

13.06.2016

Jenters opplevelser i kroppsøvingsfaget

- En kvalitativ undersøkelse fra
ungdomsskolen

Masteroppgave i utdanningsvitenskap

Steffen Toadalen

Veileder: Førsteamanuensis Rune Giske



Universitetet
i Stavanger



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET
MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap – Idrett/kroppsøving	Vårsemesteret, 2016 Åpen
Forfatter: Steffen Toadalen (signatur forfatter)
Veileder: Rune Giske	
Tittel på masteroppgaven: Jenters opplevelser i kroppsøvingsfaget En kvalitativ undersøkelse fra ungdomsskolen Engelsk tittel: Girls' experiences in physical education A qualitative study in secondary school	
Emneord: Mistrivsel, trivsel, selvbestemmelsesteori, jenters opplevelser, kroppsøving, ungdomstrinn.	Antall ord: 28343 + vedlegg/annet: 33747 Stavanger, juni 2016

Forord

Etter snart fem fullførte år ved Universitetet i Stavanger er det med stor mestringsfølelse jeg skriver de siste ordene av mastergradsoppgaven. Prosessen som startet for flere måneder siden har vært spennende, og til tider krevende. Arbeidet som er lagt ned har gitt meg ny kunnskap og forståelse som jeg håper å dra nytte av i årene som kommer. Hensikten med oppgaven er å belyse jenters opplevelser i kroppsøving, og gi økt kunnskap rundt både trivsel og mistrivsel i faget.

Over denne perioden har det vært flere personer som har lettet prosessen for meg og fortjener et stort takk. Først ønsker jeg å takke veilederen min Rune Giske for god veiledning, interessante samtaler, faglige innspill, vurderinger og råd underveis. Oppgaven kunne heller ikke vært gjennomført uten de skolene som har hjulpet til med å finne informanter. Derfor ønsker jeg å rette en stor takk til dere, og ikke minst jentene som har stilt opp til intervjuene. Tusen takk for tilliten.

Videre må jeg få takke medstudenter for godt samarbeid gjennom prosessen. Jeg vil også rette en stor takk til foreldre for god støtte gjennom alle år, og ikke minst korrekturlesing. Til slutt, tusen takk til kjæreste for gode ord og ny motivasjon underveis.

Universitetet i Stavanger, Juni 2016

Steffen Toadalen

Sammendrag

Tidligere undersøkelser viser at de fleste elevene trives i kroppsøvningsfaget. Likevel oppgir flere undersøkelser at en del ikke trives, og flertallet ser ut til å være jenter. Funn tyder på at aktivitetsnivået og trivselen reduseres fra barneskolen til ungdomsskolen. For å skape en livslang bevegelseslyst hos disse jentene er det avgjørende at de trives og er motiverte for fysisk aktivitet.

Undersøkelsen ønsket å gi innsikt i jenters opplevelser i kroppsøving. Ved å få innsikt i dette kan man trolig fremme kroppsøvningsglede blant en større andel jenter. Problemstillingen var: *Hva ligger til grunn for jenters mistrivsel og trivsel i kroppsøvningsfaget?* For å belyse problemstillingen har undersøkelsen tatt utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien, og litteratur innen kroppsøvningsundervisning og overgang fra barneskole til ungdomsskole blitt benyttet.

Åtte jenter på 15 og 16 år (10.trinn) fra ungdomsskoler i Rogaland ble rekruttert ved strategisk utvalg, hvor fire av jentene trivdes godt, mens de fire andre jentene mistrivdes i kroppsøvningsfaget. I metoddelen ble det anvendt delvis strukturert forskningsintervju for å hente informasjon hos alle informantene. Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i de tre psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien, samt psykologisk læringsklima og overgang fra barneskole til ungdomsskole.

Resultatene i undersøkelsen viste at kompetanse- og tilhørighetsbehovet har størst betydning for jenters trivsel, trygghet, deltagelse og motivasjon. Det kan synes å være en sammenheng mellom opplevd kompetanse og tilhørighet hos både trivsel- og mistrivseljentene. Autonomi var det psykologiske behovet som ser ut til å ha minst betydning for trivselen og motivasjonen til jentene. Noen av mistrivseljentene ønsket ikke medbestemmelse i det hele tatt i frykt for negativ oppmerksomhet. Kroppsøvningslærerens betydning for trivsel, viste seg bare å samsvare med mistrivseljentene. Likevel opplevde mistrivseljentene minst oppfølging fra lærerens side. Andre faktorer som kunne ha en innvirkning på trivselen og motivasjonen i kroppsøvningsfaget var tidligere deltagelse med fysisk aktivitet utenfor skolen, psykologisk læringsklima, kjønnsdelt undervisning, overgang fra barneskole til ungdomsskole og karakter. Disse forholdene anses ikke å være isolerte, ettersom de virket å ha en sammenheng på hverandre.

Nøkkelord: Mistrivsel, trivsel, selvbestemmelsesteori, jenters opplevelser, kroppsøving

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag	III
1.0 Begrepsavklaring.....	1
1.1 Definisjon av trivsel og mistrivsel.....	1
2.0 Innledning.....	3
2.1 Tidligere forskning	4
2.1.1 Utfordrende etter barneskolen.....	5
2.1.2 Aktivitetsinnhold.....	5
2.1.3 Medbestemmelse.....	5
2.1.4 Kroppsøvlingslæreren og forebygging av et godt læringsklima.....	6
3.0 Teoretisk perspektiv	7
3.1 Valg av teori	7
3.2 Selvbestemmelsesteorien.....	7
3.3 Amotivasjon.....	8
3.4 Ytre motivasjon	8
3.4.1 Ekstern Regulering.....	9
3.4.2 Introjeksjon	9
3.4.3 Identifisert regulering.....	9
3.4.4 Integrert regulering	10
3.5 Indre motivasjon	10
3.6 Grunnleggende psykologiske behov.....	11
3.6.1 Kompetanse.....	12
3.6.2 Autonomi	13
3.6.3 Tilhørighet.....	14
3.7 SBT og kroppsøvlingsundervisning i skolen.....	15
3.7.1 Kjønnsdelt undervisning i skolen?.....	17
3.7.2 Self-handicapping	17
3.8 Overgangen fra barneskole til ungdomsskole	18
3.9 Psykologisk læringsklima og sosialt miljø i kroppsøving.....	19
3.9.1 Mestringsorientert læringsklima	20

3.9.2 Prestasjonsorientert læringsklima	20
4.0 Hensikten med undersøkelsen	21
4.1 Problemstilling.....	21
4.2 Forsknings spørsmål	21
5.0 Metode.....	22
5.1 Forskningsdesign	22
5.2 utfordringer ved kvalitativt forskningsintervju.....	23
5.3 Utvalg	24
5.4 Intervju.....	25
5.4.1 Intervjuguide	25
5.4.2 Pilotintervju.....	27
5.4.3 Gjennomføring av intervju.....	27
5.5 Bearbeiding av forskningsintervjuene	28
5.5.1 Transkribering.....	28
5.5.2 Analyse	28
5.6 Reliabilitet og Validitet	29
5.7 Forskningsetiske vurderinger	31
5.8 Presentasjon av datamaterialet.....	32
6.0 Resultat og drøfting	33
6.1 Tidligere deltagelse i organisert og uorganisert idrett, og forhold til kroppsøvfingsfaget	33
6.2 Opplevelse av autonomi	37
6.2.1 Guttenes autonomi blir styrende for innholdet i undervisningen.....	40
6.3 Opplevelse av tilhørighet.....	41
6.3.1 Forhold til kroppsøvfingslæreren	45
6.3.2 Kjønnsdelt undervisning	47
6.4 Opplevelse av kompetanse	50
6.4.1 «Self-Handicapping»	57
6.5 Psykologisk læringsklima.....	59
6.6 Overgang fra barneskole til ungdomsskole	62
6.6.1 Karakter.....	64

7.0 Sammenfattende konklusjon	67
7.1 Begrensninger ved undersøkelsen	70
7.2 Veien videre.....	70
8.0 Referanseliste	72
Vedlegg	82
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	82
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	84
Vedlegg 3: Kvittering fra NSD.....	85
Vedlegg 4: Intervjuguide	87

1.0 Begrepsavklaring

1.1 Definisjon av trivsel og mistrivsel

Det vil være hensiktsmessig å beskrive begrepene trivsel og mistrivsel for å kunne belyse problemstillingen til denne undersøkelsen. I skolehverdagen er dette sentrale begrep, men begrepene anses å være omfattende og det er vanskelig å bli enig om en allmenn definisjon. Dette fordi begrepene gir ulike assosiasjoner hos ulike mennesker (Flagestad, 1996). Dette kan man se i definisjonene til Melbø (1980, s. 7) og Hallum (1984, s. 19):

«Trivselsbegrepet hører til de mer uklare begreper innen pedagogikken og kan gi opphav til assosiasjoner i ulike retninger, selv om de fleste nok har en intuitiv følelse av meningsinnholdet».

Det samme kan man se hos Hallum (1984, s. 19) sitt sitat:

«Begrepet trivsel er vanskelig å definere fordi det er så mange faktorer som går inn i dette samlebegrepet. Det er nesten ikke den ting i vårt daglige liv som ikke virker inn på trivsel».

En måte å se på begrepet trivsel og mistrivsel på, er ifølge Kerlinger (1972) å se på begrepene som en kontinuerlig variabel. Altså en variabel med uendelig mange verdier. Med andre ord er det ikke en dikotom variabel som han sier, ettersom disse kun har to verdier (f.eks. død-levende, mann-kvinne). Videre kan man se på begrepet som en kontinuerlig variabel som kan omdannes til en dikotom variabel (Flagestad, 1996). Med utgangspunkt i dette kan man se på det som en kontinuerlig skala hvor man har mistrivsel i den ene enden, og trivsel i den andre. Trivsel ville i denne sammenheng derfor vært synonymt med god trivsel.

Man kan også se i flere trivselsundersøkelser at det vises til definisjonen som ble brukt i en trivselsundersøkelse i Gladsaxe skolevesen i Danmark. Denne definisjonen av trivsel er dannet med utgangspunkt i motivasjonspsykologien, og defineres av Hauge (1974, s. 8) som:

«Generelt angiver trivsel en følelsestilstand hos personen der er forholdsvis stabil og omfattende. Trivsel kan derfor her defineres som elevens generelle tendens til at føle sig tilfreds med forholdene i miljøet».

I denne oppgaven kommer likevel en annen definisjon til å bli brukt. Forfatterne som viser til definisjonen i Gladsaxe-studien, henviser også til Sandven (1972, gjengitt i Hauge, 1974, s. 8), og legger dette i begrepene:

«Med trivsel forbinder vi noe positivt, en umiddelbar følelse av at den situasjonen man befinner seg i og de mulighetene som tegner seg av, opplevelse som tilfredsstillende, mens mistrivsel, vantrivsel eller trivselsmangel står for det motsatte: en følelse av ubehag, fordi en opplever seg selv i utakt med sin omverden og ikke øyner noen umiddelbar mulighet til å komme over i en endret situasjon».

Denne definisjonen er valgt, ettersom den er i tråd med hva de ulike formene for motivasjon beskriver. Indre motivasjon forbindes som noe positivt hvor individet opplever gleden i aktiviteten. Amotivasjon som er en annen form for motivasjon kan videre kobles til mistrivsel, og individet vil ikke her se verdien i en aktivitet.

2.0 Innledning

Gjennom arbeid med litteratur som har belyst utfordringer som jentene står ovenfor, har det blitt tydeligere at kroppsøvfingsfaget mer enn noe annet skolefag muligens drives for mye på guttenes premisser og verdier. Flere forskere har vært opptatt av disse utfordringene, og man kan se helt tilbake til 1987 hvor Pettersen et al. (1987, s. 83) uttrykte:

«Kroppsøving er et av de aller viktigste fag for elevene våre. Etter mange timers stillesitting er det nettopp i disse timene kroppen skal få den aktivitet den har sterkt behov for. Jeg våger den påstand at når gymnastikktimene drives på guttenes premisser, gis det stor mulighet for aktivitet for den sterke gruppen, mens mange jenter og noen gutter ikke får den trening de har krav på».

Dette og flere lignende uttalelser har bygget opp en interesse for å undersøke hvordan jenter opplever kroppsøvfingsundervisningen rundt Stavangerområdet.

Videre blir fysisk aktivitet sett på som avgjørende for normal vekst og utvikling hos barn og unge. Bjørneboe & Aadland (2003) peker på at dette gjelder den aerobe kapasiteten, muskelstyrken, spensten, de motoriske ferdighetene og bevegeligheten. Barn og unge som er i regelmessig fysisk aktivitet virker også å redusere risikoen for psykiske helseproblemer. Disse helseverdiene som ligger i kroppsøvfingsfaget er allmenn kjente, og de blir løftet frem i flere undersøkelser (Ommundsen (2013); Resaland, Andersen, Mamen, and Anderssen (2009)). Videre viser flere studier (Christiansen, 2010; Flagestad, 1996; Jaakkola, Wang, Soini, & Liukkonen, 2015; Jaakkola, Wang, Yli-Piipari, & Liukkonen, 2015; Lonsdale, Sabiston, Raedeke, Ha, & Sum, 2008) at jenter ikke trives like godt som gutter i kroppsøving. Hensikten med undersøkelsen blir derfor å finne opplevde grunner til jenters mistriivsel og lave innsats, og opplevde grunner for jenters trivsel og høye innsats. Målet er å oppnå en større forståelse for denne tematikken, og supplere med tidligere forskning på området. Dette vil bidra til å løfte frem bakgrunnen for jenters mistriivsel og trivsel i kroppsøvfingsfaget. Et slikt arbeid kan være et innspill i debatten om hvordan vi bedre kan tilpasse kroppsøvfingsundervisningen på ungdomstrinnet til jentene. Ønsket er at det kan gi en mulighet til endring i kroppsøving, slik at ikke bare noen, men alle kan trives ved å være i fysisk aktivitet.

Skolen blir sett på som en arena som når alle, og den blir sett på som en stor ressurs for å fremme fysisk aktivitet blant barn og unge. Et sted hvor elevene kan være i fysisk aktivitet blir derfor i kroppsøvfingsundervisningen. Likevel viser Ingebriivtsen & Hermundurs (2006) undersøkelse at det fysiske aktivitetsnivået til barn og unge har blitt lavere, til tross for barnets behov for

fysisk aktivitet. Dette er noe som også Helsedirektoratet (2014b) opplyser om, samtidig som de peker på at jentenes fysiske aktivitetsnivå synker med økende alder. I rapporten kan man lese at 87 % av seks år gamle jenter tilfredsstillers anbefalinger for fysisk aktivitet, mens bare 43% av femten år gamle jenter gjør det samme. Gutter har et betydelig høyere aktivitetsnivå enn jenter både i ukedager og helger. Årsaken til at det fysiske aktivitetsnivået er så ulikt mellom kjønnene kan ha sammenheng med at jentene mistrives mer i kroppsøvningsfaget. Det gir utslag i undersøkelser (McKenzie, Marshall, Sallis, & Conway, 2000) som viser at jenter i gjennomsnitt er mindre aktive i de fleste aktiviteter i kroppsøvningsfaget, i forhold til det gutter er.

Man kan se at det blir innført tiltak for å fremme mer fysisk aktivitet rundt omkring i landet, noe som er positivt så lenge man evner å få alle elevene til å delta aktivt i undervisningen. Dette kan være en utfordring, ettersom en tidligere undersøkelse viser at rundt en fjerdedel av elevene i 7. og 9.klasse mislikte kroppsøvningsfaget (Flagestad, 1996). I nyere studier kan man se at det ikke har forbedret seg noe, ettersom Borgen & Leirhaug (2012) i sin studie fant at opptil 30% av elevene hatet, eller ikke likte faget. Negative funn ser man også hos Säfvenbom et al. (2014) hvor det viste seg at 44% av elevene ikke var fornøyd med hvordan kroppsøvningsundervisningen foregikk. 12% av elevene likte ikke faget, og 32% likte ikke måten faget ble formidlet på. Dette peker på at skolen ikke tilfredsstillers læreplanens mål om livslang bevegelsesglede for alle, ettersom det står hos utdanningsdirektoratet at: *Opplæringen i kroppsøving har som viktig mål å oppøve allsidige kroppslige ferdigheter og gi grunnlag for en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede* (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Trolig bør det fokuseres mer på hvordan elever opplever faget. Ved å finne frem til ulike faktorer til hvorfor noen elever mistrives/trives, mener Ingebrigtsen & Mehus (2006) at man kan få innsikt i elevenes opplevelser av faget.

2.1 Tidligere forskning

Selv om det er utført, og stadig utføres, er det ikke mange undersøkelser som er direkte rettet mot trivselen og motivasjonen til elever og kroppsøving. Her følger en oversikt over noe litteratur som man kan relatere til emnet motivasjon og kroppsøving, og funn tyder på at overgang fra barneskole til ungdomsskole, aktivitetsinnhold, medbestemmelse, kroppsøvningslæreren og læringsklima er av betydning.

2.1.1 Utfordrende etter barneskolen

Flagestad (1996) utførte for omtrent 20 år siden en undersøkelse som viste at overgangen fra barneskole til ungdomsskole var et kritisk punkt for trivselen i kroppsøvfingsfaget. Det ble mer alvorlig etter overgangen når de skulle få karakter, og de følte aktivitetene ble mer «seriøse». Elever syntes heller ikke at læreren tok hensyn til at alle ikke var like flinke, eller om innsats ble tatt hensyn til i vurderingsgrunnlaget. Dette kunne bidra til å skape prestasjonsangst hos noen, og det kunne svekke den indre motivasjonen deres. Samtidig er det en tid hvor guttene drar fra jentene når det gjelder fysisk yteevne. En frykt hos noen for å «dumme seg ut» kunne derfor virke negativt inn på trivselen, ettersom gymsalen er en arena hvor alle er ekstra eksponert i skolen. Det kunne altså være en ekstra påkjenning om noen ble bedt om å gjøre noe man ikke mestret. Andre faktorer som var av betydning for trivselen var frykten for negative kommentarer fra medelever, eller at noen jenter syntes det ble flaut å ha kroppsøving når guttene utviklet seg fysisk (Flagestad, 1996).

2.1.2 Aktivitetsinnhold

Aktivitetsinnholdet er et annet funn som viste seg å ha betydning for trivselen og motivasjonen til noen jenter (Andrews & Johansen, 2005). Resultatene fra undersøkelsen til Andrews & Johansen (2005) og Flagestad (1996) viste at aktivitetene ofte var på guttenes premisser. Vanligvis ble det for mye ballspill syntes en del av jentene. Dette var aktiviteter som jentene ikke mestret like godt som guttene. Når det første var valgfritt ville aldri guttene være med på aktivitetene som jentene ønsket. Noe som førte til at guttene ikke ble utfordret i aktiviteter som de kanskje ikke mestret, eller følte seg selvsikker i.

2.1.3 Medbestemmelse

En studie utført i Nordland studerte fraværet i forskjellige skoler, og prøvde å finne faktorer som spilte en rolle for om elevene deltok eller ikke i undervisningen (Lagestad, 2014). Funn i denne studien viste at elever som fikk være med å bestemme aktiviteter i kroppsøving opplevde mer glede, og de ble mer motivert enn i skoler hvor alt var lærerstyrt. Læreren gav elevene mer autonomi etter hvert som de ble trent på dette, og en viktig faktor for hvorfor det fungerte var den tette oppfølgingen læreren hadde på elevene underveis.

2.1.4 Kroppsøvingslæreren og forebygging av et godt læringsklima

Hos Flagestad & Skisland (2002) sin forskning kan man se at kun 17% av elevene som mistrivdes var fornøyde med kroppsøvingslæreren sin. Videre fant de at rundt 25% av de samme elevene syntes læreren var rettferdig, og at kun 19% var fornøyde med undervisningsmåten til læreren. Her kan man tydelig se at forholdet til læreren, og hvordan han/hun oppfattes kan ha stor betydning i forhold til trivselen til elevene.

En undersøkelse forsket på elevenes indre motivasjon, og at denne kan bli påvirket av autonomistøttende og mestringsorienterte undervisningsstrategier (Jaakkola, Wang, Yli-Piipari, et al., 2015). Studien trekker frem at elever ble gitt mer medbestemmelse, og i rapportene deres kan man se at elevene oppfattet høyere autonomistøtte fra læreren enn hva andre land som Storbritannia og Frankrike har rapportert på ungdomstrinn. I barneskolen kunne de ikke se like stor forskjell. Videre påpekte de at det kunne ha en sammenheng med at det var spesialister som underviste på ungdomsskolen, og allmennlærere på barneskolen. Mer utdanning, og en bredere kompetanse hos kroppsøvingslæreren kan derfor være en viktig faktor for trivselen til elevene. Hagger & Chatzisarantis (2007) støtter dette funnet ettersom de også fant at et autonomistøttende læringsklima (sosial kontekst som støtter valg, initiering og forståelse) tilrettelegger bedre SBT-motivasjon, en sunn utvikling og optimale psykologiske funksjoner. Det å forebygge for autonomistøtte viste seg å ha en positiv sammenheng til de tre psykologiske behovene som SBT mener er vesentlig at er tilfredsstilt for å oppnå indre motivasjon. Et kontrollert miljø ville derimot motvirke elevenes indre motivasjon. Likevel er studiene samstemte om at det må mer forskning til på området.

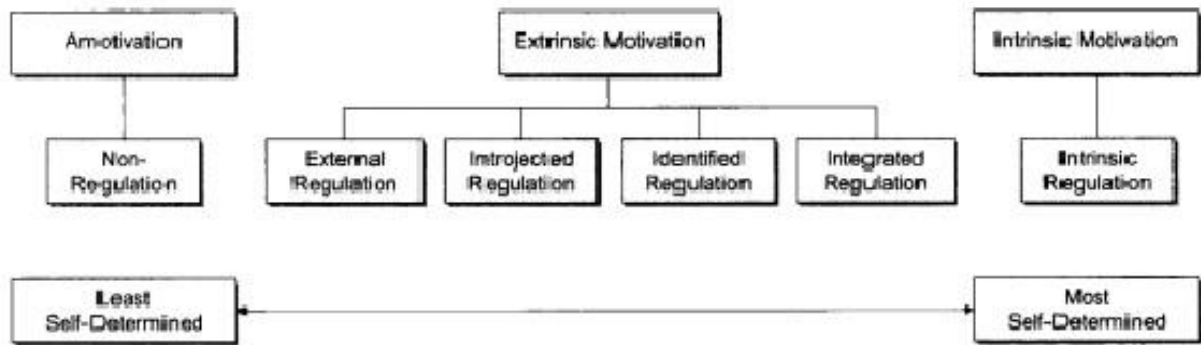
3.0 Teoretisk perspektiv

3.1 Valg av teori

For å belyse problemområdet vil det være hensiktsmessig å bruke en teori hvor man kan forklare grunner til mistriivsel/trivsel. I den sammenheng vil selvbestemmelsesteorien (SBT) til Deci & Ryan (1985) være godt egnet. Denne motivasjonsteorien ser på drivkraften bak handlingene hos individet, og den kartlegger ulike former for motivasjon; indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon. Ettersom undersøkelsen tar utgangspunkt i jenter som mistrives, vil SBT være fruktbar ettersom den fanger opp og kan utdype begrepet amotivasjon. Videre påpeker Deci & Ryan (2002b) at de som er ytre motiverte kan være fysisk aktive, men at individet må være indre motivert for at deltagelsen skal opprettholdes over tid.

3.2 Selvbestemmelsesteorien

Hovedteorien i oppgaven vil være selvbestemmelsesteorien (SBT). SBT er en makroteori som søker etter å forklare menneskelig motivasjon og atferd. Teorien tar for seg blant annet personlig utvikling, hvordan en handling forstås, grunnleggende psykologiske behov, ambisjoner og mål og påvirkning av sosiale omgivelser på motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Med andre ord er SBT en tilnærming til menneskelig motivasjon som forklarer kontekstuelle faktorer som kan påvirke hvordan mennesket fungerer (Gökçe, 2014). Man kan også si at det er en sosialkognitiv teori som belyser tre psykologiske behov (kompetanse, autonomi og tilhørighet), og disse må tilfredsstilles for å kunne oppleve trivsel, og bli optimalt indre motivert. Deci & Ryan (1985) sier videre at man kan bruke denne makroteorien til å forklare og forutsi hvorfor elever lykkes eller ikke lykkes i blant annet kroppsøving. Med andre ord kan kroppsøvingslæreren spille en rolle i elevenes utvikling til å oppnå indre motivasjon og livslang bevegelseslyst. Man kan se hos Deci & Ryan (2000b) at mennesket har en iboende tendens til aktivt å utvikle ferdigheter, utsette seg for utfordringer og utforske nye aktiviteter. Mennesket ønsker dette uten noen form for ytre krav eller belønning (Deci & Ryan, 1985). Det er denne iboende tendensen som er den grunnleggende forutsetningen for indre motivasjon, og som ønsket er at elevene skal oppnå (Deci & Ryan, 1985). SBT forklarer også vilkårene for at man skal kunne ta selvbestemte valg. Med andre ord, at indre motivasjon står for de valgene hvert individ tar. Den motivasjonelle atferden individet måtte ha, påvirkes av tre ulike former for motivasjon. Disse tre er indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon, ifølge Deci & Ryan (2002a).



Figur 1: De ulike kategoriene innenfor motivasjon fordelt langs en linje, alt etter hvor selvbestemt motivasjonen er. Amotivasjon til venstre er minst selvbestemt, og indre motivasjon til høyre er mest selvbestemt (Vallerand et al., 2008).

3.3 Amotivasjon

Amotivasjon dreier seg om at individet ikke ser verdien i en aktivitet. Denne formen for motivasjon er definert som en tilstand hvor individet verken er indre eller ytre motivert (Sun & Chen, 2010). Deci & Ryan (2002a) påpeker at denne formen kan oppstå når individet opplever mangel på kompetanse til å utføre aktiviteten, eller at individet har lave forventninger til en aktivitet slik at den ikke kan gi ønsket utbytte. Med andre ord kan de utføre en handling uten noen form for intensjon (Deci & Ryan, 1985). Denne formen for motivasjon skjer når atferden er styrt utenfor elevens viljestyrte kontroll. Det som skjer er at eleven opplever han/hun ikke klarer å styre atferden sin på en måte som fører til ønskede resultater (Strandkleiv, 2006).

3.4 Ytre motivasjon

I lys av SBT har man ytre motivasjon hvor drivkraften ved en handling anses å være instrumentell. Det vil si at aktiviteten i seg selv ikke er målet, men individet utfører den for å oppnå noe som ikke har med aktiviteten å gjøre; en slags belønning (karakter). De som er ytre motivert vil oppfatte sin oppførsel som ekstern i forhold til seg selv (Deci & Ryan, 1985). Ytre motivasjon kan deles inn i fire reguleringer (ytre regulering, introjeksjonsregulering, identifikasjonsregulering og integrasjonsregulering). Jo mer fullstendig reguleringene er internalisert, jo mer vil det bli en del av det integrerte selvet, og jo mer er det grunnlag for selvbestemt atferd. Om ytre atferd har blitt godt integrert vil det med andre ord være grunnlag for selvstyrt ytre motivert atferd. Motsatt kan man si at de som i mindre grad har internalisert ytre motivasjon vil oppleve en mer kontrollert form for ytre motivasjon. I SBT er disse reguleringene ordnet i et kontinuum for å vise de ulike kategoriene for ytre motivasjon. Man

kan si at håpet er at gjennom disse prosessene, ønsker man at individet skal flytte seg fra en regulering til en annen mot indre motivasjon. Modellen beskriver de ulike reguleringsene med tanke på grad av selvbestemmelse, og det understrekes av Deci & Ryan (2000a) at man ikke må gå steg for steg til indre motivasjon. I kategorien *Integrert regulering* forutsettes det at alle de tre psykologiske behovene (kompetanse, tilhørighet og autonomi) er tilfredsstilt (Deci & Ryan, 1985).

