



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MGL460M - Master i kroppsøving, grunnskolelærerutdanning 1-7	Semester: Vår År: 2023
Forfatter: Rebekka Helèn Krogedal	
Veileder: Eva Leibinger	
Tittel på masteroppgaven: Oppfattet kompetanse og trivsel i kroppsøvingfaget blant elever på 6.trinn. Engelsk tittel: Perceived competence and enjoyment in physical education among pupils in 6 th grade.	
Emneord: Oppfattet kompetanse, trivsel, kjønn, kroppsøving	Antall ord: 26866 + antall vedlegg/annet: 31697 Stavanger, 29.05.23

Forord

Før jeg begynte på lærerstudiet har jeg alltid hatt en interesse og nysgjerrighet for hvorfor noen elever mistrives sterkt i kroppsøvningsfaget, mens andre blomstrer i undervisningen. Det har vært tydelig gjennom mine år i skolen at noen elever oppfatter seg selv som lite kompetente i faget og har lav forventning om mestring i aktivitetene som gjennomføres. Likevel er det andre elever som fremtrer med en selvsikkerhet om å mestre det meste i faget. Denne interessen og nysgjerrigheten økte da jeg tok kroppsøving som valgfag i lærerutdanningen, og har dermed preget både FOU-oppgaven og masteroppgaven min.

I løpet av denne aksjonsforskningen har jeg vært så heldig å få observere elevene tett på og få et større innblikk i hvordan de tenker om egen kompetanse og trivsel på ulike områder i faget. Det har vært lærerikt og spennende, selv om det har vært tidkrevende. Med utgangspunkt i tidligere forskning og teori har jeg fått et nytt perspektiv på hvordan kroppsøvningslæreren kan arbeide for at elevene skal øke sin oppfattede kompetanse og trivsel i faget, men også bidra til å forbedre elevenes selvverd og forventning om mestring. Denne kunnskapen vil jeg ta med meg videre i mitt arbeid som kroppsøvningslærer for å fremme elevenes trivsel og bevegelsesglede.

Jeg vil benytte denne anledningen til å takke alle som har bidratt til å gjøre denne studien mulig å gjennomføre. Takk til kroppsøvningslærerne for et supert samarbeid og for å ha gjennomført undervisningsoppleggene, kommunisert videre med foresatte og kommet med tilbakemeldinger. Videre vil jeg også takke elevene som har deltatt i studien og til foresatte som har tatt seg tid til å sende inn samtykkeskjema.

Jeg vil gi en stor takk til min veileder Eva Leibinger som har vært en enorm støttespiller gjennom hele prosessen. Eva har vært en motivator gjennom hele masterskrivingen og bidratt med gode tilbakemeldinger, kritikk, råd og eksempler.

Til slutt vil jeg takke medstudenter, venner og familie som har støttet, veiledet og kommet med gode innspill underveis i masterskrivingen.

Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å finne ut mer om oppfattet kompetanse og trivsel hos elever på 6.trinn i tre ulike kontekster; basketball, dans og uteaktivitet. Dette er for å få en større innsikt i hvordan kroppsøvingslæreren kan tilrettelegge for elevenes oppfattede kompetanse og trivsel for å stimulere til livslang bevegelsesglede. Oppgaven er basert på problemstillingene; «I hvor stor grad er det forskjell på jenters og gutters oppfatning av egen kompetanse i kroppsøvingsfaget på 6.trinn?», «Hvordan varierer elevers oppfattede kompetanse i basketball, dans og uteaktivitet hos jenter og gutter?» og «I hvor stor grad kan oppfattet kompetanse forklare elevenes trivsel i kroppsøvingstimene på 6.trinn?».

Studien er en kvantitativ tverrsnittstudie, hvor det har blitt benyttet aksjonsforskning ved at kroppsøvingslæreren har gjennomført et undervisningsopplegg i basketball, et undervisningsopplegg i dans og et undervisningsopplegg i uteaktivitet. Utvalget bestod av 37 elever (14 gutter og 23 jenter) på 6.trinn fra en barneskole i Rogaland. Elevene har etter hver undervisningsopplegg besvart et spørreskjema med påstander knyttet til deres oppfattede kompetanse og trivsel i konteksten.

Resultatene viste at guttene hadde lavere oppfattet kompetanse i dans sammenlignet med jentenes, men viste ingen kjønnsforskjeller i oppfattet kompetanse i basketball eller uteaktivitet. Videre viste resultatene at jentene hadde høyere oppfattet kompetanse i uteaktivitet sammenlignet med basketball og guttene hadde høyere oppfattet kompetanse i basketball og uteaktivitet sammenlignet med dans. Til slutt viste regresjonsanalysen at elevenes oppfattede kompetanse forklarer trivselen deres med ca 23%.

Studiens funn peker mot viktigheten av at kroppsøvingslæreren tilrettelegger undervisningen slik at elevene oppfatter seg selv som kompetente, opplever autonomi og tilhørighet i ulike aktiviteter og arbeidsformer. Dette er for å øke elevenes indre motivasjon til å være i fysisk aktivitet. Kroppsøvingslæreren bør tilpasse aktivitetene til elevenes ferdighetsnivå for å øke deres forventning om mestring, som igjen kan bidra til å stimulere til bevegelsesglede.

Abstract

The purpose of this study has been to find out more about the perceived competence and well-being of pupils in 6th grade in three different contexts; basketball, dance and outdoor activities. This is to gain a greater insight into how the physical education teacher can facilitate the pupils' perceived competence and well-being in order to stimulate a lifelong enjoyment of movement. The study is based on three questions; "To what extent is there a difference between girls' and boys' perception of their own competence in physical education subject in 6th grade?", "How different are students' perceived competence in basketball, dance and outdoor activities among girls and boys?" and "To what extent can perceived competence explain pupils' well-being in 6th grade?".

The study is a quantitative cross-sectional study, where action research has been used. The students physical education teacher carried out a teaching program in basketball, one in dance and one in outdoor activities. The sample consisted of 37 pupils (14 boys and 23 girls) in 6th grade from a primary school in Rogaland. After each teaching session, the students answered a questionnaire with statements relating to their perceived competence and well-being in the context.

The results showed that the boys had lower perceived competence in dance compared to girls, but showed no gender differences in perceived competence in basketball or outdoor activities. Furthermore, the results showed that the girls had higher perceived competence in outdoor activities compared to basketball, and the boys had higher perceived competence in basketball and outdoor activities compared to dance. Finally, the regression analysis showed that the students' perceived competence explains their well-being by about 23%.

The study's findings point to the importance of the physical education teacher organizing the teaching so that the pupils perceive themselves as competent, experience autonomy and belonging in various activities. This is to increase the students' internal motivation to be physically active. The physical education teacher should adapt the activities to the students' skill level in order to increase their expectation of mastery, which in turn can help stimulate enjoyment of movement.

Innholdsfortegnelse

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA	1
MASTEROPPGAVE	1
Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1.0 Innledning	8
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	8
1.1.1 Kroppsøvningsfagets formål	8
1.1.2 Barn i fysisk aktivitet	8
1.1.3 Motivasjon, mestring og trivsel	9
1.1.4 Kjønnforskjeller	9
1.2 <i>Formål med studien</i>	10
1.3 <i>Problemstilling</i>	11
1.3.1 «I hvor stor grad er det forskjell på jenters og gutters oppfatning av egen kompetanse i kroppsøvningsfaget på 6.trinn?»	12
1.3.2 «Hvordan varierer elevens oppfattede kompetanse i basketball, dans og uteaktivitet hos jenter og gutter?»	12
1.3.2 «I hvor stor grad kan oppfattede kompetanse forklare elevenes trivsel i kroppsøvingstimene på 6.trinn?»	12
2.0 Teori	13
2.1 <i>Sentrale styringsdokumenter</i>	13
2.1.1 Læreplanen i kroppsøvningsfaget (KRO01-05)	13
2.2 <i>Kjønn</i>	15
2.2.1 Kjønn og biologi	15
2.2.2 Kjønn som kultur og identitet	16
2.2.3 Kjønn og kroppsøving	17
2.3 <i>Selvoppfatning</i>	18
2.3.1 Fysisk selvoppfatning	19
2.3.2 Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen	21
2.3.3 Påvirkning av selvoppfatning	22
2.3.4 Selvverd	24
2.4 <i>Banduras teori om forventning om mestring</i>	24
2.5 <i>Indre motivasjon</i>	25
2.6 <i>Deci og Ryans selvbestemmelsesteori</i>	26
2.6.1 Autonomi	26
2.6.2 Kompetanse	27
2.6.3 Tilhørighet	28
2.6.4 Svekket tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene	28
2.7 <i>Tidligere forskning</i>	29
2.7.1 Selvoppfatning og oppfattede kompetanse	29
2.7.2 Trivsel i kroppsøving	31
2.7.3 Kjønnforskjeller	34
3.0 Metode	36

3.1	<i>Forskningsdesign og valg av metode</i>	36
3.1.1	Aksjonsforskning	38
3.2	<i>Utvalg</i>	40
3.3	<i>Instrumenter</i>	41
3.4	<i>Reliabilitet og validitet</i>	43
3.5	<i>Prosedyre</i>	44
3.5.1	Basketball	45
3.5.2	Dans	46
3.5.3	Uteaktivitet	47
3.6	<i>Statistiske analyser</i>	47
3.6.1	Koding.....	47
3.6.2	Organisering av data.....	48
3.6.3	Deskriptiv analyse	48
3.6.4	Forskjellsanalysen	49
3.6.5	Regresjonsanalyse	49
3.7	<i>Etiske betraktninger</i>	51
3.7.1	Informert samtykke	51
3.7.2	Krav til privatliv	52
3.7.3	Krav til riktig presentasjon av data.....	53
3.7.4	Meldeplikt	53
4.0	Resultater	54
4.1	<i>Deskriptiv analyse oppfattet kompetanse</i>	54
4.2	<i>Mann-Whitney U-test</i>	55
4.3	<i>Wilcoxon Signed Ranks Test</i>	55
4.4	<i>Regresjonsanalyse</i>	57
5.0	Diskusjon	59
5.1	<i>Funn i forhold til tidligere forskning</i>	59
5.1.1	«I hvor stor grad er det forskjell på jenters og gutters oppfatning av egen kompetanse i kroppøvingfaget på 6.trinn?».....	59
5.1.2	«Hvordan varierer elevens oppfattet kompetanse i basketball, dans og uteaktivitet?».....	64
5.1.3	«I hvor stor grad kan oppfattet kompetanse forklare elevenes trivsel i kroppøvingstimene på 6.trinn?».....	67
5.2	<i>Funn i forhold til overordnet teori</i>	69
5.3	<i>Praktiske implikasjoner</i>	74
5.4	<i>Metodologisk drøfting – svakheter og begrensninger ved studien</i>	75
5.4.1	Kvalitet.....	75
5.4.2	Reliabilitet	75
5.4.3	Validitet.....	76
6.0	Avslutning	79
6.1	<i>Oppsummering av resultater</i>	79
6.2	<i>Videre forskning</i>	80
7.0	Referanser	82
9.0	Vedlegg	89
9.1	<i>Informasjonsskriv og samtykkeskjema</i>	89

9.2 SIKT.....	92
9.3 Undervisningsopplegg basketball	93
9.4 Undervisningsopplegg dans	94
9.5 Undervisningsopplegg uteaktivitet	95
9.6 Spørreskjema	97
9.7 Deskriptiv analyse.....	99
9.8 Normalfordeling.....	100
9.9 Mann-Whitney U-test	107
9.10 Wilcoxon Ranks T-test.....	109
9.11 Regresjonsanalyse.....	109
9.12 Pearson korrelasjonsanalyse.....	111
9.13 Cronbach alfa.....	112

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

1.1.1 Kroppsøvningsfagets formål

Den nye læreplanen (LK20) sier at «kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Kroppsøvningsfaget har som mål å bidra til elevenes læring gjennom ulike bevegelsesaktiviteter, som lek, friluftsliv, dans, svømming og idrettsaktiviteter. Formålet med faget er å styrke elevenes kompetanse, slik at de blir motivert til å være fysisk aktive og følge en helsefremmende livsstil gjennom hele livet (Utdanningsdirektoratet, 2020c). En viktig faktor som påvirker elevenes motivasjon for å være fysisk aktive, er deres oppfattede kompetanse på området (Lyu & Gill, 2011, s. 247). Dette understreker behovet for å bygge elevenes selvoppfatning og kompetanse gjennom kroppsøvningsfaget, slik at de blir motivert til å være i fysisk aktivitet etter endt skolegang.

1.1.2 Barn i fysisk aktivitet

I følge Haga og Sigmundsson (2006, s. 13) er fysisk aktivitet en viktig del av den fysiske, psykiske og sosiale utviklingen hos barn. Barns aktivitetsnivå og fysiske yteevne har de siste årene blitt svekket, noe som strider i mot barns behov for å være i fysisk aktivitet (Haga & Sigmundsson, 2006, s. 13). Ommundsen (2000, s. 1) skriver at barn og ungdom som deltar i fysisk aktivitet og idrett har mindre sannsynlighet for å utvikle hyppige psykososiale helseproblemer. Fysisk aktivitet hos barn kan bidra til psykisk velvære og overskudd, som igjen kan bidra til å gi barn og unge et bedre selvilde (Ommundsen, 2000, s. 1). Dersom man er inaktiv i barndommen, kan dette videreføres inn i voksenlivet, noe som gjør det sentralt å tilrettelegge for at barn er i fysisk aktivitet i skolen som et helsefremmende og forebyggende tiltak (Haga & Sigmundsson, 2006, s. 13).

Ommundsen (2000, s. 2) skriver at «God psykisk og sosial helse er dessuten reflektert i en positiv identitet, psykisk velvære og evnen til å gå inn i og opprettholde tilfredsstillende sosiale

relasjoner». Ommundsen (2000, s. 6) viser til viktigheten av at barn og unge utvikler sosial kompetanse, da sosial inkludering og deltakelse i sosiale nettverk vil være positivt for deres sosiale helse og funksjonsevne. Fysisk aktivitet vil dermed kunne bidra til å gi elevene sosial kompetanse gjennom samarbeid og kommunikasjon i ulike aktiviteter som av den grunn vil være positivt for elevenes sosiale helse. Dette er fordi det er med på å føre til sosial aksept, som igjen er positivt for elevenes selvaktelse og psykiske velvære (Ommundsen, 2000, s. 6).

1.1.3 Motivasjon, mestring og trivsel

I læreplanen (LK20) vektlegges det at skolen skal bidra til at alle elever får mulighet til å lære, uansett bakgrunn eller ferdigheter. Skolen har et ansvar for å legge til rette for læring som gir elever muligheter til å oppleve mestring, samtidig som deres motivasjon og lærelyst økes (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette er viktig, da elever som opplever mestring også blir mer motivert til å utfordre seg selv og bli mer selvstendige (Bandura, 1999, s. 3). Ommundsen (2006, s. 47) understreker at det er det sentralt for personlighetsutviklingen til barn at man legger til rette for stimulering av fysisk-motoriske ferdigheter og psykososial helse og kompetanse. Ved å gi elevene fysisk-motorisk kompetanse, vil dette kunne bidra positivt for deres psykososiale utvikling (Ommundsen, 2006, s. 47). Ifølge Ryan og Deci (2017, s. 248) har mennesker grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet som er sentrale for å oppnå indre motivasjon. Videre understrekes det at dersom man oppnår generell støtte av disse behovene, vil man kunne forutsi generell trivsel, noe som vil være sentralt for kroppsøvningsundervisningen (Ryan & Deci, 2017, s. 86). Bjerke et al. (2016) trekker også frem aktivitetsinnhold som en sentral del i elevers trivsel i kroppsøvningsfaget, dette fordi lav mestring i aktiviteter kan føre til mistrivsel.

1.1.4 Kjønnforskjeller

Standal (2021, s. 18) uttrykker noen utfordringer med kroppsøvningsfaget, blant annet at det er et fag hvor noen elever faller innenfor, mens andre faller utenfor faget. Ulikt fra andre fag skjer kroppsøving i åpne rom, hvor elevenes kropp og kroppslige ferdigheter blir synligere enn vanlig (Standal, 2021, s. 18). I tillegg til dette trekkes det frem at faget har hatt tendenser til å favorisere noen elever, særlig gutter som har gode ferdigheter i ulike ballidretter (Standal, 2021, s. 18). Klomsten (2012, s. 3) viser til at det kan foreligge kjønnforskjeller når det gjelder

motivasjon og innsats i kroppsøving, der gutter generelt har en høyere fysisk selvoppfatning enn jenter. Dette kan være med på å påvirke elevenes atferd og prestasjoner i faget, og det vil derfor være sentralt at lærerne tar hensyn til dette i undervisningen og tilrettelegger for at alle elever opplever mestring. Kroppsøvingsfaget skal være et tilbud for alle elever og har som mål å bidra til en fysisk aktiv livsstil (Ingebrigtsen & Mehus, 2006. s. 33). Derfor er det viktig at kroppsøvingslæreren tilrettelegger og tilpasser kroppsøvingstimene ut i fra elevenes forutsetninger og individuelle interesser (Ingebrigtsen & Mehus, 2006. s. 33).

1.2 Formål med studien

Formålet med denne studien er å finne ut mer om elevers oppfattede kompetanse og trivsel i kroppsøvingsfaget. Med utgangspunkt i den kunnskapen jeg har fått i løpet av lærerutdanningen og gjennom egen praksis i skolen, har jeg fått et inntrykk av at kroppsøvingsfaget kan oppleves ulikt for gutter og jenter. Jeg har observert jenter som har trukket seg unna undervisningen, som har uttrykt misnøye med egne prestasjoner og ferdigheter. Dette har ført til at de har vist liten interesse og trivsel for faget, særlig i aktiviteter som inneholder ballidretter eller fysiske tester. I motsetning til dette har jeg observert gutter som har tatt mye plass og utvist engasjement, konkurranselyst og prestasjonsjag. Dette har bidratt til å øke min interesse i hvordan kroppsøvingsfaget tilrettelegges for begge kjønn, da hensikten med faget er å motivere til en fysisk aktiv livsstil for alle (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Etter hvert som jeg har undersøkt teori og tidligere forskning på området har mange av mine observasjoner vist seg å stemme. Dermed synes jeg det ville være interessant å finne ut om dette gjelder på flere områder i kroppsøvingundervisningen, og få et større innblikk i hva som kan skyldes at jentene har lavere oppfattet kompetanse og trivsel i faget. Lyu og Gill (2011, s. 255) uttrykte i sin studie at det mangler forskning som ser på jenters og gutters oppfattede kompetanse og trivsel i ulike temaer i kroppsøvingundervisningen og ikke bare ballidrett. Formålet med denne studien er dermed å finne ut om det forskjell på gutters og jenters oppfattede kompetanse i ulike kontekster; basketball, dans og uteaktivitet. Studiens formål er også å finne ut hvordan jentenes og guttenes oppfattede kompetanse varierer i de ulike kontekstene sammenlignet med hverandre. Til slutt ønsker jeg også å finne ut i hvor stor grad oppfattet kompetanse predikerer trivselen til elevene.

1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i tidligere studier som viser at guttene har høyere oppfattet kompetanse og trivsel enn jentene, ønsker jeg å finne ut om det også gjelder på 6.trinn og i ulike kontekster; basketball, dans og uteaktivitet (Lyu & Gill, 2011; Cairney et al., 2012). I følge Andrews og Johansen (2005) ser det ut til at mistrivselen rammer særlig jenter på ungdomsskolen. Det er dermed interessant å se om dette er tilfellet mot slutten av barneskolen og finne ut i hvor stor grad det er elevenes oppfattede kompetanse som predikerer trivselen i aktivitetene. Denne informasjonen vil være sentral for kroppsøvingslæreren for å få et større innblikk i elevenes oppfattede kompetanse og trivsel for å kunne tilrettelegge for at alle elever, uavhengig av kjønn, kan oppnå bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Resultatene fra studien til Moen et al. (2018) viste at det ser ut til at aktiviteter som dans og friluftsliv ikke kommer like tydelig frem i kroppsøvingsfaget som aktiviteter med ball (Moen et al., 2018). I artikkelen til Klomsten (2012) finner vi at det foreligger kjønnsforskjeller når det gjelder valg av idrettsaktiviteter på fritiden, hvor resultatene viste at det er flere gutter som driver med ballidrett sammenlignet med jenter, mens det er flere jenter som driver med dans sammenlignet med gutter (Klomsten, 2012, s. 7) Dette kan indikere at elevenes oppfattede kompetanse i aktiviteter i kroppsøvingsundervisningen kan variere ut fra kjønn, avhengig av aktivitetstype og hva de selv deltar i på fritiden. På bakgrunn av denne informasjonen har jeg valgt å lage et undervisningsopplegg ballidrett (basketball), et i dans og et i uteaktivitet for å undersøke om det foreligger signifikante forskjeller mellom elevenes oppfattede kompetanse innenfor de ulike kontekstene.

Jeg vil også se på elevenes trivsel i de ulike kroppsøvingstimene for å se om elevenes oppfattede kompetanse kan predikere trivselen i faget. Ved å få mer kunnskap om hvordan aktiviteter kan bidra til å øke elevenes oppfattede kompetanse og trivsel i faget, vil det kunne hjelpe kroppsøvingslærere å tilrettelegge for at alle elever opplever mestring og glede i faget. Med utgangspunkt i læreplanen og relevant teori, vil jeg dermed drøfte hvordan elevenes oppfattede kompetanse har en sentral rolle i stimulering av livslang bevegelsesglede hos elevene. Problemstillingene mine i denne studien er dermed følgende:

1.3.1 «I hvor stor grad er det forskjell på jenters og gutters oppfatning av egen kompetanse i kroppsøvingsfaget på 6.trinn?»»

1.3.2 «Hvordan varierer elevers oppfattet kompetanse i basketball, dans og uteaktivitet hos jenter og gutter?»»

1.3.2 «I hvor stor grad kan oppfattet kompetanse forklare elevenes trivsel i kroppsøvingstimene på 6.trinn?»»

Hypoteser

H1: Jenter har lavere oppfattet kompetanse enn gutter i ballspill.

H2: Jenter har høyere oppfattet kompetanse enn gutter i dans.

H3: Jenter har like stor oppfattet kompetanse som gutter i uteaktivitet.

H4: Høy opplevd kompetanse predikerer høyere trivsel.

N1: Jenter har ikke lavere oppfattet kompetanse enn gutter i ballspill.

N2: Jenter har ikke høyere oppfattet kompetanse enn gutter i dans.

N3: Jenter har ikke like stor oppfattet kompetanse som gutter i uteaktivitet.

N4: Høy opplevd kompetanse predikerer ikke høyere trivsel.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for det teoretiske grunnlaget som er relevant for min problemstilling. Først vil jeg beskrive hva læreplanen i kroppsøvingsfaget sier om fagets formål og hva som er sentralt for å tilrettelegge for elevenes bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Videre vil jeg gå inn på hva teorien sier om kjønn og hvordan biologiske og kulturelle faktorer kan påvirke kjønnsforskjeller i fysisk aktivitet og opplevelse kroppsøvingsfaget. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2007, s. 17) er selvoppfatning sentralt i forhold til elevenes motivasjon, og jeg vil i denne delen gå nærmere inn på hvordan elevenes fysiske selvoppfatning kan påvirke motivasjon, hvordan selvoppfatningen påvirker forventning om mestring, og hvilke faktorer som påvirker selvoppfatningen og selvverdet. Senere i kapitlet vil jeg redegjøre for hvorfor indre motivasjon er viktig og hvordan kroppsøvingslæreren kan tilrettelegge for elevenes indre motivasjon gjennom Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985, s. 26). Til slutt vil jeg beskrive hva tidligere forskning sier om elevers oppfattet kompetanse og trivsel i kroppsøvingsfaget.

2.1 Sentrale styringsdokumenter

2.1.1 Læreplanen i kroppsøvingsfaget (KRO01-05)

Det står beskrevet under «fagets relevans og sentrale verdier» i læreplanen i kroppsøvingsfaget (KRO01-05) at faget har en sentral rolle for å bidra til at elevene ønsker å ha en fysisk aktiv livsstil ut i fra egne forutsetninger etter endt skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Gjennom ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel skal kroppsøvingsfaget bidra til å motivere elevene til å være i aktivitet og ha en helsefremmende livsstil resten av livet (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Videre trekkes det frem at aktiviteter som «lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter» er sentralt i undervisningen, men at det også skal tilrettelegges for eksperimentering innen alternative bevegelsesaktiviteter som krever at elevene er kreative (Utdanningsdirektoratet, 2020c). På bakgrunn av dette kan man forstå at kroppsøvingsfaget står sentralt i forhold til at alle elever skal oppnå mestring, uavhengig av tidligere erfaringer og mestringsopplevelser.

Klomsten (2016, s. 64) trekker frem at den offentlige skolen skal tilrettelegge for likestilling mellom kjønnene, ved at både guttenes og jentenes interesser og læring skal ivaretas på lik linje. I følge læreplanen (LK20) skal skolen praktisere tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det står beskrevet at «Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» og «skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering" (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Selv om kroppsøving er et fag mange elever liker, viser tidligere forskning at jenter uttrykker større misnøye med faget enn guttene (Moen et al., 2018, s. 41). Moen et al. (2018, s. 41) sin studie viste at elevene opplevde å ha mye ballspill i undervisningen. Tidligere forskning viste at guttene involveres mer enn jentene i ballidretter som fotball, hvor store kjønnsblandede lag benyttes, og at jentene har færre ballberøringer enn guttene (Brattli et al., 2014, s. 50). Dersom enkelte elever eller elevgrupper ikke får lik mulighet til å være med i spillet, trekker Klomsten (2016, s. 64) frem at de muligens aldri får utviklet sine ferdigheter på området, noe som er problematisk da det kommer tydelig frem i LK20 at skolen har et ansvar til å legge til rette for undervisning som bidrar til elevenes læring og utvikling ved at hver enkelt elev både opplever mestring og utfordring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre står det at «Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Under «fagets relevans og sentrale verdier» i kroppsøvingsfaget står det at «faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Læreplanen (LK20) beskriver at «kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning" (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.2 Kjønn

2.2.1 Kjønn og biologi

Det har kommet en ny lov som sier at man kan selv bestemme sitt juridiske kjønn (Lov om endring av juridisk kjønn, 2016, §4). Det vil si at kjønn ikke lenger bare er basert på biologi eller natur, men at man etter fylt 16 år kan søke om å få endret juridisk kjønn (Lov om endring av juridisk kjønn, 2016, §4). Dette har medført diskusjoner rundt hva kjønn og kropp er, og hva som avgjør hvilket kjønn man tilhører (Engelsrud, 2021, s. 30). I den nåværende studien er elevene i utvalget under 16 år, dermed regnes deres kjønn ut i fra det biologiske kjønn.

I følge Klomsten (2012, s. 4) kan man ikke se signifikante forskjeller mellom gutter og jenter i forhold til vekt, høyde, aerob kapasitet og styrke før barna kommer i puberteten. «Den økte muskelmassen hos gutter gir dem dermed en fordel i mange fysiske aktiviteter sammenlignet med jentene. Sammen med et større hjerte/lungevolum kan dette gi guttene bedre forutsetninger til å prestere bra i løping, ulike styrkeøvelser og kast» (Klomsten, 2012, s. 4). Videre understrekes det at dette ikke nødvendigvis gjelder for alle gutter og jenter, da det kan være store forskjeller i gruppen (Klomsten, 2012, s. 4). Disse fysiske kjønnsforskjellene vil imidlertid ikke være like framtrædende på barneskolen, da de største kroppslige endringene for guttene vil skje mot slutten av ungdomsskolen (Klomsten, 2012, s. 5). Likevel kan puberteten inntreffe mellom 8-9 års alderen for noen, og det kan foreligge individuelle fysiske forskjeller mellom elevene, som igjen kan påvirke elevenes mestringsfølelse og fysiske selvoppfatning (Klomsten, 2012, s. 5).

Gutter og jenter har i utgangspunktet ut i fra dette like forutsetninger for å ha like god styrke, utholdenhet og fleksibilitet før pubertetsalderen inntreffer (Klomsten, 2012, s. 6). Likevel viser studien til Steene- Johannessen (2009, s. 1) at gutter scorer bedre på utholdenhet enn jenter helt ned til 9 års alderen. I studien til Steene- Johannessen (2009) viste resultatene at gutter er mer fysisk aktive enn jenter, og at 9-åringene er mer aktive enn 15-åringene (Steene- Johannessen, 2009, s. 1). Gutter har bedre kondisjon enn jenter i begge aldersgruppene, med 9-årige gutter som har lavere kondisjon enn 15-årige gutter, mens 9-årige jenter har bedre kondisjon enn 15-årige jenter (Steene- Johannessen, 2009, s. 1). Dette kan ha konsekvenser for kroppsøvningsundervisningen og kroppsøvingslærerens ferdigheter til å tilrettelegge for slike fysiske forskjeller.

Kjønn kan avspeile biologiske eller fysiske forskjeller mellom menn og kvinner (Klomsten, 2013, s. 61). Disse forskjellene kan ha implikasjoner for hvordan menn og kvinner opplever og utøver fysisk aktivitet, og det kan være viktig å ta hensyn til i undervisningen for å sikre at alle elever får mulighet til å lære på en meningsfull og inkluderende måte. Det er imidlertid viktig å huske på at kjønn også er en sosial konstruksjon og det finnes mange individuelle variasjoner innenfor hvert kjønn. Derfor bør ikke kjønn være den eneste faktoren som tas i betraktning når en planlegger og gjennomfører undervisning.

Klomsten (2012, s. 5) beskriver at gutter får høyere målinger på fysisk selvoppfatning og kompetanse i styrke, utholdenhet og koordinasjon enn jenter. Ettersom at selvoppfatning er knyttet til motivasjon, kan disse ulikhetene føre til skjevheter i elevenes innsats og ferdigheter i kroppsøvingstimene. Dersom det er slik at guttene har en mer positiv innstilling til sine fysiske evner og forutsetninger, vil dette kunne føre til økt innsats og mestringsforventninger i undervisningssituasjonene (Klomsten, 2012, s. 5). I følge Klomsten (2013, s. 61) er det vanlig at jenter i puberteten opplever endringer i kroppen, som økt vekt og fettprosent, spesielt tidlig i puberteten. Disse endringene kan medføre til at jentene opplever misnøye med sin egen kropp. Dersom jenter opplever misnøye med egen kropp og opplever seg selv som mindre sterke, utholdende og sportslig kompetente sammenlignet med guttene, kan dette føre til lavere mestringsforventning, som igjen kan redusere innsatsen i kroppsøvingundervisningen (Klomsten, 2012, s. 5).

2.2.2 Kjønn som kultur og identitet

Når barn blir klar over at de tilhører en bestemt sosial kategori, kan de utvikle en positiv oppfatning av denne kategorien og de egenskapene som er assosiert med den. Dette følelsesmessige svaret skiller sosiale kategorier fra ikke-sosiale kategorier (Powlishta et al., 2001, s. 116). Kjønn er blant de første sosiale kategoriene som barn legger merke til og er en relativt enkel dimensjon å forstå, da det består av to tydelige grupper (Powlishta et al., 2001, s. 116). Kjønn er også viktig i samfunnet og lett å observere, og derfor er det ikke overraskende at barn gir stor oppmerksomhet til kjønn og raskt lærer om kjønnsstereotyper (Powlishta et al., 2001, s. 116).

Powlisha et al. (2001, s. 116) viser til kognitivt orienterte teorier om kjønnsrolleutvikling, som beskriver at der er en direkte sammenheng mellom atferd og preferanser, og tendensen til å kategorisere på grunnlag av kjønn og danne kjønnsstereotyper. Dette betyr at barn ønsker å oppføre seg på en kjønnskonsistent måte, og derfor foretrekker de mennesker, aktiviteter og gjenstander som er knytte til deres eget kjønn. Det betyr at gjennom grunnskoleårene er kjønn en sentral sosial kategori, da barn opplever seg selv som mer lik en annen person med samme kjønn (Powlisha et al., 2001, s. 116).

