

Trine Enget

Trivsel i kroppsøving

En kvantitativ studie som undersøker sammenheng mellom ungdomsskoleelevers trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning

Masteroppgave i Kroppsøving

Veileder: Monika Haga

Mai 2022

Trine Enget

Trivsel i kroppsøving

En kvantitativ studie som undersøker sammenheng mellom ungdomsskoleelevers trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning

Masteroppgave i Kroppsøving
Veileder: Monika Haga
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvantitativ studie som tar utgangspunkt i ungdomsskoleelever sin trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning i kroppsøving. Studien er basert på tre ulike spørreskjema hvor formålet er å undersøke hvordan elevene opplever disse tre sentrale aspektene i kroppsøvingsfaget og hvordan sammenhengen er mellom trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning. I tillegg undersøke hvilken grad denne sammenhengen varierer i forhold til kjønn. Trivsel er viktig for elevers deltakelse i kroppsøving og livslang bevegelsesglede. Tidligere forskning viser at garderoben er en del av kroppsøvingsfaget, derfor kan trivsel også der være viktig. For at elevene skal føle på mestring og ha det gøy, kan også deres fysiske selvoppfatning spille en rolle.

I denne studien benyttes selvbestemmelsesteorien (SDT) og Harters perspektiv på selvoppfatning. Tidligere forskning viser at motivasjon er viktig for at elevene skal trives i kroppsøving. I diskusjonen blir behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet dratt frem som potensielle faktorer som kan være årsak til sammenhengen mellom trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning. Tidligere studier viser at elever opplever sjenanse og synlighet i garderoben og i timen. Dette er diskutert med resultatene som er funnet i denne studien.

Resultatene fra studien indikerer positiv signifikant sammenheng mellom elevenes trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning i kroppsøving. Det er observert at det er forskjell mellom gutter og jenter. Hos guttene er det positiv signifikant sammenheng mellom alle variablene, hos jentene finner man kun positiv signifikant sammenheng mellom trivsel og fysisk selvoppfatning. Det er også observert at guttene skårer høyest på alle tre variablene. Dette stemmer overens med tidligere forskning som viser at gutter ofte liker faget best, har høyere opplevd kompetanse og synes de er flinke.

Denne studien vil forhåpentligvis kunne bidra til å øke læreres forståelse og bevisstgjøring rundt sammenhengen mellom elevers trivsel, garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning.

Abstract

This master's thesis is a quantitative survey which is based on middle school students' enjoyment, experienced wardrobe situation and physical self-perception in physical education. The objective of the study is to survey how the students experience these three central aspects, as well as the connection and correlation between the aspects, which is done by using three different survey forms. The degree to which this correlation varies with gender is also analysed. The students' enjoyment is important for their participation in physical education, as well as a lifelong joy of movement.

Previous research shows that the physical education subject includes the wardrobe situation, which cause for reason to claim that enjoyment and being comfortable in the wardrobe situation is important. The students' physical self-perception can also be of importance to get a sense of mastery and fun.

This study uses the self-determination theory (SDT) as well as Harters perspective on self-perception. Previous research shows that motivation is of importance for students' enjoyment in physical education. The study highlights need of autonomy, competence and affiliation as potential factors which can be the reason for the correlation between enjoyment, perceived wardrobe situation and physical self-perception. Previous research shows that students experience shyness and visual exposure in the wardrobe and in class. This matter is discussed with results obtained in this study.

Results presented in this study indicate that there is positive significant correlation between students' enjoyment, perceived wardrobe situation and physical self-perception in physical education. Results show that there is a positive significant correlation between all the variables for the boys. However, for the girls there is only a positive significant correlation between enjoyment and physical self-perception. It is also observed that the boys have the highest scores on all three variables. The results from this study is comparable with previous research which shows that boys often like the subject the most, have higher perceived competence and sense of accomplishment.

The study will hopefully contribute to increase teachers understanding and awareness regarding correlation between students' enjoyment, wardrobe situation and physical self-perception.

Forord

Denne masteroppgaven symboliserer for meg slutten av en epoke der 18. års skolegang avsluttes med en masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 5-10 ved NTNU i Trondheim. Det siste halvåret har vært langt og utfordrende, men ikke minst spennende og lærerikt.

Noen mennesker kan jeg ikke komme unna å uttrykke min takknemlighet for. Først og fremst vil jeg takke min kjære veileder, Monika Haga. En meget faglig, motiverende, omsorgsfull og troverdig veileder. Din hjelp og støtte har vært helt avgjørende. Vil også spesielt takke mine medstudenter og venner, Synne Reitan og Karoline Marken Jensen for god moralsk støtte gjennom denne perioden. Til slutt vil jeg takke skolen jeg samlet inn data hos, for å takke ja til å delta så fort og gjorde denne masteroppgaven mulig.

Selv om pandemien har herjet rundt oss i flere år nå, er jeg takknemlig for at jeg kom meg gjennom disse 5 årene på en så fin måte. Det er veldig vemodig at det nå er over, men jeg ser likevel frem til å utforske jobblivet.

Til slutt, vil jeg takke alle mine medstudenter som jeg har hatt glede av å ha delt studietiden sammen med. Studietiden hadde ikke vært den samme uten alle klassefestene, turene eller eksamensperiodene med dere. Dere vil bli savnet.