3.4.1 Ekstern Regulering

Helt til venstre (se figur 1) innenfor ytre motivasjon finner man «external regulation». Denne kategorien representerer atferd som reguleres etter ytre virkemiddel som belønning og straff (Deci & Ryan, 2000a). Individets atferd er kontrollert av ytre faktorer, som for eksempel karakter i kroppsøving. Aktiviteter er kun utført på grunn av eksterne faktorer som er styrt av andre enn individet selv. Med andre ord er denne kategorien den klassiske formen for ytre motivasjon, eller man kan si at denne reguleringen har blitt sett på som kontrast til indre motivasjon.

3.4.2 Introjeksjon

En annen form for ytre motivasjon er «introjected regulation». Denne formen beskrives som interne reguleringer, men som fortsatt er ganske kontrollerende. Hvorfor reguleringen er kontrollerende er fordi individet i denne kategorien utfører handlinger for å unngå skyldfølelse, eller bedre selvfølelsen sin (Deci & Ryan, 2000a). Sagt på en annen måte ønsker individet å unngå dårlig samvittighet, eller for å oppnå stolthet som ved egoorientering (ved å være bedre enn andre). Derfor kan man si at også denne kategorien er preget av ytre kontroll, ettersom individet ikke har et ønske om å utføre aktiviteten. Atferden er ikke integrert eller akseptert som menneskets egen vilje ettersom den ikke er selvbestemt. Fortsatt kan man si at reguleringen kontrollerer individet som om det er indre tvang, og at individet ikke har akseptert denne reguleringen som sin egen.

3.4.3 Identifisert regulering

Denne tredje formen for regulering av ytre motivasjon er identifisert regulering. I forhold til de to første reguleringsene er denne reguleringen en mer selvbestemt form for ytre motivasjon. Det som kjennetegner denne reguleringen er at individet forstår av atferden er viktig. Likevel trenger den ikke å være interessant, engasjerende eller i tråd med de mål individet har satt seg selv (Deci & Ryan, 2000a). Individet har akseptert verdiene, og man opplever en større

valgfrihet. Et eksempel innenfor denne kategorien kan være at en elev gjennomfører en oppgave for å forbedre sine idrettslige ferdigheter, som i utholdenhetstrening.

3.4.4 Integrert regulering

Til slutt har man ifølge Deci & Ryan (2000a) integrert regulering, som er den mest autonome formen for ytre motivasjon. Innenfor denne formen har individet akseptert reguleringen og godtatt verdiene som sine egne. Det sosiale miljøets mål, verdier, tanker og interessefelt står i samsvar med individets. Som beskrevet er det den mest autonome reguleringen ettersom individet vil føle atferden som frivillig, og denne formen for ytre motivasjon er den som ligger nærmest indre motivasjon. Det er likevel et skille mellom disse to, og dette er at individet ikke trenger å være personlig interessert i aktivitetene (Gagné & Deci, 2005). Med andre ord er handlingene viljestyrt. Likevel er den ifølge Deci & Ryan (2000a) fremdeles instrumentell, ettersom individet ikke drives av personlig interesse og engasjement i aktiviteten. Det som utgjør drivet er heller viktigheten av å nå selve målet. Derfor er integrert regulering, og vil forbli ytre motivert atferd ifølge Gagne & Deci (2005).

3.5 Indre motivasjon

Indre motivasjon kan defineres som det iboende drivet individet har til å utforske, og hvor individet deltar av sin frie vilje (Deci & Ryan, 2002b). De indre motiverte vil oppfatte at motivasjonen kommer innenfra. Denne motivasjonskategorien er prototypen på selvbestemte handlinger hvor individet deltar i aktiviteter av fri vilje, bare av interesse eller gleden som aktiviteten gir. Deci & Ryan (1985) skriver at indre motivasjon er den naturlige trangen til å følge personlige interesser og utøve kompetanse, samtidig som man prøver ut og erobrer utfordringer. De peker på at teorien deres ikke sier noe om hva som forårsaker indre motivasjon, men heller undersøker forhold som lokker frem og opprettholder versus hva som reduserer den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000b).

Gottfried (1990) skriver at indre motivasjon innebærer læring kjennetegnet av mestringsorientering, nysgjerrighet, evne til utholdenhet og evne til å se utfordringer i vanskelige og nye oppgaver. Personer som er indre motiverte vil ikke trenge belønning eller straff for å utføre en bevegelse/oppgave. Å holde på med aktiviteten er i seg selv belønnende. Indre motivert atferd hos elever gjør at de vil utføre oppgaven ut av egen interesse og nysgjerrighet, bare for deres egen del (Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk, & Haerens, 2014)

3.6 Grunnleggende psykologiske behov

Et sentralt fokus for SBT er de tre medfødte psykologiske behovene. Disse grunnleggende psykologiske behovene er en miniteori innenfor SBT som forklarer at behovene er medfødt, avgjørende og universelle for alle individer gjennom utviklingsperioder (Gökçe, 2014). Disse behovene må tilfredsstilles for at individet skal kunne oppnå optimal funksjon slik at individet får en naturlig vekst, sosial utvikling og at individet trives (Deci & Ryan, 1985). Videre hevder de at tilfredsstillelse av alle tre psykologiske behovene er nødvendig for at individet skal gå fra kontrollerte til mer autonome reguleringer, og for å oppleve den mest optimale formen for motivasjon (indre motivasjon). De definerer behovene som «*innate psychological nutrients that are essential for ongoing psychological growth, integrity, and well-being*» (Deci & Ryan, 2000c, s. 229). Som man kan se i definisjonen, dreier det seg om at individet er aktivt av natur, og at mennesket søker etter personlig vekst og integrering hele livet. De tre primære psykologiske behovene som er nødvendige for at hvert individ skal få en naturlig vekst, oppnå integritet og psykisk velvære er kompetanse, autonomi og tilhørighet. Schunk (2008) påpeker at disse er selve fundamentet i selvbestemmelsesteorien. Når disse tre grunnleggende psykologiske behovene er tilfredsstilt, vil individets selvbestemte motivasjon, psykologisk vekst og trivsel forventes å bli lettere (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2005). Deci & Ryan (2002b) påpeker at indre motivasjonen og internalisering vil fremmes og opprettholdes når disse tre behovene er tilfredsstilt innenfor en kontekst. Skulle et av disse psykologiske behovene bli motarbeidet, vil den iboende interessen, internaliseringen og trivselen reduseres. I hver enkelt individ spiller disse behovene ulik rolle, og individet kan ikke fungere optimalt dersom et av behovene skulle bli oversett eller motarbeidet. Deci & Ryan (1985) spesifiserer at dette gjelder selv om individet erkjenner behovene eller ikke. Ifølge Rutten et. al. (2015) blir disse behovene tilfredsstilt når en lærer støtter opp om autonomi-støttende læringsmiljø (f.eks. når læreren gir elevene frihet til å bestemme hans/hennes egen atferd), fremmer selvutvikling og når læreren viser medfølelse og omtanke for elevene. Rutten et. al. (2015) viser også til tidligere studier som har funnet at elever som er selvstendig motiverte er mer fysisk aktive utenom kroppsøving. Man kan se i Edmund et al. (2007) sin undersøkelse at de konkluderer med at når de psykologiske behovene er tilfredsstilt, gav dette direkte støtte til motivasjon. I hovedsak kunne de se at autonomistøtte og opplevd behovstfredsstillelse gav økt indre motivasjon hos elevene.

3.6.1 Kompetanse

Behovet for kompetanse handler om behovet om å mestre noe, det å oppnå et resultat eller lykkes i optimalt utfordrende aktiviteter. Man kan se hos Ryan & Powelson (1991, s. 53) som beskriver at kompetansebehovet er *reflected in the propensity to pursue challenges that are just beyond one's current level of functioning and through such activity to both make developmental gains and derive a sense of confidence and self-esteem*. Deci & Ryan (1985) sier at denne troen til egen kompetanse spiller en rolle for individets atferd. Med det mener de at elevene ønsker å involvere seg i aktiviteter som de opplever at de har kompetanse i. Elever som føler seg inkompetente vil derimot prøve å unngå disse oppgavene ettersom de tror at de vil mislykkes. Ifølge Deci & Ryan (1985) er opplevelsen av kompetanse ekstra viktig for trivselen og motivasjonen. Jo mer kompetent individet føler seg i en aktivitet, jo mer indre motivert vil man være i aktiviteten.

Forskning viser at kompetanseutvikling fører til økt indre motivasjon og bedre resultater hos elever (Miserandino, 1996). Høy grad av oppfattet kompetanse ble forbundet med økende positive holdninger til kroppsøvfingsfaget (Cairney et al., 2012). Mangel på kompetanse blir derimot assosiert med mindre motiverte og mer negativ atferd hos elever. I studien til Miserandino (1996) kan man se at elever som opplevde mangel på kompetanse noen ganger hadde en negativ innvirkning på andre, tilbaketrukket atferd og de kunne ha en nedgang i prestasjoner. Elevene rapporterte også at de hadde et mindre engasjement og utholdenhet i oppgaver, opplevde mer kjedsomhet og mangel på nysgjerrighet. I kontrast til dette; de elevene som opplevde kompetansebehovet som tilfredsstillt i den sosiale konteksten, var mer positiv og holdt ut lenger i oppgaver. De var i stand til å holde en positiv oppfatning av sin egen kompetanse, og det kunne være med å forbedre karakteren til elevene i løpet av skoleåret (Miserandino, 1996). Noen longitudinelle studier viser at det har vært en jevn nedgang i opplevd kompetanse, og at kompetansebehovet kanskje skulle bli tatt mer hensyn til (Xiang, McBride, & Guan, 2004; Xiang, McBride, Guan, & Solmon, 2003).

En longitudinell undersøkelse som støtter kompetanseutvikling er studien til Trudeau & Shephard (2005). Undersøkelsen studerte nærmere både korttids- og langtidseffekter av aktivitetsvaner og fysisk helse. For å studere disse effektene hadde de en intervensjonsgruppe som gikk fra 40 minutter fysisk aktivitet i uken, til å drive med fysisk aktivitet én time daglig. De første to årene var fokuset på å trene de motoriske ferdighetene, og etter hvert ble fokuset mer allsidig aktivitet. Kontrollgruppen fortsatte med vanlig kroppsøving. Korttidseffektene som kom frem i intervensjonsgruppen var at elevene utviklet bedre motoriske ferdigheter, aerob

kapasitet, økt muskelstyrke og et høyere aktivitetsnivå i helgene. Rundt 20 år etter ble de samme elevene tilbakekalt for å se om det fortsatt var forskjell på det fysiske aktivitetsnivået. Funn som kom frem viste at intervensjonsgruppen hadde en mer positiv tilnærming til fysisk aktivitet enn hva kontrollgruppen hadde (Trudeau & Shephard, 2005). Forskerne kom da frem til at skolefag hvor fysisk aktivitet stod sentralt trengte god kvalitet slik at elevene fikk gode og positive opplevelser.

Connell (1991) peker på at kompetanseutviklingen kan gjøres ved å tilby pedagogiske strukturer, slik som kommunikasjon av realistiske forventninger, konsekvente konsekvenser og relevante tilbakemeldinger angående kompetansen til individet fra lærer eller jevnaldrende. Det samme støttes opp hos Rutten et al. (2015) som peker på at kroppsøvingslæreren kan bidra til å fremme kompetansen til elevene ved å gi dem tilbakemeldinger i undervisningen

3.6.2 Autonomi

Autonomi dreier seg mer om behovet vi mennesker har til å ta initiativ til handlinger eller opplevelsen til å ta egne valg (Rutten et al., 2015). Om elevene opplever at de har et valg i forhold til egne handlinger anser man vedkommende å være selvbestemt (Deci & Ryan, 1985). Man kan derfor tolke det som at man ikke oppnår like sterk motivasjon eller trivsel om elevene opplever at de mister muligheten til å «styre», eller kontrollere ulike handlinger i sitt eget liv. Å la elever få selvbestemmelse over aktiviteter i kroppsøving tar også utgangspunkt i indre motivasjon, og vil styrke den indre motivasjonen hevder Deci & Ryan (2000c). Som man kan se er en slik selvbestemmelse i tråd med opplæringsloven. I opplæringslovens paragraf 1 står det at «*elevene (...) skal ha medansvar og rett til medverknad*» (Opplæringslova, 2008).

Sun & Chen (2010) peker på at det kan ha en positiv innvirkning på læringsresultatet om man tilfredsstiller dette psykologiske behovet. Et autonomistøttende læringsklima som gir elevene muligheten til å ta egne valg, og hvor elevenes meninger er respektert, kan også føre til høyere opplevd kompetanse, mindre angst og mer selvbestemt motivasjon. Man kan se i studien til Black & Deci (2000) at autonomistøtte fra en kroppsøvingslærer gav signifikant økning i selvbestemt motivasjon for læring. I tillegg viste elevene mer interesse/glede ved læring.

En studie som styrker nødvendigheten av dette psykologiske behovet er nylig blitt utført i Nordland på over 7000 elever. Forskerne i studien så på fraværdata i kroppsøving ved ulike skoler i Nordland, og kontaktet de skolene med minst fravær for å få en innsikt i både lærernes og elevenes opplevelse ved disse skolene. Funnene viste at elevene ble gitt mye mer ansvar over tid enn ved andre skoler i Nordland (Lagestad, 2014). Ikke bare gav lærerne ansvaret over

på elevene uten videre, men det var med tydelige krav og tett oppfølging. Dette førte til at elevene ikke fikk sitte å se på, men heller at de måtte delta i selvvalgte aktiviteter som de kunne utføre. Lærerne opplevde at når elevene fikk velge aktiviteter selv, førte dette til mer mestringsfølelse og økt motivasjon for kroppsøving. Elevene fikk da oppgaver utfra eget nivå, og ikke minst ut fra eget ønske. Dette er i tråd med Wilson et al. (2005) som fant at det kan øke ungdommenes fysiske aktivitetsnivå om de fikk valgfrihet til å velge fysiske aktiviteter i faget selv.

3.6.3 Tilhørighet

Behovet for tilhørighet sier noe om behovet vi har i forhold til å etablere gjensidig respekt og tillit med andre. Tilhørighet er tilfredsstilt når man opplever tilknytning til andre mennesker (Deci & Ryan, 2000). Sun & Chen (2010) nevner at man må oppleve seg inkludert av andre, og man må føle seg i stand, eller verdig for respekten fra andre for at behovet for tilhørighet skal være tilfredsstilt. Denne følelsen av tilhørighet utvikler seg ved å involvere andre gjennom kommunikasjon av interesse, og glede av aktivitetene der en gruppe individer deler felles erfaringer (Sun & Chen, 2010). I denne sammenheng vil det være å skape tilknytninger til kroppsøvingslæreren og medelevene i klassen. Jenter som opplever at kroppsøvingsklassen er organisert i samsvar med hennes verdier, som føler seg i stand til å effektivt gjøre en oppgave, og som opplever at det er en sammenheng mellom medelever og lærere vil kunne skåre høyt på tilhørighetsbehovet. Elever som føler tilhørighet til et miljø viser også å akseptere/integrere lettere verdier og normer som er betydningsfulle for voksne (Grolnick & Ryan, 1989). SBT beskriver videre at tilhørighet er et psykologisk behov som må være tilfredsstilt for at man skal være fornøyd i læringsprosessen, samtidig som det er en forutsetning for effektiv læring (Sun & Chen, 2010).

Man kan se blant annet i studien til Gray et al. (2009) hvilken betydning tilhørighetsbehovet kan ha på elever i kroppsøving. Denne studien gikk over en fem ukers periode, og ble gjennomført i undervisningen i både et mestringsorientert miljø og et prestasjonsorientert miljø. En av forskjellene i undervisningen var at i det mestringsorienterte miljøet ble elevene delt inn i faste grupper. I det prestasjonsorienterte miljøet ble det byttet lag og grupper fra uke til uke. Læreren i det mestringsorienterte miljøet arbeidet også aktivt med oppgaveorienterte undervisningsmetoder, mens læreren i prestasjonsorienterte klimaet arbeidet aktivt med egoorienterte metoder. I starten viste det seg at elevene i det mestringsorienterte miljøet ønsket å bytte på lagene, men problemet forsvant etter hvert. Grunnen var at elevene utviklet lagfølelse og tilhørighet til gruppen sin. I undervisningen hos det prestasjonsorienterte miljøet viste det

seg at elevene fokuserte på individuelle enkelt prestasjoner i stedet for lagprestasjonene. Disse elevene hadde også en lavere utvikling av lagferdigheter som problemløsning, kommunikasjon og samarbeid (Gray et al., 2009). Dette blir støttet opp i studien til Ntoumanis (2001) som fant at elever som samarbeider eller hjelper hverandre til å lære, skapte sterkere tilknytning til medelevene sine.

Man kan se i tidligere forskning (Wentzel, 1999; Wentzel & Watkins, 2002) at elevenes samspill og forhold til foreldre, lærere og medelever har betydning for elevenes akademiske prestasjoner, motivasjon og interesse. Særlig fant dem at elever som opplevde støtte og omsorg fra medelever var mer sannsynlig å engasjere seg i positive aspekter av skolehverdagen, for å forfølge faglige og sosiale mål og for å oppnå høyere karakter enn elever som ikke opplevde de samme positive forholdene.

3.7 SBT og kroppsøvingsundervisning i skolen

Som tidligere beskrevet kan kroppsøvingsfaget bidra til å stimulere til økt fysisk aktivitet blant barn og unge. Positive opplevelser i faget kan spille en avgjørende rolle for barn og unges motivasjon for å være fysisk aktive, og ta vare på egen helse. Grunnlaget for hvor fysisk aktive man er i voksenlivet legges derfor i barndommen (Helsedirektoratet, 2014a).

Muligheten faget har til å ivareta elevenes behov for fysisk aktivitet er imidlertid begrenset, ettersom antall timer i faget ikke tilsvarer hva anbefalingene sier. I anbefalingene til Helsedirektoratet (2014a) står det at barn og unge skal være i fysisk aktivitet minimum 60 minutter hver dag med enten moderat eller høy intensitet. Minst tre ganger i uken bør aktiviteter være med høy intensitet som gir økt muskelstyrke og styrker skjelettet. Ettersom det i timeplanen for grunnskolen (1-10 trinn) står at elevene skal ha 706 timer med kroppsøving tilsvarer ikke dette nok fysisk aktivitet i forhold til anbefalingene. Om man videre regner 40 skoleuker per år blir dette 1.76 timer pr. uke i snitt i grunnskolen. Med helsedirektoratet sine anbefalinger skulle derfor barn og unge vært fysisk aktive i syv timer med moderat til høy intensitet per uke. I realiteten dekker skolen derfor bare en liten del av den totale mengden fysisk aktivitet barn og unge er anbefalt. Til gjengjeld opplyser mange at de ofte er fysisk aktive på fritiden. Utfordringen derimot kan være å motivere dem som ikke er i tilstrekkelig fysisk aktivitet i hverken skolen eller på fritiden.

Utfordringen kan være om det finnes kvaliteter i lærerens undervisning, og noen faktorer i læringsmiljøet som beskriver elevenes motivasjon for fysisk aktivitet i undervisningen. Ved å

være bevisst på SBT er min antakelse at læreren kan legge til rette for at elevene får dekket de grunnleggende psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Med tanke på kompetansebehovet er god klasseledelse etablert og vedlikeholdt når læringsmiljøet har fokus på elevenes mestring. Videre kan autonomibehovet være tilfredsstilt når elevene involveres i beslutninger som gjøres. Til slutt kan det tenkes at god klasseledelse er når man gir elevene en følelse av tilhørighet til gruppen, klassen og skolen slik at elevene kjenner seg trygge i læringsmiljøet. Videre kan læreren forebygge bevisst mot et godt læringsmiljø ved å være autonomistøttende. Dette kan gi muligheter for å skape motiverte elever som også kan ivareta den fysiske og psykiske helsen hele livet. Hattie (2009) sin omfattende metastudie beskriver videre faktorer som er av betydning for å skape et godt læringsmiljø. Den mest kraftfulle innflytelsen på elevenes læring og utvikling viste seg å være læreren. De viktigste enkeltfaktorene i forhold til hans forskningsmateriale var:

- Lærerens evne til å lede klasser
- Relasjonen mellom elev og lærer
- Tilbakemelding til elevene
- Direkte instruksjoner om arbeidsinnsats, læringsmål og atferd.

Man kan se paralleller mellom SBT til Deci & Ryan (2001) med Hatties (2009) funn. Det man kan se er at Hattie (2009) vektlegger betydningen av relasjonen mellom læreren og eleven, mens undertegnede tolker at Deci & Ryan (2001) beskriver kvaliteter ved denne relasjonen. Da at læreren er autonomistøttende gjennom å la eleven medvirke og ta selvstendige valg, og legger til rette for at alle elevene får dekket sine behov for å føle seg både kompetent og inkludert i det sosiale miljøet. At læreren er autonomistøttende ser dem på som et ideal slik jeg tolker det, og de definerer autonomistøtte som: «*refers to the attitudes and practices of a person or a broader social context that facilitate the individual's self-organization and self-regulation of actions and experiences*» (Ryan & Deci, 2008, s. 705). Hattie (2009) derimot ser på lærerens evne til å lede klassen som en avgjørende faktor. Videre påpeker Bagøien & Halvari (2005) at nøkkelen til et positivt, motiverende klima er avhengig av sosial kontekst med valgmuligheter, autonomistøtte, sosial tilhørighet til betydningsfulle andre, nivåtilpasset utfordringer, meningsfulle oppgaver og liten grad av tvangsbruk. Bagøien, Halvari & Nesheim (2010) har utført en studie nasjonalt om autonomistøttende lærere, og resultatene tyder på at dette øker elevenes engasjement i faget gjennom tilfredsstillelse av behov og opplevelse av autonom motivasjon. Disse faktorene som blir nevnt av de ulike forskerne kan være avgjørende for

jenters trivsel i undervisningen, og kan være nyttig for å motvirke den fallende trenden for fysisk aktivitet blant unge.

3.7.1 Kjønnsdelt undervisning i skolen?

Siden begynnelsen på 1970 tallet har felles undervisning for jenter og gutter vært et viktig prinsipp i den norske skolen. Prinsippet om kjønnsblandet kroppsøving kan man både se i Mønsterplanen i 1974, og videre i skolereformene Mønsterplanen i 1987 og i Kunnskapsløftet. I de nyere reformene åpnes det for at rene jente- eller guttegrupper kan opprettes i deler av undervisningen. Dette ser man i Opplæringslova (2009) som sier at organisering av elevene i klasser tillater inndeling etter kjønn i deler av undervisningen. Her understrekes det at undervisningen til vanlig ikke skal organiseres etter kjønn. Det er altså mulig å dele kroppsøvingsundervisningen etter kjønn, og det står ingenting om hvor mye «til vanlig» er i denne sammenhengen. Noen studier har videre funnet at gutter og jenter foretrekker kjønnsdelt undervisning (Olafson, 2002; Osborne, Bauer, & Sutliff, 2002; Treanor, Graber, Housner, & Wiegand, 1998). Cockburn (2001) støtter opp disse erfaringene i sin studie, og viser til funn som sier at omtrent en tredjedel av jentene i hennes studie fortalte at de ble motløse ved å ha kroppsøving sammen med guttene. Rundt en fjerdedel oppgav at de ble oppmuntret av å være i en ren jenteklasse. I hovedsak virker det å være jenter i større grad enn gutter som opplyser om at de er positive til kjønnsdelt kroppsøvingsundervisning (Flagestad, 1996; Stråtveit, 2001). Stråtveit (2001) fant at jenter som opplevde mestring og som er flinke i kroppsøving virket å oppleve kjønnsblandet kroppsøving positivt.

Det kan se ut som at gutter og jenter vektlegger ulike verdier når det kommer til fysisk aktivitet (Klomsten, 2012). Gutter virker å være mer opptatt av å være sterk, å se sterk ut, det å ha god utholdenhet og høy kompetanse. Hos jentene ser man i større grad at de verdsetter et bra kroppslig utseende. Disse ulike verdiene kan igjen føre til utfordringer for lærerens evne å tilpasse undervisningen i forhold til alles forutsetninger.

3.7.2 Self-handicapping

I starten av ungdomsårene kan man tenke oss at barns selvbevissthet økes, samtidig kan det skapes bekymringer for hvordan man oppfattes av andre. Kroppsøving er videre en arena hvor kompetansen til elevene eksponeres betydelig mer enn i de fleste andre skolefagene, og mangel på ferdigheter er lett synlig for medelever. Ommundsen (2004) trekker derfor frem at det kan være av stor betydning å forske på unngåelsesatferd som «self-handicapping» (selvhemming) i sammenheng med kroppsøvingsundervisning i skolen. Unngåelsesatferden forklarer hvordan

mennesker strategisk fokuserer på mulige hindringer i en prestasjon som skal gjennomføres. Slik kan personene ha en unnskyldning dersom de ikke skulle prestere som ønsket. Da kan individet heller skyldes på disse hindringene om man skulle mislykkes i noe (Berglas & Jones, 1978). Enklere sagt, er det en selvforsvarende strategi for å unngå å vise mangel på kompetanse. Ofte kan troen på egen kompetanse ha en innvirkning på menneskets atferd, og da særlig hvordan man velger å handle (Wormnes & Manger, 2005). Forståelig ønsker mennesket å involvere seg i oppgaver man føler seg kompetente i. Motsatt kan man si at mennesket kan unngå oppgaver man ikke relaterer til kompetanse ifølge Asbjørnsen et al. (1999). Disse selvhemmende strategiene kan gi elever en følelse av kontroll, og de kan minimalisere opplevelsen av tapt selvtillit (Ommundsen, 2004). Han trekker videre frem at ungdomsårene ofte er den perioden hvor kompetanse i idrett blir forbundet med popularitet. Noe som kan føre til at de ikke ønsker å vise manglende kompetanse.

Videre kan selvhemmingen være en teknikk for å skjule seg selv. Disse skjuleteknikkene brukes for å unngå oppmerksomhet, synliggjøring av egen kompetanse og beskytte selvoppfatningen sin (Lyngstad, 2013). Tilfeller kan være når elevene setter seg på benken, skjuler seg i mengden eller slipper medelever foran seg om det er kø i en aktivitet. Over tid vil det være ugunstig for elevenes læringsprosesser å ta i bruk slike strategier. Lyngstad (2013) påpeker at det er selvsikkerheten og mestringfølelsen i hver enkelt aktivitet som vil være avgjørende for om elevene utløser selvhemmende strategier eller skjuleteknikker.

3.8 Overgangen fra barneskole til ungdomsskole

I en bredere forståelse av begrepet *overgang* støtter Alfermann & Stambulova (2007) seg til følgende definisjon; «*en hendelse, eller en ikke-hendelse som resulterer i en forandring i antakelser om seg selv og verden rundt en, som igjen krever en tilsvarende forandring i ens oppførsel og relasjoner*». Man kan se på overganger som normative og ikke-normative overgangsfaser. Overgangen mellom barneskolen til ungdomsskolen er karakterisert som en normativ overgang preget av forutsigbarhet, og den kan være kritisk ettersom elevene går fra trygge omgivelser, til et nytt sosialt miljø som kan inneholde store forandringer (Gillison, Standage, & Skevington, 2008; Rutten et al., 2015). Ikke bare i kroppsøving, men for de fleste fag i skolen. De peker på at overgangen ofte har en innflytelse på elevenes erfaringer, motivasjon og oppnåelser i kroppsøving. For en jente kan overgangen virke forvirrende ettersom man går fra kjente og trygge omgivelser, til nye kontekster hvor det er nye klasseelever/venner og nye kroppsøvingslærere (Rutten et al., 2015). Funn tyder på at

overgangen derfor kan øke elevenes stressnivå, depressive symptomer, lavere selvtillit, og lavere akademiske prestasjoner (Gillison et al., 2008; Rudolph, Lambert, Clark, & Kurlakowsky, 2001; Sirsch, 2003). Disse endringene i elevenes miljø kan være med på å redusere tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene, og jentene kan trenge ekstra støtte i overgangen både akademisk og sosialt (Warburton & Spray, 2008). Særlig rett etter en overgang viser det seg å være ekstra kritisk, og en negativ utvikling i troen på egen kompetanse.