Klomsten (2012, s. 2) skriver at jenter og gutter ikke med sikkerhet har likt grunnlag til å mestre ulike ferdigheter i kroppsøvningsfaget, da det foreligger tydelige kjønnsforskjeller i valg av idrettsaktiviteter på fritiden. Videre viser Klomsten til resultater fra en undersøkelse om elevers fritidsaktiviteter, hvor de eneste idrettene med en jevn fordeling i kjønn var svømming og friidrett (Klomsten, 2012, s. 7). Resultatene viste at mange jenter spiller fotball på fritiden, men at det er omtrent 100 000 flere gutter enn jenter som driver med fotball og at dans og turn skiller seg ut som jenteaktiviteter (Klomsten, 2012, s. 7). Denne informasjonen er relevant, da det kan foreligge sammenhenger mellom hvor mye tid elevene bruker på en type aktivitet og deres opplevelse av egne ferdigheter (Klomsten, 2012, s. 7). Videre beskriver Klomsten (2012, s. 7) at selv om det er flere jenter som spiller fotball på fritiden, kan det se ut til at guttene har generelt mer erfaring, som igjen kan føre til at guttene opplever jentene som mindre gode i ballhåndtering. Dette kan videre føre til at guttene sjeldnere inkluderer jentene i spillet, og jentene kan oppleve at guttene «overkjører dem». Dans har fått en sentral del i læreplanen (LK20) og ut i fra hva elevene driver med på fritiden, kan det se ut til at det kan være en fordel for jentene (Utdanningsdirektoratet, 2020; Klomsten, 2012, s. 8). Imidlertid viser undersøkelser at dans ofte er lite brukt i norske skoler, både på barne-trinnet og ungdomstrinnet (Moen et al., 2018, s. 41). Både lærere og elever opplever at dans er lavt prioritert og dårlig ivaretatt i undervisningen (Klomsten, 2012, s. 8).

2.2.3 Kjønn og kroppsøving

Kroppsøvningsfaget skiller seg ut fra andre teoretiske fag da elevene gjennom faget skal få mulighet til å utvikle sine sanser, oppleve og skape gjennom kroppen sin. Målet er at de skal lære å uttrykke seg med kroppen, samt å forstå og sette pris på kroppens muligheter og begrensninger (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Både jenter og gutter har likheter og forskjeller,

og når de lærer sammen i samme miljø vil kjønn bli mer synlig, noe som kan påvirke læringen og interaksjonen mellom elever (Klomsten, 2013, s. 61). Dette vil være viktig å ta hensyn til i undervisningen for å sikre at alle elever får mulighet til å lære på en meningsfull og inkluderende måte (Klomsten, 2013, s. 61). Kjønn kan manifestere seg på ulike måter i kroppsøvingstimene, som kropp, identitet, symbol og struktur (Klomsten, 2013, s. 61). Det kan være nyttig å reflektere over hvordan kjønn påvirker undervisningen og at læreren tenker på hvordan man kan skape en inkluderende og meningsfull læringsatmosfære for alle elever (Klomsten, 2013, s. 61). Dersom man ser på kroppsøvingsskarakterer, gjør guttene det generelt bedre i faget enn jentene og at jenter liker faget mindre (Engelsrud, 2021, s. 30). Det kan videre stilles spørsmål til om dette har grunnlag i de biologiske forskjellene mellom kjønnene, eller om faget er bygget på kjønnsstereotypier og generelt er mer tilrettelagt for at guttene skal få bedre resultater og trives bedre (Engelsrud, 2021, s. 31).

Engelsrud (2021, s. 34) trekker frem at kropp og kjønn i kroppsøvingsfaget har tatt utgangspunkt i at det finnes en jentekropp og en guttekropp. Videre beskriver forfatteren viktigheten av at kroppsøvingslæreren ikke opprettholder stereotypiske kjønns mønstre som at gutter liker ballspill og konkurranse, og at jenter er mer passive og ikke liker konkurransepreget undervisning (Engelsrud, 2021, s. 34). Det kan være store forskjeller innad i kjønnene, så det å generalisere på den måten vil være problematisk og lite inkluderende. Ut i fra dette kan det forstås at det er kroppsøvingslæreren sitt ansvar å kjenne elevene sine og tilrettelegge undervisningen slik at den bidrar til hver elevs læring og utvikling i ulike aktiviteter.

2.3 Selvoppfatning

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2007, s. 17) kan en persons selvoppfatning påvirke hvordan de løser oppgaver, som igjen kan påvirke deres motivasjon og læringsstrategier. Selvoppfatning, motivasjon og læringsstrategier har dermed en sentral rolle i elevers læring og beskrives av Skaalvik og Skaalvik (2007, s.17) som en «fellesbetegnelse på alt vi vet, tror og føler om oss selv» (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 25). Begrepet selvoppfatning kan ifølge Skaalvik og Skaalvik (2007) forstås som en fellesbetegnelse på « ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv" (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 75). Flere av disse selvoppfatningene vil kunne knyttes opp mot elevenes prestasjoner og forventning om mestring i videre prestasjonssituasjoner.

2.3.1 Fysisk selvoppfatning

Skaalvik (1999, s. 99) beskriver at selvoppfatning kan både være spesifikk og generell innenfor et konkret område. Et eksempel på dette i kroppsøvingssammenheng kan være at en elev kan ha en generell selvoppfatning om å være god i turn, men en spesifikk selvoppfatning om å være god til å gjennomføre en forlengs rulle. Summen av de spesifikke oppfatningene av seg selv i aktivitetene i kroppsøving vil være med på å påvirke elevens oppfatning av seg selv i faget, altså deres fysiske/motoriske selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 78). Elevens fysiske/motoriske selvoppfatning vil være mer generell enn elevens oppfatning i en spesifikk oppgave i kroppsøvingfaget (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 78).

Skaalvik (1999) skriver også at selvoppfatningen kan både være beskrivende, vurderende og affektiv (Skaalvik, 1999, s. 99). En elev kan ha en oppfatning av seg selv som en dårlig løper, men mer spesifikt oppfatter eleven seg selv som treg og ukoordinert. Disse oppfatningen beskriver visse aspekter ved elevens løpeevne og inneholder en vurdering av elevens løpeevne på en god-dårlig dimensjon (Skaalvik, 1999, s. 99). Disse vurderingen kommer da til uttrykk gjennom bruken av adjektivene «treg» og «ukordinert», og reflekterer normer og verdier som vil variere ut i fra kultur og miljø (Skaalvik, 1999, s. 99). De affektive aspektene ved selvoppfatningen er tett knyttet til den vurderende dimensjonen, fordi desto mer en elev føler at de oppfyller de ideale standardene for løping, desto mer positive følelser vil dette generere i forhold til selvoppfatningen. Elever som da føler at de er langt unna ideale standarder, vil ha en tendens til å generere mer negative følelser knyttet til selvoppfatningen (Skaalvik, 1999, s. 99). Det er viktig å poengtere at de sterkeste affektive responsene knyttet til en persons selvoppfatning, skjer på områder som personen eller miljøet anser som viktig. Det vil si at en elev kan oppfatte seg selv som dårlig til å turne uten at det påvirker selvoppfatningen negativt dersom eleven ikke opplever det som en stor verdi (Skaalvik, 1999, s. 99). I motsetning til dette kan en elev utløse affektive reaksjoner i form av positive eller negative følelser knyttet til en aktivitet som for eksempel slåball i friminuttet, da det har høy verdi blant de andre elevene, og eleven har dermed et ønske om å lykkes.

Kroppsøvingfaget skiller seg ut fra andre fag, da elevene gjennomfører aktiviteter som ofte er synlig for andre elever, og kan dermed føre til at elevene sammenlikner sine resultater med andres (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 72). Skaalvik og Skaalvik (2007, s. 72) hevder at disse erfaringene kan ha en betydelig innvirkning på elevenes egen selvoppfatning.

Selvoppfatningen, eller hvordan en person oppfatter seg selv, er en viktig faktor som påvirker personens tanker, følelser, motiver og handlinger og elever vil dermed ta valg basert på sin oppfatning av egne egenskaper (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 72). Lav faglig selvoppfatning kan ha negative konsekvenser for elevene, da det kan føre til angst og stress i ulike lærings- og prestasjonssituasjoner. Dette er fordi prestasjonssituasjonen kan bli oppfattet som mer truende, ettersom at elevene forventer at de ikke skal få til oppgaver som de selv anser som viktige. Elevene vil dermed prøve å beskytte seg selv, noe som kan føre til lav motivasjon for oppgavene, lav innsats og utålmodighet ved utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 73).

Skaalvik og Skaalvik (2007, s. 76) viser til ulike selvoppfatninger som fysisk selvoppfatning, sosial selvoppfatning, intellektuell og akademisk selvoppfatning, emosjonell selvoppfatning og til slutt atferdsmessig selvoppfatning. Skaalvik (2022, s. 102) trekker frem akademisk, sosial og fysisk selvoppfatning som de viktigste områdene. Den akademiske selvoppfatningen i denne sammenhengen handler om elevenes følelse av å gjøre det godt på skolen eller i spesifikke fag, og deres egne forventninger til å mestre det (Skaalvik, 2022, s. 102). Den sosiale selvoppfatningen omhandler egen oppfatning av tilknytning til andre mennesker i form av vennskap, sosial aksept og inklusjon i et fellesskap. På grunn av dette vil skolen være en viktig arena for å gi elevene en god sosial selvoppfatning i klassemiljøet (Skaalvik, 2022, s. 102). Den fysiske selvoppfatningen handler om hvordan man selv forventer å mestre ulike fysiske oppgaver eller oppfatning av eget utseende. Avhengig av hvilke normer og idealer man blir eksponert for, vil man vurdere sitt eget utseende opp mot disse, noe som kan ha en sentral påvirkning på selvvurderingen (Skaalvik, 2022, s. 102).

Skaalvik (2022, s. 103) skriver at det å ha lav områdespesifikk selvoppfatning kan ha negative konsekvenser for elevene. Dersom elevene har lav faglig selvoppfatning eller lav fysisk selvoppfatning i kroppsøvningsfaget, vil dette kunne medføre til mer stress i ulike læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner, sammenlignet med elever som har en høyere områdespesifikk selvoppfatning (Skaalvik, 2022, s. 103). Grunnen til dette kan komme av at disse prestasjonssituasjonene oppleves som truende for elevene, da de i utgangspunktet har en forventning om at de skal mislykkes på et område som de anser som viktig å prestere i (Skaalvik, 2022, s. 103). Dette kan føre til at elevene ønsker å forsvare seg selv mot situasjoner som kan virke truende for selvverdet ved å unngå vanskelige oppgaver (Skaalvik, 2022, s. 103).

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2007, s. 81) omhandler elevens selvoppfatning flere perspektiver. Den reelle selvoppfatningen er hvordan eleven faktisk ser på seg selv, mens den sosiale selvoppfatningen er hvordan eleven ser seg selv i interaksjon med andre. Persepsjon av andres vurdering er hvordan eleven tror andre ser på ham. Ideell selvoppfatning er hvordan eleven ønsker å være. Det er som regel et klart samsvar mellom den reelle selvoppfatningen og persepsjon av andres vurdering, som utgjør et grunnlag for utvikling av den reelle selvoppfatningen. Avstanden mellom prestasjoner og det ønskebildet eleven har av seg selv, kan påvirke selvvurderingen (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 81).

2.3.2 Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen

Selvoppfatningen er knyttet til prestasjoner og forventninger om prestasjoner. Det har utviklet seg to forskningstradisjoner innen dette området, kjent som selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 83). Selvvurderingstradisjonen har undersøkt generelle selvvurderinger og emosjonelle aspekter knyttet til selvvurderingen, mens forventningstradisjonen har fokusert på forventninger om fremtidige prestasjoner. Skaalvik og Skaalvik (2007, s. 87) beskriver at selvvurderingstradisjonen omhandler spørsmål som «hvor god er jeg?», mens forventningstradisjonen omhandler spørsmål som «kan jeg klare det?». Selvoppfatningen omfatter både selvvurdering, selvverd og forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 83). En elev kan for eksempel ha høye forventninger til egne prestasjoner i en aktivitet, men fremdeles føle seg utilstrekkelig og ha en lav selvvurdering når eleven ikke oppnår sine mål. Videre kan en elev ha lav selvoppfatning i kroppsøvningsfaget, men likevel ha høye forventninger om forbedring (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 83).

Skaalvik og Rankin (1995, s. 177) beskriver at elevens vurderinger av egne evner eller evner til å lære kan være basert på følelser av å gjøre det bra eller dårlig på området, og kan igjen være basert på sosial sammenligning. En elev kan ha høye forventninger om å mestre en bestemt oppgave i kroppsøving på grunn av tidligere suksess i lignende oppgaver, men dette betyr ikke nødvendigvis at de føler seg dyktige i faget generelt (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 87). Et eksempel på dette kan være at en elev har forventninger om å sentre nøyaktige pasninger i fotball i kroppsøvningsundervisningen, uten at eleven oppfatter seg selv som dyktig i faget. Dette skyldes at eleven har opplevd suksess i å sentre presise pasninger tidligere, og har dermed utviklet en sterk forventning om å mestre faget. Dette har igjen motivert eleven til å fortsette å

prøve, selv når det har vært utfordrende. På grunnlag av dette beskriver Skaalvik og Skaalvik (2007, s. 87) at forventning om mestring og selvvurderinger kan ha betydning for elevenes læring og motivasjon.

2.3.3 Påvirkning av selvoppfatning

Skaalvik (1999, s. 105) skriver at selvoppfatningen til barn påvirkes av miljøet. Skolen, sammen med andre arenaer som familie, venner og fritidsaktiviteter vil ha stor betydning for elevenes selvoppfatning. Det er fire ulike kategorier som kan påvirke selvoppfatningen; mestringserfaringer, andres vurderinger, sosial sammenligning og selvattribusjon (Skaalvik, 1999, s. 105).

Mestringserfaringer

Skaalvik (1999, s. 105) skriver at autentiske mestringserfaringer vil kunne ha en sentral innvirkning på elevers selvoppfatning i prestasjonssituasjoner. Det vil si at dersom en elev har mestret en lignende oppgave tidligere, vil det styrke forventningen om å få til slike oppgaver ved en senere anledning. Dersom en elev har en forventning om å mestre en oppgave, vil dette kunne føre til mindre angst, større innsats og økt utholdenhet når den møter motstand. I tillegg til dette vil positive forventninger om å mestre en oppgave kunne føre til bedre prestasjoner som igjen gir mer forventning om mestring senere (Skaalvik, 1999, s. 105). Forventningstradisjonen er mer fokusert på elevens forventninger om å være i stand til å løse bestemte oppgaver eller typer av oppgaver, enn en vurdering av hvor flink eleven er generelt (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 87).

Andres vurderinger

En annen viktig faktor som kan bidra til å påvirke en elevs selvoppfatning er andres vurderinger (Skaalvik, 1999, s. 107). Disse vurderingene blir ofte kalt «reflekterte vurderinger» og kommer fra personer man har ulike interaksjoner med. Disse reflekterte vurderingene kan ha betydning for både utvikling og endring i den områdespesifikke selvoppfatningen og selvverdet til en elev. Dette er fordi en elevs oppfatning av seg selv ofte dannes gjennom hvordan de oppfatter at andre oppfatter dem (Skaalvik, 1999, s. 107). Et eksempel på dette kan være at en elev oppfatter at de andre elevene i klassen tenker at hen er dårlig i fotball. Dette vil da kunne påvirke elevenes

egen oppfatning om hvor god hen er i fotball på en negativ måte. I skolesammenheng er det vanlig at elevene blir vurdert i ulike kontekster. Det vil da være sentralt at det er læringsprosessen som har hovedfokus i vurderingen og tar utgangspunkt i at alle elever har ulike forutsetninger (Skaalvik, 1999, s. 107).

Sosial sammenligning

Sosial sammenligning er også en faktor som kan være med på å påvirke selvoppfatningen. Kroppsøvingstimene er en arena hvor andres resultater ofte er mer synlig, noe som kan påvirke vurderingen elevenes egne prestasjoner. Slike prosesser av sosial sammenligning kan ha innvirkning på elevenes utvikling av selv vurdering (Skaalvik, 1999, s. 108). Skaalvik (1999, s. 109) skriver at personer ofte sammenligner seg mest med andre personer man har flere likhetstrekk med. Dette vil være sentralt i skolesammenheng, da er klasse er basert på aldersgrupper, noe som kan fremme tendensen til sosial sammenligning. «Mangelen på differensiering og individuell tilpassing av aktivitetene (alle i gruppen gjør det samme) gjør det dernest enkelt å foreta sosiale sammenligninger» (Skaalvik, 1999, s. 109).

Selvattribusjon

Skaalvik (1999, s. 109) skriver at «hvordan vi forklarer årsaken til egne prestasjoner, selvattribusjon, virker inn på vår selvoppfatning». Det skilles mellom internal attribusjon hvor man forklarer resultatene ut i fra evner eller innsats, og eksternal attribusjon hvor man forklarer resultatene ut i fra flaks, oppgavens vanskelighetsgrad eller kvalitet (Skaalvik, 1999, s. 109). I tillegg til dette kan man skille mellom graden av kontrollerbarhet og graden av stabilitet innenfor attribusjonene. Det vil si at evner kan oppfattes som mer ukontrollerbart, mens innsats ses på som mer kontrollerbart (Skaalvik, 1999, s. 109). Elevenes attribusjoner i prestasjonene sine i kroppsøvingfaget vil kunne spille en rolle for deres emosjonelle reaksjoner og forventning om mestring ved andre anledninger (Skaalvik, 1999, s. 109). Det vil si at dersom elevene attribuerer sine prestasjoner som internale, kontrollerbare og stabile, vil det være sannsynlig at eleven forventer slike resultater senere, da eleven selv oppfatter å ha kontroll over resultatene (Skaalvik, 1999, s. 109).

Når en elev attribuerer et resultat ut i fra evner, vil det si forhold man ikke har noe kontroll over, avhengig av hvor gode resultatene er, kan det utløse sterkere emosjoner, stolthet og skam

(Skaalvik, 1999, s. 109). «Attribusjon til evner får også betydning for elevenes følelse av selvverd, etter som evner verdsettes høyt i vårt samfunn» (Skaalvik, 1999, s. 109). Ofte kan personer bruke selvbeskyttende attribusjonsmønstre for å bevare en god selv vurdering, som vil si at de forklarer suksess med evner og nederlag med uflaks (Skaalvik, 1999, s. 109). Skaalvik (2022, s. 110) beskriver at et slikt mønster kan forekomme fordi vi mennesker har et behov for å vurdere oss selv positivt, og dermed tar man kreditt for det som går godt og fraskriver seg ansvaret for nederlag.

2.3.4 Selvverd

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2007, s. 83) er selvverd en form for selv vurdering som handler om å akseptere og respektere seg selv slik man er. Skaalvik (2022, s. 101) definerer selvverd som «... elevens generelle verdsetting av seg selv, hans eller hennes generelle positive eller negative holdninger knyttet til seg selv». Det innebærer å tilgi seg selv for sine svake sider og å være stolt av sine sterke sider, uavhengig av hva andre måtte tenke. Selvverd omhandler også det å ha trygghet i seg selv, ved at man tør å være ærlig med seg selv og andre om sine følelser og tanker (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 83). Selvverd vil også være sentralt for å opprettholde en god livskvalitet, da å ha lav oppfatning av selvverd kan ha store konsekvenser for vår mentale helse (Skaalvik, 1999, s. 101).

Selv vurderinger på ulike områder har ikke like stor betydning for selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 83). For eksempel kan en elev vurdere seg selv som dårlig til å spille basketball, uten at dette trenger å påvirke det generelle selvverdet hvis eleven ikke legger stor vekt på å være en god basketballspiller. Et eksempel på dette kan være en elev som elsker å spille basketball som fritidsaktivitet, men som ikke legger så mye press på seg selv for å være den beste spilleren på laget. Eleven kan være fornøyd med sin egen prestasjon og samtidig ha god selvverd, selv om eleven ikke nødvendigvis ser på seg selv som den beste spilleren.

2.4 Banduras teori om forventning om mestring

Mennesker har ifølge Bandura (1999, s. 3) en unik evne til å påvirke sin egen psykologiske funksjon gjennom mekanismer for personlig handlefrihet. En av de mest sentrale virkemidlene til handlefrihet er egen mestringstro også kjent som «self-efficacy», som refererer til troen på

egne evner til å organisere og utføre handlinger som kreves for å håndtere ulike situasjoner (Bandura, 1999, s. 3). Mestringstro påvirker hvordan folk tenker, føler, motiverer seg selv og handler. Dette kommer av at mennesker danner en tro på hva de kan få til og skaper forventninger til fremtidige resultater (Bandura, 1999, s. 6).

I følge Bandura (1999, s. 7) er motivasjon basert på forventninger om at atferd vil føre til visse resultater, men at personer også handler ut i fra troen på hva de kan gjøre og hva de tror vil skje. Mestringstro spiller en rolle for motivasjon knyttet til resultater da mange velger å la være å gjøre aktiviteter dersom de selv ikke tror at de har evnene som trengs for å mestre dem (Bandura, 1999, s. 7). Dersom en elev setter seg utfordrende mål for seg selv, kan dette bidra til å øke motivasjonen, da det kan gi en retning å jobbe mot. Dette er fordi mål er med på å påvirke egen ytelse, og kan motivere til å fortsette å jobbe mot dem ettersom at man kan få en følelse av tilfredshet ved å oppnå dem (Bandura, 1999, s. 8).

2.5 Indre motivasjon

I følge Skaalvik og Skaalvik (2007, s. 141) skiller ofte pedagogisk litteratur mellom indre og ytre motivasjon. «Indre motivert atferd kan defineres som atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser» (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 141). Mellom ytre og indre motivasjon finner man atferd som er nødvendig og verdifull men ikke nødvendigvis lystbetont, som for eksempel husarbeid, der aktiviteten er selvvalgt uten belønning, men er ikke naturlig tiltrekkende å gjennomføre (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 143). Et eksempel på indre motivert atferd kan være når et barn tegner og ikke følger med på hva som skjer rundt seg, eller drar på fotballbanen alene for å skyte på mål i flere timer. Atferden er indre motivert da det ikke krever forsterkning, belønning eller oppmuntring (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 141). Flere teorier som omhandler indre motivasjon viser til at mennesket har et medfødt behov for å utvikle egen kompetanse. Skaalvik og Skaalvik (2007, s. 141) skriver derimot at kompetansebehovet vil bare føre til indre motivasjon dersom oppgavene er utfordrende nok til å øke kompetanse og ferdighetsnivå. Behovet for kompetanse vil dermed ikke kunne forklare hvorfor man engasjerer seg i aktiviteter som man allerede behersker godt eller ikke har forutsetninger for å få til (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 142).

2.6 Deci og Ryans selvbestemmelsesteori

Deci og Ryans teori om selvbestemmelse omhandler indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985, s. 26). Det skilles mellom to typer indre motivasjon, hvor den ene går ut på atferd som ikke er avhengig av ytre belønning eller konsekvenser, fordi belønningen er gleden av selve aktiviteten. Den andre tilnærmingen til indre motivasjon er at mennesket har grunnleggende psykologiske behov som behov for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 142). Når disse to tilnærmingene blir kombinert hevder Deci og Ryan (1985, s. 26) at indre motivert atferd starter ved en interesse og lyst til å gjennomføre en viss aktivitet, men for at dette skal vare over tid må de grunnleggende psykologiske behovene for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet være dekket (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 142). Det betyr i praksis at elevenes indre motivasjon i kroppsøvningsundervisningen kan fremmes dersom elevene opplever selvbestemmelse og autonomi, en følelse av å være kompetente i aktiviteten og ved å føle at de tilhører gruppen eller klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 142).

Behovsbegrepet er i følge Ryan og Deci (2017, s. 82) basert på to hovedideer hvor den ene viser at mangelen på visse ressurser eller næringsstoffer fører til svekket vekst og skade, mens den andre viser at tilstrekkelige ressurser og næringsstoffer gjør det mulig for organismen å blomstre og uttrykke sitt potensial. For å være et grunnleggende behov må det ha observerbare positive effekter på helse og trivsel ved tilfredsstillelse, og alvorlige skader ved fratakelse, uavhengig av preferanser (Ryan & Deci, 2017, s. 82). Selvbestemmelsesteorien hevder at det er spesifikke psykologiske og sosiale næringsstoffer som er nødvendige for personlig vekst, integritet og velvære. Når disse behovene er møtt, vil det være positivt for individet, men når de er frustrert eller hindret, kan det føre til alvorlige psykiske skader. Disse nødvendige tilfredsstillelsene kalles grunnleggende psykologiske behov (Ryan & Deci, 2017, s. 82).

2.6.1 Autonomi

Ifølge Ryan og Deci (2017, s. 86) refererer autonomi til følelsen av vilje og kontroll over egen oppførsel. Det regnes som et viktig tema innen utviklingspsykologi, nevrovitenskap og tverrkulturelle studier. Behovet for autonomi beskriver individets behov for å føle eierskap og godkjenning av sine handlinger, og å kunne regulere seg selv. Det betyr ikke å være uavhengig

i den forstand at man ikke trenger andre mennesker, men heller å kunne ta autonome beslutninger og handle i tråd med enes verdier og ønsker (Ryan & Deci, 2017, s. 86).

En elev oppleve autonomi i kroppsøvingsundervisningen ved at kroppsøvingslæreren tilrettelegger for valgmuligheter. Et eksempel på dette kan være dersom tema for undervisningen er styrketrening, hvor eleven foretrekker styrketrening med kroppsvekt og ikke vekter. Kroppsøvingslæreren kan da introdusere eleven for ulike styrkeøvelser som ikke involverer vekter, og la eleven velge øvelsene selv ut i fra dette. Kroppsøvingslæreren kan også gi eleven tid til å utforske ulike treningsmetoder og finne ut hva som fungerer best for den enkelte, og deretter oppmuntre eleven til å sette egne mål og følge opp målene. Gjennom dette kan eleven føle eierskap og kontroll, og ta autonome beslutninger basert på egne ønsker og verdier. Dette kan øke elevens motivasjon og engasjement i kroppsøvfingsfaget (Ryan & Deci, 2017, s. 86).

2.6.2 Kompetanse

Kompetanse kan beskrives som et resultat av interaksjoner med omgivelsene, utforskning, læring og tilpasning (Deci & Ryan, 1985, s. 26). Deci og Ryan (1985, s. 26) skriver at det er tilfredsstillende for mennesker å trene og utvide egne evner og ferdigheter. Når en person hindres for å utvikle ferdigheter og forståelse, vil dette skape et udekket behov for kompetanse og vil kunne ha betydning for personlig og profesjonell utvikling (Ryan & Deci, 2017, s. 86). Ryan og Deci (2017, s. 95) beskriver at følelse av kompetanse kan være en stor drivkraft for aktivitet, særlig hos barn er det vanlig å utforske og utvikle ferdigheter for gleden og tilfredstillelsen som kommer av å mestre oppgaven. Når man føler seg kompetent i en aktivitet, vil dette oppleves som tilfredsstillende og dermed øke lysten til å fortsette eller gjenta aktiviteten ved et senere tidspunkt (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 142).

Et eksempel på dette kan være at en elev nettopp har lært seg å klatre i et tre og dermed ønsker å klatre flere ganger for å oppleve den følelsen av tilfredshet av den nye kompetansen. Etter hvert vil eleven gå videre til andre aktiviteter eller andre trær, da det å klatre i samme tre vil etter hver bli for repeterende og mindre interessant (Deci & Ryan, 1985, s. 27). I motsetning til dette vil det være sannsynlig at en elev som ikke føler seg kompetent i en aktivitet i kroppsøvfingsfaget, opplever liten lyst til å delta (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 142). Ryan og Deci (2017, s. 96) beskriver at for å utvikle en sann følelse av oppfattet kompetanse, må folk

føle eierskap til aktivitetene de lykkes med, og prestere godt på oppgaver som de selv har initiert og regulert. Videre kan man også anta at belønninger og forsterkere som blir pålagt utenfra kan være med på å hemme den indre motivasjonen i stedet for å styrke den (Ryan & Deci, 2017, s. 95).

2.6.3 Tilhørighet

Behovet for tilhørighet innebærer å føle at man er involvert og knyttet til andre mennesker i sitt sosiale miljø, hvor man både gir og mottar omsorg og støtte (Ryan & Deci, 2017, s. 86). Tilfredsstillelsen av dette behovet kommer fra å bli behandlet med bekymring og omsorg fra andre, og fra å ha muligheter til å vise velvilje og omsorg for andre, da dette kan øke følelsen av tilknytning. Dette er i følge Ryan og Deci (2017, s. 86) viktig for å oppleve trivsel og velvære i ens sosiale liv.

En elev som er usikker på egne ferdigheter i en aktivitet, kan oppleve tilhørighet dersom kroppsøvingslæreren tilrettelegger for samarbeid og støtte mellom elevene. Læreren kan for eksempel dele klassen inn i mindre grupper og gi dem en oppgave som krever samarbeid og kommunikasjon, som å løse en utfordrende hinderløype. Gjennom samarbeide og hjelpe hverandre, kan elevene føle at de er involvert og knyttet til andre i klassen, og oppleve omsorg og støtte fra sine medelever, som igjen kan påvirke elevens indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 86).

2.6.4 Svekket tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene

Ryan og Deci (2017, s. 86) beskriver at dersom noen av de grunnleggende psykologiske behovene ikke blir tilfredsstilt, enten i en spesifikk eller generell kontekst, vil individet vise kognitive, motiverende, affektive og andre psykologiske utfall som redusert energi, mangel på motivasjon, større følelse av splittelse og redusert trivsel. Med utgangspunkt i dette vil tilfredsstillelse av de psykologiske behovene bli ansett som avgjørende for at en person skal kunne fungere optimalt. Hvert behov er uavhengig viktig og dersom det er fravær av en av dem vil det kunne skape problemer for personens velvære (Ryan & Deci, 2017, s. 248). Ryan og Deci (2017, s. 254) beskriver at de psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet må tilfredsstilles for at en person skal blomstre, men at det foreligger også andre behov som er sentral for en persons velvære; sikkerhet og selvfølelse. Med sikkerhet menes det

at individet opplever at både seg selv og de som er nære er beskyttet, noe som er særlig viktig når man føler seg utrygg i situasjoner (Ryan & Deci, 2017, s. 254). Selvfølelsen er også et sentralt behov, da alle mennesker har behov for å føle at de selv har en verdi (Ryan & Deci, 2017, s. 254). Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien kan man da si at generell støtte av behovene vil kunne forutsi generell trivsel og vitalitet, men man kan også undersøke behovsstøtte innenfor spesifikke kontekster som for eksempel kroppsøvingstimene og forvente at tilfredsstillelse eller fravær av de grunnleggende behovene vil påvirke funksjon og opplevelser i den spesifikke konteksten (Ryan & Deci, 2017, s. 86).

2.7 Tidligere forskning

2.7.1 Selvoppfatning og oppfattet kompetanse

Klomsten (2006, s. 4) beskriver at jenter og gutter har en tendens til å ty til ulike aktivitetstyper, noe som kan være et resultat av kjønnsstereotyper fra sosiale forventninger, som igjen kan være med på å forklare hvilke fysiske egenskaper gutter og jenter anser som viktige. Slike forventninger kan ha en innvirkning på barnas fysiske selvoppfatning og dermed være med på å styre dem i ulike retninger i forhold til fysisk aktivitet (Klomsten, 2006, s. 4). På bakgrunn av disse resultatene vektlegger Klomsten (2006, s. 4) at et bevisst syn på kjønn i skolesammenheng vil være viktig.

Ifølge Ingebrigtsen og Mehus (2006, s. 38) har gutter over tre ganger større sannsynlighet enn jenter for å ha høy selvvurdering og sannsynligheten for høy selvvurdering avtar ved økende alder. Videre trekkes det fram at aktivitetsnivå og type aktivitet har ingen signifikant påvirkning på selvvurderingen til de unge, og aktiviteter i skolesammenheng har liten innvirkning, med unntak av hvordan man vurderer sin egen aktivitet i kroppsøvingstimene (Ingebrigtsen & Mehus, 2006, s. 38). Klomsten (2006, s. 3) beskriver at gutter skårer høyere enn jenter på fysisk selvoppfatning, og at de også legger større vekt på å gjøre det bra i idrett sammenlignet med jenter. Disse kjønnsforskjellene kan skyldes biologiske ulikheter, men de kan også komme av generelle kjønnsstereotypeholdninger (Klomsten, 2006, s. 3).

