hinanden?

Festingers (1954) oprindelige teori, om at vi mennesker sammenligner os med andre som resultat af et ønske om at evaluere vores egne evner og holdninger (selvevaluering), er blevet testet og støttet i mange tilfælde (Helgeson & Mickelson, 1995; Wood, 1989; Wood et al, 2000). Selvevaluering er dog senere blevet udfordret som det eneste motiv for at sammenligne sig med andre. Således er det også blevet foreslået, at social sammenligning ligeledes kan være motiveret af et ønske om selvforbedring (eng.: *self-improvement*) og selvforstærkning (eng.: *self-enhancement*) (Helgeson & Mickelson, 1995; Wheeler, 1966; Wood et al., 2000). Selvforbedring dækker over ønsket om at forbedre sig selv, mens selvforstærkning betyder, at man udviser en præference for et positivt syn på sig selv.

Selvom størstedelen af den eksisterende forskning om motiver har fokuseret på voksne, er der nogle få undersøgelser, som giver indsigt i børn og unges motiver for sammenligning (fx Butler, 1992; Barnes, 2013; Barnes & Spray, 2013). De følgende afsnit vil derfor indeholde en gennemgang af eksisterende forskning omkring både voksne og børn/unges motiver for social sammenligning. Samtidig findes der, hvad vi er bekendte med i øjeblikket kun få studier (Barnes, 2013; Barnes & Spray, 2013), som direkte har undersøgt børn/unges motiver for social sammenligning i idræt, hvilket betyder, at følgende afsnit også vil inkludere viden fra andre områder af psykologien for at afdække de forskellige motiver.

Litteraturen omkring de forskellige motiver vil blive behandlet i følgende rækkefølge: selvevaluering, selvforbedring, selvforstærkning.

3.1.1. Selvevaluering

Selvevaluering refererer til ønsket om at sammenligne sig selv med et eller flere individer med henblik på at evaluere ens egne evner i en given opgave, som disse individer tidligere har udført (Festinger, 1954). Selvevaluering er blevet demonstreret som et motiv for social sammenligning hos både voksne (Helgeson & Mickelson, 1995), unge (Barnes & Spray, 2013) og børn (Rhodes & Brickmann, 2008). Ifølge en metaanalyse foretaget af Dijkstra et al. (2008), er der i litteraturen debat om, i hvilken alder børn begynder at sammenligne sig med andre for at evaluere deres egne evner. For eksempel spurgte Frey og Ruble (1985) børn, hvorfor de sammenlignede sig med andre. Første klasses elever (eng.: *first graders*) rapporterede, at de gjorde det for at finde frem til det korrekte svar, mens fjerde klasses elever (eng.: *fourth gra-*

ders) rapporterede, at de brugte det til at evaluere deres egne præstationer. Dette indikerer, at som børn bliver ældre, kan deres motiver for social sammenligning udvikle sig med forskellige ønsker, og således synes selvevaluering at blive mere fremtrædende med alderen.

Et senere studie af Barnes & Spray (2013) viste således også, at unge sammenlignede sig med andre for at evaluere sig selv. Således fandt de, at 25% af de 545 deltagende skolebørn (gennemsnitsalder: 13,89 år) engagerede sig i social sammenligning i idræt for at evaluere egne evner. Således synes selvevaluering at være et fremtrædende motiv for børn og unges sociale sammenligninger.

3.1.2. Selvforbedring

Selvom Festinger (1954) hævdede, at vi mennesker besidder et drev mod at forbedre os selv, blev det i hans teori ikke foreslået som et motiv for at engagere sig i social sammenligning. Dog har andre forfattere som Wood (1989) og Hoorens (1993) senere foreslået, at vi mennesker kan være motiverede til at benytte social sammenligning med et ønske om at forbedre os selv. For at få oplysninger om, hvordan man bliver bedre, søger mennesker således især sammenligninger med individer, som er bedre end dem selv (Wood, 1989). Butler (1992) giver yderligere støtte til selvforbedring som motiv for social sammenligning med sin forskning af børn i alderen 5-10 år. Resultaterne i dette studie indikerede, at social sammenligning blev benyttet som redskab til at opnå læringsorienterede mål. Med andre ord var ønsket om at forbedre sig årsagen til, at de engagerede sig i social sammenligning (ibid.). Undersøgelsen blev dog som skrevet foretaget på små børn, og da Butler og Ruzany (1993) fandt et aldersrelateret skifte mellem 5-10 årige børns motiv for at engagere sig i social sammenligning, er det også sandsynligt, at disse motiver kan skifte som børn bliver unge. I Barnes & Spray (2013) viste det sig, at en 33% af de 545 deltagende skolebørn (gennemsnitsalder: 13,89 år) engagerede sig i social sammenligning i idræt for at forbedre sig.

Meget indikerer altså, at selvforbedring kan være en del af de sociale sammenligningsprocesser, der foregår i skolen, herunder også i idræt.

3.1.3. Selvforstærkning

Selvforstærkning refererer til ønsket om at forstærke ens eget selvværd eller at opretholde et positivt syn på sig selv gennem brugen af social sammenligning (Wood, 1989). Wheeler

(1966) dokumenterede selvforstærkning som motiv for social sammenligning, idet han undersøgte, hvem forsøgsdeltagere valgte at sammenligne sig med efter at have fået falsk feedback omkring deres præstation. Resultaterne indikerede, at 87% af deltagerne foretrak at sammenligne sig opad (med en person, der var bedre end dem selv), og at 75% af disse antog, at de var mere lig den overlegne person end en underlegen person (ibid.). Dette motiv indikerer en helt tredje årsag til at indgå i social sammenligning foruden selvevaluering og selvforbedring, idet det antyder, at vi mennesker også kan sammenligne os med andre på baggrund af et ønske om at bevare eller forbedre vores overbevisninger om os selv. I forlængelse af dette er der forskning, som tyder på, at vi som mennesker ofte har et forkert syn på os selv – f.eks. at vi ofte opfatter os selv bedre end gennemsnittet (Alicke & Govorun, 2005) – og at vi til tider kan ønske at opretholde unøjagtige opfattelser for at bibeholde positive følelser om os selv (Wood, 1989).

Barnes (2013) hævder, at motivet for selvforstærkning har været en smule overset i litteraturen omkring social sammenligning i en skolekontekst, især i idræt. Derfor valgte Barnes & Spray (2013) bl.a. at undersøge netop dette motiv. Her fandt de, at 31% af i alt 545 skolebørn (gennemsnitsalder: 13,89 år) benyttede selvforstærkning som motiv for at sammenligne sig med klassekammeraterne i idrætsundervisningen (ibid.).

Meget indikerer altså, at selvforstærkning kan være et motiv for social sammenligning i skoleregi, herunder også i idrætsundervisningen.

Forskning som undersøger de motiver, der driver børn og unge til at sammenligne sig med hinanden er stadig i sin begyndelse med færre end en håndfuld undersøgelser, og selv om Barnes (2013), Barnes & Spray (2013) og Butler (1992) har givet indsigt i motiverne for social sammenligning, er der stadig et klart behov for forskning, som gør os i stand til bedre at kunne forstå de motiver, der kan ligge til grund for og som spiller en rolle i både udvælgelsen af hvem der sammenlignes med og konsekvenserne af en sammenligning.

3.2. Hvem sammenligner vi os med?

Jf. kapitel 1 er sociale sammenligninger et allestedsnærværende fænomen, og det er dermed nærliggende at spørge, *hvem* vi sammenligner os med? Dette spørgsmål synes centralt at besvare, da flere studier (ex. Buckingham & Alicke, 2002; Locke, 2007; Barnes & Spray, 2013)

har fundet, at forskellige referencerammer influerer konsekvensen af en sammenligning. Den eller de personer et individ sammenligner sig med er som tidligere nævnt i den eksisterende litteratur også kendt som en referenceramme (eng.: *frames of reference*) eller et sammenligningsmål (eng.: *target*) (ex. Locke, 2007; Barnes & Spray 2013). Generelt er referencerammen vigtig, da den spiller en central rolle for udviklingen af blandt andet akademisk og fysisk selvpfattelse (fx Skaalvik & Skaalvik, 2002; Chanal & Sarrazin, 2007). Dette gør den, fordi en persons vurdering af egne evner eller præstation er nødt til at blive holdt op mod en standard/referenceramme for at få betydning (ibid.). For at vurdere dine atletiske evner kan du eksempelvis sammenligne dig selv med din bror, en klassekammerat, fodboldspilleren Lionel Messi eller andre reelle eller forestillede personer, du enten kender personligt eller kender til. Der er altså et uendeligt antal potentielle referencerammer for hver sociale sammenligning, og hvem der sammenlignes med har indflydelse på en persons selvevaluering. (Corcoran et. al. 2011).

Da sociale sammenligninger foretages af alle mennesker med forskellige motiver i alle mulige kontekster, er dette med til at komplicere besvarelsen af spørgsmålet; hvem vi sammenligner os med.

3.2.1. Hvad yder indflydelse på, hvem vi sammenligner os med?

Som tidligere skrevet foreslog Festinger (1954), at i mangel på objektiv information (fx karakterer) vil et individ sammenligne sig med andre personer for at evaluere sig selv. Nøjagtige detaljer om hvem disse andre personer kunne være, gav Festinger (1954) ikke præcise svar på, men henviste til, at *lighed* i evner eller holdninger (*the similarity hypothesis*) kan spille en central rolle for, hvem vi sammenligner os med. Dette gør den ifølge Festinger (1954) selv, fordi vi ved at sammenligne os selv med lignende andre er i stand til at vide, hvad vi som enkeltpersoner er i stand til kunne gøre. Denne pointe forsøgte han blandt andet at illustrere i et citat som nedenstående:

Let us take as an illustration a person who tries to find out precisely how intelligent he is. Let us remember that his motivation is to know what his ability does and does not permit him to do in the real world in which he lives and acts. Simply knowing his score on some intelligence test does not tell him this.

It does, however, allow him to compare himself with others. Suppose the others with whom he compares himself are all very divergent from himself in their score. He then knows that his possibilities for action in the world are very different from theirs. But this is negative knowledge and he still does not know precisely what he himself can do. Consider, however, the case where the others with whom he compares himself have scores very close to his own. He then knows that his own possibilities for action in the environment are identical or very similar to those for these other persons. This gives him the subjective feeling of knowing what he can or cannot do in the same way that having other agree with one's opinion gives the person a subjective feeling that his own opinion is correct. (Festinger, 1954b: 196–197)

Senere er andre variabler som køn og alder også blevet foreslået som parametre, der kan påvirke hvem vi vælger at sammenligne os med. Således fokuserer individer ifølge Goethals & Darley (1977) ikke kun på præstationen, når de skal vælge passende personer at sammenligne sig med, men fokuserer også på såkaldte "relaterede egenskaber" (eng.: *the related attributes hypothesis*). Disse forfattere hævder, at det at udlede ens egne evner alene ud fra forskellen mellem ens egne præstationer og en andens er ufuldkommen, fordi en præstation ikke kun bestemmes af evner, men også af faktorer som indsats og træning. Når en person f.eks. spiller badminton og taber stort til en anden, som har ligget i intensiv træning, kan den besejrede person enten tilskrive nederlaget den andens intense træning eller sine egne ringere evner i badminton. Kun hvis man sammenligner sig med en person, hvis præstationsrelaterede egenskaber alle er lig ens egne, kan forskellen i præstationen tilskrives forskellen i evner. Når en person evaluerer sig selv, vil han/hun ifølge Goethals & Darley (1977) derfor søge sociale sammenligninger med andre, der er lig ham/hende selv i egenskaber, som relaterer sig til den dimension, der er under evaluering. Således vil en person, som evaluerer sine evner i badminton sandsynligvis vælge at sammenligne sig med en person, som har en lignende kropsbygning og/eller har samme træningsmængde for derved at opnå en præcis evaluering af sine egne evner (forskellen i præstationen tilskrives forskellen i evner).

Desuden begrænser vi mennesker os ikke kun til at benytte relaterede egenskaber, når vi vælger, hvem vi sammenligner os med, men kan også vælge at sammenligne os med nogen, der ligner os selv uanset om grundlaget for ligheden er relevant for de dimensioner,

der er under evaluering (Wood, 1989). Her er det især køn, alder og psykologisk tæthed, som er afgørende for, hvem vi vælger at sammenligne os med. I et studie foretaget i en skolekontekst med 920 elever fandt Blanton et al. (1999) for eksempel, at 94 % af de elever, som sammenlignede deres karakterer med andre, valgte at sammenligne sig med en af samme køn. I tråd med Blanton et al.'s (1999) studie fandt Chanal & Sharrazin (2007) i en idrætsskolekontekst, at 87 % af de 385 elever valgte at sammenligne sig med en fra sit eget køn, hvoraf drenge gjorde det mere (90 %) end piger (85 %). Duquin (1980) undersøgte i en række eksperimentelle studier Festingers (1954) lighedshypotese i en idrætsskolekontekst med deltagere i aldre svarende til elever i folkeskolen, gymnasieskolen og studerende på universitet. Resultaterne understøttede Festingers (1954) lighedshypotese ved at vise, at personer foretrækker at sammenligne sig med individer af samme køn og evner.

Psykologisk tæthed er ligeledes blevet undersøgt som en egenskab, der kan influere, hvem elever vælger at sammenligne sig med, idet studier har fundet, at elever generelt foretrækker at sammenligne sig selv med venner. For eksempel fandt Meisel & Blumberg (1990), at elever i anden, tredje, fjerde og niende klasse foretrak at sammenligne sig med klassekammerater, som de havde positive følelser for. Mere specifikt blev omkring halvdelen af sammenligningerne i dette studie foretaget med elevernes bedste venner. Lignende fund er blevet rapporteret af Huguet et al. (2001), Dumas et al. (2005) og Locke (2007). Følelsesmæssige bånd til en anden person øger altså bevidstheden om og interessen i sammenligningsmålet som særskilt individ, hvilket øger sandsynligheden for, at sammenligninger foretages (Locke, 2007).

3.2.2. Personlige og generelle sammenligninger

Forskning indenfor psykologien, som har undersøgt referencerammerne for social sammenligning har foreslået, at sammenligninger enten kan have fokus på et enkelt individ (en personlig sammenligning) eller med andre mere generelt (en generaliseret sammenligning) (Buckingham & Alicke, 2002; Locke, 2007).

Igennem tiden har studier undersøgt referencerammerne, som elever benytter i en klasseværelseskontekst. Således har en metaanalyse foretaget af Skaalvik & Skaalvik (2002) konkluderet, at der er fire eksterne referencerammer som benyttes og er involveret i udviklingen og opretholdelsen af den akademiske selvopfattelse. Disse fire eksterne referenceram-

mer er skolegennemsnit¹¹ (eg. *school-average ability*), klassegennemsnit (eg. *class-average ability*), udvalgte elever i klassen og udvalgte elever uden for klassen (ibid.). Det er imidlertid muligt, at alle disse fire eksterne referencerammer ligeledes benyttes og er med til at forme de unges fysiske selvopfattelse i idræt, men der findes endnu ikke undersøgelser, som fuldt ud kan be- eller afkræfte dette (Chanal & Sarrazin, 2007; Barnes, 2013).

Sammenligninger med eksterne referencerammer dækker over spørgsmål som "*gjorde jeg det bedre end min ven?*", eller "*fik jeg en god karakter i forhold til min klasse?*". I modsætning hertil omhandler interne sammenligninger (som dog ikke er et fokus i nærværende speciale) sammenligninger med sig selv og dækker derfor over spørgsmål som eksempelvis "*udførte jeg denne opgave bedre sidste gang, jeg forsøgte at udføre den?*" (ibid.).

Skaalvik & Skaalvik (2002) hævder, at skolen og klassen til en vis grad er pålagte eller tvungne referencerammer, mens sammenligning med mindre grupper eller enkeltpersoner både kan være tvungne eller frivilligt valgte af den, der sammenligner sig af en særlig grund. Argumenter ifølge Skaalvik & Skaalvik (2002) for, at sammenligninger med klassen til en vis grad er tvungne, er, at elever ikke kan undgå at bemærke faktorer som; lærernes billigelse og misbilligelse; hvilke og hvor ofte elever løfter hånden og dermed indikerer, at de er klar til at besvare spørgsmål; hvad der bliver sagt; hvilke elever der har brug for mest tid til at afslutte opgaver; om visse elever arbejder med opgaver på et højere niveau etc. Skaalvik & Skaalvik (2002) hævder, at bearbejdningen af ovenstående informationer, også kaldt *gruppesammenligninger*, generaliseres af den enkelte elev til en rangorden af klassens evner. Denne rangorden som etableres af disse gruppesammenligninger i klasseværelset kan påvirke elevers akademiske selvopfattelse og selvtillid (ibid.).

I litteraturen er effekterne af de forskellige eksterne referencerammer foreslået af Skaalvik & Skaalvik (2002) i en klasseværelseskontekst ret forskellige, idet de både kan have en positiv og negativ indflydelse på en elevs selvopfattelse (fx Chanal & Sarrazin, 2007). I de typer studier hvor sammenligningsmålet typisk er defineret som enten individuelt eller generaliseret, har man overvejende fundet, at den generaliserede anden – som eksempelvis klassen eller skolen som helhed – har en større effekt på udfaldet end et individuelt sammenlig-

¹¹ Skolen og klassens gennemsnitlige evne bygger på karakterer og den subjektive oplevelse af lærernes billigelse og misbilligelse; hvilke og hvor ofte elever løfter hånden og dermed indikerer, at de er klar til at besvare spørgsmål; hvad der bliver sagt; hvilke elever der har brug for mest tid til at afslutte opgaver; om visse elever arbejder med opgaver på et højere niveau etc. (Skaalvik & Skaalvik, 2002).

ningsmål (Chanal et al., 2005; Barnes & Spray, 2013). Locke (2007) foreslår i den forbindelse, at den generaliserede anden er mere indflydelsesrig, fordi det giver en meget bredere evaluering af de karakteristika som er under sammenligning, eller en mere præcis vurdering end sammenligninger med blot én anden person. En mere uddybende diskussion af konsekvenserne af sammenligninger med forskellige referencerammer findes senere i nedenstående afsnit.

3.3. Konsekvenser af social sammenligning

Det måske vigtigste aspekt af social sammenligning er de resultater, som opstår fra at sammenligne sig med andre. Der er en voksende mængde litteratur som tyder på, at der kan være mange forskellige konsekvenser af at engagere sig i social sammenligning. Disse kan i store træk opdeles i tre kategorier: adfærdsmæssige, affektive og kognitive konsekvenser.

Hvordan disse forskellige konsekvenser hænger sammen med et individs sociale sammenligningsprocesser afhænger både af sammenligningens retning (opadgående/nedadgående) (Corcoran et al., 2011) og typen af sammenligningen (tilpassende/kontrasterende) (Cohn, 2004), hvorfor dette kort behandles inden en generel diskussion af den eksisterende viden omkring konsekvenserne af at sammenligne sig med andre.

De følgende afsnit vil hovedsageligt koncentrere sig om forskning, der har undersøgt børn og unge i en skolekontekst, da dette har størst relevans i forhold til nærværende speciales problemformulering.

3.3.1. Retning og type af sammenligning

Som tidligere skrevet (jf. kapitel 1) refererer retningen af en sammenligning til sammenligner med enten bedre stillet eller dårligere stillet andre (betegnet opad- og nedadgående sammenligning) (Buunk et al., 1990). En stor del af forskningen har dokumenteret, at mennesker under betingelser, hvor selvevaluering og selvforbedring er fremherskende, foretrækker at sammenligne sig med et individ, der er lidt bedre stillet (Gruder, 1971; Wheeler, 1966). På den anden side viser en del af litteraturen, at når en sammenligning er motiveret af selvforstærkning, som det er tilfældet, når selvværdet er truet, foretrækker mennesker at sammenligne sig med et individ, der er dårligere stillet (Wills, 1981; Wood, 1989). Retningen kan også være lateral, og en sådan refererer til processen, hvor både det individ, der sammenligner, og

den, der bliver sammenlignet med, er jævnbyrdige i den egenskab, der sammenlignes (Barnes & Spray, 2013). Retningen af en sammenligning er således en vigtig del af forståelsen af de konsekvenser, der kan komme ud af social sammenligning.

Som det ligeledes fremgår i kapitel 1 kan sammenligninger også tilføjes to typer af sammenligning: 'kontrast' og 'tilpasning', som ligeledes yder indflydelse på de konsekvenser, som social sammenligning kan have på et individ (Cohn, 2004). Kontrast involverer udelukkende et individs identificering af, hvad der er forskelligt mellem vedkommende selv og den person, han/hun sammenligner sig med, samt graden af denne forskel. Tilpasning handler derimod om individets tro på at kunne opnå de samme ting, som personen han/hun sammenligner sig selv med. Jo mere et individ identificerer sig med en overlegen person (opadgående tilpasning), desto større er den positive effekt af sammenligningen. Med andre ord er opadgående tilpasning lig med en tilstand, hvor man har en tro på, at man kan lære fra den anden person og kan gøre fremskridt. I denne situation bliver personen, man sammenligner sig med til en inspirationskilde frem for en trussel, og der skabes beundring i stedet for misundelse (ibid.). Omvendt ses det, at jo mere et individ identificerer sig med en underlegen person (nedadgående tilpasning), desto større er den negative effekt af sammenligningen. Her vil man typisk mangle selvtillid og føle angst, idet man vil bekymre sig om at ende i "samme båd", som den person man sammenligner sig med (ibid.).

Kontrastering med en overlegen person (opadgående kontrast) vil have en negativ virkning; "Jeg kan aldrig blive lige så god, som hun er", mens kontrastering med en underlegen person (nedadgående kontrast) sandsynligvis vil have en mere positiv virkning; "Jeg er ikke ligesom ham/hende – det vil aldrig ske for mig". Kontrast er oftest forbundet med nedadgående sammenligninger, hvor mennesker ønsker at understrege deres forskel fra den de sammenligner sig med, mens tilpasning oftest er forbundet med opadgående sammenligninger, hvor mennesker ønsker at fremhæve deres evner som værende lig den de sammenligner sig med (ibid.). Således synes det at være tilfældet, at hvorvidt en sammenligning har en positiv eller negativ effekt afhænger af, hvorvidt et individ identificerer eller kontrasterer sig selv med personen, vedkommende sammenligner sig selv med. Ovenstående er illustreret i Figur 1 i kapitel 1.

En af konsekvenserne ved social sammenligning er som tidligere skrevet affektive reaktioner, hvilket behandles nedenfor.

3.3.2. Affektive reaktioner på social sammenligning

Inden for en idrætssammenligning er der kun to studier (Barnes, 2013; Barnes & Spray, 2013), som har undersøgt de affektive reaktioner af sociale sammenligninger, hvorfor følgende afsnit også vil baseres på empiri fra andre områder af psykologien for at give et fyldestgørende billede af, hvilke affektive konsekvenser, der kan være ved social sammenligning.