I hovedsak kan man se i undersøkelsen til Gillison et al. (2008) at tilhørighetsbehovet var av stor betydning for trivselen deres rett etter overgangen. De trekker særlig frem relasjoner til jevngamle som viktig for ungdommer i oppveksten, ettersom det har betydning for personlige egenskaper som selvfølelsen og opplevd kompetanse.

En overgang til ungdomsskolen trenger ikke alltid å være noe negativt. Sirsch (2003) fant i sin studie at ikke alle elevene så på overgangen som truende. Noen opplevde det som positivt, og som en ny utfordring samt nye muligheter. Andre barn og unge fortalte at de så frem til å bli kjent med nye, og få flere venner. Samtidig var de bekymret for om de skulle bli plaget, mobbet av andre nye medelever, måtte jobbe hardere eller få dårlig karakter (Topping, 2011). Skoler i Storbritannia tar flere og flere grep om denne overgangen med å arrangere blant annet skolebesøk eller fadderordning (Sirsch, 2003). Dette kan man også se bli gjort i Norge, og det kan være med på å gjøre overgangen mer behagelig for elevene.

3.9 Psykologisk læringsklima og sosialt miljø i kroppsøving

Ommundsen (2006) peker på at det psykologiske læringsklimaet i kroppsøving har betydning for barn og unges læring, motivasjon og trivsel. Det er læreren som skaper forskjellige former for læringsatmosfærer sammen med elevene. Dette skjer bevisst og ubevisst gjennom kommunikasjon og samhandling med elevene. Hvordan kroppsøvingslæreren strukturerer og tilrettelegger aktivitetssituasjonene spiller også en rolle. Videre peker Ntoumanis (2005) på at sosiale faktorer som øker opplevd kompetanse, autonomi og tilhørighet vil tilfredsstille de primære psykologiske behovene, og skape selvbestemmelse og indre motivasjon. Om sosiale faktorer derimot skulle hemme tilfredsstillelse av disse behovene, vil det skape kontrollert eller amotivert atferd. Det kan derfor være kriteriene til læreren som avgjør hvilket læringsklima han/hun skaper for elevene. I hovedsak skiller vi mellom to læringsklimaer, og det er mestringsorientert- og prestasjonsorientert læringsklima.

3.9.1 Mestringsorientert læringsklima

Innenfor dette læringsklimaet tilskriver elevene suksess til innsatsen sin, og det er fokus på læring og det å utvikle (Ommundsen & Kvalø, 2007). Aktivitetene skal videre varieres slik at de utfordrer elevenes ferdigheter ut fra deres forutsetninger. I dette læringsklimaet blir elevene gitt medbestemmelse. Elevens prestasjoner vil også være selvrefererende. Med det menes at eleven har kontroll over sin egen prestasjon (Duda, 2001). Videre er undervisningen basert på mestring av arbeidsoppgaver og på individuell forbedring (Ntoumanis & Biddle, 1999). Elevene får lov til å prøve og feile, og de sammenligner seg ikke med andre i klassen.

Forskning viser til at elevene synes det er gøy å delta i aktivitetene ved en slik tilnærming. Den indre motivasjonen og mestringstroen økes når elevene får lov til å utvikle seg i sitt eget tempo uten press fra lærer eller medelever (Ommundsen & Kvalø, 2007). Disse forventningene til elevene kan avgjøre hvor mye elevene investerer i en oppgave. Dette kan man se i sitatet til Bandura (1997, s. 215): *Students may perform poorly either because they lack the skills or because they have the skills but they lack the perceived personal efficacy to make optimal use of them.* I et slikt læringsmiljø kan man se at elevene møter utfordringer lettere enn hva de ville gjort i et prestasjonsorientert miljø (Ommundsen & Kvalø, 2007). Ifølge Solmon (1996) viser forskning at elever i et mestringsklima lettere møtte en vanskelig utfordring, og holdt ut lenger i disse utfordringene enn hva elever gjorde i et prestasjonsorientert klima. I Halvari et al. (2011) sin studie fant de også økt indre motivasjon, at humøret var bedre og at elevene anstrengte seg mer i forhold til oppgavene de ble tildelt. Selv om det gav elevene en dypere læring, kunne de ikke se noen forskjell på prestasjonene. Likevel hadde elevene et mer positivt forhold til fysisk aktivitet, og oppmøtet til kroppsøvningsundervisningen økte.

3.9.2 Prestasjonsorientert læringsklima

I det forrige læringsklimaet beskrev man at en tilskrev suksess til innsatsen. I et prestasjonsorientert læringsklimaet tilskrives suksess til ferdighetene elevene har prestert. Fokuset er nå flyttet over på sosial sammenligning og normative ferdigheter (Ntoumanis & Biddle, 1999). Det er ikke rom for å feile, og lærerens fokus er mer på offentlig evaluering og normative tilbakemeldinger. I skoler rundt om i landet kan man tenke seg at flere jenter sammenligner seg selv med andre. Det viser seg at elever kan miste motivasjonen for videre deltakelse ved å drive med denne sosiale sammenligningen (Imsen, 2010). Bandura (1997) sikter også til dette, og sier at disse sammenligningene kan påvirke elevens mestringsforventning. Om man skulle sammenligne seg med noen, og man ikke har tro på oppgaven, vil ofte resultatet bli deretter.

4.0 Hensikten med undersøkelsen

Tidligere undersøkelser viser at de fleste jentene trives i kroppsøving, men tall viser likevel at en del jenter mistrives (Borgen & Leirhaug, 2012; Christiansen, 2010; Flagestad, 1996; Flagestad & Skisland, 2002; Jaakkola, Wang, Soini, et al., 2015; Lonsdale et al., 2008). Ettersom flere undersøkelser har brukt kvantitative metoder, så undertegnede det som hensiktsmessig å bruke kvalitative forskningsintervju. En slik metode ble brukt for å kunne gå dypere til verks hvor jentene fortalte om egne opplevde erfaringer.

I hovedsak er SBT brukt som bakgrunn for analysen. SBT er en makroteori som består av forskjellige miniteorier som søker etter å forklare menneskelig motivasjon og atferd (Säfvenbom et al., 2014). Teorien er hensiktsmessig i forhold til å forklare opplevde grunner til mistrivsel/trivsel, og hvordan opplevelsene kan påvirke motivasjonen til jentene (Deci & Ryan, 1985).

4.1 Problemstilling

Oppgavens problemstilling er som følgende med utgangspunkt i SBT:

Hva ligger til grunn for jenters mistrivsel og trivsel i kroppsøvingsfaget?

4.2 Forskningsspørsmål

Følgende forskningsspørsmål er utarbeidet for å svare på problemstillingen:

1. Hvordan opplever jenter at kroppsøving stimulerer behovet for kompetanse?
 - Er opplevd kompetanse hos trivselsjentene betydelig høyere enn jentene som mistrives?
2. Hvordan opplever jenter tilhørighetsbehovet i kroppsøving?
 - Hvordan oppleves forholdet til kroppsøvingslæreren?
 - Vil jentene som trives ha et bedre forhold til kroppsøvingslæreren sin enn hva jentene som mistrives?
3. Hvordan opplever jenter autonomibehovet i kroppsøving?
4. Har tidligere deltagelse med fysisk aktivitet utenfor skolen påvirkning på jentenes forhold til kroppsøvingsfaget?
5. Hvordan opplevdes overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen?
 - Hvordan oppleves karaktersetting?

5.0 Metode

5.1 Forskningsdesign

Innenfor kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som preges av interesse i å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og personer beskriver verden subjektivt slik de oppfatter den (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Det dreier seg om å få en forståelse og innsikt i elevenes erfaringer i forhold til kroppsøving, og hvordan de opplever dette skolefaget. En fenomenologisk tilnærming vil derfor være riktig å bruke. For troverdigheten til undersøkelsen var det også viktig for meg å forstå mitt eget fortolkningsmønster (Brinkmann & Tanggaard, 2015): Fordi dette ville ha betydning for min tolkning av det empiriske materialet. Denne «skjevheten» i forskningen kan oppstå på grunn av andre variabler, og man bør være bevisst på dette. Jeg tolker det som at innenfor fenomenologisk orientert kvalitativ forskning er forskeren mer avhengig av erfaring og dømmekraft. Ser man på kvantitativ forskning dreier det seg mer om å hele tiden forsøke å eliminere denne «skjevheten», mens i kvalitative metoder bør man ha en viss forståelse om at denne «skjevheten» oppstår uansett. Det man kan gjøre er derimot å prøve å minimere effekten så godt man kan.

De kvalitative metodene omfatter intervju, observasjon, analyse av audio- og videoanalyse og tekstanalyse (Thagaard, 2013). For å undersøke jenters opplevelser i kroppsøving ble det benyttet kvalitativt forskningsintervju, ettersom det gir fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på ulike temaer (Thagaard, 2013). Denne kvalitative metoden gir et godt grunnlag i personens erfaringer, tanker og følelser av en situasjon eller et fenomen. Dataene som blir samlet inn herfra vil altså være preget av hendelser i intervjupersonens liv, og av den forståelsen han/hun måtte ha. Ofte er det slik at barn har et annet virkelighetsbilde enn voksne personer, ettersom de som regel har en annen posisjon i forskjellige situasjoner. Derfor kan man si at de ofte kan ha andre erfaringer eller forestillinger av det som skjer i livene deres (Eide & Winger, 2003). På grunn av dette er det ikke alltid sikkert at kroppsøvingslæreren har kunnskap nok om hvorfor noen ikke trives i kroppsøving. Som Eide & Winger (2003) sier kan barn bidra med nyttige synspunkter, og særlig i lærings- og hverdagssituasjonen deres. Jeg støtter meg til Eide & Winger (2003) om at kvalitativt intervju med elever er en god og relevant metode for å få vite hva de tenker om fenomener som opptar dem. Ved bruk av denne metoden blir elevene ekspertene og den viktigste informanten om sin egen situasjon. Det er også en metode som tar

elever på alvor når den blir brukt på en etisk forsvarlig måte, og tolkningen er gjenstand for kritisk vurdering.

Kvale (1999) påpeker at hvert spørsmål kan bedømmes både tematisk og dynamisk. Ved tematisk menes det at man tar hensyn til relevansen for forskningsemnet, og ved dynamisk mener han det mellommenneskelige forholdet i intervjuet. Hvert spørsmål bør derfor bidra tematisk til kunnskapsproduksjon, og dynamisk ved at man skaper et godt samspill mellom intervjuer og informant. For å kunne gjennomføre gode intervjuer er det ifølge Thagaard (2013) viktig å skape denne gode kontakten med eleven. Først da «åpner» eleven seg opp for intervjueren, og man kan få gjennomført et godt intervju som fanger opp ulike fenomen som man måtte være ute etter. Derfor har det bare vært benyttet lydopptaker i intervjuene. Om jeg skulle ha notert underveis i tillegg kunne dette påvirket eleven negativt, siden han/hun kanskje ville vite hva som ble notert. Det som kan skje er at den personlige kontakten mellom intervjuer og informant blir redusert (Thagaard, 2013). Ved å bruke en lydopptaker blir hele intervjuet bevart, og det gjør at det er mulig å bruke elevene sine sitat i studien. Alle intervjuene ble gjennomført i skoletiden på grupperom som elevene pleide å benytte. Dette var bevisst for å skape tryggest mulig rammer for elevene.

Ved å ha et delvis strukturert forskningsintervju er man ikke bundet til en fast rekkefølge. Likevel er spørsmålene hovedsakelig fastlagt på forhånd, men rekkefølgen kan variere noe. Det å ha en delvis struktur på forskningsintervjuet gjør det lettere under analysestadiet å strukturere intervjuet. Om man har et intervju med lite struktur, ville en ikke kunne strukturere de ulike temaene i en like stor grad, og det kan bli en større utfordring i analysedelen. Denne fleksibiliteten som man får som intervjuer kan videre varieres alt etter informantens forutsetninger. I denne oppgaven kan det være en fordel ettersom man har elever som kan variere i sosiale samhandlinger.

5.2 utfordringer ved kvalitativt forskningsintervju

Kvale & Brinkmann (2009) peker på at det er viktig at intervjueren har kunnskap innenfor intervjuemnet og er dyktig på menneskelig interaksjon. Man skal som intervjuer vite hva man spør om, og hvordan en skal stille spørsmålene. Hvordan spørsmålene blir stilt kan spille en rolle for informantenes trygghet, og svarene kan påvirkes deretter. Ledende spørsmål blir trukket frem som en utfordring i den sammenheng. Tidligere har intervjuer blitt kritisert for å skyldes ledende spørsmål. Bruken av denne spørreteknikken bør derfor benyttes med omtanke (Kvale & Brinkmann, 2009). Likevel kan det i noen tilfeller være nødvendig for å få frem den

informasjonen som man tror kan holdes tilbake. Å finne balansen kan være en utfordring, men denne teknikken har også blitt brukt for å verifisere tolkningene til elevene.

Thagaard (2013) peker på forholdet mellom intervjuer og informanten som en annen utfordring. Hvordan jentene opplever intervjueren kan innvirke på hva som blir fortalt. Forhold som kan ha en innvirkning på dem er intervjuerens kjønn, alder, bakgrunn og personlige egenskaper. Hvor stor betydning intervjueren har derimot hevder Thagaard (2013) at ikke kan måles. Likevel kan det tenkes at man bør prøve å skape en trygg og behagelig atmosfære slik at informantene kan fortelle fritt uten bekymringer. Om man ikke klarer å skape denne atmosfæren kan det være at informantene enten holder igjen informasjon, eller bare forteller det de tror intervjueren vil høre.

5.3 Utvalg

I undersøkelsen er det foretatt et strategisk utvalg som fokuserer på jenter i kroppsøvfingsfaget. Med det menes et utvalg hvor man velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60). Undersøkelsens hensikt var derfor å finne faktorer som kan ha en betydning for hvorfor de trives/mistrives i kroppsøving ved å ta utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan (1985). Disse åtte jentene, hvor fire av jentene trivdes godt, og fire jenter mistrivdes, var strategisk plukket ut av undertegnede og kroppsøvfingslærere i Stavangerområdet. Et slikt utvalg kan ses i sammenheng med hva Shakir (2002) beskriver som «extreme case». Det vil si et utvalg som har store motsetninger/kontraster i forhold til hverandre slik som mistrivsel/trivsel. Kriteriene for jentene som mistrivdes i kroppsøving var;

- Jente på ungdomsskolenivå
- Viser lite engasjement i faget
- Høyt fravær

De andre jentenes kriterier var;

- Jente på ungdomsskolenivå
- Viser stort engasjement i faget
- Deltar i stort sett alle kroppsøvingstimene.

Alle jentene måtte også følge den opprinnelige læreplanen, og ikke tilpasset opplæring gjennom andre systemer.

Det er forskjellige meninger om utvalgets størrelse når det dreier seg om kvalitative studier. En retningslinje for omfanget av kvalitative studier er at antallet deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2013). Disse studiene er både tidkrevende og ressurskrevende. Tid og ressurser vil sette en begrensning på størrelsen på utvalget. Ifølge Thagaard (2013) er det metningspunktet som avgjør størrelsen på utvalget. Med det menes at man har et tilstrekkelig stort utvalg når en ikke synes man får ytterligere forståelse av det fenomenet en studerer. Utvalget er da stort nok til å gi en forståelse av fenomenet som studien sikter til. Størrelsen på utvalget er imidlertid avhengig av hvor mange kategorier vi inkluderer i utvalget (Thagaard, 2013). En kategori eller noen få kategorier kan tilsi et relativt lite utvalg. Skulle det omfatte flere kategorier, må man vurdere metningspunktet i hver enkelt kategori. I denne undersøkelsen trengs bare noen få informanter ettersom det kun er noen få kategorier; opplevde grunner til mistriivsel i kroppsøving og opplevde grunner til trivsel i kroppsøving. Disse åtte informantene utgjorde essensen, og kan ha vært tilstrekkelig i undersøkelsen.

Videre ble det sendt ut informasjonsskriv til ungdomsskoler i Stavangerområdet. Rektorer ved disse skolene ble først kontaktet, slik at de kunne gi meg tillatelse til å kontakte kroppsøvingslærere ved deres skole. Informasjonsskrivet som ble sendt ut inneholdt; hensikten med undersøkelsen, ulike kriterier for deltakelse, forskningsetiske overveielser og at det var frivillig deltakelse. Elevene som deltok i undersøkelsen ble så rekruttert i samarbeid med kroppsøvingslærere ved de skolene som ønsket å delta i undersøkelsen. I hovedsak var det kroppsøvingslærere med minst 5 års erfaring som valgte ut elevene ettersom de kjente dem best.

5.4 Intervju

5.4.1 Intervjuguide

En intervjuguide utarbeides i forberedelsene av et intervju. I et kvalitativt forskningsintervju utarbeider man ofte en intervjuguide som tar for seg temaene og hovedspørsmålene man har planlagt å utforske. Som Eide and Winger (2003) trekker frem skal spørsmålene være veiledende. Slik kan intervjueren tilpasse, utdype eller improvisere nye spørsmål ut fra konteksten og informanten.

Rubin & Rubin (2012) peker på hvordan vi utformer en intervjuguide, og at disse bør inneholde både hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og prober. Hovedspørsmålene er selve grunnlaget i intervjuguiden. Det er disse spørsmålene som introduserer de temaene en måtte ha, og som man ønsker å få besvart i løpet av intervjuet. Videre kan man lage noen oppfølgingsspørsmål hvor

hensikten er å få mer detaljert informasjon, og mer nyanserte kommentarer til de ulike temaene informantene skal utdype. Disse oppfølgingsspørsmålene ble også brukt på forskjellige måter. Som for eksempel spørre om noe interessant som informanten har sagt, beskrive konkrete hendelser, utdype et tema ved å enten gi mer informasjon eller mer nyanserte svar. Til slutt peker Rubin & Rubin (2012) på «probes» som er spørsmål eller kommentarer som kan bidra til å skape flyt i samtalen. Disse ble aktivt brukt under intervjuet for å gi oppmuntrende tilbakemeldinger til informantene. Poenget med disse probene er at intervjueren viser interesse for det som blir sagt, og at han/hun ønsker mer informasjon. Før intervjuene ble utført, ble noen prober innøvd slik at man kunne få mest mulig utfyllende svar fra informantene.

Intervjuguiden er utviklet med inspirasjon fra hovedteorien min SBT, de tre psykologiske behovene, og overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Ved å ha flere spørsmål om hver av de psykologiske behovene kan man være mest mulig sikker i analysedelen. Om man bare hadde hatt et spørsmål om f.eks. tilhørighet, kan det være at dette spørsmålet har blitt formulert feil, eller at elevene tolker det annerledes. Ved å ha flere spørsmål under hver av disse, kan det øke troverdigheten ved å se om elevene f.eks. snakker mot seg selv.

Hovedspørsmålene innenfor de ulike temaene skal være åpne, slik at både eleven og intervjueren kan føle seg fri til å komme med innspill (Eide & Winger, 2003). Videre bør de være formulert slik at elevene forstår hva forskeren spør om. Undertegnede prøvde derfor å ordlegge seg slik en tror eleven ville ordlagt og uttrykt seg. Det har også blitt tatt hensyn til at elevene kan være på forskjellige nivå når det kommer til ferdigheter. Videre har man måttet tenke på at elevene er forskjellige når det kommer til emosjonell og sosial modenhet. I disse åtte intervjuene har forskeren derfor ikke stilt de mest avanserte spørsmålene. Under hvert intervju har man prøvd å formulere seg etter elevens kunnskapsbase, og tatt vurderinger underveis, alt etter språknivået til de enkelte. Eide and Winger (2003) sier videre at om man ikke tar hensyn til dette, kan det gjøre elevene motløse og lite motiverte til å fortsette intervjuet. Man kan tenke seg at det krever ekstra kunnskap hos den som har satt opp intervjuguiden, slik at han/hun kjenner til aldersgruppen, og vet hva som kan være forståelig for elevene. På grunn av dette har det også vært gjennomført to pilotintervju.

5.4.2 Pilotintervju

To pilotintervjuer har blitt gjennomført ettersom det er to ulike målgrupper undersøkelsen siktet seg inn på. Et intervju med en jente som mistriivdes, og et intervju med en jente som trivdes i kroppsøving. I samarbeid med to kroppsøvingslærere ble begge jentene rekruttert ved de samme inklusjonskriteriene som de åtte jentene som deltok i forskningsprosjektet. Begge jentene ble informert om intervjuets hensikt, og at de ikke skulle bli brukt i undersøkelsen. Ved å gjennomføre pilotintervjuer får intervjueren en mulighet til å øve seg på intervjuerrollen. Som Kvale (2009) også peker på er intervjueren forskningsinstrumentet, og dette er en måte å sikre forskningsinstrumentets validitet og reliabilitet. Thagaard (2013) trekker frem det samme at ved å gjennomføre pilotintervju, forbedrer intervjueren seg på å intervju innenfor et nytt område. Ved å trene på dette blir måleinstrumentet mer pålitelig, og det kan bidra til et mer hensiktsmessig intervju i forhold til oppgavens formål. Etter at disse pilotintervjuene var gjennomført og transkribert, ble det gjort noen endringer ved intervjuguiden. Selve lengden av intervjuet var kortere enn først planlagt, og det ble skrevet inn noen flere oppfølgingsspørsmål. Samtidig ble noen spørsmål omformulert ettersom elevene ikke forstod helt hva intervjueren ønsket å få frem. Flere steder kunne intervjueren kommet med oppfølgingsspørsmål for og gått mer i dybden, og dette har en vært mer bevisst på ved de åtte intervjuene i undersøkelsen. Undertegnede har også blitt tryggere i rollen, og har benyttet seg av muligheten til å ta noen korte pauser av og til for å tenke seg om i tilfellet det er noe man ikke har gått i dybden på. Dette er noe Thagaard (2013) bekrefter; Viktigheten av pauser for å gi intervjueren tid til å reflektere over hva informanten har sagt. Det kan være om man ønsker å gå mer i dybden i et tema, eller om man vil markere overgangen til et nytt tema. Informanten kan også noen ganger trenge litt tid på å reflektere over hva som er sagt, og om hun kanskje ønsker å utfylle mer.

5.4.3 Gjennomføring av intervju

Det å få tak i nok informanter viste seg å ta lengre tid enn først planlagt, ettersom kommunikasjon via mail tok uventet lang tid hos noen skoler. Intervjuene ble dermed avholdt rundt midten av februar 2016. Alle intervjuene ble gjennomført på et grupperom, og varigheten på intervjuene var fra 15-35 minutter. Innledningsvis var det en kort presentasjon av formålet til undersøkelsen, og elevene ble gjort klar over båndopptakeren. Dette ble akseptert av samtlige elever. Det ble også gitt informasjon om at intervjuet var konfidensielt, og at de ikke ville bli gjenkjent i ettertid av hverken læreren sin eller noen andre. Det virker som de ble mer beroliget av denne informasjonen, og at de muligens var mer åpne under intervjuet.

Alle intervjuene har foregått ansikt til ansikt med kun forsker og informant. Intervjuet har vært delvis strukturert med hjelp av en intervjuguide. Det vil si forskeren har lagt opp en plan om hvilke temaer som han/hun ønsker å ta opp, men forskeren er mer fleksibel i forhold til hvilket tema som blir tatt opp til enhver tid. Denne ble brukt som en guide for å føre informanten tilbake til tema de gangene hvor man kunne havne litt utenfor. Slik har intervjuet kunnet blitt styrt alt etter hva den intervjuede sa til enhver tid. Ved å ha en intervjuguide med seg inn har hjulpet forskeren til å få best mulig resultat slik at ikke noen temaer har blitt glemt, og man har kunnet forberede seg godt på forhånd. Hos noen elever var spørsmålene vanskelige å forstå, og man måtte i enkelte tilfeller omformulere spørsmålene. Rekkefølgen på spørsmålene ble også endret noen ganger ettersom det ble naturlig ut fra hva elevene fortalte. Intervjuguiden vil bli lagt ved som vedlegg.

5.5 Bearbeiding av forskningsintervjuene

5.5.1 Transkribering

Rett etter intervjuene var gjennomført begynte transkriberingen av datamaterialet med det samme. Dette er viktig for å få en så god gjengivelse av informantenes uttalelser som mulig (Braun & Clarke, 2006). Alle intervjuene ble transkribert selv slik at undertegnede hadde best mulig kjennskap til datamaterialet. Denne nærheten styrker oppgaven, og det blir sagt hos Braun & Clarke (2006) at prosessen er en nøkkelfase innenfor analyse av kvalitative metoder. Det ble brukt god tid på gjennomlesing av transkripsjonene slik at man kunne plukke ut hovedfunn som var relevant for oppgaven. Transkriberingsprosessen gav meg videre nye tanker om relevant og irrelevant teori, samtidig hvilket materiale som var vesentlig eller ikke. Derfor ble det tillagt teori om «Self-handicapping», psykologisk læringsklima, kjønnsdelt undervisning og SBT og kroppsøvingsundervisning i skolen.

5.5.2 Analyse

Braun & Clarke (2006) peker på at analysedelen starter når analytikerens begynner å legge merke til, og ser etter mønstre av mening og funn som er av potensiell interesse for dataen som blir samlet inn. Dette kan være under datainnsamlingen. Prosessen innebærer at man konstant flytter seg frem og tilbake i datasettet, noe som var tilfelle i denne undersøkelsen. Allerede under intervjuene ble det stilt verifiserende spørsmål til jentene. Dette ble gjort i de tilfellene hvor en var usikker på hva de fortalte, og deres opplevelse av noe ikke kom tydelig nok frem. Slik kunne man få en bekreftelse eller avkreftelse av tolkningen umiddelbart. I forkant av intervjuene bør forskeren videre reflektere over hvordan gjennomføringen av analysene skal foregå. Dette fordi

analysemetoden som forskeren velger vil påvirke utarbeidingen av både intervjuguide og intervjuprosessen, samt transkriberingen (Kvale, Rygge, Brinkmann, & Anderssen, 2012). Det anbefales videre å begynne skriveprosessen tidlig ettersom det er en integrert del av analysen (Braun & Clarke, 2006). Med tanke på disse anbefalingene ble spørsmålene i intervjuguiden primært utviklet gjennom SBT, og analysen bærer preg av dette. Hensikten var at analyseprosessen skulle bli enklere å gjennomføre når man kunne sammenligne svarene til informantene på en mer oversiktlig måte. I dokumentene med transkripsjonene ble hvert tema gitt hver sin fargekode slik at det ble enklere for forsker og veileder å ha en oversikt over informantenes svar. Dette gjorde det enklere når datamaterialet ble lagt inn i tabeller etter hvert tema for å kunne sammenligne svarene til informantene. Slik kunne det på best mulig måte kobles opp mot teori og drøftes ved en senere anledning.