Flere studier har vist at gutter og jenter har ulike opplevelser i kroppsøvingsundervisningen. I studien til Olafson (2002, s. 70) beskrev jentene at de oppfattet at kroppsøvingslæreren favoriserte guttene og så på jentene som det svakeste leddet. I tillegg fortalte jentene at de valgte å unngå noen aktiviteter i faget på grunn av hvordan de opplevde egen kropp. Begge disse faktorene vil kunne påvirke selvfølelsen og selvoppfatningen til jentene på en negativ måte (Olafson, 2002, s. 70). Ifølge Wang og Liu (2007, s. 146) blir barn og unges motivasjon til å være i fysisk aktivitet påvirket av deres tro på egne evner. Dette kan være en av grunnene til at det er flere jenter som ikke liker sport og trening, fordi de allerede har en tro om at de ikke har det som skal til for å bli gode i det. Høy mestringstro vil dermed ha en stor innvirkning på barn og unges indre motivasjon (Wang & Liu, 2007, s. 147). Videre viste resultatene til Wang og Liu (2007, s. 146) at jentene som opplevde at de kunne forbedre evner og ferdigheter gjennom innsats og trening opplevde at de var motiverte, kompetente, autonome og trivdes i kroppsøvingstimene.

Skaalvik (2006, s. 71) beskriver at oppfatning av egen kompetanse og positiv selvoppfatning er noen av de viktigste motivasjonsfaktorene i fysisk aktivitet. Høy fysisk-motorisk selvoppfatning vil også ha positiv innvirkning på selvverd og psykisk helse (Skaalvik, 2006, s. 71). I studien til Lyu og Gill (2011) så forskerne på elevers oppfattede kompetanse, trivsel og innsats i kroppsøvingstimene med fokus på kjønn og classesammensetning. Resultatene fra studien viste kjønnsforskjeller for oppfattet håndballkompetanse, oppfattet fysisk kompetanse og trivsel i kroppsøvingstimene (Lyu & Gill, 2011, s. 255). Guttene hadde høyere oppfattet håndballkompetanse, oppfattet fysisk kompetanse og trivsel sammenlignet med jentene, hvor trivsel viste størst kjønnsforskjell (Lyu & Gill, 2011, s. 255). Avsluttende beskriver Lyu og Gill (2011, s. 260) det er usikkert om disse resultatene kan generaliseres til andre aktiviteter enn håndball i kroppsøvingsfaget og at tema for undervisningen trolig vil ha en avgjørende effekt for resultatet. Her pekes det ut at dans eller turn vil kanskje lede til andre resultater i forhold til opplevd kompetanse og trivsel (Lyu & Gill, 2011, s. 260). På bakgrunn av dette skriver forfatterne at det vil være interessant dersom videre forskning undersøker ulike temaer i kroppsøvingundervisningen for å si noe om forskjellen på jenters og gutters opplevde kompetanse og trivsel (Lyu & Gill, 2011).

I Cairney et al. (2012, s. 2) sin studie undersøkte de sammenhengene mellom opplevd atletisk kompetanse, trivsel i kroppsøvingsfaget og kjønn i et utvalg av elever på tvers av 4. til 6. trinn. Studien ble gjennomført over en 3 års periode, for å kunne utvide allerede eksisterende

forskning innen dette feltet som i stor grad er basert på tverrsnittsdata. Forfatterne beskriver at deres forståelse av hvorfor jenter skiller seg fra gutter når det gjelder idrettsglede er begrenset, da tidligere studier har fokusert på tilstedeværelsen av kjønnsforskjeller uten utdypning eller test av mulige mekanismer, eller har et begrenset utvalg jenter (Cairney et al., 2012, s. 2). Resultatene i studien viste at kjønn hadde en effekt på idrettsglede blant elever som hadde høyere oppfattet kompetanse til idrett og friidrett. Kjønnsforskjellene kom imidlertid frem blant barn med lavere opplevd kompetanse. Forfatterne skriver at selv om elever med lavere oppfattet kompetanse hadde konsekvent lavere opplevelse av trivsel i kroppsøving sammenlignet med elevene med høyere oppfattet kompetanse, var guttenes opplevelse av trivsel relativt stabil over tid (Cairney et al., 2012, s. 5). Hos jentene derimot, viste det seg at lavere oppfattet kompetanse hadde sammenheng med synkende opplevelse av trivsel i kroppsøving over tid (Cairney et al., 2012, s. 5).

2.7.2 Trivsel i kroppsøving

Ifølge Ingebrigtsen og Mehus (2006, s. 38) er det forskjell mellom hvor godt gutter og jenter trives i kroppsøvingstimene. Andrews og Johansen (2005) skriver at det er en del jenter som mister sin interesse og utvikler en negativ innstilling for kroppsøvingfaget. Videre vektlegges det at det trengs mer kunnskap om hvorfor det er slik at noen elever utvikler negative assosiasjoner til kroppsøvingfaget (Andrews & Johansen, 2005). Denne informasjonen vil være sentral, da det er sannsynlig at de elevene som mistrives i faget, også er elever som er i lite fysisk aktivitet, og dermed vil ha store fordeler av å øke aktivitetsnivået sitt (Andrews & Johansen, 2005).

Den nasjonale kartleggingsstudien til Moen et al. (2018) så på 5.-10. trinns elevers trivsel og opplevelse av kroppsøvingfaget (Moen et al., 2018, s. 35). Resultatene viste at jentene liker faget mindre desto eldre de blir, med særlig endring fra 5. til 7.trinn (Moen et al., 2018, s. 35). Guttenes resultater viste en liknende trend, men at svaralternativet for om de liker kroppsøving «veldig godt» ikke synker like kraftig mellom 5.-10. trinn, slik som jentenes (Moen et al., 2018, s. 35). I tillegg viser studien at det er en høyere andel jenter enn gutter som svarte at de gruer seg til kroppsøvingstimene (Moen et al., 2018, s. 69). Stoltenberg et al., 2019 beskriver at gutter i større grad er fysisk aktive og gjør det bedre i kroppsøving enn jenter (Stoltenberg et al., 2019, s. 193).

I studien til Bjerke et al. (2016) viste resultatene at begge elevgruppene opplevde trivsel til en viss grad, men at elever med lav fysisk form opplever mindre trivsel sammenlignet med elever med høy fysisk form. Videre trekkes det fram at aktivitetsinnhold er sentralt i forhold til elevenes trivsel, da elevene med lavere fysisk form opplevde lavere trivsel i aktiviteter hvor de blir sammenlignet med andre elever (Bjerke et al., 2016). Dette begrunner de med at trivselen synker når de opplever lite mestring av aktivitetene (Bjerke et al., 2016).

Studien til Wang og Liu (2007, s. 145) undersøkte 343 jenters idrettstro, målorientering, relativ autonomi, opplevd kompetanse og trivsel i kjønnsdelte kroppsøvingstimer. Resultatene viste at økt tro på seg selv hadde en positiv påvirkning på oppgaveorientering, mens autonomi, oppgaveorientering og opplevd kompetanse hadde en sterk og direkte innvirkning på trivsel (Wang & Liu, 2007, s. 145). Det kan også se ut til at aktivitetsinnholdet kan ha stor betydning for elevenes trivsel og innstilling til faget (Andrews & Johansen, 2005). Bjerke et al. (2016) skriver at gutter ser ut til å trives bedre i kroppsøvingstimene enn jentene, i tillegg til at de mestrer aktivitetene bedre og dermed er i større grad fornøyd med innholdet i timene sammenlignet med jentene. Videre konkluderes det med at dette kan komme av at kroppsøvingstimene legger stor vekt på konkurranse (Bjerke et al., 2016).

Andrews og Johansen (2005) beskriver at det skjer en endring i aktivitetsinnhold i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen som oppleves som negativ for flere av jentene. Studien viser også at lek får en mindre sentral rolle eller er mer alvorlighetspreget på høyere klassetrinn og at ballspill får stor plass i undervisningen. I slike aktiviteter vil både vinnere og tapere komme til syne og det kan være utfordrende dersom man opplever at man ikke mestrer aktiviteten (Andrews & Johansen, 2005). Dette førte til at jentene i studien gikk fra å like ballspill på barneskolen, til å mislike det og trekke seg bort fra aktiviteten på ungdomsskolen (Andrews & Johansen, 2005). Jentene fortalte også at aktiviteter som de selv var glad i som for eksempel dans fikk liten plass i undervisningen (Andrews & Johansen, 2005).

I likhet med studien til Andrews og Johansen (2005) viser Moen et al. (2018) sin studie liknende resultater når det gjelder innhold i faget og jenters ønsker om innhold (Moen et al., 2018, s. 41). Funnene viste at når det gjelder ballaktiviteter opplever flere elever på barnetrinnet enn ungdomstrinnet at de har ballspill «veldig ofte» eller «ofte», hvor det er flere jenter enn gutter som svarte «veldig ofte» (Moen et al., 2018, s. 41). Over halvparten av elevene svarte at de sjelden har dans, og en stor andel svarte at de aldri har dans, særlig på barnetrinnet (Moen et

al., 2018, s. 41). Disse resultatene er interessante, da en høyere andel av elevene på barnetrinnet ønsker dans oftere sammenlignet med ungdomstrinnet. Dette gjelder også aktiviteter som lek, vinteraktiviteter, moderne aktiviteter og friluftsliv (Moen et al., 2018, s. 44). Når elevene fikk spørsmål om hvor ofte de ville ha dans dersom de fikk velge, viste resultatene at over halvparten av guttene svarte «aldri» mot 13,6% av jentene (Moen et al., 2018, s. 45).

Moen et al. (2018) konkluderer med at «gutter på barnetrinnet er de som i størst grad opplever at de får drive med spennende aktiviteter i kroppsøvingstimene» (Moen et al., 2018, s. 69). Klomsten (2016, s. 68) beskriver også at jentene opplever at innholdet i kroppsøvingstimene er tilrettelagt på guttenes premisser, med særlig vekt på aktiviteter som fotball og lite dans. Klomsten (2016, s. 71) konkluderer med at det er viktig at jentene får gjennomføre aktiviteter som de opplever som passende, da dette vil dekke deres behov og bekrefte deres verdier. Ifølge Bjerke et al. (2016) vil det være sentralt at elevene får drive med idrettsaktiviteter som de selv har erfaring med fra fritiden for å bidra til kompetanse, mestringstro og øke egne forventninger om å lykkes i undervisningssituasjoner. Det vil være viktig at kroppsøvingslæreren tilrettelegger for en undervisning som gir elevene ulike og positive erfaringer, da samme aktiviteter kan skape negative assosiasjoner til faget og mistrivsel ved fysisk aktivitet (Bjerke et al., 2016).

Olafson (2002, s. 67) beskriver at jenter unngår å delta i kroppsøvingstimene da de opplever dem som pinlige, hvor alle stirrer, kommenterer, evaluerer og erter fordi de ser dumme ut. Jentene i studien viste misnøye med kroppsøvingfaget og forklarte at de brukte ulike strategier for å unngå å delta i timene (Olafson, 2002, s. 69). Dette var fordi dersom de ikke gjennomførte øvelsene, ville heller ingen kommentere (Olafson, 2002, s. 69). Selv om man kunne anta at jentene ikke likte fysisk aktivitet generelt, viste det seg å ikke være sannheten, da de negative assosiasjonene med kroppsøving handlet om at jentene ikke likte aktivitetene som ble brukt i undervisningen. Her beskrev noen av jentene at det ble lagt vekt på harde og avanserte løpeøkter, tester og øvelser, selv om mange ikke fikk det til (Olafson, 2002, s. 69). Bjerke et al. (2016) understreker viktigheten av at trivsel i kroppsøvingfaget vil være spesielt viktig for elever som ikke deltar i organisert idrett, da det vil kunne fremme motivasjon til å opprettholde en aktiv livsstil på sikt.

Ifølge Bjerke et al. (2016) kan aktiviteter med konkurranseelement føre til mistrivsel hos jenter med lav fysisk form, mens flere gutter som også har lav fysisk form opplever trivsel i slike

aktiviteter. Grunnen til dette er at guttene føler seg inkludert i et sosialt fellesskap i kroppsøvingstimene, og kan regulere hvor mye de selv ønsker å delta (Bjerke et al., 2016). Resultatene fra analysene av de kvalitative dataene til Bjerke et al. (2016) viser at dersom kroppsøvingsfaget fokuserer for mye på konkurranser og prestasjoner, oppstår det mindre trivsel blant elevene. På en annen side vises det til at øving av ferdigheter vil kunne bidra til elevenes trivsel, uavhengig av om elevene har høy eller lav fysisk form. Mestringsfølelsen til elevene er dermed helt sentral for å opprettholde elevenes trivsel i kroppsøvingstimene (Bjerke et al., 2016). Elever med lav fysisk form beskriver at de ikke opplever mestring i øvelser som krever at man er i god fysisk form, men at trivselen øker dersom de har autonomi til å velge aktiviteter selv (Bjerke et al., 2016).

Engebretsen et al. (2020, s. 361) undersøkte hvordan aktivistisk tilnærming til kroppsøvingundervisningen kan forbedre jenters læring og trivsel i faget. Den aktivistiske tilnærmingen til kroppsøvingsfaget vektlegger elevmedvirkning, kroppslige erfaringer og utforskende arbeidsmetoder over tid (Engebretsen et al., 2020, s. 361). Funnene til Engebretsen et al. (2020, s. 369) viste at jenter som hadde lav trivsel før prosjektet hadde flere positive erfaringer i kroppsøvingsfaget med den aktivistiske tilnærmingen. De pekte ut at det å arbeide med læringspartnere var positivt for læringsmiljøet, at å utforske nye aktiviteter kan bidra til kroppsbevissthet og at medbestemmelse og elevmedvirkning bidro til at jentene fikk nye ferdigheter og følte seg hørt.

2.7.3 Kjønnforskjeller

Klomsten (2016) trekker frem at den offentlige skolen i Norge er bygget på likestilling, hvor både gutter og jenter skal få like stort utbytte av utdanningen og at deres interesser og læring skal bli like godt ivaretatt (Klomsten, 2016, s. 64). Dette kommer tydelig frem i et av kompetansemålene for etter 7.trinn hvor elevene skal «gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger i dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I følge Klomsten (2006, s. 3) foreligger det ulikheter mellom kjønnene når det gjelder idrettsengasjement og deltakelse i idretter. Klomsten beskriver at gutter deltok i større grad enn jenter i «maskuline» idretter, mens flere jenter deltok i «feminine» idretter (Klomsten, 2006, s. 4). Dette viser at det som kan bli sett på som stereotypier av kjønnspassende aktiviteter eksisterer i unge gutters og jenters oppfatninger fremdeles (Klomsten, 2006, s. 4).

Ommundsen (2006, s. 59) beskriver at det kan foreligge kjønnsklassifiseringer i forhold til barn og unges fysisk-motoriske aktiviteter. Dette eksemplifiseres ved at når kroppsøvingstimene inneholder fotball, blir dette sett på som mindre passende for jenter enn gutter, noe som igjen kan føre til at jentene får reduserte mestringsforventninger og trekker seg unna undervisningssituasjonen (Ommundsen, 2006, s. 59). Videre beskrives det at det vil være sannsynlig at kompetansefølelsen øker når aktiviteten som gjennomføres oppleves som «kjønnspassende». Det presiseres også at dette ser ut til å gjelde jentene i større grad enn guttene, ved at mestringsfølelsen reduseres når den fysisk-motoriske aktiviteten regnes som en mindre passende aktivitet for jenter og har motsatt effekt når aktiviteten oppleves som «kjønnspassende» (Ommundsen, 2006, s. 59). Det kan være ulike årsaker til at guttene ikke opplever like lav mestringsfølelse fysisk-motoriske aktiviteter som regnes som mer kjønnspassende for jenter. En av årsakene kan være at de tenker at dersom jentene får det til, er de «enkle» nok til at guttene også får det til (Ommundsen, 2006, s. 59).

I følge Ommundsen (2006, s. 59) er det viktig å forstå kjønnsstereotyper i fysisk-motoriske aktiviteter, da dette kan bidra med kunnskap rundt forskjeller i læringsutbytte blant gutter og jenter i kroppsøving. Videre poengteres det at slike kjønnsstereotyper kan føre til dårligere mestringserfaringer for jenter, noe som igjen vil påvirke motivasjon og et svekket læringsutbytte i kroppsøvingfaget (Ommundsen, 2006, s. 59).

3.0 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg forklare hvorfor den kvantitative forskningsmetoden ble valgt for denne studien. All datainnsamling ble gjort gjennom bruk av spørreskjema, og jeg vil utdype begrunnelsen for dette videre i teksten. Jeg vil også presentere utvalget i studien og beskrive hvordan dataene ble samlet inn. Videre vil jeg også forklare hvordan analysen ble gjennomført og til slutt vil det bli tatt opp noen etiske betraktninger knyttet til studien.

3.1 Forskningsdesign og valg av metode

På bakgrunn av studiens formål om å finne ut om det foreligger kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter i forhold til deres oppfattede kompetanse i de tre ulike temaene: basketball, dans og uteaktivitet, og om oppfattet kompetanse predikerer trivsel, har jeg valgt å bruke en kvantitativ forskningstilnærming. Dette tillater at man kan hente inn data fra et større utvalg knyttet til ulike undervisningsopplegg. Ved å bruke kvantitativ forskningsmetode var det mulig å undersøke to hele klasser og ikke bare enkeltindivider. På denne måten vil man kunne få en oversikt over hvordan flere elever opplever samme sak, og dermed få et representativt bilde av flertallets opplevelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165). Spørsmålene i spørreundersøkelsen skulle omhandle elevenes oppfattede kompetanse og trivsel knyttet til hvert undervisningsopplegg. Oppfattet kompetanse og trivsel kan for noen elever oppleves som utfordrende å oppgi sine ærlige meninger om, og dermed vil det være sannsynlig at det å benytte et anonymt spørreskjema vil kunne bidra til at elevene synes det er enklere å svare på, enn ved et eventuelt intervju. I tillegg til dette vil det å benytte et slikt spørreskjema kunne gi mulighet for å kartlegge en større elevgruppe på en effektiv og tidsbesparende måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165).

Primærdataene er samlet inn ved bruk av spørreskjema med lukkede svaralternativer. Dette er fordi jeg som forsker vil da kunne standardisere informasjonen for å finne svar på problemstillingene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166). For å styrke studiens overførbarhet, er det benyttet allerede eksisterende spørreundersøkelser innenfor oppfattet kompetanse og trivsel. Disse spørreskjemaene er allerede validert, noe som gjør at spørsmålene trolig vil gi svar på det som er ønsket å måle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 170). Spørreskjemaet som ble

brukt i studien for å finne data om elevenes oppfattede kompetanse og trivsel er «Intrinsic Motivation Index» og «The satisfaction in sport scale» (se 3.3). Begge spørreskjemaene er validert og benyttet i norsk skolesetting tidligere, og vil dermed være med på å styrke aktualiteten for bruken av det i denne studien.

Min tilnærming til denne masteroppgaven er i stor grad post-positivistisk, da kunnskapen fra denne studien ikke er gitt en gang for alle, men den kan gjelde på tvers av personer og kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 53). Tilnærmingen anses som kritisk, og gjør det vanskelig å bevise om noe er sant (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 52). I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 52) vil en post-positivistisk tilnærming følge tanken om at man ikke kan bevise virkeligheten, men at man vil styrke oppfatning av virkeligheten gjennom hypoteser som ikke kan støttes. Videre beskriver Postholm og Jacobsen (2018, s. 52) at man ikke kan skille mellom forsker og forskningsobjekt, noe som fører til at man som forsker ikke vil kunne opptre som helt nøytral, da valg av problemstilling, metode og tolkning vil være påvirket av forskeren. Videre vil det da være sentralt å diskutere om man i det hele tatt kan finne sann kunnskap i slik forskning, og det vil da være sentralt at man som forsker reflekterer og er kritisk over hvordan man selv er med på å forme kunnskapen. Reliabilitet og pålitelighet vil dermed være sentralt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 53).

Postholm og Jacobsen skriver at «Om ikke det kan etableres lovmessigheter, så kan det etableres kunnskap om at noe – under et sett forutsetninger – er mer sannsynlig enn noe annet» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 53). I den nåværende studien er det med utgangspunkt i tidligere forskning og teori være sannsynlig at høy oppfattet kompetanse predikerer høyere trivsel i kroppsøving (Cairney et al., 2012, s. 5; Lyu & Gill, 2011, s. 247; Ryan & Deci, 2017, s. 86; Wang & Liu, 2007, s. 147). Det ser ut til at dette funnet ikke bare er lokalt, men kan gjelde ulike elever, klasser og land. Det betyr dermed ikke at det gjelder like godt i alle kontekster, men det er sannsynlig at økt oppfattet kompetanse fører til økt trivsel i kroppsøving. Videre beskriver Postholm og Jacobsen (2018, s. 53) at verden er konstant endring, og funnene i studien vil dermed ikke kunne etablere lovmessige sannsynligheter, men kan bidra til å gi et bilde av hvordan virkeligheten ser ut nå i miljømessig kontekst.

3.1.1 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er benyttet ved denne studien. Dette ble gjort gjennom tre ulike undervisningsopplegg; et undervisningsopplegg i basketball, et i dans og et i uteaktivitet. Dette var for at elevene kunne knytte sine opplevelser opp mot undervisningsoppleggene, og ikke bare deres helhetlige forståelse og erfaring av temaene fra før, da det med stor sannsynlighet vil være ulike erfaringer. Dette vil gi meg som forsker en bedre kontroll og forståelse over hva elevene forbinder med hvert tema. Hensikten med dette er å kunne granske nærmere på hvilke kontekster elevene oppfatter at de selv har mest kompetanse i og om den oppfattede kompetansen predikerer trivselen i kroppsøvingstimene. Antonsen et al. (2022) beskriver at aksjonsforskning havner innenfor konstruktiv samfunnsforskning og er basert på å stille konstruktive spørsmål. Øgreid (2022, s. 217) skriver at formålet med aksjonsforskning er et ønske om å prøve noe nytt, som kan føre til positiv endring. Aksjonsforskningen har også et formål om å bidra til teoriutvikling innen aktuelle utfordringer (Øgreid, 2022, s. 215). Tidligere forskning har stort sett undersøkt et undervisningsområde i forbindelse med elevenes oppfattede kompetanse i forhold til kjønn. Dermed anses denne aksjonsforskningen som sentral i forhold til å kunne bidra til teoriutvikling på dette området.

Furu (2013, s. 46) skriver at aksjonslæring og aksjonsforskning er tett koplet til hverandre, men beskriver at aksjonslæring handler stort sett om et systematisk utviklingsarbeid som lærere gjør i skolen, mens aksjonsforskning omhandler det forskeren foretar seg når de forsker sammen med lærere i skolen. «Aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger, der intensjonen er å få gjort noe» (Furu, 2013, s. 46). Selv om aksjonsforskning og aksjonslæring er nært beslektet, vil aksjonsforskning begrunnes som forskernes område, mens aksjonslæring hører til praktikernes område (Øgreid, 2022, s. 218). Øgreid (2022, s. 218) beskriver dette med at aksjonsforskning gjerne skjer når forskere samarbeider med lærere og skoleledere, mens aksjonslæring derimot er mer rettet mot læreres og skolelederens arbeid mot å skape en bedre skole. Aksjonslæring behøver ikke dokumentasjon av forskningsrapporter og vitenskapelige artikler (Øgreid, 2022, s. 218). Med utgangspunkt i dette regnes den nåværende studien som aksjonsforskning, med en hensikt om å studere og endre situasjonen. I følge Levin (2017, s. 33) er det flere måter å gjennomføre aksjonsforskning på, og det vil være feil å forvente at det er en spesifikk måte å drive med aksjonsforskning på. Likevel er det viktig at det ontologiske og epistemologiske utgangspunktet presenteres og begrunnes for å skape troverdighet og konsistens (Levin, 2017, s. 33).

Utvalgsundersøkelse

I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 79) vil flere caser som blir studert være med på å styrke muligheten for at funnene kan gjelde for flere sammenhenger. For at dette skal skje vil det dermed være relevant å begynne med et lite antall enheter og deretter finne ut om dette gjelder for flere på andre skoler og kontekster. Studien bygger på Lyu & Gill (2011) og Cairney et al. (2012) sitt tidligere arbeid angående elevenes oppfattede kompetanse og trivsel og for å belyse om dette gjelder i den nåværende studiens kontekst vil det da være sentralt å undersøke flere enheter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 79). Det som skiller seg ut fra Lyu & Gill (2011) og Cairney et al. (2012) sine studier er at denne studien skal se på elevenes oppfattede kompetanse og trivsel i tre ulike kontekster; basketball, dans og uteaktivitet. På grunn av dette og studiens omfang kan man ikke kreve et veldig stort N-tall, men likevel større enn ved kvalitativ studie. Det vil dermed være relevant med større undersøkelser innenfor studiens kontekst. I den nåværende studien har jeg avgrenset utvalget til to 6.klasser på samme skole, for å vektlegge samspill mellom individ og kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 79). Ulempen med dette kan være at det vil være utfordrende å kunne generalisere for alle elever på 6.trinn på flere ulike skoler i landet.

Tverrsnittsundersøkelse

I den nåværende studien har innhenting av data blitt gjort innenfor hvert av de tre ulike temaene; basketball, dans og uteaktivitet på ett enkelt tidspunkt. Dette gjør at studien klassifiseres som en tverrsnittsundersøkelse som i følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 80) innebærer at man studerer virkeligheten på ett tidspunkt og tar et «øyeblikksbilde» av situasjonen. En fordel med slike studier er at den gir en nøyaktig beskrivelse av hvordan situasjonen ser ut på et gitt tidspunkt, og det er mulig å undersøke hvilke fenomener som er relatert på dette tidspunktet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 80). En av de sterkeste sidene ved denne tilnærmingen er at den gir mulighet for å undersøke korrelasjoner mellom ulike variabler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 80). Det er sentralt i denne studien for å se om oppfattet kompetanse varierer mellom kjønn og om det er relatert til trivsel i kroppsøvingstimen.

En av de svakere sidene ved studien er at det kan være utfordrende å fastslå årsak og virkning, da studien ikke har noen tidsdimensjon, og årsaker må i følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 81) nødvendigvis komme før virkningene. Dermed vil det i den nåværende studien være

vanskelig å si med sikkerhet hvorfor akkurat disse elevene har høy eller lav oppfattet kompetanse og trivsel i faget. Det vil dermed være spekulasjoner basert på tidligere forskning og teori, uten mulighet for å finne et entydig svar på årsaken. En fordel med studien er at den kan gjennomføres på relativt kort tid, noe som er gunstig i forhold til tids- og ressursbegrensningene for denne oppgaven. Det som har vært viktig for denne studien er å identifisere de to gruppene etter kjønn, slik at man kan identifisere hva guttene og jentene har svart for hver datainnsamling. Dette ble gjort gjennom at jentene fikk oddetall som ID-nummer, mens guttene fikk partall som ID-nummer. Det gjorde det enkelt for meg som forsker å holde kontroll på at resultatene hørte til riktig gruppe. En utfordring med tverrsnittstudien er at det er vanskelig å sikre at alle elevene er til stede under hver datainnsamling. Elevene kan være borte av ulike grunner som for eksempel sykdom, noe som vil forårsake ulike N-tall for hver datainnsamling, hvor noen kun har svart på 2/3 spørreskjemaer. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 83) blir kohortstudie benyttet dersom man skal undersøke samme utvalg på ulike tidspunkt, men legger vekt på å undersøke endring over tid. Den nåværende studien undersøker ikke endring, men undersøker samme elevgruppe på tre ulike tidspunkt over en fem ukers periode, for å finne ut om oppfattet kompetanse predikerer trivselen til elevene i kroppsøvingstimene.

3.2 Utvalg

Deltakerne i studien var elever på 11 år i to forskjellige klasser på 6.trinn fra en barneskole på Nord-Jæren i Norge ($N= 37$; gutter $n = 14$, jenter $n =23$). Alle elevene som var med i studien ønsket selv å delta og har sendt inn samtykke fra foreldre. Jeg ønsket å se på denne aldersgruppen, da jeg ønsket å finne ut om det finnes kjønnsforskjeller når det kommer til oppfattet kompetanse før pubertetsalder eller tidlig pubertetsalder (Klomsten, 2012, s. 5). Grunnen til at jeg har valg å spisse meg inn på en 6.klasse er fordi tidligere forskning viser at desto eldre elevene blir, desto mindre trives de i kroppsøvingsfaget, særlig for jentene (Moen et al., 2018, s. 35).

Spørreskjemaene er rettet mot elever på ungdomsskolen, da de tidligere er validert på 10. trinn. Det var dermed ikke relevant å bruke yngre elever på grunnlag av dette. For å rekruttere deltakere til studien kontaktet jeg en tidligere praksisskole for å finne ut om det var en kroppsøvingslærer som ønsket å gjennomføre tre undervisningsopplegg som jeg hadde laget på forhånd, for så at elevene skulle besvare et spørreskjema etter hver undervisning. I

utgangspunktet hadde jeg tenkt å gjennomføre studien på 7.trinn, men da jeg kontaktet en tidligere praksisskole fikk jeg godkjenning om å gjennomføre studien i to klasser på 6.trinn. I samråd med min veileder kunne dette passe inn i studiens formål.

Etter samtykke fra kroppsøvlingslæreren om å gjennomføre studien, dro jeg på et informasjonsbesøk til klassene for å fortelle elevene om studiens hensikt og forløp. Elevene fikk også med et informasjonsskriv og samtykkeskjema i papirform og digitalt, som foresatte skulle lese gjennom og avgjøre om elevene fikk delta i undersøkelsen. Klassene besto av 21 og 20 elever. 41 elever ble dermed invitert til å delta i studien. Det ble totalt hentet inn 37 samtykker, hvorav alle disse deltok i spørreundersøkelsen. Av disse 37 var det noen frafall i noen av øktene på grunn av sykdom. Totalt 23 jenter og 14 gutter er inkludert i datamaterialet. Datainnsamlingen foregikk mellom 11. januar og 8. februar 2023.

3.3 Instrumenter

Spørreskjemaet som er benyttet i studien er todelt, hvor den ene delen har tatt utgangspunkt i påstander innenfor elevenes oppfattede kompetanse fra Intrinsic Motivation Index (IMI) og den andre delen har inneholdt påstander om elevenes trivsel og mistrivsel fra The satisfaction in sport scale.

Intrinsic Motivation Index (IMI) er basert på Ryan (1982) sitt arbeid og ble brukt i sportskontekst av McAuley et al. (1989) for å måle indre motivasjon og deretter brukt i kroppsøvlingskontekst av Goudas og Bridde (1994). Videre brukte Ommundsen (2001, s. 224) påstander angående oppfattet kompetanse. Skalaen ble oversatt fra engelsk til norsk og deretter oversatt tilbake for å sikre at utsagnene beholdt sin betydning. Skalaen består av fire items (utsagn), og ble brukt i en fem-punkts likert-skala fra «svært uenig» (1) til «svært enig» (5) (Ommundsen, 2001, s. 224). Eksempler på to av utsagnene for oppfattet kompetanse var «Jeg opplever at jeg er fornøyd med mine prestasjoner i kroppsøving» og «Jeg opplever at jeg klarer aktivitetene i kroppsøving etter å ha holdt på med dem en stund» (Ommundsen, 2001, s. 224; Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 394). Alle utsagnene i min studie ble justert ut i fra undervisningskonteksten. Et eksempel på denne kunne være «Jeg opplever at jeg er fornøyd med mine prestasjoner i dans». I studien til Ommundsen (2001, s. 224) viste faktoranalysen at alle de fire utsagnene ladet på én faktor, med verdier mellom .81 til .67. Reliabilitetstesten Cronbach alfa viser den interne konsistensen, altså i hvilken grad variablene henger sammen,

og bør ideelt sett være over 0.7 (Pallant, 2020, s. 102). Cronbach alfa, som mål for intern konsistens for denne skalaen var .70 (Ommundsen, 2001, s. 224). Denne skalaen har vist seg å være akseptabel i tidligere kroppsøvningsforskning med utvalg av norske og britiske barn og unge (Goudas & Bridgell, 1994, Ommundsen, 2001, Standage et al., 2003; Ommundsen & Kvalø, 2007). Cronbach alfa i Ommundsen og Kvalø (2007, s. 394) sin studie var .84.