Wehrens et al. (2010) undersøgte sammenhængen mellem affektive reaktioner på social sammenligning og præstationsevnen hos elever i 11-15 årsalderen. Her understøttede de resultater af Smith (2000) som tidligere havde fundet, at sammenligninger med andre kunne føre til følelser som inspiration, misundelse, sympati og skadefryd¹². Wehrens et al. (2010) fandt dog yderligere tre typer af reaktioner på social sammenligning, som kunne inddeles i: empatiske, konstruktive og destruktive reaktioner. Hver af disse typer inkluderede reaktioner på både nedadgående og opadgående sammenligninger. Empatiske reaktioner indikerede, at den der sammenlignede sig med en anden identificerede (tilpasning) sig med vedkommende. Sympati, eller dét at have medfølelse for en anden og være ked af det eller glad på den andens vegne, faldt ind under denne reaktionstype. Reaktioner der derimod var mere fokuserede ens egen forbedring blev kategoriseret under konstruktive reaktioner. Disse syntes ifølge forfatterne at generere følelser som håb og optimisme, når identifikation (tilpasning) med en anden forekom, mens stolthed og skam var resultater af kontrasterende sammenligninger. Destruktive reaktioner forekom hovedsageligt ved kontrasterende sammenligninger og bestod af følelser som misundelse, vrede og skadefryd (Wehrens, 2010). Disse resultater indikerer, at affektive reaktioner på social sammenligning er influeret af, hvorvidt individet kontrasterer eller identificerer sig med den der bliver sammenlignet med.

Ydermere fandt Wehrens et al. (2010), at de elever, som rapporterede stærkere destruktive reaktioner præsterede dårligere i læsning og matematik, end de elever som rapporterede mindre destruktive reaktioner. Buunk et al. (2005) hævdede i sit studie, at dét at reagere med negative følelser på sociale sammenligninger kan føre til frustration og mangel på ambition og derfor kan underminere præstationsevnen i skolen, hvorfor vi finder det sandsynligt, at lignende tendenser også kunne gøre sig gældende i en idrætssammenligning, men der findes endnu ingen studier, som har undersøgt dette. Inden for en idrætssammenligning viste Barnes &

¹² At vise glæde over andres ulykke (Politikens Nudansk Ordbog, 2005).

Spray (2013), at jo bedre opfattelse en elev havde af sine egne evner i idrætsundervisningen sammenlignet med klassekammeraterne, desto mindre utilfreds var eleven også i undervisningen.

Forskningen vedrørende affektive reaktioner på sammenligning i skolemiljøet er altså stadig i sin begyndelse, og der er behov for fremtidig forskning for at opnå en dybere og mere hel forståelse af de affektive reaktioner på sammenligninger.

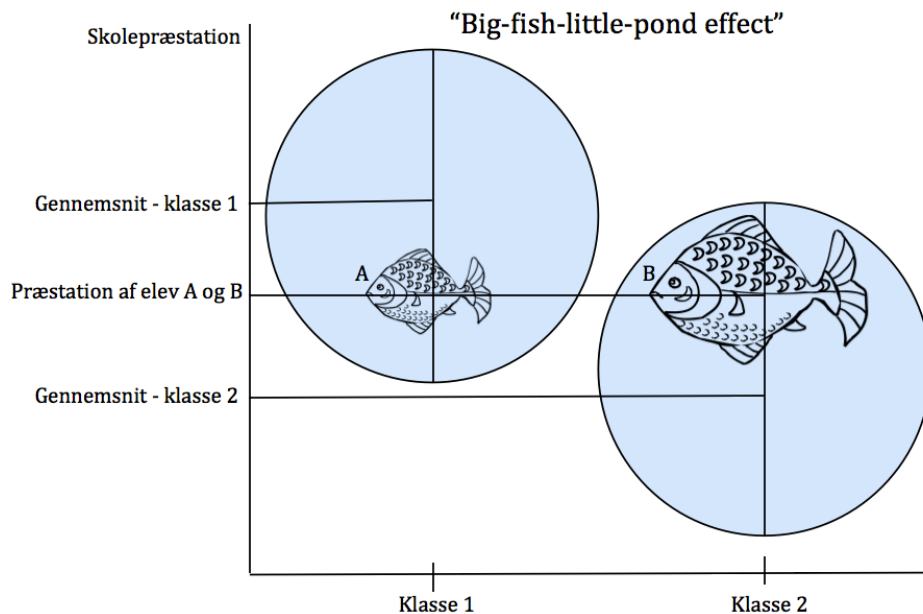
3.3.3. Kognitive reaktioner på social sammenligning

Studier, der undersøger de kognitive konsekvenser af sociale sammenligninger i skolen har primært fokuseret på, hvilken effekt sociale sammenligninger har på elevers faglige selvopfattelse (Dijkstra et al., 2008).

Tidligere forskning har fremhævet den vigtige rolle af at have en sund akademisk selvopfattelse, som dækker over en persons opfattelse af hans eller hendes akademiske evner. Adskillige tværsnits- og longitudinelle studier har fundet, at akademisk selvopfattelse er en af de vigtigste prædiktorer for akademisk præstation, selvom der kontrolleres for andre parametre som eksempelvis intelligens (Huang, 2011; Steinmayr & Spinath, 2009). Ud over disse resultater, har man fundet at akademisk selvopfattelse og præstation er gensidigt relaterede, hvilket betyder, at selvopfattelsen både er en prædiktor for og forudsagt af præstation (Marsh & Craven, 2006; Marsh & Martin, 2011; Marsh et al., 2005).

Der findes mange studier (fx Marsh og Hau 2003; Marsh et al. 2005; Marsh et al. 2007) som har vist, at social sammenligning influerer elevers akademiske selvopfattelse. Her er det især den såkaldte Big-Fish-Little-Pond effekt (BFLPE), som har modtaget meget opmærksomhed (Dai og Rinn, 2008). Førnævnte studier som har undersøgt BFLPE (Marsh og Hau 2003; Marsh et al. 2005) har fundet, at elever på samme akademiske niveau har forskellige akademiske selvopfattelser, afhængigt af deres jævnaldrendes gennemsnitlige evner. Dette har ført til den generelle teoretiske forudsigelse baseret på BFLPE, at hos to lige dygtige elever vil eleven, som går i en klasse med høje gennemsnitlige evner have en lavere akademisk selvopfattelse, end eleven der går i en klasse med lavere gennemsnitlige evner (Dai og Rinn, 2008).

Om en elev opfatter sig selv som en 'stor fisk' (dygtig elev) afhænger altså af den gennemsnitlige størrelse af de andre fisk i dammen. Dette er illustreret i Figur 2.



Figur 2 illustrerer "Big-fish-little-pond effect", her givet ved den gennemsnitlige præstation af klassen. Elev A og B har samme akademiske præstation, men elev B har større akademisk selvopfattelse (her udtrykt ved fiskens større størrelse), grundet klasse 2's lavere gennemsnitlige akademiske præstation.

Siden Marsh & Parker (1984) først foreslog teorien om BFLPE, er den blevet undersøgt og udvidet til også at gælde inden for det fysiske domæne. Som tidligere skrevet (jf. kapitel 1) har studier således vist, at fysisk selvopfattelse hos to lige dygtige elever vil være lavere hos eleven, hvis klasse generelt har et højt fagligt niveau sammenlignet med eleven, hvis klassens faglige niveau er mere heterogent (Chanal et al. 2005; Chanal & Sarrazin, 2007). For eksempel fandt Chanal et al. (2005), at den fysiske selvopfattelse hos elever i gymnastikklasser i gennemsnit var positivt influeret af den enkelte elevs egne præstationer (dygtigere elever havde højere selvopfattelser), men negativt influeret af klassens gennemsnitlige præstation (de samme elever havde lavere selvopfattelser, når klassens gennemsnitlige evner var høje). Undersøgelsen viste endvidere, at virkningen af det negative forhold mellem klassens gennemsnitlige faglige niveau og elevernes fysiske selvopfattelse steg over tid, idet selvopfattelsen hos de elever, der oplevede denne sammenhæng, blev mindsket i løbet af de 10 uger, undersøgelsen fandt sted. At klassens gennemsnitlige præstation i idræt kan mindske den enkeltes fysiske selvopfattelse blev ligeledes vist i et studie af Chanal & Sarrazin (2007), som også fandt, at drenge generelt havde en højere fysisk selvopfattelse end piger. Studiet viste dog også – ligesom inden for det akademiske domæne – at sammenligning med en lille gruppe af personer, der var dygtigere (opadgående sammenligning) var positivt relateret til fysisk selv-

opfattelse. Studiet demonstrerede altså, at sammenligninger med forskellige grupper, her givet ved klassen og en selvvalgt mindre gruppe elever, begge påvirkede elevernes fysiske selvopfattelse. Lignende tendens blev ligeledes demonstreret af Barnes & Spray (2013), som fandt, at jo bedre opfattelse en elev havde af sine egne evner i idrætsundervisningen sammenlignet med klassekammeraterne, desto større var elevens fysiske selvopfattelse.

Foruden fysisk selvopfattelse er klassens generelle faglige niveau også blevet associeret med, hvor godt elever kan lide idrætsundervisningen. Således fandt Kuyper & Dijkstra (2009), at jo højere niveauet var i klassen, desto mindre brød eleverne sig om idrætsundervisningen. Trautwein et al. (2008) fandt en lignende sammenhæng mellem fysisk aktivitet i fritiden og fysisk selvopfattelse, hvor elever der gik i en klasse med et højt fagligt niveau angav at bruge mindre tid på fysisk aktivitet i fritiden, end elever der gik i en klasse med et lavere fagligt niveau.

Samlet set har selvopfattelse været den primære kognitive konsekvens af social sammenligning, der er blevet undersøgt i en skolekontekst (Dijkstra et al., 2008) – herunder i idrætsundervisningen – hvor majoriteten af litteraturen har fokuseret på effekten af BFLPE. Her har forskningen altså overordnet vist, at social sammenligning kan påvirke børn og unges fysiske selvopfattelse og fysiske aktivitetsniveau. Størstedelen af denne forskning er dog blevet foretaget på yngre elever end elever i gymnasieskolen, hvorfor yderligere forskning kræves, hvis vi ønsker at vide noget om de kognitive konsekvenser af social sammenligning her.

3.3.4. Adfærdsmæssige reaktioner på social sammenligning

Der findes ikke megen forskning, der har undersøgt adfærdsmæssige reaktioner på social sammenligning i en idrætsskolekontekst. På nuværende tidspunkt findes der, hvad vi er bekendte med, kun to, hvoraf det ene undersøgte engagement i fysisk aktivitet uden for skolen (Trautwein et al., 2008), mens det andet undersøgte engagement i idrætsundervisningen (Barnes & Spray, 2013) – begge som konsekvens af social sammenligning. Det følgende afsnit vil derfor trække mere generelt på forskning fra skolekonteksten samt psykologien for at give en gennemgang af litteraturen inden for dette område.

De fleste af de studier, der har undersøgt de adfærdsmæssige konsekvenser af social sammenligning i skolen, har koncentreret sig om, hvilken indflydelse social sammenligning har på præstationsevnen og har fundet, at sociale sammenligninger i skolen generelt har vist

sig at have en positiv indflydelse på præstationsevnen (Dijkstra et al., 2008). Således er gavnlige virkninger i særdeleshed blevet fundet for opadgående sammenligninger, hvor eksempelvis Epstein (1983) fandt, at både dygtige og mindre dygtige elever, der havde dygtige venner, præsterede bedre et år senere end tilsvarende elever, der havde mindre dygtige venner. Nye forskning af Altermatt og Pomerantz (2005) fandt også, at som en mindre dygtig elevs bedste ven blev bedre, præsterede den mindre dygtige elev også bedre i skolen. Begge ovenstående studier indikerer altså, at social sammenligning med dygtige elever kan have en positiv effekt på præstationsevnen.

Blanton et al. (1999) fandt, at sociale sammenligningsprocesser endda påvirker elevers fremtidig præsteren. Lige før syvende klasses elever (seventh grade) modtog deres karakterer på andet trimester, spurgte forfatterne eleverne, 1) hvem de foretrak at sammenligne karakterer med, og 2) hvor gode de syntes, de var sammenlignet med de fleste af deres klassekammerater. Resultaterne viste, at begge aspekter af social sammenligning uafhængigt forudsagde elevernes præstationer i form af deres karakterer på tredje trimester (et spænd på tre måneder). Konkret gjorde eleverne det bedre i skolen, når de sammenlignede sig med elever, som gjorde det godt i skolen, og når de så sig selv som værende bedre end deres klassekammerater (ibid.). Huguet et al. (2001) og Dumas et al. (2005) fandt en lignende gavnlig effekt af opadgående sammenligning på karakterer. Disse studier indikerer, at sammenligninger med elever, der er dygtigere end én selv – eller med nogen, som er lige så dygtige som en selv, når man præsterer godt – kan inspirere elever til at forbedre sig selv og kan give dem information om, hvordan det opnås. Men når elever modsat føler, at alle i klassen eller skolen er bedre eller præsterer bedre end dem selv, kan deres selvopfattelse lide (Wheeler & Suls, 2005). De kan føle sig mindre kompetente og dermed miste modet til at forbedre sig selv (ibid.).

I en idrætssammenligning demonstrerede Barnes & Spray (2013), at jo bedre opfattelse en elev havde af sine egne evner i idrætsundervisningen sammenlignet med klassekammeraterne, desto større var elevens engagement i undervisningen. Samtidig viste undersøgelsen, at når en elevs opfattede evner var lave i forhold til klassens, forbedrede nedadgående sammenligning med en anden elev vedkommendes engagement, mens dette ikke var tilfældet, når elevens opfattede evner var store. Som tidligere skrevet blev undersøgelsen dog foretaget på skolebørn i alderen 11-15 år, og det kunne således se anderledes ud hos elever i gymnasiesko-

len, hvorfor yderligere forskning er nødvendig, hvis vi ønsker at vide, om det også gør sig gældende i en sådan kontekst.

Samlet set er litteraturen om konsekvenserne af social sammenligning for unge i en idræts-kontekst ikke særligt omfattende, og det kræver derfor yderligere forskning, hvis vi vil vide mere om, hvilke affektive, kognitive og adfærdsmæssige resultater, der kan opstå som konsekvens af social sammenligning i en sådan kontekst.

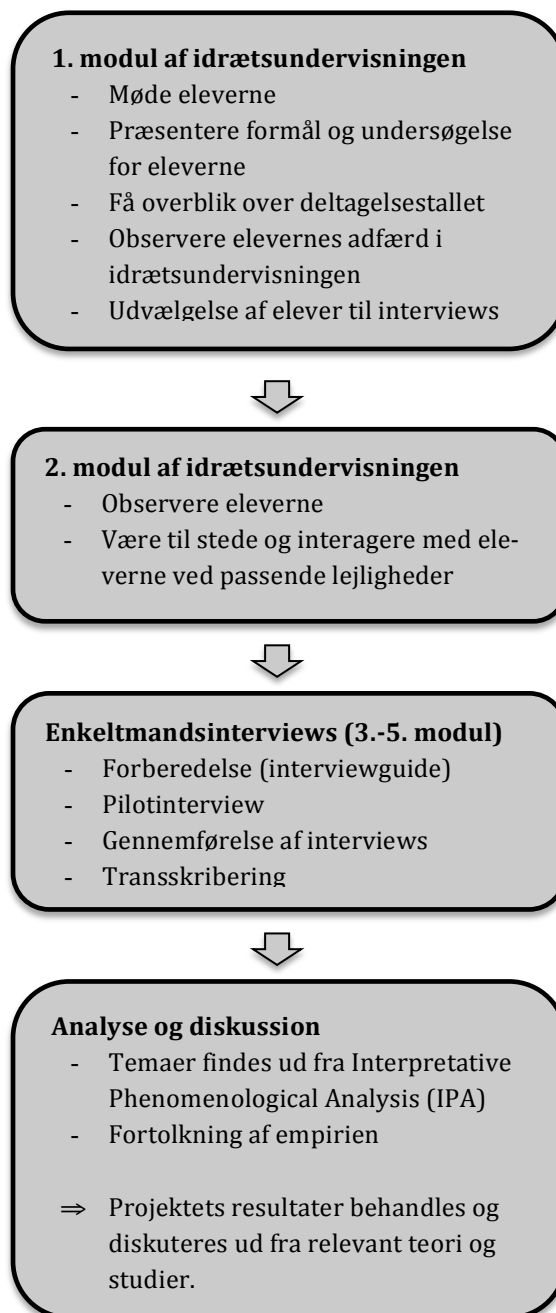
4. Metode

I nærværende kapitel vil vi redegøre for specialets forskningsdesign, videnskabsteoretiske ståsted, hvilke metoder vi har anvendt til at undersøge problemformuleringen, samt hvordan disse er blevet anvendt. Derudover vil vi beskrive udvælgelsesprocessen af eleverne, og til sidst i kapitlet vil metodekritikken blive belyst.

4.1. Forskningsdesign

For at danne et overblik for læseren over nærværende speciale er der i Figur 3 illustreret et flowchart over specialets forskningsdesign.

Den empiriske data som udgør grundlaget for besvarelsen af nærværende speciales problemformulering, blev indhentet via enkeltmandsinterviews med otte 3.g gymnasieelever i alderen 18-20 år. Som led i at opnå brugbare interviews påpeger Kvale og Brinkmann (2009) vigtigheden af, at informanterne føler sig trygge og tilpasse under interviewsituation. For vi inden interviewenes begyndelse ikke fremstod som fuldstændigt fremmede for eleverne, valgte vi derfor at være tilstede på gymnasiet under to af klassens idrætsmoduler (et moduls varighed er 2x45 min). Dette havde, foruden dét at møde eleverne til formål at præsentere dem for interviewundersøgelsen og dets emne (se Bilag 3 for præsentation i punktform) samt at få et overblik over elevernes lyst til at deltage i det beskrevne enkeltmandsinterview, hvilket de ved en (ikke-bindende) håndsoprækning skulle tilkendegive, om de havde lyst til at deltage i eller ej.



Figur 3. Flowchart over forskningsdesign.

10 ud af de 18 tilstedeværende elever tilkendegav, at de havde lyst til at deltage i et sådant interview. Efter præsentationen observerede vi resten af klassens idrætsmodul med det formål at få et indblik i elevernes idrætsundervisning, samt være synlige og i nærvær med eleverne. Før, under og efter både første og andet idrætsmodul forsøgte vi ved passende lejligheder og uden at forstyrre undervisningen for meget at interagere med eleverne, for derved at skabe en vis trykthed ved os som personer inden interviewene.

Da observationernes egentlige formål var, at eleverne blev trygge ved vores nærvær inden interviewene, blev der ikke foretaget feltnotation, idet observationerne ikke blev brugt videre frem i specialet. Da social sammenligning er et psykologisk fænomen (Wood, 1996; Corcoran, 2011), fandt vi det vanskeligt at observere det direkte. På baggrund heraf fik observation som videnskabelig metode ikke en større rolle i nærværende speciales empiriindsamling, hvilket behandles kritisk viderefrem i metodekritikken (jf. afsnit 4.9.1).

Efter interviewene var foretaget, blev de analyseret ud fra Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), som er en fænomenologisk metode til analyse af interviews, og derefter tolket teoretisk. Anvendelsen af IPA gennemgås udførligt i afsnit 4.7, mens en redegørelse af den teoretiske tolkning ses i afsnit 4.8.

4.2. Videnskabsteoretisk ståsted

Da formålet med dette speciale var at undersøge, hvordan 3.g elever i gymnasieskolen sammenligner sig i idrætsundervisningen, og hvilke konsekvenser dette kan have, valgte vi at benytte det kvalitative forskningsinterview. Dette blev valgt, dels fordi en sådan metode i modsætning til en kvantitativ forskningsmetode kan danne grundlag for en mere nuanceret og dybdegående undersøgelse af nærværende speciales problemformulering (Kvale & Brinkmann, 2009); dels fordi den forskning som findes i litteraturen omkring social sammenligning med børn og unge som forsøgspersoner i høj grad er kvantitativ (Barnes, 2013), hvorfor en mere kvalitativ tilgang til undersøgelsen af unges sociale sammenligningsprocesser er påkrævet, hvis en mere tilbundsående forståelse af begrebet og dets indflydelse på unge ønskes (ibid.).

Gennem brugen af interview som metode til indsamling af empiri spillede fænomenologien en central rolle for nærværende speciale, idet den udgjorde det videnskabsteoretiske grundlag

for empiriindsamlingen. Et af fænomenologiens grundprincipper er målet om, i undersøgelsen af et givent fænomen, at afholde sig fra at følge sin naturlige inklinations¹³ og gennem en præcis og fuldstændig beskrivelse af det, som viser sig for bevidstheden, at tilsidesætte de fordomme og forudfattede holdninger, der måtte være om det givne, således det erfarede objekt fremtræder fordomsfrit (Langridge, 2007). I forlængelse heraf bør det nævnes, at fænomenologer endvidere argumenterer for, at en forestilling om objekter i verden separat fra subjektivitet og vores perception af dem ikke giver megen mening, som det modsat er tilfældet i eksempelvis positivismen. I stedet fokuseres der i fænomenologien på vores perception af verden, og hvordan denne bliver erfaret og fundet meningsfuld forskelligt for forskellige personer i forskellige kontekster. Der findes altså ifølge fænomenologien ingen en-gang-for-alle viden om verden, da vi alle ser verden fra et bestemt sted (ibid.).

Fænomenologien var således anvendelig i nærværende speciale, idet ønsket med opgaven var at undersøge fænomenet *social sammenligning* inden for en idrætskontekst, som den måtte fremtræde for vores bevidsthed gennem interviews med elever. Således var fokus i specialet at undersøge, netop hvordan dette fænomen blev erfaret af elever i en idrætskontekst.

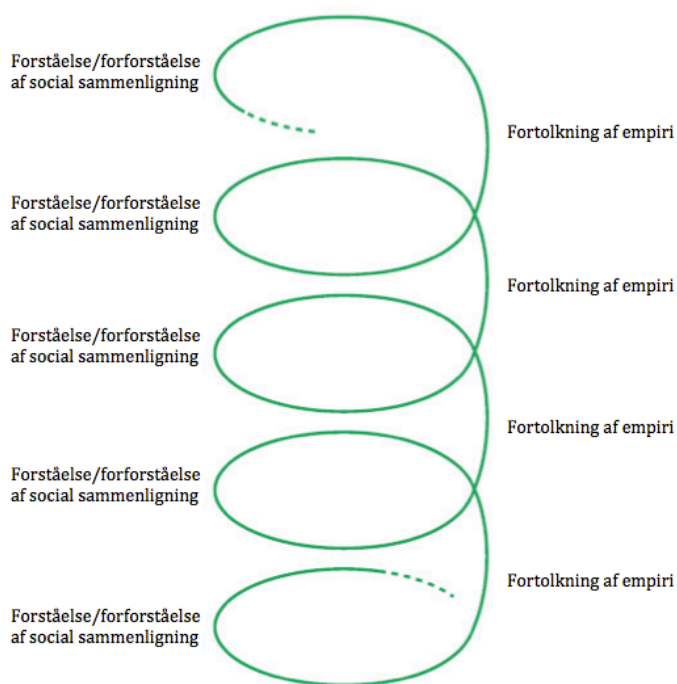
Yderligere var den fænomenologiske indstilling væsentlig, idet vi ud fra denne forsøgte at tilsidesætte vores egen viden, fordomme og holdninger til emnet og i mødet med eleverne, samt måden hvorpå vi interviewede dem. I henhold til fænomenologien forsøgte vi ligeledes i analysen at forholde os så respektfuldt til al indsamlet empiri ud fra princippet om horisontalisering (ibid.). Således forsøgte vi at undgå at skabe hierarkier af mening og i stedet behandle alle detaljer ligeværdigt, ligegyldigt hvor mundæne de end måtte forekomme.