5.6 Reliabilitet og Validitet

Silverman (2011) snakker om begrepene reliabilitet og validitet når det først og fremst er forskningens troverdighet som vurderes. Thagaard (2013) derimot knytter reliabilitet opp til spørsmålet om forskningens pålitelighet, og validitet mer til spørsmålet om forskningens gyldighet. Undersøkelsens reliabilitet styrkes dersom forskere gjennomfører så nøyaktig som mulig samme prosjekt gjentatte ganger, og oppnår de samme resultatene (Kvale et al., 2012; Thagaard, 2013). For at det skal skje kreves det at undersøkelsesprosessene er identiske, og hvor datamaterialet ikke er påvirket av relasjonen mellom deltaker og forsker. Eide & Winger (2003) tar videre for seg at intervjuene skal være konsistent. Det vil si at man skal kunne måle det samme. Intervjuene må derfor strengt tatt være målbart like. Intervjuet kan bare være konsistent så lenge intervjueren er konsistent med seg selv. Med det menes at intervjueren forholder seg tilnærmet likt under alle åtte intervjuene, selv om man skaper ulike relasjoner til informantene. Som intervjuer må man også møte informanten som subjekt, ettersom det ligger i intervjuets forutsetninger (Eide & Winger, 2003). I metoddelen har derfor oppgaven vært så konkret og spesifikk som mulig når det gjelder rapportering av fremgangsmåter ved innsamling, og analyse av data. Ifølge Thagaard (2013) gjøres det for å overbevise leseren om kvaliteten ved forskningen og dermed kvaliteten ved resultatene. Som tidligere beskrevet har alle intervjuene derfor blitt gjennomført på grupperom, samme intervjuguide er brukt hos alle og undertegnede har prøvd å opptre tilnærmet likt ved hvert intervju. Eide & Winger (2003) peker også på dette om stabiliteten av «måleinstrumentet» gir det samme resultatet om målingen skulle bli gjentatt. Innenfor et kvalitativt intervju vil det være umulig, og lite hensiktsmessig.

Uansett om det er samme informant og intervjuer vil det ikke bli det samme resultatet, ettersom felles erfaringer fra det første intervjuet vil virke inn på resultatet av intervju nr.2.

For å styrke troverdigheten til undersøkelsen kan man gjøre forskningsprosessen gjennomiktig. Med det menes *at vi gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn* (Thagaard, 2013, s. 202). Å gjøre prosessen gjennomiktig handler om å bevisstgjøre seg selv som intervjuer, og leseren på hva som kan ha påvirket intervjumaterialet. Hva som skjer mellom to personer under intervjusituasjonen, og hvordan intervjueren reagerte kan virke inn på resultatene. Dette er noe man må trekke frem og ta med i vurderingen av dataene. Noe som kan være en risiko for troverdigheten til oppgaven blir derfor utformingen av spørsmålene, eller om elevene er påvirket av situasjonen. Å tenke på slike faktorer som kan påvirke troverdigheten kan styrke reliabiliteten og validiteten til oppgaven.

Den mest direkte pålitelighetsprøven til studien ville man fått *«når intervjuutskriftene forelegges respondentene eller informantene til godkjenning»* (Holter, 1996, s. 22). Hun peker på at det kan være utfordrende jo yngre elevene er. I denne undersøkelsen kunne det vært en mulighet ettersom informantene er 15-16 år gamle jenter, men av tidsmessige årsaker har ikke intervjuutskriftene blitt levert tilbake.

Det er ikke nok at måleinstrumentet er pålitelig. Det skal også være i stand til å reflektere det fenomenet vi ønsker å måle. Dette kalles validitet (gyldighet), og handler om hvorvidt vi har undersøkt det som vi tror vi har undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2009). Ettersom vi hyppig arbeider innen skole- og opplæringspsykologi med uobserverbare eller latente fenomener (motivasjon, holdninger) er validitet sentralt (Asbjørnsen et al., 1999). Det blir her viktig med en god teoretisk forklaring på det fenomenet vi ønsker å måle for å lage et godt måleinstrument for slike fenomener. På grunn av teorien vil man også være i stand til å lage forventninger om hvordan høye og lave skårer på instrumentet skal være relatert til andre fenomener. Det hevdes at validitet i større grad enn før må ses som kontekstuell og relativ, og må forstås i forhold til den enkelte forskningsprosess. Man kan derfor se på gyldighet som at *«en skal være så redelig som mulig i alle ledd av prosessen og å gjøre rede for de valgene og tolkningene en måtte gjøre underveis på en slik måte at andre kan få innsikt i refleksjoner, valg og metodiske handlemåter som har ligget til grunn for forskerens arbeid»* (Eide & Winger, 2003, s. 125).

Undersøkelsen kunne belyst problemstillingen ved å benytte seg av metodetriangulering. Med det menes at man benytter to eller flere metoder for å belyse problemstillingen. Ved en slik

fremgang kan man tolke og analysere problemstillingen fra ulike sider bedre og mer omfattende (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014). Selv om jeg fortalte informanten om at ingen andre ville få tilgang til intervjuene, kan det tenkes at noen av jentene syntes det var utfordrende å fortelle om meningene sine til en voksen person de aldri før hadde møtt. Derfor kunne det å tilføye enda en metode for å samle inn data vært relevant. En tanke var at det skulle tilføyes observasjon i tillegg til intervjuene for å samle inn data om dagliglivets praksis (Thagaard, 2013). Observasjon kunne gitt undersøkelsen mer dybde ved å hente informasjon om atferden deres i kroppsøving, og jentenes atferd til hverandre. På grunn av oppgavens omfang anså undertegnede det ikke som gjennomførbart å bruke observasjon som enda en metode, og eventuelt som en tilvenningsfase for å gjøre det tryggere for jentene.

5.7 Forskningsetiske vurderinger

Intervjuguiden som ble lagt har blitt sendt inn til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste) for godkjenning. Her stod veileder som prosjektansvarlig. Før intervjuene kunne gjennomføres måtte man få deres informerte samtykke. Som Kalleberg (2006, s. 13) sier at som en *hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har i enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem.* Dette prinsippet må man som forsker respektere ettersom det er basert på respekt for individets råderett over eget liv. Med andre ord er det opp til hver enkelt om hva de ønsker å dele med andre, og hva de har kontroll over. Dette ble informert om til informantene både før jeg møtte opp for intervju, og rett før intervjuet startet. Konfidensialitet er et annet grunnprinsipp som forskeren må ta hensyn til for at man skal kunne oppnå en etisk forsvarlig forskning. Den informasjonen som deltakerne gir skal bli behandlet konfidensielt, slik at jentenes privatliv forblir anonym (Thagaard, 2013). Dette ble formidlet til hver enkelt informant, og de var klar over at de ville bli gitt hvert sitt fiktivt navn i undersøkelsen. Navnene som ble benyttet er følgende: Sara, Emma, Live, Gro, Ine Anja, Mari og Siri. De fire førstnevnte er jenter som mistrivdes i kroppsøving, og de fire siste trivdes. Et tredje etisk grunnprinsipp forskeren må ta hensyn til er hvilke konsekvenser det vil ha for deltakelse i forskningsprosjektet. Forskeren er ansvarlig for at deltakerne ikke utsettes for skade eller betydelige belastninger (Thagaard, 2013). Disse forskningsetiske vurderingene vil bli respektert ettersom vi som forskere har et ansvar ikke bare for informantene, men også for fremtidig forskning.

5.8 Presentasjon av datamaterialet

Innenfor kvalitativ forskning er det vanlig å presentere datamaterialet som er innsamlet i tekstform (Thagaard, 2013). Med det har det blitt brukt mange utsagn/sitat fra deltakerne. For at man skal kunne skille mellom sitatene til jentene og den overordnede teksten, vil sitatene bli presentert i både kursiv og med anførselstegn. Thagaard (2013) påpeker videre at hvordan teksten blir presentert avhenger av hvilken metode man har benyttet. Derfor har undertegnede valgt å presentere datamaterialet og foreta drøftingen i samme kapittel. Det ble sett på som mest hensiktsmessig for å øke lesbarheten. For at det skulle bli oversiktlig har det blitt delt inn i ulike delkapittel ut fra de ulike temaene som var relevant for oppgaven. Rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden blir derfor ikke fremstilt som rekkefølgen av datamateriale som er presentert. Videre har det vært gunstig i flere tilfeller å presentere utsagnene for trivselsjentene og mistrivselsjentene hver for seg. Dette gav en oversiktlig struktur, og det var enklere å se kontraster mellom de to målgruppene.

6.0 Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil resultatene fra analysen bli lagt frem i forhold til undersøkelsens problemstilling som lyder som følgende «Hva ligger til grunn for jenters mistrivsel/trivsel i kroppsøvingsfaget?». Det er analysen og tolkningen av jentenes svar som er grunnlaget for hva som er valgt ut til resultatdelen. Fortløpende vil utsagnene som undertegnede opplever som mest relevant bli løftet frem, og drøftet opp mot sentral teori som tidligere belyst. Ettersom det er en eksplorerende forskningsprosess har det vært relevant å tilføye ny litteratur noen steder, ettersom allerede belyst teori ikke dekker alle fenomen som kom frem under intervjuene, slik som Braun & Clarke (2006) peker på.

For at det skal være oversiktlig, har datamaterialet blitt delt inn i kategorier som ses på som mest hensiktsmessige for oppgaven. Den første kategorien som presenteres er tidligere erfaringer med deltagelse i organisert og uorganisert idrett, og jentenes forhold til kroppsøvingsfaget. Deretter følger hver sin kategori som omhandler de tre psykologiske behovene med utgangspunkt i SBT, psykologisk læringsklima og til slutt overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Disse kategoriene er relativt store, og det har vært gunstig å gjøre det mer oversiktlig under hver enkelt av disse ved å legge til noen underkategorier.

Innledningsvis synes det hensiktsmessig å avklare jentenes forhold til fysisk aktivitet generelt, og til kroppsøvingsfaget spesielt. Dette ble gjort for at man skal få en forståelse av deres opplevelser i kroppsøvingsfaget i de neste kategoriene.

6.1 Tidligere deltagelse i organisert og uorganisert idrett, og forhold til kroppsøvingsfaget

Deltagerne ble innledningsvis spurt om tidligere erfaringer med å være i fysisk aktivitet utenfor kroppsøvingsfaget, slik at man kunne skape seg en forståelse videre i intervjuet. Hensikten var å se om det var noen forskjell i respondentenes erfaringer med tanke på deltagelse i frivillig idrett, og om det kunne ha sammenheng med trivselen i faget. Grunnen for at undersøkelsen ønsket å se nærmere på dette er fordi tidligere studier har funnet at det er en sammenheng mellom kroppsøvingsglede, og deltagelse i organisert og uorganisert idrett (Bengoechea, Sabiston, Ahmed, & Farnoush, 2010; Ommundsen & Kvalø, 2007). Erfaringene til jentene som mistrivdes var som følgende:

«Jeg fikk aldri lov til å begynne på det jeg ville, sånn fotball eller andre aktiviteter».

(Sara)

«Jeg har gått på turn, jeg har gått på dans, jeg har gått på håndball. Ja, og masse forskjellig». (Emma)

«Jeg gikk på fotball før». (Live)

«Nei, eller jeg har gått på håndball da, men det var bare et halvt år eller noe sånt». (Gro)

Som man kan se oppgir de fleste at de har liten bakgrunn med fysisk aktivitet tidligere. Kun Emma forteller at hun har bakgrunn i flere idretter utenfor skolen. Senere i intervjuet med Emma kommer det også frem at hun er den eneste som virket å ha en god motorisk kompetanse i forhold til de andre som mistrivdes i kroppsøving. Ser vi på jentene som trivdes kan man se at de har langt flere erfaringer med fysisk aktivitet på fritiden:

«På fritiden så liker jeg å spille fotball. Og jeg har gått på håndball, kunstløp og turn og sånt». (Ine)

«Jeg går på fotball og håndball, og trives veldig godt med det. Jeg har drevet med dans, svømming og sykling tidligere». (Anja)

«Jeg spiller håndball til vanlig på XXXX. Der spiller jeg med 16 åringene, og synes det er veldig kjekt. Når jeg var mindre så gikk jeg på fotball og sånn barneidrett». (Mari)

«Jeg går på stuping, og så liker å gå tur. Jeg har og gått på håndball, fotball og turn». (Siri)

Her ser man at jentene som trivdes i kroppsøving har mye erfaring med fysisk aktivitet utenfor skolen i forhold til jentene som mistrives. Trivselsjentene deltok også fremdeles aktivt med fysisk aktivitet i organisert og uorganisert idrett. Hos de som mistrivdes kan man se at noen til og med aldri har vært en del av et idrettslag eller lignende utenfor skolen. Videre fortalte de fleste at de noen ganger gikk på stuping, gikk tur i skogen eller lignende. Det kan derfor se ut som at noen i visse tilfeller har et positivt forhold til fysisk aktivitet utenfor skolen. Noe som igjen kan indikere at de ikke er amotiverte i forhold til fysisk aktivitet.

Særlig en jente (Sara) med flerkulturell bakgrunn fortalte at foreldre ikke tillot at hun deltok i organisert idrett, ettersom hun egentlig hadde ønsket å drive med fotball. Dette er et interessant funn, og flere undersøkelser har sett på sammenhenger for hvorfor minoritetsjenter ikke deltar like mye i organisert idrett som majoritetsjenter gjør. Strandbu & Bakken (2007) viser at minoritetsjenter mellom 14-17 år deltar langt sjeldnere i organisert idrett. Bare 16% av

minoritetsjenter i denne alderen deltar i organisert idrett, mot hele 42% av majoritetsjenter. Funnet tyder på at man muligens bør være ekstra observant på denne gruppen elever. I analysen av materialet har svarene en rekke interessante erfaringer med faget som ville vært interessant å gått videre med. Problemstillingen og det teoretiske rammeverket gir derimot begrensede muligheter til gode og fylldige analyser av f.eks. et slikt problemområdet som hos Sara.

Säfvenbom et al. (2014) peker på at det er tydelige likheter med organisert idrett og kroppsøvfingsfaget. Etter hvert har kroppsøvfingsfaget utviklet seg i retning mot organiserte idretter, og vi kan se mye av det samme hos begge disse institusjonene. Verdier som kommer frem i den praktiske undervisningen, og didaktiske erfaringer er noe av det dem trekker frem som kroppsøving har tilført fra organisert idrett. Med andre ord, om kroppsøving overlapper for mye av prestasjonsidretter, peker dem på at det vil styrke opplevelser, atferden og motivasjonen positivt hos de elevene som allerede er involvert i organiserte idretter utenfor skolen (Säfvenbom et al., 2014). Elever som har lite erfaring, eller negative opplevelser med organiserte idretter vil derimot oppleve kroppsøving negativt ettersom de ikke er like godt kjent med disse verdiene. Mistrivselstjentene fortalte:

«Jeg har på en måte ikke så bra forhold til kroppsøvfingsfaget». (Sara)

«Jeg har ikke lyst». (Emma)

«Det er i hvert fall kjekt når vi holder på med sånn sport og sånn. Men ikke kondistrening.. Det hater jeg! Før var det alltid at jeg gruet meg og sånn. Det var bare plagsomt». (Live)

«Hvis vi har sånn stikkball og sånt, så liker jeg det. Men ellers så liker jeg det ikke». (Gro)

Trivselstjentene som fortalte at de hadde mange erfaringer med organisert idrett utenfor skolen ser man at har et mye bedre forhold til kroppsøving:

«Jeg liker å holde meg i aktivitet, og gjøre mitt beste på sanne tester. Det spørs litt hva vi skal ha. Det er veldig greit om vi skal ha ballspill. Om jeg får høre at vi skal ha ballspill, så blir jeg kjempeglad». (Ine)

«Jeg har et veldig godt forhold til kroppsøving. Jeg trener ganske mye, trener hver dag». (Anja)

«Jeg synes det er veldig kjekt. Å få utfordre seg selv, og å prøve noe nytt og bli bedre på det». (Mari)

«Jeg synes det er veldig kjekt, jeg liker det veldig godt. Det er bare noe annerledes i skolehverdagen». (Siri)

Man kan se at det er en sammenheng mellom kroppsøvningsglede og deltagelse i organisert og uorganisert idretter blant jentene i undersøkelsen. Dette er i tråd med undersøkelser (Bengoechea et al., 2010; Flagestad & Skisland, 2002; Ommundsen & Kvalø, 2007) som peker på at mistrivsel og lav begeistring for kroppsøvningsfaget samsvarer med manglende deltagelse i organisert idrett. Den eneste jenta hvor slike funn ikke gikk overens var hos Emma som har drevet mye med organisert idrett tidligere. Likevel opplevde hun kroppsøving som en negativ arena, og trivdes svært lite i kroppsøvningsundervisningen. Det tolkes som at dette har noe med at tilhørighetsbehovet hennes ikke er tilfredsstillt (kommer tilbake til dette under tilhørighetskapittel). En grunn for hvorfor hun ikke trivdes i denne settingen kan ha med at kroppsøving generelt er «påbudt» å delta i. Ifølge Säfvenbom et al. (2014) kan det føre til en økning i negativ sammenligning med medelever, «sladder» og mobbing. Med andre ord kan det være en mer sårbar kontekst for negative sosial-psykologiske prosesser (kroppsfokus) sammenlignet med frivillig organisert idrett.

Elever som har lang erfaring med konkurranse i frivillig organisert idrett vil kunne prege et klasse miljø, og muligens fremme sterkere ego involvering i kroppsøvningsundervisningen. I neste ledd kan trolig det hemme jentene som ikke har erfaringer fra frivillig organisert idrett. Man kan tenke at selvbildet til jentene er knyttet opp mot resultatet i slike situasjoner (Deci & Ryan, 1985). Jentene som ikke fant seg til rette i, eller som ikke har deltatt tidligere i organisert idrett, kan da falle bort i kroppsøvningsundervisningen. Dette fordi jentene trolig ikke er like kjent med verdiene i organiserte idretter, slik som jentene som har deltatt langt mer (Säfvenbom et al., 2014). Resultatet står heller ikke alltid i stil med forventningene deres, og kan påvirke selvbildet til jentene.

Noe som kommer frem hos jentene som mistrives er at de sier kroppsøving kan være gøy noen ganger. At det kommer an på hva de skal ha. Ine er en av jentene som forteller at «*Det spørres litt hva vi skal ha*». Ut ifra sitatet til Ine kan det se ut som det er undervisningsinnholdet som har betydning på motivasjonen. Kontekstens betydning for motivasjonen er imidlertid ikke undersøkt særlig. Man kan tenke seg at en viktig jobb for kroppsøvlingslæreren er å få innsikt i hvilke undervisningsmetoder og aktiviteter elevene opplever som positive, og hvilke de ikke

opplever som like bra. Å være bevisst på slike erfaringer kan fremme motivasjonen hos elevene, og kanskje ekstra hos de jentene som mistrives.

Oppsummering

Hos de fleste jentene kan man se en sammenheng mellom kroppsøvingsglede og tidligere deltagelse i organisert og uorganisert idretter, slik som undersøkelser (Bengoechea et al., 2010; Flagestad & Skisland, 2002; Ommundsen & Kvalø, 2007) har påpekt. Man kan se at mistrivsel i kroppsøvingfaget samsvarer med manglende deltagelse i idrett utenfor skolen. Motsatt kan man se at høy trivsel i kroppsøving samsvarer med høy deltagelse i idretter utenfor skolen.

6.2 Opplevelse av autonomi

Det ble beskrevet tidligere at mennesket har behov til å være delaktig i avgjørelser, og Deci & Ryan (2000c) sier at medbestemmelse vil styrke den indre motivasjonen hos mennesket. Under kan man se hvor forskjellig jentene opplevde behovet for autonomi tilfredsstilt:

«Jeg synes ikke det er rettferdig, for jeg har jo lyst til at alle skal ha det kjekt, og de som har dårligere kondis, de får også ha det kjekt. Det er mest lærerne som bestemmer, vi får ikke ta så mange valg». (Sara)

«Jeg husker ikke. Jeg er ikke så mye med og bestemmer». (Live)

«Ja, mange ganger. Hvis vi har øvelser, og han vil at jeg skal vise øvelsene. Om vi skal ha oppvarming, så kan det være at han vil jeg skal ha oppvarmingen». (Mari)

«Jeg har jo f.eks. vært først på oppvarming. At læreren har sagt at jeg skal vise øvelser og sånt. Det kjennes som om læreren ser veldig positivt på meg». (Ine)

Det kan se ut som at jentene som mistrivdes sjelden opplevde at de hadde medbestemmelse. Dette kan man se i sitatene til Sara og Live. Videre opplevde de fleste jentene som trivdes i kroppsøving medbestemmelse. De opplevde tilfredsstillelse av autonomibehovet i flere sammenhenger som f.eks. oppvarming, øvingsbilde og forklare regler o.l. i aktiviteter/idretter. Hos trivselsjentene kan det se ut som medbestemmelsen styrker opplevelsen av kompetanse og gir jentene mulighet å demonstrere gode evner i faget. Likevel virket ikke autonomibehovet å være like betydningsfullt i forhold til behovet for kompetanse og tilhørighet hos jentene. Både hos mistrivsel- og trivselsjentene tolkes det som at autonomibehovet ikke har stor betydning for trivselen og motivasjonen deres. Det blir sagt hos flere at de ikke har tenkt noe særlig på medbestemmelse før, eller at det er helt greit at læreren bestemmer alt.

Noen opplevde at andre medelever alltid skulle vise egen kompetanse når de ledet en oppvarming eller aktivitet. I hovedsak var det jentene som mistrivdes som opplevde det slik. Sara var en av disse, og sier at «*Hvis de andre leder timen, så føler jeg de bare presser, og gjør det vanskelige tingene. Da har ikke alle det like kjekt.*». Igjen så førte det til at nivået ble for høyt for enkelte, og de følte seg som lite kompetent, og mistet motivasjonen for videre deltagelse ettersom oppvarmingen/aktiviteten ikke var tilpasset deres forutsetninger. Det har blitt søkt i litteraturen med søkeordene *perceived autonomy support*, *perceived autonomy*, *physical education*, *effect*, men dette gav ingen treff i databasene «Web of Science», «SportDiscus» og «Google Scholar» angående slike resultater. Ut ifra samtalene med jentene kan det tenkes at de som leder timen ønsker aksept hos kroppsøvingslæreren, og prøver derfor å imponere gjennom å vise ferdighetene sine. Muligens er det de elevene med god kompetanse som oftest «takker» ja til å ha en ledende rolle, noe som igjen kan føre til at medelever med lavere kompetanse ikke henger med i undervisningen. Selvverdet til den enkelte eleven kan i slike tilfeller forsterkes i en positiv retning. For medelever kan det derimot oppleves negativt.

Et interessant funn hos noen av jentene er likevel at det ikke alltid behøver å være slik at de ønsker å ta egne valg. Hos jentene som mistrivdes i kroppsøving kom det frem i noen sitat at de ikke ønsket noen grad for medbestemmelse:

«Jeg vil helst ikke bestemme selv. Jeg hadde fått litt panikk». (Emma)

«Læreren spør jo om du har lyst til å lede greien, men da tenker jeg liksom at jeg burde ikke lære de liksom. Det er greit at han spør, men jeg kommer ikke til å si ja uansett».
(Gro)

Utsagnene kan tyde på at de ikke føler seg hjemme i kroppsøving, og det blir sagt at de ikke er trygge på medelevene sine. Det tolkes som at de ikke har en sterk tilhørighet til klassen generelt, og at behovene er sammenfallende i hverandre. Frykten for negative kommentarer som «Dette er kjedelig!» eller «Du er dårlig» førte til at de unngikk å være i fokus. I stedet ønsket de å være anonyme og ikke vise egen kompetanse i faget. Deci & Ryan (2000c) peker på at denne frykten kan ha en negativ innvirkning på tryggheten til jentene i undervisningen, samt tillitt til medelevene sine. Gjensidig respekt fra medelever og lærere virker å være fraværene. Tydeligst kan man se hos Emma som forteller at hun hadde fått panikk. Utsagnet hennes tyder på liten tilknytning og trygghet til klassen generelt. Ut ifra disse funnene kan det se ut som at ikke alle mistrivelsjentene trenger tilfredsstillelse av autonomibehovet, slik som Deci & Ryan (2000c) påpeker at mennesket trenger for å oppnå en sterk selvbestemt motivasjon og trivsel. Muligens

kan det ha med at selvbestemmelse tar utgangspunkt i indre motivasjon, og at jentene ikke befinner seg i den motivasjonsformen. Konsekvensene kan føre til at ytre motiverte eller amotiverte jenter ikke vil oppnå den samme tilfredsstillelsen innen psykologisk vekst som mer indre motiverte jenter.

Ifølge Wilson et al. (2005) kunne valgfrihet til å velge fysiske aktiviteter øke elevenes aktivitetsnivå. Ut fra trivselsjentenes opplevelser kan det tyde på at det stemmer overens hos dem. Om det er tilfredsstillelse av autonomibehovet som gjorde at de holdt et høyere aktivitetsnivå kommer ikke frem under intervjuene, så det er mulig andre faktorer kan ha en sammenheng med aktivitetsnivået også. Hos noen av mistrivselsjentene kan det se ut som selvbestemmelse ikke økte aktivitetsnivået ettersom noen ikke ønsket noen form for medbestemmelse. Kun Live opplevde valgfrihet til å velge fysiske aktiviteter av og til. Hun forteller «*De kommer med sånn to valgmuligheter. Av og til i hvert fall, før var det ganske ofte, eller delte banen i tre. Fotball, hockey eller basket f.eks. Da kunne vi velge. (...) Det er kjekt!*». Slik valgfrihet opplevde hun som «kjekt», og det kunne øke aktivitetsnivået hennes ettersom hun både kunne velge den aktiviteten hun behersket, samtidig som hun kunne velge aktiviteten hvor venninnene deltok. Igjen førte det til mer trygghet, og hun virket mer motivert for å være i fysisk aktivitet.

Videre oppgir en av jentene som ikke ønsket å ta egne valg at det kunne være skremmende, ettersom hun trodde læreren ville gi henne en dårlig karakter. Gro fortalte at «*noen ganger er jeg litt redd for at jeg kommer til å synke med karakter liksom. Fordi jeg tar lett nivå eller noe sånn når det er egne valg. Då er jeg litt redd då, for jeg vet ikke hva jeg skal ta på en måte*». Man kan se at det ikke alltid er like lett for alle å ta egne valg i kroppsøving. Det kan ofte være mer komplekst enn først antatt. Det som man skulle ønske gav eleven økt motivasjon, kan i noen tilfeller bare skape enda en bekymring, slik som hos Gro. Hun ønsker i denne sammenheng å oppnå en god karakter i kroppsøvingsfaget, men opplevde ikke at hun har mulighet til det når hun valgte det enkle nivået. De opplevde heller ikke at de hadde god nok kompetanse til å ha medbestemmelse i en aktivitet eller lignende. Andre grunner for hvorfor de ikke ønsket medbestemmelse var frykten for å dumme seg ut, negative tilbakemeldinger, eller at de ønsket at læreren skulle si hva de skulle gjøre.

Det kan tenkes at et psykologisk klima som er mestringsorientert, og som tilfredsstiller behovet for selvbestemmelse kan være med å øke motivasjonen til amotiverte elever i retning av indre motivasjon. Denne antagelsen er i tråd med flere studier (Ntoumanis, 2001; Ntoumanis & Biddle, 1999; Standage et al., 2005) ettersom mestringsklima høyst sannsynlig vil være en

positiv faktor for tilfredstillelse av selvbestemmelse. I lys av Deci & Ryan (2000c) sin teori om SBT er det viktig at elever, uansett motivasjonstilnærming, får være med å ha innflytelse på sine egne valg i skolehverdagen ettersom selvbestemmelse er viktig for utvikling av seg selv.