The satisfaction in sport scale ble utformet av Duda and Nicholls (1992) og senere blitt validert i norsk sportskontekst av Roberts og Ommundsen (1996). Skalaen ble brukt og modifisert i Ommundsen (2001, s. 225) sin forskning for å passe inn i kroppsøvningskontekst. Skalaen består av åtte items (fem påstander angående trivsel/interesse og tre spørsmål angående kjedsomhet). Faktoranalyse av responsene på utsagnene har vist seg å resultere i en enfaktorløsning, med negativ ladning for itemene angående kjedsomhet (Roberts & Ommundsen, 1996; Ommundsen, 2001, s. 225). Svarene ble indikert på en fem-punkts likert-skala fra «svært uenig» (1) til «svært enig» (5) (Ommundsen, 2001, s. 224). Cronbach alfa i Ommundsen (2001) sin studie viste .88. Eksempler på utsagn som ble brukt er «Når jeg har kroppsøving liker jeg meg vanligvis i timene» (trivsel) og «Når jeg har kroppsøving kjeder jeg meg vanligvis i timene» (kjedsomhet). Utsagnene ble justert ut i fra undervisningskontekst som for eksempel «Når jeg har friluftsliv liker jeg meg vanligvis i timene». Cronbach alfa for Ommundsen og Kvalø (2007, s. 395) sin studie var .93.

På bakgrunn av studiens formål om å undersøke om det foreligger kjønnsforskjeller innenfor elevenes oppfattede kompetanse må det være en kobling til hver elev, slik at jeg har oversikt over hva samme elev svarer for hvert tema. Itemene som omhandlet elevenes oppfattede kompetanse og itemene som omhandlet elevenes trivsel og mistrivsel ble samlet på samme ark på forside og bakside. Del 1 av spørreskjemaet besto av Intrinsic Motivation Index (fire utsagn) og del 2 besto av The satisfaction in sport scale (åtte utsagn). Elevene ble oppfordret til å sjekke at de hadde besvart begge sidene av spørreskjemaet før de leverte den. Slik ble det brukt en koblingsnøkkel mellom begge skjemaene. Begge skjemaene hadde en skala fra 1-5. I den første spørreundersøkelsen var et av påstandene negativt ladet og ble dermed snudd i SPSS. I det andre spørreskjemaet var tre av påstandene negativt ladet og også snudd i SPSS.

3.4 Reliabilitet og validitet

Under den første datainnsamlingen fikk jeg og kroppsøvlingslæreren et par spørsmål angående begrepet «prestasjon» som sto i den første påstanden i spørreundersøkelsen. Påstanden var «Jeg opplever at jeg er fornøyd med mine prestasjoner i basketball». Dette tydet på at begrepet var ukjent for flere elever, og påvirker spørreskjemaets indre validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Begrepet ble tatt opp i fellesskap for å sørge for at alle elevene var innforstått med hva begrepet betydde, for at spørreskjemaet målte det som var ønsket å måle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). For å øke studiens gyldighet burde spørreskjemaet prøves ut på en 6. klasse som pilot, men ble ikke gjort på grunn av masteroppgavens omfang og tidsbegrensning.

Spørreskjemaet er brukt i Ommundsen og Kvalø (2007) sin studie i norsk skolesammenheng, noe som styrker studiens validitet og reliabilitet. En begrensning ved spørreskjemaet er at det er validert og benyttet i 10. klasse og er dermed ikke validert på 6. trinn (Ommundsen & Kvalø, 2007). Dette kan føre til at påstandene oppleves som noe vanskeligere og kan skape større forvirring på 6.trinn enn i 10.trinn. Dersom påstandene er vanskelige for elevene å forstå, kan det påvirke resultatet ved at elevene svarer feil i forhold til det de egentlig mener, eller svarer at de er verken enig eller uenig, da de er usikre på hva det betyr.

Både jeg og kroppsøvlingslæreren var til stede under besvarelsene av spørreskjemaene, hvor elevene ble oppfordret til å stille oss spørsmål dersom det var noe de lurte på. Noen elever fikk også ekstra hjelp av kroppsøvlingslærere til å oversette utsagnene til engelsk på grunn av språkutfordringer. I teksten øverst på spørreskjemaet ble elevene oppfordret til å svare ærlig og fikk informasjon om at det ikke er en testsituasjon. De fikk også vite at spørreundersøkelsen er anonym og at det er frivillig å delta og at de kunne trekke seg når de ville. Alle elevene besvarte spørreskjemaene, men de som ikke ønsket å være med i studien leverte skjemaet til kroppsøvlingslæreren og ble dermed ikke tatt med videre eller brukt i datamaterialet. Elevene fikk også beskjed om å sjekke at de hadde svart på alle spørsmålene før de ble levert inn for å sørge for at det ikke ble hull i undersøkelsen.

For å avdekke unøyaktigheter eller målefeil ble pålitelighet sjekket gjennom reliabilitetstesten Cronbach alfa i IBM SPSS 28 (SPSS inc, Chicago, IL, USA). I følge Pallant (2020, s. 102) viser reliabilitetstesten den interne konsistensen, altså i hvilken grad variablene henger sammen. Ideelt sett bør Cronbach alfa-koeffisienten på en skala være over 0.7 (Pallant, 2020, s. 102).

Cronbach alfa-verdiene for opplevd kompetanse og trivsel i de ulike kontekstene er vist i tabell 1. Resultatene fra Cronbach alfa-testen viser 0.813 for oppfattet kompetanse og 0.875 for trivsel, noe som antyder høy reliabilitet.

Tabell 1.

Cronbachs alfa verdier fra reliabilitetstest på oppfattet kompetanse og trivsel i spørreskjema

VARIABEL	CRONBACH ALFA
OPPFATTET KOMPETANSE	0.813
TRIVSEL	0.875

3.5 Prosedyre

Datainnsamlingen ble gjennomført i elevenes ordinære kroppsøvingstimer. Elevene hadde et stykke reisevei fra skolen til gymsalen, noe som resulterte i at det ble mindre tid til selve undervisningssituasjonen. Undervisningsoppleggene ble dermed lagt opp til å vare mellom 30-40 minutter og deretter 10-15 minutter med spørreundersøkelse. Datainnsamlingen ble utført på tre ulike tidspunkt, hvor jeg var til stede under både undervisningsoppleggene og spørreundersøkelsen. Ettersom at jeg var til stede under alle undervisningsoppleggene og datainnsamlingene fikk jeg gode muligheter til å introdusere spørreskjemaene oversiktlig for elevene og oppklare misforståelser underveis. Videre var tilstedeværelsen også en fordel, da jeg kunne påminne deltakerne om at deltakelsen i studien er frivillig.

Undervisningsoppleggene ble laget av meg, med godkjenning fra veileder og kroppsøvingslærer. De tre undervisningsoppleggene er utarbeidet med utgangspunkt i kroppsøvingsfagets kjerneelementer; bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Hensikten med de ulike undervisningsoppleggene i basketball, dans og uteaktivitet var at elevene skulle «bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre», «håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill,

samhandling og likeverd» og «bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Undervisningsoppleggene ble gjennomført av to kroppsøvingslærere på 6.trinn. I utgangspunktet skulle undervisningsoppleggene bli gjennomført av samme kroppsøvingslærer, men på grunn av sykdom og liknende, hadde de tre undervisningsopplegg hver. Årsaken til at jeg ønsket at kroppsøvingslærerne skulle gjennomføre undervisningen, var for at den skulle være nær opp mot elevenes ordinære kroppsøvingsundervisning, slik at resultatene ikke ble påvirket av at en ukjent person skulle avholde undervisningen. Elevene besvarte undersøkelsen med papir og penn. Årsaken til dette var fordi elevene skulle gjennomføre undersøkelsen i gymsalen, og det gjorde besvarelsene på papir mindre risikofylt, da det ikke kunne oppstå problemer som at elever ikke hadde pc, internett eller liknende.

3.5.1 Basketball

Det første undervisningsopplegget som ble gjennomført var basketball. Årsaken til at jeg valgte basketball, var at jeg ønsket å finne ut hvordan elevene oppfattet egen kompetanse i en ballaktivitet. Ut i fra dette ville jeg benytte en ballaktivitet som ikke er like populær som for eksempel håndball, fotball og volleyball. Årsaken til dette er at man kan anta at det vil være mindre forskjeller mellom elevenes forkunnskaper og ferdigheter, noe som bidra til å løfte resultatene. Selve undervisningen ble lagt opp i tre ulike deler, bestående av oppvarming, hoveddel og spørreundersøkelse. Undervisningsopplegget bygget på to læringsmål: «Elevene skal orientere seg rundt i rommet og samtidig gjøre seg selv spillbare» og «Elevene skal kommunisere innad i lagene og spille hverandre gode». Disse målene ble utarbeidet på bakgrunn av læreplanens kompetansemål etter 7.trinn om at elevene skal; «utforske og gjennomføre lek og spill sammen med andre i ulike bevegelsesaktiviteter», «øve på sammensatte bevegelser, alene og sammen med andre» og «forstå og praktisere regler for aktivitet og spill og respektere resultatene» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det var totalt 36 elever som deltok i spørreundersøkelsen knyttet til basketball. For mer nøyaktig beskrivelse av undervisningsopplegget se vedlegg (9.3).

3.5.2 Dans

Den neste datainnsamlingen skjedde en uke etter basketballundervisningen. Temaet for dette undervisningsopplegget var dans, hvor læringsmålene for timen var at: «Elevene skal være kreative og utforske ulike bevegelser ut i fra ulike kategorier» og «Elevene skal utforske ulike bevegelser knyttet til ulike musikksjangre». Disse læringsmålene ble utarbeidet med utgangspunkt i kompetansemålene for etter 7.trinn; «utforske og gjennomføre lek og spill sammen med andre i ulike bevegelsesaktiviteter», «øve på sammensatte bevegelser, alene og sammen med andre» og «gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger i dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Årsaken til at jeg ønsket å vite mer om elevenes opplevelse i dans er fordi tidligere forskning har vist at jentene ønsker mer dans i kroppsøvningsundervisningen og at dans har blitt nedprioritert i forhold til ballidretter (Moen et al., 2018, s. 41). På bakgrunn av dette ønsket jeg å undersøke om jentene opplevde høyere oppfattet kompetanse i dans sammenlignet med guttene.

Kroppsøvningslæreren som egentlig skulle ha dette undervisningsopplegget var syk og den andre kroppsøvningslæreren på trinnet tok over. Læreren ble tilsendt undervisningsopplegget på forhånd, men fikk dermed mindre tid til å forberede seg. Etersom at elevene hadde sett oppvarmingsdansen på forhånd og noen elever kunne dansen fra før, ble ikke dette et problem, vertfall ikke i den første gruppen. I gruppe nummer to kunne ikke elevene dansen like godt, og dermed deltok kroppsøvningslæreren i oppvarmingsdansen ved hjelp av introduksjonsvideoen. Antall elever som deltok i spørreundersøkelsen knyttet til dans var 36. Se vedlegg (9.4) for mer detaljer i forhold til undervisningsopplegget.

Under spørreundersøkelsen fikk jeg spørsmål fra en jente om hun burde svare 4 eller 5 på et spørsmål angående hennes oppfattede kompetanse. Grunnen til at hun var usikker på hva hun skulle svare, forklarte hun med at hun ikke ville fremstå som «overlegen» ved å skrive at hun har gode ferdigheter i noe. Hun fikk dermed svar om at hun skulle svare det hun følte var mest riktig for henne, uten å tenke på hva andre kunne tenke om svaret hennes, særlig da svarene er anonyme. Dersom flere tenker på denne måten, ville muligens elevenes oppfattede kompetanse vise en høyere resultatscore.

3.5.3 Uteaktivitet

Tre uker etter danseundervisningen gjennomførte jeg siste datainnsamling som skulle foregå ute. Datainnsamling ble utsatt på grunn av dårlig vær. Temaet for undervisningsopplegget var uteaktivitet. Læringsmålet for aktiviteten var at «elevene skal samarbeide og kommunisere innad i lagene for å finne ut hvordan de på best mulig måte kan fordele kortene og orientere seg på området for å vinne kortene til motstanderlaget». Bakgrunnen for disse læringsmålene er læreplanens kompetansemål for etter 7.trinn som sier at elevene skal «utforske og gjennomføre lek og spill sammen med andre i ulike bevegelsesaktiviteter», «forstå og praktisere regler for aktivitet og spill og respektere resultatene» og «bruke nærmiljøet og utforske lokale kulturer for friluftsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Undervisningen ble gjennomført på et avgrenset område i en idrettspark med ulike apparater og underlag. Elevene ble delt inn i to lag av kroppsøvlingslæreren for å sørge for at lagene fungerte best mulig sammen.

Elevene fikk dermed utforske nærmiljøet ute og bevege seg på ulike underlag og benytte seg av ulike klatrestativ osv. Samarbeid sto sentralt i dette undervisningsopplegget og elevene var nødt til å kommunisere med hverandre for å lykkes. Elevene var engasjerte og fikk hele tiden prøve ut ulike roller i spillet ut i fra hvilket kort de ble tildelt. Noen ganger måtte elevene være mer passive og kanskje benytte ulike taktikker for å gjemme seg, mens andre ganger måtte elevene være mer aktive for å prøve å fange motstandere. I den siste gruppen var et av lagene overlegne og dermed ble kroppsøvlingslæreren med på motstanderlaget for bidra til bedre kommunikasjon i spillet. Det var 33 elever som deltok i spørreundersøkelsen knyttet til uteaktivitet. Se vedlegg (9.5) for mer detaljer rundt undervisningsopplegget.

3.6 Statistiske analyser

I denne delen av metodekapittelet skal det redegjøres for hvordan dataene har blitt kodet og deretter organisert. Videre vil det forekomme en beskrivelse av den deskriptive analysen, forskjellsanalysen og regresjonsanalysen for å begrunne valgene som har blitt gjort.

3.6.1 Koding

I denne oppgaven ble IBM SPSS 28 (SPSS inc, Chicago, IL, USA) brukt som analyseverktøy for å finne forskjell mellom gutters og jenters oppfattet kompetanse, hvordan elevenes

oppfattede kompetanse varierer mellom undervisningsoppleggene og om oppfattet kompetanse predikerer elevenes trivsel. Variablene er gutt/jente og oppfattet kompetanse/trivsel. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 193) skal data fra standardiserte spørreskjema analyseres og da må svaralternativene fra hvert spørsmål bli lagt inn med en tallverdi. Denne prosessen blir dermed kalt for koding (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 193). I den nåværende undersøkelsen er alle spørsmålene formulert som påstander med svaralternativene «svært uenig», «uenig», «verken uenig eller enig», «enig» eller «svært enig». For å kode disse om til tallverdier har de blitt gjort om til tallene 1-5, hvor de går fra lav til høy tallverdi, der ytterpunktene er «svært uenig» (1) og «svært enig» (5). Fire av 12 spørsmål var negativt ladet og ble dermed ble tallverdiene snudd for å kunne tolke resultatene korrekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 193).

3.6.2 Organisering av data

I dataorganiseringen ble det brukt excel ark til å sortere elevenes besvarelser manuelt, da alle besvarelsene ble gjort på papir. For å kontrollere at dataene ble lagt inn korrekt ble de gjennomgått to ganger for å sikre at det ikke ble gjort noen menneskelige feilregistreringer. Det ble ikke oppdaget noen feil i gjennomgangen. Etter dataene ble sjekket for feil ble excel filen overført til IBM SPSS 28 (SPSS inc, Chicago, IL, USA). I SPSS ble de negativt ladet spørsmålene snudd.

3.6.3 Deskriptiv analyse

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 194) er neste steg i analyseprosessen å analysere hvert enkelt spørsmål gjennom en univariat analyse, for å forenkle fordelinger på spørsmål i proporsjon og/eller prosent og analysere hvilke svar som er mest typiske og finne ut hvor stor variasjon det er i svarene. Her vil jeg finne de deskriptive dataene gjennom sentraltendens, altså hva de fleste respondentene svarer eller gjennomsnittlig oppfatning. Jeg vil også finne spredningen, altså hvor stor variasjon det er i fordelingen av elevenes oppfatning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 197). Deretter vil jeg finne gjennomsnitt, minimums og maksimumsverdi, variasjonsbredde og standardavvik for å få en oversiktlig beskrivelse av datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 201).

3.6.4 Forskjellsanalysen

For å finne ut om det foreligger signifikante funn i forskjell på jenter og gutters oppfattede kompetanse i de tre kroppsøvingstekstene; basketball, dans og uteaktivitet, vil jeg benytte Mann-Whitney U test. Testen brukes for å teste om det finnes forskjeller mellom to uavhengige grupper på et kontinuerlig mål. Testen er et ikke-parametrisk alternativ til t-testen for uavhengige grupper, og sammenligner medianer fremfor gjennomsnittet for de to gruppene (Pallant, 2020, s. 236). Ifølge Pallant (2020, s. 236) brukes Mann-Whitney U test til å konvertere skårene på den kontinuerlige variabelen til rangeringer på tvers av de to gruppene jente/gutt. Deretter evalueres det om rangeringene for jente/gutt er vesentlig forskjellige. Signifikantnivå regnes ved $p < 0.05$.

Videre i analysen vil Wilcoxon Signed Ranks Test bli brukt for å finne ut om det foreligger signifikant forskjell mellom elevenes oppfattet kompetanse mellom kontekster for samme kjønn. Wilcoxon Signed Ranks Test er designet til tilfeller der deltakerne er målt ved to anledninger under to ulike forhold (Pallant, 2020, s. 240). Denne testen er i likhet med Mann-Whitney U test et ikke-parametrisk alternativ til t-test og sammenligner dermed ikke gjennomsnitt, men konverterer skårene til rangeringer og sammenligner dem på tidspunkt 1 og tidspunkt 2 (Pallant, 2020, s. 240).

Årsaken til at Mann-Whitney U test og Wilcoxon Signed Ranks test benyttes i denne studien uavhengig om resultatene er normalfordelt eller ikke er på bakgrunn av studiens lave n-tall (23 jenter og 14 gutter). I følge Pallant (2020, s. 215) vil parametriske tester potensielt være kraftigere enn ikke-parametriske tester, dersom forutsetningene om prøvestørrelse er oppfylt. Det vil si at kraften av testen vil være avhengig av størrelsen på utvalget i studien, hvor en liten gruppestørrelse på ca. 20 deltakere kan være med på å påvirke et ikke-signifikant resultat på grunn av utilstrekkelig kraft (Pallant, 2020, s. 215).

3.6.5 Regresjonsanalyse

I den siste delen av analysen har jeg foretatt en regresjonsanalyse for å finne ut om oppfattet kompetanse predikerer elevenes trivsel i kroppsøving. Regresjonsanalyse regnes ifølge Pallant (2020, s. 109) som en mer sofistikert utvidelse av korrelasjon, og blir brukt dersom man ønsker å utforske prediksjonsevnen til et sett med uavhengige variabler på ett kontinuerlig, avhengig

mål. Oppfattet kompetanse blir plassert som en uavhengig variabel og trivsel blir satt som avhengig variabel for å finne årsak-virkning sammenheng. Postholm og Jacobsen (2018, s. 216) skriver at en antar at det foreligger en kausalsammenheng, og ikke bare korrelasjon mellom de to variablene.

Regresjonsanalysen kan ikke alene bevise om det foreligger kausalsammenheng mellom variablene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 216). Det må også foreligge et godt teoretisk eller konseptuelt grunnlag for å gjennomføre analysen (Pallant, 2020, s. 153). For å kunne gjennomføre en slik regresjonsanalyse er det dermed noen kriterier som må oppfylles. For den nåværende studien viser teori og tidligere forskning at det foreligger sammenheng mellom oppfattet kompetanse og trivsel og legger til rette for at oppfattet kompetanse vil kunne bidra til å bedre elevenes trivsel i kroppsøvingsfaget (Cairney et al., 2012, s. 5; Deci & Ryan, 1985, s. 26; Lyu & Gill, 2011, s. 255; Moen et al., 2018, s. 35; Ryan & Deci, 2017, s. 254; Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 142; Wang & Liu, 2007, s. 147). På bakgrunn av dette, vil være mulig å gjennomføre en regresjonsanalyse for å finne ut i hvor stor grad oppfattet kompetanse predikerer trivselen til elevene i kroppsøving ut i fra de tre kontekstene; basketball, dans og uteaktivitet.

En forutsetning for å foreta regresjonsanalysen er å kontrollere normalitet gjennom et spredningsplott (Pallant, 2020, s. 164). I dette tilfellet kan man se at de fleste poengene i normal P-P plot ligger nært den diagonale linjen og sprer seg fra nederst til venstre og videre øverst til høyre (se vedlegg 9.11), noe i følge Pallant (2020, s. 164) tilsier at det ikke foreligger store avvik fra normaliteten. Videre beskriver Pallant (2020, s. 164) at i spredningsplottet for de standardiserte residualene, ønsker man at de er fordelt i et rektangel, hvor de fleste skårene ligger mot midten (langs 0-punktet). Spredningsplottet viser at de fleste resultatene ligger sentrert rundt 0-punktet og er noe fordelt i et rektangel (se vedlegg 9.11). Det foreligger likevel noen få tilfeller hvor residualene ligger mer til venstre eller til høyre for rektangelet. Ettersom at restene ikke ligger i et systematisk mønster utenfor rektangelet, antas det ikke for å være et avvik som tyder på brudd på forutsetningene (Pallant, 2020, s. 164). Uteliggere kan bli definert som tilfeller med standardisert residual på mer enn 3,3 eller mindre enn -3,3. Det er ikke uvanlig å at det foreligger ytre rester i større prøver, og dersom det er bare noen få, slik som i dette tilfellet, vil det ikke være nødvendig å gjøre noe med det (Pallant, 2020, s. 164).

Postholm og Jacobsen (2018, s. 218) skriver at dersom det hadde vært en perfekt korrelasjon mellom de to variablene, hvor alle observasjonene ble fanget opp av en rett linje, vill restleddet vært null eller ikke eksisterende. Det er veldig uvanlig, da det vil som regel være noen avvik fra linjen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 218). Videre beskriver Postholm og Jacobsen (2018, s. 218) at ved en regresjonsanalyse fanges dette opp i forklart varians eller teknisk R opphøyd i andre. Dersom R opphøyd i andre er lik 2, forklares 100% av variasjonen i den avhengige variabelen. Det vil dermed si at det er en perfekt korrelasjon. Når R opphøyd i andre nærmer seg null, vil det si at det er mindre varians som forklarer den uavhengige variabelen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 218).

Pallant (2020, s. 155) beskriver at regresjonsanalyse ved et lite utvalg kan føre til resultater som ikke kan generaliseres eller gjentas til andre prøver. Videre står det at et utvalg på 15 personer per prediktor vil kunne føre til en pålitelig ligning. Denne studien oppfyller dette kriteriet hvor $N=105$ ($36+36+33$; summert av tre kontekster i de to klassene), og kan dermed ha en vitenskapelig verdi (Pallant, 2020, s. 155).

3.7 Etiske betraktninger

Postholm og Jacobsen (2018, s. 246) beskriver at forskeren må ivareta etiske prinsipper til forskningen både før, i løpet av forskningen og videre i teksten som tar utgangspunkt i forskningen. Forskningsetikk omfatter viktige prinsipper som er fundamentale for vitenskapelig forskning. Disse inkluderer sannhetsnormen, som er ufravikelig og krever ærlighet og redelighet i forskning. Det inkluderer også metodiske normer som saklighet, klarhet, etterrettelighet og etterprøvbarehet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Videre beskrives det i de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora at menneskeverdet er en grunnleggende verdi i forskningsetikk og blir ivaretatt gjennom prinsippene «respekt for likeverd, frihet og selvbestemmelse, beskyttelse mot risiko for skade og urimelig belastning, og rettferdighet i prosedyrer og fordeling av goder og byrder» (NESH, 2021)

3.7.1 Informert samtykke

I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 247) skal det foreligge informert samtykke, som vil si at de som undersøkes deltar frivillig, og at de som undersøkes vet om alle positive og negative

sider ved å delta. Kravet om samtykke inneholder komponentene: kompetanse, frivillighet, full informasjon og forståelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Kompetanse handler om at deltakerne er i stand til å frivillig bestemme over sin deltakelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Under lov om behandling av personopplysninger artikkel 8 nr. 1 står det at dersom man skal gi tilbud om informasjonssamfunnstjenester til et barn, må barnet være minst 16 år dersom man behandler personopplysninger. «Dersom barnet er under 16 år, er slik behandling lovlig bare dersom og i den grad samtykke er gitt eller godkjent av den som har foreldreansvar for barnet» (Personopplysningsloven, 2018, §8.1).

I den nåværende studien er elevene under 16 år, og det ble dermed sendt ut et samtykkeskjema og informasjonsskriv (se vedlegg 9.1) til alle foresatte med informasjon om oppgavens formål og bakgrunn. I informasjonsskrivet som elevene og foresatte fikk med hjem sto det at deltakelsen er frivillig og at man kan trekke seg når som helst under studien. Dette ble elevene også informert om for hver datainnsamling. For å sørge for at studien ble forstått, sto det i informasjonsskrivet at foresatte kunne ta kontakt med meg eller veilederen min dersom det skulle oppstå noen spørsmål angående studien. Det ble lagt ved telefonnummer og mail for at det skulle være enkelt å ta kontakt dersom noe var uklart i formuleringene.

3.7.2 Krav til privatliv

I personopplysningsloven artikkel 5.1.e står det at personopplysninger skal «lagres slik at det ikke er mulig å identifisere de registrerte i lengre perioder enn det som er nødvendig for formålene som personopplysningene behandles for» (Personopplysningsloven, 2018, §5.1.e). På bakgrunn av dette vil alle personopplysninger slettes etter oppgaven er levert. Påstandene i spørreskjemaene bygger på elevenes oppfattede kompetanse og trivsel, noe som ikke er svært følsomme i forhold til elevenes privatliv, særlig da alle personopplysningen i studien er bygget på konfidensialitet. Det vil i følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 250) være vanskelig å love anonymitet, da det innebærer at det skal være helt «umulig å koble informasjon med opplysninger om enkeltpersoners identitet». Elevene har fått hver sitt ID-nummer, hvor det kun er forsker og veileder som har tilgang til identiteten bak ID-numrene. Denne informasjonen er lagret i et passord beskyttet dokument for å sikre konfidensialitet. Dette ble både elevene og foresatte informert om i informasjonsskrivet (se vedlegg 9.1). En svakhet med denne metoden er at det kan være at noen deltakere kan ha sett ID-nummeret til en annen deltaker. Med utgangspunkt i dette vil ikke ID-numrene fremstilles i studien. En fordel med å bruke papir og

penn format i datainnsamlingen er at det web-baserte spørreskjemaer vil ha en IP-adresse som kan kobles med navn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Det vil også være utfordrende å identifisere elevene ut i fra deres besvarelse av spørreskjemaene, da det har blitt undersøkt to ulike klasser, hvor alle besvarelsene er blandet og kan ikke knyttes tilbake til en av klassene.

3.7.3 Krav til riktig presentasjon av data

«I den grad det er mulig, skal vi forsøke å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Det vil være vanskelig å gjengi alle resultatene i en fullstendig sammenheng, dermed vil resultatene i store deler bli presentert gjennom tabellene i spørreskjemaanalysene. De fullstendige dataene som blir presentert i studien er de dataene som blir ansett som viktig for å kunne forstå resultatene på best mulig måte. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). For å sikre riktig presentasjon av dataene er det sentralt å vise til riktige opplysninger.

3.7.4 Meldeplikt

Ifølge Sikt, kunnskapssektorens tjenesteleverandør, skal forskeren eller studenten fylle ut et digitalt meldeskjema når en skal behandle personopplysninger i et forskningsprosjekt (Sikt, u.å.). Personopplysninger omhandler opplysninger som kan knyttes til en person, som for eksempel navn (Sikt, u.å.). Ettersom det nåværende prosjektet bruker en koblingsnøkkel som kobler opplysningene til ett navn, gjelder meldeplikten selv om det blir publisert anonymt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 253). På bakgrunn av dette ble det sendt inn meldeskjema til Sikt for å få vurdering om å begynne på prosjektet. Se vedlegg 9.2 for Sikt sin vurdering av prosjektet.

4.0 Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra aksjonsforskningen. Her vil jeg først vise til en oversikt av datamaterialet og deretter resultatene fra Mann-Whitney U-test for gutters og jenters oppfattet kompetanse i kontekstene; basketball, dans og uteaktivitet. Videre vil jeg presentere resultatene fra Wilcoxon Signed Ranks test for å se hvordan gutters og jenters oppfattede kompetanse varierer fra de ulike kontekstene. Til slutt vil jeg presentere resultatene fra regresjonsanalysen som beskriver hvor mye oppfattet kompetanse forklarer trivselen til elevene.

4.1 Deskriptiv analyse oppfattet kompetanse

For å få en oversikt over datamaterialet ble det gjennomført en deskriptiv analyse.

Tabell 2.

Beskrivende statistikk av elevenes oppfattet kompetanse i basketball, dans og uteaktivitet

<i>Kontekst</i>	<i>Kjønn</i>	<i>N</i>	<i>Minimumsverdi</i>	<i>Maksimumsverdi</i>	<i>Gjennomsnitt</i>	<i>Standardavvik</i>
<i>Basketball</i>	Jente	22	2.75	4.75	3.80	0.50
	Gutt	14	2.25	5.00	3.95	0.80
<i>Dans</i>	Jente	23	2.50	5.00	4.00	0.62
	Gutt	13	1.75	3.75	2.88	0.59
<i>Uteaktivitet</i>	Jente	19	3.25	5.00	4.08	0.48
	Gutt	14	3.25	5.00	4.25	0.61

I tabell 2 kan man se at det var 22 jenter og 14 gutter som deltok i spørreundersøkelsen hvor gjennomsnittsverdien for opplevde kompetanse i basketball ligger på 3.80 for jentene og 3.95 for guttene, noe som er relativt høyt for begge kjønn. Den deskriptive analysen viser at guttene hadde høyere spredning (0.80) enn jentene (0.50).

I tabell 2 viser den deskriptive analysen at det var 23 jenter og 13 gutter som deltok i spørreundersøkelsen for oppfattet kompetanse i dans. Gjennomsnittsverdien hos jentene ligger på 4.00 og 2.88 for guttene. Spredningen i besvarelsene var relativt like for begge kjønn og viste 0.62 for jentene og 0.59 for guttene.

Tabell 2 viser elevenes oppfattet kompetanse i uteaktivitet, med 19 deltakende jenter og 14 deltakende gutter. Gjennomsnittsverdien er relativt høy for begge kjønn, med 4.08 for jenter og 4.25 for gutter. Spredningen er relativt lav for både jenter (0.48) gutter (0.61).

4.2 Mann-Whitney U-test

Mann-Whitney U-test ble brukt for å finne ut om det er signifikant forskjell mellom jenters og gutters oppfattet kompetanse i de ulike kontekstene; basketball, dans og uteaktivitet. Normalfordelingsanalysen viste at resultatene fra basketball ikke er normalfordelt. Resultatene fra dans og uteaktivitet viste normalfordeling (se vedlegg 9.9).

Tabell 3.

Resultater fra Mann-Whitney u-test for oppfattet kompetanse

<i>Kontekst</i>	<i>Basketball</i>	<i>Dans</i>	<i>Uteaktivitet</i>
<i>Z</i>	-0.61	-3.96	-0.76
<i>p-verdi</i>	0.54	0.001	0.449

Note. Signifikant resultat regnes ved $p < 0.05$

Mann-Whitney U-test viser at det er signifikant forskjell jenters og gutters opplevde kompetanse i dans med en p-verdi på 0.001. Det foreligger ikke signifikant forskjell på jenters og gutters opplevde kompetanse i basketball ($p=0.54$) eller uteaktivitet ($p=0.449$).

4.3 Wilcoxon Signed Ranks Test

Wilcoxon Signed Ranks Test ble brukt for å finne ut om det foreligger signifikant forskjell mellom oppfattet kompetanse mellom kontekster for samme kjønn. Testen blir brukt for å finne

ut om det er signifikant forskjell blant jentenes og guttenes oppfattede kompetanse i dans sammenlignet med basketball, uteaktivitet sammenlignet med basketball og uteaktivitet sammenlignet med dans.

Tabell 4.

Resultater fra Wilcoxon Signed Ranks Test i oppfattet kompetanse hos jenter

<i>Kontekst</i>	<i>PC dans – PC basketball</i>	<i>PC uteaktivitet – PC basketball</i>	<i>PC uteaktivitet – PC dans</i>
<i>Z</i>	-1.54	-2.29	-0.44
<i>p-verdi</i>	0.12	0.02	0.66

PC= Oppfattet kompetanse (perceived competence)

Note. Signifikant resultat regnes ved $p < 0.05$

Resultatene fra Wilcoxon Signed Ranks Test viser at det foreligger signifikant forskjeller mellom jentenes oppfatning av egen kompetanse i uteaktivitet sammenlignet med basketball ($p=0.02$). Det foreligger ikke signifikant forskjell mellom jentenes oppfattet kompetanse i dans sammenlignet med basketball ($p=0.12$) eller uteaktivitet sammenlignet med dans ($p=0.66$).