Da vi var interesserede i at forstå mennesket indefra – fra dets eget perspektiv – krævede det, at vi forsøgte at 'leve os ind i' de unges måde at tænke, handle og føle på. Denne indlevelse kunne dermed gøre os i stand til at *fortolke*, hvorfor et menneske handler som det gør, hvorved det videnskabelige perspektiv for analysen og diskussionen blev det hermeneutiske (Kvale & Brinkmann, 2009).

¹³ Det at have lyst til el. ønske noget (Politikens Nudansk Ordbog, 2005).

Dermed blev den hermeneutiske videnskabssteori foruden fænomenologien anvendt i nærværende speciale, idet en fortolkning af et hvert fænomen til enhver tid vil tage udgangspunkt i en forforståelse og dermed aldrig er forudsætningsløs (Kvale & Brinkmann, 2009). Således havde vi ved orientering i tidligere studier en forudgående forståelse af fænomenet *social sammenligning* både i og udenfor en idrætssammenligning kontekst og mødte derfor det undersøgte felt med en bestemt forforståelse. Denne forforståelse blev i en fortløbende proces revideret gennem fortolkning af forskellige dele af empirien, hvorved disse dele på baggrund af fortolkningerne på ny blev sat i

relation til helheden. Derved blev en ny forforståelse skabt, som herefter blev udgangspunktet for fortolkningen af den næste del af empirien. Denne proces er afbilledet i Figur 4, som illustrerer den løbende proces, der forekommer mellem dele og helhed i fortolkningsprocessen.



Figur 4. Viser en hermeneutisk spiral og dermed den løbende proces, der forekommer mellem dele og helhed i en fortolkningsproces.

4.3. Casestudie

Nærværende speciale blev udformet som et casestudie, idet styrken i en sådan forskningsmetode er, at den giver mulighed for at studere enkeltstående fænomener dybdegående (Thing & Ottesen, 2013). Da vi netop ønskede at lave en dybdegående undersøgelse af fænomenet *social sammenligning* i en idrætssammenligning kontekst i gymnasieskolen, anså vi casestudiet som den bedst kvalificerede metode.

Undersøgelsen blev foretaget i en 3.g klasse på et gymnasium i Nordjylland, hvilket blev muliggjort da en af projektgruppens familiemedlemmer underviser i idræt på dette gymnasium. Mere omkring overvejelser og rekruttering af eleverne følger i nedenstående afsnit.

4.4. Deltagere

Den pågældende gymnasielærer, som vi havde kontakt til på gymnasiet underviste både 1.- 2.- og 3.g klasser i idræt, hvorfor vi før rekrutteringen af elever stod med flere rekrutteringsvalg angående årgang. Vi valgte at rekruttere elever fra en enkelt 3.g klasse, hvilket blev valgt på baggrund af flere overvejelser.

Første overvejelse gik på, at 3.g elever først og fremmest ville være de elever på gymnasiet, som havde haft idræt i længst tid sammen, hvilket gjorde at eleverne højest sandsynligt havde et indgående kendskab til hinandens evner i idrætsundervisningen på gymnasiet. Dermed var argumentet, at 3.g elever havde haft flest idrætslige oplevelser sammen, som de ville kunne tale ud fra og relatere til spørgsmål omhandlende social sammenligning. Samtidig øges refleksiviteten med alderen i ungdommen (Berk, 2012), hvorfor vi håbede, at det kunne bidrage til, at 3.g elever ville forsyne os med flere informationer, end 1.- og 2.g elever ville kunne.

Anden overvejelse var af mere moralsk karakter og gik på, at social sammenligning for visse elever kunne være et følsomt og privat emne at lade sig interviewe om, hvilket også blev set i lyset af elevernes forholdsvist begrænsede kendskab til os (specialegruppen). I samarbejde med vejleder, blev det for på bedst mulig måde at imødekomme følsomheden overfor interviewemnet besluttet, at tredjeårselever egnede sig bedst grundet deres højere alder og myndighed, hvorfor håbet var, at social sammenligning ville opleves som et mindre følsomt emne for denne årgang.

Da det ikke var alle elever (10 ud af 18), som havde lyst til at deltage i et interview, valgte vi at interviewe alle disse 10 elever for at få tilstrækkeligt empiri til undersøgelsen. Dog var der ved den sidste planlagte interviewgang kun få fremmødte elever, hvilket bevirkede, at vi kun kunne interviewe to ud af de planlagte fire elever, da idrætsundervisningen ifølge idrætslæreren ellers ikke ville kunne fungere til de planlagte aktiviteter. Derfor endte vi med i alt otte interviews.

Med ovenstående rekruttering blev otte elever fra en enkelt 3.g klasse derfor rekrutteret til at deltage i interviews angående social sammenligning i idrætsundervisningen. Af de otte elever var tre drenge og fem piger, og de var alle i alderen 18-20 år (gennemsnit: 18,9 år).

4.5. Interview

Interviewene med de otte elever blev foretaget som enkeltmandsinterviews. Årsagen til at vi foretog individuelle interviews var blandt andet, at disse er velegnet til at producere data om individers livsverden (Halkier, 2002), hvilket var i tråd med nærværende speciales fænomenologiske ståsted. Ved at benytte individuelle interviews har forskeren således bedre mulighed for at spørge ind til den enkeltes forståelser og erfaringer end i eksempelvis fokusgruppeinterviews (ibid.). Derudover havde vi som tidligere nævnt vurderet at social sammenligning kunne være et følsomt emne at tale om, hvorfor vi vurderede, at der var størst chance for, at eleverne ville føle sig trygge, åbne sig og tale frit, hvis en eller flere studiekammerater ikke sad ved siden af og lyttede med. Vi vurderede samtidig, at vi ved at vælge enkeltmandsinterviews ville mindske sociale mekanismers indflydelse, som eksempelvis gruppepres, konformitet og holdningsfællesskaber, der ville kunne påvirke den enkelte elevs svar (ibid.).



Figur 5. Billede af en end interviewsituation.

Interviewene blev foretaget i lokaler, som blev stillet til rådighed af skolen (se Figur 5 for billede af en endt interviewsituation). For at skabe en hyggelig og afslappet stemning under interviewene havde vi medbragt forfriskninger, som både interviewer og eleverne kunne indtage undervejs. Dette blev gjort, da Kvale & Brinkmann (2009) påpeger, at resultatet og udbyttet af et interview er afhængigt af den sociale relation mellem informant og interviewer (ibid.). Interviewene tog mellem 25-45 minutter (gennemsnit: 32,8 minutter).

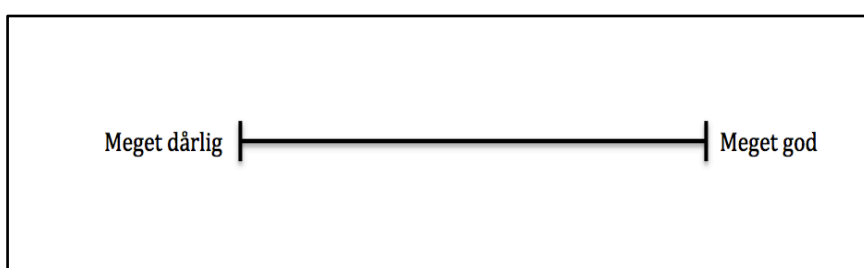
Vi valgte at benytte det semistrukturerede livsverdensinterview, som er inspireret af det fænomenologiske perspektiv, idet det søger at opnå en beskrivelse af en informants livsverden (ibid.). Dette blev valgt, både for at kunne indfange elevernes egne perspektiver, idet de selv kunne italesætte de faktorer, de fandt vigtige (Jørgensen & Kampmann, 2000), og fordi analy-

sen i nærværende speciale blev foretaget som en IPA-analyse, hvis anvendelse oftest sker i forbindelse med den semistrukturerede interviewform (Langridge, 2007).

Interviewene blev udført på baggrund af en interviewguide (Bilag 2), hvis struktur var baseret på referencerammer, som Skaalvik og Skaalvik (2002) har foreslået er vigtige i forhold til en elevs akademiske selvopfattelse. Da disse referencerammer bliver anset for at være vigtige i en skolekontekst, og at idræt er en del af skolemiljøet, blev de brugt som udgangspunkt for interviewprocessen. Som tidligere skrevet (jf. kapitel 1) var referencerammerne *skolens gennemsnitlige evne, klassens gennemsnitlige evne, udvalgte elever i klassen og udvalgte individer uden for klassen* (ibid.). Hver referenceramme havde tilhørende interviewspørgsmål, som alle blev stillet i interviewsituationerne. Hvert interviewspørgsmål havde også tilhørende tillægsspørgsmål som blev stillet, hvis eleverne ikke forstod interviewspørgsmålet.

Der blev i udarbejdelsen af interviewguiden (Bilag 2) lagt vægt på at stille åbne spørgsmål, idet sådanne potentielt set ville være mest sensitive overfor at indfange elevernes egne perspektiver på social sammenligning (Jørgensen & Kampmann, 2000).

I håb om at lette samtalen i interviewene havde vi udarbejdet tre forskellige redskaber, da Jørgensen & Kampmann (2000) påpeger, at redskaber kan fungere som gode støtteforanstaltninger at tale ud fra i interviews. Det første redskab var en VAS-skala (se Figur 6), hvis kontinuum rangerede fra "Meget dårlig" til "Meget god", hvorpå eleverne indledningsvist skulle indsætte deres subjektive oplevelse af deres eget færdighedsniveau i idrætsundervisningen, hvorefter de skulle indsætte deres subjektive oplevelse af klassens generelle færdighedsniveau. Hensigten med

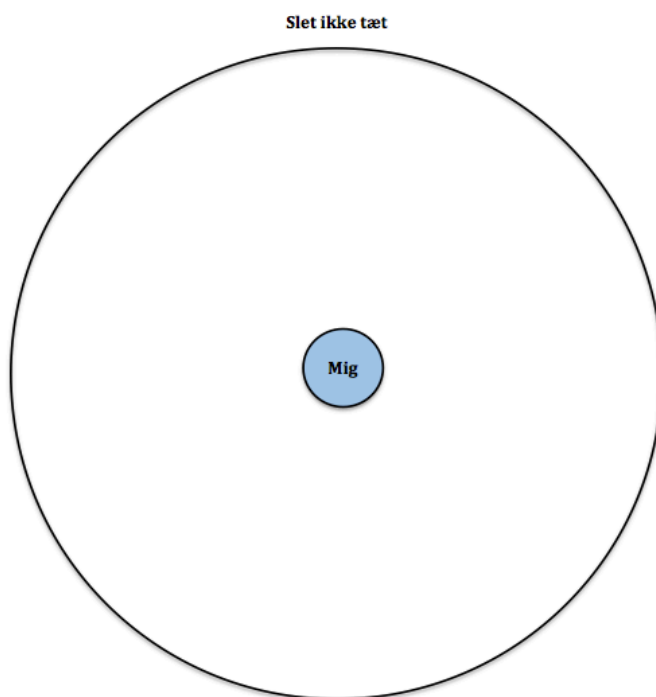


Figur 6. Illustration af en VAS-skala, som blev benyttet under interviewene for at hjælpe eleverne til at sætte ord på, hvad der lå til grund for eventuelle forskelle i oplevelsen af eget niveau og klassens generelle niveau.

denne form for støtteforanstaltning var at hjælpe eleverne til at sætte ord på, hvad der lå til grund for eventuelle forskelle i oplevelsen af eget niveau og klassens generelle niveau.

Det andet redskab var et cirkeldiagram, hvis centrum repræsenterede eleverne selv (se Figur 7). Her skulle eleverne som udgangspunkt indsætte tre af deres klassekammerater.

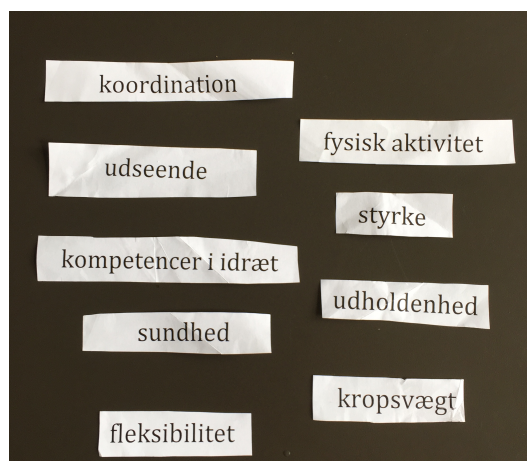
Jo tættere disse elever var på centrum af cirklen, desto tættere opfattede den interviewede elev, at de var på ham/hende selv. Hensigten med dette var at finde ud af, om dem eleverne var tætte med, også var dem de sammenlignede sig med, da studier (jf. afsnit 3.2.1) påpeger, at relationer har indflydelse på, *hvem* man sammenligner sig med. I forbindelse med dette fik eleverne herefter til opgave at plotte disse relationer ind på endnu VAS-skala (Figur 6) med henblik på at få italesat de eventuelle sammenligninger de måtte foretage med dem.



Figur 7. Cirkeldiagram hvori eleverne under interviewene fik til opgave at indsætte tre af deres klassekammerater. Jo tættere disse elever var på centrum af cirklen, desto tættere opfattede den interviewede elev, at de var på ham/hende selv. Hensigten med dette var at finde ud af, om dem eleverne var tætte med, også var dem de sammenlignede sig med

Det sidste redskab tog udgangspunkt i fysiske parametre, som indgår i spørgeskemaet Physical Self Description Questionnaire (PSDQ) (Marsh, 1996), der er udviklet til at måle et individs fysiske selvopfattelse. Eleverne blev således under interviewene præsenteret for ni forskellige kort over de fysiske parametre som indgår i PSDQ (se Figur 8). Disse var styrke, udholdenhed, fleksibilitet, sundhed, koordination, fysisk aktivitet, kropsvægt, kompetencer i idræt og udseende. Herefter blev eleverne spurgt ind til, om der var nogle af de fysiske parametre, som de tænkte noget positivt om, og om der var nogle de tænkte noget negativt om. Derudover blev

der spurgt ind til, hvorfor eleverne tænkte dette om de enkelte parametre. De fysiske parametre blev medtaget med hensigt på at udforske elevernes fysiske selvopfattelser ud fra tilhørende spørgsmål om sociale sammenligninger. Dermed blev eleverne spurgt ind til, om der var nogle af de sammenligninger, de havde gjort sig med deres klassekammerater, eller nogen af de grupper de tidligere havde nævnt i interviewet, som havde påvirket, hvordan de tænkte om sig selv.



Figur 8. Billede af de ni kort med fysiske parametre.

4.5.1. Pilotinterview

Inden de egentlige interviews blev der foretaget to pilotinterviews med to af projektgruppens familiemedlemmer, som gik i henholdsvis 2.g og 3.g på STX. Pilotinterviewene blev udført, for at finde ud af hvor lang tid interviewene potentielt kunne tage, samt hvorvidt indholdet kunne dækkes i, hvad vi anså for at være en rimelig tid i en skolekontekst ($\frac{1}{2}$ modul = 45 minutter). Efterfølgende blev erfaringerne fra interviewsituationen talt igennem, og informanterne blev bedt om at give feedback på strukturen af interviewene og vores interviewteknik for at hjælpe os med at udvikle os som interviewere. Efter pilotinterviewene blev det klart, at interviewguiden var for lang og kompleks, hvorfor vi valgte at revidere den, således den både blev kortet af, og vi havde en mere fleksibel tilgang til den.

4.5.2. Afholdelse af interviews

Inden interviewenes start gav vi eleverne en grundig briefing (se Bilag 2), hvor formålet med interviewene blev klarlagt, og samtykkeerklæringer (Bilag 1) blev gennemgået og underskrevet. Her blev der gjort meget ud af at oplyse om anonymitet og fortrolighed, og eleverne fik samtidig mulighed for at stille eventuelle spørgsmål inden interviewenes påbegyndelse (Kvale & Brinkmann, 2009).

Interviewguiden var som før skrevet fleksibel, og eleverne havde dermed mulighed for at tage udgangspunkt i de situationer, som de havde lyst til at tale om. Samtidig fik eleverne til slut i interviewene mulighed for at tilføje yderligere kommentarer, hvis de følte, de var

relevante eller ønskede at tale yderligere herom. Vi var dog opmærksomme på ikke at betragte interviewene som åbne og frie dialoger mellem ligestillede parter (Kvale & Brinkmann, 2009). Således havde vi den videnskabelige kompetence og styrede derfor interviewene ved at starte dem, bestemme emner, stille uddybende spørgsmål og afslutte dem (ibid.). Interviewsituationerne var altså en balancegang mellem, at vi på den ene side fik skabt en tryk og afslappet atmosfære og på den anden side styrede interviewene og var opmærksomme på, at eleverne forsynede os tilstrækkeligt med information. Derfor valgte vi at følge Elton Mayos interviewmetode som skitseret af Kvale & Brinkmann (2009). Denne interviewmetode havde yderligere det formål, at vi forsøgte at minimere muligheden for fejlfortolkninger af elevernes udsagn. Således gav vi dem undervejs i interviewene mulighed for at falsificere vores fortolkning af deres udsagn, idet vi løbende spurgte dem, *"er det rigtigt forstået, at..."* (ibid.). Hermed fik eleverne mulighed for at protestere mod den måde, vi forstod deres udsagn på, hvilket ses som en styrkelse af gyldigheden af den indsamlede empiri (ibid.).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er den sociale relation mellem interviewer og informant udslagsgivende for udbyttet af en interviewsituation. Derfor havde vi under selve interviewene fokus på at skabe en så god og tillidsfuld atmosfære som muligt, hvorfor vi indledte alle interviews med en lille uformel snak om "vind og vejr" og andre hverdagsting i håbet om at løsne stemningen lidt. Det er vores indtryk, at dette lykkedes, idet der under alle interviewene var en positiv og forholdsvis fri atmosfære, og at flere af eleverne efter interviewene udtrykte begejstring over at have deltaget.

4.6. Transskription

Vi valgte at følge en simpel transskriptionsstandard, hvor vi ordret nedfældede elevernes udsagn, men samtidig undlod at inkludere bl.a. pauser, pauselyde og falske starter, hvilket er i overensstemmelse med en IPA-analyse, idet en sådan analyse har fokus på ordenes semantiske betydning. Fokus var dermed på, hvad der blev sagt, og ikke hvordan det blev sagt (Langridge, 2007). Transskriptionerne er vedlagt i Bilag 4-11.

Alle navne, institutioner og adresser i interviewene blev af etiske grunde allerede anonymiseret under transskriptionerne (Kvale & Brinkmann, 2009). Interviewene blev optaget og gemt på mobiltelefoner og blev slettet straks efter afleveringen af specialet.

4.7. Analysemetode

Empirien blev analyseret ud fra den fænomenologiske metode Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), hvilket er en idiografisk metode hvis formål er at give indsigt i, hvordan et givent fænomen tillægges mening af en given person i en given kontekst (Langridge, 2007). Analyseprocessen fulgte Langridges (2007) fire faser som ses i Tabel 2 nedenfor.

Fase	Beskrivelse af processen
1.	Interviewet gennemlæses flere gange, mens umiddelbare ideer om teksten løbende nedskrives for derved at få en generel forståelse af teksten.
2.	De umiddelbare ideer transformeres til større meningsfulde temaer af mere teoretisk karakter.
3.	Temaerne listes først op i deres originale kronologiske rækkefølge. Herefter identificeres eventuelle fællestræk mellem temaerne, og de reorganiseres i en mere analytisk og teoretisk orden, således lignende temaer samles.
4.	En tabel over temaerne udarbejdes, hvori der tages højde for, at der er sammenhæng mellem dem. Herefter navngives temaerne og linkes til citater i transskriptionen, som understøtter dem.

Tabel 2. Kort oversigt over de fire faser af IPA som de bliver beskrevet af Langridge (2007).

Interviewene blev læst igennem flere gange af begge forfattere. Her blev umiddelbare kommentarer til meningen af forskellige passager i transskriptionerne løbende nedskrevet (Fase 1). Formålet med dette var at få en generel forståelse af, hvad der foregik i teksterne, og hvad de handlede om. Herefter omformede vi de umiddelbare kommentarer til større meningsfulde temaer, som var mere teoretisk funderede (Fase 2). Disse temaer blev indledningsvist listet op i deres originale kronologiske rækkefølge, hvorefter vi identificerede eventuelle fællestræk mellem dem og reorganiserede dem i en mere analytisk og teoretisk orden, således lignende temaer blev samlet (Fase 3). Her klyngede nogle temaer sig sammen som ét tema, mens andre blev underordnede temaer for større overordnede temaer. Til sidst udarbejdede vi en tabel over temaerne, hvori vi tog højde for, at der var sammenhæng mellem dem (Fase 4). Herefter navngav vi dem og kædede dem sammen med citater i transskriptionerne, som understøttede dem. I denne fase blev undertemaer slettet, hvis de enten ikke passede ind under de overordnede temaer, eller hvis de ikke tilføjede noget til analysen. Efter at have behandlet alle interviewene efter ovenstående fremgangsmåde, sammenholdt vi resultaterne for på den måde at

finde gennemgående fællestemaer interviewene imellem (Langridge 2007). Figur 9 viser et eksempel på, hvordan IPA konkret blev benyttet til at analysere interviewene.

Fase 1 af IPA:

I
M
Evaluering af en anden spiller, som er god, men forklare det ved, at hun er markspiller og ikke er målmand
Hun sammenligner sig med andre for at blive bedre, men også for at finde ud af, hvor god hun er, og hvor hun er i sin læreproces
Hun kan blive irriteret over sammenligninger med nogen som er bedre end hende, men det kan også motivere hende til at blive bedre

Ja. Så prøver vi lige at gå uden for sådan klassekonteksten, er der så nogen uden for din klasse, du sammenligner dig med?
Ja, det er der. Alle dem jeg spiller på hold, har jeg altid gået og sammenlignet mig med, men så igen så har jeg sådan kigget på, okay jamen det er hun også skidegod til, men det er også fordi, hun spiller ude på banen, hun er ikke målmand. Hvis hun kom ind i målet, så ville det se helt dumt ud ikke, så jeg tror igen, det er helt normalt for mig og bare sammenligne mig, fordi at det gør mig bedre, men det gør mig også bevidst om, hvor god og hvor jeg er henne i den læringsproces eller hvordan og hvorledes. Det er selvfølgelig irriterende nogle gange, når man sammenligner sig selv med hende og bare kan føle, okay jeg er ikke god nok eller frem og tilbage, men samtidig så kan det også være den, der lige giver dét ekstra for, at man egentlig så måske lige tager den bold og lige.