Trondheim, mai 2022

Trine Enget

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord	III
Figurer og tabeller	V
1.0 Innledning	1
1.1 Oppgavens oppbygning	3
1.2 Problemstilling	4
2.0 Teori	5
2.1 Trivsel	5
2.1.1 Begrepsavklaring	5
2.1.2 Teoretisk perspektiv: Selvbestemmelsesteori	5
2.1.3 Tidligere forskning.....	7
2.2 Fysisk selvoppfatning	9
2.2.1 Begrepsavklaring	9
2.2.2 Teoretisk perspektiv: Harters perspektiv	9
2.2.3 Tidligere forskning.....	10
2.3 Opplevd garderobesituasjon	11
2.3.1 Begrepsavklaring	11
2.3.2 Tidligere forskning.....	11
3.0 Metode	14
3.1 Forskningsdesign	14
3.2 Kvantitativ metode	14
3.2.1 Type spørreskjema.....	15
3.3 Vitenskapelig tilnærming	16
3.4 Utvalg	17
3.5 Prosedyre	17
3.6 Databehandling og analyse	18
3.7 Reliabilitet	19
3.8 Validitet	21
3.9 Etiske refleksjoner	22
4.0 Resultat	23
4.1 Trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning i utvalget	23
4.2 Sammenheng mellom trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning	25
5.0 Diskusjon	27
5.1 Sammenhengen mellom trivsel og opplevd garderobesituasjon	27
5.1.1 Forskjeller eller likheter mellom gutter og jenter	29
5.1.2 Trivsel hos elevene.....	29
5.1.3 Elevenes opplevde garderobesituasjon.....	32
5.2 Sammenhengen mellom trivsel og fysisk selvoppfatning	34
5.2.1 Forskjeller eller likheter mellom kjønn	36
5.2.2 Elevenes fysiske selvoppfatning.....	37

5.3 Sammenhengen mellom fysisk selvoppfatning og opplevd garderobesituasjon.....	38
5.3.1 Forskjeller eller likheter mellom gutter og jenter	40
5.4 Styrker og svakheter ved oppgaven.....	41
6.0 Konklusjon.....	43
6.1 Videre forskning.....	44
7.0 Litteraturliste	45
<i>Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....</i>	<i>57</i>
<i>Vedlegg 2: Spørreskjema for masteroppgave – Trivsel i kroppsøving</i>	<i>59</i>

Figurer og tabeller

Figur 1: Motivasjonskontinuumet (Modifisert av Anja H. Olafsen, 2018. Inspirert av Gagnè & Deci, 2005). 6

Tabell 1: Deskriptiv statistikk for trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning for hele utvalget (n=86), gutter (n=53) og jenter (n=33). 23

Tabell 2: Deskriptiv statistikk (opplevd garderobesituasjon) med frekvens og prosent på hvert spørsmål (n=86). 24

Tabell 3: Korrelasjon (Spearman) mellom totalskår på variablene trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning for hele utvalget (n=86)

..... 25

Tabell 4: Korrelasjon (Spearman) mellom trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning hos gutter (n=53). 26

Tabell 5: Korrelasjon (Spearman) mellom trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning hos jenter (n=33). 26

1.0 Innledning

Skolen er en arena hvor man finner et stort mangfold av elever. Skolens oppgave er å ta vare på mangfoldet av elever og legge til rette for tilhørighet og anerkjennelse i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Vi er alle ulik når det kommer til kroppslig kompetanse og hvor fysisk aktiv vi er. Likevel skal alle elever ha like muligheter til å føle på mestring og glede ved å være i fysisk aktivitet på skolen. I læreplanen til kroppsøving tydeliggjøres det at faget skal bidra til at elevene utvikler livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra hver enkeltes forutsetning (Kunnskapsdepartementet, 2020a). For å unngå fremtidige helseplager hos barn og unge er det avgjørende at skolen gir en ideell ramme for mulighet til økt fysisk aktivitet gjennom hele barndommen (Naylor & McKay, 2009). Dette er skolen i en unik posisjon for å bidra til, samt oppfylle anbefalingene på minimum 60 minutter daglig fysisk aktivitet i moderat til høy intensitet hos barn og unge i alderen 6-17 år (Helsedirektoratet, 2022). Forskning viser også at fysisk aktivitet kan ha en positiv effekt på barn og unges psykiske helseutfall (Biddle et al., 2018; Dale et al., 2019).

For at elevene skal utvikle livslang bevegelsesglede er det å trives og føle en glede med det de gjør viktig, også sammen med andre (Ingulfsvann et al., 2021). Trivsel er noe vi ønsker å skape og er en viktig faktor for at elever skal motiveres til å lære og være i bevegelse, samtidig er det viktig for å skape positive opplevelser av bevegelsesaktiviteter (Aasland & Engelsrud, 2018; Hashim et al., 2008a; 2008b). Det å være i fysisk aktivitet kan gi helsemessige fordeler blant ungdom. Det kan blant annet redusere angst og depresjon, fedme, bedre skjeletthelse og øke oppfatning av det globale og fysiske selvkonsept (Dudley et al., 2013). Det ser ut til at faktoren som er mest avgjørende for trivselen i kroppsøving, er at det er gøy og lystbetont (Dismore & Bailey, 2011). Derfor bør det være fokus på å planlegge og tilrettelegge timer hvor elevene kjenner på disse følelsene. Flere studier viser til at trivsel påvirker faktoren motivasjon (Huhtiniemi et al., 2019; Lagestad, 2017), derfor kan motivasjon være en grunnleggende byggekloss for å skape engasjement og trivsel i kroppsøving blant elever. Norsk forskning viser eksempelvis at mange elever liker kroppsøvingfaget. Likevel viser det seg også at noen elever kvier seg til å delta eller ikke liker kroppsøvingstimene (Säfvenbom et al., 2014; Olafson, 2002; Andrews & Johansen, 2005; Bjerke et al., 2016). Å få bedre forståelse for hvilke faktorer som kan være av betydning for at elever skal få et positivt forhold til faget og utvikle bevegelsesglede og motivasjon for en fysisk aktiv livsstil, er av relevans. Derfor har jeg i denne

oppgaven valgt å undersøke sammenhengen mellom elevenes trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning.

