

«Jeg føler at gym er mest bygd opp for at guttene skal ha det gøy»: en undersøkelse av jenter som mistrives i kroppsøving

Hvordan påvirker bruk av ballspill i undervisningen jenters trivsel i kroppsøving?

JENNY RISLAA &
MARTINE STUBBERUD

VEILEDER

Aron Gauti Laxdal

Universitetet i Agder, 2024

Avdeling for lærerutdanning

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Master

Forord

Med denne masteroppgaven sier vi oss ferdige og fornøyde med fem år på lærerstudiet i Kristiansand. Det har vært krevende, men også svært lærerikt og engasjerende. Alt i alt sitter vi igjen med fine erfaringer å se tilbake på når vi nå skal ut i læreryrket.

Interessen og nysgjerrigheten rundt jenters mistrivsel i kroppsøving, har vært sentral i utviklingen av og arbeidet med vår masteroppgave. Samarbeidet rundt oppgaven har gått som smurt, og sammen har vi både feiret oppturer og taklet nedturer. Kunnskapen vi nå har tilegnet oss, er noe som vil ha innvirkning på hvordan vi velger å legge opp egen undervisning i arbeidslivet. Vi håper vår oppgave kan påvirke andre og bidra til større forståelse angående sammenhengen mellom jenters mistrivsel og valg av undervisningsinnhold.

Først og fremst ønsker vi å takke vår behjelpelige veileder, Aron Gauti Laxdal. Din støtte i form av kunnskap, erfaring og innspill har vært avgjørende i en situasjon som dette. Vi ønsker spesielt å takke for din tilgjengelighet, samt hurtige og grundige tilbakemeldinger. Det har bidratt til effektivisering av vårt arbeid.

Vi vil også takke våre seks informanter. Uten deres erfaringer og åpenhet hadde ikke denne oppgaven blitt en realitet.

Til slutt ønsker vi å takke familie, venner og kjente for all støtte og interesse rundt vår oppgave. Vi håper å endelig få tilbringe mer tid sammen med dere igjen!

Kristiansand, mai 2024

Jenny Rislå & Martine Stubberud

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøkte vi jenters mistrivsel i kroppsøving i sammenheng med bruk av ballidrett i undervisningen. Bakgrunnen for dette fokuset var at undervisningsinnholdet i dagens skole i stor grad domineres av ballidretter, samtidig som en større andel jenter enn gutter mistrives i faget. Vi undersøkte derfor følgende problemstilling: *Hvordan påvirker bruk av ballspill i undervisningen jenters trivsel i kroppsøving?*

Det ble gjennomført en kvalitativ studie i form av individuelle semistrukturerte intervjuer. Utvalget var seks jenter fra to videregående skoler, hvorav alle på et tidspunkt gjennom skoleløpet hadde kjent på mistrivsel. Materialet fra intervjuene ble transkribert, analysert og fremstilt ved bruk av Braun og Clarkes tematiske analyse.

Studiens teoretiske rammeverk var Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. I resultat- og drøftingsdel ble særlig de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet anvendt, samt relevant tidligere forskning på områdene.

Våre funn viste at jentene var kritiske til måten faget ble utøvd, spesielt den hyppige bruken av ballidrett. Informantene reagerte på hvordan ballidrettens dominans kunne bidra til en favorisering av gutters idrettslige ferdigheter, og hvordan dette hadde negative konsekvenser for det sosiale miljøet, både mellom kjønnene og mellom lærer og elev.

Hovedsakelig indikerte vår studie at en ensformig undervisning med liten grad av medbestemmelse, påvirket jentenes trivsel og motivasjon negativt. Et ball- og idrettsfokus i faget bidro til usikkerhet, liten grad av mestring og sosiale konflikter.

Nøkkelord: jenter, ballidrett, mistrivsel, selvbestemmelsesteorien, autonomi, kompetanse, tilhørighet

Abstract

In this master's thesis, we investigated girls' dissatisfaction in physical education in connection with the use of ball sports in teaching. The background for this focus was that the content of today's school was largely dominated by ball sports, while a greater proportion of girls than boys were dissatisfied with the subject. Therefore, we examined the following research question: *How does the use of ball games in teaching affect girls' well-being in physical education?*

Qualitative studies were conducted in the form of individual semi-structured interviews. The selection consisted of six girls from two high schools, all of whom had experienced dissatisfaction at some point during their school years. The material from the interviews was transcribed, analyzed, and presented using Braun and Clarke's thematic analysis.

The theoretical framework of the study was Deci and Ryan's self-determination theory. In the results and discussion section, particular emphasis was placed on the three psychological needs of autonomy, competence, and relatedness, as well as relevant previous research in these areas.

Our findings showed that the girls were critical of the way the subject was practiced, especially the frequent use of ball sports. The informants reacted to how the dominance of ball sports could contribute to a favorizing of boys' sporting skills, and how this had negative consequences for the social environment, both between genders and between teacher and student.

Mainly, our study indicated that uniform teaching with a low degree of co-determination, negatively affected the girls' well-being and motivation. A ball and sports focus in the subject contributed to insecurity, a low degree of mastery, and social conflicts.

Keywords: girls, ball sports, dissatisfaction, self-determination theory, autonomy, competence, relatedness

Redegjørelse for arbeidsfordeling

Gjennom hele arbeidsprosessen med denne masteren, har vi hatt et svært godt samarbeid med god kommunikasjon og klare forventninger til hverandre. Vi deltok begge aktivt i alle deler av denne masteroppgaven. Begge var til stede i gjennomføring av alle intervjuer, mens transkriberingen av disse ble fordelt likt mellom oss. Slik foregikk også inndeling av kapitler. Jenny hadde hovedansvar for innledning og tidligere forskning, mens Martine hadde hovedansvar for studiens kontekst og teori. Metodekapittelet ble fordelt likt mellom oss. Resultat- og drøftingsdel samt konklusjon ble skrevet i fellesskap. Vi har sammen arbeidet med alt av tilbakemelding på alle kapitlene. På grunnlag av dette kan vi begge si at vi føler felles eierskap til oppgaven i sin helhet.

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
REDEGJØRELSE FOR ARBEIDSFORDELING	IV
1.0 INTRODUKSJON	1
2.0 STUDIENS KONTEKST	3
2.1 ENDRING I PRIORITERINGER	3
3.0 TEORI	5
3.1 SELVBESTEMMELSESTEORIEN	5
3.1.1 <i>Indre og ytre motivasjon</i>	5
3.1.2 <i>Basic Psychological Needs Theory</i>	7
3.1.3 <i>Organismic Integration Theory</i>	9
3.1.4 <i>Cognitive Evaluation Theory</i>	11
4.0 TIDLIGERE FORSKNING	12
4.1 ELEVINVOLVERING MED SELVBESTEMMELSE.....	12
4.2 KJØNN OG UNDERVISNINGSIKINHOLD	13
4.3 KJØNN OG TRIVSEL.....	14
5.0 METODE	16
5.1 STUDIEDESIGN	16
5.2 UTVALG OG REKRUTTERING.....	17
5.3 GJENNOMFØRING	19
5.4 TEMATISK ANALYSE.....	20
5.4.1 <i>Gjør deg kjent med innsamlet data</i>	21
5.4.2 <i>Generering av koder</i>	21
5.4.3 <i>Søke etter temaer</i>	22
5.4.4 <i>Gjennomgang av temaer</i>	23
5.4.5 <i>Definere og navngi temaer</i>	23
5.4.6 <i>Produksjon av rapport</i>	24
5.5 ETISKE OVERVEIELSER.....	24
5.5.1 <i>Personvern, rettigheter og anonymitet</i>	24
5.7 VITENSKAPSTEORETISKE REFLEKSJONER.....	26
6.0 RESULTATER OG DRØFTING	28
6.1 «VI MASTE SKIKKELIG PÅ DET, MEN DET BLE ALDRI NOE»	28
6.2 «DA FÅR JEG IKKE VIST DE ANDRE TINGENE JEG ER GOD PÅ».....	33

6.3	«FOR MAN HØRTE JO AT NOEN LO. OG DET VAR ALDRI JENTENE».....	39
6.4	METODISK DISKUSJON.....	45
7.0	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	48
7.1	VEIEN VIDERE	51
8.0	REFERANSELISTE.....	52
9.0	VEDLEGG.....	59

1.0 Introduksjon

«Det er aldri umulig å mistrives.»

(Nils-Fredrik Nielsen, 1995, s. 3)

Boka til Nielsen med dette sitatet som tittel, er en bok i humorsjangeren. Likevel er det mye sannhet i dette lille, vittige sitatet. For det finnes alltid faktorer som kan bidra til at trivsel svekkes og mistrivsel oppstår, og det gjelder å være oppmerksom på disse. I skolesammenheng bør det være i lærerens interesse å vite hva som påvirker elevene i positiv og negativ retning trivselsmessig. Det er lovfestet i opplæringslova (1998) at elevenes skolemiljø skal bidra til trivsel (§ 9A-2). Sæle (2017) har formidlet sin bekymring rundt hvordan fagets praksis utfordrer elevers trivsel, og hvordan dette bidrar til at elever dropper ut av faget. Sæle trekker i sitt bidrag også frem at jentene er sterkest rammet når det gjelder mistrivsel, og at fagets idrettsfokus forsterker og tydeliggjør sosiale og fysiske forskjeller hos elevene.

Å unngå tydeliggjøring av fysiske ulikheter i et fag hvor kropp står så sentralt, kan være utfordrende. Likevel er det viktig at man som lærer husker på at elever har krav på opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Lærere skal ta hensyn til elevenes forutsetninger i sin planlegging, gjennomføring og vurdering. Dessuten skal elevene ha fokus på egne forutsetninger, men også det å godta og anerkjenne andres (Standal, 2021a, s. 131). Til tross for at opplæringen skal tilpasses elevene, skal den ikke individualiseres. Det finnes stor variasjon i interesser hos en elevgruppe, og det å ivareta alle til enhver tid, er tilnærmet umulig. Når det er sagt, skal læreren alltid strebe etter å skape et godt læringsmiljø for sine elever, hvor elevene føler seg inkluderte og opplever undervisning tilpasset dem (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 142). En dansk studie gjennomført av von Seelen (2012) viser et kroppsøvningsfag dominert av ballidrett og aktiviteter med tydelige vinnere og tapere. I hans doktorgradsavhandling trekkes det frem at faget oppfattes resultatorientert, og at slike målinger kan være en faktor som bidrar til mistrivsel hos elever. Organiseringen av faget er avgjørende for hvem som passer inn og hvem som ikke gjør det, altså har det betydning for hvem som inkluderes og hvem som ekskluderes (Standal, 2021b, s. 18).

Tradisjonelt sett har kroppsøvningsfaget hatt forventninger til hva gutter og jenter skal inneha av ferdigheter og egenskaper (Walseth & Hæhre, 2014). Stereotypisk liker gutter idrettsaktiviteter

og konkurranse, mens jenter opptrer mer passivt i slike aktiviteter (Engelsrud, 2021, s. 34). I studien til Aasland (2019) fremkommer det tydelig at det er egenskaper forbundet med idrett som verdsettes hos lærere, og at dette fører til en favorisering av gutter og elever som driver med organisert idrett på fritiden. Ferdigheter som ilegges vekt i vurderingen, er dessuten sjeldent blant det som gjennomgås i undervisningen. Dette begrunnes av forskerne med at multiaktivitetsmodellen preger faget. Fordi aktivitetsvalget i undervisningen ofte faller på ballidrett, og det er en større andel gutter som driver med dette på fritiden, har de derfor større sannsynlighet for å oppnå de høyeste karakterene, kontra hva jentene har (Redelius et al., 2009). Om en jente klarer å leve opp til de maskuline forventningene, slik som å være tøff og sterk, samt inneha idrettslige ferdigheter, har hun også muligheten til å oppnå høy måloppnåelse. Dette viser studien til Aasland et al. (2020), hvor en av deres informanter oppga at han verdsatte jenter med «trøkk».

Vinje et al. (2023) finner at elever har en opplevelse av at ballidrett og racketspill med poengtelling er noe som får stor plass i undervisningen. Undersøkelsen viser også at det er en større prosentandel gutter enn jenter som ønsker at slike aktiviteter forekommer oftere. Det er jenter og gutter som engasjerer seg i idrettsaktiviteter på fritiden som er mest positivt innstilt til faget generelt (Redelius & Larsson, 2010). Ser man dette i sammenheng med Moen et al. (2018) sin studie, foreslår de visse endringer i faget. De mener det finnes et behov for å trekke inn mer moderne bevegelsesaktiviteter, dans og friluftsliv for å treffe en større andel av elevene, særlig jentene. Derfor ønsket vi å undersøke hvilken effekt ballidrett har på jenters opplevelse av trivsel i kroppsøvfingsfaget. Gjennom kvalitative studier ville vi undersøke faktorer som påvirker jenters følelse av mistriksel og deres motivasjon for deltakelse. Vi ville også utforske deres subjektive mening om hvordan lærere kan legge til rette for en mer inkluderende og trivselsfremmende kroppsøvfingsundervisning. Problemstillingen for vår masteroppgave ble derfor formulert slik:

Hvordan påvirker bruk av ballspill i undervisningen jenters trivsel i kroppsøving?

Ved å belyse denne problemstillingen håper vi oppgaven kan bidra til økt forståelse for jenters opplevelse av ballidrett i kroppsøvingstimene. Målet er å kunne bidra i forskningsfeltet på en slik måte at undervisningen også treffer jenters behov og preferanser. Vi tenker at dette kan føre til en mer inkluderende og variert undervisning som fremmer elevenes fysiske og mentale helse.

2.0 Studiens kontekst

Helt siden enhetsskolen ble innført i 1936 har skolen operert ut fra grunnprinsippet om at skolen skal være en arena for alle (Kvam, 2021, s. 36). Gjeldende læreplan, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), beskriver også dette som sentralt i opplæringen i overordnet del. Skolen skal ha respekt for sine elever, samtidig som elevene skal bli utfordret på måter som fremmer lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sentralt for kroppsøvfingsfaget, og godt kjent for mange, er at det skal stimulere til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å fremme en positiv holdning til faget og bevegelse generelt blant elevene, er det avgjørende at de har positive assosiasjoner til det. Elevenes oppfatninger av faget kan være sterkt påvirket av deres syn på hvordan undervisningen blir gjennomført (Lagestad, 2017). Studier viser at blant annet ballidrett er undervisningsinnhold som fører til varierende grad av trivsel blant elever (Andrews & Johansen, 2005; Lagestad, 2017; Moen et al., 2018). Derfor vil det være sentralt for oss å se på ballidrettens dominans i undervisningen, og hvordan dette påvirker flere elever. Med dette som bakgrunn vil vi videre i dette kapittelet se på fagets praksis i forhold til idrett i et historisk perspektiv.

2.1 Endring i prioriteringer

Fra midten av 1900-tallet, ble idrett og ballspill dominerende i kroppsøvfingsundervisningen (Leirhaug, 2016). Skal vi sammenlikne med læreplanene de siste årene, ser vi på læreplanen i kroppsøving i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06), at idrettsaktivitet er et hovedområde fra 5. trinn til Vg3 (Kunnskapsdepartementet, 2015). Kompetansemål fra samme plan beskriver at elevene etter 7. trinn skal «bruke grunnleggjande rørslemønster og teknikkar i nokre individuelle idrettar, nokre utvalde lagidrettar og i alternative rørsleaktivitetar» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5). Verbruken i kompetansemålet tilsier at elevene *skal ha* tekniske ferdigheter i individuelle idretter og lagidrett. Dette er til forskjell fra LK20, som i mye større grad trekker inn *å øve* som verb i kompetansemålene, samtidig som det uttrykkes i større grad enn tidligere at elevene skal delta ut fra egne forutsetninger. Et eksempel på dette, er kompetansemålet etter 10. trinn: «utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Samme kompetansemål viser også at idrett blir nevnt på lik linje som blant annet lek og dans, noe som ikke var tilfelle i forrige læreplan.

Læreplanen har altså endret ordlyd, men om lærernes praksis har gjort det samme, er et annet spørsmål. De siste årene har ikke læreplanene hatt krav eller forslag til hvordan undervisningen skal foregå, men heller fokusert på hvilket læringsutbytte elevene skal sitte igjen med. Fordi læreplanene er skrevet på denne måten, har lærere stor valgfrihet når det kommer til innhold og undervisningsmetoder. En svensk studie av Redelius et al. (2009) viser at flere kroppsøvlingslærere har bakgrunn fra idretten, da som trenere eller som utøvere. Dette kan kanskje være med på å påvirke deres praksis i skolen i forhold til innhold, kriterier og vurdering.

3.0 Teori

I dette kapittelet vil vi utforske motivasjonsteorien Self-Determination Theory (SDT), oversatt til selvbestemmelsesteorien, som er utviklet av Deci og Ryan (2000). I denne teorien vektlegges kilden til menneskers motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66), i tillegg til hvordan ulike faktorer som autonomi, kompetanse og tilhørighet påvirker individets indre drivkraft og engasjement (Deci & Ryan, 2000). For kroppsøvingfaget har teorien vist seg å ha en pedagogisk verdi, i tillegg til at den anvendes relativt ofte for studier som omhandler motivasjon innen kroppsøvingfeltet (Ulstad, 2021, s. 118). Ved å benytte oss av denne teorien kan vi få innsikt i hva som påvirker våre informanternes motivasjon og trivsel i kroppsøvingfaget.

3.1 Selvbestemmelsesteorien

I flere tiår har selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000) blitt utviklet av forskere verden rundt til å bli en avgjørende teori som tar for seg menneskelig motivasjon, utvikling og helse (Ulstad, 2021, s. 118). For at mennesker skal være optimalt motivert, er det ifølge teorien viktig at atferden enten er frivillig eller autonom (van den Berghe et al., 2014). Med andre ord rettes det mot menneskers indre motivasjon, noe som kommer av egen lyst og nysgjerrighet. Mennesker er aktive og engasjerte av natur, og ved å være i positive miljøer vil mennesker naturlig ta til seg kunnskap og verdier (Ulstad, 2021, s. 119). Videre består teorien av seks subteorier, der hver og en er utviklet for å forklare ulike aspekter av menneskers motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 3). Basic Physical Need Theory (BPNT), Cognitive Evaluation Theory (CET) og Organismic Integration Theory (OIT) er tre subteorier som har vist seg å være svært betydningsfulle for elevenes motivasjon og lærerens praksis (van den Berghe et al., 2014). Før beskrivelsen av disse teoriene, vil vi også gi en forklaring på indre og ytre motivasjon.

3.1.1 Indre og ytre motivasjon

Når et menneske er motivert, handler det om det som driver oss til å gjøre noe eller oppnå et bestemt mål (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). En mestring vi opplever i møte med noe som både er akkurat passe vanskelig og interessant, er det ideelle for motivasjon (Bergkastet et al., 2009, s. 103). Ser vi på tidligere motivasjonsforskning, har det over lengre tid vært et skille mellom indre og ytre motivasjon. Hvordan disse motivasjonsformene blir foreslått innenfor SDT, er noe vi skal ta en nærmere titt på, ettersom at denne teorien blir sett på som en av de

mest innflytelsesrike teoriene som tar for seg indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66).