Fase 2 af IPA:

Attribuering
Selvforbedring
Selvevaluering
Opadgående sammenligning (kontrast) → mindreværd
Motivation/engagement

Figur 9 viser et eksempel på, hvordan IPA blev benyttet til at analysere interviewene. Interviewene blev således gennemlæst flere gange, mens umiddelbare ideer om teksten løbende blev nedskrevet (Fase 1). Dernæst blev de umiddelbare ideer transformeret til temaer af mere teoretisk karakter (Fase 2). I Fase 3 blev temaerne listet op og dernæst reorganiseret, således lignende temaer blev samlet under større overordnede temaer. Her blev eksempelvis 'selvforbedring' kategoriseret under det overordnede tema 'Opadgående identificerende sammenligning' (Fase 4).

4.8. Metodekritik

I dette afsnit vil vi indledningsvist forholde os kritisk til nærværende speciales valg af metoder. Dernæst vil de anvendte enkeltmandsinterviews blive diskuteret kritisk, idet det kan have påvirket empiriens gyldighed og pålidelighed. Undervejs i dette afsnit vil der gives forslag til, hvordan elementer i undersøgelsen kunne være løst på en bedre måde.

4.8.1. Gyldighed

“Jo stærkere falsifikationsforsøg en påstand om viden har overlevet, desto større styrke og gyldighed har den pågældende viden.” (Kvale og Brinkmann, 2009; 276). Ifølge Kvale og Brink-

mann er gyldighed noget der skal holdes for øje gennem hele undersøgelsesprocessen som et sammenhængende element, der ikke kun har fokus på én bestemt fase. (Kvale og Brinkmann, 2009). Derfor blev der i nærværende speciale lagt vægt på med vejleder og medstuderende at diskutere indholdet i undersøgelsen med særligt fokus på metoder. Således blev eksempelvis en idé om at kvantificere de kvalitative fund fra interviewundersøgelsen via spørgeskemaer droppet, efter en længere konstruktiv diskussion med disse parter omhandlende spørgeskemaer og gyldighed.

Der var dog stadig faktorer i udførelsen af nærværende speciale som kan have svækket undersøgelsens gyldighed. Disse gennemgås nedenfor.

4.8.1.1. Manglende metodetriangulering

Da social sammenligning i den eksisterende litteratur er beskrevet som et psykologisk fænomen (Wood, 1996; Corcoran, 2011), valgte vi ikke at observere eleverne på struktureret vis (med eksempelvis videooptagelser og feltnoter), da vi på baggrund heraf ikke mente, at fænomenet kunne observeres. Efter indsamlingen af empiri har vi dog erkendt, at dette var en fejl, hvilket nedenstående afsnit omhandler.

Indledningsvist bør det nævnes, at der blev foretaget observationer af 3.g klassen i to idrætsmoduler. Dog var disse observationer ustrukturerede, forstået på den måde, at vi ikke nedskrev feltnoter, foretog videooptagelser eller andet, som kunne bruges videre frem som dokumentation for elevernes adfærd i idrætsundervisningen. De observationer som blev foretaget, blev foretaget i forbindelse med en anden hensigt, nemlig at gøre eleverne så trygge som muligt i vores nærvær, inden interviewenes påbegyndelse (Kvale og Brinkmann, 2009).

Da vi på tidspunktet, hvor empiriindsamlingen blev foretaget ikke mente, at observationer af 3.g klassens idrætsundervisning kunne være nyttige som del af besvarelsen af problemformuleringen, blev strukturerede observationer altså ikke foretaget, hvilket vi allerede under starten af analyseprocessen kunne erkende, var en fejltagelse. Vi er stadig af den opfattelse, at egentlige sociale sammenligninger ville være svære, hvis ikke umulige at observere, men vi ville højst sandsynligt kunne have observeret andre fænomener som eksempelvis elevernes engagement i idrætsundervisningen, hvilket vi i interviewene fandt kan være relateret til social sammenligning (se Kapitel 6). Således ville vi sandsynligvis kunne have obser-

veret de tegn på engagement, som eleverne gav udtryk for i interviewene. Dette kunne have bidraget med nye vinkler, eller styrket/svækket vores tolkning af den mulige sammenhæng, der kunne være mellem elevernes engagement og sociale sammenligninger i idrætsundervisningen.

Det er derfor en svækkelse af undersøgelsens gyldighed, at besvarelsen af problemformuleringen kun bygger på empiri fra interviews, og at der på baggrund heraf ikke metode-trianguleres. Retrospektivt ville gerne have observeret elevernes idrætsundervisning mere struktureret og over flere idrætsmoduler, da der sandsynligvis ville have vist sig fænomener, som enten kunne bakke op om eller modsige empirien fra interviewene.

Nedenfor foretages en kritisk diskussion af hele undersøgelsesprocessen, med særlig vægt på de afholdte enkeltmandsinterviews.

4.8.1.2. De afholdte enkeltmandsinterviews

Der blev ved vores første møde med 3.g eleverne givet en introduktion (se Bilag 3 for gennemgang i punktform), hvor emnet *social sammenligning* bevidst ikke blev nævnt. Eleverne fik derimod at vide, at vi var ved at skrive speciale, og at vi i den forbindelse gerne ville interviewe dem som måtte have lyst til at tale om forskellige processer og relationer i idrætsundervisningen.

Overvejelserne bag dette var, at eleverne ikke på forhånd kunne erhverve sig viden eller gøre sig tanker om social sammenligning før interviewenes begyndelse, som kunne præge deres svar i retning af, hvad de troede vi gerne ville høre (kendt som *social desirability bias* (Wood, 1996)). Da interviewene med eleverne strakte sig over to uger, var der mulighed for, at de elever der blev interviewet som de første kunne informere de efterfølgende elever om emnet, hvad de blev spurgt om, og hvad de eventuelt svarede på forskellige spørgsmål, hvilket kunne føre til konformitetsbias¹⁴. For at imødekomme at eleverne ikke skulle tale sammen om interviewene, blev det derfor både før og efter disse pointeret, at det var vigtigt, at de ikke talte med de andre elever om interviewene, hvilket alle eleverne var indforstået med. Ydermere blev de elever, som ikke blev interviewet som de første, i briefinggen spurgt ind til, om de

¹⁴ Konformitet = overensstemmelse mellem opfattelser. I socialpsykologien refererer konformitet til et mere eller mindre skjult gruppepres, der får det enkelte medlem til at tilpasse sig gruppens normer og holdninger (Padalia, 2014).

på forhånd vidste, hvad interviewene omhandlede, hvortil hver enkelt elev tilkendegav deres uvidenhed om interviewemnet. Det er derfor vores opfattelse, at ingen af eleverne på forhånd kendte til emnet eller vidste, hvad vi ville spørge om, hvorfor eventuelle social desirability bias og konformitetsbias herved må formodes små.

Da den kvalitative metode i dette projekt var et forskningsinterview, forsøgte vi at få en forståelse af den verden, som *eleverne oplevede*. Når det handler om gyldigheden af interview-svar, kan det være, at en persons udsagn ikke "fortæller sandheden" om de faktiske forhold, men udsagnene kan derimod udtrykke sandheden om personens egne opfattelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor må elevernes svar anses som sande ud fra det perspektiv, at deres udsagn fortalte sandheden om deres individuelle oplevelse af deres livsverdener (ibid.).

Hvorvidt eleverne under interviewene svarede ud fra, "hvad de troede vi gerne ville høre" vides ikke, men eftersom vi i briefingen (jf. Bilag 2) pointerede, at der ikke fandtes nogle rigtige eller forkerte svar på spørgsmålene, og samtidig pointerede vigtigheden af, at de svarede ærligt og til enhver tid kunne undlade at svare på et spørgsmål, forsøgte vi at mindske social desirability mest muligt.

4.8.2.2. Spørgeteknik

I forbindelse med interviewene omhandlede de væsentligste problemer spørgeteknik og ledende spørgsmål, hvilket i starten gav problemer i forhold til gyldigheden.

De ledende spørgsmål kunne tilskynde eleverne til at svare på den måde, som spørgsmålene inviterede til. Det kunne enten være bekræftende på noget, vi som interviewere havde sagt, eller som en gentagelse af vores spørgsmål, så de tog form af et svar. Et eksempel der kan illustrere førstnævnte findes fx i interviewet med Cathrine, hvor følgende passage forekom (interviewer er angivet med *fed*¹⁵ skrift):

[...] Det er også fordi nogle timer, det kommer an på meget, hvad vi laver, fordi nogle timer, så har jeg virkelig været sådan "ja, kom så", men hvis man lige har en træt dag eller sådan, så er idræt bare.

Så er det hårdt at komme i gennem?

¹⁵ Når interviewer indgår i et citat, vil han altid være angivet med *fed* skrift.

Ja. (Cathrine, 193-198, Bilag 6)

Måden hvorpå spørgsmålet blev formuleret og Cathrines efterfølgende svar, sætter spørgsmålstegn ved gyldigheden. Var den slutning som interviewerens drog, den samme som Cathrine selv var kommet frem til, eller accepterede hun blot fortolkningen for at undgå at uddybe emnet yderligere?

Der var også eksempler på, at vi som interviewere var for hurtige til at fortolke elevernes udsagn. Et eksempel på dette ses i nedenstående citat, hvor interviewerens i et spørgsmål eksplicit gav udtryk for sin tolkning af elevens udsagn, hvorefter eleven brugte tolkningen som sit eget svar:

Okay. Kan du så prøve at give et eksempel på et fag, hvor du sammenligner dig med nogen?

Det er nok sådan mere sådan igen sådan dansk, samfundsfag, matematik og sådan noget, som er nogle fag, som jeg sådan går op i mere end idræt. Altså jeg synes også idræt er sjovt og sådan noget, men det er ikke sådan.

Det er ikke førsteprioriteten?

Nej, det er ikke førsteprioriteten. (Cathrine, 175-182, Bilag 6)

Her lader det til, at interviewerens i situationen tolkede og efterfølgende gættede sig til, hvad Cathrine var på vej til at svare, hvortil Cathrine spejlede interviewerens spørgsmål tilbage som et svar. Igen kan der sættes spørgsmålstegn ved gyldigheden af sådanne interviewsekvenser. Var det virkelig det Cathrine mente, og var hun selv kommet frem til dette uden interviewerens hjælp?

For at komme uden om netop ovenfor skitserede problemstillinger – der alle har indflydelse på gyldigheden – har vi i den efterfølgende analyse af empirien forsøgt at tage forbehold for lignende svar som ovenstående. I sådanne eksempler har vi valgt at ekskludere interviewpassager i analysen på grund af tvivl om rigtigheden af elevernes svar.

Grunden til at interviewsekvenser som ovenstående forekom skyldtes ikke, at vi som interviewere ikke var klar over, at sådanne spørgeteknikker var uhensigtsmæssige, men skyldtes

givetvis vores forholdsvist begrænsede erfaring med at foretage interviews. Et kvalitativt forskningsinterview betragtes af Kvale og Brinkmann som et håndværk (ibid.). Et håndværk som i høj grad tilegnes gennem praksis: *"De færdigheder, den viden og de personlige skøn, der er nødvendige for at udføre et kvalitativt interview af høj kvalitet, forudsætter omfattende træning."* (Kvale & Brinkmann, 2009; 107)

Vores begrænsede erfaring førte i forbindelse med interviewene i visse tilfælde til faktorer som fx lettere nervøsitet, manglende overblik eller til ringe håndtering af balancen mellem at være en neutral og engageret medlytter, som samtidig spurgte undersøgende ind til det eleverne fortalte undervejs. Dette bevirkede, at ovenstående uhensigtsmæssige spørgeteknikker til tider forekom.

Der blev under interviewene stillet spørgsmål til situationer og eksempler fra elevernes idrætsundervisning, men der blev ligeledes stillet mere direkte/generelle spørgsmål om elevernes sammenligninger, hvilket foranledigede mange metasvar fra dem med vendinger, som *"jeg tror, man"*, *"jeg synes"* etc. Med metasvar menes elevernes egne tolkninger af, hvad der generelt var på spil om det givne. Et eksempel på dette ses i citatet nedenfor, hvor Marie fik ledt sit svar ned til, at sociale sammenligninger er uundgåelige for mennesker:

*[...] jeg tænker, **man** aldrig kan lade være med at sammenligne sig med nogen karaktermæssigt eller, eller hvor god **man** er og ens potentialer og sådan noget. Det er helt uundgåeligt, **tror jeg**.* (Marie, 401-404, Bilag 10)

Her fortolkede Marie altså et spørgsmål, der omhandlede hendes egne sammenligninger med andre i idrætsundervisningen, til at være mere alment gældende. Således talte hun ikke kun om sig selv, men mere generelt om "man", hvilket dækkede over en personlig tolkning af spørgsmålet. Således ville det altså være Maries egen tolkning, som vi skulle tolke på, hvilket gjorde det til en metatolkning, som derfor byggede på formodninger og dermed kunne skabe tvivl om gyldigheden. Derfor så vi i analysen bort fra tydelige eksempler på sådanne svar.

4.8.2.3. Ekskludering af fysiske parametre

Vi har vurderet, at kortene med de fysiske parametre (jf. afsnit 4.5) ikke virkede efter hensigten, da flere af eleverne misforstod, hvad der mentes med visse af dem. Et eksempel på dette ses nedenfor:

[...] er der nogle af disse parametre, som du tænker noget positivt om?

Koordination, tænker jeg.

Ja og hvordan det?

Er det kun ift. idræt eller er det generelt?

Jamen lad mig bare høre, hvorfor du synes du har en god koordination.

Altså nu ved jeg ikke, men mine forældre er jo skilt, så jeg har været vant til at koordinere alting, hvis det er sådan noget.

Nåå ja, det er nok mere tænkt som koordination af bevægelser.

Puha, så ved jeg det ikke [...]. (Lærke, 269-278, Bilag 9)

Vi havde inden interviewene opfattelsen af, at de ni kort med fysiske parametre kunne agere som taleredskaber i interviewsituationerne, men måtte erkende at disse gav anledning til misforståelser og for "brede" og ukonkrete svar. Derfor blev der i analysearbejdet set bort fra denne del af interviewene.

4.8.3. Pålidelighed

Pålideligheden omhandler, hvorvidt et resultat kan reproduceres på andre tidspunkter og af andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2009). Vi har derfor forsøgt at gøre nærværende speciale transparent for læseren ved at beskrive alle faser af projektets metodiske overvejelser omkring valg af case, aktører og interviews (jf. kapitel 4).

I forbindelse med et kvalitativt forskningsinterview er det ifølge Brinkmann og Tanggaard (2010) umuligt at tale om absolut pålidelighed, da det ikke er muligt at genskabe nøjagtigt samme svar fra en informant, fordi en interviewsituation altid er kontekstuel, relationel og unik. Desuden kan interviewene ikke reproduceres med samme resultat, for "*Når samtalen er talt færdig, har deltagerne i visse henseender forandret sig.*" (Fog, 1994: 162).

Ved at argumentere for de valg, der er gjort undervejs, og at en stor del af empirien er gengivet i diskussionen som understøttelse af temaernes berettigelse, mens der også er gjort rede for vores fortolkninger, har vi dermed forsøgt at give læseren mulighed for selv at bedømme undersøgelsens pålidelighed (Kvale & Brinkmann, 2009).

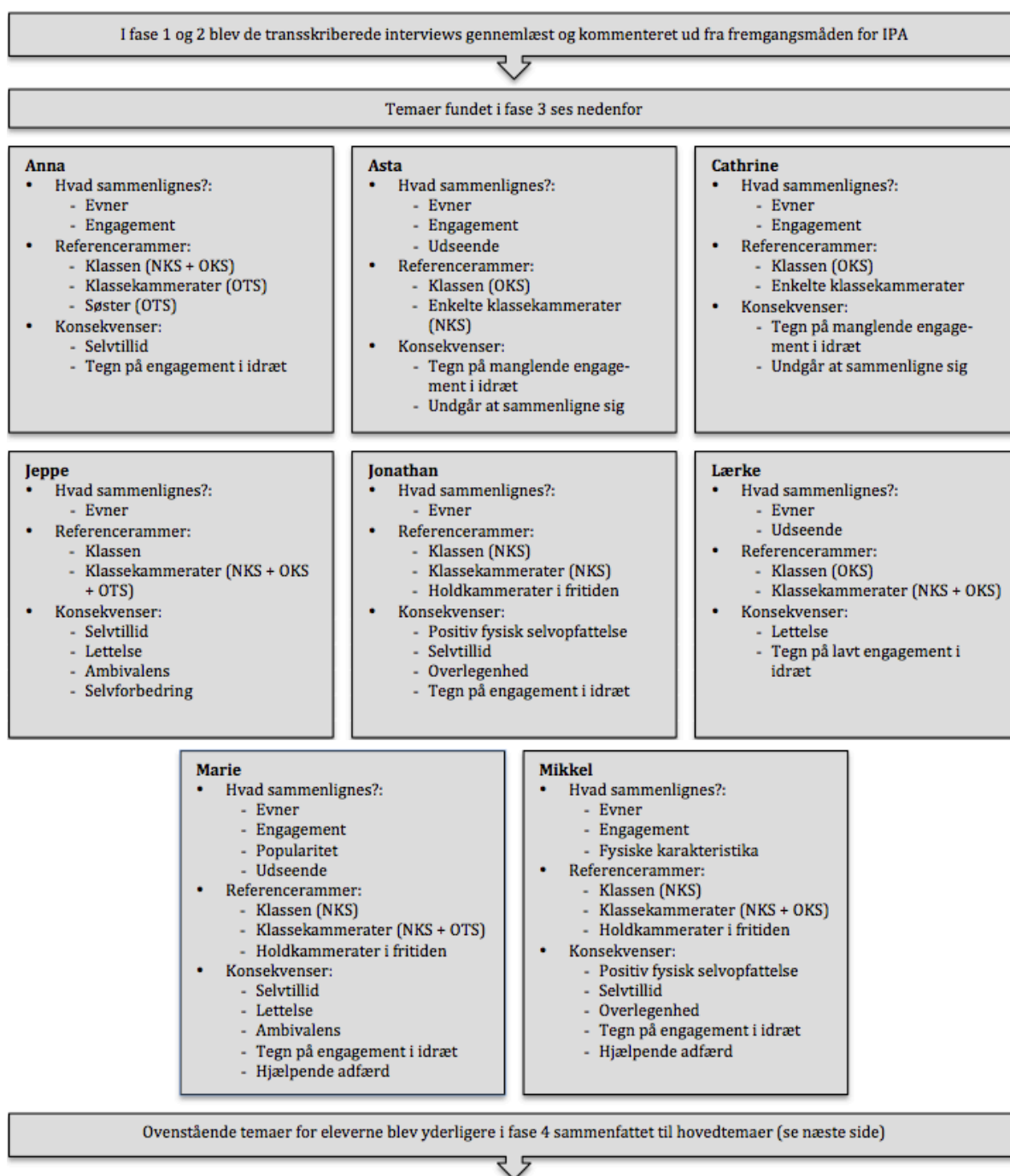
4.8.4. Hvor alment gældende er resultaterne fra nærværende undersøgelse?

I forhold til gyldighed og pålidelighed vil vi gerne komme specialets konklusion, der er baseret på den analyserede og fortolkede empiri fra interviewene i forkøbet: Den er kun gældende for netop *disse* unge, med *deres* historik, i *den* specifikke interviewkontekst, for *den* årgang på nøjagtig *det* gymnasium i Nordjylland. Andre unge med anden opvækst, idrætsforløb etc. på andre gymnasiale uddannelser kan meget vel sammenligne sig anderledes på *deres* uddannelse, på *deres* årgang i *deres* idrætskontekst og med *deres* sociale dynamikker i klassen.

På baggrund af dette speciales få informanter og dets unikke og kontekstuelle karakter kan der dermed argumenteres for anvendelsen af *analytisk generalisering*, som tager udgangspunkt i en velovervejet bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne kan overføres på lignende situationer. Dette gøres ved at sammenholde særegne og fælles egenskaber ved undersøgelsens resultater og disse situationer. Den analytiske generalisering bør derfor bedømmes ud fra dens relevans, detaljeniveau, præcision af beskrivelse og intersubjektive konsensus (Kvale og Brinkmann, 2009), således at jo flere af en situations karakteristika som ligner dem i nærværende speciale, desto større er sandsynligheden for at lignende resultater ville gøre sig gældende der.

5. Præsentation af temaer

Jævnfør afsnit 4.7 blev analysen i nærværende speciale foretaget som en IPA-analyse, hvor nogle overordnede fællestemaer med dertilhørende undertemaer blev fundet. Denne proces er illustreret i Figur 10 for interviewene med eleverne (hvis navne er pseudonymer for deres rigtige navne). Indledningsvist blev der fundet temaer i hvert enkelt interview. Disse temaer blev sidenhen kortet ned til de temaer, der var mest gennemgående på tværs af interviewene.



Hovedtemaer	Undertemaer	Underundertemaer
Hvad sammenlignes?	Evner Engagement Udseende	
Hvem sammenligner eleverne sig med?	Klassen Enkelte klassekammerater	
Hvordan sammenligner eleverne sig med hinanden?	Sammenligninger med klassen Enkeltindivider i klassen	NKS OKS NKS OKS OTS
Konsekvenser	NKS med klassen OKS med klassen NKS med enkeltindivider fra klassen OTS med enkeltindivider fra klassen	Selvtillid, overlegenhed, hjælpende adfærd, tegn på engagement Tegn på manglende engagement Selvforstærkning, overlegenhed, lettelse, ambivalens Selvforbedring, tegn på engagement



Temaer fundet i fase 4 er i diskussionen blevet underbygget med dækkende citater
--

Figur 10. Illustration af analyseprocessen af den indsamlede i nærværende speciale. Figuren viser, hvilke temaer der indledningsvist blev fundet for hver af eleverne, samt hvilke hovedtemaer med dertilhørende undertemaer der behandles i diskussionen. Forkortelserne NKS, OKS og OTS refererer henholdsvis til *nedadgående kontrasterende sammenligning*, *opadgående kontrasterende sammenligning* og *opadgående tilpassende sammenligning*.

6. Diskussion

I dette kapitel vil der indledningsvist blive redegjort for, at gymnasieeleverne rent faktisk sammenlignede sig med hinanden, samt hvad de sammenlignede i idrætsundervisningen.

Således er det hensigten, at en besvarelse af *hvad* eleverne sammenlignede vil give læseren et bedre udgangspunkt for den efterfølgende diskussion af de mere centrale spørgsmål for problemformuleringen, som er *hvordan* de sammenlignede sig og *hvilke konsekvenser* dette medførte.

6.1. Sammenlignede eleverne sig overhovedet?

Seks ud af otte elever gav eksempler på, at de havde sammenlignet sig med andre i idrætsundervisningen (Anna, Jeppe, Jonathan, Lærke, Marie, Mikkel). Et eksempel på dette ses i interviewet med Jonathan, hvor følgende sekvens forekom:

Sammenligner du dig nogle gange med klassen generelt i idræt? Kan du evt. give et eksempel på det?