6.2.1 Guttenes autonomi blir styrende for innholdet i undervisningen

Under intervjuene fortalte noen av jentene at de opplevde aktivitetene på guttenes premisser. Andrews & Johansen (2005) peker på at det kan ha betydning for trivselen til jentene. Sara og Emma sine utsagn illustrerte dette:

«Jeg føler at de får bestemme mer, siden lærerne ser jo at guttene gjør mye, men så når jentene gjør det, så føles det ikke som nok..». (Sara)

«Ja, noen ganger. Når vi spiller blandet lag, og guttene går på den sporten. Så er jo alltid de sånn at de senterer ikke til noen andre, de senterer bare til de som de vet er gode..». (Emma)

Likevel opplever majoriteten av respondentene ikke at aktivitetene er på guttenes premisser. Live fortalte *«Nei, ingen av oss får bestemme liksom, det er lærerne»*. Videre ser man hos jentene som trivdes at de ikke opplevde, eller hengte seg opp i at aktiviteter var på guttenes premisser. I noen tilfeller kunne det se ut som at aktivitetene var på guttenes premisser, men at de trivdes med det. Grunnen til at trivselsjentene opplevde det som greit ser ut til å være fordi guttene ofte ønsket ballspill, noe trivselsjentene også syntes var «gøy». Det kan man se hos Anja som fortalte *«Jeg tror kanskje venninnene mine føler det. Jeg er liksom en guttejente i sport, så jeg liker sånn, eller ikke tøft spill, men litt sånn knuffing, men jeg tror mange jenter synes det er skremmende»*, og Ine som sa *«Njaa, men det er liksom greit. De fleste jentene tørr jo ikke delta med guttene, men for meg er det helt greit»*. Her ser man at Anja og Ine opplevde det som greit at aktiviteter var på guttenes premisser. Dette er også jenter som opplevde at de behersker det meste i kroppsøving, noe som kan være en årsak for hvorfor de opplevde det som greit. Hos jentene som mistrivdes kan man tenke seg at guttene har valgt aktiviteter hvor de har en fordel i, og som jentene ikke behersket like godt. Derfor kan det tolkes at sannsynligheten er større for at det blir valgt en aktivitet som jentene blir utfordret i, enn at det blir valgt en aktivitet hvor guttene ikke føler seg «hjemme» i om elevene skulle få medbestemmelse. Andrews & Johansen (2005) påpeker videre at kompetansen og tidligere erfaringer til kroppsøvingslæreren kan være en faktor for hvorfor noen jenter opplever at aktiviteter er på guttenes premisser. Ofte har de selv vært flinke i idrett, og mange kroppsøvingslærere liker konkurranse- og prestasjonsmentalitet. Trolig harmonerer en slik tilnærming mer med guttenes interesser enn

jentenes. Imsen (1996) støtter opp dette at gutter generelt liker konkurranseaktiviteter bedre enn jenter.

Opplevelsen av autonomi hos elevene kan innvirke på hverandre. Man kan anta at om elevene i en klasse skulle bli spurt om hvilke aktivitet de ønsker å ha, så er det rimelig å anta at det ofte er flertallet som får viljen sin. Ved å la flertallet få viljen sin kan det føre til at de som ønsker denne aktiviteten får en positiv opplevelse av medbestemme, og at de får være med å ta noen valg i kroppsøvingsundervisningen. For resten av klassen som ønsket andre aktiviteter kan det gi en negativ opplevelse i undervisningen. De kan oppleve at de ikke blir hørt, og at de f.eks. må delta i en aktivitet de ikke ønsker. Derfor kan det være uheldig for noens autonomi, mens autonomibehovet fremmes hos de som får viljen sin.

Oppsummering

Ut ifra resultatene var ikke autonomibehovet av like stor betydning for trivselen og motivasjonen til mistrivselsjentene som hos jentene som trivdes. Trivselsjentene opplevde ofte autonomi, og det kan se ut som medbestemmelse styrker opplevelsen av kompetanse, og gir jentene mulighet til å demonstrere gode evner i faget. Mistrivselsjentene derimot opplevde sjelden autonomibehovet som tilfredsstillt. Funn hos mistrivselsjentene viste at noen ikke ønsket noen form for selvbestemmelse i frykt for negativ oppmerksomhet, eller for å unngå å være i fokus. Valgfrihet til å velge aktiviteter virket derimot å skape økt motivasjon og trygghet for de fleste jentene i undersøkelsen, slik som Wilson et al. (2005) påpekte. Majoriteten av respondentene opplevde imidlertid ikke at aktivitetene var på guttenes premisser.

6.3 Opplevelse av tilhørighet

Tidligere forskning (Wentzel, 1999; Wentzel & Watkins, 2002) viser at jenters forhold til lærere og medelever har betydning for deres akademiske prestasjoner, motivasjon og interesse. Som tidligere beskrevet er tilhørighetsbehovet tilfredsstillt når man føler tilknytning til andre mennesker. Denne tilknytningen må individet oppleve ved å være inkludert av andre, og man må føle seg i stand, eller verdig for respekten fra lærere og medelever for at behovet skal være tilfredsstillt (Sun & Chen, 2010). Å være sammen med venner fortalte flere at hadde betydning for trivselen deres. Særlig kom det frem i intervjuene til jentene som mistrivdes at de hadde venner blant jentene, men ikke noe særlig kontakt med guttene. De snakket om betydningen vennene kunne ha for fysisk aktivitet både i kroppsøving og på fritiden. Interessant er det å se forskjellene som kom frem hos mistrivselsjentene:

«Jeg føler at de ikke bryr seg så mye om jeg er der eller ikke. Det er egentlig bare lærerne». (Sara)

«Det er så mange jeg ikke er trygg på. For nå er det sånn både gutter og jenter på laget, så blir jeg mye mer usikker. Jeg spør jo alltid om vi bare kan være jenter på laget, eller mye mindre grupper. For det er så mange jeg ikke føler meg trygg på. Da er det så mye greiere å bare være få». (Emma)

«Ja, folk respektere deg, og folk vett liksom koss du har det, så de hjelper deg på en måte. Så er de alltid positive, så sier de positive ting til deg. Uansett om jeg er alene, så har jeg ikke noe problem for å si det sånn». (Gro)

Disse sitatene forteller oss hvor forskjellig jentene opplever betydningen av tilhørighet. Det kan se ut som at sannsynligheten var større for å engasjere seg i positive aspekter av skolehverdagen om jentene hadde positive opplevelser av tilhørighetsbehovet. Flertallet av jentene som mistrivdes i kroppsøving fortalte at de ikke opplevde seg noe særlig inkludert i klassen. Med andre ord opplevde de liten tilhørighet til medelevene sine, og man kan tolke det som at tilhørighetsbehovet ikke er tilfredsstilt hos de fleste som mistrivdes. I hovedsak opplevde de liten grad av tilknytning til guttene. Dette vil bli belyst senere under kategorien «Kjønnsdelt undervisning». Alle opplevde at de følte seg nokså alene i undervisningen, og at de andre ikke brydde seg om de var der eller ikke. Kun en av jentene (Gro) som mistrivdes i kroppsøving fortalte at det ikke hadde noen særlig betydning. Gro er den eneste mistrivdelsjenta som fortalte at læringsmiljøet var nokså mestringsorientert, noe som kan være en grunn for at det ikke hadde noen betydning for henne. Kanskje har hun alltid følt seg, og fortsatt føler seg inkludert, og dermed tror hun ikke det hadde vært så gale å ikke oppleve denne tilhørigheten. Om hun hadde vært i en klasse som var prestasjonsorientert, slik som det tolkes at de andre tre jentene som mistrivdes er i, ville hun kanskje innsett hvor betydningsfullt tilhørighetsbehovet er likevel.

Det at de fleste opplever læringsmiljøet som prestasjonsorientert kan ha betydning på trivselen til jentene. Man ser i flere kommentarer at de får negative tilbakemeldinger fra medelever, eller at andre kun tenker på å være best. Live fortalte *«Hvis de får sånn en dårlig jente på laget, så lager de sånn grimaser og sier sånn «årh» eller «vil ikke ha henne på lag» liksom.. Og ja, det er plagsomt.»*. Disse negative kommentarene fra medelever virket å komme både verbalt og ved bruk av kroppsspråk. Muligens har kommentaren til Live en virkning på både tilknytninger hun har til medelever og kompetansen hennes. Slik negativ oppmerksomhet kan resultere i

nederlag for de jentene det gjelder når dem blir negativt vurdert av signifikante andre angående egen kompetanse og egne prestasjoner. Ut ifra hva jentene fortalte virket disse negative kommentarene å komme når medelever kom på lag med noen med lavere kompetanse. Jentene som mottok den negative oppmerksomheten opplevde redusert tilknytning til medelevene sine. Sara forteller videre «*Jeg føler de andre gjør narr av deg, og ler hvis du gjør noe feil*». Igjen ser man at fokuset ikke ligger på egen utvikling, men på sosial sammenligning. Det virker som de tilskriver suksess til ferdighet, og ikke til innsatsen sin. Ifølge Siedentop & Tannehill (1999) ser man at en utfordring er at elever kan erte medelever, og de kan foreta handlinger som gjør dem flau. Resultatet av disse negative kommentarene får muligens en negativ innvirkning på jentenes opplevelse av trygghet i undervisningen, samt tillit til medelevene slik som Deci & Ryan (1985; 2000c) fremhever som betydningsfullt. Emma er den av jentene som virker og ha opplevd mest negative vurderinger fra tidligere, og hun forteller at:

«Det er veldig mange som har vært frekke med meg tidligere, og da er jeg ikke trygg med dem i det hele tatt. Da er det mye bedre å være med bare jentene».

Videre hva hun syntes om å ha kroppsøving sammen med guttene, kom det bare klart tilbake:

«Det er helt forferdelig! Jeg har ikke kontakt med noen av dem liksom».

Som man ser virker ikke mistrivseljentene å oppleve tilhørighetsbehovet som tilfredsstilt, ettersom det omfatter trygghet, føle seg inkludert, oppleve tilknytning til andre samt gjensidig respekt fra medelever og lærer (Ntoumanis, 2001; Sun & Chen, 2010; Wentzel, 1999). Det samme kan man se at ikke blir tilfredsstilt når de fikk dele inn i lag/par selv:

«En annen ting som er ganske dårlig med gym.. Ikke bare for meg, men sikkert for mange andre og. Når vi skal pare opp, så er det ganske mange som må være alene..».
(Live)

Å dele elevene inn i lag på denne måten er godt synlig for alle medelevene. Dette er bare enda en måte elevene kan oppleve en nederlagsfølelse på, og særlig for de som skulle bli valgt til slutt. Trolig vil en slik opplevelse redusere tilhørigheten deres til resten av klassen. Muligens er det en sammenheng med kompetansen til de jentene som opplever å bli valgt sist. Det å bli valgt sist kan være en indikator på lav kompetanse, og det fører til at medelever ikke ønsker å pare opp med dem.

Undersøkelsen til blant annet Wentzel (1999) virker å stemme overens med hva jentene her forteller. Det kan se ut som at det dårlige forholdet til medelever påvirker både motivasjonen

og interessen negativt for faget hos de aller fleste av jentene som mistrives i kroppsøving. De virker ikke å ha en sterk tilknytning til resten av klassen, og særlig forholdet til guttene er veldig svakt. Når de ikke føler seg akseptert og opplever lite respekt fra medelever, vil de ikke oppleve en sterk tilhørighet i klassen. Det kan se ut som at tilhørighetsbehovet har stor betydning for de fleste av disse jentene, men siden de ikke opplever tilfredsstillende av tilhørighetsbehovet opplever de kroppsøving som et fag de mistrives i.

Videre hos jentene som trivdes i kroppsøving kan man se at de i større grad opplevde seg inkludert i klassen, og at de følte seg respektert. Alle jentene virket å stå likt, og man ser ikke de store spredningene slik som hos jentene som mistrivdes i kroppsøving.

«Jeg har alltid noen å være med». (Ine)

«Jeg synes vi er veldig flinke til at alle får kaste ball. Alle får være med, og alle er inkludert». (Mari)

«Jeg får ofte kjekke tilbakemeldinger fra dem jeg er på lag med og sånn, for jeg er den på laget som liker å sentre til alle». (Anja)

Om man ser ovenfor på kommentarene fra jentene som trivdes i kroppsøving ser man klare likhetstrekk til et læringsmiljø som er mestringsorientert, og hvor det er lov til å prøve og feile uten at andre ler eller kommer med negative tilbakemeldinger. Dette kan man se igjen senere i under kategorien med psykologisk klima. Trivselsjentene har utviklet en sterk tilhørighet ikke bare til vennene sine, men også det sosiale miljøet, og resten av medelevene i klassen. Dette er muligens den største forskjellen mellom de jentene som mistrivdes og de som trivdes når det kommer til opplevelse av tilhørighet. Ettersom tilhørigheten til jentene som trivdes virket å være sterk til hele klassen, tolkes det som at de som mistrivdes hadde en svak tilhørighet til hele klassen, og det sosiale miljøet. De opplevde kun tilfredsstillende av tilhørighetsbehovet blant nære venner. Disse sosiale faktorene viser Deci & Ryan (1985) at kan øke eller svekke opplevelsen av tilhørighetsbehovet. Videre skal man se på forholdet deres til kroppsøvingslæreren, og hans/hennes betydning for tilhørigheten til jentene.

6.3.1 Forhold til kroppsøvingslæreren

Ut ifra intervjuene med jentene ser man at forholdet til kroppsøvingslæreren varierer. Det er i hovedsak kroppsøvingslæreren som har innflytelse på læringsmiljøet, og han/hun kan ha størst betydning på elevenes motivasjon og trivsel enten positivt eller negativt (Hattie, 2009). Resultatene viser tydelig at det er stor variasjon mellom opplevelsen av de ulike kroppsøvingslærerne. Interessant er det at mistrivselstjentene nevnte kroppsøvingslæreren betydelig mer enn hva jentene som trivdes i kroppsøving gjorde under intervjuet. Under kan man se noe av det jentene som mistrivdes fortalte:

«Jeg føler at de ikke forventer så mye av meg». (Sara)

«Det er også ganske urettferdig, fordi jeg føler at de ikke følger med når jeg gjør det bra, men de følger mest med når jeg gjør det dårlig». (Sara)

«Jeg føler at lærerne må slutte å skille mellom de dårlige og de flinke som de gjør nå (..) Det er irriterende, siden hun forskjellsbehandler». (Live)

«Det er viktig at han er der, sant. Han er alltid der og kommenterer, og sier gode ting. Han gir meg på en måte teknikker». (Gro)

Kun en av jentene virket å være fornøyd med kroppsøvingslæreren sin. De andre jentene virket å ha forventninger til læreren sin, men at han/hun ikke oppfylte forventningene deres. Gro sine opplevelser ser ut til å gå overens med undersøkelsene til Hagger & Chatzisarantis (2007) og Jaakola et al. (2015) som sier at autonomistøtte tilrettelegger bedre for SBT-motivasjon, en sunn utvikling og optimal psykologisk vekst. De andre tre jentene opplevde ikke denne støtten, og man ser hvor viktig det kan være for trivselen og motivasjonen deres. For det meste omhandlet det negative opplevelser når de fortalte om læreren. Over tid virket det som at de hadde gitt opp håpet, noe man tydelig ser hos Live som sier *«Uansett hvor mye jeg jobbet, så gav læreren meg dårlig karakter liksom.. Derfor mistet jeg lysten på det»*. Ifølge Seligman et al. (1986) tyder det på at jentene har utviklet «Lært hjelpeløshet» når de gang på gang har mislyktes med å endre sin egen situasjon. Muligens har ikke læreren klart å tilfredsstillе de psykologiske behovene til jentene slik som Deci & Ryan (2001) beskriver. Man kan tenke at lærerens evne til å lede hele klassen, samt at den sosiale konteksten med nivåtilpassede utfordringer, meningsfulle oppgaver eller liten grad av tvangsbruk ikke er oppfylt (Bagøien & Halvari, 2005; Hattie, 2009). Tallene som Flagestad & Skisland (2002) kom frem til i sin forskning virker derfor å stemme overens med dataen som er samlet inn i denne undersøkelsen, selv om dette er utført på et langt mindre utvalg.

At de nevnte kroppsøvingslæreren så mye kan tyde på at læreren betydde en vesentlig del for mistrivseljentene. Det sammenfaller med hva Hattie (2009) fant i sin undersøkelse om at læreren var den som hadde mest kraftfull innflytelse på elevens utvikling og trivsel i undervisningen. Det å kunne ha en god relasjon til kroppsøvingslæreren kan bidra til å øke trivselen til disse jentene.

Et forskningsspørsmål i oppgaven dreide seg om at trivseljentene ville være mer fornøyd med kroppsøvingslæreren sin enn hva mistrivselgruppen ville være. I hovedsak var det sjelden det kom negative kommentarer rettet mot kroppsøvingslæreren sin hos disse jentene. Likevel ser man hos et par av jentene at læreren enten ikke har betydning, eller at han/hun ikke oppfyller jentens forventninger til enhver tid. Noen av kommentarene jentene hadde om kroppsøvingslæreren var:

«Jaaa, veiledning, de hjelper meg videre». (Ine)

«Noen ganger føler jeg ikke at læreren ser meg helt..». (Ine)

«Vi har en lærer som jeg synes er flink, og så har vi en som jeg ikke liker i det hele tatt. Du merker om den ene er borte liksom, innholdet i timene osv..». (Anja)

«Han har vel ikke betydning for deltagelsen, jeg prøver å gjøre mitt beste uansett hva, og hvem vi har». (Mari)

«Hvis jeg har en bra lærer, så har jeg jo mer lyst til å delta. Mer gira liksom på å trene».
(Siri)

Her kan man se at Ine er den av jentene som ikke opplevde at læreren tilfredsstilte forventningene hun har til enhver tid. Likevel opplevde hun ofte at læreren tilrettela for videre utvikling, og hun trivdes rundt kroppsøvingslæreren. Videre fortalte både Anja og Mari at læreren ikke alltid hadde betydning for deres deltagelse. Dette kan tolkes som i stad ved at læreren ikke er særlig autonomistøttende slik som hos de som mistrivdes, men undertegnede tolker det heller som at disse jentene opplevde en glede ved flere aktiviteter, og at de trivdes uansett om det var en lærer der eller ikke. De fortalte sjelden om læreren under intervjuet, og de pratet heller om at de deltok fordi de ønsket det uansett hvem som var klasseleder. Det kan virke som at læreren ikke nødvendigvis trenger å bety så mye for jentene som trives i kroppsøving. Det som driver disse jentene virker å være gleden som aktivitetene gir dem, og det å kunne utfordre seg selv. Her kan man se en klar kobling til Deci & Ryan (1985) og Gottfried (1990) sin beskrivelse av indre motivasjon hvor individet føler en naturlig trang til å

følge personlige interesser og nysgjerrighet til å utøve kompetanse, samtidig som man ønsker å utfordre seg selv ut fra egne forutsetninger.

For mistrivselsjentene kan det tolkes som de unngår dypere læring fordi det er knyttet til risikoatferd. Ofte kan de være motiverte av ønske om å unngå og mislykkes. De deltar bare for å gjøre hva som trengs for å bestå, men ikke mer. Tiltak som fremmer mestringstro knyttet til læring og prestasjon kan være kritisk, fordi tidligere har jentene erfart at for høye forventninger har ført til skuffelse. Derfor ønsker de bare å delta minimalt slik at skuffelsen ikke blir for stor. For lærerens del kan forebyggende arbeid være å bygge stillaser i emnet og i oppgaver. Det vil si oppgaver som bygger på hverandre over tid med tanke på kompleksitet og utfordring. Videre kan det å oppmuntre mistrivselsjentene til å reflektere over hva de har lært føre til økt motivasjon for videre deltagelse.

Resultatene kan vise til at de jentene som oftest får oppmerksomhet fra kroppsøvlingslæreren i undervisningen er de som trenger den minst. Med det menes at kroppsøvlingslæreren kan ha en tendens til å «favorisere» dem som presterer godt, og gi mer oppmerksomhet til disse elevene slik intervjuene til jentene tolkes. Ut ifra hva noen av trivselsjentene fortalte hadde læreren liten betydning, og de fortalte at de deltok like aktivt uansett aktivitet ettersom de opplevde en glede i disse aktivitetene. Fokuset til kroppsøvlingslæreren bør trolig heller ligge på å gi mer av oppmerksomheten sin til de elevene som mistrives, og som eventuelt ikke har så god kompetanse. Dette fordi de ikke opplever at forventningene til kroppsøvlingslæreren er tilfredsstillende. Fremtidige studier kunne vært relevant for å se om resultatene hadde gått overens eller ikke med funnene i denne undersøkelsen.

6.3.2 Kjønnsdelt undervisning

Under tilhørighetskapittelet kunne man se at forholdet til guttene ikke var så sterkt hos jentene som mistrivdes i kroppsøving. Noe samtlige fikk spørsmål om var derfor hva de syntes om kjønnsdelt undervisning. Opplevelsene til jentene i undersøkelsen ser ut til å være i tråd med tidligere undersøkelser (Cockburn, 2001; Klomsten, 2012; Stråtveit, 2001; Treanor et al., 1998). Resultatet overrasket ikke når mistrivselsgruppen sine intervjuer ble analysert. Alle fire jentene fortalte at de ønsket kjønnsdelt undervisning:

«De har jo på en måte delt opp sånn gutter med gutter, og jenter med jenter. Det synes jeg er bedre». (Sara)

«Det hadde jeg synes var kjempekjekt». (Emma)

«Jeg synes selv det er mer komfortabelt når det bare er jenter liksom. Siden guttene, de er bedre enn alle, eller de fleste jentene i sport. Så når de er med, så får ikke vi vist vårt beste». (Live)

«Det hadde jeg likt. Det er litt flaut, de er liksom bedre enn oss.. og så er jeg så dårlig, og da er det liksom lettere, og ja.. Da er jeg ikke redd eller sjenert eller noe». (Gro)

Hos trivselsgruppen derimot er det vendt helt om, og samtlige av jentene ønsker å ha kroppsøving sammen med guttene:

«Kjønnsdeling liker jeg ikke. (..)Det er jeg helt motstander av!». (Anja)

«Jeg synes det er kjekkere å spille med guttene. Det er høyere nivå, og kjekkere». (Mari)

«Det er kjekt å være alle i lag. Det hadde ikke vært like kjekt med jenter for seg». (Siri)

Her ser man at samtlige av mistrivselsgruppen ønsket kjønnsdelt undervisning, og trivselsgruppen ønsket kjønnsblandet undervisning. Med andre ord kan man se stor spredning, og for læreren gir dette utfordringer hvor man ikke kan tilfredsstille alle sine behov. Constantinou et. al. (2009) og Stråtveit (2001) fant i deres undersøkelser at jenter som opplever mestring, og som er flinke i kroppsøving opplever kjønnsblandet kroppsøving positivt. De syntes også undervisningen var mer interessant og morsom ved å være blandet. Disse funnene støtter opp hva jentene som trivdes fortalte i denne undersøkelsen. Dette er fire jenter som alle opplevde at de har en god kompetanse i kroppsøving, og alle ønsket at kroppsøvingsundervisningen var kjønnsblandet. Ine er en av disse jentene og sa *«Det er jo gøy å ha blanda lag. (..) Mer action, hvis jeg skal si det slik».* Det samme ser man hos Mari som fortalte *«Jeg synes det er kjekkere å spille med guttene. Det er høyere nivå, og kjekkere».* Det som gikk igjen i intervjuene var at de opplevde et høyere tempo, et høyere nivå og at det var «kjekkere». For at de skulle bli utfordret i forhold til deres egen kompetanse kan det se ut som at de må delta sammen med guttene. Om kroppsøvingsundervisningen var kjønnsdelt ville ikke disse jentene fått nok utfordringer, og særlig i lagspill og aktiviteter hvor det inngikk samarbeid virket dette som tilfelle. Siri støttet opp dette, og nevnte at det ikke var like morsomt å være bare jenter: *«Det er kjekt å være alle i lag. Det hadde ikke vært like kjekt med jenter for seg».*

Det finnes flere momenter som taler for at undervisningen skal være kjønnsdelt, og det finnes flere argumenter for hvorfor ikke. Størst betydning for at det skulle være kjønnsdelt undervisning kunne se ut til å være på grunn av kompetansen til guttene som var langt høyere enn jentene som mistrivdes. Særlig etter puberteten hvor guttene utviklet seg gav det flere av

dem forutsetninger for å kunne prestere bedre enn flere av jentene. Med andre ord kan det se ut som guttene er problemet, mens i noen tilfeller kan det være for lav kompetanse hos mistrivselsjentene. Man kan se tråder i Live og Gro sine sitater til Larsson & Redelius (2004) som viser til funn hvor gutter oftere enn jenter føler seg dyktige i undervisningssammenheng. Halvparten av jentene i undersøkelsen deres fortalte at de hele tiden, eller delvis følte seg dårlig i undervisningen. Derfor kan man tenke seg at det er et aktuelt tema, og en faktor som spiller en rolle for noen jenter når de nærmer seg ungdomsskolen og i årene etter. Videre kan det tenkes at å ha kjønnsdelt undervisning kan gjøre hverdagen til noen av jentene enklere. Men hva så i senere tid? En gang vil de bli eksponert for dette likevel, og da kan det være godt å være klar over utfordringene det skulle gi. Til tross for en del forskjeller mellom jenter og gutter som kan tenkes å påvirke både innsatsen og ferdighetene deres i kroppsøving, antas felles undervisning å være den beste organiseringsformen (Klomsten, 2012).

Tidligere beskrev undertegnede at guttenes verdier i faget kan være annerledes. De vektlegger ifølge Klomsten (2012) å være mer opptatt av å være sterk, å se sterk ut, det å ha god utholdenhet og høy kompetanse. Sammen med at ferdighetene til guttene ofte er høyere enn jentenes slik som beskrevet, tolkes det som at det påvirker noen jenter negativt. Om guttene er prestasjonsorienterte i tillegg, kan det være at de ekskluderer jentene slik at de aldri blir inkludert i aktivitetene de måtte ha. Jentene som mistrives, og de som ikke har like god kompetanse i faget som resten av klassen vil gjerne være ekstra berørt. Klomsten (2012) trekker frem forskning som viser at gutter i noen tilfeller sjikanerer jenter i blandet kroppsøving, og de kan okkupere plassen og begrense jentenes deltagelse. Muligens er det slik fordi lik behandling fra lærerens side betyr ulik tilrettelegging, ettersom jenter og gutter kan ha ulike forutsetninger og verdier.

Oppsummering

Tilhørighetsbehovet hadde stor betydning for samtlige av jentene i forhold til trivsel, trygghet, motivasjon og optimal psykologisk vekst, slik som Hagger & Chatzisarantis (2007) fant i sin undersøkelse. Bare trivselsjentene, og en av mistrivselsjentene fortalte at de opplevde tilhørighetsbehovet som tilfredsstilt. Intervjuene deres tolkes som at de hadde utviklet en tilhørighet til hele det sosiale miljøet. De fleste mistrivselsjentene opplevde ikke tilhørighetsbehovet som tilfredsstilt, fordi de bare opplevde tilhørighet til de nærmeste vennene, og ikke hele det sosiale miljøet som de andre jentene. Dette førte til mindre trygghet, lavere

motivasjon og frykt for å «dumme seg ut». Videre fortalte samtlige av mistrivseljentene at tilhørigheten til guttene var veldig svak, og de ønsket kjønnsdelt undervisning.

Et interessant funn tyder på at jentene som trenger mest oppmerksomhet fra kroppsøvingslæreren opplever å få minst. Mistrivseljentene fortalte at de opplevde lite støtte og oppfølging fra læreren. De fortalte at de hadde forventninger til læreren sin, men at de sjelden ble tilfredsstilt. Trivseljentene opplevde ofte at læreren gav dem konstruktive tilbakemeldinger o.l., men funn tyder på at det ikke hadde noe særlig betydning for dem.