Indre motivasjon er ifølge Ryan og Deci (2009, s. 172) en læringsatferd som utføres fordi aktiviteten en holder på med, oppleves som interessant. I tillegg gir aktiviteten glede og tilfredsstillelse i seg selv, uavhengig av eventuelle ytre belønninger eller ros som følger med (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Å oppleve at man utfører en aktivitet nettopp på bakgrunn av egen interesse, glede og tilfredsstillelse viser seg å gi det beste læringsresultatet (Ryan & Deci, 2009, 176). Dette kan bidra positivt til både større engasjement og læring for elevene (Sun et al., 2008). At alle barn til enhver tid skal oppleve ulike aktiviteter som interessante, er lite sannsynlig. Ut fra dette vil mangelen på mening ved aktiviteten bidra til at deres indre motivasjon synker (Bergkasted et al., 2009, s. 103). Den såkalte indre motivasjonen oppleves gjerne hos barn i tidlig alder, og svekkes med årene etter hvert som barnet blir eldre. Svekkelsen kommer av de ulike sosiale rammene vi har i samfunnet, og som derfor reduserer egen frihet til å bli indre motivert (Ryan & Deci, 2000a). Et eksempel på dette kan være å arrangere en konkurranse i undervisningen der fokuset rettes mot å vinne, heller enn å oppnå mestring og glede.

Når vi snakker om ytre motivasjon, refererer dette til tilfeller der en aktivitet utføres for å oppnå en belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Her vil en elev som er ytre motivert utføre aktiviteten kun for dens praktiske verdi, noe som står i motsetning til den indre motivasjonen, som baserer seg på interesse og glede (Ryan & Deci, 2000a). En ytre belønning i en kroppsøvingstime kan være at elevene ønsker bedre karakter, og derfor velger å utføre aktiviteten. Ytre motivasjon kan også komme til syne i form av «straff», der det tapende laget enten må rydde på plass utstyret eller løpe ekstra strafferunder. Elevenes ytre motivasjon blir synlig ved at de ikke ønsker å straffes, og av den grunn velger å delta i aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67).

Selvbestemmelsesteorien identifiserer tre psykologiske behov som er avgjørende for å oppnå motivasjon; autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000b). Å tilfredsstille disse grunnleggende behovene, vil være avgjørende for å støtte menneskets indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Hvilken type motivasjon elevene utvikler, vektlegges i stor grad av læringsmiljøet rundt dem (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68). Som kommende lærere har vi derfor en stor påvirkningskraft til å motivere elevene våre avhengig av hvilke pedagogiske valg vi tar i

løpet av skolehverdagen. Ut fra dette kan utviklingen og trivselen hos elevene styrkes, eller motsatt, bli svekket (Ryan & Deci, 2000a). Nødvendigheten av at lærere motiverer elevene både faglig og sosialt, vil også påvirke læringsmiljøet i positiv grad (Bergkaset et al., 2009, s. 104). Å oppleve selvbestemmelse, mestringsfølelse og positive tilbakemeldinger, gir elevene bedre forutsetninger for å oppnå høy kvalitet på læringen, samtidig som de utvikler sin egen kreativitet fordi de er indre motivert (Ryan & Deci, 2000a).

At elevene har en indre motivasjon, er det som ettertraktes og blir sett på som mest essensielt (Ryan & Deci, 2000a). Derfor er det viktig at læreren prøver å utvikle elevenes indre motivasjon. Å forvente at alle elever vil være indre motivert for en bestemt aktivitet, er imidlertid ikke realistisk (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68). Det kan være tilfeller der elevene mangler både glede og interesse for aktiviteten, og det blir derfor sentralt å arbeide mot å bygge opp en autonom ytre motivasjon. Autonom ytre motivasjon innebærer å få elevene til å innarbeide verdien av å utføre aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). At elevene klarer å se verdien av det å være i fysisk aktivitet for å opprettholde god helse, både fysisk og mentalt, kan være en form for autonom ytre motivasjon.

3.1.2 Basic Psychological Needs Theory

Basic Psychological Needs Theory (BPNT) tar for seg autonomi, kompetanse og tilhørighet som de tre grunnleggende psykologiske behovene. Disse behovene bidrar til å danne grunnlaget for menneskers motivasjon (Ryan & Deci, 2000b). Ved tilfredsstillelse av disse grunnleggende behovene, vil menneskers indre motivasjon kunne øke (Deci & Ryan, 2000). Klarer man å være bevisst på disse behovene, kan tilfredsstillelsen av dem bidra til å skape et meningsfylt læringsmiljø som fremmer indre motivasjon og deltakelse hos elevene.

Det første behovet som må tilfredsstilles er autonomi. Dette kan ses i sammenheng med at individet får oppleve selvbestemmelse og selvstendighet. Muligheten til å ta egne valg og beslutninger vil være betydelig, samt det å kunne oppleve at det man gjør er frivillig (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Individets egne verdier, interesser og mål vil være kilden til at en handling blir utført av eget ønske (Ryan & Deci, 2000a). Hvis dette behovet ikke blir tilfredsstillt, kan det føre til en følelse av å være kontrollert enten av indre eller ytre press (Ulstad, 2021, s. 123). Ved å trekke oss inn på kroppsovingsfeltet, vil opplevelsen av selvstyring og valgfrihet i undervisningen bidra til å fremme elevenes indre motivasjon og nysgjerrighet

(Ryan & Deci, 2000a). Lagestad (2017) støtter dette i sin egen studie, der han påpeker at elevene hadde positive erfaringer og følelse av mestring når de fikk mer autonomi i undervisningen. På denne måten kunne lærerens valg om å gi mer autonomi til elevene, bidra til tilfredsstillende og glede. På motsatt side kan opplevelsen av autonomi bli svekket dersom læreren fremmer en kontrollert ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Dette innebærer at elevene ikke føler at de har noe valg eller at de blir tvunget til å delta i aktiviteten (Gagné & Deci, 2005). Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 67) trekker frem det å oppnå belønning eller unngå straff, som en ekstrem form for kontrollert ytre motivasjon. Ved å fremme en slik undervisningspraksis, blir aktivitetene noe de er nødt til å delta i, og ikke noe de ville valgt selv (Ulstad, 2021, s. 123). Dette er en uheldig praksis som setter begrensninger på elevenes autonomi til å handle etter egne interesser og fri vilje.

Følelsen av kompetanse innebærer å oppleve mestring og å ha tillit til egen evne om å lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Når individet føler seg dyktig i de aktivitetene en deltar i, forsterkes følelsen av kompetanse, noe som igjen bidrar til økt indre motivasjon (Sun & Chen, 2010). Ulstad (2021, s. 123) trekker også frem at dette behovet dekkes når følelsen av effektivitet, selvtilitt og mestring oppnås. Individets kompetanse vil bli forsterket dersom man føler på eierskap til aktiviteten man mestrer (Deci & Ryan, 2000). I tilfeller der behovet ikke blir tilfredsstillt, kan det føre til en følelse om at man mislykkes, i tillegg kan det skape en stor usikkerhet rundt egen kompetanse i faget (Ulstad, 2021, s. 123). Dette vil være uheldig ovenfor kroppsøvingfagets formål om livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreren bør derfor tilrettelegge for et læringsmiljø som fremhever følelsen av kompetanse, da dette bidrar til økt motivasjon (Ryan & Deci, 2000b). Å gi positive tilbakemeldinger og velge ut aktiviteter elevene mestrer, kan bidra til at motivasjonen øker.

Behovet for tilhørighet finnes i de positive og sosiale relasjonene i et fellesskap (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Viktigheten av å være tilknyttet andre mennesker, bli akseptert og føle seg trygg i sosiale sammenkomster, både alene og i gruppe, er relevant for dette behovet. Det bidrar til at individet føler på tillit og en genuin tilknytning til andre mennesker (Ulstad, 2021, s. 124). Et trygt og godt læringsmiljø der man blir ivaretatt og sett av både medelever og lærere, er avgjørende for at opplevelsen av tilhørighet blir dekket hos individet (Ryan & Deci, 2000a). Da vil individets motivasjon og trivsel forsterkes (Ryan & Deci, 2000b). Skulle behovet ikke la seg dekke, kan det føre til følelsen av ekskludering og ensomhet (Ulstad, 2021, s. 124). Dette

går imot fagets formål, hvor utvikling av god selvfølelse og identitetsfølelse uttrykkes som sentralt for kroppsøvingfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019).

3.1.3 Organismic Integration Theory

Organismic Integration Theory (OIT), som er den andre subteorien, tar for seg fire ytre motivasjoner. Som nevnt tidligere i oppgaven, baserer ytre motivasjon seg på å oppnå resultater eller belønninger som ligger utenfor selve aktiviteten (Ulstad, 2021, s. 125). De fire ytre motivasjonene er ulike former for instrumentalitet, og presenterer ytre regulering, introduksjonsregulering, identifisert regulering og integrert regulering (Ryan & Deci, 2000b). Hver av disse representerer et spekter som går fra lav selvbestemmelse til høy selvbestemmelse. Når motivasjonen til et individ endres, kalles dette en internaliseringsprosess. Dersom motivasjonen er internalisert, vil individet oppnå en høyere grad av autonomi i aktiviteten. OIT vektlegger autonomi og sosiale relasjoner som sentrale forutsetninger for internalisering (Ulstad, 2021, s. 125). Figuren under viser en oversikt over ulike typer for motivasjon.

Amotivasjon	Kontrollert ytre motivasjon		Autonom ytre motivasjon		Indre motivasjon
	Ytre regulering	Introjeksjonsregulering	Identifisert regulering	Integrert regulering	

Lav selvbestemmelse

Høy selvbestemmelse

Figur 1. Laget med inspirasjon fra “Kroppsøving i skolen sett i lys av selvbestemmelsesteorien” av S. O. Ulstad, i K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), 2021, *Kroppsøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnsikter*, s. 125. Copyright 2021 ved Vigmostad & Bjørke AS.

Denne teorien er viktig fordi den bidrar til å forklare hvordan motivasjonens kvalitet hos individet endres underveis når de grunnleggende behovene blir tilfredsstilt (Ryan & Deci, 2000b). Påvirkningen av denne internaliseringsprosessen avhenger av de sosiale omgivelsene rundt oss, i tillegg til egen oppvekst og identitet (Ulstad, 2021, s. 125). I de sosiale kontekstene elevene er i, vil deres handlinger til enhver tid være påvirket av belønning og kontroll, selv om de ikke ser verdien i det eller føler på autonomi. På sikt kan dette føre til at deltakelsen i faget, som opprinnelig ikke ble ansett som noe man gjorde av eget ønske, blir internalisert og etter hvert assosiert med glede og indre motivasjon for å delta. Dette legger OIT frem som en skala fra amotivasjon til indre motivasjon (Ulstad, 2021, s. 126).

Det ene ytterpunktet som er en amotivert atferd, kjennetegnes ved at individet har mangel på intensjon og motivasjon for å delta i undervisningen (Gagné & Deci, 2005). Ønsket om å delta er ikke til stede, og man vil unngå å være med (Ulstad, 2021, s. 126). Det andre ytterpunktet, indre motivert atferd, er motsatt av en amotivert atferd. Her er opplevelsen av glede for aktiviteten på plass, og man har et indre ønske om å delta. Mellom disse to ytterpunktene har vi de fire ulike ytre motivasjonene (Gagné & Deci, 2005). Den mest kontrollerende av disse, er ytre regulering. Deltakelsen baserer seg på ytre faktorer som belønning eller straff. En elev som er uinteressert i faget, men deltar for å få en grei karakter, kan være ytre regulert (Ulstad, 2021, s. 126). De internaliserte verdiene er ikke tilgjengelig, og man drives på grunn av de ytre faktorene som spiller inn (Ryan & Deci, 2000a). Introjeksjonsregulering som er den neste på skalaen, er også kontrollert, men ikke i like stor grad som ytre regulering. Det vil være lite autonomi til stede, og skuffelse, skam og stolthet er følelser som kan påvirke motivasjonen for å utføre en aktivitet. Ofte pleier man å kombinere ytre regulering og introjeksjonsregulering, slik at de to sammen blir sett på som kontrollert motivasjon (Ulstad, 2021, s. 126). En elev som deltar i undervisningen fordi hen føler at hen må bevise seg selv ovenfor andre, for å ikke bli sett på som lat eller mindre egnet, kan ses i lys av introjeksjonsregulering (Ryan & Deci, 2000b).

Videre på skalaen finner vi identifisert regulering. Et ønske om å delta er mer nærværende, og atferden styres fortsatt av en instrumentell verdi ved at man vil oppnå et mål (Ulstad, 2021, s. 127). Det å klare å opprettholde et engasjement for aktiviteten selv om atferden reguleres av ytre faktorer, er vesentlig i identifisert regulering (Ryan & Deci, 2000a). I en kroppsøvingssammenheng kan dette komme til syne ved at eleven opplever undervisningen som viktig for sin egen psykiske og fysiske helse, og derfor velger å være deltakende (Ulstad, 2021, s. 127). Den siste ytre reguleringen som ligger nærmest indre motivasjon og er mest autonom, er integrert regulering. Motivasjonen er tett forbundet med individets indre verdier, og man opplever aktiviteten som internalisert (Ryan & Deci, 2000a). Å delta i undervisning, der verdiene i faget blir verdsatt, kan ses på som integrert regulering. Ønsket om å oppnå et bestemt mål, for eksempel å bli sprekere, er det som skiller seg fra å være indre motivert. Gleden for aktiviteten er ikke det som er i fokus, og derfor blir dette sett på som integrert regulert. Å slå sammen identifisert regulering og integrert regulering, utgjør en autonom ytre motivasjon (Ulstad, 2021, s. 127).

Elever som opplever å være indre motivert eller ha autonom motivasjon, er det som er ønskelig da dette viser seg å gi positive utfall i faget (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68). I denne teorien vil elevene hele tiden flytte seg mellom de ulike reguleringene, og opplevelsen av internalisering, autonomi og selvbestemmelse vil være økende eller avtakende, avhengig av hvor nærme eller langt unna elevene kommer indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Om relevansen av Organismic Intergration Theory knyttet opp mot kroppsøving, viser Hagger et al., (2003) at elever som er mer autonomt motiverte, mest sannsynlig vil klare å konsentrere seg mer og kreve mindre tilsyn av lærere. Dette bidrar til at elevenes læringsresultater blir positive, og læreren kan vektlegge å hjelpe elever som er kontrollert motivert.

3.1.4 Cognitive Evaluation Theory

Den siste subteorien, Cognitive Evaluation Theory (CET), handler i hovedsak om hvordan sosiale forhold påvirker individets indre motivasjon, enten positivt eller negativt. Som nevnt tidligere blir indre motivasjon sett på som den gleden man får ved å utføre en aktivitet eller handling. Her er det individets genuine interesse for aktiviteten som står for gjennomføringen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Det å få tilfredsstilt behovene for kompetanse og autonomi slik at det fremmer indre motivasjon, står sterkt i CET. Disse to behovene kan enten styrke eller svekke den indre motivasjonen avhengig av ulike ytre faktorer som belønning, tilbakemeldinger og press (Ryan & Deci, 2000b). Læreren er i dette tilfellet en som vil kunne påvirke elevene sine ved å enten gi kontrollerende eller informerende belønning. En kontrollerende belønning blir brukt som et verktøy der man regulerer andres atferd (Ulstad, 2021, s. 120).

I en kroppsøvingsundervisning kan dette komme til syne ved å gi elevene en belønning i form av en aktivitet de ønsker å ha, men at de må gjennomføre noen andre øvelser i forkant. En slik belønning kan påvirke elevenes autonomi på en negativ måte, noe som igjen reduserer deres indre motivasjon (Ulstad, 2021, s. 120). På motsatt side har vi informerende belønning. Den tar for seg at den autoritære, som i denne kontekst er læreren, har god kommunikasjon med elevene slik at positive følelser rundt egen kompetanse oppstår. Å gi tilbakemeldinger som anerkjenner det elevene får til og gjør bra, i tillegg til veiledning på hvordan det kan bli enda bedre, kan ha positiv effekt på den indre motivasjonen (Ulstad, 2021, s. 120).

4.0 Tidligere forskning

I denne delen trekker vi frem studier vi ser på som relevante for vår masteroppgave. I vårt arbeid med empiri fant vi at flere studier som omhandlet jenters mistrivsel, også nevnte ballspill eksplisitt. Med andre ord fant vi studier med interessante funn, uten at de nødvendigvis hadde både ballidrett, jenter og trivsel som mål for studien. Vi har forsøkt å se på norske studier i størst mulig grad, men også undersøkt aktuelle skandinaviske og internasjonale studier.

4.1 Elevinvolvering med selvbestemmelse

For det meste er det lærerne som bestemmer hva som skal være innholdet i kroppsøvingstimene. Over 90% av elevene i undersøkelsen til Moen et al. (2018) oppgir at dette er normalen. Fire av ti elever oppgir at de nesten aldri, eller ikke i det hele tatt, får komme med forslag til aktiviteter. Dette viser en svært liten grad av medbestemmelse i faget.

Å ta i bruk selvbestemmelse, kan være et godt alternativ for å ivareta elevenes trivsel. Deci og Ryans (2000) teori om selvbestemmelse, hevder at menneskelig motivasjon må sees i sammenheng med psykologiske behov hos mennesket. De psykologiske behovene som nevnes av motivasjonsforskerne er autonomi, kompetanse og tilhørighet. I kontekster hvor en eller flere av disse hindres, kan det bidra til dårligere ytelse, motivasjon eller trivsel. Lagestad (2017) underbygger denne teorien. I en studie viser han til en videregående skole i Nordland med lavt fravær blant elever, og trekker paralleller med deres måte å undervise på. I kroppsøving ble det lagt stor vekt på selvbestemmelse i undervisning, hvor elever fritt kunne velge aktiviteter. Lærerne begrunnet undervisningsmetoden med at det var viktig å ta utgangspunkt i elevenes indre motivasjon, og at dette ga grunnlag for mestring. Elevene selv uttrykte at en slik tilnærming fungerte som motivasjon for å også trene på fritiden. I forhold til målet om livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019), kan det virke som disse lærerne har klart å inspirere sine elever. Jentene som deltok i studien oppga at de mislikte fotball, og derfor valgte bort dette. For guttene ble jentenes valg positivt, fordi de da ikke trengte å spille fotball med passive medelever (Lagestad, 2017). Ut fra denne studien, ser det ut til at bruk av selvbestemmelse i undervisning ble positivt for alle parter.

4.2 Kjønn og undervisningsinnhold

I en studie gjennomført av Klomsten (2013) ble 2101 skoler spurt om deres organisering av kroppsøvingsundervisningen. Omtrent en femtedel svarte at de hadde kjønnsdelt undervisning i faget, og det var størst forekomst av kjønnsdeling på ungdomsskoler. Ingen av skolene hadde dette som standard praksis, så det ble enten gjennomført sporadisk, i perioder eller i enkelte timer. Blant disse skolene valgte majoriteten å dele mellom kjønn i undervisning i ballspill. Dette er undervisningsinnhold hvor mange gutter kan opptre på en måte som oppleves negativt for medelever. De kan ignorere regler, spille røft og overse jentene (Klomsten, 2016). En slik oppførsel kan være grunnlag nok til at kroppsøvingstimen føles ubehagelig. Informanter fra Klomstens (2016) undersøkelse mener at en kjønnsdelt undervisning kan bidra til økt aktivitet hos jentene. Da får jentene utvikle sine ferdigheter i trygge rammer, og får dermed bedre prestasjoner, kontra hva de hadde fått ved kjønnsblandet klasse i slike undervisningstimer. Normalt sett dominerer gutter undervisningen. De gjør det godt fysisk, og de får mer oppmerksomhet fra læreren (Andrews & Johansen, 2005; Oliver & Kirk, 2016).