[...] jeg går i klasse med en fyr der har danmarkrekorden i hækkeløb på 60 meter for u14 tror jeg det er, han er rimelig hurtig, han løber fra mig, hvis vi bare skal løbe, men hvis det er sådan noget, hvor vi også skal lave noget styrke og sådan noget samtidig, så plejer jeg at tage ham, så ja, jeg sammenligner mig helt vildt, især med ham, når det er sådan noget, og hvis det er i boldspil, så er det med en af de andre, så det er lidt forskelligt. (Jonathan, 119-129, Bilag 8)

Vi tolker, at Jonathan her gav udtryk for at have sammenlignet sig med en klassekammerat i idrætsundervisningen. Ovenstående citat er dermed et eksempel på de udsagn, der er blevet medtaget som udtryk for sociale sammenligninger i idrætsundervisningen.

De resterende to elever (Asta og Cathrine) fortalte, at de ikke oplevede, at de sammenlignede sig med andre i idrætsundervisningen. Dette ses eksempelvis i følgende passage fra interviewet med Asta:

Jeg sammenligner mig ikke så meget med folk, jeg er lidt ligeglad med, hvor gode de andre er faktisk.

[...]

Nej, okay. Og hvorfor tror du så ikke, at du gør det?

Altså sammenligner mig?

Ja.

Fordi at det er bare et fag. Altså jeg er ikke så engageret. Jeg kan godt lide at være aktiv, men så meget betyder det heller ikke for mig. Jeg tror mere, det betyder noget for mig at være god i dansk. Sådan sport for mig det er meget en individuel ting, det er ikke noget, jeg gider at sammenligne mig selv med andre. (Asta, 176-192, Bilag 5)

I vores tolkning gav Asta i ovenstående citat udtryk for, at hun ikke sammenlignede sig med andre i idrætsundervisningen, fordi faget ikke var vigtigt for hende. Lignende tendens gjorde sig også gældende for Cathrine (147-151, Bilag 6).

En mulig forklaring på ovenstående kan findes i Self-evaluation Maintenance modellen (jf. Tabel 1) som hævder, at hvis et individ konfronteres med en anden persons præstation på et domæne (i dette tilfælde idræt), som ikke er relevant for individets definition af sig selv, vil den anden persons formåen ikke influere individets selvevaluering, fordi han/hun ikke føler sig truet eller udfordret heraf. På samme måde kan det have været tilfældet, at de elever som gav udtryk for ikke at sammenligne sig med andre i idræt undlod at gøre det, fordi idræt ikke var relevant for deres selvdefinitioner. Dette er dog blot en mulig forklaring på, hvorfor disse to elever gav udtryk for ikke at sammenligne sig med andre i idrætsundervisningen.

Som tidligere skrevet (jf. kapitel 1) udøves social sammenligning både bevidst og ubevidst. Således tolker vi også, at de to piger alligevel sammenlignede sig med andre i idrætsundervisningen, omend det foregik mere ubevidst. Eksempelvis fortalte Cathrine undervejs i interviewet følgende: *“Altså jeg er faktisk ikke sådan specielt god i idræt, vil jeg sige [...] Jeg er meget middelmådig [...] jeg har ikke så meget styrke, jeg er ikke sådan så fysisk stærk i det i forhold til de andre.”* (Cathrine, 62-68, Bilag 6). Dette indikerer, at Cathrine havde en opfattelse af sit generelle niveau i klassen, samt sin styrke i forhold til visse andre. Derfor tolker vi, at hun nødvendigvis må have sammenlignet sig med andre for at kunne have erhvervet sig denne viden,

men blot ikke var klar over eller ville erkende, at denne viden byggede på sammenligninger med andre. Det er altså muligt, at idrætsfaget i gymnasiet trods alt havde nogen betydning for Cathrine, idet hun stadig sammenlignede sig (jf. Tabel 1). Lignende eksempler viste sig også hos Asta (166-169, Bilag 5), hvorfor vi konkluderer, at alle de interviewede elever bevidst som ubevidst sammenlignede sig med andre i idrætsundervisningen.

Nedenstående afsnit omhandler *hvad* det så var eleverne sammenlignede i idrætsundervisningen.

6.2. Hvad sammenlignede eleverne?

Dette spørgsmål vil kort besvares for at give læseren et indblik i, hvad det var 3.g eleverne sammenlignede i idrætsundervisningen.

De gennemgående parametre som eleverne sammenlignede sig på var evner, engagement og fysiske karakteristika, hvorfor disse gennemgås yderligere nedenfor. Foruden disse parametre gav enkelte elever også udtryk for at sammenligne social status og popularitet i idrætsundervisningen. Disse var dog ikke gennemgående, hvorfor de ikke behandles videre frem i diskussionen.

6.2.1. Evner

Sammenligning af evner kom til udtryk i nærværende undersøgelse, idet vi har tolket, at alle otte elever i større eller mindre grad sammenlignede deres evner med andres i idrætsundervisningen. Et eksempel på en udtalelse, som vi har tolket at være udtryk for en sammenligning af evner ses i nedenstående sekvens fra interviewet med Lærke:

Hvordan kunne du se, at du var god til det (ultimate)?

Det var fordi jeg spillede mod en der ikke greb den og ikke kunne kaste den (frisbee'en), og jeg kunne jo godt, jeg kunne godt kaste den. (Lærke, 79-81, Bilag 9)

Et yderligere eksempel på en social sammenligning af evner ses i en interviewsekvens med Marie, hvor hun i samarbejde med nogle af sine veninder skulle lave et træningsprogram. Således lød det:

Hvis vi så lige ruller den lidt tilbage, til det (trænings)program du lavede, som du ikke følte dig så god til. Oplevede du, at der var nogen, der var dårligere end dig?

Det var faktisk de her (veninder indplottet i et diagram som i Figur 7), jeg lavede programmet sammen med, og det var faktisk sådan en sjov situation, fordi der følte jeg faktisk, at jeg var i den nedre del, men det fordi man bare følte, at selvom man havde den der følelse, altså mit det er altså det bedste, så når man hører de andre, så er det bare sådan lidt, man kan godt komme i tvivl, okay måske har jeg ikke så godt styr på det, som jeg går og bilder mig selv ind [...]. (Marie, 468-478, Bilag 10)

Vi tolker citatet ovenfor som værende et udtryk for, at Marie evaluerede sine egne evner ud fra andres i idrætsundervisningen, idet hun talte om, at deres viden fik hende til at føle, at hun var mindre kompetent.

Ovenstående sammenligninger af evner, eksemplificeret af Lærke og Marie, understøttes af tidligere forskning inden for psykologien som har vist, at mennesker sammenligner sig med andre for at evaluere egne evner (fx Helgeson & Mickleson, 1995; Rhodes & Brickmann, 2008), og understøttes ligeledes af det ene studie, der har undersøgt det inden for en skolemæssig idrætskontekst i England (Barnes, 2013).

Samtidig er ovenstående citater fra Lærke og Marie eksempler på, hvordan eleverne helt konkret fik information til sociale sammenligninger; nemlig ved at observere klassekammeraterne (i eksemplet med Lærke), og/eller ved at lytte til de andre (som i eksemplet med Marie).

6.2.2. Engagement¹⁶

Foruden evner blev også engagement i idrætsundervisningen sammenlignet eleverne imellem. Således har vi tolket, at fem ud af otte elever sammenlignede deres eget engagement i idrætsundervisningen med deres klassekammeraters. Eksempelvis sagde Cathrine følgende, da hun skulle forklare, hvorfor hun mente, at hun lå under gennemsnittet i klassen (VAS-skala): *“Det er fordi, hvis vi laver nogle aktiviteter, så er der mange, der er sådan meget aktive, hvor jeg måske er lidt mere passiv. Altså jeg gør det stadigvæk, men jeg er ikke sådan virkelig engageret”* (Cathrine, 130-133, Bilag 6). Cathrine kunne altså se, at hun var mere passiv i idrætsundervisningen sammenlignet med sine klassekammerater, mens hun samtidig konkluderede, at hun ikke var særligt engageret i undervisningen. Sammenlagt tolker vi dette som udtryk for, at hun i kraft af sin sammenligning med klassekammeraterne kom frem til, at hun ikke var særligt engageret i idrætsundervisningen, hvorfor dette er et udtryk for social sammenligning af engagement. Lignende udtalelser om sammenligninger af engagement har vi tolket også var gældende for Anna, Asta, Marie og Mikkel.

Festingers (1954) oprindelige teori behandlede ikke andre parametre end evner og holdninger, men *hvad* mennesker sammenligner er sidenhen blevet udvidet til at gælde mere end blot disse, og det er således dokumenteret, at også parametre som eksempelvis attraktivitet, velstand, intelligens og succes sammenlignes af mennesker inden for forskellige kontekster (Suls & Wheeler, 2012). Nærværende undersøgelse viser, at der inden for en idrætstekst i gymnasiet også kan forekomme sammenligninger på et parameter som engagement. Engagement er os bekendt ikke før blevet dokumenteret i en sådan kontekst, hvorfor denne undersøgelse udvider den eksisterende litteratur. Det kræver dog yderligere undersøgelser for at kunne dokumentere, hvor udbredt sammenligninger af engagement er i idrætsundervisningen i gymnasieskolen.

¹⁶ Shernoff (2013) definerer elevengagement som *“den øgede simultane oplevelse af koncentration, interesse og glæde i den aktuelle opgave”* (p. 12) (vores oversættelse). Motivation* understøtter engagement (Martin, 2012), og opstår som en proces før eleven engagerer sig i og er en del af en opgave (Macklem, 2015). Engagement er multidimensionel og involverer følelser (fx glæde), adfærd (fx indsats, vedholdenhed) og kognition (fx læringsstrategier). (Shernoff, 2013; Linnenbrink og Pintrich, 2003)

* Østergaard (2005) skelner mellem indefrakommende og udefrakommende motivation. Her defineres indefrakommende motivation som *“en proces, der manifesteres som en målrettet adfærd, der er baseret på individets fri vilje til at handle og er præget af affektive komponenter.”* (p. 25-26), mens udefrakommende motivation defineres som *“en proces, manifesteret som en målrettet adfærd, der er forbundet med omgivelsernes belønninger i form af implicite eller eksplicite objekter eller udsagn.”* (p. 26)

6.2.3. Fysiske karakteristika

Udover evner og engagement sammenlignede nogle elever også deres egne fysiske karakteristika med andres i idrætsundervisningen. Eksempelvis sagde Lærke følgende, da hun fortalte om, hvordan hun havde det med sin sundhed:

[...] jeg ved ikke, hvor sund jeg er, og udseende, og det har noget med mit selvværd at gøre, der er jeg sådan lidt åh, også fordi jeg synes, at alle fra min klasse de er så små, og så står man bare der, og åh og så er der mig, jeg dyrker ikke så meget motion, og jeg laver ikke så meget [...]. (Lærke, 292-296, Bilag 9)

Vi tolker ovenstående citat som værende et udtryk for, at Lærke sammenlignede sine fysiske karakteristika, idet hun i kraft af disse sammenligninger kom frem til, at hun ikke havde en lige så god fysik som mange af de andre fra hendes klasse.

Et andet eksempel på sammenligning af fysiske karakteristika ses i interviewet med Mikkel, hvor han talte om basketball, som han mente, at Jonathan var bedre til end ham selv: *“Det vil helt klart være basketball, der var den der størrelsesforskel som spillede helt klart ind, han er en meget stor dreng og meget bred [...]”* (Mikkel, 399-400, Bilag 11). Vi tolker dette som værende et udtryk for, at Mikkel begrundede Jonathans overlegenhed i basketball med hans større statur. Denne konklusion må han nødvendigvis være kommet frem til ved at have sammenlignet sin egen kropsbygning med Jonathans (Wood, 2000; Dijkstra, 2008; Corcoran, 2011). Ovenstående citat er altså et eksempel på, at sammenligninger af fysiske karakteristika var en del af de sammenligningsprocesser, som foregik i idrætsundervisningen. Således har vi tolket, at også Asta, Lærke og Maria sammenlignede dette i undervisningen.

Sammenligning af fysiske karakteristika er tidligere blevet dokumenteret i litteraturen om social sammenligning i andre kontekster end idræt (Suls & Wheeler, 2012), hvorfor nærværende undersøgelse både understøtter og udvider litteraturen ved at vise, at sammenligninger af fysiske karakteristika også er et parameter, som sammenlignes i idrætsundervisningen i gymnasiet blandt 3.g elever. Det kræver dog yderligere forskning for at kunne dokumentere, hvor udbredt sammenligninger af fysiske karakteristika er i denne kontekst.

6.2.4. Hvorfor var det netop disse parametre, som eleverne sammenlignede sig på?

Det er oplagt at spørge, hvorfor det netop er disse parametre eleverne sammenlignede sig på? Da netop evner og aktivitetsniveau er to parametre, som elever bliver bl.a. vurderet på og får karakterer efter i idrætsundervisningen i gymnasieskolen (Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen, Bilag 28, Stk. 4.3.), er det muligt, at disse parametre er af høj relevans for elever at kende sin egen og andres position omkring. Derfor er det sandsynligt, at disse parametre sammenlignes i mere udbredt grad end eksempelvis social status og popularitet. Set ud fra Self-evaluation Maintenance Model (jf. Tabel 1) kan kriterierne i bekendtgørelsen altså have tilskyndet vigtigheden af at have høje evner og et højt aktivitetsniveau¹⁷ i idræt, hvilket kan være årsagen til, at det netop var disse parametre, som blev sammenlignet af eleverne.

Ovenstående er dog vores tolkning af, hvorfor eleverne i nærværende undersøgelse sammenlignede sig på parametre som evner og engagement. Yderligere undersøgelser er derfor nødvendige for at kunne fastslå dette nærmere.

6.3. Hvem sammenlignede eleverne sig med?

Hvem gymnasieeleverne sammenlignede sig med vil indledningsvist besvares for at kunne klarlægge, hvilke referencerammer som ydede indflydelse på eleverne i idrætsundervisningen.

I nærværende undersøgelses interviewguide blev der som tidligere skrevet (jf. afsnit 4.5) taget udgangspunkt i Skaalvik & Skaalviks (2002) referencerammer for akademisk selvpfattelse, som var skolegennemsnit, klassegennemsnit, individer i klassen og individer uden for klassen. Der blev under alle interviews med eleverne spurgt ind til sammenligninger med disse referencerammer, men i vores analyse blev det klart, at kun sammenligninger med klassegennemsnittet og enkeltindvid(er) ydede indflydelse¹⁸ på eleverne i selve idrætsundervisningen. Således var der altså forskel på, hvilke referencerammer der ydede indflydelse på eleverne i nærværende undersøgelse og dem Skaalvik & Skaalvik (2002) tidligere har fundet. En sådan forskel blev også fundet af Barnes (2013) som argumenterede for, at forskellen kunne

¹⁷ Da aktivitetsniveau refererer til omfanget af en persons aktiviteter (Politikens Nudansk Ordbog (2005), mener vi, at det er forbundet til en persons engagement.

¹⁸ Her blev der taget udgangspunkt i, om der var en sammenhæng mellem sammenligninger med de nævnte referencerammer og følelsesmæssige, kognitive og/eller adfærdsmæssige konsekvenser som behandlet i afsnit 3.3.

skyldes, at Skaalvik & Skaalvik (2002) foreslog referencerammerne henover alle skolefag, hvorfor det kan se anderledes ud for idræt.

Foruden Barnes' (2013) argument mener vi, at en anden mulig forklaring på at klassen og enkeltindivider oftere blev benyttet som referencerammer var, at disse kan give den mest præcise information til evaluering, da begge referencerammer er til stede i idrætsundervisningen og dermed udgør de største kilder til information om social sammenligning. Skolen kan muligvis være for bred/ukonkret en standard at sammenligne sig med for eleverne og giver dermed ikke præcis nok information til social sammenligning. Dette underbygges af et citat af Marie som talte om, at de ikke havde noget med de andre klasser at gøre.

[...] men det er også kun virkelig få gange (at de i idræt har noget at gøre med andre på skolen), fordi jeg tror bare, man er så centreret omkring sin egen klasse, fordi du kommer ikke rigtig ud til andre end din klasse. Sørgeligt men sådan er det jo. (Marie, 599-602, Bilag 10)

Det er således muligt, at gymnasieeleverne i nærværende undersøgelse ikke havde tilstrækkelig information om skolens gennemsnitlige evner i idræt til at kunne foretage sammenligninger hermed. Dette er dog vores egen tolkning, hvorfor yderligere undersøgelser derfor er nødvendige for at undersøge dette nærmere.

Den videre diskussion af hvordan eleverne sammenlignede sig, og hvilke konsekvenser disse sammenligninger havde, vil derfor tage udgangspunkt i klassen og enkeltindivider i klassen som referencerammer.

6.4. Hvordan sammenlignede eleverne sig, og hvilke konsekvenser havde det?

Både klassen og enkeltindivider i klassen vil blive diskuteret for sig ud fra retning (opadgående/nedadgående) og type (kontrast/tilpasning), samt hvilke konsekvenser sådanne sammenligninger måtte have (jf. afsnit 3.3.1), fordi studier som Wills (1981), Cohn (2004) og Barnes & Spray (2013) har vist, at en sammenlignings retning og type har indflydelse på konsekvenserne. Eksempelvis vil konsekvenserne for de elever som sammenlignede sig nedad og kontrasterede sig med klassegennemsnittet blive behandlet for sig, og så fremdeles.

I løbet af analysen blev det klart for os, at hvordan eleverne opfattede deres egne evner i forhold til klassen (perceived relative standing class; PRSC) og andre elever (perceived relative standing individual; PRSI) var relativ, idet den samme elev eksempelvis kunne have en høj PRSC i én aktivitet/disciplin i idrætsundervisningen og en lav PRSC i en anden¹⁹. Det samme gjorde sig gældende for PRSI. Et eksempel på dette ses hos Anna, som opfattede sig selv som en af de bedre i klassen til volleyball, mens hun opfattede sig selv som en af de dårligere i akrobatik, hvilket ses i citaterne nedenfor:

Citat 1:

Også bare da vi spillede volley. Det var ikke sådan, at man måske var sådan den bedste til det, men jeg følte stadigvæk, at jeg sådan var en af de bedre i klassen, hvis man kan sige det sådan. (Anna, 62-65, Bilag 4)

Citat 2:

Jamen vi havde et forløb, hvor vi skulle altså lave nogle forskellige ting. Det var sådan noget som at altså lave kolbøtter sådan hele vejen ned af sådan en airtrack og stå på hovedet. Det kunne jeg overhovedet ikke finde ud af, der var jeg godt nok en af de dårligere i klassen. (Anna, 94-98, Bilag 4)

Vi tolker, at sådanne citater som ovenstående er et udtryk for, at disciplinen afgjorde elevernes PRSC.

I den videre diskussion af elevernes sammenligninger vil vi derfor ikke skelne mellem, hvem af eleverne der foretog hvilke sammenligninger, men blot skelne mellem hvilke sammenligninger der viste sig i empirien (opad/nedad, kontrast/tilpasning), og hvilke konsekvenser disse viste sig at kunne have. Som illustration på dette ville Citat 1 ovenfor eksempelvis kategoriseres indenfor *nedadgående kontrasterende sammenligning med klassen* og Citat 2 indenfor *opadgående kontrasterende sammenligning med klassen*, på trods af at det er den samme elev, der foretog sammenligningerne.

¹⁹ Termene *perceived relative standing class* (PRSC) og *perceived relative standing individual* (PRSI) er taget fra Barnes & Spray (2013), som ligeledes anvendte disse til at illustrere elevers opfattelser af deres evner i forhold til klassegennemsnittet og enkeltindivider i klassen.

Den næste del af diskussion vil omhandle elevernes sammenligninger med klassen generelt, og hvilke konsekvenser det i nærværende undersøgelse viste sig at have.

6.4.1. Sammenligninger med klassen

I analysen af hvordan eleverne sammenlignede sig med klassen, og hvilke konsekvenser dette havde, medtog vi alle tilfælde, hvor elever havde den opfattelse, at de i en aktivitet enten var bedre (høj PRSC) eller dårligere end gennemsnittet i klassen eller de fleste andre (lav PRSC). Værdinormerne høj og lav (PRSC) repræsenterer en elevs udtryk for egne evner i en aktivitet (højere eller lavere), som er blevet udledt af os fra elevens udsagn. Hvis en elev for eksempel sagde "*de var bedre end mig*", eller noget som ville kunne tolkes som sådan, ville sådanne tilfælde blive grupperet under lav PRSC.

Nedenfor vil nedadgående kontrasterende sammenligning med klassen indledningsvist blive behandlet.

6.4.1.1. Nedadgående kontrasterende sammenligning med klassen

Vi har tolket, at der var fire ud af otte elever, som foretog nedadgående kontrasterende sammenligninger med klassen, idet de eksplicit og/eller implicit gav udtryk for, hvordan deres niveau var forskelligt fra klassens gennemsnitlige niveau i en given aktivitet, hvilket ifølge Cohn (2004) er kendetegnende for kontrasterende sammenligninger.

Et eksempel på dette ses i et citat fra interviewet med Jonathan, hvori han udtalte følgende om sit niveau i boldspil i forhold til klassen:

Det er relativt, i timerne ja, der gør jeg, der føler jeg mig rimelig god, ja, det er en fordel at jeg også er lidt større end mange af de andre, og sådan dyrker sport sådan i hverdagene, er sådan lidt mere adræt end dem fra klassen, vil jeg mene. (Jonathan, 33-36, Bilag 8)

Idet Jonathan udtalte, at han følte sig rimelig god til idræt ift. klassen, samt begrundede dette med at han dyrkede sport i hverdagene og var mere adræt, tolker vi dette som værende en pointering af forskellen mellem hans højere opfattede evner ift. klassen, hvorfor vi ud fra

Cohn (2004) mener, at det er en nedadgående kontrasterende sammenligning. Udtalelser i tråd med Jonathans gjorde sig også gældende for Anna (fx 52-58, Bilag 4), Marie (fx 151-159, Bilag 10) og Mikkel (fx. 38-43, Bilag 11).

6.4.1.1.1. Konsekvenser af nedadgående kontrasterende sammenligning med klassen

Ifølge Cohn (2004) kan sådanne sammenligninger føre til følelser som overlegenhed, selvtillid og lettelse (jf. Figur 1). Eksempler på nogle af disse følelser blev også fundet i nærværende undersøgelse. For eksempel udtrykte Anna, at hun fik selvtillid af at opfatte sig selv som en af de bedre i klassen, hvilket følgende interviewpassage viser:

Ja, og nu kan jeg se, at du ligger lidt over klassens generelle niveau. Hvordan er du kommet frem til, at det ser sådan ud?

Jamen det er nok som sagt, fordi hvis klassen den ligger sådan midt i, så føler jeg, at jeg generelt er lidt bedre end det, hvis man sådan ser på det meste, vi laver her i idræt.

Ja. Og hvordan får det dig til at føle?

At jeg er i den gode ende af klassen?

Ja.