Tabell 5.

Resultater fra Wilcoxon Signed Ranks Test i oppfattet kompetanse hos gutter

<i>Kontekst</i>	<i>PC dans – PC basketball</i>	<i>PC uteaktivitet – PC basketball</i>	<i>PC uteaktivitet – PC dans</i>
<i>Z</i>	-2.49	-1.12	-3.20
<i>p-verdi</i>	0.01	0.26	0.001

PC= Oppfattet kompetanse (perceived competence)

Note. Signifikant resultat regnes ved $p < 0.05$

Wilcoxon Signes Ranks Test viser signifikante forskjeller mellom guttenes oppfatning av egen kompetanse i dans sammenlignet med basketball ($p=0.05$) og i uteaktivitet sammenlignet med

dans ($p=0.001$). Det foreligger ikke signifikante forskjeller i mellom guttens oppfattede kompetanse i uteaktivitet sammenlignet med basketball ($p=0.26$).

4.4 Regresjonsanalyse

For å finne ut om oppfattet kompetanse predikerer trivselen til elevene i kroppsøvingstimene ble det gjennomført en regresjonsanalyse.

Tabell 6.

Beskrivende statistikk av elevenes trivsel og oppfattet kompetanse i de tre kontekstene samlet

Variabler	Gjennomsnitt	Standardavvik	N
Trivsel	3.72	0.71	105
Oppfattet kompetanse	3.84	0.70	105

Tabell 6 viser den beskrivende statistikken for elevenes trivsel og oppfattet kompetanse i de tre undervisningsoppleggene til sammen. Gjennomsnittscoren viser at elevenes trivsel (3.72) og oppfattet kompetanse (3.84) er relativt høy. Spredningen er nesten lik, med en spredning på 0.71 for trivsel og 0.70 for oppfattet kompetanse.

Tabell 7.

Resultater fra regresjonsanalysen

Regresjon	β	t	p-verdi
oppfattet kompetanse \rightarrow trivsel	0.482	5.584	.001*
R^2	0.232		
F (1, 103)	31.181		

Notat. * $p < 0.05$. β = standardisert koeffisient beta, R^2 = forklart varians

Resultatene fra regresjonsanalysen viser $F(1,103) = 31.181$, $p < .001$, som indikerer at oppfattet kompetanse er en signifikant prediktor for elevenes trivsel. Forklart varians $R^2 = 0.232$, og viser at oppfattet kompetanse forklarer trivselen til elevene med ca 23%. Resultatene viser at oppfattet kompetanse har en betydelig og positiv innvirkning på elevenes trivsel ($\beta = 0.482$, $t = 5.584$, $p = .001$).

5.0 Diskusjon

Studiens formål var å undersøke elevers oppfattede kompetanse og trivsel i kroppsøvningsfaget, med et fokus på forskjeller mellom gutter og jenter. Dette er bygget på kroppsøvningsfagets formål som beskriver at elevene skal gjennom faget lære, utforske og utvikle kompetanse ut fra egne forutsetninger i ulike bevegelsesaktiviteter for å stimulere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Elevenes oppfattede kompetanse har vist å ha en sentral rolle for elevers motivasjon, og vil dermed være sentralt for at elevene skal være motiverte til å være i fysisk aktivitet resten av livet (Lyu & Gill, 2011, s. 247). Elevenes deltakelse i fysisk aktivitet er med på å påvirke den fysiske, psykiske og sosiale utviklingen, og samtidig bidra til et bedre selvbilde (Haga & Sigmundsson, 2006, s. 13; Ommundsen, 2000, s. 1). Tidligere forskning har vist at gutter har høyere oppfattet kompetanse og trivsel i kroppsøvningsfaget enn jenter (Lyu & Gill, 2011, s. 247; Wang & Liu, 2007, s. 147; Cairney et al., 2012, s. 5). På grunnlag av dette har studien som formål å få et dypere innblikk i 6. klasse elevers oppfatning av egen kompetanse og trivsel i ulike kontekster; basketball, dans og uteaktivitet, da det mangler forskning som undersøker flere områder om gangen.

Studiens formål er dermed å besvare problemstillingene:

1. «I hvor stor grad er det forskjell på jenters og gutters oppfatning av egen kompetanse i kroppsøvningsfaget på 6.trinn?»
2. «Hvordan varierer elevers oppfattet kompetanse i basketball, dans og uteaktivitet hos jenter og gutter?»
3. «I hvor stor grad kan oppfattet kompetanse forklare elevenes trivsel i kroppsøvingstimene på 6.trinn?»

5.1 Funn i forhold til tidligere forskning

5.1.1 «I hvor stor grad er det forskjell på jenters og gutters oppfatning av egen kompetanse i kroppsøvningsfaget på 6.trinn?»

Den beskrivende statistikken viser at både guttene og jentene som deltok i undersøkelsen scorer relativt høyt på oppfattet kompetanse i kontekstene basketball og uteaktivitet. Dans viser relativt høy score for jentene, men noe lavere for guttene. Spredningen i alle kontekstene er

relativt lave i forhold til mulig spredning på en 1-5 skala. Guttenes score for oppfattet kompetanse i basketball hadde den høyeste spredningen, mens jentenes oppfattede kompetanse i uteaktivitet hadde den laveste spredningen. Resultatene fra Mann-Whitney U test viser ingen signifikant forskjell mellom jenters og gutters oppfattede kompetanse i basketball. Det viser at hypotesen om at guttene har høyere oppfattede kompetanse i basketball ikke stemmer og dermed må forkastes for dette utvalget. Resultatene viser signifikant forskjell mellom gutters og jenters oppfattede kompetanse i dans. Gjennomsnittet for jentenes oppfattede kompetanse i dans var 1.12 høyere enn guttenes på en 1-5 skala. Det viser at hypotesen om at jentene har høyere oppfattet kompetanse enn guttene i dans stemmer og kan dermed beholdes for dette utvalget. Det foreligger ingen signifikant forskjell mellom jenters og gutters oppfattede kompetanse i uteaktivitet. Disse resultatene viser at hypotesen om at gutter og jenter har lik oppfattet kompetanse i uteaktivitet stemmer og kan også beholdes i denne undersøkelsen. Resultatene fra den nåværende studien viser ulike funn i gutters og jenters oppfattede kompetanse sammenlignet med tidligere forskning og teori som beskriver at gutter generelt har høyere fysisk selvoppfatning enn jenter (Cairney et al., 2012, s. 5; Klomsten, 2012, s. 3; Lyu & Gill, 2011, s. 247; Wang & Liu, 2007, s. 147).

Det kan foreligge ulike årsaker til at funnene ikke viser at guttene har høyere oppfattet kompetanse i basketball sammenlignet med jentene. Basketball er en aktivitet hvor en kan ha en fordel av å være høyere, sterkere og mer utholdende. Klomsten (2012, s. 4) understreker at det mest sannsynlig vil være lite forskjeller mellom gutters og jenters høyde, vekt, aerob kapasitet og styrke på barneskolen, og vil dermed skape færre kjønnsforskjeller i elevenes ferdigheter på bakgrunn av kjønn. På bakgrunn av dette er det sannsynligvis få fysiske kjønnsforskjeller på 6.trinn og kan forklare hvorfor elevene har lik oppfattet kompetanse i basketball. Det vil være viktig å vektlegge at dette kan endre seg ettersom elevene blir eldre, da kjønnsforskjellene ser ut til å bli mer fremtredende mot slutten av ungdomsskolen (Klomsten, 2012, s. 5). Etter hvert som elevene blir eldre, vil jentene oppleve endringer i kroppen som økt vekt og fettprosent, noe som kan føre til at de opplever seg selv som mindre sterke, utholdende og kompetente, som kan ha en negativ innvirkning på mestringsforventningene og føre til lavere motivasjon og innsats i kroppsøvingstimene (Klomsten, 2012, s. 5). Studien til Steene-Johannessen (2009, s. 1) viste at guttenes kondisjon øker fra 9 års alderen til 15 års alderen, mens jentenes synker. Det vil dermed være sentralt at kroppsøvingundervisningen tilrettelegger for at jentene får gode mestringsopplevelser i kroppsøvingstimene for å opprettholde motivasjon og innsats (Skaalvik, 1999, s. 106).

En annen årsak til at det ikke foreligger kjønnsforskjeller mellom jentenes og guttenes oppfattet kompetanse i basketball, kan være at det er en idrett som ikke er like populær å drive med på fritiden, uavhengig av kjønn. Dersom elevene har relativt lik erfaring fra basketball fra kroppsøvingstimene, vil det være sannsynlig at forskjellen ikke er så stor, da ferdighetsnivået er relativt likt. Studien til Moen et al. (2018, s. 41) viste at jentene uttrykte misnøye med at kroppsøvingstimene ofte inkluderte ballidretter i undervisningen. I tillegg viser Klomsten (2012, s. 7) at jentene opplever at guttene overkjører dem i spillet, og at de ikke får like mange ballpasninger som guttene. På bakgrunn av at basketball kan virke som en kjønnsnøytral aktivitet i denne alderen, kan det føre til at guttene opplever jentene som jevn gode i spillsituasjonene, og dermed inkluderer jentene i større grad. Resultatene ville muligens sett annerledes ut dersom ballaktiviteten var fotball, da Klomsten (2012, s. 7) viser at det er relativt store forskjeller på antall jenter og gutter som spiller fotball på fritiden, med gutter i overtall.

Resultatene fra studien viser at gutter og jenter har relativt høy oppfattet kompetanse i konteksten uteaktivitet. Moen et al. (2018, s. 45) beskriver at elevene ønsker mer lek, vinteraktiviteter, moderne aktiviteter og friluftsliv. Dette tyder på at elevene ønsker flere aktiviteter ute og det kan tenkes at ettersom resultatene ikke viser forskjell mellom kjønnenes oppfattede kompetanse, at de stilles likt for å gjennomføre uteaktiviteter og friluftslivsaktiviteter. Ved at kroppsøvingslæreren tilrettelegger for mer uteaktiviteter kan det med utgangspunkt i resultatene fra dette utvalget bidra til å minske kjønnsforskjellene i faget i forhold til elevenes oppfattede kompetanse.

Funnene viser at guttene har lavere oppfattet kompetanse i dans, sammenlignet med jentene. Disse funnene kan ha konsekvenser for elevene og kroppsøvingslæreren, da læreplanen legger vekt på at kroppsøvingfaget skal tilrettelegge for mestring innen kreative aktiviteter som dans, uavhengig av tidligere erfaringer og mestringsopplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Powlishta et al. (2001, s. 116) viser til at barn kan utvikle positive oppfatninger til egenskaper som er assosiert til bestemte sosiale kategorier innenfor sitt eget kjønn. På bakgrunn av dette er ikke funnene overraskende, da forskning viser at det er flere jenter enn gutter som driver med dans, og at det ofte blir sett på som en «jenteaktivitet» (Klomsten, 2012, s. 7). Det er vanlig at barn foretrekker aktiviteter som er knyttet til deres eget kjønn (Powlishta et al., 2001, s. 116). Klomsten (2012, s. 2) understreker at jenter og gutter har ulikt grunnlag til å mestre aktivitetene i kroppsøvingfaget på bakgrunn av deres valg av fritidsaktiviteter. Dersom det er et fåtall av

gutter som driver med dans på fritiden, vil de sannsynligvis ha brukt mye mindre tid på aktiviteten enn jentene og de kan dermed oppleve at de har mindre kompetanse på området.

Det vil også være relevant å trekke frem at det kan ha noe med stigma å gjøre. Noen gutter kan oppleve at dans er en jenteaktivitet, og dermed synes de det er ubehagelig. I tillegg til dette er dans en synlig aktivitet, hvor alle bevegelser vises frem. Dette kan oppleves som blottleggende for elever som ikke er komfortabel med å danse foran andre, særlig i aktiviteter som krever kreativ utfoldelse og improvisasjon. Moen et al. (2018, s. 41) viser at dans har hatt liten plass i kroppsøvingundervisningen ved norske skolen på barnetrinnet og ungdomstrinnet. Klomsten (2012, s. 8) viser også til at elever og lærere synes dans blir lavt prioritert i undervisningen. Dette kan være en avgjørende årsak til at guttene har lavere oppfattet kompetanse i dans enn jentene, dersom de ikke har blitt introdusert for dans tidligere i opplæringen eller på fritiden. Kroppsøvingslæreren har dessuten et ansvar å tilrettelegge for en kroppsøvingundervisning som bidrar til elevenes læring og utvikling i et mangfold av aktiviteter og skape et inkluderende læringsmiljø for alle elevene (Klomsten, 2013, s. 61).

Lyu og Gill (2011, s. 255) sin studie viste at det var kjønnsforskjeller for oppfattet kompetanse og trivsel i håndball i kroppsøvingfaget. Resultatene viste at guttene hadde høyere oppfattet håndballkompetanse, fysisk kompetanse og trivsel sammenlignet med jentenes (Lyu & Gill, 2011, s. 255). Disse funnene kan ha betydning for kroppsøvingslæreren, da det gir informasjon om potensielle kjønnsforskjeller i oppfattet kompetanse og trivsel i kroppsøvingstimene. I den nåværende studien ble innhold, metoder og tilnærminger til undervisningsoppleggene utviklet med hensyn til at det kan foreligge slike kjønnsforskjeller. Med bakgrunn i resultatene som viser kjønnsforskjeller oppfattet kompetanse i dans, bør utvikling av undervisningsopplegg innenfor dans som kontekst arbeides med videre for å minske disse forskjellene. Dette er for å gi alle elevene mulighet til å oppleve mestring og trivsel i de ulike kontekstene som kroppsøvingfaget består av. Lyu og Gill (2011, s. 260) understrekte at det er nødvendig å få mer informasjon om elevenes oppfattede kompetanse i andre kontekster enn bare ballspill, da aktiviteter som dans og turn muligens kunne ført til andre resultater. Dette peker på studiens viktighet for å bidra til mer kunnskap rundt elevers oppfattede kompetanse i ulike aktiviteter, og kan dermed skyldes de ulike resultatene i denne studien sammenlignet med tidligere studier.

Studien til Cairney et al. (2012) bidrar til å utvide forståelsen av hvordan oppfattet kompetanse og trivsel i kroppsøvingfaget kan påvirke kjønnsforskjellene blant elever. Resultatene fra

Cairney et al. (2012) sin studie viste at jentene er mer sårbare for å miste trivselen i kroppsøvfingsfaget over lengre tid dersom de har lavere oppfattet kompetanse, mens guttene derimot opplever en relativt stabil trivsel uavhengig av deres oppfattede kompetanse. Med utgangspunkt i resultatene fra den nåværende studien er det relevant å stille spørsmål til om guttenes trivsel i utvalget vil påvirkes av deres relativt lave oppfattede kompetanse i konteksten dans. For å besvare dette kreves det mer forskning på området. Likevel viser funnene til Cairney et al. (2012) og den nåværende studien at det er nyttig for kroppsøvfingslæreren å tilpasse undervisningen for å støtte opp om elevenes oppfattede kompetanse og trivsel i kroppsøvfingsfaget.

Selv om tidligere funn har vist at gutter har høyere fysisk selvoppfatning enn jenter, kan det være flere grunner til at resultatene fra denne studien viser at jentene har høyere oppfattet kompetanse i dans og lik oppfattet kompetanse i basketball (Klømsten, 2006, s. 4; Ingebrigtsen & Mehus, 2006, s. 38). En av grunnene til dette kan være at det foreligger ulike kulturelle og sosiale faktorer som påvirker elevenes oppfatning av egen kompetanse i dans sammenlignet med basketball (Klømsten, 2006, s. 3). Dans kan bli oppfattet som en feminin og mindre prestasjonsorientert aktivitet enn basketball, som tradisjonelt har blitt knyttet opp mot maskulinitet eller konkurranse. En annen mulig årsak kan være på grunn av undervisningsmetoder eller tilrettelegging i skolen. Dersom undervisningen i dans er mindre tilrettelagt for guttene, kan dette bidra til at de føler seg mindre kompetent i aktivitetene under undervisningen. På samme måte kan det hende at undervisningen i basketball og uteaktivitet er mer tilrettelagt for begge kjønn og at det dermed ikke er like store kjønnsforskjeller i oppfattet kompetanse i disse aktivitetene sammenlignet med dans. Det vil også være viktig å understreke at det kan foreligge individuelle forskjeller innenfor kjønnene, selv om Klømsten (2006, s. 4) og Ingebrigtsen & Mehus (2006, s. 38) beskriver at gutter generelt har høyere fysisk selvoppfatning enn jenter. Dette understreker betydningen av at kroppsøvfingslæreren må ta hensyn til individuelle forskjeller og tilrettelegge undervisningen og aktivitetene på en måte som passer for alle elevene, uavhengig av kjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Olafson (2002, s. 70) fant i sin studie at jentene oppfattet at kroppsøvfingslæreren behandlet kjønnene ulikt, hvor guttene ble favorisert. Jentene beskrev at de også prøvde å unngå noen aktiviteter i kroppsøvfingsundervisningen på grunn av lav selvfølelse og selvoppfatning knyttet til egen kropp (Olafson, 2002, s. 70). Dette understreker viktigheten av at kroppsøvfingslæreren må skape et støttende og inkluderende læringsmiljø for å bevare og opprettholde elevenes

selvfølelse og selvoppfatning (Ryan & Deci, 2017, s. 86). På bakgrunn av dette kan man tenke at det vil være en fordel dersom kroppsøvingslæreren oppfordrer elevene til å gi tilbakemeldinger og lytte til deres opplevelser og erfaringer i kroppsøvingsfaget. For å sikre likestilling i undervisningen er det viktig at kroppsøvingslæreren lytter til alle elevene og gir dem ros og anerkjennelse, ikke bare til de elevene som er best på enkelte områder. For kroppsøvingslæreren kan det også være sentralt å legge til rette for at elevene får gjennomføre et mangfold av aktiviteter som de selv opplever som appellerende i forhold til egne interesser og styrker, da dette kan styrke følelsen av å bli inkludert (Engebretsen et al., 2020, s. 369). Kroppsøvingslæreren har dermed et ansvar om å behandle alle elevene likt, uavhengig av kjønn, og gi alle elevene like muligheter til å delta i ulike aktiviteter (Klømsten, 2016, s. 64; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Da resultatene fra den nåværende studien viser at jentene har relativt høy oppfattet kompetanse i alle kontekstene; basketball, dans og uteaktivitet, kan man argumentere at kroppsøvingslærerne behandler og støtter elevene på lik linje, uavhengig av kjønn. Kroppsøvingslærerne i studien ga elevene positive tilbakemeldinger, anerkjennelse og ros for innsats og fremgang, noe som vil være sentralt for elevenes tro på egne evner (Wang & Liu, 2007, s. 146). Ved at kroppsøvingslæreren tilrettelegger for tilstrekkelig støtte og oppmuntring til elevenes mestringstro, kan dette føre til at elevenes motivasjonen til å være i fysisk aktivitet opprettholdes (Ryan & Deci, 2017, s. 86).

Kroppsøvingslæreren bør også tilrettelegge for aktiviteter som gir muligheter for at elevene kan oppleve mestring og øke troen på egne evner. Videre kan kroppsøvingslæreren bidra til å øke elevenes motivasjon gjennom å tilpasse undervisningen til deres individuelle behov og interesser (Wang & Liu, 2007, s. 146). Dette kan for eksempel gjøres gjennom å gi elevene muligheter for å velge aktiviteter de selv er interessert i, eller gjennom å tilpasse oppgavene slik at de passer elevens nivå og ferdigheter. Dette vil kunne bidra til økt motivasjon, trivsel og mestring i kroppsøvingsfaget (Deci & Ryan, 1985, s. 26; Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 142).

5.1.2 «Hvordan varierer elevers oppfattet kompetanse i basketball, dans og uteaktivitet?»

Resultatene fra Wilcoxon Signed Ranks Test viser ingen signifikant forskjell på jenters oppfattelse av egen kompetanse i dans sammenlignet med basketball og uteaktivitet. Resultatene viser derimot at jentene har signifikant høyere oppfattet kompetanse i uteaktivitet

sammenlignet med basketball. Guttene har signifikant høyere oppfattet kompetanse i basketball og uteaktivitet sammenlignet med dans. Det foreligger derimot ingen signifikante forskjeller på guttenes oppfattede kompetanse i uteaktivitet sammenlignet med basketball.

Disse funnene kan bidra til å øke kroppsøvingslærerens bevissthet rundt hvordan undervisningen kan tilpasses for å øke elevenes oppfatning av egen kompetanse i faget. Bjerke et al. (2016) beskriver at aktivitetsinnhold også kan ha effekt på elevers trivsel, og er særlig viktig blant elever som opplever lav grad av mestring i kroppsøvingstimen. Det kan dermed tenkes at dersom kroppsøvingslæreren tilrettelegger for aktiviteter som elevene opplever seg kompetente i, kan bidra til å øke deres trivsel i kroppsøvingfaget og gi elevene flere mestringsopplevelser. Dette understrekes i læreplanen, hvor det står at kroppsøvingfaget skal gi elevene mulighet for å mestre ulike bevegelsesaktiviteter og øke motivasjon og lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det vil være sentralt at kroppsøvingslæreren tilrettelegger for et mangfold av aktiviteter for å sørge for at alle elevene får gode mestringsopplevelser, da tidligere forskning har vist at jentene opplever at aktivitetsinnholdet i kroppsøvingundervisningen stort sett favoriserer guttene (Andrews & Johansen, 2005; Moen et al., 2018, s. 41).

Engebretsen et al. (2020, s. 368) viser at en del elever uttrykte at kroppsøvingundervisningen ofte repeterte tradisjonelle idretter og at de ønsket variasjon i aktiviteter, særlig nye aktiviteter. Elevene beskrev at det å benytte nye aktiviteter som ingen hadde prøvd tidligere eller hadde lite erfaring med var positivt, da alle var nybegynnere, noe som førte til et mindre gap mellom ferdighetsnivåene (Engebretsen et al., 2020, s. 368). Resultatene fra Engebretsen et al. (2020) sin forskning kan knyttes opp mot det som står under «fagets relevans og sentrale verdier» i læreplanen (LK20) om at «Kroppsøving tar vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet i samfunnet, men stimulerer også til eksperimentering og kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Med utgangspunkt i dette vil det være sentralt for elevenes trivsel og bevegelsesglede at kroppsøvingslæreren tilrettelegger for alternative aktiviteter hvor elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Bjerke et al. (2016) understreker likevel at det er viktig for elevenes trivsel og motivasjon at de får drive med idrettsaktiviteter som de har erfaring med fra før, da dette kan øke egne forventninger om å lykkes i undervisningssituasjoner. Videre påpeker Bjerke et al. (2016) at kroppsøvingslæreren bør tilrettelegge for variasjon i undervisningen, som kan bidra til å gi

elevene ulike og positive erfaringer, særlig da liten variasjon kan bidra til mistrivsel ved fysisk aktivitet. Elevenes trivsel i kroppsøvingsfaget kan være avgjørende for elever som ikke driver med fysisk aktivitet på fritiden, da dette vil kunne bidra til å fremme motivasjon til å opprettholde en aktiv livsstil resten av livet (Bjerke et al., 2016; Utdanningsdirektoratet, 2020c). Engebretsen et al. (2020, s. 370) beskrev at selvbestemmelse, nye aktiviteter, og samarbeid i et godt læringsmiljø bidro til å øke trivsel og motivasjon i faget. Med denne informasjonen vil det være sentralt at kroppsøvingslæreren tilrettelegger undervisningen med utgangspunkt i dette, for å gi elevene en følelse av trygghet, kompetanse, tilhørighet, mestring, som dermed kan bidra positivt for deres oppfatning av egen kompetanse og trivsel i faget.

En av faktorene som kan ha påvirket resultatene som viser at jentene har høyere oppfattet kompetanse i uteaktivitet sammenlignet med basketball kan være at undervisningsopplegget i uteaktivitet er mer tilrettelagt og tilpasset jentenes ferdigheter og interesser. Læringsmålene i basketball var at «Elevene skal orientere seg rundt i rommet og samtidig gjøre seg selv spillbare» og «Elevene skal kommunisere innad i lagene og spille hverandre gode». Læringsmålet i uteaktivitet gikk ut på at «elevene skal samarbeide og kommunisere innad i lagene for å finne ut hvordan de på best mulig måte kan fordele kortene og orientere seg på området for å vinne kortene til motstanderlaget». Begge læringsmålene bygger på kompetansemålet for etter 7.trinn om at elevene skal «utforske og gjennomføre lek og spill sammen med andre i ulike bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Selv om læringsmålene har mange likheter, kan det være at jentene opplevde at basketballundervisningen krevde mer tekniske ferdigheter i spillsituasjonene sammenlignet med uteaktivitetsundervisningen. I uteaktivitetsundervisningen hadde alle elevene tydelige roller og arbeidsoppgaver som ikke krevde mye kunnskap og ferdigheter annet enn å løpe. Det var en elev som hadde hovedansvar for å fordele kortene, med hjelp fra de andre elevene. For å få til et godt samarbeid og spill i basketballundervisningen krevde det at elevene både hadde god romorientering, øye-håndkoordinasjon, hastighet og treffsikkerhet, noe som kan ha påvirket deres oppfattede kompetanse.

Det kan foreligge flere årsaker til at guttenes resultater viste høyere oppfattet kompetanse i basketball og uteaktivitet sammenlignet med dans. Det kan hende at undervisningsoppleggene i basketball og uteaktivitet er mer tilrettelagt og tilpasset guttenes ferdigheter og interesser, og dermed ført til at de har høyere grad av oppfattet kompetanse sammenlignet med dans. Læringsmålene i dans var at «elevene skal være kreative og utforske ulike bevegelser ut i fra

ulike kategorier» og «elevene skal utforske ulike bevegelser knyttet til ulike musikkjangre». Disse læringsmålene skiller seg litt ut fra læringsmålene i basketball og uteaktivitet da de ikke inneholder samarbeid og lagaktiviteter på samme måte. Danseundervisningen legger mer vekt på kreativitet, bevegelse, rytme og utforsking alene, noe som kan ha påvirket at guttene hadde lavere oppfattet kompetanse i denne konteksten. I tillegg til dette er danseundervisningen mer synlig sammenlignet med de andre undervisningene i studien, noe som kan ha ført til at guttene sammenlignet sine ferdigheter med andres, noe som kan ha ført til lavere oppfattet kompetanse. Med utgangspunkt i disse funnene kan en stille spørsmål ved om guttene foretrekker samarbeidsaktiviteter sammenlignet med individuelle aktiviteter. Svar på dette krever videre forskning.

5.1.3 «I hvor stor grad kan oppfattet kompetanse forklare elevenes trivsel i kroppsøvingstimene på 6.trinn?»

Resultatene fra regresjonsanalysen viser at oppfattet kompetanse forklarer trivselen til elevene med ca 23%. Dette stemmer overens med Wang og Liu (2007) studie som beskrev at elevenes oppfattede kompetanse i kroppsøvingsfaget kan påvirke trivselen deres. Denne informasjonen vil være sentral for kroppsøvingslæreren, da økt trivsel i faget kan bidra til elevenes lyst og motivasjon til å være i aktivitet ved endt skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Utvalget i den nåværende studien skåret relativt høyt på oppfattet kompetanse i aktivitetene, med unntak av guttenes oppfattede kompetanse i dans. Ut fra dette kan man tolke at utvalget trives med faget og har hensiktsmessig grunnlag for å være motiverte til å være fysisk aktivitet etter endt skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Likevel kan dette endre seg, da Moen et al. (2018, s. 35) beskriver at jentenes trivsel og interesse for kroppsøvingsfaget synker desto eldre de blir, med en særlig endring fra 5.-7.trinn. Med utgangspunkt i dette, kunne det vært interessant å følge opp disse to klassene ved et senere tidspunkt som videre forskning.

Studien til Ingebrigtsen og Mehus (2006, s. 38) og Andrews og Johansen (2005) viser at det kan foreligge kjønnsforskjeller i forhold til elevenes trivsel i kroppsøvingstimene, hvor jentene har lavere trivsel enn guttene. Den nåværende studien har ikke undersøkt forskjeller mellom jenters og gutters trivsel i kroppsøvingstimene, men funnene som viser at guttene har lavere oppfattet kompetanse i dans kan ha en effekt på guttenes holdning og trivsel i faget (Deci & Ryan, 1985, s. 58). Funnene til Ingebrigtsen og Mehus (2006, s. 38), Andrews og Johansen (2005) og den nåværende studien understreker viktigheten av at kroppsøvingslæreren

tilrettelegger for at elevene oppfatter seg som kompetente i faget for å beholde trivsel og motivasjon i faget.

Selv om den nåværende studien ikke har undersøkt kjønnsforskjeller i trivsel i faget, vil det være viktig at lærere er oppmerksomme på at jentenes interesse for faget kan se ut til å synke desto eldre de blir, og at det kan være behov for å tilpasse undervisningen for å øke trivsel og interesse for faget (Moen et al., 2018, s. 35). Videre viser studien til Moen et al. (2018, s. 69) at det er flere jenter enn gutter som gruer seg til kroppsøvningsundervisningen, noe som vil være viktig for kroppsøvingslæreren å ta hensyn til. På bakgrunn av dette kan man tenke at det vil være en fordel at kroppsøvingslæreren klarer å tilrettelegge for ulike aktiviteter og øvelser som appellerer til både jenter og gutter, og dermed øke deres trivsel og interesse for faget og det å være i fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Resultatene til Wang og Liu (2007) viste at desto mer autonomi, oppgaveorientering og opplevd kompetanse elevene har i kroppsøvningsfaget, desto høyere trivsel rapporterer de (Wang & Liu, 2007, s. 145). Dette kan bety at dersom elevene opplever at de mestrer aktivitetene i faget og opplever seg selv som kompetente på de ulike områdene, vil de sannsynligvis ha en positiv opplevelse av faget og føle seg engasjert og motivert til å delta og lære mer. Med utgangspunkt i dette vil det være viktig at kroppsøvingslærere legger til rette for at elevene opplever mestring, autonomi og oppgaveorientering i faget (Wang & Liu, 2007, s. 145). Funnene til Wang og Liu (2007) støtter opp om mine funn om at oppfattet kompetanse kan predikere trivsel i kroppsøvningsfaget. Wang og Liu (2007) fant at oppfattet kompetanse hadde en direkte innvirkning på trivsel blant jentene i deres studie. Funnene fra den nåværende studien viser at oppfattet kompetanse er en signifikant prediktor for trivsel blant elevene generelt, uavhengig av kjønn. Det vil si at desto høyere oppfattet kompetanse elevene har i flere kontekster, desto høyere trivsel kan en forvente. Det er viktig å merke seg at regresjonsanalysen i denne studien forklarer 23% av variansen i trivsel blant elevene. Det betyr at det er andre faktorer som også kan påvirke trivsel i kroppsøvningsfaget. Likevel er det viktig å poengtere at det er ikke alle kontekstene som legges like mye vekt på hos elevene, da aktivitetens påvirkning på selvoppfatningen vil være avhengig av hvor stor verdi den har for den enkelte eleven (Skaalvik, 1999, s. 99). Det betyr at oppfattet kompetanse kan forklare en betydelig del av variasjonen i trivselen, men kan ikke forklare faktoren alene.

Andre faktorer som kan påvirke elevenes trivsel i kroppsøvingfaget kan være aktivitetsinnhold. Ut i fra Andrews og Johansen (2005) sin studie kan aktivitetsinnholdet i kroppsøvingfaget ha betydning for elevenes trivsel og innstilling til faget. Bjerke et al. (2016) fant at gutter trives bedre i kroppsøvingstimene enn jenter, og at dette kan komme av at kroppsøvingstimene legger stor vekt på konkurranse. Funnene viste at gutter med lav fysisk form kan oppleve trivsel i konkurranser, men at det kan føre til mistriivsel hos jenter med samme fysiske form (Bjerke et al. 2016). Olafson (2002, s. 67) fant ut i sin studie at jentene ofte unngikk kroppsøvingstimene på grunn av et prestasjonspress i forhold til fysiske øvelser, noe som gjorde det pinlig for dem å delta. Dette bidro til å skape negative assosiasjoner til faget, men resultatene viste ikke endring i mistriivsel ved fysisk aktivitet generelt (Olafson, 2002, s. 69).