I 2019 ble det utgitt en rapport fra Velferdsforskningsinstituttet NOVA som oppga at fotball, håndball og ski var de idrettene som dominerte som fritidsaktivitet blant begge kjønn, men at antallet gutter som spilte fotball på fritiden var over dobbelt så stort som antall jenter som deltok i dette (Seland et al., 2019). Funn fra den svenske rapporten til Swedish National Agency for Education (2003) viser at ballidrett er godt likt blant gutter, og at dette er innhold som får stor plass i undervisningen. Rapporten formidler også at gutter mener de har betydelig innflytelse på lærerens valg av undervisningsinnhold i timene. Velger læreren å trekke inn fotball, som et flertall gutter driver med på fritiden, kan det bidra til et større skille mellom det Aasland et al. (2020) kaller de «dyktige» og «mindre dyktige» elevene.

Å opprettholde en praksis med tradisjonelle ballidretter, der noen elever har forkunnskaper, vil ikke gi alle like gode forutsetninger for å kunne bli en «dyktig» elev. Samtlige jenter i Andrews & Johansens (2005) studie mente at faget inneholdt for mye ballspill. Deres informanter beskrev ballidretter som mer alvorspreget enn for eksempel lek, og forskerne fant at flere av jentene var redde for å dumme seg ut. Det ble også rapportert av informantene at kun jenter som deltok i ballidrett som fritidsaktivitet, ønsket dette som en del av undervisningen. De resterende jentene følte de måtte delta på aktiviteter som ga lite mestring og glede.

Lærernes bakgrunn, erfaringer og interesser fra konkurranseidretten kan bidra til at idrett får størst oppmerksomhet i undervisningen (Säfvenbom et al., 2015). Generelt sett finner Moen et al. (2018) i sin rapport at faget i stor grad er preget av ballspill. Dette gjør at elevenes prestasjoner og ferdigheter innenfor tradisjonelle lagidretter, er det som belønnes ved karaktersetning. Jentene vil skille seg mer ut enn guttene, med tanke på at det er færre jenter som driver med disse idrettene på fritiden (Aasland et al., 2020). At kroppsøvlingslærere verdsetter visse lagidretter og ferdigheter foran andre aktiviteter, vil være uheldig for mange elever. Redelius et al. (2009) belyser i sin studie idéen blant lærere om at idrettslige ferdigheter må være til stede for å oppnå de høyeste karakterene i faget. Elevenes personlige idrettsferdigheter verdsettes mer, sett i forhold til andre typer ferdigheter elevene besitter. Kroppsøvlingsfaget blir sett på som guttenes arena, og generelt sett er det guttene som scorer høyest karaktermessig, i motsetning til de teoretiske fagene, hvor det er jentene som briljerer (Krumsvik, 2019; Swedish National Agency for Education, 2003).

Walseth og Hæhre (2014) ser i sin studie på hvordan kroppsøvlingsfaget er en arena hvor de tradisjonelle kjønnsrollene bevares og verdsettes. I deres studie oppgir informantene at faget er kjønnet, og at lærerne deres hadde visse forventninger til guttene og andre forventninger til jentene. Funnene kan ses i sammenheng med det Larsson et al. (2009) finner i sin studie, hvor det fremkommer at læreren har heteronormative oppfatninger rundt hva guttene burde klare og hva jentene *ikke* klarer. Det finnes ingen andre fag i skolen som praktiseres på samme måte som kroppsøvlingsfaget, med tanke på at kroppen er så synlig og i fokus. Å gjøre fysiske forskjeller tydelige, kan være sårt for elevene (Fagrell et al., 2012).

4.3 Kjønn og trivsel

Tidligere forskning i norsk skole viser at elevers opplevelse av kroppsøvlingsfaget ikke er optimal. Flere elever uttrykker misnøye med faget. I en studie gjort av Säfvenbom et al. (2015) kommer det frem at kun 56% av elevene likte faget og måten det ble undervist på. De resterende 44% var fordelt på to grupper, hvorav 12% mislikte faget og 32% likte faget, men mislikte hvordan undervisningen var lagt opp. Studien viste også at blant de som mislikte faget, var det overvekt av jenter. Det finnes derimot også forskning som peker den andre veien, og som nevner kroppsøving som et fag som er likt godt blant elever. Moen et al. (2018) bruker flere svaralternativer, og elevene som deltar som informanter får her mulighet til å rangere sin grad av trivsel på en annen måte. Denne studien viser i prosent en større andel elever som liker faget

«veldig godt» eller «godt». Studiene til Säfvenbom et al. (2015) og Moen et al. (2018) viser likevel likhetstrekk ved at det generelt sett er færre jenter enn gutter som liker faget. I løpet av skoleløpet er det flere jenter enn gutter som liker faget gradvis dårligere, og dette har sammenheng med synkende deltakelse i idrett som fritidsaktivitet (Moen et al., 2018). Dette kan støttes opp av Redelius & Larssons (2010) resonnement om at det er jenter og gutter som engasjerer seg i idrettsaktiviteter på fritiden som er mest positivt innstilt til faget.

Studien til Hortigüela-Alcalá et al. (2021) er svært sentral, da de tar for seg erfaringer og begrunnelser fra jenter som mistrives i faget. En av deres informanter har lite selvtillit på egne ferdigheter og er derfor urolig for å bli tatt frem for å vise noe foran klassen. En annen informant er overvektig, og hun har derfor generelt en dårlig erfaring med faget. At jenter som er atletiske i større grad oppnår suksess i faget, er en oppfatning hos en tredje informant. Ut fra denne studien, ser det ut til at jentene generelt sett sliter med at faget gjør kropp og ferdigheter synlig, slik som Fagrell et al. (2012) også belyser. Klomsten (2016) nevner kroppsbilde og fysiske forskjeller, og bruker disse til å sette søkelys på eventuelle begrunnelser for kjønnsdelt undervisning i kroppsøving. I forhold til hvordan faget påvirker og oppleves av jentene, svarer informantene i studien til Hortigüela-Alcalá et al. (2021) blant annet at de sliter med søvn i forkant, de føler seg ikke bra og de redde for å feile.

Som tidligere presentert, skal faget inspirere barn og unge til å være fysisk aktive i løpet av livet. Kartleggingsstudien til Moen et al. (2018) av faget i grunnskolen (på 5.-10.- trinn) viser derimot at antallet informanter som er «helt enig» i at faget inspirerer til å være aktiv på fritiden, for jentenes del kun gjelder en tredjedel. Kan vi da si at målet om å inspirere elevene til «livs-lang bevegelsesglede» (Kunnskapsdepartementet, 2019) ivaretas? Lærere som har deltatt i deres studie stiller seg også kritiske til nettopp dette (Moen et al., 2018).

5.0 Metode

Metodekapittelet skal gi en detaljert beskrivelse av fremgangsmåten som ble brukt i prosjektet, i tillegg til en begrunnelse for valgene som ble tatt. Metodebruken handler om hvordan forskeren bør gå frem for å finne nyttig kunnskap (Dalland, 2017, s. 52). Ønsket vårt i metodedelen var å gi leseren en oversikt over hvordan studien ble gjennomført, samt hvordan dataene ble samlet inn, analysert og tolket for å kunne svare på den aktuelle problemstillingen: *Hvordan påvirker bruk av ballspill i undervisningen jenters trivsel i kroppsøving?* Dette vil kunne hjelpe leseren til å vurdere forskningsdesignets relevans, troverdighet og pålitelighet til våre funn og konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

5.1 Studiedesign

På bakgrunn av vår problemstilling valgte vi å benytte oss av en kvalitativ metode. Iversen (2011) definerer denne metoden som “... former for datainnsamling som ikke har statistisk generalisering som formål, men som skal gi dybde, nyanser og/eller variasjonsmetning i fenomenet som undersøkes” (s. 179). Det at vi hadde et klart og definert tema vi ønsket å få belyst i oppgaven vår, er noe som ofte kjennetegner de som samler inn kvalitative data (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 43). Ved å nettopp bruke denne metoden, fikk vi mulighet til å dykke ned i informantenes subjektive opplevelser, perspektiver og tanker rundt deres virkelighetsopplevelse av kroppsøvingfaget. Informasjonen vi fikk fra de deltagende informantene, var opplevelser som ikke kunne tallfestes, og noe av det som skiller kvalitativ metode fra den kvantitative (Dalland, 2017, s. 52). Med utgangspunkt i dette ville informantenes opplevelser og tanker være avgjørende for å besvare vår problemstilling, og det var derfor naturlig for oss å bruke kvalitativ metode.

Når det kommer til å gjennomføre intervju i en kvalitativ metode, finnes det tre ulike former. Intervjuene vil kategoriseres etter hvor strukturerte de kommer til å være, og det går fra et sterkt strukturert intervju, til det helt ustrukturerte (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 73). Et strukturert intervju kjennetegnes ved at spørsmålene er laget på forhånd, og det er ingen andre spørsmål enn disse som skal stilles. Rekkefølgen på spørsmålene vil være lik for alle informantene, og det er kun disse som skal styre samtalen. På den andre siden finner vi det ustrukturerte intervjuet, eller som det også blir kalt, det åpne intervjuet. At intervjuet er åpent vil si at forskeren ikke har fastlagt noen temaer eller spørsmål på forhånd, og samtalen kan derfor utvikle seg underveis avhengig av hva informantene deler (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 73). Ønsket ved

et slikt intervju er at forskeren heller har et mål om å forstå situasjonen, enn å forklare det som utforskes (Spradley, 1979, sitert i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 77).

Mellom disse to formene for intervjuer, har vi det halvstrukturerte intervjuet, også kalt semi-strukturert intervju. Intervjuene i denne prosessen kjennetegnes ved at det likner på en vanlig samtale (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 31), og er en av de vanligste intervjuformene å benytte seg av i kvalitativ forskning (Andersen, 2020). Vi valgte å benytte oss av denne intervjuformen, og tok for oss individuelle intervjuer til innsamling av data. Individuelle intervjuer er en samtale der det kun er én informant til stede av gangen sammen med forskerne (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Samtalen styres av forskere der det tas i bruk en intervjuguide med relevante temaer, som vi hadde utformet på forhånd. I tillegg hadde vi også laget noen nøkkelord til hvert hovedtema som kunne være aktuelle å benytte seg av hvis vi ønsket mer utdyping eller hadde behov for å stille oppfølgingsspørsmål. Klarte informantene å ta opp et tema vi så på som aktuelt, både spontant og uoppfordret, var det det aller beste (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 78).

Intervjuguiden var nyttig for å holde oss på rett kurs, og samtidig sørge for at vi klarte å avdekke viktige temaer som var relevante i forhold til problemstillingen. Formålet med intervjuet var å bidra til bedre forståelse av fenomenet vi undersøkte (Dalland, 2017, s. 64). Å gjennomføre et semistrukturert intervju på denne måten, kan være en fordel ved at man ikke er i en låst posisjon, som for eksempel ved et strukturert intervju. Denne type intervju blir sett på som en lukket og deduktiv tilnærming, altså en motsetning til semistrukturert, som har en induktiv og åpen tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75).

5.2 Utvalg og rekruttering

Vår opprinnelige plan for denne oppgaven var å intervjuer jenter fra ungdomstrinnet som mistriivdes i kroppsøving. Årsaken til at vi først valgte denne aldersgruppen, bygget på vår forventning om at de hadde en evne til å reflektere på et dypere plan, enn for eksempel elever på barnetrinnet. Vi så også på det som mer sannsynlig at elever på ungdomstrinnet hadde hatt forskjellige kroppsøvingslærere gjennom sin skolegang, og at de derfor kunne ha flere erfaringer å komme med. For oss var det relevant at de hadde erfaring med flere læreres praksis, da vi ønsket å finne ut om deres opplevelse av faget som negativt, hadde sammenheng med kroppsøvingslæreres valg av aktiviteter, undervisningsmetoder eller vurderinger.

Etter prosjektet fikk godkjenning fra FEK og Sikt, startet rekrutteringsprosessen. For å få tak i informanter til vår masteroppgave, tok vi først kontakt med aktuelle skoler. Videre tok vi kontakt med lærere som var åpne for at vi kunne presentere vårt prosjekt i deres klasse. Presentasjonen av prosjektet ga elevene inntrykk av formålet med vår oppgave og vår målgruppe når det kom til informanter. Jenter som enten nå eller tidligere hadde mistrikket i kroppsøvingfaget, ville være nyttige informanter til vår oppgave. Vi understreket også at deltakelsen i prosjektet skulle være helt frivillig, og at vi ikke ønsket at noen skulle føle seg presset til å delta. Det ble gitt nyttig og praktisk informasjon i forhold til informantens rolle, og vi la igjen informasjonsskriv og samtykkeskjema hos lærerne i de aktuelle klassene. Informasjonsskrivet var et skriv som beskrev prosjektet, deltakernes rettigheter og hvordan prosessen skulle foregå. Baktanken med at disse skjemaene ble lagt igjen og ikke utdelt, var at elevene skulle få melde interesse på eget initiativ. Med tanke på at elevene fra de aktuelle ungdomsskoleklassene var under 16 år, var vi nødt til å få foresattes godkjenning i form av deres signatur på samtykkeskjema. Både informasjonsskriv og samtykkeskjema var skrevet med foresatte som mottakere. Elevene som skulle ønske å delta, ville fått med seg et informasjonsskriv og et samtykkeskjema hjem. Samtykkeskjemaene ville bli levert tilbake til oss når intervjuene fant sted.

I første omgang presenterte vi prosjektet vårt i tre klasser på samme ungdomsskole. Det positive med denne skolen, var at den gikk fra 8.-10. trinn, og at elevene hadde kommet fra ulike skoler før dette. At mulige deltakere kom fra ulike barneskoler, var av interesse hos oss fordi vi ønsket elever som hadde egne og varierte erfaringer når det kom til fagets innhold og læreres praksis. Vi tenkte derfor at jentenes tidligere erfaringer kunne veie opp for at de nå gikk på samme skole. Dessverre for oss, var det ingen som meldte seg etter disse presentasjonene. Vi begynte derfor å lete etter nye skoler å samarbeide med, og bestemte oss i tillegg for å utvide til elever på videregående skole. Da ville vi også i vel så stor grad ivareta ønskene vi hadde i forhold til informantens evne til å reflektere og sannsynligheten for at de hadde hatt flere kroppsøvingslærere. Før vi i det hele tatt fikk respons fra skolene, ble vi kontaktet av ei jente fra en videregående skole. Hun hadde hørt om vårt prosjekt gjennom en felles bekjent, og formidlet at hun og tre venninner følte de passet som informanter, og ønsket å delta. Vi fikk altså sikret oss fire informanter her, som var fordelt på tre forskjellige klasser på samme videregående skole. Totalt fikk vi inn seks informanter, og de to siste ble rekruttert på samme måte, gjennom bekjente, hvorav en av dem meldte seg først og inviterte med ei venninne med liknende erfaringer med

faget. Disse tilhørte en annen videregående skole enn de fire første, og var fordelt på to klasser. Fordi alle disse informantene var over 16 år gamle, ble informasjonsskriv og samtykkeskjema revidert til å ha dem som mottakere.

Vår plan var opprinnelig å gjøre et strategisk utvalg av informanter, da vi hadde kriterier som måtte oppfylles (Dalland, 2017, s. 74). Informantene måtte være jenter og de måtte på ett eller annet tidspunkt ha opplevd mistrivsel i kroppsøvfingsfaget. Rekrutteringsprosessen ble derimot ikke som først tenkt, og en slags snøballmetode ble satt i gang etter at de første informantene selv kontaktet oss (Thagaard, 2013, s. 61). Vi velger å kalle det for en *slags* snøballmetode, da informantene som først meldte sin interesse, fikk med seg andre kjente til å delta, uten oppfordring eller forventning fra vår side. Selv om vi som forskere ikke gjorde et strategisk utvalg, var utvalget likevel strategisk i form av at vi kun hadde informanter innenfor de nevnte kriteriene. Ved å benytte seg av snøballmetoden kunne det tenkes at utvalget ikke ble særlig representativt, i og med at informantene kom fra like miljøer (Thagaard, 2013, s. 62). Vi så derimot ikke på dette som et problem, da de fleste informantene vi rekrutterte hadde gått på forskjellige barne- og ungdomsskoler.

I tillegg var våre to grupper informanter fordelt på to ulike videregående skoler, og det var totalt kun to av våre informanter som gikk i samme klasse per dags dato. Vi følte at vi nådde et metningspunkt etter disse seks intervjuene. Et metningspunkt kan defineres som at informantene slutter å tilføye nye refleksjoner, meninger eller tanker om et fenomen. Fordi vi merket at våre deltakere ga oss mye av den samme informasjonen, så vi det som en bekreftelse på at det ikke var behov for flere informanter (Thagaard, 2013, s. 65). At våre intervjuer også gikk såpass i dybden, og at informantene delte så mye som de gjorde, var også en god indikator på at rekruttering av flere informanter ikke var nødvendig.

5.3 Gjennomføring

Før vi satt i gang med å intervju de aktuelle informantene våre, tok vi først for oss et prøveintervju. Dette intervjuet hadde vi sammen med en medstudent som tidligere hadde opplevd mistrivsel i kroppsøving, og som derfor kunne bidra med å avdekke eventuelle svakheter ved intervjuguiden vi hadde laget på forhånd. Etter prøveintervjuet tok vi for oss noen nødvendige endringer, som kunne være med å optimalisere intervjuopplevelsen for begge parter. Deretter gjennomførte vi seks semistrukturerte intervjuer for innsamling av data. Vi

hadde dialog med informantene via SMS der det ble avtalt tid og sted for å gjennomføre intervjuene. Fire av intervjuene ble holdt på informantenes felles skole og etter avtale med deres lærere, på bakgrunn av deres ønske om å gjennomføre intervjuene i skoletiden. De to siste intervjuene ble holdt på et kontor i en privat setting utenfor deres skoletid. Alle intervjuene ble utført i starten av januar, og hadde en varighet fra 30 minutter til en time. Informantene fikk utdelt et skriftlig eksemplar av informasjonsskrivet da de møtte opp til intervjuet, og fikk samtidig en muntlig forklaring av prosjektets hensikt. Informantene fikk også utdelt samtykkeskjema som de skulle skrive under, før vi startet intervjuene. For å ta opp samtalen med hver og en informant, brukte vi en diktafon vi hadde lånt fra Universitetet i Agder. Diktafonen la vi på bordet mellom oss og informanten slik at lydfilen skulle bli mest optimal når vi i senere tid skulle transkribere.

Selve intervjuene førte vi som en helt normal samtale der informantene fikk dele fritt om sine erfaringer rundt temaene vi tok opp. Som nevnt tidligere i oppgaven ble det brukt en intervjuguide, men denne ble ikke nødvendigvis fulgt slavisk. På denne måten ble det mer en samtale der vi stilte større spørsmål som informantene kunne prate en del rundt. Vi gjorde det slik med tanke på at vi ikke ønsket å lede frem til at det var noe fasitsvar i forhold til problemstillingen vår. Etter intervjuene satt vi igjen med gode svar, der flere av refleksjonene var svært interessante.

Etter at intervjuprosessen var ferdig, begynte vi å transkribere. Totalt hadde vi seks intervjuer å transkribere, og vi fordelte disse jevnt mellom oss, slik at vi fikk ansvar for tre intervjuer hver. Disse ble skrevet inn i hvert sitt Word-dokument. Da vi var ferdige med å transkribere, ble alle lydfiler slettet. Det transkriberte materialet ble totalt 90 sider og 40.539 ord, skrevet i Times New Roman med skriftstørrelse 12 og linjeavstand 1.5.