Kroppsøving er et eget felt, og garderoben er en del av dette feltet (O'Donovan et al., 2015). Garderoben er selve inngangsporten til kroppsøvingstimene (O'Donovan et al., 2007). I garderoben skifter elevene før timen og har mulighet til å dusje i etterkant. For mange er dette uproblematisk (Moen et al., 2017). Likevel er det for noen et sted som kan virke ubehagelig og flaut (Moen et al., 2018). I ungdomsårene er det mye som skjer hos ungdommer, blant annet er kroppen stadig i endring (Bjørnebekk, 2015). Studien til Moen et al., (2018) viser at lærer ofte ikke er til stede i garderoben. For at læring skal skje naturlig og garderoben skal bli en læringsarena, hevdes det at lærer bør være mer oppmerksom og til stede (Moen et al., 2018). Dette finner man også igjen i kronikken til Moen og Brattli (2016), hvor de poengterer at skolen og kroppsøvingslærere bør være bevisst på at garderoben bør være et sted hvor elevene lærer om kropp og viser respekt for hverandre.

Troen på seg selv og sine egne fysiske ferdigheter kan også være en påvirkningsfaktor i forhold til trivsel og motivasjon i kroppsøving (Gao, 2008). Det kan for eksempel oppleves som mer gøy hvis man mestrer aktiviteten. Studie viser at det finnes positiv sammenheng mellom trivsel i kroppsøving og opplevd kompetanse (Carroll & Loumidis, 2001). Resultater fra en annen studie viser at elever som er i god fysisk form har en mer positiv innstilling til det å delta i kroppsøving, enn de elevene med lavere fysisk form (Kaj et al., 2015).

Det kan se ut til at jenter og gutter har ulike preferanser til, opplevelser og erfaringer fra kroppsøvingsfaget. Det viser seg at det som oftest er flest jenter som ikke er like positiv til kroppsøvingsfaget, det er heller guttene som liker faget best og synes det er gøy med kroppsøving (Andrews & Johansen, 2005; Moen et al., 2018). Det kan skyldes flere ting. I studien til Andrews og Johansen (2005) trekkes det frem blant annet frykt for å ikke få til ting, innhold i timen på guttenes premisser og kroppsendringer inkludert menstruasjon. Ommundsen (2006) poengterer at kroppsøvingundervisningen ofte blir tilrettelagt med aktiviteter som er mer motiverende for gutter, og at dette medfører større trivsel, deltakelse og innsats hos dem. I flere andre studier er sjenanse for å være naken og dusje foran andre, spesielt hos jenter en annen påvirkningsfaktor (Andrews & Johansen, 2005; Johansen et al. 2017; Couturier et al. 2005). Når det kommer til fysisk selvoppfatning, viser det seg at en større andel gutter enn jenter synes de er flinke i kroppsøving og har høyere opplevd kompetanse (Moen et al., 2018;

Bois et al., 2005; Asci et al., 2001; Lyu & Gill, 2011). I tillegg rapporteres det om lavere kroppsmisnøye hos gutter enn hos jenter (Lyu & Gill, 2011; Meland et al., 2007).

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan elever på ungdomstrinnet opplever sentrale aspekter i kroppsøvingfaget som trivsel, garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning. Samtidig er hensikten å se om det kan være noen sammenheng mellom trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning. Grunnen til at jeg har valgt å fordype meg i denne tematikken er fordi elevenes trivsel anses å være viktig for at de skal ville delta i kroppsøvingstimen (Fasting & Sisjord, 2000; Wabakken, 2010; Dismore & Bailey, 2011). I tillegg står det nevnt i læreplan at kroppsøving skal bidra til bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Da tenker jeg at trivsel er en essensiell følelse å inneha, også i garderoben og med seg selv. Når det gjelder garderobesituasjon, valgte jeg å trekke inn denne variabelen fordi det er et sted man nødvendigvis ikke har så mye oversikt over. Jeg var nysgjerrig på hvordan elevene opplevde å være til stede der. Mange lærere glemmer at garderoben er en del av kroppsøvingstimen (Moen et al., 2018). Flere elever trekker frem at de ikke trives i garderoben (Fryndal & Friis Thing, 2019; Moen et al., 2018; Fisette, 2011). Hvorfor kan det være slik? Samtaler med lærere om garderobesituasjonen, har inspirert meg til å ville undersøke hvilken betydning elevenes opplevelse i garderoben har for deres motivasjon og trivsel til å ville delta i kroppsøving. I tillegg vil jeg se om elevenes fysiske selvoppfatning, også påvirkes eller påvirker trivsel og garderobeopplevelsen.

1.1 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i 6 deler. Del 1 er innledning hvor tema aktualiseres, og bakgrunn for oppgaven og problemstilling presenteres. Del 2 er teoridel. Her presenteres begrepsavklaring, teoretiske perspektiv og tidligere forskning på trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning. I del 3 blir oppgavens metode gjort rede for. Her presenteres og begrunnes forskningsdesignet, valg av måleinstrument, den vitenskapelige tilnærmingen, utvalg, prosedyre, reliabilitet, validitet og etiske refleksjoner. I tillegg legges analysen frem. Del 4 er resultatdel. Her presenteres deskriptiv statistikk og sammenheng mellom variablene. Del 5 er diskusjonsdel. Her sees resultatene i sammenheng med teori og annen forskning på feltet. I tillegg reflekteres det over oppgavens styrker, svakheter og implikasjoner. I sjette og siste del legges konklusjon og videre forskning frem. Avslutningsvis kommer referanseliste og vedlegg.

1.2 Problemstilling

Problemområdet som skal belyses i min masteroppgave er knyttet til elevenes trivsel i kroppsøving, samt deres opplevelse av seg selv og skolens garderobesituasjon. Hensikten med studien er å finne ut om de ulike variablene, trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning henger sammen. Jeg vil også se om det finnes noen likheter eller ulikheter blant kjønn.

I problemstillingen er det derfor interessant å få svar på følgende:

Hvordan er sammenhengen mellom trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning blant elever på ungdomsskolen? Og i hvilken grad varierer denne sammenhengen i forhold til kjønn?