6.4 Opplevelse av kompetanse

Deci & Ryan (1985) beskriver at opplevelsen av kompetanse kan være ekstra viktig for å oppnå indre motivasjon og psykologisk vekst. Funnene i undersøkelsen støtter påstanden deres, og man ser at elevene som opplever seg som kompetent er mer indre motivert i aktivitetene. Jentene som opplevde seg som mest kompetent er ikke overraskende de jentene som trivdes. Alle jentene fortalte at de hadde en god kompetanse, og at de jevnlig opplevde de mestret utfordringene som blir gitt:

«Jeg synes at jeg har en veldig god egen kompetanse. Jeg føler at jeg gjør det bra i idretter, og har ballkontroll. Så har jeg et bra overblikk, så jeg vet hvem jeg skal spille til. Så føler jeg at jeg har bra innsats og holdning». (Anja)

«Jeg føler at jeg mestrer det meste, så ganske greit». (Mari)

«Jeg føler at jeg er sånn jevnt over flink». (Siri)

Det at kompetansen deres oppleves som at den er god nok, og at de føler at de gjør en forskjell i timene er nok noe disse jentene opplever regelmessig. De hadde mer tro på egen kompetanse, og mer positive holdninger til kroppsøving. Dette er i tråd med Cairney et. al. (2012) sine funn hvor høy grad av oppfattet kompetanse ble forbundet med mer positive holdninger til faget. Kompetansen synliggjøres også vesentlig mer i kroppsøving i forhold til andre fag i skolen. I ungdomsårene kan kompetansen til elevene bli forbundet med popularitet (Ommundsen, 2004). Jentene som opplever tilfredsstillelse av kompetansebehovet kan derfor tolkes å ha flere venner, og føle seg mer inkludert i undervisningen. Hos noen av jentene kan man se at de opplevde å bli automatisk inkludert ettersom kompetansen var til stede:

«Hvis jeg føler at jeg får det til, da blir jeg automatisk inkludert». (Mari)

«Den å føle meg inkludert fikk jeg egentlig gratis, fordi jeg har egentlig mange gode venner, og det er enklere når jeg behersker aktivitetene». (Anja)

Anja og Mari fortalte at de automatisk blir inkludert på grunn av kompetansen deres. Det kan se ut som det er en sammenheng mellom behovet for kompetanse og tilhørighet. Det at de opplever å mestre de fleste utfordringer kan videre ha en sammenheng med hvor aktive de har vært tidligere med tanke på fysisk aktivitet. Den motoriske kompetansen de sitter med kan ha blitt ervervet og forbedret utenfor kroppsøvningsfaget, ettersom alle fire jentene har deltatt aktivt med idrett hele livet. Videre tolkes det som at kroppsøvningslæreren har klart å tilpasse utfordringer som ikke er for lette eller vanskelige for disse jentene. Dette kan være en faktor ettersom de opplever en glede ved de fleste aktivitetene i undervisningen. Det blir aldri nevnt at det er for vanskelig eller for lett. For jentene kunne det ført til at de gav lettere opp, eller at det fort kunne blitt kjedelig om det hadde vært for lite utfordrende.

Funnene angående den opplevde kompetansen til mistrivselsjentene viste seg å være annerledes enn hos trivselsjentene. Disse jentene opplevde kompetansebehovet som sjelden tilfredsstillt. De fleste jentene fortalte at kompetansen var lav, og at de sjelden opplevde at de mestret noe:

«Jeg føler ikke den er så bra, kompetansen. Jeg vet egentlig ikke hvorfor». (Sara)

«Jeg kan noe, og noe er vanskelig». (Live)

«Jeg er ikke noe særlig flink i gym for å si det sånn». (Gro)

«Jeg vil mestre det, det er det som er fasiten her!». (Gro)

De fleste mistrivselsjentene fortalte også at det var kompetansebehovet som var mest betydningsfullt, men at de ikke opplevde det som tilfredsstillt. Det viste seg at når de opplevde sin egen kompetanse som liten førte det til lavere innsats, et dårligere forhold til kroppsøvningsfaget og de kunne engasjere seg i faget bare fordi de måtte. Ut fra Deci & Ryan (1985) ser man sammenheng til en instrumentell atferd hvor jentene oppfatter oppførselen sin som ekstern i forhold til seg selv. At jentene bare engasjerer seg fordi de må blir fortalt flere ganger, og i hovedsak kommer det frem at det er på grunn av karakteren de får i faget. Hos Sara kan man se at hun forteller hun bare deltar fordi hun må ganske ofte *«Det er ganske ofte, men det er jo når vi gjør ting som jeg ikke har lyst til å gjøre, men jeg må jo gjøre det for karakteren»*. Det virker som at atferden er kontrollert av ytre faktorer, og man kan se tråder til hva Deci & Ryan (2000a) beskriver som eksterne reguleringer hos mistrivselsjentene.

Ntoumanis (2001) hevder at hvordan elever oppfatter sin egen kompetanse kunne ha stor betydning på elevenes innsats, adferd og affekt. Undersøkelsen til Barić et al. (2014) går overens med disse funnene ved at jenter som var mindre motiverte for kroppsøving opplevde oftere kompetansen deres som lav. Mangelen på kompetanse førte videre til mindre opplevelse av inkludering i undervisningen. Emma fortalte at «*Så er jo alltid det sånn at de sentrer ikke til noen andre, de sentrer bare til de som de vet er gode.. Da er det jo ikke gøy å være med å spille med dem.*». Hos Gro ser man lignende «*Det hadde vært greit å ha kroppsøving alene. Jeg vet ikke, de er bare flinkere enn oss.*». Her ser man tydelig at jentene ikke blir inkludert i samme grad når kompetansen deres er lavere enn medelevenes. En tanke kan være at i ballspill hvor måloppnåelsen er i form av å vinne eller skåre mål stiller spesielt store krav til kompetansen til jentene. Sammenligning av egen kompetanse med medelevenes kompetanse virket normalt for disse jentene for å bli klar over sin egen mangel på kompetanse. Som nevnt hos trivselsjentene tydet det på å være en tett sammenheng mellom behovene kompetanse og tilhørighet. Denne sammenhengen ser man igjen hos mistrivselsjentene ettersom de opplever eksklusjon i situasjoner hvor de har lav kompetanse. Her kan man se en sammenheng til Ntoumanis et al. (2004) sin undersøkelse hvor det å føle seg ekskludert fra det sosiale miljøet ofte tilskrives amotiverte elevers mangel på kompetanse. Deci & Ryan (2002a) peker på at om disse behovene svekkes, reduseres både motivasjonen og trivselen. Videre kan svekkelse at behovene over tid skape mistrivsel og amotivasjon. En tanke kan være å starte i tidlig alder med å trene på de ulike motoriske ferdighetene for å få elever mer fysisk aktive både på skolen og fritiden. Undersøkelsen til Trudeau & Shephard (2005) er et godt eksempel ettersom de fokuserte tidlig på motoriske ferdigheter, og det førte til bedre motoriske ferdigheter, aerob kapasitet, økt muskelstyrke og høyere aktivitetsnivå i helgene. Ved å fokusere på de motoriske ferdighetene kan jenter med lav kompetanse få en mer positiv utvikling og en bredere kompetanse, noe som igjen ser ut til å føre til mer inkludering i undervisningen. Muligens vil jenter få mer positive opplevelser i kroppsøving, og en mer positiv tilnærming til fysisk aktivitet etter endt skolegang ved et slikt tiltak.

Den negative vurderingen fikk dem til å se på seg selv som mindre kompetente enn medelevene sine. Tidligere studier er i tråd med disse funnene, og viser at egen selvvurdering og sammenligning kan være avgjørende for trivselen til elevene (Flagestad & Skisland, 2002; Ingebrigtsen & Mehus, 2006). Her kan man se en kobling til hva Ommundsen (2004) har pekt på med at kompetansen til elevene kan bli forbundet med popularitet i ungdomsårene. De jentene som ikke opplever å ha den samme kompetansen som medelevene sine kan derfor bli

ekskludert fra enkelte situasjoner. Noe som kan føre til at de ser hvilke mangler de har i sin egen sosiale sammenlikning av ferdigheter. I hovedsak opplevde jentene at utholdenhetsøvelser og stafetter førte til mest ekskludering. I individuelle øvelser ble det en påminnelse om at de ikke mestret det like god som medelevene. Verst var det i stafetter hvor de opplevde at laget deres tapte på grunn av dem. At laget kunne ligge som nr. 1, for så å ikke vinne kunne være av stor betydning. Emma forteller «*Hvis det er stafett, så er jeg redd for å ødelegge.. For hvis vi har klart det meste, og ligger på toppen, og så skal jeg gjøre det, og så havner vi mye lenger ned*». Frykten for å «dumme seg ut» kunne påvirke trivselen deres i undervisningen. Lagidretter som ballspill opplevdes som noe mer behagelig, og trivselen kunne øke i noen tilfeller. Noen jenter fortalte at det var behagelig når de samarbeidet med andre, noe man ser hos Live «*Det er kjekt med ballspill. Lagspill, samarbeiding og sånn.*». Noen opplevde heller ikke at læreren overvåket dem i samme grad i lagspill. Her ble ikke kompetansen deres like synlig som i andre aktiviteter, men ferdighetene deres kunne likevel begrense hvor mye de ble inkludert av medelevene. I hovedsak erfarte jentene ekskludering når det var kjønnsblandet undervisning:

«Hvis guttene hadde blitt med i grupper med jenter, så sentrer de aldri ballen». (Sara)

«Av og til er det sånn at jeg kommer på lag med de som er mye flinkere enn meg. Og de som gjør alt, og av og til så sentrer de ikke. Uansett om du sier «sentre her», så sentrer de ikke liksom.. Da føler jeg at de ikke trenger meg, og da gidder jeg ikke å delta».
(Live)

«Jeg synes selv det er mer komfortabelt når det bare er jenter liksom. Siden guttene, de er bedre enn alle, eller de fleste jentene i sport. Så når de er med, så får ikke vi vist vårt beste.. men når de ikke er med, så kan vi liksom gi, ja..». (Live)

I disse aktivitetene tolkes det som at de opplevde en nærhet til medelevene i klassen i en større grad enn i andre situasjoner. Når kompetansen deres ikke var like synlig virket fokuset heller å være på selve aktiviteten og tilhørigheten til sitt lag. Selv om det i noen tilfeller kunne skje at jentene ikke ble inkludert i samme grad som resten av medelevene, tyder det på i enkelte tilfeller at jenter opplevde det som behagelig (se under kategorien «self-handicapping»).

I sitatene til mistrivselsjentene ovenfor kan man se et skille mellom guttenes og jentenes kompetanse, og at de opplevde guttene generelt holdt et høyere nivå. Guttene inkluderer heller ikke disse jentene i så stor grad ettersom de ønsker å vinne slik intervjuene tolkes. For mistrivselsjentene kommer det forståelig nok frem at slik atferd kan ha en negativ virkning på trivselen deres (Klomsten, 2012). Som belyst under teorikapittelet kan disse verdiene, samt

fysikken som utvikles hos guttene, begrense noen jenters deltagelse. I verste fall kan det påvirke dem i negativ retning mot amotivasjon.

Kompetansebehovet ble fortalt at var det som betydde mest for nesten samtlige av elevenes trivsel. Hos mistrivselsjentene var det likevel det behovet som ble tilfredsstilt minst. Deci & Ryan (2002a) peker på viktigheten av at elevene får oppleve mestring ettersom det er en nær kobling til behovet for kompetanse. Man kan se hos Live som sier «*Det føles normalt (..) Det føles ikke bra..*». Her forteller hun om mestring, og at det for henne er normalt å ikke mestre noe i undervisningen. Gro fortalte videre «*Jeg kommer uansett til å feile*». Ut ifra «Self-efficacy» teorien til Bandura (1997) kan man i disse sitatene se tråder til den første informasjonskilden som han beskriver som *tidligere erfaringer*. Dette er både gode og dårlige erfaringer fra situasjoner som avgjør forventningene man har. Det kan se ut som disse jentene har mange negative erfaringer fra tidligere, og har derfor lave forventninger til egen kompetanse. Videre ser man sammenhenger til begrepet til Seligman et al. (1986) angående «Lært hjelpeløshet». Ifølge Wormnes & Manger (2005) benyttes begrepet når man skal beskrive passive elever, og som ikke har tro på egen mestring ved bestemte læringssituasjoner. Hos Gro virker dette å være innlært ettersom sitatet tyder på at alle forsøk på å endre sin egen situasjon oppleves som mislykket (Weinberg & Gould, 2007). Hos noen av jentene kan man gjerne tenke at mestring og feiling ligger utenfor deres personlige kontroll i undervisningssituasjoner hvor de skal prestere. Slike årsaksforklaringer kan knyttes til Heiders (1958) attribusjonsteori. Teorien dreier seg om årsaksforklaringer til egne prestasjoner, og hvor man plasserer ansvaret. Måten vi tolker hendelser rundt oss på danner grunnlaget for menneskets forventninger. Hos Imsen (2010, s. 454) står det at måten elevene forklarer sine seire og nederlag på, har vist seg å være av stor betydning i motivasjonssammenheng. Om for eksempel årsaksforklaringen gang på gang er en indre, stabil og ukontrollerbar årsak (evner), vil eleven som møter disse utfordringene gi opp og miste motivasjonen. Dette kan føre til at jentene ikke ser noe poeng med å delta. Når innsatsen deres ikke oppleves å gi positive resultater, kan det tenkes at motivasjonen deres vil reduseres. Lavere deltagelse var derfor noe som kom frem under intervjuene med mistrivselsjentene, eller i noen tilfeller at de unngikk å delta. Å endre en slik tilstand ses på som en krevende prosess. For læreren sin del er det viktig å skape gode relasjoner til disse elevene. Slik atferd kan være vanskelig å oppdage, og det kan være at eneste metode å få kjennskap til «lært hjelpeløshet» på er ved direkte samtale til den det måtte gjelde. Motsatt kan man si for trivselsjentene at det kom frem at de hadde sterk tro på at de skulle lykkes. Dette er i tråd med Banduras (1997) «Self-efficacy» (mestringstro), og kan

forstås som en motsetning til «Lært hjelpeløshet» når jentene hadde en sterk grad av mestringstro.

Sara fortalte videre at hun sjelden mestret de ulike utfordringene som ble gitt, og fortalte samtidig at hun opplevde læreren som urettferdig: *«Jeg føler at lærerne vet at, eller at jeg føler at de ikke forventer så mye av meg. (...) Jeg blir ganske trist på en måte. (...) Det er ganske urettferdig, fordi jeg føler at de ikke følger med når jeg gjør det bra, men de følger bare med når jeg gjør det dårlig.»*. Her ser man en jente som sjelden opplever mestring, og som sjelden opplever aksept fra kroppsøvingslæreren. Det kan tenkes at det er en konflikt mellom jentenes forventninger, og lærerens evne til å tilpasse undervisningen for disse jentene. Om mestringsfølelsen skulle bli utelatt vil heller ikke elevene oppleve kompetansebehovet som tilfredsstilt. Viktigheten av et karaktergrunnlag fra kroppsøvingslærerens side er en annen tanke slik at ikke læreren bare har i bakhodet hva Sara ikke får til.

Ommundsen & Kvalø (2007) fant i sin undersøkelse at et prestasjonsorientert miljø lettere kunne skape amotivasjon hos elevene. Opplevelsene til mistrivseljentene viser til et slikt læringsklima i forhold til sitatene som allerede er belyst. Deci & Ryan (2002a) sier også at mangel på opplevd kompetanse kan føre til at denne formen for motivasjon oppstår. Skulle det oppstå vil jentene delta uten noen form for intensjon. Det tyder på at mangelfull tilrettelegging i aktiviteter hvor elever har liten kompetanse kan skape en følelse hos dem at det ikke nytter å anstrenge seg. Muligens er det ikke nok å bare ta hensyn til aktiviteten, man bør også skape en dialog for å fange opp hvordan jentene tolker det. I disse situasjonene har de nok erfart at det ikke hjelper å gjøre en innsats, ettersom resultatet bare blir en skuffelse uansett. Ut fra disse opplevelsene er det rimelig å anta at kroppsøving er et fag hvor det er viktig å oppleve mestring. Å løfte deres mestringsopplevelser slik at elevene igjen blir mer selvsikre og tilfredsstillende kompetansebehovet kan være av stor betydning. Jevnlig mestring i optimale utfordringer kan føre til en positiv effekt på innsats og atferd ettersom kompetanseoppfattelsen til jentene vil bli styrket.

Et interessant funn i forhold til kompetansen er hos Gro som opplevde sin kompetanse som svært dårlig. Dette fortalte hun selv, og hun sa at tilfredsstillelse av kompetansebehovet var fasiten i forhold til trivsel i kroppsøving for hennes del. Interessant er det at læreren hennes er den eneste av disse jentenes lærere hvor det kommer frem at han/hun tilfredsstillende hennes forventninger. Med det menes at læreren til Gro er den eneste av disse som opplever å tilrettelegge undervisningen, og hun er den eneste som forteller at læreren regelmessig gir henne konstruktive tilbakemeldinger. Ut fra hennes opplysninger virket det å være den eneste klassen

som var mestringsorientert. Summen av dette gjorde at motivasjonen hennes hadde økt i forhold til tidligere. Hun hadde gått fra å kun tenke på kroppsøving som et fag hun måtte ha god karakter i, til å forstå verdiene faget har. Utenom å konkludere med noe kan det tolkes som hun har beveget seg fra eksterne reguleringer til mer identifiserte reguleringer.

Emma var den eneste av jentene som opplevde at hun hadde en grei kompetanse i kroppsøving. Likevel mistrivdes hun sterkt (i hovedsak ved kjønnsblandet undervisning). Hun fortalte at «*Jeg føler at jeg mestrer halvparten av tingene*» og «*Helt grei*» når hun pratet om mestring og sin egen kompetanse. Utsagnene hennes tyder på at hun skiller seg ut i forhold til hva andre undersøkelser har funnet. Som Miserandino (1996) viser til var de som opplevde kompetansen som tilfredsstillt mer positive og holdt ut lenger i oppgaver. Under intervjuet med Emma kommer aldri slik informasjon frem, og hun virket ikke å trives noe særlig selv om hun mestret aktiviteten. Selv om hun lå an til god karakter i kroppsøving hadde hun en negativ oppfatning av egen kompetanse. At hun ikke hadde noen tro på egen kompetanse kan spille en rolle for hvorfor atferden hennes var som den var i kroppsøving. Ifølge Deci & Ryan (1985) kan man se at dem støtter opp et slikt utsagn ettersom de forteller at troen på egen kompetanse påvirker individets atferd. Videre ser det ut som hun ikke klarer å skille mellom betydningen av kompetanse- og tilhørighetsbehovet «*Det er liksom skikkelig gøy å beherske ting, men det er og kjekt å være inkludert*». Det at hun ikke hadde tro på egen kompetanse kan være en grunn til at hun ikke ønsket å delta i undervisningen. En annen grunn kan være fordi hun ikke opplever noen form for tilhørighet til flere i klassen. Her kan man se at begge behovene har stor betydning for henne, og det trenger ikke alltid å være behovet for kompetanse som er ekstra viktig for trivselen og psykologisk vekst, slik som Deci & Ryan (1985) hevder.

Den eneste jenten som fortalte at kompetansebehovet ikke hadde størst betydning var Sara. For henne var det autonomibehovet som hadde størst betydning, ettersom hun fortalte «*Jeg føler på en måte å bestemme, for da mestrer jeg det på en måte*». Her kan det tolkes som at medbestemmelse har størst betydning for henne av disse tre behovene. Likevel tolkes det som at kompetansebehovet har mest å si for hennes del. Det blir sagt i sitatet hennes at hun ønsker å bestemme, for da mestrer hun det. Hun hadde altså valgt aktiviteter hvor hun opplever at hun har tilstrekkelig kompetanse, og at kompetansebehovet likevel har stor betydning. Videre fortalte hun ikke under intervjuet at hun fikk en glede ved opplevelsen av autonomi. Det gjør hun derimot ved opplevelsen av kompetanse hvor hun sa «*Jeg blir stolt av meg selv, jeg blir bare glad når jeg mestrer det*». Dette forsterker bare det undertegnede tror med tanke på hvilket behov hun opplevde som mest betydningsfullt.

6.4.1 «Self-Handicapping»

Mistrivselsjentene fortalte at det var en påkjenning å delta i aktiviteter, eller utføre bevegelser som de ikke mestret. I flere tilfeller valgte de å ikke delta i disse situasjonene. Teknikker hvor de prøvde å skjule egen kompetanse var blant annet å sette seg på sidelinjen, fortelle at de var skadet/syke, «glemme» treningstøy eller «gjemme» seg i pågående aktiviteter. Emma fortalte:

«Jeg trekker meg unna i tilfelle jeg skal gjøre feil. Sånn at jeg slipper å bli dømt på en måte».

«Hver gang det var noe jeg ikke hadde lyst å gjøre, så gjemte jeg meg bort. Da stod jeg bare der, og lot alle bare gå før meg».

«Hvis jeg er med mange folk som jeg ikke er så trygge med, så gjør jeg nesten ingen innsats. Fordi jeg er redd for å ødelegge liksom».

«Før var det høydehopp, og jeg tørr ikke når alle andre ser på (..) så sprang noen frem, og så bommet dem, og da står andre og ler. Så da har ikke jeg lyst til at det skal skje med meg. Så da gjemmer jeg meg bort liksom».

«Hvis det er sånn at plutselig så får jeg ikke til ting, eller ikke skårer mål, så kan jeg miste motivasjonen. Da kan det være at jeg bare går i sidelinjen for å ikke ødelegge for alle andre».

Emma fortalte at hun brukte disse teknikkene på grunn av kompetansen hennes, at hun gjemte seg bort når det var noe hun ikke hadde lyst til å gjøre og frykten for å «dumme» seg ut fremfor andre. Man kan tolke situatene som at hun ikke likte det hun ikke behersket, og skjulte kompetansen sin. Frykten for å mislykkes kan man se i flere av situatene hennes som omhandler at hun prøver å gjemme seg bort. Sara og Gro fortalte videre:

«Det er ganske viktig å bli inkludert, men det er jo noen ganger jeg ønsker å unngå å bli inkludert, siden du føler det blir for vanskelig». (Sara)

«Hvis jeg har vondt, eller er dårlig, så prøver jeg å unngå det. Siden jeg har ikke lyst til å delta når jeg føler meg dårlig». (Gro)

Om de mislyktes fortalte jentene at de ble flauere ovenfor medelevene sine. Her kan man se en tråd med Flagestad (1996) sin undersøkelse som fant at 47,3% jenter var redd for å mislykkes i kroppsøvingstimene. Igjen virker det som at kompetansen har betydning for populariteten for ungdommer, ettersom jentene var redde for å ikke bli akseptert av klassen om de ikke mestret

noe. Denne frykten medførte at mistrivselsjentene opplevde det var enklere å finne unnskyldninger for å skjule sin egen kompetanse. Teknikkene som jentene brukte for å unngå deltagelse, og for å skjule egen kompetanse kan refereres til «self-handicapping». Det virker som disse teknikkene blir brukt hos jentene når de selv opplever liten kompetanse, og ikke har tro på suksess i prestasjonssituasjoner. Det er tydelig å se hos Emma og de andre jentene at de bruker selvhemmende strategier for å beskytte sitt eget selvbilde eller selvtillit slik som Ommundsen (2004) hevder. Videre sier Emma at «*Jeg kan gi mindre innsats hvis noe er vanskelig*». Det kan tolkes som at jentene deltar mindre (lavere innsats) for å ha muligheten til å bruke det som en unnskyldning om de skulle ha forventninger om å mislykkes. Slik kunne de bruke selvforsvarende strategier for å ikke miste for mye ansikt foran klassen (Berglas & Jones, 1978). Over tid hevder Lyngstad (2013) at slike skjuleteknikker vil være ugunstig for elevenes læringsprosesser.

Hos jentene som trives ser man ikke noen interessante funn, og det kom ikke frem under intervjuene at disse strategiene ble brukt. Hos Anja kan man tydelig se dette hvor hun forteller at «*Jeg tror ikke det er en eneste gang jeg ikke har deltatt egentlig*». Likevel fortalte dem at det ikke var gøy å ikke mestre noe, men de fortalte at dette heller gav dem en ny utfordring slik at de skulle få det til ved neste anledning. Dette kan man se hos Siri som fortalte «*Du er jo litt skuffet, men jeg kan jo ikke mestre alt like bra. Så det er jo greit, så da jobber jeg for å klare det bedre*». Det kan se ut som de har utviklet en forståelse om at man ikke kan være best i alt, men at de likevel gjør en innsats for å utvikle seg videre. Etersom det ikke er funnet noen interessante funn hos trivselsjentene angående selvhemming, vil det ikke bli gjort noe videre drøfting av dette fenomenet.

Oppsummering

Funnene i undersøkelsen sammenfaller med hva Deci & Ryan (1985) beskriver med tanke på at kompetanse kan være ekstra viktig for å oppnå indre motivasjon og psykologisk vekst. Hele 7/8 av jentene opplevde kompetansebehovet som mest betydningsfullt for trivselen og motivasjonen deres. Mangelfull opplevelse av kompetanse gjennom sammenligning med andre skapte frykt for å «dumme seg ut», og det førte til at mistrivselsjentene unngikk deltagelse. Over tid kan slike skjuleteknikker ha ført til ugunstige læringsprosesser, og mistrivselsjentene ble mer og mer ekskludert fra det sosiale miljøet, slik som Lyngstad (2013) hevdet kunne skje. Omvendt førte opplevd tilfredsstillelse av kompetansebehovet hos trivselsjentene til at de ble

mer inkludert i undervisningen. Man kan derfor se en sammenheng mellom opplevd kompetanse og tilhørighet hos både mistrivsel- og trivselsjentene.

6.5 Psykologisk læringsklima

Sosiale faktorer kan både øke og redusere de psykologiske behovene og trivselen til elever i skolen (Ntoumanis, 2005). Om sosiale faktorer skulle tilfredsstillende disse behovene, kan det skape selvbestemmelse og indre motivasjon. Omvendt kan sosiale faktorer også lede til kontrollert og amotivert atferd. Funnene i forskningsprosjektet tyder på at det er variert hvordan de opplever læringsklimaet ved skolen sin. I hovedsak opplevde jentene som trivdes at det var et godt læringsklima som fokuserte på personlig utvikling, og ikke et prestasjonsorientert miljø som tilskriver suksess til ferdigheter:

«Det er lov å feile». (Ine)

«Det er mer at det er lov til å prøve og feile her vil jeg si». (Anja)

«Jeg synes vi er veldig flinke til at alle får kaste en ball. Alle får være med, og alle er inkludert». (Mari)

«Alle gjør så godt de kan, og alle vil bli bedre». (Mari)

Med enkelte unntak fortalte alle fire jentene at de opplevde læringsklimaet som mestringsorientert. Ifølge Ommundsen & Kvalø (2007) regner man med en tilleggseffekt av et slikt læringsklima. Fordi man først tenker det vil øke trivselen til de som ikke trives så godt i kroppsøving. Men i denne sammenheng kan det føre til at også de elevene som trives, og med gode ferdigheter vil anstrenge seg mer, utnytte potensialet sitt optimalt, og ikke bare anstrenge seg i den grad at de ønsker å overgå medelever. Videre tolkes det som at trivselsjentene prøvde å forebygge mot et mestringsorientert klima ved å inkludere flest mulig i undervisningen. Anja fortalte at *«Jeg tror nok at noen kan synes det er hardt å være på lag med meg, for jeg er veldig fair play. Jeg kan godt argumentere for det motsatte laget.»*. Siri støttet opp dette med å si *«Vi støtter hverandre, og roser hverandre når vi gjør noe bra og sånt»*. Her kan man se at læreren ikke trenger å forebygge mot et slikt læringsklima alene. Det å ha elever i klassen som er med å fremme et slikt klima kan ses på som en ressurs, og kan være til stor hjelp for både læreren og medelevene. Siedentop & Tannehill (2000) støtter dette og sier at om elever føler seg respektert og akseptert av lærer og medelever, er de mer ivrige i læringsoppgaver. Et slikt klima

unngår ikke utfordringer, konstruktiv kritikk eller feiltagelser, men skaper heller et klima hvor slike kjennetegn er forventet og respektert.