5.4 Tematisk analyse

For å analysere all innsamlet data valgte vi å bruke Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse. Tematisk analyse er en metode som har blitt mye brukt innen kvalitativ idretts- og treningsforskning (Braun & Clarke, 2019), der man kan identifisere, analysere og rapportere ulike mønstre i den kvalitative dataen (Braun & Clarke, 2006). En slik tilnærming lot oss ikke bare se på innsamlet data, men også bruke analysen for å svare på forskningsspørsmålet vårt (Rensaa, 2021). Forskerne viser til en tilnærming som kan betraktes som en fleksibel «opp-

skrift» som gjør det teoretisk og metodisk forsvarlig å gjennomføre. De presenterer seks ulike faser hvor man kan flytte seg frem eller tilbake etter behov (Braun & Clarke, 2006). Fasene er; (1) *gjør deg kjent med innsamlet data*, (2) *generering av koder*, (3) *søke etter temaer*, (4) *gjennomgang av temaer*, (5) *definere og navngi temaer* og (6) *produksjon av rapporten*.

5.4.1 Gjør deg kjent med innsamlet data

I den første fasen var det viktig å bli ordentlig kjent med all innsamlet data (Braun & Clarke, 2006). Når man skal jobbe med verbal data, som i vårt tilfelle var intervju, var lydopptakene vi tok, nødt til å bli transkribert for å kunne utføre en tematisk analyse. Dette var en tidkrevende fase, men i det lange løp gjorde det oss godt kjent med dataene som var samlet inn. Braun og Clarke (2006) oppmuntrer til en aktiv og dyptgående utforskning av dataene hvor man må engasjere seg direkte. Da vil forskere oppdage og identifisere mønstre, ideer og betydninger, noe som kan gi en dypere forståelse av alle aspektene ved dataene. I tillegg anbefaler de å notere ned viktige funn eller lage ideer for kommende koding som man kan gå tilbake til i påfølgende faser. Denne fasen ble grunnmuren for resten av analysen, og vi kunne deretter begynne på den mer formelle kodingsprosessen (Braun & Clarke, 2006).

Da vi tok for oss de seks intervjuene, klarte vi allerede å komme opp med flere ideer underveis som i senere tid ble til koder og temaer basert på hva informantene delte. I tillegg ble det enklere å skrive ned notater vi så på som relevante da vi gikk igjennom det transkriberte materialet.

5.4.2 Generering av koder

Når man har blitt kjent med dataene som ble samlet inn, går prosessen videre med å identifisere det som virker interessant og relevant for analytikeren og forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006). Dette er stadiet der ulike koder blir utviklet basert på det vi anser som viktig i innholdet, enten i form av ord eller korte setninger. Det refererer også til det mest grunnleggende segmentet eller elementet av dataene som blir vurdert på en meningsfull måte i forhold til fenomenet (Braun & Clarke, 2006).

Det er vesentlig å jobbe seg systematisk gjennom hele datamaterialet der det gis både full og lik oppmerksomhet til hvert element. Dette skal forhindre at viktige koder går tapt. I en slik prosess kan man oppdage gjentatte mønstre som strekker seg på tvers av dataene, noe som gjør det enda mer relevant. Å ta notater i teksten, bruke post-it lapper eller markeringstusjer, er ulike

verktøy som fungerer godt for å identifisere datasegmenter. Det kan være lurt å ha mange koder for ulike temaer eller mønstre, da man aldri vet hva som kan være relevant senere i prosessen (Braun & Clarke, 2006).

Til å begynne med fant vi kodingsprosessen litt utfordrende, spesielt fordi vi ikke visste nøyaktig hvor korte eller lange setningene skulle være for å beskrive innholdet på en passende måte. I starten brukte vi litt for korte setninger og enkeltord, noe som senere viste seg å gjøre det vanskelig å huske nøyaktig hva vi mente med det vi hadde notert ned. Heldigvis fant vi raskt ut av det, og gjorde noen justeringer slik at setningene ble litt lengre. Dette gjorde det enklere å gå tilbake til kodene og forstå våre tidligere tanker. Kodene ble skrevet på post-it lapper i ulike farger, der hver farge representerte hver sin informant. Dette var for å holde det oversiktlig, i tillegg til at det var enklere å flytte på, da vi senere skulle plassere kodene i ulike temabunker. Vi var særlig påpasselige med alle relevante deler av vårt datamateriale i kodingsprosessen, slik at kvaliteten på det vi hadde identifisert var høy, samtidig som nødvendig informasjon ble bevart.

5.4.3 Søke etter temaer

I denne fasen retter analysen fokuset mot et bredere nivå av temaer fremfor koder. Det går ut på å kategorisere de ulike kodene i potensielle temaer, der alle de relevante kodene fra datautdraget samles innenfor de identifiserte temaene (Braun & Clarke, 2006). Med andre ord innebærer det å analysere de forskjellige kodene våre og vurdere hvordan kodene kan kombineres for å danne både meningsfulle og overordnede temaer. Å benytte seg av visuelle hjelpemidler som tankekart, tabeller eller skrive navnet på hver kode på små lapper, og deretter organisere de i ulike temabunker, kan være en oversiktlig og god måte å arbeide på. Her vil man både få hovedtemaer og underordnede temaer som kan identifiseres, i tillegg til koder som ikke ser ut til å passe i de temaene som er satt opp. Disse temaene kan derfor samles i en midlertidig bunke (Braun & Clarke, 2006).

Da vi begynte å sortere de ulike kodene inn i større temaer, fant vi flere relevante temaer som var aktuelle for problemstillingen vår. I starten hadde vi mange ulike temaer der vi følte at kodene ikke fikk en bestemt plass med en gang. Temaene vi hadde laget var for overordnet, og vi gjorde derfor noen justeringer slik at skillet ble større samtidig som de ble mer konkrete. Da ble det også lettere å flytte kodene til rett bunke. På denne måten fant vi ut at flere av kodene

ikke passet inn i noen av de aktuelle temaene, og endte derfor opp i en egen bunke med litt forskjellige koder. Med tanke på at vi ønsket å bruke selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan (2000), ble temaene også styrt litt av dette.

5.4.4 Gjennomgang av temaer

Denne fasen starter når man sitter igjen med potensielle temaer og skal finpusse dem. Her vil de temaene man opprinnelig har laget, kanskje ikke egne seg som aktuelle temaer videre i prosessen. Årsaker til dette kan være mangel på data eller at dataene er for sprikende. I noen tilfeller vil man også oppleve at flere av temaene går inn i hverandre, og dermed danner ett eget tema. Noen temaer vil skli vekk, og andre må deles opp i mindre separerte deler. Uansett skal dataen man sitter igjen med under hvert tema, være meningsfull og gi en sammenheng, samtidig som det må være klare skiller mellom de ulike temaene (Braun & Clarke, 2006).

Her oppdaget vi at noen av temaene vi hadde identifisert, ikke egnet seg for videre analyse nettopp på grunn av mangel på nok data, i tillegg til at noe av dataen ikke var like relevant for problemstillingen vår. Flere av temaene våre gikk også inn i hverandre, og vi slo derfor sammen et par av temaene til ett enkelt tema.

5.4.5 Definere og navngi temaer

I denne fasen skal man avgrense og definere temaene slik at de får tydelige definisjoner. Det er viktig å vurdere hvert tema og dets relevans for den overordnede historien som formidles gjennom dataene, samtidig som man sikrer at det ikke blir unødvendig overlapping mellom temaene og forskningsspørsmålet. Ved slutten i denne fasen vil man sitte igjen med klare definerte temaer som tydelig beskriver hva hvert tema innebærer. For å se at dette faktisk er tilfellet, kan det være lurt å utføre en liten test der du beskriver innholdet til hvert tema med et par setninger. Skulle dette ikke være mulig, eller by på vanskeligheter, kan det være nyttig å justere temaene. Det er til slutt leseren som skal få en umiddelbar forståelse av hva temaet handler om (Braun & Clarke, 2006).

Likt som i forrige fase, måtte vi igjen revidere noen av de tidligere definerte temaene. I tillegg måtte vi lage noen helt nye temaer som ville gi mer mening. Dette bidro til å sikre at temaene vi hadde, var det beste for presentasjonen av vårt datamateriale.

5.4.6 *Produksjon av rapport*

I den avsluttende fasen av tematisk analyse er hovedoppgaven å formidle den komplekse historien til dataene på en egnet måte som vil overbevise den som leser, at det både er verdi og gyldighet til dataene og selve analysen. Å stille spørsmål i slutfasen som tar for seg viktigheten av temaet og hvorfor dette nettopp er relevant, vil gi en dypere forståelse av dataene, i tillegg til et mer helhetlig analytisk rammeverk for rapporten (Braun & Clarke, 2006).

5.5 Ethiske overveielser

Å være etisk bevisst er sentralt for kvaliteten på prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 134). Innenfor forskning finnes det forskningsetiske retningslinjer og prinsipper, skrevet i 2014 av De nasjonale forskningsetiske komiteene. Prinsippene og retningslinjene skal være med på å sikre at forskningen foregår etisk forsvarlig (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Forskningsetikkloven (2017) sikrer at forskning skjer i henhold til forskningsetiske normer. Det er forskerens ansvar at disse reflekteres over, diskuteres og følges.

5.5.1 *Personvern, rettigheter og anonymitet*

Før vi i det hele tatt kunne starte vår datainnsamling, var det nødvendig med ulike godkjenninger. I forhold til ivaretagelse av informantens personvern, ble det sendt søknad til Sikt, kunnskapssektorens tjenesteleverandør. De forsikret seg om at alt av personvern og etiske rettigheter ble respektert, før innsamling av data kunne finne sted. Etter godkjenning fra Sikt, ble det sendt inn søknad til FEK. Dette er fakultetets etiske komité, og de har ansvar for å sikre at det er forskningsetisk forsvarlighet i prosjekter på fakultet for helse- og idrettsvitenskap (Universitet i Agder, u.å.). Sammen med søknadene til Sikt og FEK, la vi også ved et informasjonsskriv og et samtykkeskjema.

Vi var veldig klare på at deltakelsen skulle være frivillig, og at de ikke skulle trenge å svare på spørsmål de så på som vanskelige eller ukomfortable. Samtidig hadde de når som helst mulighet til å trekke seg fra prosjektet. Alt dette ble nevnt muntlig før intervjuene startet, i tillegg til at informasjonsskrivet også formidlet frivillig deltakelse og retten til å trekke seg. Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet var festet sammen i et hefte, og informantene fikk utdelt to hver. Et eksemplar til å beholde selv og et eksemplar de signerte, som vi tok vare på. Dermed ville våre informanter alltid ha denne informasjonen tilgjengelig, så lenge de tok vare på sitt eksemplar. Informasjonsskrivet tydeliggjorde også at tilbaketrekking av samtykke for

deltakelse ikke ville gi noen konsekvenser. Skulle intervjuene allerede være gjennomført, ville det resultere i sletting av all data om gjeldende informant, forutsatt at prosjektet ikke var avsluttet.

Jentene som deltok som informanter ble forsikret om at full anonymitet var en selvfølge i vår oppgave, og de ble også forklart hvordan vi hadde tenkt å ivareta dette. Når intervjuene fant sted, fikk også informantene mulighet til å velge seg et pseudonym. Om de ikke ønsket dette, ga vi beskjed om at vi ville bestemme et, slik at vi tydeliggjorde for dem at deres virkelige navn ikke ville benyttes i noen sammenheng. Vi så på det som spesielt viktig å ivareta våre informanternes anonymitet fordi beskrivelsene kunne være både såre og personlige for dem. I tillegg delte de om interaksjoner med andre som eventuelt hadde gitt dem dårlige erfaringer med faget. Ble ikke anonymiteten bevart, var vi redd dette kunne gå utover informantenes sosiale forhold, både i skolesammenheng og i privatlivet. Derfor hadde dette høy prioritet i prosessen med vår oppgave.

5.6 Gyldighet og troverdighet

Studiens gyldighet, eller validitet, handler om i hvilken grad studien undersøker det den er ment til å undersøke (Postholm, 2010, s. 170). Vår studie belyste jenters mistriivsel i faget i sammenheng med ballidrett som undervisningsinnhold. Vårt datamateriale ble tolket ved bruk av Braun & Clarkes (2006) analysemodell. Denne bidro til en systematisk gjennomgang av våre resultater, og bidro derfor til å styrke studiens gyldighet. I tillegg ble hyppige oppfølgings-spørsmål tatt i bruk i intervjuene for å sikre studiens validitet. Repeterende spørsmål med informantenes utsagn, hvor de kunne bekrefte eller avkrefte vår oppfatning, ble også anvendt.

Vår studie baserte seg på elevers erfaringer, og vi brukte derfor kvalitativ forskningsmetode og hadde seks informanter. Få informanter kunne vært en svakhet når det kom til generalisering av kunnskapen studien ville gitt. Selv om en kvalitativ studie i seg selv ikke er erfaringer med ytre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223) for befolkningen generelt, vil sjansen for at funnene kan gjelde flere, være mindre ved bruk av færre informanter (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). I kapittel 5.2 om rekruttering og utvalg formidles det at vi likevel følte vi nådde et metningspunkt (Thagaard, 2013, s. 65), og at seks informanter var tilstrekkelig i vår studie.

Reliabilitet, eller påliteligheten til studien baserer seg på i hvilken grad resultatene i studien kan etterprøves eller gjentas, for eksempel av andre forskere. I fenomenologiske studier, er det unike tilfeller som undersøkes, og det er derfor tilnærmet umulig for informantene å gjenta de samme svarene ved et eventuelt nytt intervju, samtidig som forskere stiller med sine subjektive forståelser (Postholm, 2010, s. 169; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

For vår del var det betydningsfullt at informantene ble ansett som ærlige, og at det de ytret i intervjuene, var oppriktige erfaringer og meninger. Informantene kunne opplevd situasjonen som ukomfortabel, noe som ville påvirket kvaliteten på svarene deres. Da kunne det blitt vanskelig å tolke om det informantene sa, faktisk var basert på sannhet og deres virkelige oppfatning. Dette ville vært en uheldig situasjon med mangel på troverdighet, respekt og åpenhet, noe som kunne påvirket resultatene i stor grad (Dalland, 2017, s. 84). Troverdigheten i intervjuer har innvirkning på troverdigheten av forskningen, og mangel på tillit kan ha innvirkning på svar informanter gir (Friberg, 2019).

Under samtalen var vi påpasselige med at spørsmålene vi stilte verken var ledende, misvisende eller uklare (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Dette var avgjørende for troverdigheten av forskningen. Vi var oppmerksomme på eget språk og holdning, og forsøkte å fremstå objektive, slik at informantene ikke følte seg presset til å svare den ene eller den andre veien, avhengig av hva de trodde vi trengte.

5.7 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Før man skal gjennomføre et prosjekt, er det viktig å ha en forståelse av hva vitenskapsteori er. Det finnes fire ulike paradigmer som er med og påvirker de som skal forske, ved at de gir et grunnlag som kan være til hjelp når handlinger og beslutninger skal tas (Mertens, 2019, s. 9). De fire paradigmene er positivisme, konstruktivisme, transformativ og pragmatisk. Vi valgte å ta for oss en kvalitativ metode på bakgrunn av vår problemstilling, og dette trakk oss inn mot en konstruktivistisk tilnærming. Den konstruktivistiske tilnærmingen forstår kunnskap som noe dynamisk, og noe som endres så lenge ny kunnskap blir tilført (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Konstruktivismen vektlegger konstruerte virkeligheter, samhandling med deltakere og dype og detaljerte beskrivelser. Forskere i dette paradigmet ønsker å forstå den komplekse verden gjennom deltakerens perspektiv og erfaringer gjennom livet (Mertens, 2019, s. 16).

Forskere kan heller ikke skilles fra objektet som forskes på, og det vil alltid finnes noe form for relasjon og interaksjon. Hvilken hverdag og hvilke omgivelser informantene lever med og i, vil ha betydning for hvordan de ytrer seg om sitt liv. Fordi vi var ute etter elevers opplevelse, kunne vi også si at vi var innenfor en fenomenologisk tilnærming, som vektlegger at informantenes sannhet om verden, er sann for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). I vår masteroppgave var vi opptatt av å få frem hvilken betydning gjennomføring av kroppsøvfingsfaget har hatt for deres opplevelse av trivsel. Forskere har en interesse av å finne ut hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremstår og utvikles. Å forske på denne måten, slik vi gjorde i vår masteroppgave, kan relateres mot fenomenologien fordi det fantes en genuin interesse for å forstå informantenes opplevelse av den virkelige verden (Brinkmann & Tanggaard., 2012, s. 20). Den kvalitative forskningsmetoden bidro til å kunne dykke ned i informantenes subjektive opplevelser, perspektiver og tanker rundt deres virkelighetsoppfatning av kroppsøvfingsfaget (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65).

6.0 Resultater og drøfting

6.1 «Vi maste skikkelig på det, men det ble aldri noe»

I det første temaet undersøkte vi hvordan informantene våre opplevde autonomi i faget. Det formidles hvor involverte jentene var i de faglige avgjørelsene som ble tatt. Dette inkluderte deres rolle i å bestemme hvilke aktiviteter de foretrakk og anså som betydningsfulle.

Nora: Jeg har hatt én gymsstime med turn i livet mitt, og det var på ungdomskolen. I fjor hadde vi sånn at vi skulle skrive på ark hva vi ville ha i gymmen, og da skrev jeg turn. Vi maste skikkelig på det, men det ble aldri noe.

Celine: Sånn som det jeg har ønsket, har det aldri blitt noe av. [...] Jeg ønsket jo litt mer variasjon. Det var blant annet en av tingene jeg skrev. Variasjon og litt andre ting enn bare ballspill. Det har det ikke vært noe særlig av.

Anastasia: Det blir laget et opplegg hver gang, så vi får jo egentlig ikke velge noe selv.

I sitatet til Nora forteller hun at det har vært lite turn i undervisningen gjennom hele skoleløpet. Når hun og resten av klassen fikk mulighet til å være med å bestemme hvilke aktiviteter de ønsket, ble ikke ønskene tatt hensyn til. Dette viser til at kroppsøvingslæreren har forsøkt å gi medbestemmelse, men ikke klart å opprettholde og ta i bruk deres ønsker. Det er derimot uvisst om aktivitetene som ble gjennomført i undervisning stammer fra andre elevers ønsker, og at Noras forslag derfor ikke ble anvendt. Da kan det oppstå en oppfatning fra hennes side om at medbestemmelsen i faget er fraværende, selv om den nødvendigvis ikke er det. Sitatet til Nora støtter også opplevelsene til Celine. Hun formidler at det skapes rom for å komme med ønsker til nye og andre aktiviteter, men at det verken skjer handling eller gjennomføring av forslagene. Det å ikke ha mulighet til å påvirke noe av undervisningen, er Anastasia sin opplevelse. Hun forteller at undervisningen alltid er lagt opp av læreren, og at man derfor ikke får velge de aktivitetene man selv ønsker. Slike tendenser finner vi også i Moen et al. (2018), hvor over 90% av deltakerne svarer at læreren «ofte» eller «veldig ofte» bestemmer kroppsøvingstimens innhold.

En annen rapport fra Moen et al. (2015) beskriver at ungdomsskoleelever i stor grad opplever at læreren bestemmer undervisningsinnholdet. Blant skolene som ble studert, ble det bemerket

at elevenes følelse av medvirkning var mer fremtredende på barneskolene, sammenliknet med ungdomsskolene. Ut fra dette virker det som at Anastasia føler en manglende mulighet til å komme med nye forslag og ideer til undervisningen, da hun formidler at læreren allerede har bestemt innholdet på forhånd. Dette kan føre til en følelse av at hennes egne interesser og behov ikke tas hensyn til.