2.0 Teori

2.1 Trivsel

2.1.1 Begrepsavklaring

Utgangspunktet for masteroppgaven var det engelske begrepet enjoyment. I og med at denne oppgaven skrives på norsk, ble det besluttet å benytte et norsk ord for enjoyment isteden. Når enjoyment er brukt i litteraturen og i måleinstrumenter, velger jeg å bruke begrepet trivsel istedenfor. Säfvenbom et al., (2014) bruker for eksempel begrepet trivsel i sin forskning, hvor de undersøker elevenes holdninger, tanker og motivasjon for å delta i kroppsøving, ved hjelp av et selvrapporteringskjema. Lagestad (2017) er også en forsker som så nærmere på organiseringen av kroppsøvingsfaget. Han gjennomførte uformelle samtaler og observasjoner, og resultatene indikerte opplevelse av trivsel og mestring.

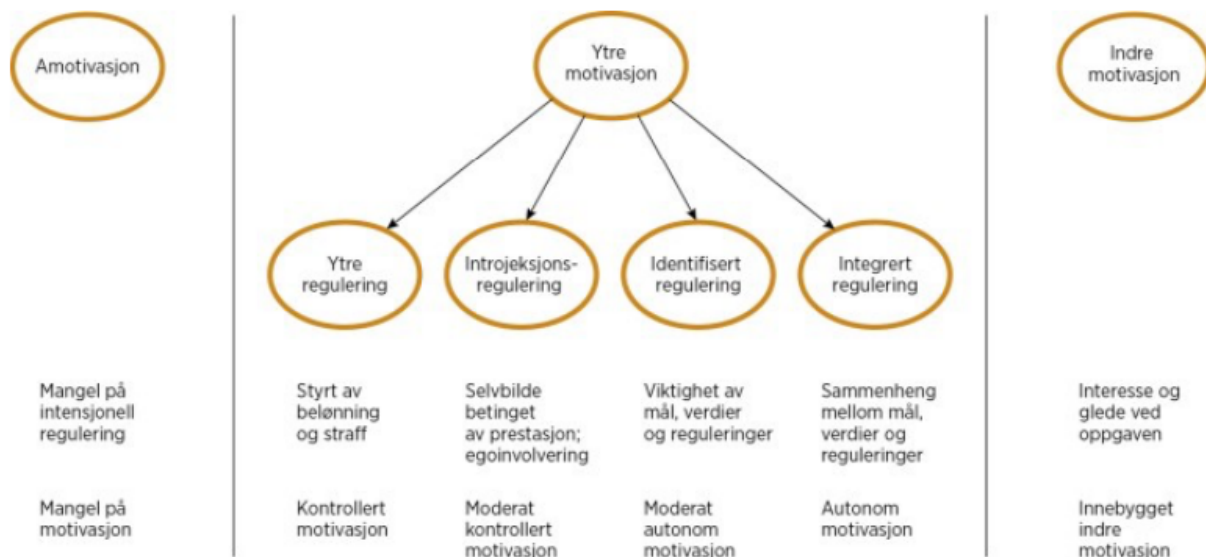
Det kan være ulike definisjoner og bruk av ordet trivsel. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i definisjonen «positive affect that reflects generalized feelings such as pleasure, liking, and fun» (Scanlan & Lewthwaite, 1986, s. 32). Andre forskere støtter dette og legger til at det inkluderer spenning, affekt og opplevelse av kompetanse (Scanlan et al., 1992 sitert i Jaakkola et al., 2016). Ifølge Ingulfsvann et al., (2021) er trivsel viktig for at barn og unge skal ville engasjere seg i kroppsøving og opprettholde fysisk aktivitet videre utenfor skolen også. Noe som kan sees i lys av innholdet i læreplanen til kroppsøving. Trivsel er gleden mennesker får av å engasjere seg i fysisk aktivitet (Harter, 1985). Anderson et al., (2013) bekrefter i likhet med andre forskere at trivsel også kan være en faktor for å motivere ungdom til å være fysisk aktiv.

2.1.2 Teoretisk perspektiv: *Selvbestemmelsesteori*

I arbeidet med å lese ulike forskningsartikler som omhandler trivsel, kom det tydelig frem at motivasjon er veldig viktig for mange elever. En sentral teori innenfor motivasjon er Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori (SDT). Teorien er mye benyttet i kroppsøvingsfeltet for å fastslå hvor viktig motivasjon er for de kognitive, atferdsmessige og affektive mønstrene. Noe som er nyttig for å kunne opprettholde fysisk aktivitet og det viser seg at selvbestemt motivasjon bidrar til trivsel (Murcia et al., 2008). Kroppsøving er en arena hvor mange elever opplever å være egenmotivert, fordi de synes faget og det å være i fysisk aktivitet er gøy (Van den Berghe et al., 2014). Med bakgrunn i dette falt valget på å benytte SDT som teoretisk perspektiv for å belyse tema og problemstilling i denne studien.

SDT er en sosial kognitiv teori som trekker frem tre grunnleggende behov som påvirker menneskelig motivasjon, disse behovene er autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2002). Når det gjelder behov, refereres det til behov som er medfødt. Psykologiske behov som er viktig for vekst, integritet og velvære (Deci & Ryan, 2000). Studier viser at hvis de tre grunnleggende psykologiske behovene tilfredsstilles, bidrar det til økt iboende motiverte elever, som engasjerer seg mer i mindre interessante aktiviteter (Niemic & Ryan, 2009). Forhåpentligvis kan dette bidra til at elever utvikler livslang bevegelsesglede.