Videre beskriver Andrews og Johansen (2005) at det skjer en endring i aktivitetsinnhold i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen som oppleves som negativ for flere av jentene, hvor ballspill får stor plass i undervisningen og lek får en mindre sentral rolle eller er mer alvorlighetspreget på høyere klassetrinn. Disse resultatene viser likheter med Moen et al. (2018, s. 41) sine resultater som viste at ballspill har en stor rolle i kroppsøvingfaget og at aktiviteter som dans og friluftsliv ikke er like prioritert. Dette kan føre til at elever som ikke mestrer ballspillaktiviteter, opplever en redusert oppfattet kompetanse og har dermed lavere trivsel i kroppsøvingfaget. Funnene viser at ballaktiviteter og konkurranser kan ha en negativ innvirkning på trivselen til jentene, og at innholdet i kroppsøvingfaget kan være mer tilpasset guttene (Moen et al., 2018, s. 69). Dette kan føre til at jentene opplever at deres behov ikke blir tilfredsstilt, og kan dermed føre til økt mistriivsel med økende alder, særlig da studien viser at aktiviteter som dans som jentene liker, ikke blir prioritert (Moen et al., 2018, s. 41). Dermed kan det være nødvendig å tilpasse aktivitetsinnholdet i kroppsøvingfaget for å inkludere flere aktiviteter som både gutter og jenter vil like og som vil øke trivselen til elevene (Klomsten, 2016, s. 71). Videre kan det også være andre faktorer som påvirker oppfattet kompetanse og dermed trivsel, som blant annet læringsmiljøet, relasjonen til læreren, mangfold i klassen, læreplan og lokallæreplan som styringsdokument, mulighetene for å utvikle ferdigheter og oppleve mestring (Deci & Ryan, 1985, s. 26).

5.2 Funn i forhold til overordnet teori

Selvoppfatningen til en person vil ha en effekt på hvordan man løser utfordrende oppgaver og dermed ha en effekt på motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 17. Hvordan en elev oppfatter

seg selv, vurderer seg selv og hvilke forventninger man har til seg selv vil påvirke elevens prestasjon og forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 75). Dersom en gutt har en generell selvoppfatning om at han er dårlig i dans, vil dette dermed kunne påvirke hans motivasjon og deltakelse i undervisningen. Selvoppfatningen til elevene kan skille mellom å være beskrivende, vurderende og affektiv. Det vil si at en kan anse seg selv som en dårlig danser, men mer spesifikt oppfatte at en har dårlig rytmesans, lite kreativ og dårlig koordinasjon (Skaalvik, 1999, s. 99). Det er sentralt å poengtere at de største affektive responsene som er knyttet til en elevs selvoppfatning, skjer på de områdene som eleven eller miljøet anser som mest viktig (Skaalvik, 1999, s. 99). Ut i fra denne informasjonen er det ikke sikkert at guttenes lave oppfatning av egen kompetanse i dans påvirker selvoppfatningen negativt, da det ikke nødvendigvis oppleves som en stor verdi å være dyktig i dans for alle elever.

Skaalvik og Skaalvik (2007, s. 72) beskriver at kroppsøving er et synlig fag sammenlignet med andre fag, noe som kan bidra til at elevene opplever større grad av sosial sammenligning, da ulikheter og ferdighetsnivå blir mer fremtredende. Dans er en aktivitet som er i stor grad synlig for andre elever, da det ikke er så mange distraherende momenter som gjør at man ikke legger merke til andre. Det vil også komme synlig frem dersom noen elever sliter med å holde takt og rytme til musikken, noe som kan oppleves som blottleggende og flaut. Det vil dermed være helt sentralt at kroppsøvingslæreren tilrettelegger for et trygt og godt læringsmiljø, for å unngå at elevene anser en hver aktivitet som en prestasjonssituasjon hvor de hele tiden sammenligner seg selv med andre. Dette vil kunne ta bort fokuset fra læringssituasjonen, da elevene bruker mer tid på å prøve å ikke «dumme seg» ut, i stedet for å ha fokus på læring og utvikling. Dette kan være utfordrende da det kan være elever som opplever seg selv som lite kompetente på ulike områder, selv om det ikke stemmer overens med sannheten (Skaalvik, 1999, s. 106).

Sosial sammenligning påvirker også selvoppfatningen til elevene, og siden kroppsøvingsundervisningen er en synlig arena, vil det være sentralt at kroppsøvingslæreren tilrettelegger for en undervisning som bidrar til minst mulig sosial sammenligning. Dette er særlig viktig for å sørge for at elevene tilfredsstiller det psykologiske behovet for tilhørighet, da Deci og Ryan (1985, s. 58) beskriver at til vil kunne stimulere til indre motivasjon. Som kroppsøvingslæreren vil det da være viktig å skape et støttende og inkluderende læringsmiljø som oppmuntrer elevene til å samarbeide og støtte hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette kan føre til at elevene føler seg trygge og støttet, som igjen kan dempe den sosiale sammenligningen og heller bidra til å øke deres oppfatning av kompetanse og trivsel i faget. En

mulighet kan være at læreren oppmuntrer elevene til å gi positive og konstruktive tilbakemeldinger til hverandre og dele kunnskap og erfaringer for å spille hverandre gode. Elevene kan også bli oppmuntret til å vise omsorg for hverandre, ved å gi oppmuntrende ord eller ros når andre elever presterer bra er viser god innsats. Dette kan bidra til å øke elevenes følelse av tilknytning og tilhørighet i klassen, som igjen vil kunne styrke deres sosiale relasjoner og dermed øke trivsel og motivasjon i kroppsøvfingsfaget (Deci & Ryan, 1985, s. 58).

Det kan være utfordrende å sammenligne direkte handlinger, og ofte vil man da sammenligne andre reaksjon til våre handlinger. Et eksempel på dette kan være at en elev sammenligner lærerens vurdering av hvordan andre elever gjennomfører ulike oppgaver med hvordan læreren vurderer sine gjennomføringer. Dette kan komme frem i form av formelle og uformelle kommentarer, blikk, ansiktsuttrykk og dermed er læreren en bidragsyter for den sosiale sammenligningen (Skaalvik, 1999, s. 108). Med utgangspunkt i dette kan man forstå at kroppsøvfingslæreren har en sentral rolle i å arbeide mot å ikke sammenligne elevene eller kommentere slik at det kan påvirke deres selvoppfatning negativt. Det vil derimot være sentralt å komme med tilbakemeldinger som bidrar til elevenes læring og utvikling.

En av konsekvensene ved at elever opplever lav selvoppfatning knyttet til aktiviteter i kroppsøvfingsfaget, er at det kan føre til angst og stress dersom prestasjonssituasjonen oppfattes som truende (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 73). En grunn til at noen opplever visse situasjoner som truende kan være at de kjenner på frykt for å ikke mestre oppgaver som de selv opplever og anser som viktige å prestere i. Dette kan føre til at de prøver å beskytte seg selv fra en slik ubehagelig situasjon ved å vise lav motivasjon for oppgaven, lav innsats og lite tålmodighet ved utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 73). Ved at kroppsøvfingslæreren legger til rette for realistiske mål, vil elevene kunne oppleve mestring, som igjen kan øke deres egen oppfatning av kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 142). For å unngå at målene blir for store og lite målbare, kan det være nødvendig for kroppsøvfingslæreren å bryte målene opp i mindre delmål som er mulig å oppnå på kortere sikt, da det vil sørge for at elevene får hyppigere tilbakemelding om sin fremgang. Kroppsøvfingslærerens tilbakemeldinger på elevenes fremgang og innsats, både positive og konstruktive, kan bidra til å opprettholde elevenes motivasjon og lærelyst. Som kroppsøvfingslærer vil ifølge Skaalvik (1999, s. 106) være viktig å legge til rette for oppgaver som utfordrer elevene på deres nivå og peke på konkrete aspekter ved aktivitetene som elevene mestrer godt.

Videre er det sentralt at kroppsøvlingslæreren gir tips til elevene om hvordan de kan forbedre sine ferdigheter ved å gi tilbakemeldinger som bidrar til deres læring og utvikling. I følge Deci og Ryan (1985, s. 58) må alle de psykologiske behovene være til stede for å stimulere til optimal indre motivasjon, og dermed vil det også være sentralt for elevenes oppfattede kompetanse at de opplever en følelse av kontroll og autonomi. Kroppsøvlingslæreren kan tilrettelegge for elevenes autonomi ved å gi dem valgmuligheter på flere områder i undervisningen, som for eksempel i aktiviteter, oppgaver, arbeidsform, tidsbruk, arbeidsområde og utstyr. Dette kan gjøres ved å gi elevene mulighet til å velge mellom aktiviteter eller måter å gjennomføre dem på, som kan bidra til at elevene føler at de har eierskap og kontroll over egen handlinger og atferd. Et praktisk eksempel på dette kan være ved at elevene får selv ansvar i å lage en treningsøkt for seg selv eller for sine medelever, avhengig av alder og ferdighetsnivå. Kroppsøvlingslæreren kan også oppmuntre elevene til å utforme egne mål og ta ansvar for sin egen progresjon. Det vil da være sentralt at kroppsøvlingslæreren gir støtte og veiledning, slik at elevene har gode forutsetninger for å nå disse målene. Ved å tilrettelegge for elevenes autonomi i kroppsøvlingsfaget, kan læreren på denne måten bidra til å øke elevenes motivasjon og engasjement (Deci & Ryan, 1985, s. 26).

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2007, s. 83) er selvoppfatning knyttet til selv vurdering og forventning om mestring. Ut i fra resultatene kan man se at jentene har generelt høy oppfattet kompetanse i alle de tre kontekstene; basketball, dans og uteaktivitet. Selv om elever kan ha høye forventinger om å mestre ulike oppgaver i kroppsøvlingsfaget, betyr det ikke nødvendigvis at de har en oppfatning om å være flink i faget generelt (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 87). En elev kan ha erfaring med å mestre konkrete oppgaver i faget tidligere, noe som bidrar til at eleven er motivert til å fortsette å legge inn innsats i utfordrende oppgaver, da de har erfart at øving bidrar til mestringsopplevelser. Ut i fra dette kan man se viktigheten av at elever prøver ut nye aktiviteter og oppgaver som med hjelp av innsats og øving kan mestre (Skaalvik, 1999, s. 106). Oppgavene bør dermed ikke være for enkle å mestre, da dette kan oppleves som kjedelig og ikke vil gi samme utvikling av kompetanse (Skaalvik, 1999, s. 106). Dersom oppgavene blir for vanskelige vil de ikke føre til mestringserfaringer og vil dermed bidra til å svekke forventning om mestring ved lignende oppgaver (Skaalvik, 2022, s. 107). Det vektlegges dermed hvor viktig det er at skolen og kroppsøvlingslæreren legger til rette for oppgaver og som utfordrer elevene på deres nivå og gjør det mulig å få gode mestringserfaringer (Skaalvik, 1999, s. 106). Kroppsøvlingslæreren bør dermed legge til rette for utfordrende, men oppnåelige mål, altså at de er realistiske, men utfordrende nok i forhold til hver enkelt sine ferdigheter og kunnskaper.

Dette er for å sørge for at elevene opplever at de har kompetanse i aktivitetene de gjennomfører, da dette vil kunne stimulere til indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985, s. 26).

Andres vurderinger kan påvirke elevenes selvoppfatning, da selvoppfatningen kan dannes gjennom hvordan eleven opplever at andre opplever seg selv (Skaalvik, 1999, s. 107). Dette kan komme frem ved at en elev oppfatter at andre elever tenker at man er god eller dårlig i en aktivitet. Kroppsøvingslæreren vil også være sentral i disse vurderingene. Som kroppsøvingslærer vil det da være relevant å kunne veilede, motivere og skape forutsetninger om mestring uten å påvirke elevens selvverd i negativ retning (Skaalvik, 1999, s. 107). «Skal vurderingen kunne tjene til sitt formål, krever det derfor også at de enkelte barna arbeider mot mål som er tilpasset deres forutsetninger» (Skaalvik, 1999, s. 107).

Videre stiller Skaalvik (2022, s. 110) spørsmål ved om det alltid bør være skolens mål å strebe mot at elevene har så positiv selvoppfatning som mulig. I denne diskusjonen vektlegges det at skolen bør arbeide mot å styrke elevenes selvverd, da dette vil ha en viktig betydning for deres livskvalitet (Skaalvik, 2022, s. 110). Det vil derimot ikke alltid være et mål om at elevene skal oppfatte seg selv som flinke eller talentfulle i fagene, da dette kan for noen barn medføre til urealistisk selvoppfatning og kan føre til konsekvenser ved motgang i senere tid. Det vil være viktigere at skolen og kroppsøvingslæreren tilrettelegger for at elevene skal ha gode mestringsopplevelser i faget, og dermed tilpasse undervisning og innhold til hver enkelt elev (Skaalvik, 2022, s. 110).

Ifølge Bandura (1999, s. 6) vil elevenes mestringstro påvirke motivasjon og forventning til fremtidige resultater. Dette kan ha negative konsekvenser for elever som opplever lav mestringstro i kroppsøvingsaktiviteter, da dette kan føre til utfordringer med å gjennomføre aktivitetene som eleven oppfatter seg som dårlig i (Bandura, 1999, s. 8). Dette vil være problematisk dersom man skal oppnå formålet med kroppsøvingsfaget som er å stimulere til læring og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Elevenes mestringstro og forventning om mestring vil dermed være sentralt for elevenes motivasjon til å være i fysisk aktivitet og legge inn innsats i arbeidsoppgavene som blir gitt i undervisningen. Det vil også ha betydning for hvor lenge elevene er villige til å arbeide med oppgaver som de i utgangspunktet synes er utfordrende, da Bandura (1999, s. 8) beskriver at personer som har sterk tro på sine egne evner, vil sannsynligvis jobbe hardere når de møter på vanskeligheter og ha større utholdenhet.

5.3 Praktiske implikasjoner

Resultatene i denne studien bidrar med ny kunnskap om oppfattet kompetanse og trivsel i ulike temaer i kroppsøvningsfaget for elever på 6. trinn. Resultatene antyder at det kan være kjønnsforskjeller i oppfattet kompetanse innenfor enkelte temaer, at det er variasjon i oppfattet kompetanse innenfor ulike kontekster i faget og at oppfattet kompetanse er en viktig prediktor for elevers trivsel. Disse funnene kan ha implikasjoner for kroppsøvningslæreren og undervisningen i faget, og kan bidra til å gi lærerne innsikt og hjelp til å identifisere områder hvor det kan være behov for å øke elever oppfattede kompetanse og dermed potensielt øke deres trivsel.

Klomsten (2016, s. 64) vektlegger skolens ansvar om likestilling i undervisningen, hvor både jenter og gutters interesser og læring skal ivaretas. Likestilling og likeverd har dermed en rolle i kroppsøvningsundervisningen, hvor både gutter og jenter skal få like stort utbytte av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kroppsøvningslærere bør være bevisste på ulikheter mellom gutter og jenter når det gjelder idrettsengasjement og deltakelse i idretter (Klomsten, 2006, s. 3). Ifølge Ommundsen (2006, s. 59) foreligger det kjønnsstereotyper og kjønnsklassifiseringer i fysisk-motoriske aktiviteter blant barn og unge, som kan bidra til å påvirke jentenes mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøvningsfaget. Det vil være viktig at kroppsøvningslærere er bevisst på slike stereotyper og forsøke å skape et miljø hvor både gutter og jenter får like muligheter og oppmuntring til å delta i ulike fysisk-motoriske aktiviteter (Ommundsen, 2006, s. 59).

Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985, s. 26), vil tre grunnleggende psykologiske behovene for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet være sentrale for kroppsøvningslæreren å tilrettelegge for, da det kan øke elevenes indre motivasjon til å være i fysisk aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 143). Kroppsøvningslæreren kan tilrettelegge for elevenes indre motivasjon ved å blant annet introdusere dem for et mangfold av aktiviteter, gi dem utfordringer som passer for hver enkelt elevs forutsetninger og ferdigheter, gi elevene mulighet til å bestemme i undervisningen og tilrettelegge for et støttende læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 143; Ingebrigtsen & Mehus, 2006, s. 33; Engebretsen et al., 2020, s. 368). Tilpasset opplæring vil være en nøkkel for indre motivasjon hos elevene fordi når arbeidsoppgavene er tilrettelagt for hver enkeltes forutsetninger, vil dette kunne bidra til å gi dem en følelse av kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 142). Dersom

oppgavene er for vanskelige, vil det ikke gi elevene en følelse av kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 142). Tilhørighetsbehovet krever at skolen og læreren tilrettelegger for et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor alle elever opplever å bli sett, hørt og respektert (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 142). Til slutt påpeker Skaalvik (1999, s. 102) at det er sentralt at kroppsøvingslæreren demper presset om å være best, slik at elevene bevarer og utvikler sitt selvvverd.

5.4 Metodologisk drøfting – svakheter og begrensninger ved studien

5.4.1 Kvalitet

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 221) handler kvalitet om at forskningen er nyttig for andre. «Kunnskapen konstrueres i forskningens møte mellom teori og empiri, i møte mellom forskere, mellom forskere og forskningsdeltakere, og mellom forskere og lesere/mottakere av forskningen» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). To viktige faktorer som er med på å avgjøre studiens kvalitet er reliabilitet og validitet (Dalland, 2020, s. 245). Reliabilitet handler om i hvilken grad studien gir pålitelige resultater, mens validitet handler om i hvilken grad resultatene i studien måler det som er ment for å måles og generaliserbarheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Andre faktorer som kan være med på å påvirke studiens kvalitet er hvordan datainnsamlingen og analysen er gjennomført (Dalland, 2020, s. 245).

5.4.2 Reliabilitet

I diskusjonen om studiens reliabilitet eller pålitelighet vil jeg reflektere over hvordan undersøkelsen eller jeg som forsker kan ha påvirket resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Den første faktoren som kan ha påvirket studiens pålitelighet er at spørreskjemaet er tidligere validert på 10.trinn, noe som kan føre til at begreper i spørsmålene kan være vanskeligere å forstå for en 6.klassing. Noen av elevene uttrykte usikkerhet ved begrepet «prestasjon», noe som kan være en svakhet ved spørreskjemaet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Det ble heller ikke gjennomført en pilotstudie, på grunn av masteroppgavens omfang og tidsbegrensninger (Danielsen, 2013, s. 147). En annen faktor som kan ha en innvirkning på resultatene og påvirke påliteligheten ved studien er undervisningsoppleggene. Ettersom

undervisningsoppleggene er laget av forsker selv, kan det være utfordrende å avgjøre om de representerer ordinær undervisning eller ikke, da forskeren ikke har kjennskap med elevenes erfaringer, ferdigheter, individuelle utfordringer fra før. I tillegg til dette kan det at jeg som forsker var til stede under undervisningen og datainnsamlingen ha påvirket påliteligheten, da dette kan ha påvirket elevenes ytelse eller oppfatning av undervisningen. Videre var det også elever som ikke var til stede under alle datainnsamlingene på grunn av sykdom, noe som kan påvirke reliabiliteten til resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Det er også mulig at menneskelige feil kan ha blitt gjort når resultatene ble registrert, noe som kan ha en innvirkning på reliabiliteten. Utvalgsstørrelsen i studien er relativt lav på grunn av studiens omfang og tidsbegrensning. Dette kan påvirke påliteligheten til resultatene, da det kan øke sjansen for tilfeldigheter og begrensninger i generalisering av resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227).

En annen faktor som kan påvirke påliteligheten til resultatene er at undervisningsoppleggene ble gjennomført av to ulike kroppsøvingslærere, med ulik kjennskap til elevene. Den ene kroppsøvingslæreren underviste begge klassene i basketball og en klasse i uteaktivitet, mens den andre kroppsøvingslæreren underviste begge klassene i dans og en klasse i uteaktivitet. Ettersom at forsker var til stede under gjennomføringen av undervisningsoppleggene, var det ingen synlige ulikheter i gjennomføring av uteaktivitetsopplegget, og dermed lite sannsynlig at det påvirket resultatene. Til slutt er det relevant å nevne at frafall fra studien kan ha påvirket påliteligheten til resultatene, da det ikke vil gi et fullstendig innblikk i alle elevenes oppfatning av egen kompetanse eller trivsel i undervisningen, særlig da det er færre gutter enn jenter som deltok i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Det var totalt tre gutter og én jente som ikke ønsket å delta.

5.4.3 Validitet

Dalland (2020, s. 245) beskriver at validitet handler om metoden som er benyttet egner seg til å undersøke det som er ønsket å undersøke. Postholm og Jacobsen skiller mellom indre og ytre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Med indre gyldighet (intern validitet) menes det at konklusjonene i studien er gyldig for de eller det som har blitt studert, altså om man kan trekke konklusjon i årsak-virkning eller om datainnsamlingen måler det som er ment for å måles (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Ytre gyldighet (overførbarhet) derimot er knyttet til i hvor stor grad resultatene fra studien kan overføres til andre kontekster enn bare det som er undersøkt

i denne studien. For eksempel i hvor stor grad kan resultatene fra denne studien overføres til andre klasser på andre skoler? (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Indre gyldighet

I den nåværende studien underbygger teoriene om selvbestemmelse og forventning om mestring at oppfattet kompetanse er viktig for elevenes motivasjon og trivsel, noe som gir studien større grad av indre gyldighet (Deci & Ryan, 1985, s. 26; Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 142; Bandura, 1999, s. 8). Samtidig vil det være utfordrende å konkludere med årsak-virkning til hvordan undervisningsoppleggene påvirker elevenes oppfattet kompetanse og trivsel (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Dette er fordi man ikke kan snakke om kausale «lover» i atferds- og samfunnsvitenskapene, da et undervisningsopplegg ikke vil virke på samme måte i alle klasser eller skoler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 233). Med utgangspunkt i tidligere forskning og teori vil det derimot være mulig å diskutere ulike sannsynlige muligheter til hvorfor resultatene viser det de viser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 233).

I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 232) skiller man mellom kriteriegyldighet og konvergerende/diskriminerende gyldighet i kvantitativ forskning. Konvergerende gyldighet handler om i hvilken grad operasjonaliseringene henger sammen og om de er fornuftige. Det ble dermed gjennomført en faktoranalyse for å finne ut hvordan hver operasjonalisering korrelerer med den latente variabelen. Cronbach alfa i denne studien ligger på 0.81 og 0.87, noe som antyder at spørreskjemaet har god indre konsistens og pålitelighet, da verdiene indikerer at spørreskjemaene måler det samme konstruktet på en pålitelig måte. Dette styrker studiens indre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 232).

Ytre gyldighet

Den ytre gyldigheten handler om overførbarhet, altså i hvilken grad funn fra en studie kan generaliseres til andre kontekster som ikke er studert. Postholm og Jacobsen (2018, s. 233) beskriver at de fleste masteroppgaver som bruker kvantitative metoder, vil ikke ha et utvalg som er trukket på en statistisk «riktig» måte, og at det dermed er viktig å argumentere for hvorfor elevene som er studert er representative for andre elever for å øke den ytre gyldigheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 233). Utvalget i denne studien er elever fra en ordinær offentlig barneskole med relativt vanlig klassestørrelse på rundt 20 elever. Dette er med på å øke den

ytre gyldigheten til studien. Det vil derimot være vanskelig å si noe om resultatene er overførbare til andre skoler, da det er avhengig av flere faktorer som for eksempel klassemiljø, forhold til kroppsøvingslæreren, gjennomføring av undervisning, utstyr osv.

På bakgrunn av studiens begrensede utvalg, kan det være en utfordring å generalisere funnene til en større populasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 240). Dette er fordi elevene i studien kan være unike på visse måter, som for eksempel tidligere kunnskap, erfaringer og fritidsaktiviteter, som ikke nødvendigvis kan overføres til andre elever eller skoler. Likevel kan resultatene fra studien bidra til dypere forståelse av hvordan ulike undervisningsopplegg og tilnærminger kan påvirke elevenes oppfattede kompetanse og trivsel i kroppsøvingsfaget og dermed gi inspirasjon til videre forskning og praksis.

6.0 Avslutning

6.1 Oppsummering av resultater

Formålet med denne studien har vært å få mer kunnskap rundt jenters og gutters oppfattede kompetanse og trivsel i ulike kontekster i kroppsøvningsfaget; basketball, dans og uteaktivitet. Studien ble utført med utgangspunkt i kroppsøvningsfagets formål om å stimulere til livslang bevegelsesglede og motivere dem til å være i fysisk aktivitet etter endt skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Kvantitativ forskningsmetode ble valgt for studien, hvor all data ble samlet inn ved bruk av spørreskjema. Aksjonsforskning ble benyttet, hvor det ble gjennomført et undervisningsopplegg i basketball, et undervisningsopplegg i dans og et undervisningsopplegg i uteaktivitet på to 6.klasser. Etter hvert undervisningsopplegg fikk elevene utdelt et spørreskjema på ark som omhandlet elevenes oppfattede kompetanse og trivsel i undervisningen. Resultatene fra Mann-Whitney u-testen viser ingen signifikant forskjell mellom gutter og jenters oppfattede kompetanse i basketball og uteaktivitet, men viser at guttene har signifikant lavere oppfattet kompetanse i dans sammenlignet med jentene. Videre viste resultatene fra Wilcoxon Signed Ranks Test at jentene hadde signifikant bedre oppfattet kompetanse i uteaktivitet sammenlignet med basketball. Det var derimot ingen signifikant funn mellom jentenes oppfattede kompetanse i dans sammenlignet med basketball eller uteaktivitet. Resultatene fra Wilcoxon Signed Ranks Test viste at guttene hadde signifikant høyere oppfattet kompetanse i basketball og uteaktivitet sammenlignet med dans. Det viste ingen signifikant forskjell i guttenes oppfattet kompetanse i uteaktivitet sammenlignet med basketball. Til slutt viste regresjonsanalysen at oppfattet kompetanse predikerer elevenes trivsel med ca 23%.

På bakgrunn av studiens funn om at guttene i dette utvalget har lavere oppfattet kompetanse i dans sammenlignet med jentene vil ha implikasjoner for kroppsøvningslæreren. Det vil være viktig at kroppsøvningslæreren tilrettelegger for aktiviteter i dans hvor guttene får mestringsopplevelser som bidrar til å skape motivasjon og trivsel. Dette kan gjøres ved at kroppsøvningslæreren tilrettelegger for autonomi ved å gi elevene mulighet til å velge for eksempel arbeidsmetode. Videre er det viktig at kroppsøvningslæreren skaper et trygt og godt læringsmiljø for å bevare elevenes selvoppfatning og opprettholder elevenes motivasjon til å være i fysisk aktivitet. Videre viser resultatene at jentene har relativt høy oppfattet kompetanse i dans, noe som kan indikere at dette er en aktivitet som de opplever mestring i. Likevel vil det være viktig å understreke at det kan foreligge individuelle forskjeller blant kjønnene.

Et av hovedfunnene fra denne studien er at guttene og jentene i utvalget har relativt høy oppfattet kompetanse i konteksten uteaktivitet. Dette indikerer at undervisningsopplegget er tilrettelagt for begge kjønnenes ferdigheter og interesser. Det kan tolkes at de stilles likt for å gjennomføre slike uteaktiviteter og samarbeidsaktiviteter. Det kan også tyde på at elevene ønsker mer undervisning ute i samarbeid med andre. Kroppsøvlingslæreren kan med utgangspunkt i disse resultatene legge til rette for elevenes oppfattet kompetanse ved å tilrettelegge for mer uteaktiviteter og samarbeidsaktiviteter.

Med utgangspunkt i funnene som viser at oppfattet kompetanse predikerer trivselen til elevene med 23%, vil det være sentralt at kroppsøvlingslæreren tilrettelegger for elevenes mestringsopplevelser, som kan bidra til trivsel og indre motivasjon for å være i fysisk aktivitet. Denne informasjonen er særlig viktig da tidligere forskning viser at jentenes trivsel synker med alderen (Andrews & Johansen, 2005; Ingebrigtsen & Mehus, 2006, s. 38; Moen et al., 2018, s. 35).

6.2 Videre forskning

Med bakgrunn i studiens resultater kan det relevant å undersøke om det foreligger kjønnsforskjeller i ulike kontekster i kroppsøvlingsfaget ved større utvalg eller over en lengre periode med flere undervisninger. Det kan også være nyttig med undersøkelser som tester elevenes oppfattet kompetanse og trivsel i andre kontekster, kanskje særlig tidsaktuelle aktiviteter som har fått større plass i læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2020). Det kan også være nyttig å undersøke om det er noen ulikheter mellom elever på ulike alderstrinn, og om kjønnsforskjellene i oppfattet kompetanse og trivsel vedvarer over tid. Studier kan også undersøke hvordan ulike undervisningsmetoder og tilnærminger kan påvirke oppfattet kompetanse og trivsel, og hvordan dette kan implementeres i undervisning i praksis.

Resultatene peker også på behovet for å undersøke nærmere hvorfor jentene opplever seg mer kompetente i uteaktivitet enn i basketball, og hvorfor guttene opplever seg selv som mer kompetente i basketball og uteaktivitet enn i dans. Dette kan være et viktig tema for videre forskning, da det kan bidra til bedre forståelse av kjønnsforskjeller i oppfatning av kompetanse i ulike aktiviteter og hva som kan gjøres for å motvirke disse forskjellene.

Det kan også være sentralt med forskning rundt årsak-virkning, hvor det kan gjennomføres en longitudinell undersøkelse om hvordan ulike undervisningsopplegg innenfor samme kontekst kan bidra til å påvirke elevenes oppfattede kompetanse og trivsel. Det vil også være sentralt å se på eldre elever, da alderen på elevene i den nåværende studien er lavere enn pubertetsalder, og kan dermed bidra til mindre signifikante funn. Videre forskning på området kan bidra til å belyse hvordan kroppsøvingslærere kan jobbe for å fremme likestilling og likeverd i kroppsøvingsundervisningen, og hvordan ulikheter mellom gutter og jenter kan reduseres.

7.0 Referanser

Andrews, T. & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>

Antonsen, Y., Thunberg, O. A. & Andreassen, S-E. (2022). Aksjonslæring som grunnlag for utvikling av lærerstudenters U-kompetanse i FoU-oppgaven. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/aksjonslaring-som-grunnlag-for-utvikling-av-larerstudenters-u-kompetanse-i-fou-oppgaven/>

Bandura, A. (1999). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I A. Bandura (Red.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 1-45). Cambridge University Press.

Bjerke, Ø., Lyngstad, I. K. & Lagestad, P. A. (2016). Trivsel i kroppsøvingfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(1), 1-13.
<http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v2.259>

Brattli, V. H., Hansen, K. L., Steiro, M. J. & Ingebrigtsen, J. (2014). Intensitet og involvering i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 43-59. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/277630/Brattli%20et%20al.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cairney, J., Kwan, M. Y., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R., Faught, B. E. (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), 1-8.
<https://ijbnpa.biomedcentral.com/counter/pdf/10.1186/1479-5868-9-26.pdf>

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7. utg.). Gyldendal.

Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy – statistikk og spørreskjema. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 138-154). Universitetsforlaget.

Deci, E. L. & Ryan, M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uis.no/lib/uisbib/reader.action?docID=3086782&ppg=1>

Duda, J. L. & Nicholls, J. (1992). Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290–299. [10.1037/0022-0663.84.3.290](https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290)

Engebretsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving: Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvingfaget? *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 104(4), <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.18261/issn.1504-2987/2020-04->

Engelsrud, G. (2021). Kjønn og inkludering. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2. utg., s. 27-45). Cappelen Damm Akademisk.

Furu, E. M. (2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 45-59). Universitetsforlaget.

Goudas, M. & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and Intrinsic Motivation in School Physical Education Classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9(3), 241-250. <https://www.jstor.org/stable/23420249>

Haga, M & Sigmundsson, H. (2006). Fysisk aktivitet i skolen. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 13-19) Universitetsforlaget.

Halvorsen, E. M. (2014). Fagpreferanser i skolen med vekt på kjønn og intelligens: Et bidrag til faghistorien i kunst og håndverk. *Techne Series A*, 21(1), 38-53. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438154/587-2613-1-PB.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Ingebrigtsen, J. E. & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 33-42) Universitetsforlaget.

Klomsten, A. T. (2006). A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls. [Doktorgradsavhandling]. Norwegian University of Science and Technology.