I sitt intervju forteller Nora videre at hun heller vil ha aktiviteter som hun synes er gøy, nærmere rettet mot turn og friidrett. Hun trekker også frem at det å kunne velge aktiviteter man selv ønsker å delta på, gir mer motivasjon i faget. Hun påpeker at store deler av undervisningen inneholder ulike ballaktiviteter, noe som oppleves mindre gøy og meningsfullt. På bakgrunn av dette ønsker hun seg andre aktiviteter som nettopp tilfredsstiller hennes behov, i tillegg til å gi en indre motivasjon for å delta. Dette er noe vi finner igjen i selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2009, s. 174), der det å kunne ta egne valg og beslutninger som kommer fra individets indre verdier og interesser er det som blir sett på som viktig. I tillegg vil det påvirke elevenes motivasjon i undervisningen positivt. Som lærer kan det derfor være hensiktsmessig å ha god relasjon med elevene, og ta utgangspunkt i elevenes ønsker og interesser slik at aktivitetene blir meningsfulle (Deci & Ryan, 2000).

Studien til Lagestad (2017) bekrefter også dette, der det indikeres at elever som opplever høy grad av autonomi, også kan erfare en økt grad av trivsel og glede. Slik vi tolker det ser det ut til at kroppsøvlingslærerne til Nora, Celine, Linnea og Anastasia gir dem liten eller ingen mulighet til å påvirke undervisningsinnholdet. Det skapes et bilde av en undervisningspraksis som tilsynelatende gir elevene medbestemmelse, men som i virkeligheten ikke fører til endring i valg av aktiviteter. Dette vil være en uheldig praksis som går ut over jentenes følelse av autonomi og selvbestemmelse i faget, som igjen skyver dem vekk fra å kjenne på en indre motivasjon for aktivitetene (Ryan & Deci, 2000a). Videre i intervjuene viser det seg at informantene våre har en oppfatning om at guttene har større mulighet til å påvirke innholdet i undervisningen.

Celine: Hvis vi hadde spurt om å spille kanonball, så hadde vi [jentene] blitt færre, og da er det guttene som vinner. For det gjelder bare sånn håndsopprekning.

Celine: Guttene blir mer sett. De får velge litt mer, får være med å bestemme undervisningen litt mer. De kommer med flere ønsker og de blir mer sett og hørt.

Nora: Jeg føler egentlig bare at flere gutter liker gym og hvis lærerne vet at en gruppe er veldig engasjert og motivert i noe, velger han [læreren] den sporten guttene er engasjert i. Men hvis noen jenter liker litt forskjellige ting, er det lettere å bare ta det de fleste liker. Da blir det som oftest gutter, fordi de nesten alltid har felles interesser.

Anastasia: Jeg føler at gym er mest bygd opp for at guttene skal ha det gøy. Guttene skal ha det best.

En bekymring for at jentene i klassen skal bli oversett og at guttene har en sterkere påvirkning til undervisningsinnholdet, er noe Celine uttrykker. Moen et al. (2018) viser at det er en større andel jenter enn gutter som opplever at det motsatte kjønn får påvirke undervisningsinnholdet. Lærerne i samme rapport mener at hvem som får påvirke valg av aktivitet, er uavhengig av kjønn. Celine opplever at valg av aktiviteter baserer seg på hva flertallet av elevene liker. Med en overvekt av gutter i klassen, i tillegg til flere felles interesser, ender det opp med at guttenes ønsker blir prioritert. I Moen et al. (2018) finner vi at flere gutter enn jenter foretrekker ballspill. I dans er derimot jentene i tydelig overtall med 26% mot guttenes 4%. Noras sitat bekrefter også en slik opplevelse av faget. Hun belyser synspunktet om at jenters interesser ofte er mer spredt, og at deres ønsker derfor nedprioriteres. Noras følelse av å bli nedprioritert, bekreftes av Anastasia som formidler sin oppfatning om et fag bygd på guttenes premisser. Uttalelsene til disse jentene belyser en frustrasjon angående å alltid være i undertall eller å ikke få gjennomføre aktiviteter de foretrekker.

Vi tolker dette som at kjønnsbalansen og felles interesser kan ha en stor påvirkning på innholdet i kroppsøvingstimene. Dette kan videre skape en ubalanse i klassen der jentene føler seg nedprioritert og oversett av læreren. Guttene blir mer sett og hørt, samtidig som deres ønsker blir tatt mer hensyn til. Disse funnene er noe vi finner igjen i rapporten til Swedish National Agency for Education (2003). Guttene i denne rapporten mener at de har en stor påvirkningskraft når det kommer til å bestemme undervisningsinnholdet, og at ballsport er det som foretrekkes. En slik praksis kan føre til at undervisningen tilpasses etter guttenes interesser, noe som påvirker jentenes trivsel og engasjement i faget i negativ forstand. Studien til Modell og Gerdin (2021) belyser at det er enkelte idretter som verdsettes høyere enn andre. Elever som deltok på fritidsaktiviteter som skyting, svømming og ridning, opplevde mindre anerkjennelse i faget sammen-

lignet med de som drev med badminton, innebandy og fotball. Dette gir et innblikk på at aktiviteter som ikke er like vanlige, får mindre status og verdi av kroppsøvingslæreren.

Oppfatningene fra Linnea og Nora om at guttene får mest oppmerksomhet og blir prioritert, er også funn fra studien til Andrews og Johansen (2005). Nesten alle jentene i studien deres viser til at undervisningsinnholdet i stor grad domineres av ulike varianter av ballspill, noe guttene både mestrer og foretrekker. Aktiviteter jentene ønsket, fikk liten plass. Slik jentene beskriver det, tolker vi det som at guttene opplever medbestemmelse og anerkjennelse fra læreren, mens det motsatte er tilfellet for jentene. De opplever verken medbestemmelse eller å bli sett. At faget undervises på guttenes premisser, formidles også av informanter fra Dowling (2016, s. 260) sin studie. Deltakerne i hennes studie formidler en undervisningspraksis som er preget av at lagidretter utgjør innholdet i kroppsøvingen. En undervisning som i hovedsak fokuserer på ballaktiviteter, kan føre til en ensformig undervisningspraksis med minimalt av variasjon.

Nora: Gym er jo alltid det samme faget. Du vet jo hva du kommer til. Det er liksom ikke noe overraskelse.

Linnea: Jeg bare skjønner ikke. Er det ikke noe annet man kan gjøre? Enn ballidrett? Er det bare ballidrett som er tingen?

Celine: Det er ikke alle sporter man er gode i, og når det i tillegg er veldig ensformig, får man ikke visst alle sidene sine.

I sitatet til Nora har hun en oppfatning om at faget både er ensformig og forutsigbart. Hun påpeker videre at hun ikke blir overrasket av innholdet i undervisningen da timen begynner, og antyder dermed mangel på variasjon. En opplevelse av et gjentakende undervisningsinnhold som er ensformig, formidler Nora senere i intervjuet som en negativ påvirkning på hennes motivasjon, engasjement og deltakelse i faget. Säfvenbom et al. (2015) fant at det hos jenter og gutter på ungdoms- og videregående skole var 44% som mistriivdes i kroppsøving. Blant disse ønsket 32% en endring i praktisering av faget, mens 12% mislikte faget i sin helhet. Moen et al. (2018) viser også til at 34 % av jentene i deres studie ønsket at faget skulle vært utøvd annerledes. Når vi stiller spørsmålet om hvilke aktiviteter som forekommer oftest, svarer alle informantene våre ballspill. Dette stemmer overens med funn fra Moen et al. (2015), som indikerer at ballspill og grunn trening er hyppig brukt. I sitatet til Linnea virker hun frustrert

over at ballidretten har fått så stor plass i undervisningen, og etterspør andre aktiviteter. Generelt sett bidrar dette til at trivsel og motivasjon for faget, er mindre optimal for disse jentene. Celine viser også til en annen utfordring i kroppsøvingsfaget. Hun mener at undervisningens ensformighet bidrar til at mulighetene for å utforske og utvikle andre ferdigheter blir begrenset. Samtidig er hun klar over at en slik begrensning også påvirker hennes vurdering i faget på en uheldig måte, da det ikke gis rom for å vise annen kompetanse og ferdigheter hun besitter.

Med tanke på informantenes observasjoner og opplevelser med lite medbestemmelse i faget, ser det ut til at kroppsøvingslærerne er de som former og styrer innholdet i undervisningen, med påvirkning fra guttene. Nora har gjort seg opp noen refleksjoner om hvorfor hun tror undervisningen både er lite variert og ensformig.

Nora: Det er enkelt å organisere, bare dele inn i to lag. Det er også mange som vil det, og mesteparten er fornøyde med det. [...] Tipper det er fordi lærerne er litt late. Det er jo stress å legge opp et opplegg til gymmen, liksom. Da er det lett å bare slenge ut en ball og si: «alle hvert sitt hjørne, det blir fotball».

Opplevelsen til Nora er at bruken av ballspill, nærmere rettet mot fotball, er en aktivitet som får stor plass i undervisningen. Hun påpeker at det er en aktivitet som både er populær og enkel å organisere, noe som kan gjøre at dette nettopp er lærerens foretrukne praksis. Når hun beskriver lærerne som «late», refererer hun til at det kan være stressende å lage et nytt undervisningsopplegg. Det å finne en ball, dele inn i lag og sette i gang med spill der alle kan reglene, blir da den enkleste og letteste løsningen. I lys av selvbestemmelsesteorien viser dette til en begrensning når det kommer til elevenes autonomi og muligheten til å delta aktivt i faglige avgjørelser. En undervisning som er preget av lite variasjon og ensformighet, kan bidra til en redusert følelse av kontroll over egen læring og engasjement i faget (Deci & Ryan, 2000). Som nevnt tidligere i oppgaven har vi som lærere stor påvirkningskraft til å motivere elevene våre, basert på de valgene vi tar. Dette kan enten svekke eller styrke elevenes utvikling og trivsel i faget (Ryan & Deci, 2000a). Her ser det ut til at lærerens valg og beslutninger har hatt en negativ innvirkning på Noras motivasjon. Dette poengterer at det er viktig at elevene opplever en undervisning som fremmer deres autonomi, i tillegg til å delta i aktiviteter som både er av interesse og som dekker elevenes behov.

At våre informanter opplever en idrettsbasert tilnærming, der undervisningen i stor grad holder seg til et lite utvalg av lagspill, er noe som har dominert lenge (Kirk, 2009). Måten disse ballidrettene struktureres og gjennomføres på i undervisningen, kan derfor ha bidratt til å synliggjøre og løfte frem noen elevers kompetanse mer enn andres (Algrøy et al., 2024, s. 208). Celine påpeker sterkt i sine utsagn at hennes ferdigheter i ballidrett, ikke er på samme nivå som de idrettsflinke elevene. På denne måten gis det oftere mulighet for de idrettsflinke elevene til å prestere godt, i forhold til henne selv. Over tid vil dette være kritisk for Celine hvis hun ikke blir tilbudt andre aktiviteter enn de klassiske idrettene som får mye oppmerksomhet, da hun stiller med lavere forutsetninger enn de andre.

I studien til Aasland et al. (2020) kommer det frem at kroppsøvingslærere gir mer oppmerksomhet til de idrettsflinke elevene, enn resten av klassen. Denne tilnærmingen kan også ses i sammenheng med nasjonal forskning som belyser at faget ser ut til å favorisere elever som allerede er aktive eller deltar i organisert idrett på fritiden (Säfvenbom et al., 2015). Dette ser ut til å gagne guttene oftere enn jentene, da det viser seg at flere gutter holder på med organisert idrett utenfor skoletiden (Engebretsen et al., 2020; Moen et al., 2018). At noen elever vil føle seg oversett eller mindre verdsatt på grunn av mangel på ferdigheter, som er en oppfatning vi sitter igjen med, stemmer overens med disse funnene. Våre informanter bekrefter også dette med sine opplevelser av at faget er ensformig, lite variert og at guttene blir mer sett og hørt. Dette bidrar til å opprettholde en kultur der noen elever kan føle seg utenfor.

6.2 «Da får jeg ikke vist de andre tingene jeg er god på»

Flere av våre informanter mente at en ensformig undervisning bidro til at deres styrker ikke ble fremhevet. Å mestre og å ha tro på å kunne lykkes står sentralt i selvbestemmelsesteoriens kompetansebegrep (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). I dette delkapittelet presenteres funn angående jentenes erfaringer med kroppsøvingstimenes innhold og deres opplevelse av mestring og kompetanse. I våre intervjuer kom det tydelig frem at ikke alle hadde noe forhold til aktivitetene i kroppsøvingen på forhånd. Særlig Nora hadde innspill å komme med når det gjaldt dette.

Nora: Jeg synes det er veldig gøy å være fysisk aktiv i gym, men å gjøre noe jeg liker. Hater ballidrett, har aldri gått på noen ting, synes det er helt forferdelig. [...] Aldri brydd meg eller rørt en ball i hele mitt liv, liksom. Hater det.

Dette er svaret til Nora på spørsmål om hennes generelle interesse for fysisk aktivitet. Verken ballidrett eller kroppsøving ble nevnt i forkant av spørsmålet, og det er derfor svært interessant at Nora formidler sitt svar på denne måten. Ut fra sitatet, kan det virke som at Nora har et anspent forhold til ballsport, uavhengig av om det er i skolesammenheng eller på fritiden. Hva denne negative innstillingen til ball grunner i, kommer ikke frem i intervjuet. Ikke alle våre informanter uttrykker et hat mot ballidrett like eksplisitt som Nora. Likevel er det flere av dem som deler synspunktet om at fysisk aktivitet er morsomt, men at innholdet i kroppsøvingsfaget påvirker denne gleden. Nettopp dette funnet kan ses i sammenheng med studien til Säfvenbom et al. (2015), hvor like tendenser kommer frem. Flesteparten av de som mistrives i kroppsøvingsfaget, misliker ikke faget i sin helhet, men heller hvordan det praktiseres. Dette stemmer godt overens med våre informanter. Samtlige av dem nevner at ballsport er hyppig brukt som undervisningsinnhold, funn vi finner igjen fra Moen et al. (2018) sin studie. I deres undersøkelse fremkommer det også at moderne aktiviteter og dans, etter elevenes oppfatning, får betydelig mindre plass i faget. Ballidrett er aktiviteter som innehar høy status i kroppsøvingsfaget, mens andre bevegelsesaktiviteter som svømming og ridning, regnes som aktiviteter med lav status (Modell & Gerdin, 2021).

Informantene våre har flere begrunnelser for hvorfor høystatus-aktiviteter påvirker eller påvirker deres trivsel i faget. Anastasia nevner blant annet at fotball er en aktivitet som kan fremprovosere krangler i kroppsøvingstimene, spesielt blant guttene. Generelt sett oppleves guttene som viltre og høylytte, og flere av våre informanter uttrykker at guttene driver med aggressivt spill. Dette påvirker deres motivasjon til å delta. Klomsten (2016) formidler også dette som begrunnelse til hvorfor faget bør praktiseres kjønnsdelt. Særlig i ballspill dominerer guttene, og spiller på måter som kan oppfattes som skremmende for enkelte.

Marthe: Det var skummelt fordi guttene var jo så flinke, så jeg står jo der og er redd for at ballen skal komme mot meg, fordi hva gjør man da? Sparker jeg til han? Sparker jeg mot mål? Hva skal jeg liksom... hvem skal ballen til?

Ida: Når vi skulle ha fotball på barneskolen, ble jeg bare hjemme. Og hvis vi hadde fotball på ungdomskolen, bare stilte jeg bare i et hjørne og sa: «ikke skyt til meg, ikke skyt til meg».

Det virker som at både Ida og Marthe uttrykker en usikkerhet rundt å spille fotball. Marthe begrunner sin frykt med at hun ikke føler hun har ferdighetene som trengs for å delta, og legger spesielt vekt på at hun sammenlikner seg med gutter som innehar ferdigheter. Ut fra dette sitatet virker det som at Marthe får et fullstendig tankekjør av spørsmål hvis hun ikke klarer å unngå ballen. Vi ser like tendenser også hos Ida, som tidligere har droppet undervisning når det var fotball på planen. I undervisningstimer hvor hun er til stede, formidler hun at hun aktivt prøver å unngå deltakelse i spill. Manglende kompetanse virker å være en utløsende årsak til at jentene vegrer seg over å delta i ballspill, og det kan virke som det er noe de skammer seg over, i og med at de vil unngå ballen. Dette er aktivitet de ikke føler eierskap til, noe som dermed kan føre til svekket opplevelse av kompetanse, samt skape stor usikkerhet rundt egne ferdigheter (Ryan & Deci, 2000a; Ulstad, 2021, s. 123). Frykten for å ikke mestre kan påvirke eleven til å trekke seg helt ut av aktiviteten eller å bli en passiv deltaker (Andrews & Johansen, 2005). Det er derimot ikke alle som skammer seg over å ikke inneha de nødvendige ferdighetene. I sitatet under uttrykker Nora en frustrasjon over at guttene ikke involverer jentene i spill:

Nora: Vi spiller for det meste fotball og sånn, og da er de fleste guttene veldig gode. Det er ikke mange av jentene som spiller fotball, ikke som jeg har gått i klasse med. Guttene har alltid vært mye flinkere og de skal alltid spille solo spill der det bare er guttene. Så i hjørnefotball blir man bare stående der og det er ingen som gidder å sentre til deg siden du suger dritt.

Nora er også bevisst tanken om at guttene generelt sett innehar de nødvendige ferdighetene, og at dette skaper utfordringer i praksis. I motsetning til Ida og Marthe, som forsøker å unngå deltakelse, reagerer Nora negativt på å ikke inkluderes i spill. I en annen del av intervjuet, uttrykker Nora en hendelse i forbindelse med fotball som ga henne «knekken», nemlig det å bli valgt sist ved laginndeling. Når Nora ikke innehar den nødvendige kompetansen, og dette bekreftes av medelever i en slik situasjon, kan det tenkes at det kan påvirke hennes selvbilde. Hun forteller videre at hun i etterkant ikke har følt seg flink i fotball, noe som validerer våre antakelser om negativ påvirkning på hennes selvbilde. Marthe forteller at også hun slet med negative tanker om egne ferdigheter, særlig i ballidrett, og uttrykker at hun ikke følte seg god nok til å være på lag med guttene. Hun opplevde det som skummelt å eventuelt skulle feile foran dem. Jentene viser lav selvtilit på egen motorisk kompetanse, noe vi finner igjen i studien til Hortigüela-Alcalá et al. (2021). Samme studie formidler også informantenes frykt for å feile foran klassen, og at de derfor vegrer seg for å vise frem ferdigheter i tilfelle de ikke oppfyller

kravene. I selvbestemmelsesteoriens Basic Psychological Needs Theory er kompetanse et av de tre grunnleggende psykologiske behovene som må være til stede for at et menneske skal føle seg motivert (Ryan & Deci, 2000b). Nora og Marthe har tydelig latt seg påvirke av følelsen av manglende kompetanse, og har latt dette påvirke deres motivasjon for å delta.

Våre informanter har derimot forslag til hva som må endres i faget, slik at selvbildet deres ikke får denne «knekken». De ser på det som svært hensiktsmessig å utfordre den ensformige praksisen innholdsmessig, og trekke inn flere aktiviteter enn kun ballspill. I sitatene under uttrykker våre informanter et endringsbehov i sammenheng med ferdighetsfokuset de opplever i undervisningen.