Jamen det er da dejligt. Ej, det lyder også lidt selvglad, men det giver da én lidt selvtillid, at man er en af de bedre i klassen. (Anna, 152-163, Bilag 4)

Vi tolker, at ovenstående citat er et udtryk for, at Anna havde selvtillid grundet sin nedadgående kontrasterende sammenligning med klassen. Dette har vi tolket også gjorde sig gældende for Mikkel (250-260, Bilag 11), Marie (61-65, Bilag 10) og Jonathan (33-36, Bilag 8), hvilket understøttes af Cohn (2004). Det understøttes ligeledes af Barnes (2013) som fandt, at øget selvtillid i idrætsundervisningen var forbundet med højt opfattede evner uanset reference-rammen. Det vil altså sige, at en elevs selvtillid var positivt influeret af høj PRSC og/eller høj PRSI.

Der var ligeledes eksempler på, at de elever, som foretog nedadgående kontrasterende sammenligninger med klassen oplevede at være overlegne²⁰ i forhold til klassen. Dette er bedst eksemplificeret af Mikkel, som sagde følgende, da han forklarede, hvorfor han sammenlignede sig med sin klasse:

Ja i forhold til klassen, hvor ligger du så henne?

Det kommer til at virke så arrogant det her.

Jamen det er helt i orden, det må det gerne være, bare du svarer ærligt.

Jeg vil ærligt sætte den her, fordi jeg føler jo at jeg er lidt mere atletisk end de fleste andre, og er meget mere engageret end mange af de andre, altså jeg kunne godt nævne nogle som godt kunne ligge heroppe, men jeg føler også selv at jeg ligger her oppe, og det tror jeg også er fordi jeg at jeg føler jeg kommer med en lidt bedre historik ift. motion og alt det der ligger bagved. (Mikkel, 170-178, Bilag 11)

Ovenstående citat tolker vi at være udtryk for, at Mikkel følte sig overlegen i forhold til resten af klassen, idet han gav udtryk for at føle sig bedre end dem. Jonathan (211-215, Bilag 8) som også foretog nedadgående kontrasterende sammenligning med klassen, har vi tolket, ligeledes viste tegn på overlegne følelse.

Selvtillid og overlegenhed er altså følelser, som vi fandt kunne opstå i idrætsundervisningen som konsekvens af nedadgående kontrasterende sammenligninger med klassen. Dette understøttes som tidligere skrevet af Cohn (2004), men understøttes ligeledes af forskning indenfor en idrætssammenligning (Barnes, 2013) som viste, at sammenligninger med mindre dygtige klassekammerater indirekte øgede selvtillid hos den enkelte.. Foruden de følelsesmæssige konsekvenser, forekom der også adfærdsmæssige konsekvenser af sådanne sammenligninger, hvilket diskuteres nedenfor.

²⁰ Cohn (2004) definerede ikke selv begrebet "overlegenhed", hvorfor vi har taget udgangspunkt i følgende definition: Overlegenhed refererer til 1) noget som er meget bedre end noget andet, eller 2) nogen som har høje tanker om sig selv (Politikens Nudansk Ordbog, 2005).

6.4.1.1.1. Hjælpende adfærd

En anden konsekvens hos nogle af de elever, som foretog nedadgående kontrasterende sammenligninger med klassen, omhandler deres villighed til at hjælpe de klassekammerater (hjælpende adfærd), som i deres opfattelse var mindre dygtige til idræt. Et eksempel på dette ses i interviewet med Marie, hvori hun fortalte, at hun sommetider hjalp sine klassekammerater med at forbedre deres teknik i volleyball:

[...] for eksempel i volleyball hvor at der var nogen, der havde svært ved at lave en underhåndsserv, så gik jeg ind og sådan ligesom ikke underviste, men ligesom vejlede dem, ligesom prøve at sige, når jeg gør det, så gør jeg sådan her, prøv om du kan gøre det og så lad være med at hoppe sådan, prøv at stå stille. Prøve at være en hjælpende hånd, men ikke på den der nedladende måde, fordi det ved jeg selv, hvis der kommer en eller anden og virker nedladende overfor mig, så går man i defence mode ikke også, så gider man bare overhovedet ikke tage noget til sig [...].
(Marie, 278-288, Bilag 10)

Ovenstående citat tolker vi at være et udtryk for, at Marie indgik i hjælpende adfærd, hvilket vi også har tolket at være tilfældet for Mikkel (249-261, Bilag 11). At hjælpende adfærd forekom i idrætsundervisningen underbygges yderligere af Anna (660-266, Bilag 4), som i en lektion, hvor de skulle lave kolbøtter og stå på hovedet havde oplevet at modtage hjælp fra de elever, som havde større kompetencer hende selv.

Hvad der forårsagede denne hjælpende adfærd vides ikke, men vi finder det sandsynligt, at den i hvert fald i nogen grad kan være forårsaget af, at disse elever havde høj PRSC og/eller høj PRSI i aktiviteten. Med andre ord kan det ikke afgøres, om Marie og Mikkel hjalp deres klassekammerater i undervisningen, fordi de var af den opfattelse, at de var bedre end klassen og på baggrund heraf gerne ville hjælpe, eller fordi de opfattede sig selv bedre end de enkeltindivider, de hjalp. Vi mener dog, at det virker sandsynligt, at det var en kombination af høj PRSC og PRSI, som fik dem til at hjælpe deres klassekammerater. Barnes (2013) understøtter, at hjælpende adfærd kan forekomme, når en elev har høj PRSC. Således viste studiet, at skoleelever i 11-15 årsalderen med høj PRSC udviste en hjælpende adfærd over for de elever, som de opfattede var mindre dygtige (ibid.). Dermed udbygger nærværende undersøgelse

den eksisterende viden ved at illustrere, at også tredjeårs gymnasieelever kan indgå i hjælpende adfærd, når de ser sig selv bedre end klassen og/eller enkeltindivid(er).

Samlet set synes hjælpende adfærd at være en af de positive konsekvenser, som kan komme ud af social sammenligning, når elever opfatter sig selv bedre end deres klassekammerater i idrætsundervisningen. Det forekommer vigtigt, at fastslå nærmere, om det enten er høj PRSC eller høj PRSI (eller noget helt tredje) der fører til hjælpende adfærd, således gymnasielærere eventuelt kan tilskynde en sådan adfærd i idrætsundervisningen.

6.4.1.1.1.2. Engagement

Generelt kom det til udtryk i interviewene, at når eleverne i en given aktivitet opfattede sig selv bedre end klassegennemsnittet (høj PRSC), var der tegn på, at de var engagerede i aktiviteten. Et eksempel på dette stammer fra interviewet med Jonathan, hvor han fortalte om en undervisningsgang, hvor han følte sig god i forhold til klassen. Her gav han udtryk for, at han blev motiveret og fik overskud af at være bedre end de andre i Basketball:

[...] i slutningen af 2.g der spillede vi kamp i basket på stor bane [...] der tænkte jeg meget over at spille bolden, fordi jeg kunne i hvert fald godt mærke, at jeg måske var lidt bedre end mine holdkammerater, for i princippet der kunne jeg løbe op og score næsten hver gang [...] Det gjorde mig vildt motiveret, jeg synes jo det er vildt sjovt, men det gjorde også, at jeg ligesom havde, jeg synes det var ret sjovt, jeg havde ret godt overblik og ret godt overskud, samtidig med at jeg løb rigtig meget, så havde jeg helt vildt meget overskud [...]. (Jonathan, 58-65; 217-221, Bilag 8)

Vi tolker ovenstående citat som udtryk for, at Jonathan følte sig kompetent samt viste tegn på lyst og glæde ved at spille basket (engagement), netop fordi han oplevede at have høj PRSC i aktiviteten. Lignende tilfælde har vi tolket, også var til stede hos Anna (fx 62-78, Bilag 4), Marie (fx 205-219, Bilag 10) og Mikkel (fx 173-178, Bilag 11), som ligeledes foretog nedadgående kontrasterende sammenligninger.

Vi har i nærværende undersøgelse ikke empiri der kan vise, at der var en sammenhæng mellem høj PRSC og øget engagement i idrætsundervisningen, men kan blot tolke, at de elever, som opfattede sig selv som værende over klassens gennemsnitlige niveau udtrykte tegn på engagement i undervisningen. Barnes (2013) fandt dog et lignende resultat i sit kvali-

tative studie af elever i 11-15 årsalderen, mens Barnes & Spray (2013) kvantitativt demonstrerede, at jo højere PRSC en elev i 11-15 årsalderen havde af sine evner i idrætsundervisningen sammenlignet med klassekammeraterne, desto større var elevens engagement²¹. Vi finder det sandsynligt, at et lignende billede gør sig gældende i gymnasieskolen, men fremtidig forskning må undersøge dette nærmere.

Sammenhængen mellem social sammenligning og engagement i nærværende undersøgelse kan forklares ud fra Self-Efficacy Theory (SET) som hævder, at et individs egne forventninger til at lykkes med en given opgave er af central betydning for vedkommendes motivation. Det har i litteraturen vist sig, at sociale sammenligninger både inden for det akademiske og fysiske domæne indgår som kilde til information om self-efficacy hos både børn og unge (Schunk, 1989; Chase, 1998). Studier har således vist, at et individs self-efficacy blandt andet er relateret til mængden af indsats og vilje til at fortsætte i en opgave (Bandura, 1997; Schunk, 1989, 1991; Zimmerman, 2000). Elever med høj PRSC i idrætslige aktiviteter kan således også have høj self-efficacy, fordi de har opfattelsen af, at de lykkes bedre end de fleste andre fra klassen. En sådan sammenhæng mellem PRSC og self-efficacy understøttes af Barnes (2013, Study 3) som fandt, at høj PRSC førte til højere niveauer af self-efficacy og positive følelser og lavere niveauer af negative følelser hos elever i 11-15 årsalderen. Vi finder det på baggrund heraf sandsynligt, at en sådan sammenhæng også gør sig gældende i idræt i gymnasieskolen. Forskning indenfor en idrætssammenhæng i gymnasiet er dog nødvendig for at fastslå dette.

Sammenhængen mellem elevernes sociale sammenligninger og deres engagement, mener vi også kan forklares ud fra Self-Determination Theory (SDT), som er en metateori omhandler menneskelig motivation og personlighed (Deci & Ryan, 2002; Hagger & Chatzisarantis, 2007). SDT tilskriver både ydre og indre motivationsfaktorer betydning, og anser dem som uadskillelige i deres indflydelse på individet (Deci og Ryan 2000). En person, der er fuldkommen indre motiveret for en bestemt aktivitet vil deltage, fordi aktiviteten i sig selv findes sjov eller interessant (ibid.). Derudover kan en handling udføres, fordi vedkommende vil opnå en belønning eller undgå en straf, der ligger *udenfor* aktiviteten selv, som eksempelvis at få en god karakter (ibid.).

²¹ Barnes & Spray (2013) undersøgte elevernes PRSC/PRSI og engagement ud fra en spørgeskemaundersøgelse.

SDT opererer med tre basale psykologiske behov, som stimulerer individets indre motivation. Disse er *kompetence* (nødvendigheden af at interagere effektivt i miljøet), *autonomi* (behovet for at opleve aktiviteter som selvstændigt vedtaget og godkendte), og *tilhørsforhold* (nødvendigheden af at føle sig tæt forbundet til vigtige andre) (Deci & Ryan, 2000). Jo mere disse behov opfyldes, desto mere vil individet opleve indefrakommende motivation, og desto mere vil det handle ud fra egne motiver og lyster (ibid.).

Da vi tidligere har tolket, at Jonathan gav udtryk for at have en lyst og glæde ved at spille basketball (jf. side 61), oplevede han ifølge teorien om SDT sandsynligvis at være indre motiveret i aktiviteten. Dette kan blandt andet skyldes, at Jonathan følte sig kompetent i aktiviteten, hvilket blandt andet kan ses ud fra, at han følte, at han *kunne løbe op og score næsten hver gang*, men også ved at han foretog nedadgående kontrasterende sammenligninger med de andre, som bevirkede at han følte sig *lidt bedre end sine holdkammerater*. Det er med andre ord sandsynligt, at Jonathan følte sig kompetent, både ud fra information om, at han kunne løbe op og score hver gang (objektiv standard), men også ud fra information om hans egne kompetencer i forhold til de andres (social sammenligning), hvilket kan være årsagen til hans tegn på engagement (lyst og glæde i aktiviteten).

På samme måde er det muligt at forklare engagementet hos de andre elever (Anna, Marie og Mikkel), som ligeledes foretog nedadgående kontrasterende sammenligninger med klassen. Selvom både Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000) og teorien om social sammenligning (Festinger, 1954) behandler, hvordan et individs præstation i kombination med feedback fra omgivelserne påvirker individet, findes der endnu ingen undersøgelser som har undersøgt, om der er en sammenhæng mellem social sammenligning og følelsen af kompetence. Yderligere forskning er derfor nødvendigt for at undersøge, om der er en sammenhæng mellem SDT og social sammenligning.

6.4.1.2. Nedadgående tilpassende sammenligning med klassen

I nærværende undersøgelser fandt vi ikke eksempler på, at de nedadgående sammenligninger med klassen var tilpassende, hvilket kan indikere, at eleverne ikke bekymrede sig om at ende i "samme båd" som elever, de vurderede til at være mindre dygtige end dem selv (jf. afsnit 3.3.1). Med andre ord; elever med høj PRSC i aktiviteterne i idræt vurderede ikke, at de var i "fare" for at præstere på klassens lavere færdighedsniveau (Cohn, 2004).

Ifølge litteraturen (Taylor & Lobel, 1989; Cohn, 2004) er tilpasning da også oftest forbundet til opadgående sammenligninger, hvor mennesker ønsker at fremhæve deres evner som værende lig dem de sammenligner sig med, mens kontrast oftest er forbundet til nedadgående sammenligninger, hvor mennesker ønsker at understrege deres forskelle fra dem de finder mindre kompetente end dem selv. Således er nedadgående sammenligninger generelt kontrasterende (Taylor & Lobel, 1989; Cohn, 2004), hvorfor nærværende undersøgelse er i tråd med den eksisterende litteratur om nedadgående tilpassende sammenligning.

6.4.1.3. Opadgående kontrasterende sammenligning med klassen

Vi har tolket, at der var tre ud af otte elever, som foretog opadgående kontrasterende sammenligninger med klassen, idet de eksplicit og/eller implicit gav udtryk for, hvordan deres niveau var forskelligt fra klassens gennemsnitlige niveau, hvilket ifølge Cohn (2004) er kendetegnende for kontrasterende sammenligninger. Således tolker vi, at disse elever havde lav PRSC i visse aktiviteter i idrætsundervisningen. Et eksempel på dette ses i interviewet med Cathrine, hvor hun udtalte sig på følgende måde angående sit eget færdighedsniveau i idræt:

Altså jeg er faktisk ikke sådan specielt god i idræt, vil jeg sige.

Nej, og hvordan er du kommet frem til det?

Jeg er meget middelmådig. Det er nok fordi, at det hænger sammen med, at jeg ikke interesserer mig så meget for det, og så måske at jeg ikke sådan, jeg har ikke så meget styrke, jeg er ikke sådan så fysisk stærk i det i forhold til de andre. [...] Vores klasse den er nok egentlig ret god i idræt sådan i forhold til mange klasser. Det har Kasper også nævnt, så jeg tænker bare lidt, jeg er under det niveau.

Og hvordan ved du, hvis man kan sige det sådan, at du er under det niveau sådan?

Det er fordi, hvis vi laver nogle aktiviteter, så er der mange, der er sådan meget aktive, hvor jeg måske er lidt mere passiv. Altså jeg gør det stadigvæk, men jeg er ikke sådan virkelig engageret. (Cathrine, 62-68; 124-133, Bilag 6)

Vi tolker ovenstående citat som udtryk for, at Cathrine foretog opadgående sammenligning med sin klasse i idrætsundervisningen, idet hun kunne konkludere, at hendes egne evner, styrke og engagement var dårligere end klassens generelle niveau. Samtidig tolker vi sam-

menligningen som værende kontrasterende, da hun i sin sammenligning identificerede, hvad der var forskelligt mellem hende selv og klassen.

Lignende udtalelser som ovenstående var typiske for de elever, som foretog opadgående kontrasterende sammenligninger med klassen (Anna, fx 87-91, Bilag 4; Asta, fx 158-169, Bilag 5; Lærke, fx 86-93, Bilag 9).

6.4.1.3.1. Konsekvenser af opadgående kontrasterende sammenligning med klassen

Ifølge Cohn (2004) kan sådanne sammenligninger føre til følelser som mindreværd, jalousi og fortrydelse (jf. Figur 1). Vi fandt i nærværende studie ikke eksempler på, at sådanne følelser forekom hos de elever, som foretog opadgående kontrasterende sammenligninger med klassen. Dette skyldes sandsynligvis metodiske begrænsninger, idet vi i interviewene ikke var opmærksomme på at spørge eleverne indgående ind til de situationer, hvori de foretog sådanne sammenligninger. Der er derfor brug for yderligere forskning for at kunne fastslå, om nogle af konsekvenserne ved opadgående kontrasterende sammenligninger med klassen i idrætsundervisningen i gymnasiet følger Cohns (2004) model.

Vi fandt dog en anden mulig konsekvens (engagement), hvilket ikke er skitseret i Cohn (2004). Dette behandles nærmere nedenfor.

6.4.1.3.1.1. Engagement

Generelt kom det til udtryk i interviewene, at når eleverne havde lav PRSC i en given aktivitet, udtrykte de tegn på manglende engagement. Et eksempel på dette ses i interviewet med Lærke, hvor hun fortalte om en lektion i idræt, hvori hun oplevede, at der var mange, som var bedre end hende selv:

Det skulle være sådan noget med, vi skulle lave et grundtræningsprogram, hvor vi skulle løbe rundt i hele hallen, sådan op og ned af ribber og sådan noget. De havde taget de der stolper med, man kan gå på line over. Der kunne jeg godt se, at der var mange, som var betydeligt bedre end mig, og så var det bare var sådan lidt, og så begynder man også at lalle og lave ingenting [...]. (Lærke, 144-149, Bilag 9)

Vi tolker, at Lærkes udsagn "*lalle og lave ingenting*" er et udtryk for, at hun manglede engagement i aktiviteten, hvilket netop skyldtes, at hun kunne se, at *der var mange, som var betydeligt bedre* end hende selv. I vores tolkning førte en opadgående kontrasterende sammenligning med klassen i dette tilfælde således til manglende engagement. Lignende konsekvenser, har vi tolket, også var til stede hos Asta som ligeledes oplevede at have lav PRSC i en aktivitet (fx 69-85, Bilag 5).

Som tidligere skrevet (jf. afsnit 6.4.1.1.2) har vi i nærværende undersøgelse ikke empiri der direkte viser, at der var en sammenhæng mellem evner og engagement i idrætsundervisningen. Som ovenstående citat med Lærke dog illustrerer, viste det sig, at de elever, som vi har tolket havde lav PRSC i en given aktivitet, gav udtryk for tegn på manglende engagement. Et sådan fund understøttes som tidligere nævnt af Barnes (2013), som fandt lignende tendenser, og Barnes & Spray (2013), som kvantitativt demonstrerede, at der hos unge i 11-15 års alderen var sammenhæng mellem en elevs PRSC og hans/hendes engagement.

Som tidligere skrevet mener vi, at sammenhængen mellem social sammenligning og engagement kan forklares ud fra SDT, og særligt den del af teorien som omhandler kompetencer (jf. afsnit 6.4.1.1.2). I forhold til manglende engagement vil forholdet dog være vendt om, således den manglende opfyldelse af behovet for at føle sig kompetent i en aktivitet bidrog til lavere indre motivation.

Vi mener dog også her at kunne forklare sammenhængen mellem manglende engagement og opadgående kontrasterende sammenligninger med klassen ud fra Self-efficacy Theory (SET) (Bandura, 1986). Ifølge SET er der fire kilder som giver information til en persons self-efficacy. Disse er *tidligere præstationer*, *stedfortrædende præstationer*, *verbal overtalelse* og *psykologiske tilstande*. Særligt stedfortrædende præstationer er interessante i forhold til social sammenligning, da dette involverer observation af og sammenligninger med andres præstationer i en given aktivitet (ibid.). Denne proces indebærer, at et individ observerer en eller flere andre personers præstationer og bemærker konsekvenserne af disse for derefter at bruge disse oplysninger til at vurdere egen præstation/mulighed for succes (ibid.). Derved kan en person, som ser andre mennesker præstere succesfuldt få øget hans/hendes self-efficacy, mens dét at se andre præstere fejlagtigt kan mindske forventningerne, specielt hvis personerne der sammenlignes med har mange ligheder til én selv (Chase, 1998).

Tegnene på manglende engagement hos de elever som foretog opadgående kontrasterende sammenligninger med klassen kan således forklares ud fra *stedfortrædende præstationer* i SET. Dét, at de i deres opadgående sammenligninger med klassen, så deres klassekammerater præstere bedre, med hvem de samtidig kontrasterede sig fra, kan have ført til, at de havde mindre tro på, at de kunne gøre det samme som de andre. Dette førte eksempelvis i Lærkes tilfælde til hendes *“lalle og lave ingenting”*, som i vores tolkning var et udtryk for lav indsats og vilje til at fortsætte, hvilket ifølge teorien kan være tegn på lav self-efficacy hos en person (Bandura, 1997, Schunk, 1989, 1991).

6.4.1.4. Opadgående tilpassende sammenligning med klassen

Vi fandt i nærværende undersøgelser ikke eksempler på, at eleverne foretog opadgående tilpassende sammenligninger med klassen. En årsag til dette kan skyldes det niveaumæssigt store skel, som eleverne gav udtryk for, der var i idrætsundervisningen. Nedenstående vil omhandle dette.

I flere af interviewene kom det til udtryk, at eleverne havde den opfattelse, at der niveaumæssigt var et stort skel i klassen. Dette er bedst eksemplificeret ved et udsagn af Anna, hvori hun ifølge vores tolkning gav udtryk for, at der var stor forskel på de elever som var dygtige til idræt, og de elever som var mindre dygtige:

[...] men vi er alle sammen på sådan forskellige niveauer [...] vi er nogle sådan, synes jeg, individuelle som ligesom er supergode og sådan har haft idræt med fra sådan vi var helt små, og så er der nogle som altså aldrig dyrker idræt og som tager på hver dag i skole. Der er nogle, der sådan trækker det lidt ned, og så er der nogen, der trækker det væsentligt op. (Anna, 81;144-149, Bilag 5)

Lignende udtalelser om det niveaumæssige store skel i klassen ses også hos Asta (fx 158-160, Bilag 5), Lærke (fx 131-133, Bilag 9), Marie (fx 173-181, Bilag 10) og Mikkel (fx 180-186, Bilag 11).