En av de grunnleggende psykologiske behovene, autonomi, handler om at mennesker har et behov for å kunne ta selvstendige valg og dermed oppleve at de er kilden til en hendelse på egenhånd. Autonomi refererer også til at mennesker handler ut ifra egne interesser og integrerte verdier (Deci & Ryan, 2002; Deci & Ryan, 2000). Et eksperiment viste at å legge opp til konkurranser og samtidig være kontrollerende, ga lav motivasjon (Reeve & Deci, 1996 sitert i Deci & Ryan, 2000). Det å gi autonomistøtte, er assosiert med høyere indre motivasjon, tilfredsstillelse og velvære, men også økt kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000; Niemic & Ryan, 2009). Ut ifra dette og sett fra en skolesammenheng, kan vi tolke det å være en autonomistøttende lærer som ideelt.



Figur 1: Motivasjonskontinuumet (Modifisert av Anja H. Olafsen, 2018. Inspirert av Gagnè & Deci, 2005).

Innenfor SDT beskrives tre ulike motivasjonsformer indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon. Disse tre er selvregulert, det vil si at de er regulert av ytre faktorer (Deci & Ryan, 2000). Den indre motivasjonen antas å ha høyest kvalitet, i og med at det skaper følelser som trivsel, tilfredshet og begeistring, i tillegg til frivillighet (Deci & Ryan, 2002).

Kompetanse refererer til det å føle effektivitet i interaksjoner med det sosiale miljøet man er til stede i, samtidig kunne erfare muligheter til å utøve og vise sine evner (Deci & Ryan, 2002). Behovet for å føle kompetanse kan bidra til at mennesker velger å utfordre seg på oppgaver de mener de er kyndig til å mestre, ut ifra egen kapasitet. Disse ferdighetene prøver man å opprettholde og utvikle gjennom ulik aktivitet (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2002). Opplevelse av kompetanse er viktig for at mennesker skal utvikle seg og en avgjørende faktor for vedvarende psykologisk helse (Deci & Ryan, 2000). Ifølge Deci og Ryan (2000) viser tidligere forskning at positive tilbakemeldinger øker menneskers indre motivasjon, i motsetning til negative tilbakemeldinger. Det øker menneskers innsats og gir tilfredsstillelse av deres behov for kompetanse, gitt at de føler ansvar for det de gjorde bra. Det blir også sagt at målorientering påvirker opplevd kompetanse, og det igjen påvirker trivselen i kroppsøving (Wang & Liu, 2007). Det kan for eksempel bety hvilket fokus det er på å gjennomføringen av innholdet i undervisningen.

Tredje behovet i selvbestemmelsesteorien er tilhørighet. Dette behovet handler i bunn og grunn om å føle en tilknytning til andre mennesker. Det handler om å bli tatt vare på av andre, men også andre veien, bry seg om andre (Deci & Ryan, 2002). Behovet man har for å være seg selv i forhold til andre, handler ikke nødvendigvis om å oppnå en spesiell status eller resultat. Det handler i stedet om følelsen av å være sammen med andre i et trygt og godt fellesskap (Deci og Ryan, 2002). Det viser seg at den indre motivasjonen vil gjennom hele livsløpet styrkes i settinger hvor mennesker føler trygg tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). I klasserommet er tilhørighet assosiert med at lærer og medelever respekterer og verdsetter hverandre (Niemi & Ryan, 2009).

2.1.3 Tidligere forskning

Det er forsket mye på trivsel i kroppsøving, og det er tydelig at motivasjon er viktig for at elevene skal oppleve trivsel (Johansen et al., 2017; Murcia et al., 2008). I stort sett all tidligere forskning som er studert, dukker variabelen motivasjon opp. Ulike faktorer som bidrar til motivasjon er noe elevene trekker frem, som påvirker og er viktig for trivsel (Gråstén et al.,

2012; Gråstén & Watt, 2017; Dismore & Bailey, 2011; Johansen et al., 2017; Ingulfsvann et al., 2021).

I flere studier trekker elever frem oppgaveorientert undervisning som viktig for at de skal motiveres og oppleve økt trivsel i kroppsøving (Gråstén et al., 2012; Gråstén & Watt, 2017; Murcia et al., 2008). En slik type undervisning har fokus på læring, innsats og samarbeid (Ommundsen, 2006). Det viser seg å henge positivt sammen med behovene i selvbestemmelsesteorien. Tidligere funn indikerer at spesielt opplevd kompetanse, trivsel og motivasjon er forløpere til ungdommers deltakelse i fysisk aktivitet (Seabra et al., 2012). Andre tidligere studier har vist at inkrementell tro, oppgaveorientering og opplevd kompetanse er sterke prediktorer for trivsel (Biddle et al., 2003; Spray et al., 2006). Resultatene i studien til Wang og Liu (2007) viste også at når elevene var mer selvbestemte eller iboende motiverte likte de kroppsøving bedre.

Studien til Säfvenbom et al., (2014) har også undersøkt trivsel og viser at 56% av elevene liker kroppsøvingfaget og 44% av elevene ikke liker faget eller er misfornøyd. I tillegg kommer det frem at tro og forventning om å lykkes i kroppsøving øker, forutsatt at elevene får gjennomføre idrettsaktiviteter som de deltar på utenfor skolen. For de som ikke er like aktive på fritiden, resulterer en slik undervisning i økt mistrivsel i kroppsøving (Säfvenbom et al., 2014; Gao, 2009).

Behovet for autonomi og det å føle medbestemmelse ble ansett som viktig for elevenes indre motivasjon og trivsel i kroppsøving. Hvis ikke elevenes stemme ble hørt og de ikke fikk ta egne valg, bidro det til negative opplevelser (Gråstén & Watt, 2017; Dismore & Bailey, 2011) En annen årsak til at elever vil delta i kroppsøving, er at de får være sosial sammen med venner. Noe som igjen påvirker trivselen og fysisk utvikling, samt øker det sosiale nettverket (Barr-Anderson et al., 2013). Dette kan relateres til det grunnleggende behovet, tilhørighet. Spesielt samarbeid blir ansett som viktig i flere tidligere forskninger (Gråstén & Watt, 2017; Johansen et al., 2017).