Å oppleve at fokuset ligger på sosial sammenligning, og hvor det ikke er lov til å prøve og feile gjør at elever ikke trives i undervisningen (Ntoumanis & Biddle, 1999). Flere av mistrivseljentene opplevde det slik, og det svekket trivselen deres betydelig. Sara og Emma fortalte:

«Jeg føler de andre gjør narr av deg, og ler hvis du gjør noe feil». (Sara)

«Det er sånn jeg føler det er, at de ler liksom.. Det er ikke gøy, fordi det kan ødelegge dagen min». (Emma)

Her kan man se at de opplevde ubehag i forskjellige situasjoner i undervisningen, og at medelever kan være direkte frekke med dem. I et slikt læringsklima førte det til at opplevelsen av de tre psykologiske behovene kunne bli redusert, slik som flere (Jaakkola, Wang, Soini, et al., 2015; Ntoumanis & Biddle, 1999; Ommundsen & Kvalø, 2007) undersøkelser har påpekt. Ved lite tilfredsstillende av de tre behovene har det ført til lavere trivsel, og det ble fortalt at deltagelsen i undervisningen ble redusert. Kun en av jentene som mistrivdes i kroppsøving opplevde støtte fra både kroppsøvingslærer og medelever. Ved tilfredsstillende av tilhørighetsbehovet kan man se at trivselen hennes har økt, og hun opplevde ikke kroppsøving like ille lenger. Gro forteller *«Klassen min er faktisk ganske snill. Det er ikke sånn at de mobber deg eller noe sånt. Så jeg har det ikke så ille lenger (..) Det er bare meg liksom»*. Utfordringen hennes ligger ikke innenfor sosiale faktorer i klassen, men hennes utfordring i forhold til lav kompetanse. Forholdet hennes til læreren oppleves som bra, noe som kommer frem i sitatet *«Jeg har en veldig god og flink lærer som er veldig flink til å lære»*. Ved en slik tilnærming som Gro opplever at det er kan man se kroppsøving har blitt «gøyere», og motivasjonen virker å ha forbedret seg. Dette er i tråd med Ommundsen & Kvalø (2007) sine funn at indre motivasjon og mestringstroen kan økes når elevene får lov til å utvikle seg i sitt eget tempo hvor det ikke er press fra lærer eller medelever.

Læreren i kroppsøving opplevdes annerledes hos både jentene som trivdes og mistrivdes. De store forskjellene finnes hos mistrivseljentene hvor noen opplevde at han/hun var støttende, og andre opplevde lite støtte. I noen tilfeller var det også to lærere som underviste på en gang, og det ble fortalt at de trivdes i den enes undervisning, men ikke i den andres. Gro er den jenten som opplevde mest støtte, og hun fikk jevnlig konstruktive tilbakemeldinger som hjalp henne videre. Noe hun gav uttrykk for i følgende sitat: *«Han er alltid der og kommenterer og sier*

gode ting (..) Han har lært meg masse». Emma fortalte videre hvor forskjellig hun kunne oppleve læreren. Hun har vært utsatt for en del mobbing tidligere, og læreren tok tak i situasjonen med det samme. Dette opplevdes som veldig behagelig, noe som kommer frem i sitatet «*Det er sykt bra liksom, det gjør det tryggere!*». Utenom i den situasjonen har hun ikke opplevd noen form for støtte, eller at de ikke hjelper henne i læringsprosessen videre. Live opplevde seg heller ikke som rettferdig behandlet. Hun sa at «*Læreren må slutte å skille mellom de dårlige og de flinke som de gjør nå..*».

Ut ifra opplevelsene til mistrivseljentene kommer det frem at aktivitetsinnholdet kunne ha en sammenheng med hvilket læringsklima som ble utviklet. Særlig i aktiviteter med lagspill/konkurranser ble fokuset ofte prestasjonsorientert ifølge jentene. Emma og Sara fortalte:

«De sentrer ikke til noen andre, de sentrer bare til de som de vet er gode». (Emma)

«Rundt guttene får jeg ikke lov til å bli med på en måte». (Sara)

Muligens opplevdes disse aktivitetene som prestasjonsorientert ettersom elever lett kan bli egoorienterte i slike situasjoner, og ønsker å vinne. Slik kan jentene ha hengt opp selvbildet sitt etter resultatet i konkurransen. Disse aktivitetene opplevdes ikke som «kjekke», ettersom de opplevde nederlag, eller at f.eks. guttene ikke involverte dem slik man ser i sitatene til Emma og Sara. At guttene ikke ønsket å involvere dem kan ha med at de har behov for å vinne. Hos mistrivseljentene kan det tenkes at de har vært på det tapende laget oftere enn på laget som vinner. Over tid kan slike opplevelser føre til mindre trivsel og motivasjon (Andrews & Johansen, 2005).

Viktigheten av det sosiale miljøet i forhold til elevenes utvikling belyses hos Deci & Ryan (2000c). Jang et. al. (2010) fremhever at gode relasjoner mellom elever og lærere er viktig for opplevelsen av å «høre til» i f.eks. en klasse. For å «høre til» må jentene delta aktivt i undervisningen, ellers er man ikke en del av arenaen. Ettersom noen jenter fortalte at deltagelsen ble redusert kan det tenkes at de opplever det sosiale klimaet som utrygt. Det kan føre til at tilhørigheten til lærer og medelever reduseres, og det kan være vanskelig å vende denne onde sirkelen. Som tidligere beskrevet ble skjuleteknikker brukt for å unngå deltagelse. Noe som igjen kan ha ført til at de har ekskludert seg mer og mer fra det sosiale miljøet. Gjentar dette seg over tid tyder det på at det kan skape kontrollert eller amotivert atferd (Ntoumanis, 2005).

Oppsummering

Hos mistrivselsjentene kan man se at de fleste opplevde det psykologiske klimaet som prestasjonsorientert, og det ledet til kontrollert og amotivert atferd. I hovedsak opplevde de dette rundt guttene, og de kunne bli ekskludert. Funnene tyder på at sosiale faktorer har redusert deres opplevelse av de tre psykologiske behovene, og de mistrivdes i større grad slik som Ntoumanis (2005) påpekte. Trivselsjentene både opplevde det psykologiske læringsklimaet som mestringsorientert, og de prøvde å opprettholde et slikt læringsklima fortalte de. Et slikt læringsklima førte til mer selvbestemmelse og indre motivasjon hos trivselsjentene.

6.6 Overgang fra barneskole til ungdomsskole

Man kan se på overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen som en normativ overgang, og det gir oss en viss mulighet til å forberede elevene på denne overgangen (Alfermann & Stambulova, 2007). Likevel kan overgangen fra barneskole til ungdomsskole ses på som et kritisk punkt for elevers trivsel, trygghet og motivasjon. (Gillison et al., 2008; Rutten et al., 2015). Live og Sara sine utsagn illustrerer dette:

«Det har blitt mye hardere og strengere. (..) De forventer mye mer!». (Live)

«Før så var det sånn jeg hadde det alltid kjekt. Jeg var jo glad når vi hadde gym. Jeg ville ha gym. Og nå er det mer at jeg gruer meg (..) Jeg stresser mer». (Sara)

Under intervjuene kom det frem at noen opplevde denne overgangen som vanskelig, ettersom jentene gikk fra trygge omgivelser til nye kontekster med nye medelever og ny lærer. Ved en slik overgang kan det føre til økt stressnivå, depressive symptomer, lavere selvtillit og lavere akademiske prestasjoner (Gillison et al., 2008; Sirsch, 2003). I hovedsak opplevde noen jenter at det ble mye mer alvorlig på ungdomsskolen. Innholdet i timene førte til hardere undervisning hvor noen opplevde kroppsøvingslæreren strengere enn tidligere. I sitatet til Sara ovenfor legger man merke til at hun opplevde det som mer «kjekt» før. I flere av intervjuene går det igjen at de opplevde undervisningen som mer lekpreget på barneskolen. Både jentene som trivdes og mistrivdes opplevde det slik i lik grad. Forskjellene kommer når det ble undersøkt hva de syntes om dette. Mistrivselsjentene opplevde barneskolen som «kjekkere» enn ungdomsskolen. De fleste av disse jentene ønsket mer lekpreget undervisning, og ikke så harde og seriøse timer slik de opplevde nå:

«Barneskolen var jo kjekkere, fordi der kunne vi gjøre hva vi ville, og alle fikk bli med».
(Sara)

«Før på barneskole var det sånn kanonball og stikkball hver dag. Det var sånn leketime for oss liksom (..) Nå er det mer seriøst». (Live)

«Barneskole, i sånn 1. til 5. klasse kanskje. Då var det kjekk gym, og så etterpå kom sånn «spring til du spyr» og det var sånn «NEEEII!». Det klarer jeg ikke..» (Gro)

Trivselsjentene kan man se opplevde den lekpregede tilnærmingen annerledes. Det tolkes som at ingen ønsket å gå tilbake til lekpreget undervisning som før:

«Det er bedre nå! (..) Men det kan bli press om de f.eks. sier at «det går ut over karakteren». (Ine)

«Før var det ofte bare leker. Det var veldig gøy. Men når vi begynte med hardere gym i treningstøy så ble det enda kjekkere. For nå ble det mer fart og idrett, og ikke bare leker». (Anja)

«Jeg har alltid synes det var kjekt. Så det har ikke forandret seg noe». (Mari)

I sitatene kommer det frem at overgangen ikke er like kritisk for trivselsjentene. De trivdes i undervisningen før, men synes at det er enda bedre nå hvor de opplevde mer seriøs trening. Samtidig var det å bli kjent med flere en ny mulighet ble det fortalt. Hos Sirsh (2003) kan man se at et slikt funn blir støttet opp ettersom han fant at ikke alle elever opplevde overgangen som truende. Noen opplevde det som positivt, og bare en ny utfordring.

Som fortalt tidligere er grunnen til at overgangen kan være kritisk for enkelte at de opplevde undervisningen som mer alvorlig, stressende og hard. Kroppsøvlingslæreren forventet mye av hver enkelt, og de opplevde ikke å tilfredsstille lærerens eller egne forventninger. I hovedsak virket det å være mangel på kompetanse som forårsaket denne stressende perioden for noen jenter. En tanke er at kroppsøvlingsfaget kan ha vært et rekreasjonsfag på barneskolen uten et tydelig læringsfokus. Når jentene møter krav på ungdomsskolen kan det oppleves ubehagelig. Den mest kritiske perioden opplevdes å være rett etter overgangen hvor noen jenter i tillegg ikke opplevde trygghet eller tilhørighet til klassen. Etter hvert forbedret det seg noe, og var helst en utfordring tidlig i overgangen. Mari fortalte *«Det var spennende, men det var utfordrende i starten. Det var kanskje litt sånn skumlere å snakke høyt i klassen, men det gikk jo fint.»*. Ut fra Gillison et al. (2008) sin undersøkelse kan man se likheter til Mari sitt utsagn, ettersom de fant at tilhørighetsbehovet var av stor betydning etter overgangen. Relasjoner til jevn gamle og til lærer viste seg å påvirke flere av deres personlige egenskaper (f.eks. selvtillit). Mari er en av

jentene som trivdes, og utsagnet støtter opp at det kan være vanskeligere rett etter overgangen. Selv om hun opplevde kompetansebehovet som tilfredsstillende, innrømte hun å ha vært mindre trygg i starten. Overgangen kan ha gått fint for henne ettersom hun opplevde å ha høy kompetanse, og ikke erfarte ekskludering slik som andre jenter opplevde. Ut fra informantenes intervjuer kan det se ut som overgangen er ekstra utfordrende for mistrivdelsjentene, men den kan også skape utfordringer hos jentene som trives.

6.6.1 Karakter

Karakter i kroppsøving er noe av det som klart skiller barneskolen fra ungdomsskolen, og det var en faktor som kunne ha betydning for jentenes trivsel. Man kan se at jentene opplevde det å få karakter svært forskjellig. Samtlige at jentene som trivdes ønsket å beholde karakteren i kroppsøving:

«Det er bedre nå med karakter!». (Ine)

«Ja, jeg vil ha karakter, men jeg merker egentlig ikke så mye forskjell». (Anja)

«Jeg synes det er kjekkest nå med karakter. Kanskje fordi jeg er fornøyd med karakteren». (Mari)

«Nå med karakter. Jeg synes det er litt kjekt og då, for da får du liksom vite hvordan du ligger an». (Siri)

Her ser man at samtlige jenter ønsker å få karakter, men at noen brydde seg lite angående karakteren de fikk. De fire jentene som mistrivdes ønsket det motsatte:

«Jeg vil ha det som før uten karakter». (Sara)

«Sko ønske at vi ikke fikk det. Fordi det er jo.. Det kan være ganske gøy å ha gym noen ganger, men hvis du plutselig ikke har lyst til å gjøre noe, så trekker det deg ganske langt ned. Så hvis du har jobbet for en 5'er sånn skikkelig lenge, så får du en 4'er, og havner på 4'er». (Emma)

«Selvfølgelig uten karakter». (Live)

«Det å ha karakter er ikke kjekt». (Gro)

Som man kan se hos Andrews & Johansen (2005) uttrykte jenter at de var skeptiske til premissene som ligger til grunn for karakteren. Flere av jentene som mistrivdes i undersøkelsen uttrykte lignende. Sara sier *«Jeg spør etter pause, men de lar meg ikke få pause, sier bare at*

jeg skal springe om igjen, eller så går det utover karakteren liksom.». Hun opplevde kroppsøvingslæreren som urettferdig til tider, og at læreren ikke hadde noe forståelse for at hun syntes utholdenhetstrening var hardt. Hun fortalte at presset fra læreren til å måtte fortsette gjorde henne stresset, og at hun mistet motivasjon på grunn av det. Live støttet opp erfaringene til Sara, og mente at karakteren sjelden var rettferdig; *«Den eneste karakteren jeg fikk som var rettferdig var i 8.klasse»*. Videre var de skeptiske til om kroppsøvingslæreren tok hensyn til at alle ikke var like flinke, og om innsats hadde noe å si i hele tatt. Emma opplevde ikke at innsatsen var av betydning selv om hun hadde fått beskjed om dette tidligere: *«Jeg fikk vite når jeg begynte på ungdomsskolen at du får karakter ut ifra innsatsen din (..) men så føler jeg at nå er det egentlig hvor flink du er..»*.

Noen beskrev at de hadde en følelse av å hele tiden bli overvåket på grunn av karaktervurderingen, noe de opplevde som irriterende. Sara fortalte *«jeg føler at de andre på en måte har det fritt.. Mens jeg, de ser alltid på hva jeg gjør, og følger alltid med. De presser bare meg, mens de andre får gjøre hvor mye de vil..»*. Man kan tenke at slike opplevelser hvor læreren «overvåker» jentene både truer, og kan svekke autonomibehovet deres. Det blir fortalt at motivasjonen kunne vært annerledes om karakteraspektet forsvant, slik at fokuset var mer på å ha det «gøy». Muligens har ikke læreren støttet nok opp for elevenes behov for selvbestemmelse. I sitatet til Emma ser man videre prestasjonspresset som kommer med karakteren. Hun forteller at alle aktiviteter ikke alltid er like gøy, men at hun kjenner på presset om å delta for ikke å få en lavere karakter. Andrews & Johansen (2005) viser også til slike resultater hvor jentene ikke likte prestasjonspresset som kom med karakterene i ungdomsskolen. Når karakteren ikke stod i stil med forventningene til mistrivseljentene kunne det oppleves som et nederlag.

Hos de som trivdes i kroppsøving kan det virke som at de ville vært aktive selv om de ikke fikk karakter i faget. Karakteren hadde ikke så stor betydning for noen av disse jentene, og de virket å delta fordi de fikk en glede av aktivitetene. For jentene som mistrivdes kan man heller se på karakteren som en motivasjonsskapende faktor, eller som en trussel for å oppnå stort fremmøte i undervisningen. Med det menes at mistrivseljentene motiveres av ytre faktorer, som karakter. En tanke er at om karakteren skulle forsvinne ville trivseljentene fortsatt vært like motiverte. Mistrivseljentene, eller de antatt svakere jentene vil muligens miste motivasjonen helt for videre deltagelse ettersom de i dag delvis styres av denne ytre motivasjonsfaktoren. Hos Gro og Sara kan man tydelig se hvor ytre motiverte de er:

«Jeg deltar 80% for karakterens skyld, og 20% for kroppens skyld». (Gro)

«Jeg må jo gjøre det for karakteren. Så jeg gjør det beste jeg kan for å vise lærerne at jeg er seriøs om dette, og vil ha en bra karakter». (Sara)

Her forteller jentene tydelig at det er ytre faktorer som har motivert dem for deltagelse i kroppsøving, og i hovedsak tolkes det å være eksterne reguleringer som forklart hos Sun & Chen (2010) tidligere.

Oppsummering

En overgang fra barneskolen til ungdomsskolen førte til økt stressnivå, mindre trygghet og lavere selvtillit hos mistrivselsjentene. For majoriteten av jentene var overgangen vanskeligst i starten, og tilhørighetsbehovet var av ekstra betydning med tanke på trivselen deres i denne perioden. For jentene som mistrivdes førte også konkurransefokus til økt grad av sammenligning med medelever, og reduserte deres opplevelse av kompetanse.

Mistrivselsjentene likte ikke prestasjonspresset som kom med karakteren i ungdomsskolen. De fortalte at karakteren ikke stod i stil med forventningene deres, og det opplevdes som et nederlag. Over tid utviklet det seg til mistrivsel, og for noen av jentene lært hjelpeløshet og «self-handicapping». For trivselsjentene betydde ikke karakter like mye. De virket å delta på grunn av gleden de fikk fra aktivitetene, og karakteren opplevdes tilfredsstillende i forhold til forventningene.

7.0 Sammenfattende konklusjon

I dette arbeidet er følgende problemstilling belyst: *Hva ligger til grunn for jenters mistrivsel og trivsel i kroppsøvningsfaget?* Fokuset har vært på jenter som enten mistrivdes eller trivdes godt i kroppsøvningsundervisningen for å se klarere kontraster i datamaterialet. Datamaterialet som er belyst er analysert og drøftet ut fra intervjudata fra åtte jenter. Det ble benyttet kvalitative forskningsintervju ettersom det gir fyldig og omfattende informasjon om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon (Thagaard, 2013). I hovedsak er datamaterialet drøftet opp mot selvbestemmelsesteorien (SBT). Selv om SBT var hovedteorien i masteroppgaven, har det vært nødvendig å supplere med annen litteratur for å belyse fenomenet. Teori som omhandlet «lært hjelpeløshet», «selv-handicapping», psykologisk læringsklima, kjønnsdelt undervisning og SBT og kroppsøvningsundervisning i skolen ble derfor innhentet for å drøfte enkelte funn hvor det var relevant.

Resultatene viser at tidligere deltagelse i organisert/uorganisert idrett utenfor skolen har en sammenheng med forholdet jentene har til kroppsøving. De fire jentene som trivdes i kroppsøving har drevet mye med, og driver fortsatt med fysisk aktivitet på fritiden. Mens tre av fire som ikke hadde et like godt forhold til kroppsøving har drevet svært lite med fysisk aktivitet i organisert eller uorganisert idrett. Dette stemmer overens med tidligere funn.

Trivselsjentene erfarte ofte medbestemmelse i kroppsøvningsundervisningen, og det opplevdes godt på selvtilliten når læreren hadde tro på deres evne til å være delaktig i undervisningen. Opplevelsen av autonomi hos mistrivselsjentene virket derimot ikke å være tilfredsstillende, og ikke av like stor betydning. Man kan se interessante funn som tyder på at noen ikke ønsket medbestemmelse, ettersom de fryktet negativ oppmerksomhet fra medelever, eller at de valgte for «enkle» oppgaver slik at læreren kunne gi dem lav karakter. Selv om Deci & Ryan (1985) peker på at alle tre behovene er avgjørende for å oppnå indre motivasjon og optimal psykologisk vekst, nevner de videre at ulike situasjoner kan kreve ulik grad av de tre behovene for å bli motivert.

Majoriteten av jentene opplevde ikke noe forskjell med tanke på at aktiviteter var på guttenes premisser. Kun to av jentene som mistrivdes opplevde at guttene styrte undervisningen, og at det i noen situasjoner førte til ekskludering, og lavere trivsel for deres del.

Tilhørighet til det sosiale miljøet var av stor betydning for både tryggheten, deltagelsen, motivasjonen og trivselen til jentene. Alle fire jentene som trivdes opplevde tilknytning til det sosiale miljøet, og det gjorde dem tryggere. De holdt et langt høyere aktivitetsnivå, var mer

motiverte og trivdes bedre enn dem som ikke opplevde å være inkludert. Man kan se at trivselsjentene hadde utviklet en sterkere tilhørighet til hele det sosiale miljøet. Mistrivselsjentene derimot hadde bare utviklet tilhørighet til nære venner. Dette var en av de store forskjellene mellom disse jentene, og kan ha betydning for hvorfor de trivdes/mistrivdes. Mistrivselsjentene opplevde eksklusjon fra det sosiale miljøet gjennom høyt fravær, selvhemming og «lært hjelpeløshet». Skjuleteknikkene virket å danne grunnlaget for lite tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet.

Opplevelsen av egen kompetanse viste seg å være mest betydningsfullt for nesten samtlige av jentene med tanke på trivsel og motivasjon. Man kan se store kontraster hvor trivselsjentene opplevde høy kompetanse, og mistrivselsjentene opplevde lav kompetanse. Dette hadde en sammenheng med atferden deres, ettersom de engasjerte seg ut fra hvor kompetent de opplevde seg selv i undervisningen. Mangelfull tro, og lav kompetanse førte til at jentene ikke ønsket å delta på grunn av frykt for å «dumme» seg ut, eller at de kunne bli ekskludert av medelever. Dette er i tråd med Deci & Ryan (1985) som peker på at mangel på kompetanse anses å kunne fremme amotivasjon. I motsetning kan man si at jentene med høy kompetanse opplevde å bli inkludert mer, og de fortalte at de hadde gode relasjoner til alle medelevene sine.

De fleste mistrivselsjentene opplevde det psykologiske læringsklimaet som prestasjonsorientert, noe som påvirket trivselen og forholdet deres til kroppsøving negativt. Jentene som trivdes opplevde det psykologiske læringsklimaet som mestringsorientert. Læringsklimaet opplevdes som betryggende og økte motivasjonen deres for videre deltagelse. Dette fordi omgivelsene anses å ha innvirkning på hvordan elevene opplever de tre psykologiske behovene blir ivaretatt (Deci & Ryan, 2002b).

Et funn hos mistrivselsjentene viste at opplevelsen av tilhørighet og kompetanse, samt trivselen ble redusert når de hadde kjønnsblandet kroppsøving. Hos trivselsjentene kan man se at kjønnsblandet undervisning opplevdes som positivt for trivselen, og det gav dem større utfordringer.

Kroppsøvingslærerens betydning gav interessante funn som tyder på at de jentene som trenger mest oppfølging, opplever å få minst. Trivselsjentene opplevde ofte at læreren gav dem konstruktive tilbakemeldinger o.l., men resultater i denne undersøkelsen tyder på at det ikke hadde noe særlig betydning for dem. Hos mistrivselsjentene ble det fortalt at de opplevde lite støtte og oppfølging fra læreren. De hadde forventninger til læreren, men opplevde sjelden at forventningene ble tilfredsstilt. Slike opplevelser førte til lite tilhørighet til

kroppsøvingslæreren. Det medførte at jentene utviklet «lært hjelpeløshet» når de gang på gang mislyktes i å endre livssituasjonen sin slik som Seligman et al. (1986) beskriver. Man bør trolig fokusere på å gi mer oppmerksomhet til jenter som mistrives, eller som ikke har like god kompetanse.

Flere jenter erfarte økt prestasjonspress, mer alvor, redusert tilfredsstillelse av tilhørighet, hardere undervisning og vurdering (karakter) som de største endringene i overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Dette presset førte til økt stress, og tilhørigheten til medelever etter overgangen var sterkt redusert. I hovedsak var karakter en faktor av betydning. Sammen med lav kompetanse hos mistrivelsjentene førte det til at de opplevde oppgaven som uopnåelig. Over tid kan det ha utviklet seg til mistrivsel og «lært hjelpeløshet». Noen av jentene som trivdes opplevde denne overgangen som positiv ettersom det var «kjekkere» med mer seriøs trening, og at det var positivt å bli kjent med nye medelever.

Konkluderende kan det se ut som at det er sammenheng mellom opplevd kompetanse og tilhørighet hos både trivsel- og mistrivelsjentene. I praksis betyr det at jenter med lav kompetanse også gjerne vil oppleve lav tilhørighet. Mens jenter med høy kompetanse inkluderes og opplever tilhørighetsbehovet tilfredsstilt. I hovedsak ser det ut som mangel på kompetanse har skapt frykt for å «dumme seg ut» utfra egne selvvurderinger eller sammenligning med andre. Videre ser tilhørighetsbehovet ut å være av stor betydning for tryggheten, trivselen, deltagelsen og motivasjonen deres. Autonomibehovet anses å være av minst betydning for trivsel, og noen mistrivelsjenter fortalte at de ikke ønsket noen form for medbestemmelse i det hele tatt. Kroppsøvingslærerens betydning for trivselen virket kun å samsvare med jentene som mistrivdes. Selv om læreren bare var av betydning for disse jentene, var det likevel de som opplevde minst støtte fra læreren. Andre forhold som kunne ha en innvirkning på trivselen og motivasjonen i kroppsøvingfaget var tidligere erfaringer med fysisk aktivitet utenfor skolen, psykologisk læringsklima, kjønnsdelt undervisning, overgang fra barneskole til ungdomsskole og karakter. Undersøkelsen fremhever til slutt at det trengs mer forskning på området før noe kan generaliseres.

7.1 Begrensninger ved undersøkelsen

Begrensninger ved undersøkelsen relateres til blant annet et utvalg som kun har belyst åtte jenters erfaringer, hvor fire mistrivdes og fire trivdes godt. Det kunne vært relevant og inkludert jenter som verken trivdes godt eller mistrivdes i undervisningen. I undersøkelsen har det bare vært åtte intervjupersoner på grunn av oppgavens omfang. Flere informanter ville gitt en større mengde data, og styrket resultatene. Normalt vil ikke kvalitativ forskning kunne generaliseres ettersom utvalget er for lite. Man kan se dette igjen i denne undersøkelsen ettersom det er et lite utvalg, og de er valgt etter bestemte kriterier. Derfor kan ikke resultatene generaliseres til å gjelde alle jenter på 15 og 16 år i Norge. Likevel beskriver Kvale et al. (2009) en form for leserbasert analytisk generalisering. Her beskriver de at resultater kan brukes som en rettleiding for mulige hendelser som kan oppstå i andre situasjoner. Om denne undersøkelsen kan ha en slik generalisering vil være opp til leseren å avgjøre.

Undersøkelsen har bare tatt for seg kvalitative forskningsintervju. Om man hadde brukt flere metoder (metodetriangulering) under forskningsprosessen kunne det styrket resultatene. Intervjueren kunne deltatt i undervisningen over en lengre periode for å styrke relasjonene mellom partene. Det kunne medført at informantene i større grad åpnet seg for intervjueren. Slik kunne man fått innsikt angående når jentenes psykologiske behov ble påvirket negativt.

7.2 Veien videre

Undersøkelsen har belyst hva som ligger til grunn for jenters trivsel og mistrivsel i kroppsøvfaget. Resultat tyder på at kompetanse- og tilhørighetsbehovet er av størst betydning for jenter. Dermed vil arbeid mot å jobbe med relasjoner mellom lærer-elev være nødvendig. Relasjonen mellom elev-medelever var også av stor betydning for deltagelsen til jentene, noe videre forskning kan belyse. I flere sammenhenger viste resultatene at det var av stor betydning særlig for mistrivselsjentene, ettersom de opplevde lite støtte og oppfølging fra læreren sin. Her kan det stilles spørsmål til lærerens kompetanse. Med tanke på denne anbefalingen kan det tenkes at noen lærere ikke sitter med nok redskaper til å gjennomføre fruktbare endringssamtaler for mistrivselsjentene. Ut ifra intervjusamtalene virker det som lærerne har lettere for å tilpasse undervisningen for de sterke elevene som trives godt, og ikke sitter med nok kompetanse til å tilpasse for mistrivselsjentene. Det vil være fornuftig å stille et spørsmålstegn ved hvilken kompetanse kroppsøvlærerne blir utstyrt med i utdanningen sin for å kunne håndtere slike situasjoner. Fremtidig forskning kunne derfor belyst om tettere oppfølging ville gitt en effekt på mistrivselsjenter. For trivselsjentene kunne det også vært

interessant og sett på effekter av et slikt fokus ettersom jentenes stemmer i undersøkelsen fortalte at læreren ikke var av særlig betydning.