Cohn (2004) definerede tilpassende sammenligninger som et individs tro på at kunne opnå de samme ting, som den/de person(er), han/hun sammenligner sig med. Grundet det store niveaumæssige skel i klassen kan det således være tilfældet, at elever med lav PRSC i en given

aktivitet ikke havde troen på at kunne opnå samme præstationer som den bedre del af klassen, hvorfor dette kan være årsagen til, at vi ikke fandt opadgående tilpassende sammenligninger med klassen. Om sådanne sammenligninger med klassen findes i idrætsundervisningen i gymnasiet, må fremtidige undersøgelser afgøre.

6.4.1.5. Delkonklusion for sammenligninger med klassen

Det viste sig i nærværende undersøgelse, at det var aktivitetsspecifikt, hvorvidt gymnasieeleverne havde høj eller lav PRSC, idet den samme elev eksempelvis kunne have en høj PRSC i fodbold, men en lav PRSC i dans.

Det viste sig, at når gymnasieeleverne havde høj PRSC i en aktivitet, udtrykte de tegn på engagement, og når de omvendt havde lav PRSC, udtrykte de tegn på manglende engagement. Denne sammenhæng mellem PRSC og engagement understøttes af Barnes & Spray (2013), som blandt engelske elever i 11-15 års alderen har dokumenteret en sammenhæng mellem PRSC og engagement i idrætsundervisningen. Da vi i nærværende undersøgelse ikke anvendte observation af eleverne i idrætsundervisningen bygger den mulige sammenhæng mellem PRSC og engagement på et usikkert grundlag, hvorfor der er behov for yderligere undersøgelser i en gymnasieekontekst for at kunne fastslå en sådan sammenhæng.

Vi fandt, at gymnasieeleverne foretog nedadgående kontrasterende sammenligninger med klassen, og at en mulig følelsesmæssig konsekvens ved sådanne sociale sammenligninger kan være selvtillid og overlegenhed i idrætsundervisningen, hvilket understøttes af Cohn (2004) og Barnes (2013).

Samtidig fandt vi ingen eksempler på, at eleverne benyttede nedadgående tilpassende sammenligninger med klassen i idrætsundervisningen. Denne tendens understøttes også i den eksisterende litteratur indenfor psykologien (Taylor & Lobel, 1989; Cohn, 2004).

Vi fandt, at gymnasieeleverne foretog opadgående kontrasterende sammenligninger med klassen, men fandt ingen følelsesmæssige konsekvenser af sådanne sammenligninger, hvilket sandsynligvis skyldes metodiske begrænsninger. Yderligere forskning er derfor påkrævet.

Slutteligt fandt vi ingen eksempler på, at eleverne foretog opadgående tilpassende sammenligninger med klassen i idrætsundervisningen, hvilket muligvis kan skyldes et højt

niveaumæssigt skel i klassen. Yderligere forskning er dog nødvendigt for at undersøge dette nærmere.

Vi har i Figur 11 nedenfor sammenfattet vores resultater for elevernes sammenligninger med klassen som referenceramme ud fra sammenligningernes retning og type.

		Typer	
		Kontrast	Tilpasning
Retning	Op	- Tegn på manglende engagement i aktiviteten	- Vi fandt ingen eksempler på sådanne sammenligninger
	Ned	- Selvtillid - Overlegenhed - Hjælpende adfærd - Tegn på engagement i aktiviteten	- Vi fandt ingen eksempler på sådanne sammenligninger

Figur 11. Illustration af de konsekvenser som vi fandt for de forskellige slags sociale sammenligninger med klassen.

I nedenstående afsnit vil sammenligninger med enkeltindivider fra klassen i idrætsundervisningen behandles, samt de mulige konsekvenser disse måtte have, hvilket gøres ud fra samme struktur som i diskussionen af klassen som referenceramme ovenfor.

6.4.2. Sammenligninger med enkeltindivider i klassen

Sammenligninger med enkeltindivider fra klassen var citeret af alle eleverne i nærværende undersøgelse. I disse sammenligninger fandt vi eksempler på både opadgående tilpassende og kontrasterende sammenligning og nedadgående kontrasterende sammenligning, mens nedadgående identificerende sammenligning ikke viste sig i empirien. I det følgende vil indgå en diskussion af disse forskellige typer af sammenligning og deres mulige konsekvenser.

6.4.2.1. Nedadgående kontrasterende sammenligning med enkeltindivider

I interviewene kom det til udtryk, at eleverne i situationer benyttede nedadgående kontrasterende sammenligning med en eller få klassekammerater i idrætsundervisningen. Dette ses

eksempelvis ud fra et citat af Jeppe, som gav følgende svar til et spørgsmål som omhandlede, om de sammenligninger han lavede med sin ven Erik, havde påvirket, hvordan han tænkte om sig selv i idræt:

Altså ja, det kan godt være at det lyder rimelig nederen sagt, men altså nogen gange har jeg da tænkt, at i det mindste er jeg ikke så dårlig til idræt (som Erik), så på den måde så har det. (Jeppe, 378-380, Bilag 7)

Vi tolker ovenstående citat som et udtryk for en nedadgående kontrasterende sammenligning, da Jeppe havde opfattelsen af, at han ikke selv var *så dårlig til idræt* som Erik. I vores tolkning er dette udtryk for, at han opfattede sine evner i idræt som forskellige fra Eriks, hvilket er kendetegnende for en nedadgående kontrasterende sammenligning (Cohn, 2004). Lignende udtalelser som ovenstående var typiske for de elever, der foretog nedadgående kontrasterende sammenligninger (Jonathan, fx 124-129, Bilag 8; Lærke, fx 75-81, Bilag 9; Marie, fx 394-399, Bilag 10; Mikkel, fx 373-379, Bilag 11).

I denne forbindelse kan der drages en parallel til litteraturen, der diskuterer motiverne for social sammenligning. Nedadgående kontrasterende sammenligning kan således kategoriseres under motivet *selvforstærkning* (jf. afsnit 3.1.3), idet et individs kontrasterende sammenligning med en person, som anses for at være mindre god oftest foretages med henblik på at forstærke positive følelser om sig selv og/eller ens evner (Wood et al., 2000; Dijkstra, 2008; Corcoran, 2011). Dette understøttes af den øvrige litteratur uden for en idrætskontekst, som har vist, at nedadgående sammenligning som regel benyttes som en selvforstærkende strategi (Buunk et al., 1990; Wills, 1981).

På samme måde kan de nedadgående kontrasterende sammenligninger, som eleverne foretog med enkeltindivider altså være tegn på et ønske om at bevare et positivt syn på sig selv. Dette understøtter og udvider tidligere forskning (Wood et al., 2000; Dijkstra, 2008; Corcoran, 2011; Butler, 1992; Wills, 1981) ved at vise, at også unge i gymnasieskolen kan sammenligne sig med enkeltindivider fra klassen i idrætsundervisningen for at opretholde et positivt syn på sig selv. Det er tidligere blevet demonstreret, at elever i 11-15 årsalderen bl.a. benyttede social sammenligning for at opretholde et positivt syn på sig selv (Barnes, 2013; Barnes & Spray, 2013), og det synes således at være tilfældet, at selvforstærkning er en del af

de sociale sammenligningsprocesser, der foregår i idrætsundervisningen både i den tidlige ungdom såvel som i den senere.

Nærværende undersøgelse giver således støtte til Wills' (1981) "Theory of Downward Comparison" (jf. Tabel 1) som hævder, at mennesker kan sammenligne sig med andre, der på en given egenskab opfattes som mindre dygtige for derved at få det bedre med sig selv.

6.4.2.1.1. Konsekvenser af nedadgående kontrasterende sammenligning med enkeltindivider

Som tidligere skrevet (jf. afsnit 6.4.1.1.1) kan nedadgående kontrasterende sammenligninger ifølge Cohn (2004) føre til følelser som overlegenhed, selvtillid og lettelse. Eksempler på overlegenhed og lettelse blev også fundet i nærværende undersøgelse hos elever som foretog nedadgående kontrasterende sammenligninger. Hvis der eksempelvis igen tages udgangspunkt i citatet af Jeppe (jf. afsnit 6.4.2.1), tolker vi følgende; "*nogen gange har jeg da tænkt, at i det mindste er jeg ikke så dårlig til idræt (som Erik)*" (Jeppe, 379-380, Bilag 7), som et udtryk for en lettelse over ikke at være på samme niveau i idræt som sin ven.

Et andet eksempel på, at eleverne opnåede positive følelser af at foretage nedadgående kontrasterende sammenligning med nogle af deres klassekammerater, ses i en passage fra interviewet med Lærke, hvori hun gav udtryk for, at det var rart ikke at være den allersidste som kom i mål, når de var ude at løbe i idrætsundervisningen:

[...] jeg har jo sådan nogen jeg følges lidt med (under løb), det har man jo, og det kommer man til, så rotter man sig sådan lidt sammen om at være langsom. På en eller anden måde, eller langsom vi er jo heller ikke så mange igen, men jeg har det fint med det. Det havde været noget andet, hvis jeg havde været den allersidste [...], men det sker ikke.

Nej, og hvordan ved du, det ikke sker?

Fordi der er i hvert fald nogen, to-tre piger, som altid plejer at komme efter mig, når vi laver sådan noget opvarmning. Det er rart nok.

Ja, hvordan er det rart?

Det er bare rart ikke at være den allersidste. (Lærke, 95-105, Bilag 9)

Ordet *rart* kan defineres som “noget der giver anledning til tilfredshed” (Politikens Nudansk Ordbog, 2005), hvorfor vi tolker, at selvom Lærke opfattede sig selv som en af de langsomste i klassen til løb, oplevede hun stadig en vis tilfredshed ved at foretage nedadgående kontrasterende sammenligning med to til tre andre piger i klassen.

En lignende tilfreds følelse af ikke at være den dårligste/sidste var typisk for nogle af de elever, som foretog nedadgående kontrasterende sammenligninger med en eller flere af deres klassekammerater (Jeppe, fx 378-380, Bilag 7; Marie, fx 397-401, Bilag 10). Resultaterne i nærværende undersøgelse indikerer således, at som det er tilfældet i andre kontekster (Buunk et al., 1990; Wills, 1981) kan nedadgående sammenligning også i idrætsundervisningen i gymnasieskolen benyttes som en følelsesregulerende strategi.

6.4.2.1.1.1. Ambivalens²²

I nogle tilfælde gav eleverne dog også udtryk for at føle en vis ambivalens, når de benyttede kontrasterende nedadgående sammenligninger; forstået på den måde, at de benyttede dem, selvom de ikke havde det godt med det. Dette er bedst eksemplificeret ved et citat af Marie:

[...] så jeg tror bare, der er ikke så meget sammenligning der (i idræt), kun med den ene person måske, hvor man godt kan være sådan, okay haha jeg fik en højere karakter end dig eller sådan noget, men ikke andet. Jeg synes også, det er så modbydeligt at være sådan nogle gange, men sådan er det jo [...]. (Marie, 396-401, Bilag 10)

Ovenstående citat understøtter Wills' (1981) teori, hvori det hævdes, at mennesker er ambivalente omkring nedadgående sammenligning, fordi de ved, at sammenligninger nedad ikke er beundringsværdige og derfor har modstridende følelser ved at engagere sig i dem (jf. Tabel 1). Med ord som “*modbydeligt*” (citatet ovenfor) og “*nederen*” (Jeppe, 378, Bilag 7) gav eleverne i nærværende undersøgelse således udtryk for at have blandede følelser ved at sammenligne sig med nogle, de opfattede som mindre dygtige. Således indikerer sprogbrugen, at eleverne vidste, det ikke er beundringsværdigt at engagere sig i en sådan sammenligning.

²² Samtidig tilstedeværelse af modstridende følelser el. holdninger (Politikens Nudansk Ordbog, 2005).

Så selvom nedadgående kontrasterende sammenligninger med enkeltindivider kan føre til følelser som lettelse og tilfredshed hos den enkelte elev i idrætsundervisningen, kan sådanne sammenligninger ligeledes skabe ambivalens.

6.4.2.2. Nedadgående tilpassende sammenligning med enkeltindivider

Som det også var tilfældet ved sammenligninger med klassen generelt, fandt vi i nærværende undersøgelser heller ingen eksempler på, at de nedadgående sammenligninger med enkeltindivider fra klassen var tilpassende. Dette kan hænge sammen med, at tilpasning oftest er forbundet med opadgående sammenligninger, mens kontrast oftest er forbundet med nedadgående sammenligninger (Taylor & Lobel, 1989; Cohn, 2004), hvorfor vores undersøgelse ikke afviger fra den eksisterende litteratur om nedadgående tilpassende sammenligning.

6.4.2.3. Opadgående kontrasterende sammenligning med enkeltindivider

I analysen af interviewene kom det til udtryk, at eleverne i situationer benyttede opadgående kontrasterende sammenligning med en eller flere klassekammerater i idrætsundervisningen. Et eksempel på dette ses i en passage fra interviewet med Mikkel, hvori han gav udtryk for ikke at være den bedste i klassen til basketball, fordi han havde opfattelsen, at der var to andre elever som var bedre:

Kan du komme med et eksempel på en aktivitet i idræt, hvor du synes, at du har været god?

Ift. bold der har vi jo haft en del basketball, hvor jeg ikke har været den bedste, fordi jeg ikke har været den højeste og den største, der har vi haft Jonathan og Simon som ligesom er de store og rigtige dygtige boldspillere, hvor jeg ligesom var lidt "outsided" der [...]. (Mikkel, 99-104, Bilag 11)

I vores tolkning er ovenstående citat udtryk for en opadgående kontrasterende sammenligning, idet Mikkel identificerede, hvad der var forskelligt fra ham selv og de personer, han sammenlignede sig med, hvilket kendetegner en sådan sammenligning (Cohn, 2004).

Lignende udtalelser som Mikkels var typiske for de elever, som foretog opadgående kontrasterende sammenligninger med enkeltindivider i klassen (Jeppe, fx 115-117, Bilag 7; Lærke, fx 228-230, Bilag 9).

6.4.2.3.1. Konsekvenser af opadgående kontrasterende sammenligning med enkeltindivider

Som tidligere skrevet (jf. afsnit 6.4.1.3.1) fandt vi i nærværende studie ingen eksempler på, at opadgående kontrasterende sammenligninger med klassen kunne føre til følelser som mindreværd, jalousi og fortrydelse, som ellers tidligere er blevet forbundet med sådanne sammenligninger (Cohn, 2004). På samme måde fandt vi heller ingen eksempler på sådanne følelser i forbindelse med elevernes opadgående kontrasterende sammenligninger med enkeltindivider i klassen. Samtidig fandt vi heller ingen tegn på, at opadgående kontrasterende sammenligninger var forbundet med manglende engagement, som det ellers var tilfældet med lignende sammenligninger med klassen generelt (jf. afsnit 6.4.1.3.1.1). Igen skyldes dette sandsynligvis i højere grad metodiske begrænsninger end udeblivelsen af sådanne konsekvenser ved disse sammenligninger, idet der tidligere er blevet fundet en sammenhæng mellem en elevs PRSI og hans/hendes engagement hos unge i 11-15 års alderen (Barnes & Spray, 2013). Således var vi heller ikke her tilstrækkeligt opmærksomme på at spørge eleverne indgående ind til de situationer, hvori de foretog opadgående kontrasterende sammenligninger med enkelte af deres klassekammerater.

Sammenhængen som Barnes & Spray (2013) fandt mellem PRSI og engagement var dog ikke ligeså signifikant, som den de fandt mellem PRSC og engagement. Derudover har Locke (2007) tidligere fundet, at den *generelle anden* (i nærværende undersøgelse givet ved klassen) generelt havde en større indflydelse på følelsesmæssige konsekvenser (efter en opadgående sammenligning), end sammenligninger med en enkelt person. Barnes & Spray (2013) understøttede resultaterne af Locke (2007) og hævdede, at resultaterne kan skyldes, at den generaliserede anden tilvejebringer en mere "præcis" evaluering af selvet i modsætning til sammenligninger med et enkeltindivid, med hvem en negativ sammenligning kan være lettere at overvinde (Barnes & Spray, 2013). Det er således muligt, at sammenligninger med klassen (den generaliserede anden) yder større indflydelse på en elev end enkeltindi-

der fra klassen, hvorfor konsekvenserne herved er mere fremtrædende/større. Det kræver dog flere undersøgelser for at afdække dette nærmere.

6.4.2.4. Opadgående tilpassende sammenligning med enkeltindivider

I interviewene kom det til udtryk, at eleverne i situationer benyttede opadgående tilpassende sammenligning med en eller flere klassekammerater i idrætsundervisningen. Dette ses eksempelvis ud fra et citat af Jeppe, hvor han talte om, at han havde benyttet andre til se efter i en idrætslektion, hvor de dansede. Følgende passage er fra interviewet med Jeppe:

Nej, men nu nævnte du dans, så har du nogen gange brugt andre som sparingspartner?

Ja, altså det har jeg, det går jo ligesom ud på, at jeg skal gøre præcis det samme som de andre, så hvis de er lidt bedre og har fundet ud af, hvordan man gør det, så er det, nogen gange er det lidt lettere at se på, hvad de gør, fremfor at se det på en video, eller hvad Kasper (læreren) lige har fortalt os, at vi skal gøre. (Jeppe 274-280, Bilag 7)

Jeppes opfattelse af at nogle af klassekammeraterne var dygtigere til dans end ham selv, var i vores tolkning kun mulig, fordi han sammenholdt sine egne evner med deres (Wood, 2000; Dijkstra, 2008; Corcoran, 2011), hvorfor vi tolker, at han foretog en opadgående sammenligning med disse klassekammerater. Samtidig kom det til udtryk, at Jeppe benyttede de klassekammerater, som han opfattede var lidt dygtigere end ham selv til at lære af, idet han til tider foretrak at observere, hvad de gjorde, fremfor at lytte til hvad læreren instruerede dem i.

Ud fra en forståelsesramme der bygger på Cohn (2004) tolker vi dermed Jeppes udsagn som udtryk for, at han benyttede opadgående tilpassende sammenligning i danseundervisningen, idet han brugte sammenligninger med dygtigere elever til at lære af. Vi har i nærværende undersøgelse ikke empiri der viser, at der er blevet skabt læring hos Jeppe, men understøttes af den eksisterende litteratur (Wood, 1989; Butler, 1992; Hoorens, 1993; Cohn 2004) som hævder, at mennesker engagerer sig i sociale sammenligninger for at lære.

I forhold til at benytte andre til at lære af kan der her drages en parallel til Social Learning Theory af Bandura (1971) som påviste, at mennesker kan lære ved at observere andres adfærd. Social sammenligning er da også en komponent i Social Learning Theory, idet

opadgående sammenligninger kan give oplysninger om, hvordan man kan gøre fremskridt (Bandura, 1986). Denne teori er dog ikke fokus i nærværende speciale, hvorfor en mere dybdegående gennemgang af den må findes andetsteds (Bandura, 1971; 1986).

Foruden Jeppe var der flere af eleverne som engagerede sig i opadgående tilpassende sammenligninger (Anna, fx 413-420, Bilag 4; Marie, 96-102, Bilag 10). I forbindelse heraf kan der drages en parallel til den øvrige litteratur, som diskuterer motiverne for social sammenligning. Opadgående tilpassende sammenligning kan således kategoriseres under motivet *selvforbedring* (jf. afsnit 3.1.2), idet et individs tilpassende sammenligning med en person, som anses for at være bedre oftest foretages med henblik på at forbedre vedkommendes egne evner (Wood et al., 2000; Dijkstra, 2008; Corcoran, 2011).

På samme måde kan de opadgående tilpassende sammenligninger, som eleverne foretog altså være tegn på et ønske om at forbedre deres egne evner. Dette understøtter og udvider tidligere forskning (Wood et al., 2000; Dijkstra, 2008; Corcoran, 2011) ved at vise, at også unge i gymnasieskolen kan sammenligne sig med hinanden i idrætsundervisningen med henblik på at forbedre sig. Det er tidligere blevet demonstreret, at yngre elever (11-15 årsalderen) ligeledes benyttede social sammenligning for at forbedre sig (Barnes, 2013; Barnes & Spray, 2013). Disse studier, samt fundene i vores indikerer altså, at selvforbedring er en del af de sociale sammenligningsprocesser, der foregår i idrætsundervisningen både i den tidlige ungdom såvel som i den senere. Barnes (2013) argumenterede i sit studie for, at selvforbedring som motiv for social sammenligning i idrætsundervisningen sandsynligvis skyldes, at skolekonteksten generelt inviterer til opadgående sammenligninger, idet skolen udgør et læringsmiljø, hvor læringsorienterede mål typisk forfølges og belønnes. På samme måde kan det være tilfældet i nærværende undersøgelse, at elevernes opadgående sammenligninger blev udløst af, at eleverne befandt sig i et læringsmiljø, men yderligere forskning er nødvendig for at kunne drage konklusioner herom.

6.4.2.4.1. Konsekvenser af opadgående tilpassende sammenligning med enkeltindivider

Det viste sig i nærværende undersøgelse, at eleverne udtrykte tegn på engagement, når de foretog opadgående tilpassende sammenligninger med enkeltindivider i klassen.

For at sætte rammen for en diskussion af dette vil vi indlede med at præsentere et udsagn fra Anna, hvori hun fortalte, at Mikkel og Marie var dygtigere end hende i idræt, og at hun kæmpede mere i undervisningen. Nedenstående passage er fra interviewet med Anna:

Nu nævnte du, at Mikkel og Marie var bedre end dig i idræt, hvordan får det dig til at føle?

Jamen det er da klart, det er da træls, når de (Mikkel og Marie) er bedre end én, men så meget bedre synes jeg heller ikke, de er, så jeg føler jeg hænger i på en måde, til de ting de er bedre til, og det nok også det der gør, at jeg kæmper dét mere [...]. (Anna, 413-418, Bilag 4)

Ovenstående citat tolker vi som udtryk for, at Anna foretog opadgående tilpassende sammenligning med Mikkel og Marie, idet hun gav udtryk for, at de ikke var *meget bedre* og samtidig følte, at hun kunne *hænge i* (Cohn, 2004).

Derudover tolker vi dét, at hun *kæmpede dét mere*, når hun så Mikkel og Marie præstere bedre, som udtryk for, at hun havde en villighed til at forøge sin indsats i idrætsundervisningen. Indsats og vedholdenhed kan som tidligere nævnt være tegn på engagement (Linnenbrink & Pintrich, 2003; Shernoff, 2013), hvorfor Annas indsats i vores tolkning er et udtryk for engagement.

Lignende tegn på engagement gjorde sig gældende for en af de andre elever (Marie, 96-102, Bilag 10), som også foretog opadgående tilpassende sammenligninger med enkeltindivider fra klassen. Dette understøttes af Barnes & Spray (2013) som viste, at elever blev engagerede af at sammenligne sig med en klassekammerat, der var lidt bedre end dem selv (opadgående sammenligning). Samtidig udvider nærværende undersøgelse litteraturen ved at indikere, at typen af den opadgående sammenligning er afgørende for, om der opstår engagement og bedre ydeevne, idet disse kun forekom ved en opadgående *tilpassende* sammenligning og ikke ved en opadgående *kontrasterende* sammenligning.