Marthe: Mindre ballidrett. Fordi det er jo mange som er gode til mye annet enn ballidrett. Det var jenter som gikk på turn og dans for eksempel. Og det var jo alltid fotball og håndball det gikk i i gymtimene. Ja, ingen fikk vist seg av de som kunne noe mer enn det.

Celine: Du får ikke vist alt du kan med tanke på vurderinga. Du får på en måte bare vist ballspill. Og så er jeg jo ikke så god i ballspill, og da får jeg ikke vist de andre tingene jeg er god på.

Jenter og gutter har ulike interesser og behov som skal dekkes, også i kroppsøvingssammenheng. Interessene springer kanskje ut fra hva elevene driver med på fritiden, men også hva de generelt liker å drive med. Jenter kan typisk forbindes med aktiviteter som dans og aerobic (Klomsten, 2016), innhold som forøvrig ikke har så stor plass i kroppsøvingstimene (Moen et al., 2018). Marthe og Celine gir begge uttrykk for at ballspill ilegges svært stor vekt i undervisningen, og har en bevissthet rundt at det er flere som ikke innehar gode ferdigheter i disse idrettene. Celine viser i sitt utsagn at hun vet at hun innehar ferdigheter og kompetanse, bare nødvendigvis ikke i de aktivitetene kroppsøvingundervisningen i hovedsak består av. Å kunne vise frem det man mestrer, virker å være noe disse informantene brenner for. Å føle seg dyktig i det man deltar i, samt å føle eierskap til det man driver med, forsterker opplevelsen av kompetanse hos individet (Deci & Ryan, 2000); Sun & Chen, 2010). Marthe nevner behovet for variasjon i sammenheng med et bredt spekter med interesser blant elevene. Hun viser til at det finnes et behov hos flere for å vise frem ferdigheter innenfor idretter som ikke tas i bruk i undervisning. Det er lærers oppgave å legge til rette for et læringsmiljø hvor elevene får oppleve

kompetanse. Ved å variere mer i aktivitetsvalg, ser vi for oss at man kanskje vil treffe andre elevgrupper og bidra til økt motivasjon. For Celines del er det derimot viktig å få mer variasjon av innhold i forhold til vurdering, å kunne vise frem sine gode egenskaper slik at de gir uttelling på karakteren.

Celine: De [guttene] spiller jo fotball hele tiden, mens vi jentene gjør ikke det. De får vist hvor gode de er [...], og da blir jo kontrastene veldig store på hvem som er gode og hvem som er dårlige.

Anastasia: Også blir man vurdert ut i fra det også, det er jo litt sånn, å vurdere folk som... vurdere en som har spilt håndball i 10 år og en som aldri har prøvd håndball. Det er jo litt sånn rart at man skal bli vurdert i samme...

Celine uttrykker videre med dette sitatet at det vil bli ei skjevfordeling i forhold til ferdigheter, og slik hun ser det, særlig mellom jenter og gutter. Hun uttrykker bekymring rundt at det alltid vil være guttene som får briljere, og at jentene derfor vil oppfattes som mindre flinke eller dårlige. Anastasia nevner samme problematikk, men ser det fra et vurderingsperspektiv. Hun mener at det å vurdere elever i aktiviteter hvor noen har forkunnskaper og andre ikke har det, vil være misvisende. At Anastasia formidler at hun synes slik vurderingspraksis er «rar», viser til at hun tror deres lærer ilegger ferdigheter stor vekt i vurderingen. I så tilfelle er det naturlig at hun tenker at elever som har forkunnskaper vil stille sterkere når det gjelder å kunne oppnå høy måloppnåelse og dermed også de høyeste karakterene. Ryan og Deci (2000a) mener læreren har et ansvar for å legge til rette for et læringsmiljø hvor elevene føler seg kompetente, da dette kan føre til økt motivasjon. I disse tilfellene er det tydelig at læreren ikke har tatt hensyn til hva hver enkelt mestrer i faget.

Slik praksis som disse jentene snakker om, kan ses i sammenheng med Aasland et al. (2020) sin studie om de «dyktige» og «mindre dyktige». Her fremkommer det at idrettsferdigheter må være til stede for å bli ansett som en dyktig elev. Det vil si at fraværende ferdigheter fører til lavere karakter. Vår informant, Linnea, forteller at hun har opplevd å bli vurdert kun på ferdigheter, og at det hindret henne i å oppnå høy måloppnåelse. Dette kommer frem på spørsmål om når hun begynte å føle mistrivsel i faget.

Linnea: Jeg tror første gang var i 10. klasse. Når læreren sa at «du får 4 fordi du ikke var god i fotball». Da var jeg litt sånn, «okei, det er greit» liksom.

Linneas stemmebruk under intervjuet viste at det lå en tydelig irritasjon i hvordan hun så svarte læreren. Hun synes det var urimelig å skulle «tape» to karakterpoeng på grunn av manglende ferdigheter i én idrett. Lærerens uttalelse om Linneas karakter viser at læreren har en vurderingspraksis som overhodet ikke samsvarer med kroppsøvingsfagets sentrale verdier, hvor innsatsbegrepet står sterkt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Karakterer kan fungere som en ytre belønning for arbeidet elevene legger ned (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 71). Linnea, som føler at hun stadig gjør så godt hun kan, samt presterer på mye, følte ikke at karakteren reflekterte hennes innsats og prestasjoner i andre idretter enn fotball. Redelius et al. (2009) finner i sin studie lærere som innrømmer at toppkarakter krever gode ferdigheter og gode resultater. Disse lærerne, og i vårt tilfelle Linneas lærer, forholder seg altså ikke til retningslinjene i styringsdokumentene ved vurdering. Flere av informantene mener det finnes en løsning på dette med ferdigheter i forhold til vurdering. Blant annet Celine og Anastasia nevner at å trekke inn nye og mer varierte aktiviteter i faget vil kunne ha en innvirkning på deres trivsel. Faget oppfattes av våre informanter som svært repetitivt med mye bruk av ballidrett. Noen av jentene kom derfor med konkrete aktiviteter de kunne tenkt seg mer av i kroppsøvingundervisningen.

Ida: Kanskje innebandy og badminton. Du er liksom litt alene og det er sånn at alle får det til. Du kan miste ballen, men det gjør guttene også. Det er ingen som er spesielt gode i det, fordi det er nesten ingen som driver med det.

Ida sine forslag kommer på bakgrunn av at hun føler man stiller likere ferdighetsmessig. Hun nevner både en lagidrett og en til dels individuell idrett. Slik Ida presenterer aktivitetene, er dette idretter elevene i hennes klasse ikke har forkunnskaper i. Også det at guttene feiler på lik linje med jentene, trekker hun frem som en begrunnelse for hvorfor hun synes slike idretter er mer nøytrale. Sitatet til Ida kan ses i sammenheng med et sitat fra Linnea.

Linnea: Det [spikeball] var nytt for alle når vi fikk det i fjor for første gang. Og da var det skikkelig gøy. Da kunne vi på en måte sammen bli bedre, i stedet for at noen allerede var kjempegode og andre måtte prøve å ta de igjen. [...] Da måtte vi alle lære reglene og alle måtte... alle gjorde feil og det var litt gøy.

I tillegg til at behovet for variasjon dekkes ved å trekke inn nye og varierte aktiviteter, belyser Linnea også en annen gevinst. Hun trekker frem muligheten til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter i fellesskap, med likere utgangspunkt, som en fordel. Å kunne utvikle sine evner og føle at man oppnår mestring på nye områder, kan forsterke følelsen av kompetanse (Ulstad, 2021, s. 123). Linnea viser at hun mener bruk av slike aktiviteter fremmer lærelyst fordi man ikke «henger bakpå» fra start, og at det å feile i et slikt miljø oppleves lettere og til tider morsomt.

6.3 «For man hørte jo at noen lo. Og det var aldri jentene»

Det å føle seg som en del av en gruppe eller et fellesskap, er en viktig faktor for elevenes trivsel og engasjement i faget (Ryan & Deci, 2000a; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). I dette delkapitlet skal vi trekke inn ulike opplevelser våre informanter har i forhold til tilhørighet, og hvordan kroppsøvlingslæreren og medelever, spesielt guttene, bidrar til å forme undervisningen med deres holdninger og kommentarer.

Linnea: Bare sånn små kommentarer. Hvis han [læreren] sier at «ja, for jentene er på et helt annet nivå», da blir jeg litt sånn «ja, men det hadde du ikke trengt å sagt».

Linnea: For det kommer faktisk kommentarer fra gymlæreren noen ganger som er negativt retta mot jenter. [...] Bare alltid det der med at de bruker så lang tid til å stille seg, eller... «ja, vil dere gå ti minutter før i dag, så dere kan gå ned å sminke dere?».

I Linneas to utsagn blir to kommentarer fra læreren som viser til en negativ holdning overfor jentenes ferdigheter nevnt. Linnea mener slike kommentarer ikke egner seg å bli formidlet, da det ser ut til å gi en følelse av frustrasjon og unødvendighet. Samtidig kan slike kommentarer gi en følelse av marginalisering, der jentene blir sett ned på av læreren. Wilkinson et al. (2013) formidler et syn hvor jenters og gutters kroppar ilegges ulik verdi. Dette kan også ses i sammenheng med Larsson et al. (2009) sin studie, hvor det fremkommer at læreren har heteronormative oppfatninger om ferdigheter i faget. Jentenes fysiske egenskaper har mindre sannsynlighet for å bli anerkjent, sammenliknet med guttenes.

Linnea formidler kroppsøvlingslæreres holdning om at jentene må gå fra undervisningen noen minutter før, fordi de må rekke å sminke seg. Her bidrar læreren til stigmatisering av jenter på

en nedverdiggende måte. Kommentarer som dette kan forsterke en opplevelse av at jentene blir mindre verdsatt av læreren, enn guttene. En slik uttalelse er også med på å bevare tradisjonelle kjønnsroller og stereotyper rundt kjønn (Walseth & Hæhre, 2014). I tilfeller der kontrastene mellom kjønn fremheves, kan det påvirke følelsen av tilhørighet og aksept i klassen negativt. Vi tolker også at relasjonen mellom læreren og jentene, ikke er optimal med tanke på lærerens kommentarer og oppfatning av dem. Det kan fremstå som mangel på aksept, noe som er viktig i forhold til tilhørighetsbehovet i selvbestemmelsesteorien (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Informantenes kroppsøvingslærere ser ut til å ha en annerledes holdning mot guttene. Marthes opplevelse er at læreren favoriserer guttene i større grad.

Marthe: Også merka man alltid at læreren stod på fotballsiden. Så han kom jo aldri å sjekka på oss.

I intervjuet refererer Marthe til en todelt undervisning. Læreren hadde på forhånd valgt ut aktiviteter elevene måtte velge mellom, hvor av guttene valgte fotball og jentene håndball. Marthe formidler at læreren kun ser på guttene spille fotball, mens jentene aldri blir sett til. At læreren kun oppholder seg på «fotball-siden», istedenfor å gi lik oppmerksomhet til begge aktiviteter, tolker vi som at læreren har en større interesse og engasjement for både fotball og guttene. Tidligere i intervjuet fortelles det også at guttene i klassen enten har spilt eller spiller fotball på høyt nivå, noe som nettopp kan forsterke lærerens valg av plassering. En slik praksis fra læreren vil også påvirke Marthes motivasjon for faget, da hun forteller at alle jentene satt seg ned og pratet, istedenfor å spille. Ifølge studien til Hagger et al. (2003) vil det være større behov for tilsyn av lærer når elevene ikke er autonomt motiverte for å gjennomføre en aktivitet. Fordi guttene var interesserte i å delta i aktiviteten, ville det derfor vært fornuftig om læreren prioriterte å motivere jentene. Når det derimot er en aktivitet alle elevene skal gjøre sammen, er lærerens praktisering av laginndeling heller ikke særlig populær hos jentene.

Marthe: De [lærerne] synes det var veldig gøy å sette guttene mot jentene, og det synes ikke vi, jentene hvert fall.

Marthe reflekterer over lærerens valg av laginndeling, der jentene settes opp mot guttene. Det kommer tydelig frem at Marthe og resten av jentene i klassen ikke er like begeistret for denne tilnærmingen. I intervjuet viser det seg at de med denne laginndelingen skal spille fotball, og at det er guttene som har mast seg til slike lag, nettopp fordi de vet at de vinner over jentene. At

noen elever får være med å bestemme laginndelingen, kaller Duncan og Kern (2020) for et varseltegn på usunn konkurranse. Dette bidrar til å skape en konkurransesituasjon der guttene har overtaket på grunn av deres ferdigheter. Sett utenfra er det tenkelig at dette kan føre til misnøye og frustrasjon hos jentene der man lett velger å gi opp, istedenfor å prøve. Slike funn kan vi se i studien til Fagrell et al. (2012), der jentene underpresterte når det var ballspill. En lærer som aktivt setter opp guttene mot jentene, bidrar til at guttene har overtaket og får lov til å dominere. Dette kan gi jentene dårlig selvtillit og motivasjon, samt følelse av manglende tilhørighet til resten av elevgruppa. Marthe nevner at undervisningen derfor opplevdes mindre meningsfull, noe som bidro til skulking. Vår tolkning er at lærerens praksis i slike hendelser kan være problematisk for jentene, og ha innvirkning på deltakelse og engasjement.

At læreren har en stor rolle når det kommer til å forme jentenes opplevelse og tilhørighet i faget, er noe som kommer tydelig frem fra informantene. Det er samtidig viktig å anerkjenne at medelever også har en stor påvirkningskraft når det kommer til nettopp dette.

Marthe: Det var jo mest guttene selvfølgelig som slengte stygge ord, sånn «åh, dere suger», «dere kan ingenting».

I Marthes sitat forteller hun om at det som oftest er guttene som kommer med uhyggelige kommentarer rettet mot jentene. Uttrykkene får jentene slengt mot seg hvis de kommer på lag med noen spesifikke gutter i ballaktiviteter med konkurransepreg. Marthe har også opplevd kommentarer fra guttene som angriper henne som person, heller enn å påpeke dårlige ferdigheter, slik som «du er stygg» og «du er hore». Ida deler noen lignende erfaringer fra en undervisningstime der de spilte fotball, hvor hun kom på lag med «dyktige» gutter. Hun opplevde å bli «hakka» ned på gjennom negative kommentarer rettet mot hennes innsats og prestasjon. Mangel på bevegelsesformene som trengs i aktivitetene, kan forsterke følelsen av å ikke passe inn. En konsekvens av manglende ferdigheter, kan bidra til dårligere oppfølging av lærer eller dårligere karakter i faget. I verste fall kan dette resultere i en opplevelse av marginalisering og utenforskap (Moen et al., 2023, s. 71). Mennesker har et behov for å føle tilhørighet i et fellesskap (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Våre informanter formidler derimot en negativ form for sosial relasjon mellom dem og guttene, noe som berører nettopp dette behovet.

Verken Marthe eller Ida opplever noe reaksjon fra læreren når kommentarene kommer. Læreren er ofte til stede når situasjonene oppstår, men velger å ikke gjøre noe med det. En passiv lærer

som ikke griper inn eller tar tak i hendelsene, bidrar til å opprettholde et klassemiljø der slike utblåsninger mot jentenes tillates. Vi har derfor en oppfatning om at de krenkende uttalelsene som jentene opplever, bidrar til å skape et ubehagelig klassemiljø der jentene allerede er dømt på forhånd til å gjøre det dårlig. Moen et al. (2023) forklarer krenkelser som «undervisnings- og arbeidsmåter, samt ord og handlinger fra voksne og/eller medelever som fratar elever opplevelsen av å høre til, opplevelsen av å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (s. 54). Relasjonen mellom guttene og jentene oppfatter vi som fraværende og lite hyggelig. For at behovet for tilhørighet skal dekkes hos Marthe, er det essensielt at klassemiljøet hennes oppleves positivt, i tillegg til at hun føler seg ivaretatt av både medelever og lærere (Ryan & Deci, 2000b).

Marthe: Det var skikkelig skummelt å gjøre noe feil foran dem [guttene]. For man hørte jo at noen lo. Og det var aldri jentene.

Celine: Jeg føler at man kan bli litt latterliggjort på en måte. Det kan bli litt sånn fnising. De [guttene] vil ikke være på lag med deg fordi du er dårlig. Litt sånn holdning. [...] Man er redd for å gjøre feil, på en måte.

Ser vi på sitatene til Marthe og Celine, gir de oss et innblikk i hvordan de opplever press og bekymring rundt å delta i aktiviteter sammen med guttene. De viser til en følelse av redsel og frykt for å gjøre noe feil, og forteller at det ofte blir bemerket med latter blant guttene. Å være redd for å ikke mestre foran andre og å ødelegge for laget, er også funn fra flere studier (Andrews & Johansen, 2008; Hortigüela-Alcalá et al., 2021; Walseth et al., 2017). Jentene blir usikre på egne prestasjoner, og frykten for å mislykkes eller dumme seg ut er større ved lagkonkurranser. Det ser ut til at guttene i klassen til både Marthe og Celine har en stor påvirkning på deres deltakelse, motivasjon og selvtillit i faget. Linnea og Anastasia trekker inn egne erfaringer som kan ses i sammenheng med presset Marthe og Celine opplevde fra guttene.

Linnea: På volleyball, hvis jeg bommer for eksempel på serveren, ikke sant? Så er det sånn «årh, selvfølgelig bommer hun», men hvis en gutt bommer, så er det morsomt.

Anastasia: Hvis du bommer på mål, så er guttene sånn «hva faen gjør du», men jentene er sånn «det går fint, du har neste».

Jentene gir her innblikk i hvordan det oppleves å forskjellsbehandles av guttene i ballspill. De formidler kjønnes ulike reaksjoner når medelever gjør feil. Om jenter bommer på serveren, forteller Linnea at det blir møtt med nedlatende kommentarer og negativ holdning fra guttene om at det er en selvfølge. Er det derimot en av guttene som bommer på serveren, blir det møtt med humor og latter. Hun formidler videre lave forventninger til jentene, og at guttene blir overrasket hvis jentene klarer å prestere. Forventninger guttene har til hverandre er imidlertid betydelige, og det er naturlig at de skal mestre øvelsen eller den aktuelle aktiviteten uten problemer. Slike holdninger kan bidra til at jentene føler seg undertrykt og undervurdert av guttene. På bakgrunn av guttenes oppfatning og holdninger til jentene, er det flere anledninger der guttene holder jentene utenfor.

Linnea: For eksempel at de ikke sentrer til jentene. Det er også sånn klassisk. Og det er ikke alltid læreren sier ifra om det engang.

Eksempelet Linnea trekker frem, kaller hun en «klassisk» situasjon. Vi tolker dette et gjentakende mønster i undervisningen. Årsaken til at jentene ikke inkluderes, er fordi guttene mener at jentene ikke klarer å score mål. For å unngå tap, velger de derfor å holde dem utenfor spillet. Å bli holdt utenfor spillet på grunn av manglende ferdigheter, blir også presentert i studien til Andrews og Johansen (2008). På grunn av et sterkt konkurranseinstinkt hos de «dyktige» elevene, opplever noen av jentene å bli utestengt. Dette bidro til at motivasjonen og deltakelsen deres ble svekket. Ut fra det Linnea forteller oss, i tillegg til funn i studien til Andrews og Johansen (2008), fremkommer det at dette kan gi en følelse av ekskludering når det foregår ballspill. En passiv lærer som ikke håndterer situasjonen, kan forsterke jentenes manglende følelse av tilhørighet og inkludering (Ulstad, 2021, s. 124).

Fire av informantene våre går for tiden i klasser som kun består av jenter. De deler derfor sine synspunkter rundt rene jenteklasser, kontra den kjønnsblandede undervisningen de opplevde på barne- og ungdomsskolen. Informantene er klare på hva de foretrekker.