Ettersom kompetansen var av så stor betydning kunne det vært interessant og forsket på hvordan skoler jobber mot kompetanseutvikling for jenter fra tidlig alder, og til endt skolegang. Eventuelt longitudinelle studier for å se hvordan opplevelsene til jentene endres over tid. Ved å starte tidlig med å tilegne seg innsikt kan det forebygge eventuelle negative oppfatninger av faget på barneskolen, fremfor å reparere «skaden» når den allerede har skjedd. Mer fokus på kompetanseutvikling fra tidlig alder av kan tenkes å samsvare med mer mestring for hver enkelt.

Fokuset har vært å tilegne seg kunnskap om jentenes opplevelser, slik at jentene kan få en best mulig tilpasset kroppsøvingsundervisning. Et aktuelt tema for senere studier kunne vært å fokusere på guttenes behov for tilpasset undervisning. En lignende undersøkelse som denne kunne da vært mulig å gjennomføre hvor man belyser guttenes perspektiv.

8.0 Referanseliste

- Alfermann, D., & Stambulova, N. (2007). Career Transitions and Career Termination
Handbook of Sport Psychology (s. 712-733): John Wiley & Sons, Inc.
- Andrews, T., & Johansen, V. F. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk pedagogisk tidsskrift (trykt utg.)*.
- Asbjørnsen, A. E., Manger, T., Ogden, T., & Daae, A. (1999). *Skole- og opplæringspsykologi*.
Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bagøien, T. E., & Halvari, H. (2005). Autonomous Motivation: Involvement in physical activity, and perceived sport competence: structural and mediator models. *Perceptual and Motor Skills*, 100(1), 3-21.
- Bagøien, T. E., Halvari, H., & Nesheim, H. (2010). Self-determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity, and well-being in general. *Perceptual and Motor Skills*, 111, 407-432.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. USA: W. H. Freeman and Company.
- Baric, R., Vlastic, J., & Erpic, S. C. (2014). Goal orientation and intrinsic motivation for physical education: does perceived competence matter? *Kinesiology*, 46(1), 117.
- Bengoechea, E. G., Sabiston, C. M., Ahmed, R., & Farnoush, M. (2010). Exploring Links to Unorganized and Organized Physical Activity during Adolescence: The Role of Gender, Socioeconomic Status, Weight Status, and Enjoyment of Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 7-16. Hentet fra <http://search.proquest.com/docview/218506362?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&accountid=136945>
- Berghe, V. D. L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Control of attributions about self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and underachievement. 4(2). Hentet fra <http://ethicstalk.cmich.edu/selfhandicap.pdf>
- Bjørneboe, G.-E. A., & Aadland, A. A. (2003). *FYSISK AKTIVITET I SKOLEHVERDAGEN*
Hentet fra <file:///C:/Users/Steffen/Downloads/Fysisk%20aktivitet%20i%20skolehverdagen.%20Rapport%20fra%20Sosial%20og%20helsedir.%202003.pdf>

- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.
- Borgen, J. S., & Leirhaug, P. E. (2012). Altfor mange hater kroppsøving. Hentet fra <http://forskning.no/content/altfor-mange-hater-kroppsoving>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cairney, J., Kwan, M., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S., & Faight, B. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 26.
- Christiansen, K. (2010). Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15- åringer i Norge: resultater fra en kartlegging i 2011. *Kroppsøving (nr. 3)*, 8-11.
- Cockburn, C. (2001). Year 9 girls and physical education: A survey of pupil perceptions. *The Bulletin of Physical Education*, 37(1), 5-24.
- Connell, J. P. (1991). Context, self and action: A motivation analysis of self-system processes the life-span. In Cicchetti D. & B. M. (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (s. 61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- Constantinou, P., Manson, M., & Silverman, S. (2009). Female Students' Perceptions about Gender-Role Stereotypes and Their Influence on Attitude toward Physical Education. *Physical Educator*, 66(2), 85-96.
- Deci, E. L., & M., R. R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. 25, 14. Hentet fra http://ac.els-cdn.com/S0361476X99910202/1-s2.0-S0361476X99910202-main.pdf?_tid=003b83d8-ba94-11e5-b8b8-00000aab0f01&acdnat=1452758232_7ed302f438fd66deea635d7538637aa8
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. 55, 68-78. Hentet fra <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.335.6945&rep=rep1&type=pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000c). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(4), 227-268.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002a). *Handbook of Self-Determination Research*: University Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002b). *Overview of self-determination theory an organismic-dialectical perspective*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. *Advances in motivation in sport and exercise*, 129, 182.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2007). Perceived autonomy support and psychological needs satisfaction in exercise. In M. S. Hagger & N. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (s. 35-51). Birmingham: University of Birmingham.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*.
- Flagestad, L. (1996). *Trivsel i kroppsøvingsfaget: en undersøkelse av trivselen i kroppsøvingsfaget blant 7. og 9. klassinger i Kristiansand kommune*. Oslo: NIH
- Flagestad, L., & Skisland, J. O. (2002). Kroppsøving/Landslaget fysisk fostring i skolen. *Årsaker til mistrivsel i kroppsøving : hvem er mistriverne?*, s. 21-26
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gillison, F., Standage, M., & Skevington, S. (2008). Changes in quality of life and psychological need satisfaction following the transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 149-162.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic Intrinsic Motivation in Young Elementary School Children. 82, 14. Hentet fra <http://psycnet.apa.org/journals/edu/82/3/525/>
- Gray, S., Spoule, J., & Morgan, K. (2009). Teaching team invasion games and motivational climate. *European Physical Education Review*, 15(1), 65-89. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/234092093_Teaching_team_invasion_games_and_motivational_climate
- Gökçe, E. I. (2014). Psychological Well-Being and Motivation in a Turkish Physical Education Context. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 365-379.
- Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Exercise and Sport*: Human Kinetics.
- Hallum, H. (1984). Trivsel og mistrivsel i kroppsøvingsundervisningen : en empirisk belysning av hendelser i kroppsøvingsundervisningen som elever i videregående skole opplever er knyttet til trivsel og mistrivsel. Oslo: NIH.

- Halvari, H., Skjesol, K., & Bagøien, T. E. (2011). Motivational Climates, achievement goals, and physical education outcomes: a longitudinal test of achievement goal theory. *55 (1)*, 79-104.
- Harriet, H. (1996). *Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hauge, T. E. (1974). *Skolemiljø og Elevholdninger*. Trondheim: Tapir.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Helsedirektoratet. (2014a). *Anbefalinger om kosthold, ernæring og fysisk aktivitet*. Hentet fra <http://helsedirektoratet.no/publikasjoner/anbefalinger-om-kosthold-ernæring-og-fysisk-aktivitet/Publikasjoner/anbefalinger-om-kosthold-ernæring-og-fysisk-aktivitet.pdf>
- Helsedirektoratet. (2014b). Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/710/Fysisk-aktivitet-blant-%206-9-og-15-aringer-i-norge-resultater-fra-en-kartlegging-i-2011-IS-2002.pdf>
- Imsen, G. (1996). *Mot økt likestilling? : evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført for Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1996* (Vol. rapport nr 11). Trondheim: Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim.
- Imsen, G. (2010). *Elevens verden, Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ingebrigtsen, J. E., & Hermundur, S. (2006). *Idrettspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ingebrigtsen, J. E., & Mehus, I. (2006). *Kroppsøving og idrett for alle : hvordan nå målet?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Jaakkola, T., Wang, C. K. J., Soini, M., & Liukkonen, J. (2015). Students' Perceptions of Motivational Climate and Enjoyment in Finnish Physical Education: A Latent Profile Analysis. Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.uis.no/ehost/detail/detail?sid=3ebb6490-fac5-4885-8a40-4798760b3173%40sessionmgr114&vid=0&hid=107&bdata=JnNjb3B1PjXNpdGU%3d#AN=109133553&db=sph>

- Jaakkola, T., Wang, J., Yli-Piipari, S., & Liukkonen, J. (2015). A Multilevel Latent Growth Modelling of the Longitudinal Changes in Motivation Regulations in Physical Education. Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.uis.no/ehost/detail/detail?sid=1d78c71f-cdb8-4b52-b77f-3544d554f9e2%40sessionmgr112&vid=0&hid=107&bdata=JnNjb3BIPXNpdGU%3d#AN=100760672&db=sph>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588.
- Kerlinger, F. N. (1972). *Foundations of Behavioral research: Educational and Psychological Inquiry*. New York: New York University.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klomsten, A. T. (2012). Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving – hvorfor? Hentet fra <http://idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.html>
- Kvale, S. (1999). *Det kvalitative forskningsintervju*. Sweden: MultiFine Offset.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., Rygge, J., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P. (2014). God kroppsøving – med selvbestemmelse, tydelige krav og tett oppfølging i fokus. Hentet fra <http://www.lff.no/getfile.php/Kropps%C3%B8ving/P%C3%A51%20Lagestad%20%20God%20kropps%C3%B8ving%20med%20selvbestemmelse%20tydelige%20krav%20og%20tett%20oppl%C3%B8gning%20Endelig%20versjon.pdf>
- Larsson, H., & Redelius, K. (2004). Mellan nytta och nöjebilder av ämnet idrott och hälsa *Bäst och pest!* (s. 149-172). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S. C., & Sum, R. K. W. (2008). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. Hentet fra http://ac.els-cdn.com/S0091743508005094/1-s2.0-S0091743508005094-main.pdf?_tid=2ed4b050-9291-11e5-a970-00000aacb360&acdnat=1448358975_0294a45d61896b2a66fcdf02071fb0ec

- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvningsfag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. (Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet), NTNU. Hentet fra <http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:683102/FULLTEXT01.pdf>
- McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F., & Conway, T. L. (2000). Student Activity Levels, Lesson Context, and Teacher Behavior during Middle School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 249-259.
- Melbø, F. (1980). Elevtrivsel ved Sogn skole : en undersøkelse av elevers opplevelse av in institusjonsskole. Oslo: Universitetet.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214. Hentet fra http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1996_Miserandino_JEP.pdf
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., Seligman, M. E. P., & Sarason, I. G. (1986). Learned Helplessness in Children: A Longitudinal Study of Depression, Achievement, and Explanatory Style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 435-442.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242.
- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. 97(3), 444-453. Hentet fra http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2005_Ntoumanis_JEP.pdf
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. 17, 23. Hentet fra http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30915609/P643_S.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1453455013&Signature=AcWDDcv0QPh1DGpSbCzIff%2FNPzs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_review_of_motivational_climate_in_phys.pdf
- Ntoumanis, N., Pensaard, A. M., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 197-214. Hentet fra <http://eprints.bham.ac.uk/387/1/amotivation.pdf>

- Olafson, L. (2002). "I hate Phys. Ed.": adolescent girls talk about physical education. *Physical Educator*, 59(2), 67.
- Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance-approach and avoidance goals in physical education. *16*, 14.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett : betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. Oslo: Universitetsforl., cop. 2006.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), 155-166.
- Ommundsen, Y., & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-Mastery: Supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupil's outcomes in physical education. *51* (4), 385-413.
- Opplæringslova. (2008). § 1-1. *Formålet med opplæringa*. Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Opplæringslova. (2009). § 8-2. *Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9#KAPITTEL_9.
- Osborne, K., Bauer, A., & Sutliff, M. (2002). Middle School Students' Perceptions of Coed versus Non-Coed Physical Education. *Physical Educator*, 59(2), 83-89.
- Pettersen, K., & Andersson, R. J. (1987). *Tøffe gutter, stille jenter : hjemme og på skolen*. Oslo: Aventura.
- Resaland, G. K., Andersen, L. B., Mamen, A., & Anderssen, S. A. (2009). Effects of a 2-year school-based daily physical activity intervention on cardiorespiratory fitness: the Sogndal school-intervention study.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing - The Art of Having Data*. United States of America: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G., & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the Transition to Middle School: The Role of Self-Regulatory Processes. *Child Development*, 72(3), 929-946.
- Rutten, C., Boen, F., Vissers, N., & Seghers, J. (2015). Changes in children's autonomous motivation toward physical education during transition from elementary to secondary school: A self-determination perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 442-460.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness And Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being *Annu. Rev. Psychol.* (Vol. 52, s. 141-166).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). From Ego Depletion to Vitality: Theory and Findings Concerning the Facilitation of Energy Available to the Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(2), 702-717.
- Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy And Relatedness As Fundamental To Motivation And Education. *Journal of Experimental Education*, 60(1), 49-66. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/271744376_Autonomy_and_Relatedness_as_Fundamental_to_Motivation_and_Education
- Schunk, D. H. (2008). Motivation in education : theory, research, and applications. In P. R. Pintrich & J. L. Meece (Red.), (3.utg.). Upper Saddle River, N.J. : Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Shakir, M. (2002). The selection of case studies: Strategies and their applications to ISImplementation cases studies. 3, 191-198. Hentet fra https://www.massey.ac.nz/massey/fms/Colleges/College%20of%20Sciences/IIMS/RLIMS/Volume03/The_Selection_of_Case_Studies-Strategies_and_their_Applications_to_IS_Implementation_Cases_Studies.pdf
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4. utg.). Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (Vol. 4). Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 385-395.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 731-738.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Strandbu, Å., & Bakken, A. (2007). *Aktiv Oslo-ungdom : en studie av idrett, minoritetsbakgrunn og kjønn* (Vol. 2/07). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Strandkleiv, O. I. (2006). *Motivasjon i praksis : håndbok for lærere*. Oslo: Elevsiden DA.

- Stråtveit, I. (2001). *Jenters opplevelse av kroppsøving : en kvalitativ studie blant jenter i 10. klasse*. (Mastergradsavhandling, HiNT), HiNT, Levanger.
- Sun, H., & Chen, A. (2010). A Pedagogical Understanding of the Self-Determination Theory in Physical Education. *Quest*, 62(4), 364-384. Hentet fra http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/05_J3309%20QUEST_2009_0073_Sun_ce_364-384.pdf
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Topping, K. (2011). Primary–secondary transition: Differences between teachers’ and children’s perceptions. *14*(3), 268-285. Hentet fra <http://imp.sagepub.com/content/14/3/268.full.pdf+html>
- Treanor, L., Graber, K., Housner, L., & Wiegand, R. (1998). Middle School Students’ Perceptions of Coeducational and Same-Sex Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(1), 43-56.
- Trudeau, F., & Shephard, R. (2005). Contribution of School Programmes to Physical Activity Levels and Attitudes in Children and Adults. *Sports Medicine*, 35(2), 89-105.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kroppsøving - veiledning til læreplan 2. Fagets egenart*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/2-Fagets-egenart/?read=1>.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Koestner, R., Hunsley, J., Pelletier, L. G., Vallerand, R. J., & Koestner, R. (2008). Reflections on Self-Determination Theory. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 257-262.
- Warburton, V., & Spray, C. (2008). Motivation in Physical education across the primary-secondary school transition. / Motivation im Sportunterricht in Grund- und Mittelschule. *European Physical Education Review*, 14(2), 157-178. Hentet fra <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sph&AN=33234909&scope=site>
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology* (4. utg.). Champaign, Ill: Human Kinetics.

- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 76-97.
- Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review, 31*(3), 366.
- Wilson, D., Evans, A., Williams, J., Mixon, G., Sirard, J., & Pate, R. (2005). A preliminary test of a student-centered intervention on increasing physical activity in underserved adolescents. *Annals of Behavioral Medicine, 30*(2), 119-124.
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring : veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Xiang, P., McBride, R., & Guan, J. (2004). Children's Motivation in Elementary Physical Education: A Longitudinal Study. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 75*(1), 71-80.
- Xiang, P., McBride, R., Guan, J., & Solmon, M. (2003). Children's Motivation in Elementary Physical Education: An Expectancy-Value Model of Achievement Choice. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*(1), 25-35.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Trivsel og motivasjon i kroppsøving»

Hensikten med dette forskningsprosjektet er å skape en oversikt over trivselen og motivasjonen til jenter i kroppsøving, ettersom det er en økende mistriivsel hos jenter ved stigende alder. Det er derfor ønskelig at du deltar i denne studien slik at forskeren kan få en forståelse for hvorfor jenter generelt trives/ikke trives i kroppsøving. Avhandlingen er en mastergradsoppgave i idrettsfag som gjennomføres ved Universitetet i Stavanger.

Til sammen er det 6 jenter som skal delta i denne studien, hvor det er ønskelig å intervju tre jenter som ikke trives så godt i kroppsøving, og tre jenter som trives svært godt. Studien har valgt å intervju både jenter som ikke trives/trives meget godt, fordi dette kan gi oss flere faktorer for hva som gjør at noen trives og andre ikke. Dette kan også være med å hjelpe kroppsøvingslærere i fremtiden med å tilpasse undervisningen til både de som ikke trives, og de som trives i kroppsøvingsundervisningen. Det er ønskelig at du tilfredsstiller et eller flere av disse inklusjonskriteriene:

3 av elevene:

- Jente på ungdomsskolenivå (helst 10. trinn)
- Jente som ikke trives så godt i kroppsøvingsundervisningen
- Jente som kan være tilstede, men som ikke deltar i all undervisning

3 av elevene:

- Jente på ungdomsskolenivå (helst 10. trinn)
- Viser stort engasjement i faget
- Deltar i alle kroppsøvingstimene

Hva innebærer deltakelse i prosjektet?

Intervjuet gjennomføres i skoletiden, og vil ha en varighet på rundt 15-30 minutter.

Spørsmålene vil inneholde tema som trivsel, motivasjon, kompetanse, tilhørighet og medbestemmelse i kroppsøving. Intervjuene vil bli registrert av lydopptak.

Personopplysningene dine i dette prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at ingen vil kunne gjenkjenne deg etter deltagelsen i denne studien. Det vil kun være student og veileder som vil ha tilgang til personopplysningene (navn og skole). Med andre ord vil ikke skolen eller lærere ha tilgang til denne informasjonen etter gjennomført intervju. Lydopptaket vil bli lagret på datamaskin som er passord beskyttet, og som kun studenten vil ha tilgang til. Du vil også bli gitt et fiktivt navn for å ikke kunne bli gjenkjent i ettertid. Alt data som er innsamlet vil bli slettet etter at sensuren har kommet.

Deltakelsen er frivillig

Deltakelse i denne studien er frivillig, og du kan når som helst velge å trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Om du velger å trekke deg vil datamaterialet bli slettet umiddelbart, og ikke bli brukt i studien.

Med vennlig hilsen

Steffen Toadalen

Utdanningsvitenskap – Idrett/kroppsøving

Universitetet i Stavanger

Tlf: 98601050

steffen_toadalen1@hotmail.com

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Samtykke til deltakelse i studien

Elevens navn: _____

Jeg/vi har mottatt informasjon om prosjektet, og samtykker til at eleven kan delta i intervjuet.

Jeg/vi har kjennskap til at intervjuet tas opp med lydopptaker.

Dato og signatur (Foresatt om elev er under 15 år):



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

Vedlegg 3: Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Rune Giske

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger
Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 03.02.2016

Vår ref: 46238 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46238	<i>Elevers trivsel i kroppsøvfingsfaget.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Rune Giske</i>
Student	<i>Steffen Toadalen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 13.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46238

Formålet med prosjektet er å undersøke trivselen og motivasjonen til jenter i kroppsøvingsfaget, ettersom det er en økende mistriivsel hos jenter ved stigende alder. En vil undersøke opplevelser og erfaringer i kroppsøving, med formål om å bidra til at kroppsøvingslæreren kan opprettholde trivselen til elevene i kroppsøving.

Problemstilling:

Hvordan opplever elever/jenter kroppsøvingsfaget?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever elevene egen kompetanse (generelt i aktiviteter) i kroppsøvingsfaget?
- Hvordan opplever elevene tilhørigheten til medelever og lærer?
- Opplever elevene autonomi i faget?.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men vi ber om at navn og kontaktopplysninger til daglig ansvarlig/veileder påføres. Det innhentes samtykke fra foreldre til elever som ikke har fylt 15 år.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2, punkt 8 c).

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 13.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide med selvbestemmelsesteori som hovedtema

Tema	Spørsmål	Hvordan spørsmålene er knyttet til SBT
<p>Introduksjonsspørsmål om informanten, og hennes forhold til kroppsøvingfaget.</p>	<p>Kan du si litt om deg selv? Hvem er du, interesser, fritidsaktiviteter</p> <p>Hvilke erfaringer har du i forhold til fysisk aktivitet på fritiden?</p> <p>Kan du fortelle om ditt forhold til kroppsøving? <ul style="list-style-type: none"> - Hva er det som gjør at du trives/ikke trives? </p> <p>Hvorfor har vi kroppsøving tror du? <ul style="list-style-type: none"> - Påvirker dette din deltakelse i faget på noen måte? </p> <p>Hva tenker du i forkant av en kroppsøvingstime? <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor gruer du deg? - Hvorfor gleder du deg? </p> <p>Kan du beskrive innsatsen og engasjementet ditt i kroppsøving?</p> <p>Er det noen aktiviteter du liker ekstra godt/ikke liker? <ul style="list-style-type: none"> - Hva er det som gjør at du liker/ikke liker disse? </p>	<p>Motivasjon</p> <p>Kompetanse</p> <p>Kompetanse Autonomi Tilhørighet Motivasjon</p> <p>Motivasjon</p> <p>Motivasjon</p> <p>Motivasjon Kompetanse Tilhørighet Autonomi</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Opplever du en glede ved disse akt.? - Noen akt. du ikke ser verdien i? - Gjør du så godt du kan, eller prøver du å la vær å delta i aktiviteter som du ikke får til, eller synes er kjedelige? <p>Kan du si noe om aktivitetsinnholdet i timene?</p> <p>Er du fornøyd med fordelingen slik som det er?</p> <ul style="list-style-type: none"> - For mye ballspill f.eks.? - Er aktiviteter ofte på guttenes premisser? - Hva synes du om hvis det var jenter for seg, og gutter for seg? - Finnes det akt. som du ikke synes er så interessant/gøy, men likevel nyttig? (teknikktraining, utholdenhet) <p>Kan du si noe om ditt forhold til konkurranser? (hva du synes om konkurranser?)</p> <p>Opplever du at dere har mange tester i krøv.? Når du er ferdig med en test, hvordan føler du da?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det en grunn til at du liker/ikke liker tester? Gruer du deg? Hvorfor? <p>Hvordan synes du klassemiljøet er i kroppsøving?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lov til å prøve og feile uten at noen ler av andre? - Eller alle ønsker å være best? 	<p>Motivasjon</p> <p>Motivasjon</p> <p>Trivsel i form av læringsmiljø.</p>
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Hva synes du om dette? - Ser du på egen utvikling? - Sammenligner du deg med andre elever i klassen? <p>Hender det at du kun deltar for det er en slags belønning?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Karakter, gå litt før osv.. - I hvilken grad betyr karakter noe for deg i kroppsøving? <p>Har du noen gang deltatt for å unngå dårlig samvittighet? Når?</p> <p>Krøv. er også det faget der kompetansen til alle er så synlig, hvilke erfaringer har du i forhold til dette?</p>	Ytre motivasjon
Valgmuligheter og autonomi	<p>Husker du hvor ofte du har hatt en ledende rolle i en aktivitet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva synes du om det? - Hvordan synes du det var? - Om nei: Hva hadde du tenkt om læreren gav deg ansvaret? 	Autonomi

	Hvordan vil du beskrive dine muligheter for medbestemmelse i faget? (Påvirkning)	Autonomi
	Lar læreren dere få være med å bestemme hvilke aktiviteter dere skal ha? - Opplever du/dere at dette er greit?	Autonomi
	Hva synes du om det å få lov til å ta egne valg i kroppsøving?	Autonomi
	Når får du eventuelt være med å ta en beslutning? - I hvilke oppgaver? - Planlegge aktiviteter? - Arbeidsmetoder? Får dere mulighet til å gi tilbakemelding om hva dere synes om ulike aktiviteter? Hvordan synes du det føles når du får/ ikke får bestemme noe?	Autonomi
Tilhørighet og trivsel	Kan du si noe om det sosiale miljøet i kroppsøvingstimene? - Har du noen å være med i kroppsøving? - Er alle venner, positive, prestasjons?	Tilhørighet
	Opplever du at de andre i klassen har noen forventninger til deg? - På hvilken måte? - Føler du at klassen aksepterer deg?	Tilhørighet
	Har læreren betydning for din deltakelse?	Tilhørighet Motivasjon
	Hva må til for at du føler deg inkludert? - Positive mot deg? Involverer de deg i aktivitet? Ser lærer deg? Tilpasse? - Gjør du noe for å føle deg inkludert i kroppsøvingssklassen?	Tilhørighet

	<ul style="list-style-type: none"> - Positiv mot alle, inkludere andre i aktivitet, høy innsats, prestere bra? 	
	<p>Hvordan opplever du det å ha kroppsøving sammen med guttene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er de dominerende? 	
	<p>Kan du si noe om hva du tror andre i klassen tenker om ditt engasjement/fravær i kroppsøving?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du om dette? Bryr du deg om hva de andre elevene tenker om deg når dere har kroppsøving? 	Tilhørighet
	<p>Klarer du å beskrive hvordan du er i kroppsøving? Din rolle i undervisningen. (alltid den positive, anonyme,</p>	Tilhørighet
	<p>Opplever du å få positive/negative tilbakemeldinger i timene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - I tilfellet hva og når? 	Tilhørighet
Kompetanse	<p>Hvordan opplever du din egen kompetanse i kroppsøving?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mestrer du de fleste aktiviteter/bevegelser, eller ikke? Noe som er vanskelig? 	Kompetanse
	<p>Hvordan føles det når du beherske aktivitetene i krøv.?</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Mestrer en aktivitet) - Når en ikke behersker en aktivitet..? 	Kompetanse Motivasjon
	<p>Når velger du å delta i ulike aktiviteter?</p>	Kompetanse
	<p>Eventuelt, hvorfor velger du å ikke delta i alle aktivitetene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det noe som er særlig viktig for deg i forhold til deltakelse? (mestring, ikke vise ferdigheter til andre, 	Kompetanse Autonomi Tilhørighet

	<p>Hva skal til for at du øker kompetansen din (lære mer) i kroppsøvningsfaget?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Synes du undervisningen er tilrettelagt for at du skal kunne lære og utvikle deg? - Kan læreren tilrettelegge på en annen måte? Elever noe å si? <p>Hva får deg til å engasjere deg mest av disse: kompetanse, tilhørighet og medbestemmelse?</p> <p>Hva synes du er mest betydningsfullt for deg, opplevelse av kompetanse, tilhørighet(inkludert) eller medbestemmelse?</p>	<p>Kompetanse</p> <p>Autonomi</p> <p>Motivasjon</p> <p>Kompetanse</p> <p>Autonomi</p> <p>Tilhørighet</p>
Overgang	<p>Har synet ditt på kroppsøving opp gjennom årene forandret seg?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Når i tilfellet? Barneskole - ungdomsskole - Kroppsøvningslærerne forandret seg? <p>Hvordan opplevde du kroppsøving rett etter overgangen til 8. klasse?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mange nye fjes? Hvordan var dette? - Mer alvor? <p>Husker du om du var mer aktiv før i kroppsøving i forhold til nå?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva kan dette ha med å gjøre? Kjedeligere? Vanskeligere? Press(karakter) 	<p>Motivasjon</p> <p>Ytre motivasjon</p>

	<p>Likte du kroppsøving mer før når du ikke fikk karakter?</p> <p>Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Hvordan opplever du det å få karakter i kroppsøving?</p> <p>Synes du den karakteren du har fått tidligere er rettferdig?</p>	
SBT	Om du tenker tilbake, hva vil du beskrive som en god kroppsøvingstime som du opplevde som positiv og gøy?	<p>Tilhørighet</p> <p>Autonomi</p> <p>Kompetanse</p>