6.4.2.5 Delkonklusion for sammenligninger med enkeltindivider i klassen

Det viste sig, at gymnasieeleverne i nærværende undersøgelse vurderede deres egne evner i idrætsundervisningen i forhold til andre enkeltindivider fra klassen (PRSI). Det viste sig lige-

ledes, at det var aktivitets- og personspecifikt, hvorvidt gymnasieeleverne havde høj eller lav PRSI, idet den samme elev eksempelvis godt kunne have en høj PRSI i forhold til én person, men en lav PRSI i forhold til en anden i en given aktivitet.

Det viste sig, at når gymnasieeleverne havde høj PRSI i en aktivitet, viste de tegn på engagement, og når de omvendt havde lav PRSI, viste de tegn på manglende engagement. Denne sammenhæng mellem PRSI og engagement understøttes af Barnes & Spray (2013), som blandt engelske elever i 11-15 års alderen har dokumenteret en sammenhæng mellem PRSI og engagement i idrætsundervisningen. Da vi i nærværende undersøgelse ikke anvendte observation af eleverne i idrætsundervisningen bygger den mulige sammenhæng mellem PRSI og engagement i idræt i gymnasieskolen på et usikkert grundlag, hvorfor der er behov for yderligere undersøgelser for at kunne fastslå en sådan sammenhæng.

Vi fandt, at gymnasieeleverne i idrætsundervisningen foretog nedadgående kontrasterende sammenligninger med enkeltindivider fra klassen, og at mulige følelsesmæssige konsekvenser ved sådanne sammenligninger kan være overlegenhed og lettelse samt ambivalens, hvilket understøttes af den eksisterende litteratur (Cohn, 2004; Wills, 1981)

Samtidig fandt vi ingen eksempler på, at eleverne benyttede nedadgående tilpassende sammenligninger med enkeltindivider fra klassen i idrætsundervisningen. En sådan tendens understøttes også i den eksisterende litteratur indenfor psykologien (Taylor & Lobel, 1989; Cohn, 2004).

Vi fandt, at gymnasieeleverne foretog opadgående kontrasterende sammenligninger med enkeltindivider i klassen, men fandt ingen følelsesmæssige konsekvenser af sådanne sammenligninger, som det også var tilfældet ved lignende sammenligninger, hvor klassen udgjorde referencerammen. Dette skyldes sandsynligvis igen metodiske begrænsninger, hvorfor yderligere forskning er påkrævet.

Slutteligt fandt vi, at eleverne foretog opadgående tilpassende sammenligninger med enkeltindivider fra klassen, og at sådanne sammenligninger førte til tegn på engagement, hvilket understøttes af litteraturen (Barnes & Spray, 2013; Wood et al., 2000; Dijkstra, 2008; Corcoran, 2011; Cohn, 2004). Derudover benyttede visse elever sådanne sammenligninger med henblik på at lære, hvilket tidligere er blevet fundet indenfor psykologien (Wood, 1989; Butler, 1992; Hoorens, 1993; Cohn 2004).

Vi har i Figur 12 nedenfor sammenfattet vores resultater for elevernes sammenligninger med enkeltindivider i klassen som referenceramme ud fra sammenligningernes retning og type.

		Typer	
		Kontrast	Tilpasning
Retning	Op	- Vi fandt eksempler på sådanne sammenligninger, men fandt ingen konsekvenser	- Selvforbedring - Tegn på engagement i aktiviteten
	Ned	- Overlegenhed - Lettelse/selvforstærkning - Ambivalens	- Vi fandt ingen eksempler på sådanne sammenligninger

Figur 12. Illustration af de konsekvenser som vi fandt for de forskellige slags sociale sammenligninger med enkeltindivider i klassen.

7. Konklusion

Målet med nærværende speciale var at svare på følgende problemformulering: Hvordan sammenligner 3.g elever sig i idrætsundervisningen, og hvilke konsekvenser har det?

Det blev fundet, at klassen og enkeltindivider i klassen var de mest anvendte og indflydelsesrige referencerammer benyttet af eleverne til social sammenligning i idrætsundervisningen. Sammenligninger med disse referencerammer blev diskuteret ud fra retning (opad/nedad) og type (kontrast/tilpasning).

Vi fandt, at eleverne i foretog nedadgående og opadgående kontrasterende sammenligninger med klassen i idrætsundervisningen, men fandt ingen eksempler på nedadgående og opadgående tilpassende sammenligninger med klassen. Vi fandt, at konsekvenser linket til nedadgående kontrasterende sammenligninger med klassen var tegn på hjælpende adfærd, selvtillid, overlegenhed og engagement, mens konsekvenser linket til opadgående kontrasterende sammenligninger med klassen var tegn på manglende engagement i idrætsundervisningen.

Derudover fandt vi i, at alle eleverne foretog sammenligninger med enkeltindivider fra klassen i idrætsundervisningen. I disse sammenligninger fandt vi eksempler på både opadgående tilpassende og kontrasterende sammenligning og nedadgående kontrasterende sammenligning, mens nedadgående tilpassende sammenligning ikke viste sig i empirien.

Vi fandt, at konsekvenser linket til nedadgående kontrasterende sammenligninger med enkeltindivider i klassen var tegn på overlegenhed, lettelse og ambivalens, mens konsekvenser linket til opadgående tilpassende sammenligninger var tegn på engagement i idrætsundervisningen. Desuden fandt vi eksempler på, at sidstnævnte sammenligninger blev benyttet med henblik på at forbedre sig i aktiviteter i idrætsundervisningen. Vi kunne ikke linke nogle konsekvenser til opadgående kontrasterende sammenligninger med enkeltindivider fra klassen, hvilket sandsynligvis skyldes metodiske begrænsninger.

Ovenstående resultater bygger på en semistruktureret interviewundersøgelse med otte 3.g STX elever, som blev analyseret ud fra Interpretative Phenomenological Analysis og tolket ud fra en teoretisk referenceramme som havde udgangspunkt i eksisterende litteratur inden for social sammenligning.

Der blev i nærværende undersøgelse ikke metodetriangleret, hvilket er årsagen til, at undertegnede forfattere er påpasselige med at give mere endegyldige konklusioner på kon-

sekvenserne af elevers sammenligninger i idræt i gymnasieskolen. Vores resultater underbygges således ikke af andre metoder end interviews, men kun af studier som tilmed alle er foretaget i andre lande end Danmark. De studier som har undersøgt social sammenligning i en skolekontekst er desuden blevet foretaget på udenlandske skolesystemer med yngre aldersgrupper (typisk 11-15 år) end aldersgruppen i nærværende undersøgelse. I denne henseende kunne observation med fordel have været anvendt, således gyldigheden af resultaterne kunne styrkes, da der sandsynligvis ville have vist sig fænomener, som enten kunne bakke op om eller modsige empirien fra interviewene.

Vi fandt således i nærværende undersøgelse tendenser vedrørende sociale sammenligningsprocesser og mulige konsekvenser herved i idrætsundervisningen gymnasieskolen, som fremtidig forskning må følge op på for at be- eller afkræfte fundene i nærværende speciale.

8. Perspektivering

At forstå hvorfor elever er mere eller mindre engagerede i idrætsundervisningen og har mere eller mindre positive følelser omkring sig selv er vigtigt for en lærer at vide (jf. kapitel 1). Uden at se bort fra nærværende undersøgelses begrænsninger i forhold til empiriindsamlingen (bl.a. manglen af observationen), ser vi på baggrund af undersøgelsens resultater stadig grund til at komme med enkelte anbefalinger angående idrætslæreres håndtering af elevers sammenligning med hinanden.

Vi mener, at idrætslærere bør gøres opmærksomme på, hvor almindelig det er for gymnasieelever at sammenligne særligt evner, men også engagement og fysiske karakteristika, med klassekammerater i idrætsundervisningen. I relation til dette er det vigtigt, at lærere bliver bevidste om både de positive og negative konsekvenser der er relateret til social sammenligning, idet de derved kan tilrettelægge en undervisning som kan fremme de positive konsekvenser og mindske de negative. I den henseende bør lærere gøres opmærksomme på, at sammenligning med klassens generelle færdighedsniveau kan have større negative konsekvenser (især hvad angår engagement) end sammenligninger med enkeltindivider i klassen, mens sammenligninger med enkeltindivider omvendt kan have større positive konsekvenser en sammenligning med klassens generelle niveau.

Særligt med hensyn til engagement fremgår det fra denne undersøgelses resultater, at lærere bør være opmærksomme på, at mindre dygtige elever sandsynligvis er: 1) klar over dette faktum, 2) særligt sårbare over for sociale sammenligninger, og 3) at deres engagement kan blive påvirket negativt ved at sammenligne sig med flere personer, der er bedre end dem selv. For at hjælpe med at mindske nogle af de negative konsekvenser af at opfatte sig selv som værende mindre dygtig i en klasse, foreslår vi, at lærere forsøger at reducere brugen af klassen som referenceramme. For eksempel kan de, så ofte det er muligt, benytte gruppearbejde i deres undervisning, således elever undgår konstant at blive konfronteret med klassens generelle færdighedsniveau i idræt.

Samtidig tyder nærværende undersøgelse på, at idrætslæreren kan spille en rolle i forhold til at fremme de positive konsekvenser af elevernes sociale sammenligninger i idrætsundervisningen. Benytter idrætslæreren eksempelvis en elev til forevisning af en given aktivitet, bør denne elev ikke være den dygtigste i klassen, da der potentielt set ville være flest mulige elever, der ville foretage opadgående kontrasterende sammenligninger med en sådan

elev. Eleven som vælges til forevisning bør derimod have et færdighedsniveau, som giver den største sandsynlighed for, at flest mulige elever vil kunne foretage tilpassende sammenligninger. Læreren kan dog også selv forevise aktiviteten og på den måde komme uden om problematikken med sammenligninger eleverne imellem.

Ovenstående anbefalinger bygger dog blot på antagelser baseret på tolkninger af vores empiri og yderligere undersøgelser er derfor nødvendige for at egentlige retningslinjer omhandlende håndtering af social sammenligning i idrætsundervisningen i gymnasieskolen kan foreskrives.

Udfordringen med social sammenligning er, at det er en indlejret del af det at være menneske, som meget tyder man ikke kan komme udenom. Sociale sammenligninger kan dermed ses som et tveægget sværd, der har mange positive, men også mange negative konsekvenser, og lærere som opfordrer til social sammenligning bør derfor gøre det med omtanke og samtidig prøve at sikre, at deres praksis i overvejende grad støtter de sociale sammenligninger, som har positive konsekvenser.

9. Litteratur

- Alicke, M. D., & Govorun, O. (2005). The better-than-average effect. In M.D. Alicke, D.A. Dunning, & J. I. Krueger, (Eds.). *The self in social judgment*. New York: Psychology Press.
- Altermatt, E. R., & Pomerantz, E. M. (2005). The implications of having high-achieving versus low-achieving friends: A longitudinal analysis. *Social Development*, 14, 61-81.
- Bandura, A., (1971). *Social Learning Theory*. Stanford University.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barnes, J., (2013). *Social comparison in physical education: motives, frames of reference and consequences*. Loughborough University.
- Barnes, J. S., & Spray, C. M. (2013). Social comparison in physical education: An examination of the relationship between two frames of reference and engagement, disaffection and physical self-concept. *Psychology in the Schools*, 50, 1060-1072.
- Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (2013):
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil28> (Lokaliseret d. 09/06/16 kl. 11.51)
- Berk, L. E. (2012). *Child Development* (9. ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X., & Kuyper, H. (1999). When better-than others compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Blanton, H. & Stapel, D.A. (2008). Unconscious and Spontaneous and... Complex: The Three Selves Model of Social Comparison Assimilation and Contrast. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 94, No. 6, 1018-1032.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. vol. 1, 1. udgave, Hans Reitzel, København.
- Buckingham, J. T., & Alicke, M. D. (2002). The influence of individual versus aggregate social comparison and the presence of others on self-evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1117-1130.

- Butler, R. (1992). What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 934–943.
- Butler, R., & Ruzany, N. (1993). Age and socialization effects on the development of social comparison motives and normative ability assessment in kibbutz and urban children. *Child Development*, 64, 532–543.
- Buunk, B. P., Collins, R. L., Taylor, S. 8., Van Yperen, N. W., & Dakof, G. A. (1990). The affective consequences of social comparison: Either direction has its ups and downs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 238-249.
- Buunk, B. P., Kuyper, H., & Van der Zee, Y. G. (2005). Affective response to social comparison in the classroom. *Basic and Applied Social Psychology*, 27, 229–237.
- Chanal, J. P., Marsh, H. W., Sarrazin, P., & Bois, J. E. (2005). Big-fish-little-pond effects on gymnastics self-concept: Social comparison processes in a physical setting. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27(1), 53–70.
- Chanal, J. P., & Sarrazin, P. G. (2007). Big-fish-little-pond effect versus positive effect of upward comparisons in the classroom. How does one reconcile contradictory results? *International Review of Social Psychology*, 20(1), 69–86.
- Chase, M. (1998). Source of self-efficacy in physical education and sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(1), 76-89.
- Coakley, J., & White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9(1), 20-35.
- Corcoran, K., Crusius, J. & Mussweiler, T. (2011). Social comparison: Motives, standards, and mechanisms. In D. Chadee (Ed.), *Theories in social psychology* (pp.119-139). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Cohn, M. A. (2004). Rescuing our heroes: Positive perspectives on upward comparisons in relationships, education and work. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 218-237). Hoboken, NJ: Wiley.
- Crocker, P. R. E., Eklund, R. C., & Kowalski, K. C. (2000). Children's physical activity and physical self-perceptions. *Journal of Sports Science*, 18, 383–394.

- Dai, D. Y. & Rinn, A. N. (2008). The Big-Fish-Little-Pond Effect: What Do We Know and Where Do We Go from Here? Department of Educational and Counseling Psychology, University at Albany, State University of New York. Springer Science.
- Deci, E. og Ryan, R. (2000). Human need and self-determination of behavior. *Psychology inquiry*.
- Deci, L. E. & Ryan, M. R., (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Dijkstra, P. & Kuyper, H., Buunk, A.P., Van der Werf, G. & Van der Zee, Y. (2008). Social comparison in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 78, 828-879.
- Dumas, F., Huguet, P., Monteil, J., Rastoul, C., & Nezlek, J. B. (2005). Social comparison in the classroom: Is there a tendency to compare upward in elementary school? *Current Research in Social Psychology*, 10(12), 166–187.
- Dunning, D. & Hayes, A.F. (1996). Evidence for egocentric comparison in social judgment.. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 71(2), 213-229.
- Duquin M. E. (1980). Social comparison in sport. The motivating power of similarity. In C.H. Nadeau, W. R. Halliwell, K. M. Newell & H. C. Roberts (Eds.), *Psychological and Sociological of motor behavior and sport – 1979* (pp. 149-156). Champaign, IL; Human Kinetics.
- Epstein, J. L. (1983). The influence of friends on achievement and affective outcomes. In J. L. Epstein & N. L. Karweit (Eds.), *Friends in School* (pp. 177–200). New York: Academic Press.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, vol. 7 no. 2, 117-140.
- Festinger, L. (1954b) Motivation leading to social behavior. In M.R. Jones (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, pp. 191–218. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som udgangspunkt*. København: Akademisk forlag.
- Frey, K. S., & Ruble, D. N. (1985). What children say when the teacher is not around: Conflicting goals in social comparison and performance assessment in the classroom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 550–562.
- Gilbert, D.T., Geisler, R.B. & Morris, K.A. (1995). When comparisons arise. *J Pers Soc Psychol*, vol. 69(2), 227-36.

- Goethals, G. R., & Darley, J. M. (1977). Social comparison theory: An attributional approach. In J. M. Suls & R. L. Miller (Eds.), *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives* (pp. 259–278). Washington, DC: Hemisphere.
- Gruder, C. L. (1971). Determinants of social comparison choices. *Journal of Experimental Social Psychology*, 7, 473-489.
- Hagger, S. M. og Chatzisarantis, N. L. D. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. 1. udgave.
- Halkier, B. (2002) *Fokusgrupper*. 1. Udgave. Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Helgesen, V.S. & Mickelson, K.D. (1995). Motives for Social Comparison. *Pers Soc Psychol Bull*, vol. 21 no., 11 1200-1209.
- Hoorens, V. (1993). Self-enhancement and superiority biases in social comparison. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (Vol. 4, pp. 113-139).
- Huang, C. (2011) *Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations*. *Journal of School Psychology*. Elsevier.
- Huguet, P., Dumas, F., Monteil, J. M., & Genestoux, N. (2001). Social comparison choices in the classroom: Further evidence for students' upward comparison tendency and its beneficial impact on performance. *European Journal of Social Psychology*, 31, 557-578.
- Jeanes, R. (2009). Where are the children? Examining Leisure and Fatherhood Research. In T. Kay (Eds). *Fathering through Sport and Leisure*, London: Routledge.
- Jørgensen, P.S. & Kampmann, J. (2000). *Børn som informanter*. Børnerådet.
- Kin-Isler, A., F. H Asci, A, Aitintas., & Guven-Karahan, B., (2009) *Physical Activity and Patterns Of 11-14 years Old Turkish Adolescents*. *Adolescents*, Vol. 44, No. 176. Winter 2009 Libra Publishers, Inc., 3089C Clairemont Dr., PMB 383, San Diego.
- Klein, W.M. (1997). Objective standards are not enough: Affective, self-evaluative, and behavioral responses to social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 72(4), 763-774.
- Klein, W. M. (2003). Effects of objective feedback and “single other” or “average other” social comparisons feedback on performance judgments and helping behaviour. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 418-429.

- Kuyper, H., & Dijkstra, P. (2009). Better-than-average effects in secondary education: a 3-year follow-up. *Educational Research and Evaluation*, 15, 167-184.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView. Introduktion til et håndværk*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Langdridge, D. (2007). *Phenomenological Psychology: Theory, Research and Method*. 1st ed. Harlow: Pearson Education Limited.
- Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. (2003). The Role of Self-Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19: 119-137.
- Locke, K. D. (2007). Personalised and generalised comparisons: Causes and consequences of variations in the focus of social comparisons. *Personality and Social Psychology Bulletin*.
- Macklem, G.L. (2015). *Boredom in the Classroom Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in Learning*. New York, NY: Springer.
- Marsh, H. W. (1996). Physical Self Description Questionnaire: stability and discriminant validity. *Res Q Exerc Sport*. 1996 Sep;67(3):249-64.
- Marsh, H.W. & Parker J.W. (1984). Determinants of student selfconcept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big fish little pond effect on academic self-concept: A crosscultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*.
- Marsh, W. M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., Baumert, J. (2005) Academic Self-Concept, Interest, Grades, and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering. *Child Development* Number 2, Pages 397-416.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*.
- Martin, A.J. (2012). Part II commentary: Motivation and engagement: Conceptual, operational, and empirical clarity. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 303–311). New York, NY: Springer.

- Meisel, C. J., & Blumberg, C. J. (1990). The social comparison choices of elementary and secondary school students: The influence of gender, race, and friendship. *Contemporary Educational Psychology*.
- Mussweiler, T. & Strack, F. (1999). Hypothesis-Consistent Testing and Semantic Priming in the Anchoring Paradigm: A Selective Accessibility Model. *Journal of Experimental Social Psychology*, Volume 35, Issue 2, 136–164.
- Mussweiler, T. (2003). Comparison processes in social judgment: Mechanisms and consequences. *Psychological Review*, 110, 472-489.
- Mussweiler, T., Ruter, K., & Epstude, K. (2004). The ups and downs of social comparison: Mechanisms of assimilation and contrast. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 832-844.
- Padalia, Divya (2014) Conformity Bias: A Fact or an Experimental Artifact? *National Academy of Psychology (NAOP)*.
- Politikens Nudansk Ordbog (2005). JP/Politikens Forlagshus A/S. 3. udgave, 1. oplag.
- Raudsepp, L., Liblik, R., & Hannus, A. (2002). Children's and adolescents' physical self-perceptions as related to moderate to vigorous physical activity and physical fitness.
- Rhodes, M. & Brickman, D. (2008). Preschoolers' responses to social comparisons involving relative failure, *Psychological Science*, 19, 968-972.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Shernoff, D. J. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York, NY: Springer.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of reference for academic self-concept. *Educational Psychologist*, 37, 233-244.
- Smith, R. H. (2000). Assimilative and contrastive emotional reactions to upward and downward social comparisons. In J. Suls & L. Wheeler (Eds), *Handbook of social comparison: Theory and research* (pp. 173-200).
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.

- Suls, J. & Wheeler, L. (2000). *Handbook of Social Comparison: Theory and Research*. The Springer Series in Social Clinical Psychology.
- Suls, J., Martin, R., & Wheeler, L. (2000). Three kinds of opinion comparison: The Triadic Model. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 219–237.
- Suls, J., & Wheeler, L., (2012) *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 1* Chapter Title: "Social Comparison Theory" 2012. SAGE Publications. City: London.
- Taylor, S. E., Wayment, H. A., & Carrillo, M. (1996). Social comparison, self-regulation, and motivation. In R. M. Sorrentino & E.T.Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (pp. 3-27). New York: Guilford Press.
- Taylor, S. E., & Lobel, M. (1989). Social comparison activity under threat: Downward evaluation and upward contacts. *Psychological Review*, 96, 569–575.
- Telema, R., Yang, Y., (2000). Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland. *Med Sci Sports Exerc.* 2000 Sep;32(9):1617-22.
- Tesser, A., & Campbell, J. (1982). Self-evaluation maintenance and the perception of friends and strangers, *Journal of Personality*, 59,
- Tesser, A., Campbell, J., & Smith, M. (1984). Friendship choice and performance: Self-evaluation maintenance in children. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Thing, L.F. & Ottesen L.S. (2013). *Metoder i idrætsforskning*. København: Munksgaard.
- Trautwein, U., Gerlach, G., & Lüdkte, O. (2008). Athletic classmates, physical self-concept, and free-time physical activity: A longitudinal study of frame of reference Effects. *Journal of Educational Psychology*, 100, 988–1001.
- Wehrens, M. J. P. W, Buunk, A. P., Lubbers, M. J., Dijkstra, P., Kuyper, H., & Van der Werf, G. P. C. (2010). The relationship between affective response to social comparison and academic performance in high school. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 203–214.
- Wheeler, L. (1966). Motivation as a determinant of upward comparisons. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, 27-31.
- Wheeler, L., & Suls, J. (2005). Social comparison and self-evaluation of competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 566-578). New York: Guilford Press.

- Wheeler, L., & Suls, J. (2007). Assimilation in social comparison: Can we agree on what it is? *International Review of Social Psychology*, 20(1), 31-51
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90, 245-271.
- Wood, J.V. (1989). Theory and Research Concerning Social Comparisons of Personal Attributes. *Psychological Bulletin*, Vol. 106, No. 2, 231-248.
- Wood, J.V. (1996). What is social comparison and how should we study it? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 520-537.
- Wood, J.V., Michela, J.L., & Giordano, C. (2000). Downward comparison in everyday life: Reconciling self-enhancement models with the mood-cognition priming model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 563-579.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Østergaard, L. (2005). Hvad har børns leg og naturvidenskabelige metoder med hinanden at gøre? Danmarks Pædagogiske Universitet.