Nora: Jeg liker egentlig det [jenteklasse] veldig godt! [...] Det blir ikke så mye rot og styr, og vi er en veldig sammensveiset gjeng når vi er så få. Folk kjenner hverandre, så det blir bedre.

Anastasia: Definitivt at det bare er jenter. Fordi alle motiverer hverandre og alle synes det er gøy. Vi har på en måte samme interesser, så jeg synes det er veldig koselig nå.

Ida: Jeg synes det er fint å dele opp i gutter og jenter, men da må begge bli sett. Noen ganger er det faktisk bra at vi kjører jentene der og guttene der fordi det blir bedre for alle. Man er jo mye mer komfortabel med bare jentene.

I disse tre sitatene gir informantene oss interessante perspektiver på hva de tenker om kjønnsdelt undervisning. Nora uttrykker at hun er ganske fornøyd med at klassen kun består av jenter, i tillegg til at de ikke er så mange. Hun formidler videre at klassen hun er i nå, gir en mulighet til å skape et bedre klassemiljø blant jentene, det er mindre styr og rot, og alle kjenner hverandre godt. Vår tolkning er at Nora føler kjønnsdeling gir tryggere rammer, noe som kan støttes opp av funn i Klomstens (2016) studie om kjønnsdelt undervisning. Anastasia mener at jenteklasse er positivt både for hennes motivasjon og trivsel i faget. I tillegg trekker hun frem at jenter har flere felles interesser, noe som kan bidra til et mer inkluderende og hyggelig læringsmiljø der det gis oppmuntring og støtte.

I intervjuet til Marthe kommer det også frem at hun trives best når det kun er jenter i klassen. Hun kan senke skuldrene og slutte å uroe seg over at hun ikke er god nok. Det virker som at Marthe opplever mye mindre grad av prestasjonspress når hun er i en ren jenteklasse. Hennes tidligere uttalelser viser at guttenes tilstedeværelse har bidratt til en følelse av å bli nøye vurdert i prestasjonene sine. Slike oppfatninger kan føre med seg økt stress og en bekymring for å ikke være god nok, spesielt når guttene ofte slenger ut negative kommentarer. I en klasse uten gutter, får hun mulighet til å «nyte timen» uten å bekymre seg for å bli observert eller dømt av andre angående sine ferdigheter. Dette har innvirkning på hennes trivsel og tilhørighet i faget i stor grad.

Ida forteller at hun synes det er positivt å dele klassen inn i kjønn, men understreker viktigheten av at begge kjønn må oppleve å bli sett av læreren. Hun har tidligere opplevd, ved bruk av kjønnsdelt undervisning, at lærerens prioritering og fokus var hos guttene fordi «det var mer interessant enn oss». En slik oppfatning som Ida sitter igjen med, viser til en skjevhet i lærerens oppmerksomhet av elevene. Videre i sitatet påpeker hun at det er en fordel å dele inn etter kjønn i noen tilfeller, nettopp fordi det gir det beste utfallet for alle parter. Når guttene er ute av syne, ser det i tillegg ut til at jentene tør å ta mer plass.

Ida: Nå er det enklere fordi vi kun er jenter. Vi kan være litt mer frampå. [...] Det er mye konkurranseinstinkt, men kanskje mer sunn konkurranse. At det ikke er negativt hele tiden.

Ida benytter muligheten til å være mer deltakende og selvsikker når guttene ikke er med. En tidligere bekymring om å ikke være god nok blir fraværende, noe som kan gjøre det lettere å slippe seg løs og ta plass i undervisningen. Det Ida påpeker, er også noe som kommer tydelig frem i studien til Klomsten (2016). Hennes funn fremhever at jentene tør å utfolde seg mer når guttene ikke er til stede. I tillegg viser de til økt aktivitet og bedre prestasjoner, selv i ballspill der de tidligere har blitt oppfattet som passive. Klomsten begrunner dette med at jentene kan oppleve en likere maktbalanse, slik også Ida nevner med tanke på å kunne være mer frampå. Ida forteller videre om at flere av jentene i klassen har mye konkurranseinstinkt, akkurat som guttene, men at det nå foregår mer sunn konkurranse. At hun bruker ordene «sunn konkurranse» tolker vi som at jentene opplever mindre grad av press og negative kommentarer når de konkurrerer mot hverandre.

Overordnet opplever vi at flere av våre informanter foretrekker kjønnsdelt undervisning. De sitter igjen med positive opplevelser knyttet til inkludering, mindre prestasjonspress, et godt klassemiljø og økt motivasjon. På bakgrunn av dette kan jentene føle på en sterkere tilhørighet i rene jenteklasser, og derfor oppleve undervisningen som mer engasjerende og motiverende. Dette er faktorer som spiller en stor rolle for at nettopp tilhørighetsbehovet skal kunne dekkes (Ryan & Deci, 2000b).

6.4 Metodisk diskusjon

Oppgavens funn bør ses i lys av metodens styrker og svakheter. På bakgrunn av vår problemstilling valgte vi å gå for individuelle intervjuer, da gruppeintervju kan domineres av enkeltpersoner (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Dette ville vært en uheldig situasjon der vi ikke ville klart å få frem alles erfaringer og opplevelser, og det var derfor noe vi ikke ønsket å teste ut. Intervjuene foregikk med en informant av gangen fordi vi ønsket å skape rom for omfattende og utfyllende svar, hvor kun en deltaker var i fokus. Dette resulterte i at informanten fikk komme til ordet når hun ville, uten å avbryte andre eller bli avbrutt. Tanker om hvordan man oppfattes av andre, i tillegg til begrenset mulighet til å dele erfaringer, ble derfor ubetydelig da

de ikke befant seg i en sosial setting med flere informanter. Våre deltakere fikk god tid til å svare på spørsmål, og oppfølgingsspørsmål ble tilpasset hvert enkelt svar.

At intervjuene foregikk som et fysisk møte, ser vi på som en styrke i vår studie. Vi var begge forskere til stede under alle intervjuer, noe som var en fordel i forhold til å kunne støtte oss til hverandre, da situasjonen var relativt ny for oss begge. Under intervjuene var det viktig for oss å få frem omfattende beskrivelser av situasjonene informantene befant seg i (Dalland, 2017, s. 65), og vi ønsket å være to om å stille oppfølgingsspørsmål samt tolke jentenes utsagn og kroppsspråk (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). En svakhet med en slik studie, er at tolkning og analyse av innsamlet datamateriale påvirkes av forskernes subjektive blikk på fenomenet. Vi kan for eksempel ha vektlagt å diskutere andre funn enn andre forskere ville brukt, og dette kan være påvirket av vår visjon for oppgaven samt vårt interessefelt. Vi forsøkte derfor å nøytralisere egen forforståelse ved å stille oppfølgingsspørsmål når informantenes svar var uklare, slik at tolkningene ikke i like stor grad ble farget av vår forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166).

Før intervjuene ble det gjennomført et prøveintervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132), der vi fikk testet vår intervjuguide. Dette var en styrke med tanke på at det ga oss mulighet til å gjøre nødvendige endringer i intervjuguiden før den skulle anvendes i intervju av informantene. Ingen av oss hadde gjennomført en slik forskningsstudie tidligere, og det var derfor svært nyttig å gjennomføre et *ubetydelig* intervju av en medstudent i forkant av de virkelige intervjuene. Vi fikk da også bekreftet at intervjuguiden tok for seg de mest sentrale temaene, og at vi derfor fikk stilt de viktige spørsmålene.

En svakhet med studien var at vi opplevde den som svært tidkrevende, selv med få informanter. Tidsrammene vi hadde, la press på utviklingen av oppgaven, samtidig som vi hadde en utfordrende rekrutteringsprosess med vansker for å få tak i informanter. Etter hvert kom et utvalg på seks informanter på plass, og i etterkant av intervjuene følte vi at vi med disse nådde et metningspunkt (Thagaard, 2013, s. 65), selv om vår plan opprinnelig var et noe større utvalg. Etter endt datainnsamling, satt vi igjen med mye materiale som måtte bearbeides, noe vi heldigvis hadde satt av godt med tid til, da vi ikke hadde erfaring med den tematiske analysemodellen (Braun & Clarke, 2006). Denne lange prosessen med å analysere og tolke dataene, førte på den andre siden til god kjennskap til materialet vi skulle bruke. I drøftingsdelen følte vi at dette bidro til at vi lettere kunne diskutere funn mellom oss.

Thagaard (2013) skriver om intervju som en samtale mellom forsker og informant, hvor informantens utsagn ikke kan anses som et referat av tidligere erfaringer. Dette er fordi de «... beskriver tidligere erfaringer i lys av den forståelse de har utviklet i forhold til sine erfaringer, og intervjuet preges av den konteksten som intervjusituasjonen representerer» (s. 95). Noen av våre informanter refererte til tidligere mistriivsel, og ikke nåværende. Det er derfor verdt å ofre en tanke at de ikke nødvendigvis husket detaljer, og at opplevelsen av mistriivsel i ettertid kunne føles og beskrives både bedre og verre enn det den i realiteten var.

Selv om vi går grunnskolelærerutdanning 1-7, valgte vi å ha et utvalg med elever eldre enn barneskolealder. Årsaken til at vi valgte en eldre aldersgruppe, har allerede blitt adressert i kapittel 5.2, hvor vi presiserer et håp om dypere refleksjon og erfaring med flere læreres undervisningspraksis. Det kunne også vært relevant for oss å undersøke trinn som er aktuelle for vår utdanning, for å finne yngre elevers erfaringer. Undervisningen på barnetrinnene består derimot i større grad enn høyere trinn av lekpregede aktiviteter, om man tar høyde for at lærere forholder seg til kompetansemål i gjeldende læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er i tillegg mindre forskjell i fysiske egenskaper blant kjønn før puberteten (Thomas & French, 1985), og det kan derfor tenkes at nivåforskjeller ikke er et like sentralt tema. Et slikt utvalg av informanter ville gitt oppgaven vår et annet utfall.

7.0 Avsluttende refleksjoner

Hensikten med vår masteroppgave var å belyse et problemområde i kroppsøving, nemlig jenters mistriivsel. Utgangspunktet vårt var problemstillingen: *Hvordan påvirker bruk av ballspill i undervisningen jenters trivsel i kroppsøving?* Ballspill blir hyppig brukt som undervisningsinnhold (Andrews & Johansen, 2005; Leirhaug, 2016; Moen et al., 2018; von Seelen, 2012), og derfor lette vi etter mulige sammenhenger mellom jenters mistriivsel og anvendelse av lagidretter med ball. Funnene ble sett i lys av Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori, og særlig gjennom subteorien BPNT og dens tre grunnleggende psykologiske behov; autonomi, kompetanse og tilhørighet. I forhold til autonomi, var det særlig elevenes mulighet til påvirkning av undervisningsinnhold som var i fokus. Angående kompetanse, ble elevenes fysiske ferdigheter og muligheten til å vise frem disse vektlagt, mens tilhørighetsbegrepet ble anvendt i diskusjon av de sosiale forholdene i kroppsøvingssettingen.

Kroppsøvingstimene opplevdes som svært forutsigbare og lite varierte. Med lærere som bestemte store deler av undervisningen følte informantene på lite medbestemmelse. Jentene hadde klare ønsker om en endret undervisningspraksis. De ønsket større bredde i innhold, da de formidlet at ballspill dominerte faget. Flere hadde en oppfatning om at ballspill var gjentakende fordi det var lett å organisere. Selv om flere av lærerne virket åpne for innspill og medvirkning angående aktivitetsvalg, opplevde jentene å ikke bli hørt. Dessuten mente jentene også at guttene hadde større påvirkning enn dem. Ballidrett er jo, som informantene også nevner, hyppig brukt i undervisning generelt (Moen et al., 2018). Blant gutter og jenter, er det dobbelt så mange gutter som driver med fotball på fritiden (Seland et al., 2019). Lærere kan velge å trekke slike aktiviteter inn i undervisning for å treffe flest mulig interessert, og vi tenker dette kan forklare informantenes oppfatning om at gutter i større grad blir hørt. På denne måten kan faget virke å treffe de idrettsflinke elevene, og bidra til et tydelig skille mellom «dyktig» og «mindre dyktig», slik også Aasland et al. (2020) presenterer i sin studie.

En slik ensformig undervisning, belyst av informantene, ga lite variasjon i hvilke ferdigheter som var nødvendige for å bli sett på som en dyktig elev i faget. Sentralt i selvbestemmelsesteorien er troen på seg selv og muligheten til å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Et slikt smalt spekter av aktiviteter stilte også krav til å inneha spesifikke ferdigheter. Aktivitetene som dominerte i undervisningen, var idretter med høy status i samfunnet (Modell & Gerdin, 2021). Særlig fotball var en idrett som tok mye plass i faget, og som utløste usikkerhet og følelse

av manglende kompetanse hos jentene. Våre informanter oppga et behov for å gå bort fra disse tradisjonelle idrettene, hvor flere elever hadde forkunnskaper. Funnet så vi på som et ønske om å stille likere ferdighetsmessig, både med tanke på deltakelse og inkludering i spill, vurdering fra lærere og omtale fra andre. Forslag til andre aktiviteter som trekkes inn av jentene, var aktiviteter med lavere status i samfunnet, slik som dans og turn, som sjeldent forekom i undervisning (Moen et al., 2018). Idretter der få elever hadde forkunnskaper, som badminton, ble trukket frem som en aktivitet med rom for å utvikle ferdigheter og kompetanse samt feile i fellesskap.

Noen av erfaringene var at kroppsøvingfaget oppleves stressende, med en forventning om å prestere fysisk. Jentene var bevisst de fysiske forskjellene som fantes i ballspill, men hadde likevel en frykt for å underprestere. Spesielt kommentarer fra guttene påvirket jentenes motivasjon og selvtillit negativt, noe som resulterte i passiv deltakelse. Hortigüela-Alcalá et al. (2021) presiserer i sin studie også sammenhengen mellom sosiale forhold og elevenes deltakelse. Informantene formidlet at kommentarene ofte dukket opp i sammenheng med ballspillaktiviteter, og omhandlet jentenes ferdigheter og prestasjoner. Noen av guttenes utsagn dreide seg også om jentenes verdighet og utseende. Ufine kommentarer ble ikke tatt tak i av lærer. Dessuten viste våre informanter at deres lærere selv hadde oppfatninger om jentenes ferdigheter. Dette kom til uttrykk i form av spydige ytringer og urettferdige holdninger. Lærerne ga også jentene inntrykk av manglende respekt for deres følelse av mestring, både i aktivitetsvalg og ved eventuelle inndelinger av lag. Vi tenker dette er en faktor som kan ha innvirkning på lærer-elev-relasjonen fordi tryggheten i at lærer skal være nøytral og rettferdig forsvinner. Konsekvenser av dette ser ut til å være manglende motivasjon for å delta, samt mangel på respekt for lærer som en autoritativ leder for klassen.

Jentene opplevde ulike utfordringer i kroppsøving sammen med guttene. Dette gikk ut over følelsen av tilhørighet og deres sosiale relasjoner. Flere av jentene foretrakk kjønnsdelt undervisning som bøy på et anerkjennende og inkluderende læringsmiljø. Aktivitetsnivået økte, selv i ballaktiviteter der jentene tidligere hadde vært passive. Et slikt fenomen fant vi også i Klomsten (2016), hvor jentene «blomstret» i kjønnsdelt undervisning. Dette indikerer at sosial støtte, slik som følelse av tilhørighet, spiller en sentral rolle i elevenes opplevelse av trygghet i faget.

Resultatene fra vår studie ga indikasjoner på at ballspill som undervisningsinnhold reduserte tilfredsstillelsen av de tre psykologiske behovene Deci og Ryan (2000) beskriver som grunnleggende for menneskers indre motivasjon, nemlig autonomi, tilhørighet og kompetanse. Det hadde en tydelig negativ innvirkning på jentenes trivsel. Ballaktivitetenes posisjon gjorde at faget opplevdes svært ensformig og lite variert. Som forslag til hvordan denne praksisen kunne endres, ble det ytret et ønske og behov for mer medbestemmelse, nettopp fordi dette kunne påvirke trivsel og motivasjon (Ryan & Deci, 2000a), i tillegg til å skape større bredde i undervisningsinnhold. Et bredere repertoar av aktiviteter som presenteres og tas i bruk, vil skape et læringsrom hvor flere ferdigheter verdsettes. Jentenes oppfatning var at guttene stilte sterkere med sine ferdigheter i ballidrett, og at jentene derfor stadig ville prestere dårligere enn dem. Den manglende følelsen av kompetanse som oppstod, vil kunne gå negativt ut over den indre motivasjonen (Sun & Chen, 2010). Manglende kompetanse kunne også oppfattes og påpekes av medelever, noe som skapte uheldige sosiale situasjoner, der aksept og trygghet uteble. Et negativt sosialt læringsmiljø, hvor verken lærer eller medelever jobber aktivt for andres trivsel, kan føre til en opplevelse av ensomhet og ekskludering (Ulstad, 2021, s. 124).

Inkludering og fellesskap er verdier som skal finne sted i skolen (Kvam, 2021, s. 37), og overordnet del av læreplanen beskriver et inkluderende læringsmiljø som oppmuntrende for sosial og faglig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). At jentene formidlet et læringsmiljø påvirket av negative relasjoner, er en indikasjon på fravær av disse verdiene. Deres opplevelse var et fellesskap hvor ulikhet ikke ble verdsatt eller tatt hensyn til. Opplæring var heller ikke tilpasset deres evner og forutsetninger, noe som er lovfestet i opplæringslova (1998, § 1-3). Manglende ferdigheter hemmet deres deltakelse i aktivitetene, og de følte seg ikke utfordret på måter som fremmet deres lærelyst i faget (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerens valg av aktiviteter påvirket dem heller i motsatt retning, og mange av dem hadde et anspent forhold til fagets innhold. Hovedformålet med faget er å stimulere til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019), og når aktiviteter i faget ikke engasjerer elevene, vil dette kunne ha negativ innvirkning på deres videre forhold til fysisk aktivitet.

I hovedsak sitter vi igjen med en oppfatning om at ballspill absolutt har innvirkning på jenters trivsel i kroppsøvningsfaget. Våre erfaringer som elever og som studenter i praksis, er at faget består av mye ballspill, og at det i slike aktiviteter ofte finnes elever som trekker seg unna eller blir passive. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har vi derimot lært at det ikke er ballidretten alene som påvirker negativt, men heller de elementene og situasjonene som oppstår

ved bruk av ballspill, slik at de psykologiske behovene ikke tilfredsstilles (Deci og Ryan, 2000). Overordnet kan det se ut til at det dreier seg om den ensformige undervisningen, en følelse av mangel på kompetanse og den negative innvirkningen slikt undervisningsinnhold har på sosiale forhold.

Etter arbeidet med denne masteroppgaven, har vi noen tanker om endringer som kan forbedre jenters opplevelse av trivsel i kroppsøving, særlig med utgangspunkt i erfaringer fra våre informanter. Ensformighet i undervisningen virker å være hovedårsaken, og en mer varierende og engasjerende undervisning vil være å foretrekke, og vil lettere kunne gjennomføres hvis elever får medvirke. Større bevissthet rundt egne elevers kompetanse, kan være nyttig i planleggingsfasen, da man kan legge opp til aktiviteter som i mindre grad fremmer fysiske forskjeller. Fordi kroppsøvingfaget er et fag som gjør kropp synlig, er det viktig at det er nulltoleranse for negative utsagn, og det er derfor svært viktig at lærer går frem som et godt forbilde. Tilstedeværelse av de tre psykologiske behovene har innvirkning på elevenes trivsel, hvor fravær av ett eller flere av behovene, vil kunne påvirke den totale opplevelsen av indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Derfor er det essensielt at disse behovene blir møtt i størst mulig grad.