2.2 Fysisk selvoppfatning

2.2.1 Begrepsavklaring

Det finnes mange ulike definisjoner og teorier på selvoppfatning. Selvoppfatning handler om menneskers følelser, vurderinger, oppfatninger, forventninger og viten man har til seg selv innenfor ulike domener (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Teoretikere viser til at selvoppfatning består av tre dimensjoner. Først har man menneskets egen oppfatning som person, den andre handler om at andres oppfatninger påvirker vår egen oppfatning og den tredje dimensjonen omhandler idealselvbildet/ønskeselvbildet (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Selvoppfatning er et stort begrep og fysisk selvoppfatning er en del av dette overordnede begrepet. Det viser Harter (1985; 1999) som har en flerdimensjonalteori om selvoppfatning, hvor blant annet fysisk selvoppfatning er inkludert. Fysisk selvoppfatning kan defineres som “Physical self-perception concerns judgement of both competence in subdomains such as physical activity, sports, active play and motor skills” (Ensrud-Skraastad & Haga, 2020, s. 2).

2.2.2 Teoretisk perspektiv: Harters perspektiv

Susan Harter sitt sosialpsykologiske perspektiv viser at mennesker har oppfatninger om seg selv på flere ulike kompetanseområder. Disse seks er Scholastic Competence, Social Competence, Athletic Competence, Physical Appearance, Behavioral Conduct og Global Self-Worth (Harter, 1999). Oversatt til norsk blir Scholastic Competence omtalt som akademisk kompetanse, hvor det dreier seg om kognitive kompetanser som for eksempel skolearbeid og følelse av intelligens. Social Competence eller sosial kompetanse på norsk, handler om samhandling med andre mennesker. Eksempelvis å ha venner, vite hvordan man skaffer seg venner og være et viktig medlem i klassen. Athletic Competence, som på norsk blir fysisk selvoppfatning, refererer til det å gjøre det bra innenfor ulike idretter og aktiviteter, og individets atletiske evner. Physical Appearance, handler om fysisk utseende og hvilke følelser/tanker man har omkring eget utseende og kroppen. Behavioral Conduct blir kalt atferdsmessig oppførsel på norsk, og går ut på i hvilken grad man opplever sine handlinger ut ifra hva som forventes. Til slutt, Global Self-Worth eller Global selvverd. Det omhandler hvordan mennesker vurderer sin egen verdi som menneske. Det er en annen vurdering av hvor godt fornøyd man er med seg selv som menneske og måten man lever livet på (Harter, 1982, 1985, 1999, 2012). Harter (1999) snakker også om ideell og reell selvoppfatning. Hvor ideell selvoppfatning handler om det mennesker faktisk vil oppnå, motivasjonen og følelsene omkring

det. På den andre siden handler reell selvoppfatning om de attributter og prestasjoner mennesker faktisk innehar.

Harter (1982) har med bakgrunn i dette utviklet en skala som går under navnet, The Perceived Competence Scale for Children. Dette er et instrument som kan brukes for å måle barns opplevde kompetanse. Teorien har sine røtter fra White (1959) sin teori om motivasjon. Denne teorien argumenterte for at motivasjonen for å opparbeide en gitt kompetanse, ikke bare er medfødt eller kommer innenfra. Den kan også utvikle seg i samspill med ytre omgivelser som mennesker lever i. Når elevene får en følelse av å inneha kompetanse, kan det virke motiverende (Harter, 1982). Å anvende en slik type skala er derfor anbefalt for å kunne forstå elevenes motivasjon for kroppsøving og deres resultater (Harter, 1982; Harter, 1985).

2.2.3 Tidligere forskning

Fysisk selvoppfatning et begrep som dekker et stort område. Det er gjort en god del forskning på barn og unges fysiske selvoppfatning og det viser seg at deres fysiske selvoppfatning er en viktig innflytelse på tiltrekningen til fysisk aktivitet (Eberline et al., 2018). Barn som har lav opplevd kompetanse viser seg å ha mindre sjanse for å oppleve glede og trivsel enn de med høy opplevd kompetanse (Shen et al., 2018). Klomsten (2006) fant i sin studie ut at det er store kjønnsforskjeller. Gutter vurderer styrke, utholdenhet, idrettskompetanse og maskulinitet som viktige egenskaper. Jentene derimot, vurderer utseende, kropp og femininitet som mer viktig. Årsaken til at det har blitt slik, kan være sosiale forventninger og ulike rollemodeller som elevene blir påvirket av (Klomsten, 2006). Studier viser at gutter anser seg selv som flinkere og mer aktive i kroppsøving enn jenter (Seabra et al., 2012; Fairclough, 2003). En annen studie fant ut at de fleste av elevene var like over moderat enig om at de oppfattet seg selv som fysisk kompetent i kroppsøving. Mens når det kom til kropp og utseende var misnøyen størst hos jenter (Kerner et al., 2018), og i studien til Meland (2007) ble det rapportert bekymring for at kropp og utseende øker med alderen hos jenter.

En metaanalyse fra 2014 har funn som viser at fysisk selvoppfatning og de tre underkategoriene opplevd kompetanse, opplevd kondisjon og opplevd utseende er signifikant assosiert med fysisk aktivitet hos barn og unge. Sterkest assosiasjon ble funnet mellom opplevd kompetanse og fysisk aktivitet. Svakest assosiasjon var mellom opplevd utseende og fysisk aktivitet (Babic et al., 2014). En annen studie viser at elever med nedsatt funksjonsevne er vist å vurdere seg selv til å ha lavere fysiske evner og for å delta i kroppsøving (Bertills et al., 2021). I den samme

studien kommer det også frem at elever med lave karakterer i skolen, har størst utbytte av kroppsøvingstimene. Sosial sammenligning kan melde sin ankomst jo eldre barn blir og kan være et tveegget sverd. Det betyr at hvis man er flinkere enn andre, vil det styrke deres selvpoppfatning. Motsatt, hvis man er dårligere enn andre kan det svekke selvpoppfatningen (Vedul-Kjelsås, 2022).