Klomsten, A. T. (2012). Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving – hvorfor? *Idrottsforum*. <https://www.idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.html>

Klomsten, A. T. (2013). Hvordan organiseres kroppsøvingfaget i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønnsdelt? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 59-82. <https://docplayer.me/128306-Hvordan-organiseres-kroppsovingsfaget-i-norske-skoler-kjonnsmblandet-eller-kjonnsmdelt.html>

Klomsten, A. T. (2016). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 10(1), 63-84. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2652951/Klomsten.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning-epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27-42). Cappelen Damm Akademisk.

Lov om endring av juridisk kjønn. (2016). *Lov om endring av juridisk kjønn* (LOV-2016-06-17-46). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2016-06-17-46>

Lyu, M. & Gill, D. (2011). Perceived physical competence, enjoyment and effort in same-sex and coeducational physical education classes. *Educational Psychology*. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Gill_Perceived_2011.pdf

McAuley, E., Duncan, E.T. & Tammen, V.V. (1989). Psychometric Properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a Competitive Setting: A Confirmatory Factor Analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), <https://doi.org/10.1080/02701367.1989.10607413>

Moen, M. K., Westlie, K., Bjørke, L., & Hammer Brattli, V. (2018). Når ambisjon møter tradisjon - En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsvingsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn). *Elverum: Høgskolen i Innlandet*, 9-80. https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

NESH (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 20. mars 2023 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Olafson, L. (2002). «I hate phys. ed.» Adolescent girls talk about physical education. *Physical educator*, 59(2), 67-74. <https://www.proquest.com/docview/233004516/fulltextPDF/696AA6FB25AF67PQ/1?accountid=136945>

Ommundsen, Y. (2000). Kan idrett og fysisk aktivitet fremme psykososial helse blant barn og ungdom? *Tidsskriftet Den norske legeförening*, 120(29), 1-11. <https://tidsskriftet.no/2000/11/tema/kan-idrett-og-fysisk-aktivitet-fremme-psykososial-helse-blant-barn-og-ungdom>

Ommundsen, Y. (2001). Pupils' affective responses in physical education classes: the association of implicit theories of the nature of ability and achievement goals. *European Physical Education Review*, 7(3), 219-242. DOI: 10.1177/1356336X010073001

Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsving og idrett: betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s .47-65) Universitetsforlaget.

Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education.

Scandinavian Journal of Education Research, 51(4), 385-413.

<https://doi.org/10.1080/00313830701485551>

Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7. Utg.). Open University Press.

Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/*

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Powlishta, K. K., Sen, M. G., Serbin, L. A., Poulin-Dubois, D. & Eichstedt, J. A. (2001). From Infancy through middle childhood: The Role of Cognitive and Social Factors in Becoming Gendered. I R. - K. Unger (Red.), *Handbook of the Psychology of Women and Gender* (s. 116-132). John Wiley & Sons, Inc.

Roberts, G. C. & Ommundsen, Y. (1996). Effect of Goal Orientation on Achievement Beliefs, Cognition and Strategies in Team Sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 6(1), 46–56. [10.1111/j.1600-0838.1996.tb00070.x](https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.1996.tb00070.x)

Ryan, R. M. (1982). Control and Information in the Intrapersonal Sphere: An Extension of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450–461. <https://psycnet-apa-org.ezproxy.uis.no/fulltext/1983-07280-001.pdf>

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford press.

Sikt (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Hentet 20. mars 2023 fra <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>

Skaalvik, E.M. & Rankin, R. J. (1995). A Test of the Internal/External Frame of Reference Model at Different Levels of Math and Verbal Self-Perception. *American Educational Research Journal*, 32(1), 161-184. <https://doi.org/10.2307/1163217>

- Skaalvik, E. M. (1999). Barns selvoppfatning som aspekt ved livskvalitet. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 17(1). <https://doi.org/10.5324/barn.v17i1.4747>
- Skaalvik, E. M. (2006). Selvoppfatning og idrett. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 66-80) Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. (2022). Barns selvoppfatning som aspekt ved livskvalitet. *BARN – Forskning om barn og ungdom i Norden*, 17(1), 98-113. [10.5324/barn.v17i1.4747](https://doi.org/10.5324/barn.v17i1.4747)
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2003). A model of Contextual Motivation in Physical Education: Using Constructs From Self-Determination and Achievement Goal Theories to Predict Physical Activity Intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), [10.1037//0022-0663.95.1.97](https://doi.org/10.1037//0022-0663.95.1.97)
- Standal, Ø. F. (2021). Inkludering og kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2. utg., s. 14-23). Cappelen Damm Akademisk.
- Steene-Johannessen, J. (2009). Physical activity, physical fitness and cardiovascular disease risk factors in Norwegian children and adolescents: The Physical Activity among Norwegian Children Study. *Norges idrettshøgskole*. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmli/bitstream/handle/11250/171283/Steene-Johannessen%202009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stoltenberg, C., Abdelrahman, H. M., Chaudhry, R. A., Fylling, I., Hausstätter, R., Kirkebirkeland, M. A., Lervåg, A., Løken, K. V., Monsen, M., Nereid, C. T., Ogden, T. (2019). Nye sjanser – bedre læring Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp. *Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Teknisk redaksjon*. Oslo: NOU Norges offentlige utredninger - avgitt til Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kroppsøving: kjerneelementer*. (KRO01-05) <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kroppsøving: Kompetansemål og vurdering*. (KRO01-05) <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv1084?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kroppsøving: Fagets relevans og sentrale verdier*. (KRO01-05) [Fagets relevans og sentrale verdier - Læreplan i kroppsøving \(KRO01-05\) \(udir.no\)](#)

Wang, J. C. K. & Liu, W. C. (2007). Promoting enjoyment in girls' physical education: The impact of goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review*, 13(2), 145-164. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2014/04/2007_WangLiu_EPER.pdf

Øgreid, A. K. (2022). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (2. utg., s. 209-231). Universitetsforlaget.

9.0 Vedlegg

9.1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet
”Gutters og jenters oppfatning av egen kompetanse i kroppsøvningsfaget – er det sammenheng mellom elevenes oppfattede kompetanse og trivsel i faget”?

Til foresatt

Bakgrunn og hensikt

Jeg er masterstudent ved UIS, og skriver masteroppgave i kroppsøving med problemstillingene: «**I hvor stor grad er det forskjell på jenters og gutters oppfatning av egen kompetanse i kroppsøvningsfaget på 6.trinn?**» og «**Er det sammenheng mellom elevenes oppfattede kompetanse og trivsel i faget?**». Jeg ønsker å undersøke dette på 6.trinn, da tidligere forskning har vist at trivselen i faget synker når elevene blir eldre, særlig for jenter. På bakgrunn av dette vil jeg gjennomføre en kvantitativ studie på to 6.klasser. Her vil jeg sammen med kroppsøvningslæreren lage tre ulike undervisningsopplegg innenfor ulike temaer (basketball, dans og uteaktivitet). Dette er for å finne ut om guttenes og jentenes opplevde kompetanse er ulik i forskjellige aktiviteter i kroppsøvningsfaget og om det kan foreligge sammenhenger mellom trivselen til elevene. Etter hvert undervisningsopplegg vil elevene få et spørreskjema knyttet til oppfattet kompetanse i temaet og trivsel.

Hva innebærer studien?

Prosjektet vil gjennomføres i starten av 2023, hvor undervisningsoppleggene blir gjennomført i løpet av en 3-6 ukers periode. Kroppsøvningslæreren til klassen vil da gjennomføre de tre undervisningsoppleggene som forsker og kroppsøvningslærer har laget. Etter hvert undervisningsopplegg vil elevene få et spørreskjema som omhandler deres oppfattede kompetanse og trivsel i timene. Elevene er anonymisert og får dermed hvert sitt ID nummer. All innsamling av forskningsdata vil gjennomføres av forsker (meg), og spørreskjemaet som blir brukt er et allerede eksisterende og validert spørreskjema. Foresatte kan få tilsendt spørreskjema på forhånd ved å ta kontakt.

Hva skjer med informasjonen om elevene?

Jeg har ikke bruk for personopplysninger i denne studien, men jeg trenger navnet på elevene for å gi dem riktig ID-nummer når de skal besvare spørreundersøkelsen. Navnelisten vil da legges inn i et dokument som er beskyttet og må logges inn med passord for å se. Det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene vi får gjennom studien. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2023.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med, fordi du er foresatt av en mindreårig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit. Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei».

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet i juni 2022. Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Om du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med:

Kontaktinformasjon forsker:

Rebekka Krogedal

Mobil: 906 32 179

E-post: Becky.krogis@hotmail.com

Kontaktinformasjon veileder:

Eva Leibinger

E-post: Eva.leibinger@uis.no

**Ta bilde av den signerte samtykkeerklæringen og send på mail til:
Becky.krogis@hotmail.com**

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «*Gutters og jenters oppfatning av egen kompetanse i kroppsøvningsfaget – er det sammenheng mellom elevenes oppfattede kompetanse og trivsel i faget?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at barnet mitt skal:

- Delta i undervisningsoppleggene
- Delta i spørreundersøkelsene

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, juni 2023.

(Signatur foresatte, dato)

(Barnets navn)

9.2 SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

 Skriv ut  02.01.2023 ▾

Referansenummer
512441

Vurderingstype
Standard

Dato
02.01.2023

Prosjektittel

«I hvor stor grad er det forskjell på jenters og gutters oppfatning av egen kompetanse i kroppsøvningsfaget på 6.trinn?» «Er det sammenheng mellom elevenes oppfattede kompetanse og trivsel i faget?»

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Eva Leibinger

Student

Rebekka Krogedal

Prosjektperiode

01.12.2022 - 15.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

KOMMENTAR TIL GJENNOMFØRINGEN ELLER INFORMASJONSSKRIVET

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

9.3 Undervisningsopplegg basketball

Mål	Innhold	Tid (50 min)	Metode
<p>Elevene skal orientere seg rundt i rommet og samtidig gjøre seg selv spillbare.</p> <p>Elevene skal kommunisere innad i lagene og spille hverandre gode.</p>	<p>Oppvarming Slå ut ball i tre ulike firkanter</p>	10 min	<p>Oppvarming Elevene får hver sin basketball eller volleyball. Det deles inn i tre ulike baner, hvor det er en stor, en middels og en liten firkant. Alle elevene begynner å stusse sin egen ball i den store firkanten, samtidig som de skal prøve å dytte bort andre sine baller. Dersom man mister ballen sin, går man over til en mindre firkant.</p>
	<p>Hoveddel: Spill - hjørnebasketball</p>	20 min	<p>Hoveddel: Spill - Fire lag, to lag spiller mot hverandre og de to andre lagene har pause mens. Lagene får utdelt hver sitt hjørne, hvor de spiller mot laget som er plassert diagonalt over banen. For hver omgang skal laget utvelge en konge som står på en benk på motsatt side av sin banehalvdel. Kongen skiftes ut for hver omgang. For å få poeng må laget kaste ballen til kongen slik at kongen mottar ballen uten å falle av benken. For at alle skal få like mye spilletid, skal lagene spille i 3 minutter om gangen før de bytter. Det vil si at de ikke bytter når laget har fått et poeng.</p> <p>Etterhvert i spille kan læreren legge til nye regler:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alle må være i ballen før man scorer • Det er ikke lov å sentre tilbake til den du fikk ballen av • Man må stå bak en utpekt markering for å kunne score
	Spørreskjema	15	<p>Elevene får utdelt hver sitt spørreskjema og penn. Her vil de få informasjon om at spørreundersøkelsen er frivillig og at de kan trekke seg når som helst. De vil få utdelt et kandidatnummer for å sikre anonymitet. Forsker vil være tilgjengelig for spørsmål angående spørreskjemaet.</p>

9.4 Undervisningsopplegg dans

Mål	Innhold	Tid (50 min)	Metode
<p>Elevene skal være kreative og utforske ulike bevegelser ut i fra ulike kategorier</p> <p>Elevene skal utforske ulike bevegelser knyttet til ulike musikksgangre</p>	<p>Oppvarming</p> <p>"Follow the leader"</p>	5-10 min	<p>Oppvarming</p> <p>Oppvarmingsdans hvor alle elevene står i en sirkel og skal bevege seg ut i fra det sangen sier. De kan gjerne se denne i forkant av undervisningen.</p> <p>Videolink ligger nederst i vedlegget.</p> <p>- Kan gjennomføres to ganger (valgfritt)</p>
	<p>Stiv heks med dansetrinn</p>	10 min	<p>En/to personer skal ta de andre elevene. Dersom man blir tatt må man finne et dansetrinn som man skal gjennomføre frem til en annen person har skygget dansen i 5 sekunder. Etterpå er man fri. Personene som har den byttes ut jevnlig.</p>
	<p>Hoveddel:</p> <p>Bevege seg rundt på gulvet</p>	10 min	<p>Hoveddel:</p> <p>Elevene får beskjed om å bevege seg rundt på gulvet ut i fra hva læreren sier:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tung elefant • Et barn som akkurat har lært seg å gå • Ballerina • Julenissen • Slange • Fly • Katt • Plenklipper • Skøyteløper • Snøball • En dame på høye hæler • Lærer/Ola
	<p>Danseleken</p>	5-10 min	<p>Lærer setter på musikk. Elevene skal danse til musikken. Når læreren stopper musikken skal elevene fryse. Dersom man beveger seg etter musikken er stoppet er man ute.</p>
	Spørreskjema	15	

Elevene får utdelt hver sitt spørreskjema og penn. Her vil de få informasjon om at spørreundersøkelsen er frivillig og at de kan trekke seg når som helst. De vil få utdelt et kandidatnummer for å sikre anonymitet. Forsker vil være tilgjengelig for spørsmål angående spørreskjemaet.

9.5 Undervisningsopplegg uteaktivitet

Mål	Innhold	Tid (50 min)	Metode
Elevene skal samarbeide og kommunisere innad i lagene for å finne ut hvordan de på best mulig måte kan fordele kortene og orientere seg på området for å vinne kortene til motstanderlaget	<p>Stratego</p> <p>Videoforklaring:</p> <p>https://fysak.net/aktiviteter/stratego</p>	30 min	<p>Stratego (Foregår i et valgfritt uteområde)</p> <p>Elevene deles inn i to lag. Hvert lag får halvparten av kortstokken. Det ene laget spiller med de røde kortene og det andre med de svarte.</p> <p>Målet for spillet er å få tak i alle kortene til motstanderen.</p> <p>Lagene velger seg en strateg som vil være hjernen i spillet. Strategene plasserer seg i hver sin frisone og deler ut kort til medspillerne sine som i sin tur må berøre en motspiller. Da må de vise kortene sine, og den som har høyest kort vinner motstanderen sitt kort. Taperen må da tilbake for å få nytt kort. Vinneren leverer motstanders kort til sin strateg. Har kortene like høy verdi, bytter begge kort og må tilbake for å få nytt.</p> <p>Hvert lag har 23 kort. Et ess, en treer og en toer blir tatt ut av bunken.</p> <p>Esset er høyeste kort.</p> <p>Treeren er det eneste kortet som kan ta ut ess men taper samtidig for alle andre kort enn to.</p> <p>Toer-kortet er det svakeste kortet og er ofte det siste som blir delt ut.</p>

	Spørreskjema	15	<p>Spillet er ferdig om det ene laget har fått tak i motstanderens toer.</p> <p>Det blir viktig å kommunisere med strategen om hvilke kort som er tatt og tapt, samt hvem som har hvilke kort, slik at spillerne og strategen vet hvem som kan ta hvem.</p> <p>Det er ikke lov å løpe rundt uten kort. I basen er man fri, men kan kun være der i 30 sekunder. Løper man ut av frisonen kan man ikke løpe inn igjen uten å ha mistet eller vunnet et kort.</p> <p>Elevene får utdelt hver sitt spørreskjema og penn. Her vil de få informasjon om at spørreundersøkelsen er frivillig og at de kan trekke seg når som helst. De vil få utdelt et kandidatnummer for å sikre anonymitet. Forsker vil være tilgjengelig for spørsmål angående spørreskjemaet.</p>
--	--------------	----	---

9.6 Spørreskjema

ID nummer _____

I denne undersøkelsen vil du bli presentert for ulike utsagn, og jeg ønsker at du setter ring rundt det svaralternativet (fra for eksempel svært uenig til svært enig) som passer best for deg. Dette er ikke en test. Det finnes ingen riktige eller gale svar, jeg er kun interessert i dine meninger.



Sett ring rundt **èt** av tallene for hvert utsagn.

Jeg opplever at...

1. «... jeg er fornøyd med mine prestasjoner i (basketball, dans, friluftsliv)»

<i>Svært uenig</i>	<i>Litt uenig</i>	<i>Verken enig eller uenig</i>	<i>Ganske enig</i>	<i>Svært enig</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

2. «... jeg klarer aktivitetene i (basketball, dans, friluftsliv) godt etter å ha holdt på med dem en stund»

<i>Svært uenig</i>	<i>Litt uenig</i>	<i>Verken enig eller uenig</i>	<i>Ganske enig</i>	<i>Svært enig</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

3. «... jeg har gode ferdigheter i (basketball, dans, friluftsliv)»

<i>Svært uenig</i>	<i>Litt uenig</i>	<i>Verken enig eller uenig</i>	<i>Ganske enig</i>	<i>Svært enig</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

4. «... jeg klarer ikke så godt aktivitetene vi har i (basketball, dans, friluftsliv)»

<i>Svært uenig</i>	<i>Litt uenig</i>	<i>Verken enig eller uenig</i>	<i>Ganske enig</i>	<i>Svært enig</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

Når jeg har (basketball, dans, friluftsliv) i kroppsøving....

5. «... liker jeg meg vanligvis i timene»

<i>Svært uenig</i>	<i>Litt uenig</i>	<i>Verken enig eller uenig</i>	<i>Ganske enig</i>	<i>Svært enig</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

6. «... dagdrømmer jeg vanligvis i timene (tenker på andre ting)

<i>Svært uenig</i>	<i>Litt uenig</i>	<i>Verken enig eller uenig</i>	<i>Ganske enig</i>	<i>Svært enig</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

7. «... er jeg vanligvis ivrig og interessert i timene»

<i>Svært uenig</i>	<i>Litt uenig</i>	<i>Verken enig eller uenig</i>	<i>Ganske enig</i>	<i>Svært enig</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

8. «... kjeder jeg meg vanligvis i timene»

<i>Svært uenig</i>	<i>Litt uenig</i>	<i>Verken enig eller uenig</i>	<i>Ganske enig</i>	<i>Svært enig</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

9. «... har jeg det vanligvis moro i timene»

<i>Svært uenig</i>	<i>Litt uenig</i>	<i>Verken enig eller uenig</i>	<i>Ganske enig</i>	<i>Svært enig</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

10. «... flyr tiden fort i timene»

<i>Svært uenig</i>	<i>Litt uenig</i>	<i>Verken enig eller uenig</i>	<i>Ganske enig</i>	<i>Svært enig</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

11. «... synes jeg det vanligvis er interessant i timene»

<i>Svært uenig</i>	<i>Litt uenig</i>	<i>Verken enig eller uenig</i>	<i>Ganske enig</i>	<i>Svært enig</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

12. «... ser jeg fram til at timene raskt skal ta slutt»

<i>Svært uenig</i>	<i>Litt uenig</i>	<i>Verken enig eller uenig</i>	<i>Ganske enig</i>	<i>Svært enig</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

Takk for at du tok deg tid til å svare!

9.7 Deskriptiv analyse

Descriptives

	Descriptive Statistics					
	N Statistic	Minimum Statistic	Maximum Statistic	Mean		Std. Deviation Statistic
				Statistic	Std. Error	
kjønn	37	0	1	,38	,081	,492
Basketball1	36	2	5	3,83	,135	,811
Basketball2	36	2	5	3,97	,101	,609
Basketball3	36	2	5	3,67	,154	,926
Basketball4	36	1	5	3,94	,164	,984
Dans1	36	2	5	3,44	,141	,843
Dans2	36	2	5	3,86	,150	,899
Dans3	36	1	5	3,17	,176	1,056
Dans4	36	2	5	3,92	,161	,967
Friluftsliv1	33	3	5	4,24	,107	,614
Friluftsliv2	33	2	5	4,24	,138	,792
Friluftsliv3	33	3	5	3,91	,140	,805
Friluftsliv4	33	2	5	4,21	,129	,740
Valid N (listwise)	31					

Descriptives

	Descriptive Statistics					
	N Statistic	Minimum Statistic	Maximum Statistic	Mean		Std. Deviation Statistic
				Statistic	Std. Error	
Kandidatnr	37	1	45	21,76	1,996	12,144
kjønn	37	0	1	,38	,081	,492
PC_basketball	0					
PC_dans	0					
PC_friluftsliv	0					
Valid N (listwise)	0					

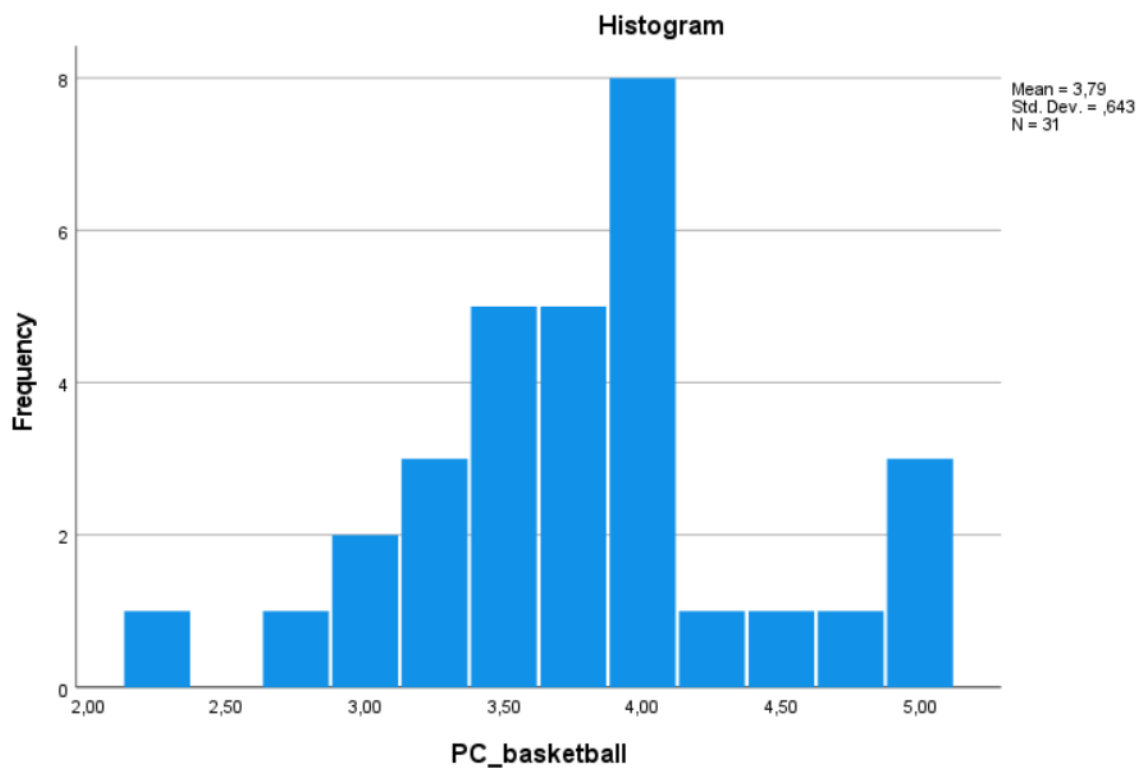
9.8 Normalfordeling

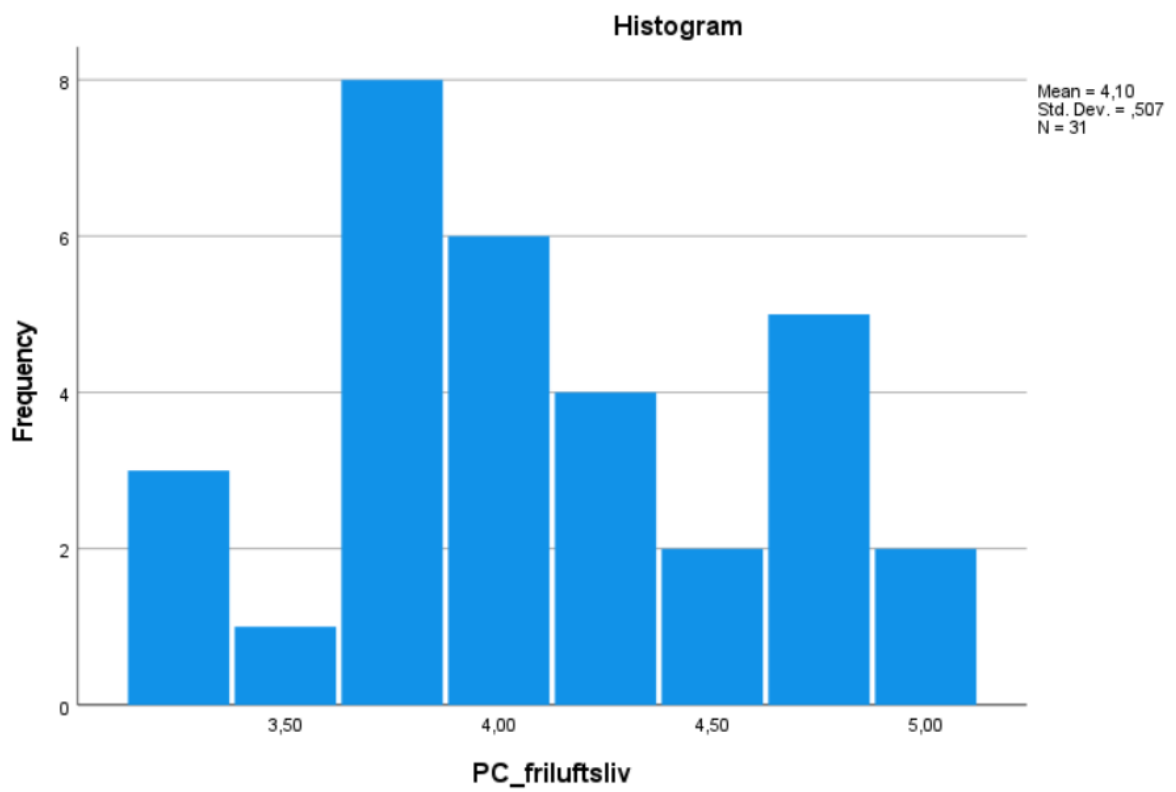
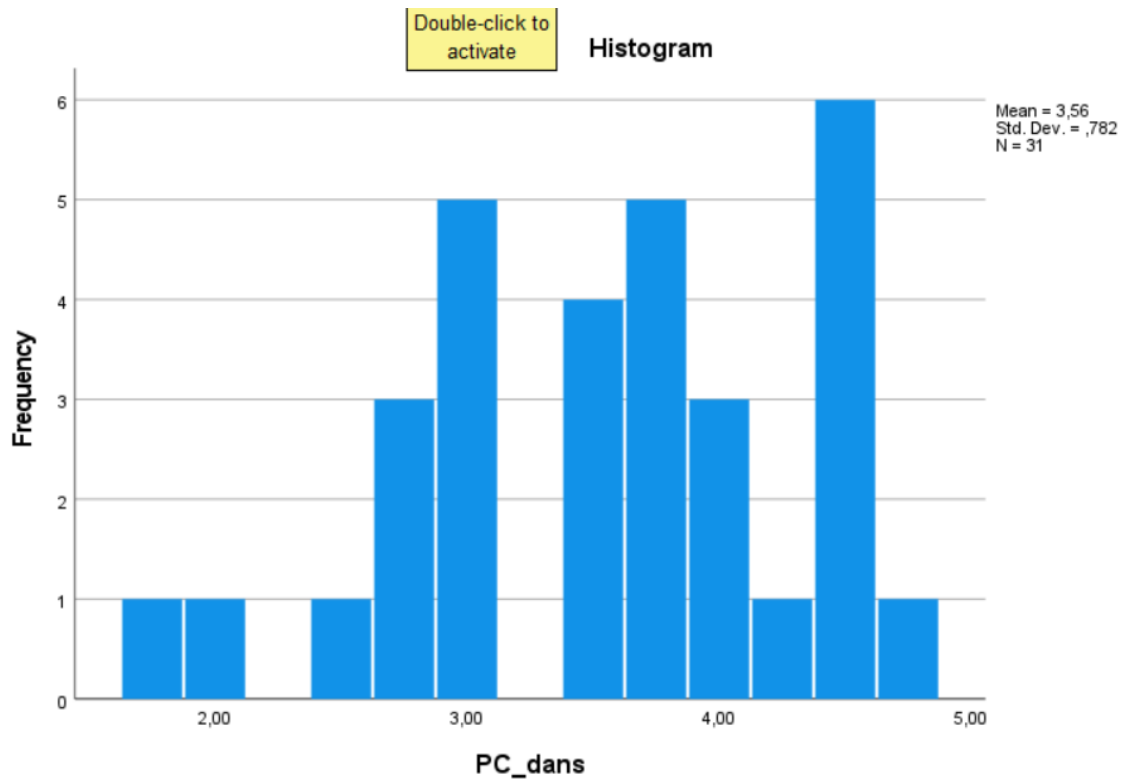
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
PC_basketball	,179	31	,013	,956	31	,225
PC_dans	,117	31	,200 [*]	,946	31	,123
PC_friluftsliv	,156	31	,052	,936	31	,064