7.1 Veien videre

I forlengelsen av vår studie, ser vi det som hensiktsmessig å fortsette å undersøke forhold rundt elevers mistrivsel i faget. Å gå kvalitativt inn på enkelte elevers erfaringer med forskjellige deler av kroppsøvingfaget, kan bidra til større bevissthet rundt hvordan man best mulig kan tilrettelegge for elevenes trivsel og læring. Våre informanters opplevelser stammer i hovedsak fra tiden før fagfornyelsen. Det kunne derfor vært av interesse å etterhvert gjennomføre en liknende studie av elever som kun har opplevd gjeldende læreplan, for å se etter andre erfaringer og meninger. Kanskje kan læreplansendringene gjøre opplevelsene i faget mer positive for dem?

Vi tenker også at en kartlegging av de *faktiske* aktivitetene som gjennomgås i undervisning kan være nyttig, på samme måte som Moen et al. (2018) registrerer hvilke aktiviteter som *opplevs* hyppige i faget. En slik kartlegging kan for eksempel ta utgangspunkt i en innsamling av periodeplaner eller registrering etter enkelttimer, og kan bidra til å bevisstgjøre lærere om egen praksis. På denne måten har man mulighet til å skape verktøy for å sikre en variert undervisning som treffer flere elevers interesse, samt skaper større engasjement.

8.0 Referanseliste

- Algrøy, E., Kvalvaag, M. W. & Røynesdal, Ø. B. (2024). Ballspilldidaktikk i kroppsøving. I Ø. B. Røynesdal & I. M. Thorjussen (Red.). *Kroppsøving i praksis* (s. 207-220). Universitetsforlaget.
- Andersen, G. (2020, 16.april). *Kvalitative intervjuundersøkelser*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/subject:1:9bb7b427-3f5b-4c45-9719-efc509f3d9cc/topic:1:432baee9-5671-47ce-870e-48b8fc3b7a42/topic:1:1db7bf3c-3a7b-44af-b632-e3c5ff2a999e/resource:201ce19e-7011-49a6-b415-91fd42d5dfe9>
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Andrews, T. M. & Johansen, V. F. (2008). Likestillingsideologi i kroppsøvingfaget - Tematisering av kjønn i planer og praksis. *Nordic Studies in Education*, 28(2), 89-103. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-02-02>
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter: en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 17-45; W. Hansen, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuit: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. [Brosjyre]. https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/fek_generelle_retningslinjer.pdf

- Dowling, F. (2016). De idrettsflikes arena: ungdoms fortellinger fra kroppsøvningsfaget med blikk på sosial klasse. I Ø. Seippel, M. K. Sisjord & Å. Strandbu (Red.). *Ungdom og idrett*. (s. 249–268). Cappelen Damm akademisk.
- Duncan, C. A. & Kern, B. (2020). Getting Competition under Control. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(2), 33-41.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1693451>
- Engebreetsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving. Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvningsfaget? Norsk pedagogisk tidsskrift. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Engelsrud, G. (2021). Kjønn og inkludering. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2. utg., s. 27-49). Cappelen Damm akademisk.
- Fagrell, B., Larsson, H. & Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101-118. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Friberg, J. H. (2019). Tvilsomme informanter, troverdig forskning?: Refleksjoner over intervjuet som forskningsmetode, med utgangspunkt i en studie av tilreisende fattige fra Romania. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(2), 119-136.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-02>
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T. & Biddle, S. J. H. (2003). The Processes by Which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behavior: A Trans-Contextual Model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784-7. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.784>
- Hortigüela-Alcalá, D., Barba-Martín, R. A., González-Calvo, G. & Hernando-Garijo, A. (2021). 'I Hate Physical Education': an analysis of girls' experiences throughout their school life. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 648-662.
<https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937077>
- Iversen, A. B. (2011). Kvalitative og kvantitative – et kontinuum? *Sosiologisk tidsskrift*, 19(2), 175-183. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2928-2011-02-04>

- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
<https://www.jstor.org/stable/3700093>
- Kirk, D. (2009). *Physical Education Futures*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203874622>
- Klomsten, A. T. (2013). Hvordan organiseres kroppsøvningsfaget i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønnsdelt? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 59-82.
<https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=e4afd00f-a601-4142-b3f5-df884d3cb698%40redis>
- Klomsten, A. T. (2016). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 10(1), 63-84.
<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1790/3431>
- Krumsvik, R. J. (2019). Gutter er gutter. *Nytt norsk tidsskrift*, 36(2), 115-132.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2019-02-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://data.udir.no/kl06/kro1-04.pdf>
- 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/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvam, V. (2021). Hva bør være skolens mål og innhold? Mellom skolens historiske arv og fremtidens krav. I L. P. S. Torjussen & L. T. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 27-40). Fagbokforlaget.
- Lagestad, P. (2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring: En casestudie av kroppsøvningsundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1-18. <https://doi.org/10.5617/adno.2668>
- Larsson, H., Fagrell, B. & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17408980701345832>

- Leirhaug, P. E. (2016). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring»: En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge [Doktorgradsavhandling]. Norges Idrettshøgskole. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2419782>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Mertens, D. M. (2019). *Research and Evaluation in Education and Psychology* (5. utg.). Sage.
- Modell, N. & Gerdin, G. (2021). 'But in PEH it still feels extra unfair': students' experiences of equitable assessment and grading practices in physical education and health (PEH). *Sport Education and Society*, 27(9), 1047-1060. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1965565>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* Oppdragsrapport nr. 1 – 2018. Høgskolen i Innlandet. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederens opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen.* Oppdragsrapport nr. 2 – 2015. Høgskolen i Hedmark. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moen, K. M., Aasland E. & Løndal, K. (2023). Krenkelser og patologier i norsk kroppsøving: en kunnskapsgjennomgang. I K. M. Moen & A. N. Jordet (Red.). *Et anerkjennende kroppsøvingfag.* (s. 53-80). Cappelen Damm akademisk.
- Nielsen, N.-F. (1995). *Det er aldri umulig å mistrives: tristesser i utvalg – III.* Aschehoug.
- Oliver, K. L. & Kirk, D. (2016). Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 313–327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.895803>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter.* Høyskoleforlaget.

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.
- Redelius, K., Fagrell, B. & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), 245-260. <https://doi.org/10.1080/13573320902809195>
- Redelius, K. & Larsson, H. (2010). Physical education in Scandinavia: an overview and some educational challenges. *Sport in Society*, 13(4), 691-703. <https://doi.org/10.1080/17430431003616464>
- Rensaa, R. J. (2021). En tematisk analyse av hva ingeniørstudenter gjør når de lærer lineær algebra. *Uniped*, 44, 154-164. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-03-02>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning, and well-being. I K.R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171-195). Routledge.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Seland, I., Persson, M. & Eriksen, I. M. (2019). *Barn og unges fritid i et kjønns- og likestillingsperspektiv* (NOVA Rapport Nr 5/19). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/1323/NOVA-Rapport-5-2019-Barn-og-unges-fritid-Idunn-Seland.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Standal, Ø. F. (2021a). Evner og føresetnader i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2. utg., s. 130-144). Cappelen Damm akademisk.
- Standal, Ø. F. (2021b). Inkludering og kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2. utg., s. 14-26). Cappelen Damm akademisk.

- Sun, H. & Chen, A. (2010). A Pedagogical Understanding of the Self-Determination Theory in Physical Education. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 62(4), 364–384. <https://doi.org/10.1080/00336297.2010.10483655>
- Sun, H., Chen, A., Ennis, C., Martin, R. & Shen, B. (2008). An examination of the multidimensionality of situational interest in elementary school physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 79(1), 62-70. <https://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599461>
- Swedish National Agency for Education (SNAE). (2003). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (Rapport 253: Idrott och hälsa). Fritzes. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6553a9/1553958486004/pdf1385.pdf>
- Sæle, O. O. (2017). Mind the gap! Kroppsøvingsfaget – mellom ideologi og virkelighet. *Bedre skole*, 29(4), 14-20. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/mind-the-gap-kroppsovingsfaget--mellom-ideologi-og-virkelighet/>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomas, J. R. & French K. E. (1985). Gender differences across age in motor performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin* 98(2), 260-282. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.260>
- Ulstad, S. O. (2021). Kroppsøving i skolen sett i lys av selvbestemmelsesteorien. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 117-139). Fagbokforlaget.
- Universitetet i Agder. (u.å.). *Etisk godkjenning (FEK) og registrering av litteraturstudier og REK godkjente prosjekter*. <https://www.uia.no/om-uia/fakultet/fakultet-for-helse-og-idrettsvitenskap/etisk-godkjenning-fek-registrering-av-litteraturstudier-rek-godkjente-prosjekter-samt-prosjekter-som-har-etisk-godkjenning-fra-annen-institusjon>
- van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D. & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97–121. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732563>

- Vinje, E., Haugen, F. L., Vagle, M., Aaring, V. F., Fon, K. P., Brattenborg, S., Sandell, M. B., Kvikstad, I., Berg-Johnsen, E., Jensen, R., Kruken, A. H., Lund, J. L., Aasland, O. E. & Aasland, M. (2023). *Et forståelig kroppsøvfingsfag? – erfaringer fra elever og lærere på ungdoms- og videregående trinn.* (FUSK-rapport 1/23). Universitetet i Sørøst-Norge. https://www.usn.no/getfile.php/13757556-1676988014/usn.no/aktuelt/FUSK_RAPPORT_1-23.pdf
- von Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne* [Doktorgradsavhandling]. University of Southern Denmark. https://vicekosmos.dk/fileadmin/user_upload/viden_udvikling/sundhedsfremme/publikationer/Idr%C3%A6tstimerne.pdf
- Walseth, K. & Hæhre, H. (2014). Heteronormativitet i kroppsøvfingsfaget. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 14(2), 28-51. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1602>
- Walseth, K., Aartun, I. & Engelsrud, G. (2017). Girls' bodily activities in physical education How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), 442-459. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1050370>
- Wilkinson, S., Littlefair, D. & Barlow-Meade, L. (2013). What is recognised ability in physical education? A systematic appraisal of how ability and ability differences are socially constructed within mainstream secondary school physical education. *European Physical Education Review*, 19(2), 147-164. <https://doi.org/10.1177/1356336X13486049>
- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av "kroppsøving". En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skoler* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet – storbyuniversitetet. https://www.researchgate.net/publication/333237169_Konstitueringen_av_kroppsøving_En_diskursteoretisk_studie_av_undervisningspraksiser_i_videregaende_skole
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2020). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479-492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjon og forespørsel om deltakelse i en masteroppgave ved Universitetet i Agder

Jenter i kroppsøving

Bakgrunn og hensikt: Kroppsøving er gjerne et fag som blir sett på som en arena hvor gutter dominerer og maskuline egenskaper og ferdigheter verdsettes. Dette gjør at jenter står i fare for å bli en marginalisert gruppe. Spesielt jenter som ikke har de nødvendige ferdighetene som trengs, kan bli ekstra sårbare i disse undervisningssituasjonene. *Med dette som utgangspunkt har vi en interesse for å intervjuer jenter som har/har hatt negative erfaringer med kroppsøvingsfaget.*

Hva innebærer deltakelse i prosjektet? Studien gjennomføres som en kvalitativ studie, hvor vi ønsker å intervjuer deg. Intervjuet er beregnet til å vare omtrent 1 time. Alle intervjuer vil bli tatt opp ved bruk av en diktafon som er godkjent til formålet. Diktafonen vil bli lagret på UiA innelåst i en safe. Alle intervjuene vil bli transkribert i anonym form og lydopptakene vil deretter bli makulert.

Frivillig deltakelse: Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn, trekke ditt samtykke til å delta i prosjektet. Dersom du ønsker å delta, underskriver du samtykkeskjemaet. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten noen konsekvenser. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte Jenny Rislåa eller Martine Stubberud.

Hva skjer med informasjon om deg? Data som blir registrert skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med prosjektet. Opplysningene vil bli behandlet uten navn, fødselsnummer, eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. Som deltaker vil du få et ID nummer. Transkriberingen knyttes til dette ID nummeret. Det er kun autorisert personell knyttet til prosjektet som har adgang til ID nummeret og nøkkelfilen vil oppbevares nedlåst hos prosjektansvarlig, samt destrueres etter endt datainnsamling og behandling. Innsamlet anonymisert data vil danne grunnlaget for vår masteroppgave. Som deltaker har du rett til å få innsyn i data som er registrert på deg selv. Data vil oppbevares aidentifisert (anonymt) på prosjektledernes passordbelagte PC. De aidentifiserte (altså anonyme data, uten innhold av personopplysninger) vil bli oppbevart i opptil 1 år etter at prosjektet er avsluttet.

Rett til innsyn og sletting av opplysninger om deg: Hvis du sier ja til å delta i prosjektet, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du trekker deg fra prosjektet, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre prosjektet allerede er avsluttet. Videre kan du få utlevert en kopi av dine personopplysninger, og du har alltid mulighet til å klage til Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med Personverntjenester (e-post: personverntjenester@sikt.no, telefon: 53 21 15 00).

Annet: Hvis du føler ubehag under eller i etterkant av intervjuene kan du ta kontakt med UiAs personvernombud Trond Hauso, epost: trond.hauso@uia.no, tlf: 41212048, eller Førsteamanuensis og vår veileder Aron Gauti Laxdal, e-post: aron.laxdal@uia.no, tlf: 381 42 686. De er uavhengig av prosjektet, og er tilgjengelige hvis du har behov. Det er også mulig å kontakte oss, Martine Stubberud og Jenny Rislåa. Vår kontakinformasjon finner du nedenfor. Datainnsamling forventes avsluttet senest i april 2024, og prosjektslutt forventes i juni 2024.

Med vennlig hilsen
Jenny Rislåa
Martine Stubberud

Jenny Rislåa
Fakultet for helse- og idrettsvitenskap
Avdeling for lærerutdanning
Universitetet i Agder
Mobil: + 47 977 99 752
jenny@rislaa.no

Martine Stubberud
Fakultet for helse- og idrettsvitenskap
Avdeling for lærerutdanning
Universitetet i Agder
Mobil: + 47 412 79 608
martine-st@hotmail.com

Samtykke til deltakelse i masteroppgave Jenter i kroppsøving

Ved å si ja til å delta i prosjektet, har du rett til å få innsyn, rette opp i og få kopiert hvilke opplysninger som er registrert på deg. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert på deg samt du kan til enhver tid klage til Datatilsynet. Dersom du trekker deg underveis i prosjektet, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger. Anonymiserte data som allerede har blitt publisert i levert masteroppgave, kan ikke kreves slettet.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Jenter i kroppsøving, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Om prosjektet:

Vi skal skrive en masteroppgave der vi tar for oss jenters opplevelse i kroppsøving. Kroppsøvingfaget har blitt/blir sett på som en maskulin arena der gutter, og elever med gode ferdigheter i idrett eller den tradisjonelle undervisningen, dominerer og blir verdsatt. Dette gjør at jenter står i fare for å bli en marginalisert gruppe, og jenter som ikke har de nødvendige ferdighetene som trengs, kan bli ekstra sårbare i disse situasjonene.

Med dette som utgangspunkt har vi en interesse for å intervjuere jenter som mistrives i kroppsøvingfaget. Vi er nysgjerrige på å få vite mer om deres erfaringer når det kommer til deltakelse og interesse for faget.

Tema:	Tematiske spørsmål:	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål:
Informantens bakgrunn	Driver du med idrett på fritiden/har du gjort dette tidligere?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken idrett? - Hvorfor sluttet du? - Hvorfor driver du med det fremdeles?
	Har du noen idrettslige forbilder?	<ul style="list-style-type: none"> - Kvinnelige?
	Hvordan er din generelle interesse for fysisk aktivitet?	<ul style="list-style-type: none"> - Har den endret seg med årene? - Hva engasjerer? - Hva demotiverer? - Utfordringer? - Preferanser?
Rammefaktorer (tid, sted, ressurser)	Hvor mange timer kroppsøving har dere i uka?	<ul style="list-style-type: none"> - Ute/inne - Variert? - Fysak/uteskole i tillegg?
	Hvilket utstyr har dere tilgjengelig for å drive med ulike aktiviteter?	<ul style="list-style-type: none"> - Alternative aktiviteter? - Tradisjonelle aktiviteter?
Opplevelse av faget	Kan du fortelle litt om dine erfaringer med kroppsøving?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke aktiviteter? - Dominerende aktiviteter? - Variasjon? - Trivsel?
	Når du hører ordet gym/kroppsøving, hva tenker du da?	<ul style="list-style-type: none"> - Om innhold? - Om aktivitet?
	Husker du når du begynte å mistrives i faget?	<ul style="list-style-type: none"> - Utløsende årsak? - Perioder/alltid? - Utløst av aktiviteter
	Hvordan påvirker faget din opplevelse av kroppsbygge og selvtillit?	<ul style="list-style-type: none"> - Usikker? - Engstelig?

	Hvordan vil du beskrive din innsats i faget?	<ul style="list-style-type: none"> - Motivasjonsfaktorer? - Demotiverende faktorer?
	Hvordan føler du at du blir vurdert i faget?	<ul style="list-style-type: none"> - Rettferdig? - Urettferdig?
	Hvordan føler du at læreren din har påvirket din deltakelse og interesse for kroppsøving?	<ul style="list-style-type: none"> - Positivt? - Negativt?
	Hvordan er din opplevelse av samarbeid og samvær med medelever i faget?	<ul style="list-style-type: none"> - Krangling? - Uenigheter?
Ballidrett	Hva tenker du om ballidrett i faget?	<ul style="list-style-type: none"> - Kjønnforskjeller - Prestasjonsangst - Inkludering - Trygghet - Komfortabel - Ønsker mer/mindre - Tilpasset undervisning - Utplukking til lag
	Hvorfor tror du det er flere gutter enn jenter som liker kroppsøving?	<ul style="list-style-type: none"> - Tøffe - Andre egenskaper? - Bedre forutsetninger? - Finnes det aktiviteter du ser på som gutteaktiviteter?
	Hvordan blir jenter som har gode idrettsferdigheter sett på?	<ul style="list-style-type: none"> - Blant medelever? - Hos lærer?
Avsluttende spørsmål	Hvilke råd ville du gitt til skolen/kroppsøvlingslæreren for å forbedre kroppsøvlingsopplevelsene for jenter?	<ul style="list-style-type: none"> - Nye/andre aktiviteter - Tradisjonell undervisning
	Ser du for deg å drive med fysisk aktivitet/idrett etter endt skolegang?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken aktivitet? - Hvorfor/hvorfor ikke?
	Har du noen tanker etter denne samtalen som kan være nyttig å informere/fortelle om?	

Vedlegg 3 – Godkjenning FEK



Jenny Rislåa

Tidspunkt for godkjenning: : 31/10/2023

**Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Jenter og ballidrett -
RITM0239043**

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND
TELEFON 38 14 10 00

Vedlegg 4 – Godkjenning Sikt

22.02.2024, 10:20

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
223002

Vurderingstype
Standard

Dato
20.02.2024

Tittel
Jenter og ballidrett

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig
Aron Laxdal

Student
Martine Stubberud

Prosjektperiode
10.10.2023 - 30.06.2024

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 30.06.2025.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Endring: Alle de registrerte vil nå være over 16år.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågått i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!