2.3 Opplevd garderobesituasjon

2.3.1 Begrepsavklaring

Det trenger ikke nødvendigvis være slik at elever opplever å ha samme opplevelse av garderobesituasjonen på skolen. Noen kan assosiere garderoben med latter, gode samtaler og et hyggelig sted å være, et sted de alle har til felles. Mens det for andre kan være knyttet til usikkerhet og ubehag (Johansen et al., 2017; Thorjussen & Sisjord, 2018). Ut ifra Bourdieus (1990) feltteori, blir garderoben identifisert som et møtepunkt mellom flere ulike felt (O'Donovan et al., 2015). I følge O'Donovan et al., (2015) oppfattes kroppsøvingsgarderoben som et verdiladet sted, der det å være i fysisk nærhet til andre kan føre til prosesser som sammenligning, overvåking og selvregulering. Forskning viser at i kroppsøvingstimene er det et økt fokus på kroppslig utseende (Harris et al., 2016) og økt kroppsmisnøye blant unge (Lawler et al., 2011). Dette kan medføre kroppspress, som kan være en av årsakene til at elever synes det er ubehagelig å kle av seg og dusje i garderoben (Bjørnebekk, 2015; Åsebø et al., 2021). Bjørnebekk (2015) trekker også blant annet frem sjenanse, blick og kommentarer, samt speiling som faktorer som kan påvirke garderobesituasjonen og elevenes deltakelse.

2.3.2 Tidligere forskning

Det vi vet er at de aller fleste skoler har garderober tilgjengelig og disse blir stort sett brukt i forbindelse med kroppsøvingstimene. Når det gjelder dusjing i norske skoler er det ingen lov om at elevene må dusje, men det viser seg at flertallet velger å gjøre det likevel (Moen et al., 2018). Studien til Sanderock et al., (2014) viser at de elevene som på fritiden er med på lagidretter eller de som yter høy innsats i timen dusjer etterpå. I flere studier ser vi tendenser til at de fleste elever opplever garderobesituasjonen som uproblematisk og synes det er greit å skifte/dusje. Garderoben er et sted mange forbinder som sosialt, hyggelig og også respekterer og hjelper hverandre (Johansen et al., 2017). Likevel kommer det frem at dette ikke er gjeldende for absolutt alle. Det som er litt slående og som elever trekker frem i flere studier er lærerens fraværende tilstedeværelse i garderoben. I boken til Bjørnebekk (2015) uttrykker elevene at

kroppsøvingslærere ofte gjør noe annet mens elevene er i garderoben, og bryr seg for lite. I en norsk studie er hele 59,6% uenig i en påstand om lærer passer på når elevene dusjer/skifter (Moen et al., 2018). Dette kan tyde på at lærerne anser seg ferdig med sin jobb når elevene slippes i garderoben, noe som kan være uheldig for enkelte elever.

Sosiale medier har blitt en stor del av ungdommers hverdag og dessverre fått stor påvirkningskraft. Elevene har fått et digitalt liv. Dette påvirker også garderobesituasjonen. En liten andel elever trekker frem redselen for å bli tatt bilde av når de er avkledd (Frydendal & Friis Thing, 2019; Moen et al., 2018). Det betyr ikke at bildene nødvendigvis sendes videre, men de er likevel lagret på mobilen. For noen kan dette medføre at de gruer seg til å gå i garderoben. Samtidig føler enkelte elever at de må se bra og “riktig” ut, det handler om kroppskulturelle normer (Frydendal & Friis Thing, 2019).

Forskning viser tendenser til at elever føler på skam og sjenanse i garderoben (Frydendal & Friis Thing, 2019; Johansen et al., 2017; Fisette, 2011). Dette ser ut til å gjelde både gutter og jenter, men jenter er i flertall. En naturlig del av elevenes utvikling er puberteten, dette kan for noen være ubehagelig og flaut. Spesielt jenter ser ut til å preges av puberteten og at kroppen er i endring, spesielt i garderoben og svømmetimen (Åsebø et al., 2021). I en studie kommer det frem at jentene hjelper hverandre å holde opp håndklær og lignende, så de kan skifte uten at noen ser (Fisette, 2011). Når elevene gruer seg til å dusje etter kroppsøvingstimen, ser det ut til at enkelte har funnet en løsning for å slippe dette. De reduserer engasjementet og innsatsen i selve timen for å unngå og bli svett, og slipper dermed å dusje (Frydendal & Friis Thing, 2019; Johansen et al., 2017). Et fåtall elever påpeker at fysiske fasiliteter kan være et problem. Det viser seg å være lite tid, kvalitet på garderoben og støy (Johansen et al., 2017; Moen et al., 2018; Frydendal & Friis Thing, 2019). Støy er spesielt gjeldende i guttegarderoben og lite tid i jentegarderoben. Likevel er dette bare en liten bagatell i forhold til om elevene trives i garderoben eller ikke. Ifølge Flintoff og Scraton (2001) er det å skifte klær i forbindelse med kroppsøvingstimen, en negativ påvirkningskraft for elevenes erfaringer med faget.

Når det gjelder sammenhenger mellom trivsel, fysisk selvoppfatning og opplevd garderobesituasjon er det ikke funnet noen studie som ser på alle disse tre variablene samlet. Det ser imidlertid ut til at opplevd kompetanse påvirker trivsel. Elevenes oppfattelse av seg selv og sine ferdigheter påvirker innsats og intensiteten på deres fysiske aktivitet (Carroll & Loumidis, 2001; Timo et al., 2016; Gao, 2008). Dette kan selvfølgelig også relateres til elevenes

fysiske selvoppfatning og hvilken tro de har på seg selv. Studien til Lohbeck et al., (2016) fant ut at barn som følte seg mer kompetent når det gjaldt styrke, utholdenhet, hastighet, fleksibilitet og koordinasjon, også opplevde trivsel i en fysisk aktivitetskontekst. Det viser seg også at de som har høy tro på sin egen kompetanse og egne ferdigheter, ofte er mer aktiv utenfor skolen, i motsetning til de som ikke har like stor tro på sine ferdigheter (Carroll & Loumidis, 2001). I både Barr-Anderson et al., (2008) og Cairney et al., (2012) sine studier kommer det frem at jenter med høyere BMI, rapporterte et lavere nivå av trivsel i kroppsøvingstimene.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metode. Først vil jeg beskrive den vitenskapelige tilnærmingen til oppgaven, før jeg går dypere inn i valg av metode og hvordan jeg har gjennomført datainnsamlingen. Videre blir analysen av innsamlet data beskrevet. Til slutt gjøres det rede for metodens validitet og reliabilitet, samt etiske refleksjoner ved forskningen.