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction





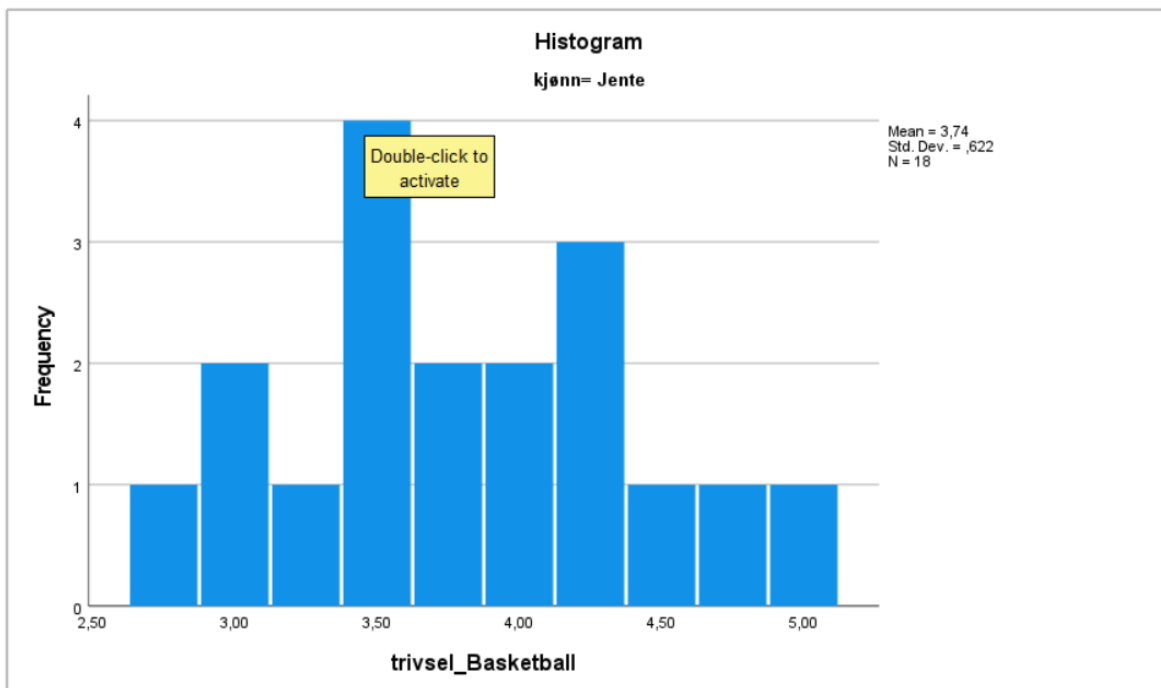
Tests of Normality

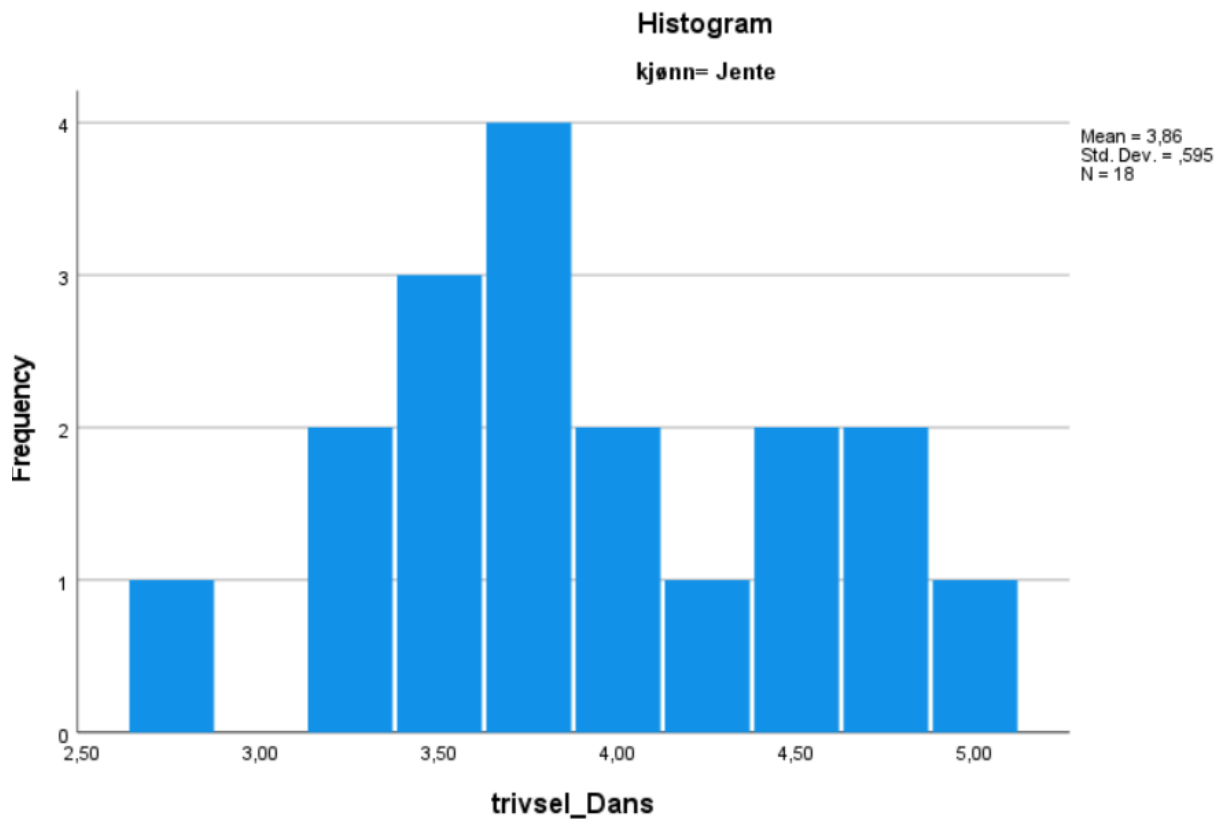
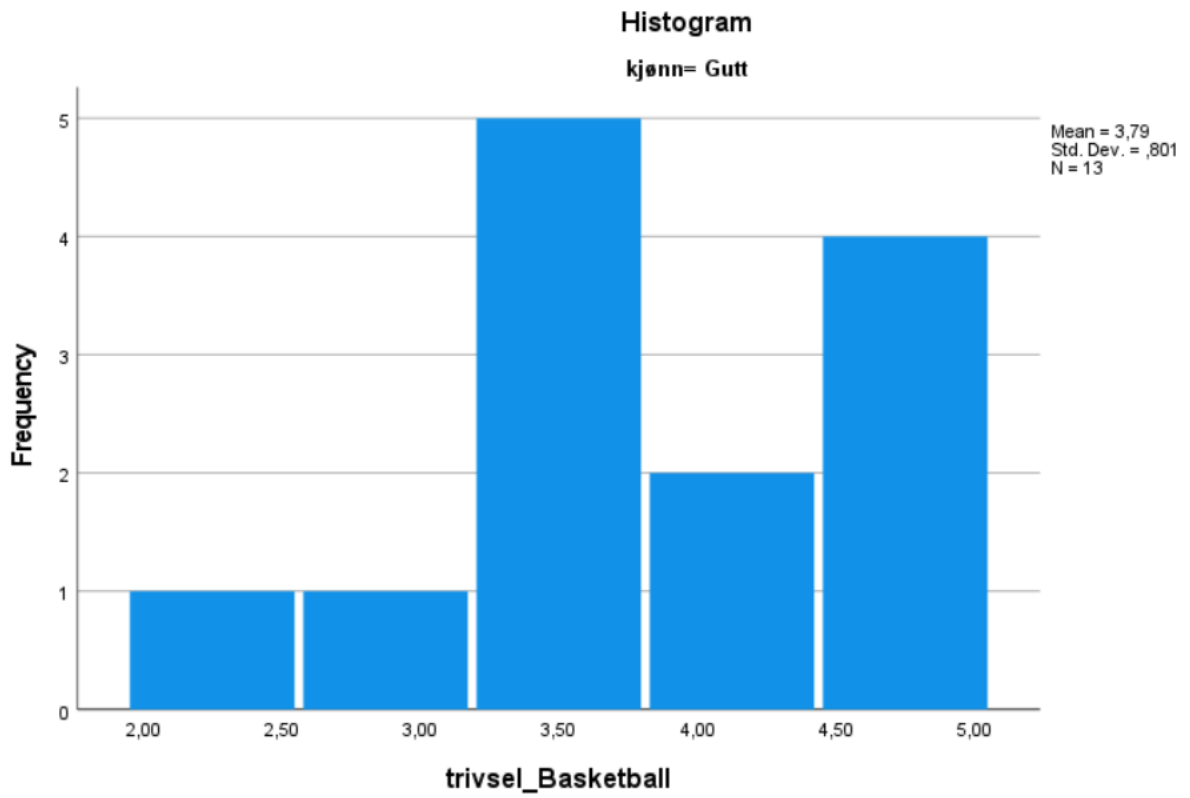
kjønn		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Jente	trivsel_Basketball	,096	18	,200 [*]	,979	18	,944
	trivsel_Dans	,136	18	,200 [*]	,957	18	,551
	trivsel_Friluftsliv	,175	18	,149	,924	18	,152
Gutt	trivsel_Basketball	,153	13	,200 [*]	,957	13	,703
	trivsel_Dans	,181	13	,200 [*]	,941	13	,465
	trivsel_Friluftsliv	,180	13	,200 [*]	,940	13	,463

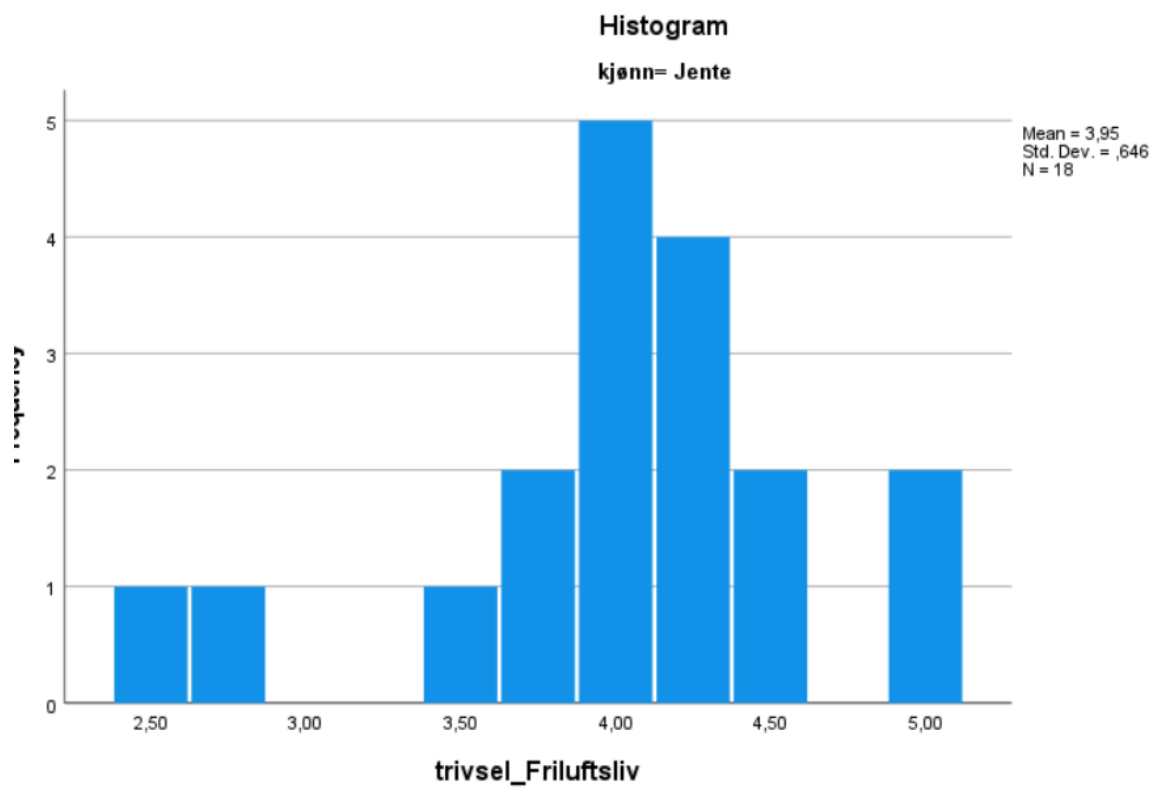
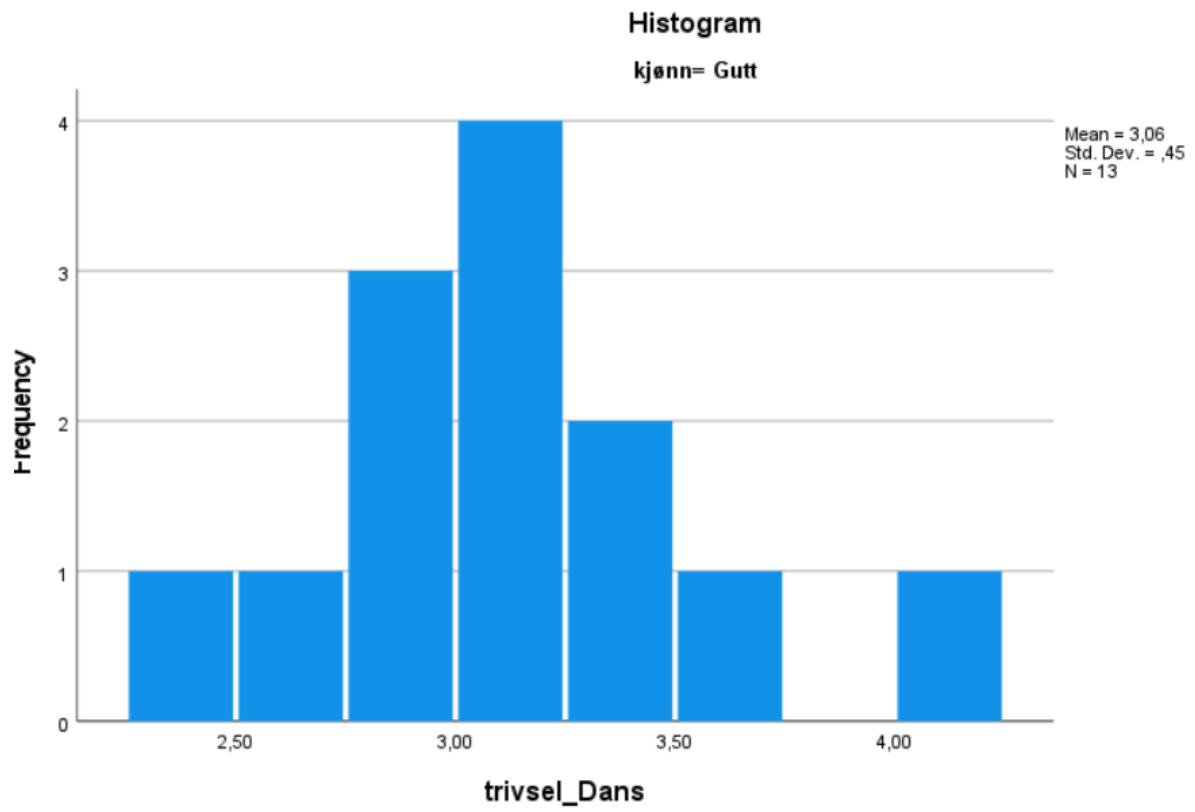
*. This is a lower bound of the true significance.

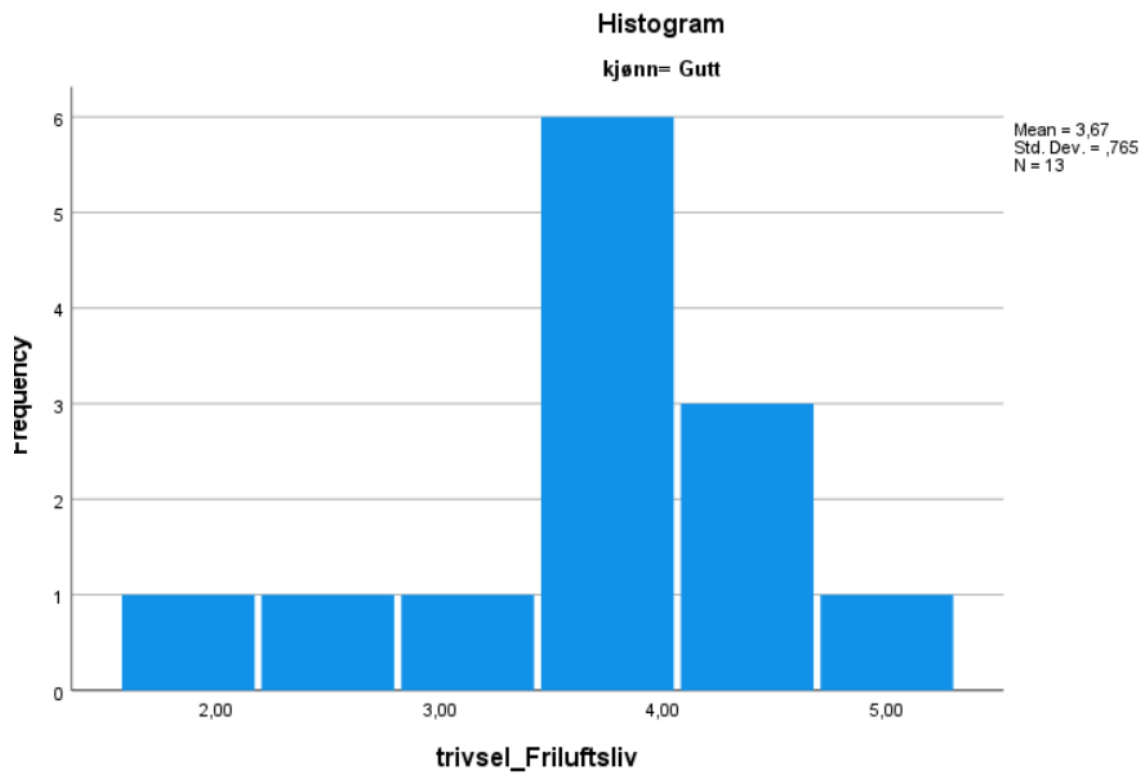
a. Lilliefors Significance Correction

Histograms







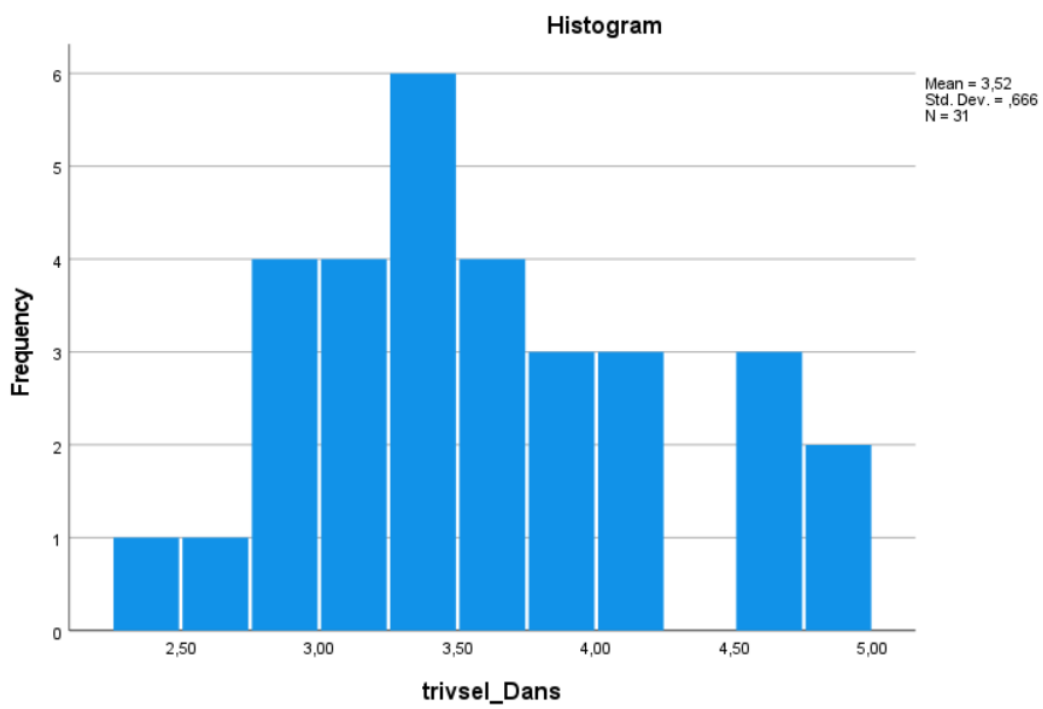
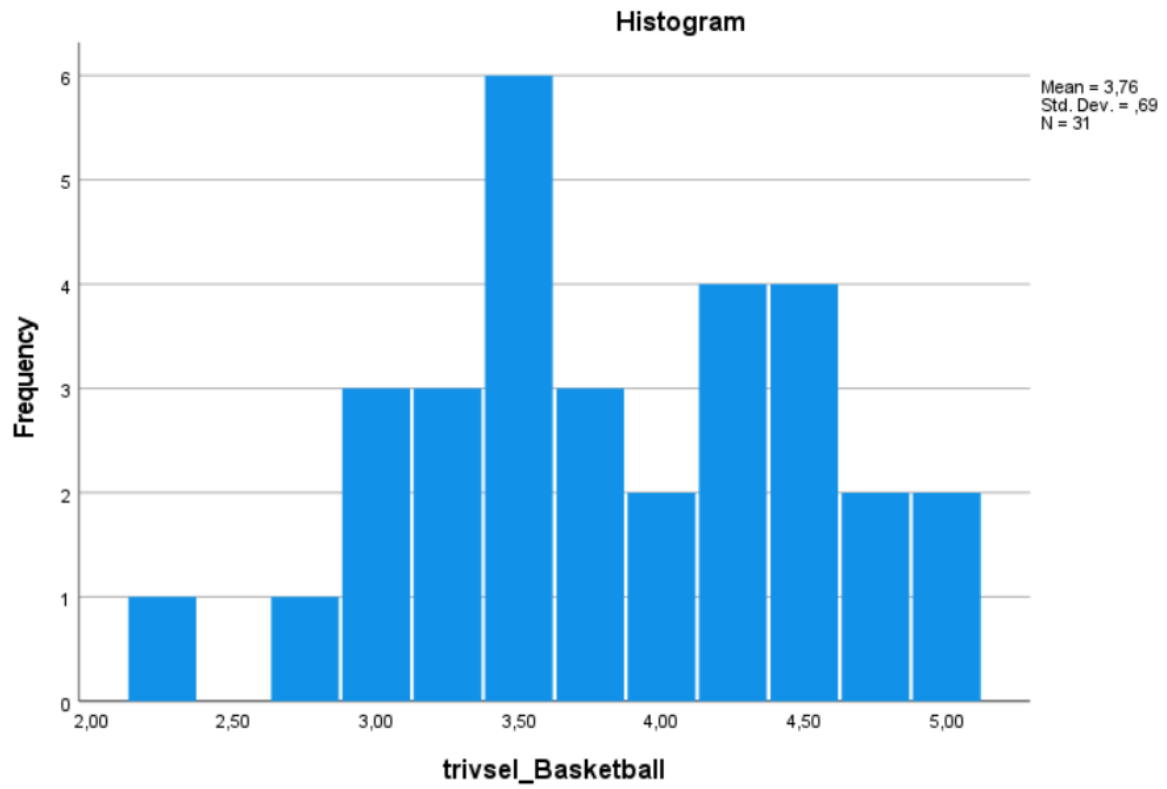


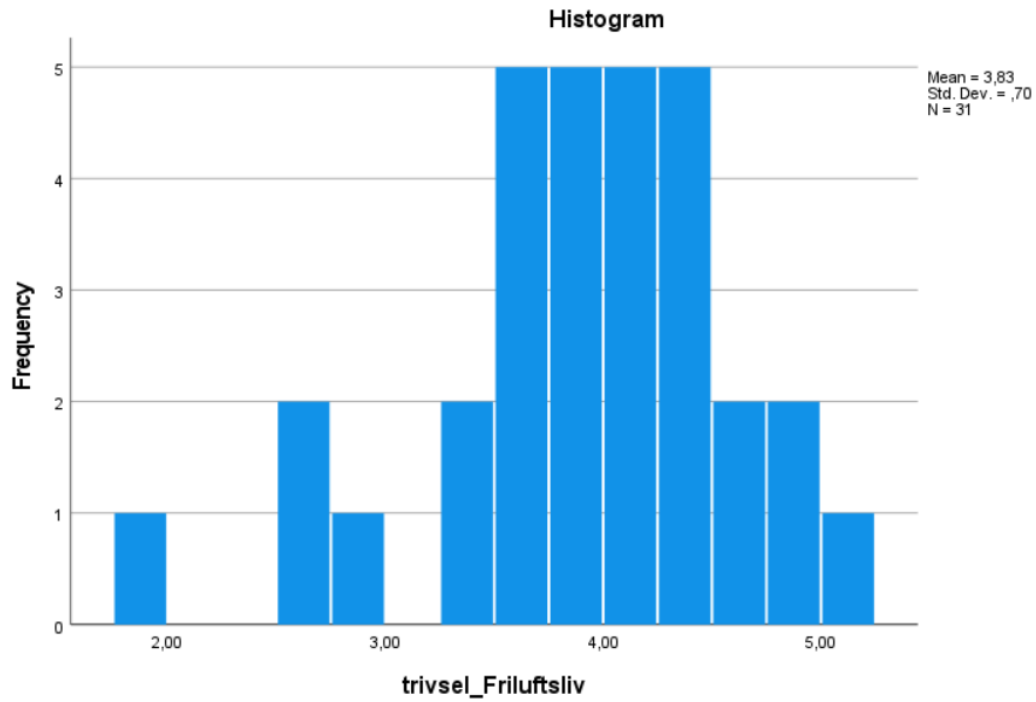
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
trivsel_Basketball	,100	31	,200 [*]	,978	31	,759
trivsel_Dans	,111	31	,200 [*]	,963	31	,350
trivsel_Friluftsliv	,136	31	,152	,943	31	,101

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction





9.9 Mann-Whitney U-test

Mann-Whitney Test

Ranks				
	kjønn	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PC_basketball	Jente	22	17,66	388,50
	Gutt	14	19,82	277,50
	Total	36		

Test Statistics^a	
	PC_basketball
Mann-Whitney U	135,500
Wilcoxon W	388,500
Z	-,611
Asymp. Sig. (2-tailed)	,541
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,553 ^b

a. Grouping Variable: kjønn

b. Not corrected for ties.

Mann-Whitney Test

Ranks				
	kjønn	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PC_dans	Jente	23	23,70	545,00
	Gutt	13	9,31	121,00
	Total	36		

Test Statistics^a

	PC_dans
Mann-Whitney U	30,000
Wilcoxon W	121,000
Z	-3,964
Asymp. Sig. (2-tailed)	<,001
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	<,001 ^b

a. Grouping Variable: kjønn

b. Not corrected for ties.

Mann-Whitney Test

Ranks				
	kjønn	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PC_friluftsliv	Jente	19	15,92	302,50
	Gutt	14	18,46	258,50
	Total	33		

Test Statistics^a

	PC_friluftsliv
Mann-Whitney U	112,500
Wilcoxon W	302,500
Z	-,757
Asymp. Sig. (2-tailed)	,449
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,461 ^b

a. Grouping Variable: kjønn

b. Not corrected for ties.

9.10 Wilcoxon Ranks T-test

Test Statistics^a

kjønn		PC_dans - PC_basketball	PC_friluftsliv - PC_basketball	PC_friluftsliv - PC_dans
Jente	Z	-1,542 ^b	-2,294 ^b	-,444 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,123	,022	,657
Gutt	Z	-2,490 ^c	-1,126 ^b	-3,200 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,013	,260	,001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

9.11 Regresjonsanalyse

Regression

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	PC ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: Trivsel

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,482 ^a	,232	,225	,62764

a. Predictors: (Constant), PC

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	12,283	1	12,283	31,181	<,001 ^b
	Residual	40,575	103	,394		
	Total	52,859	104			

a. Dependent Variable: Trivsel

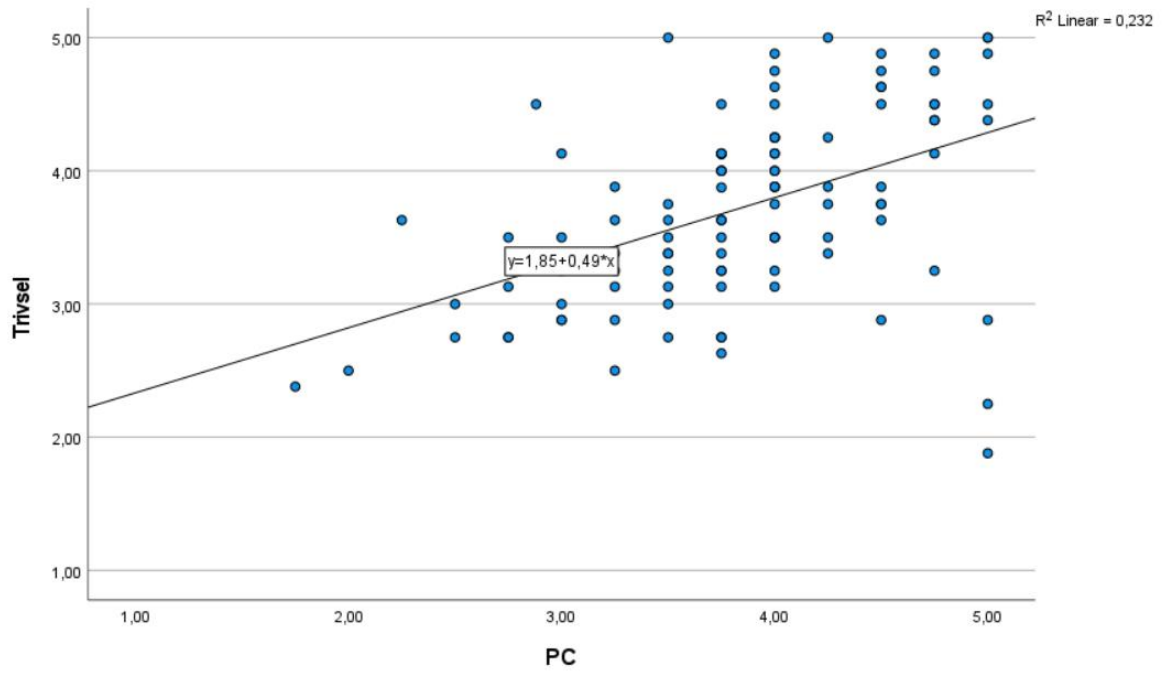
b. Predictors: (Constant), PC

Coefficients^a

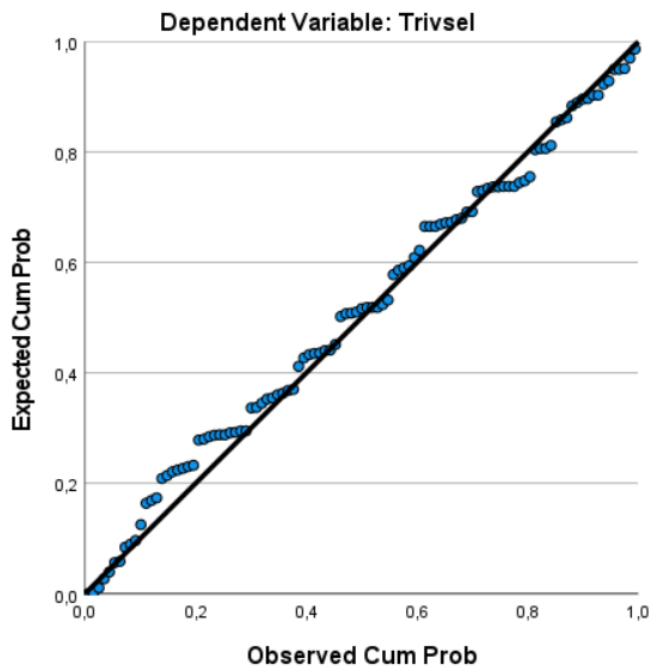
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,845	,342		5,402	<,001
	PC	,488	,087	,482	5,584	<,001

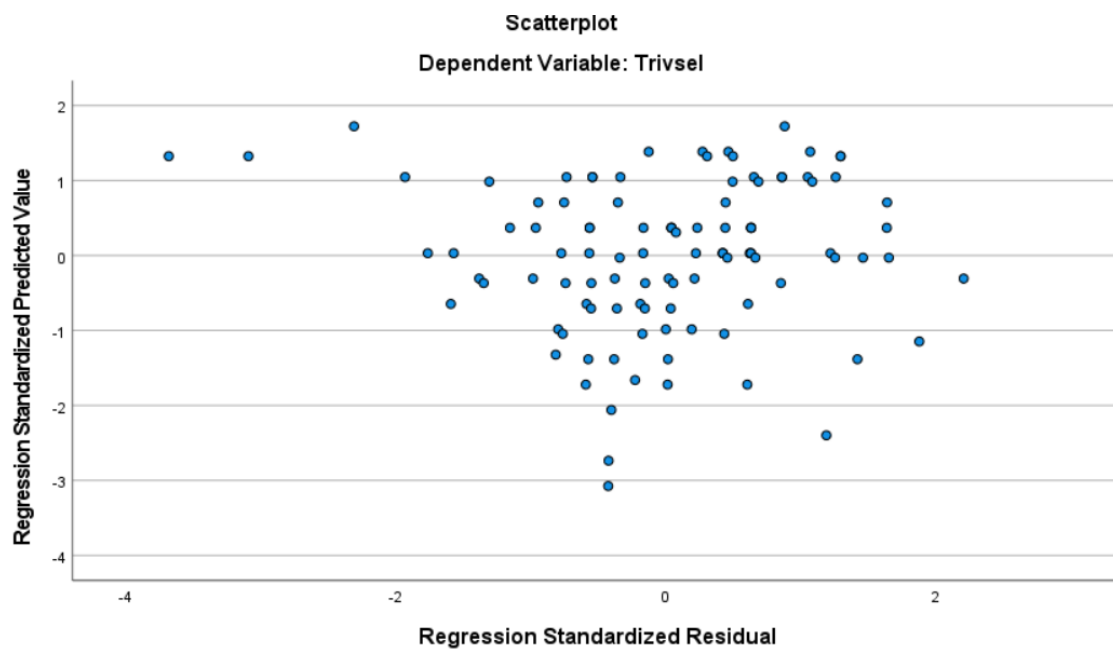
a. Dependent Variable: Trivsel

Graph



Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual





9.12 Pearson korrelasjonsanalyse

Correlations

		Trivsel	PC	Kjønn
Pearson Correlation	Trivsel	1,000	,482	-,165
	PC	,482	1,000	-,147
	Kjønn	-,165	-,147	1,000
Sig. (1-tailed)	Trivsel	.	<,001	,047
	PC	,000	.	,068
	Kjønn	,047	,068	.
N	Trivsel	105	105	105
	PC	105	105	105

9.13 Cronbach alfa

Reliability

Scale: perceived competnece

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	105	94,6
	Excluded ^a	6	5,4
	Total	111	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,813	,818	4

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00001	3,8286	,82575	105
VAR00002	4,0190	,78423	105
VAR00003	3,5714	,97918	105
VAR00004	4,0190	,90915	105

Reliability


Scale: trivssel

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	105	94,6
	Excluded ^a	6	5,4
	Total	111	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics



Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,875	,880	8

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00005	3,7048	1,10003	105
VAR00006	3,8095	,86708	105
VAR00007	3,6476	,93006	105
VAR00008	3,8286	1,00439	105
VAR00009	3,9143	,88919	105
VAR00010	3,7619	,96600	105
VAR00011	3,5143	,93144	105
VAR00012	3,5714	1,09945	105