3.1 Forskningsdesign

Denne oppgaven er en utvalgsundersøkelse, nærmere bestemt en tverrsnittsstudie. Når det gjelder utvalgsundersøkelser, handler det om at det finnes en populasjon og man studerer et utvalg objekter av den aktuelle populasjonen. Man velger derfor hvilken gruppe og kontekst man vil undersøke (Postholm & Jacobsen, 2018), i dette tilfelle ble det valgt en skolekontekst. Deltagerne er en bestemt gruppe, det vil si skoleelever i et viss aldersspenn (13-16 år). I en tverrsnittsstudie blir virkeligheten kun undersøkt på et bestemt tidspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018). Å benytte seg av tverrsnittundersøkelse gir mulighet for å se på ulike korrelasjoner, som er en av den sterkeste siden med en slik studie. Tverrsnittundersøkelse gjør det mulig å uttale seg om sammenhenger mellom variabler, men liten mulighet for å si noe om årsak og virkning (Postholm & Jacobsen, 2018), det vil si om den ene variabelen påvirker den andre eller omvendt.

3.2 Kvantitativ metode

Kvantitativ metode går ut på «hvordan vi kan registrere målbare egenskaper ved de enhetene vi studerer, og hvordan vi kan bearbeide registreringene for å finne mønstre i materialet og sammenhenger mellom ulike egenskaper» (Gran, 2012, s. 169). Det dreier seg om å kartlegge, analysere eller uttrykke forskningsområdet i ulike variabler (Befring, 1998; 2020). Kvantitative data uttrykkes numerisk og behandles ved bruk av ulike statistiske analyser (Bordens & Abbott, 2014; Postholm & Jacobsen, 2018). Spørreskjema er et av det vanligste innsamlingsinstrumentet når man velger å gjennomføre kvantitative undersøkelser innenfor samfunnsvitenskapen (Eikemo & Clausen, 2012). I denne studien er det benyttet skriftlig spørreskjema. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er spørreskjema et naturlig valg å bruke for å tallfeste ulike sosiale fenomener og menneskelig atferd. For å få til et godt og fornuftig spørreskjema krever det god planlegging og forarbeid. Man må tenke gjennom hvilke tema som er relevante, hvilke spørsmål man skal stille, og hvilke svaralternativ som er gunstige. Informasjonen kategoriseres derfor av forsker før undersøkelsen starter (Postholm & Jacobsen,

2018). Det finnes ulike måter på hvordan spørsmål kan stilles i et spørreskjema (Denscombe, 2013). Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) er den mest brukte typen spørreskjema den som inneholder lukkede spørsmål og svaralternativ. Lukkede spørsmål er også dominerende i denne studien. Man tillater kun svar som passer inn i allerede etablerte kategorier og deltakerne får beskjed om å velge mellom minst to svaralternativ (Denscombe, 2013).

Under forarbeidet med denne undersøkelsen ble det søkt etter tidligere forskning på det aktuelle temaet. Intensjonen var å se hvordan andre forskere hadde operasjonalisert variabler og hvilke skjema de hadde benyttet. Da kan man få en forståelse om gjennomførbarhet og tidligere erfaringer i forhold til reliabilitet og validitet. Utforming av spørsmål og sørge for at deltakerne forstår spørsmålene og hvordan de skal besvares har stor betydning for hvilke resultat forsker sitter igjen med (Postholm & Jacobsen, 2018; Befring, 2020). Grunnen til at kvantitativ tilnærming ble foretrukket var ønske om å se på sammenhenger og få et større bilde av hvor mange som trives, samt hvordan de oppfatter garderobesituasjonen og deres fysiske selvpoppfatning. En kvantitativ tilnærming innebærer en stor mengde deltagere, som også kan gi et større og bredere resultat.

3.2.1 Type spørreskjema

Trivsel. For å måle variabelen trivsel, ble det tatt utgangspunkt i spørreskjemaet Physical Activity Enjoyment Scale (Physical Education versjon) (Motl et al., 2001). Et spørreskjema bestående av 12 utsagn om faktorer som kan påvirke trivsel i kroppsøving og som er benyttet i flere studier (Motl et al., 2001; Dudley et al., 2013). Skjemaet har en 5 punkts Likert-skala med svaralternativene “liker veldig godt”, “liker”, “verken liker eller misliker”, “misliker” og “misliker veldig”. De som krysses av for høy trivsel, fikk høy skår (poengskår 5), mens de som hadde lav trivsel fikk poengskår 1. En forutsetning for å få gode data er å ha et enkelt og godt spørreskjema, i form av pålitelighet. Det betyr at spørsmålene må være forståelig, tydelig og meningsfulle, slik at elevene er sikker på det de svarer og oppfatter spørsmålene tilnærmet likt (Postholm & Jacobsen, 2018). Utsagnene i PACES (Physical Education versjon) ble oversatt til norsk slik at de mest mulig skulle bli forståelig for elevene. Enkelte ord som for eksempel “playing field” ble omformulert til “skolens uteområde”, slik at det skulle bli mest mulig aktuelt for elevene. I de andre studiene hvor spørreskjemaet er benyttet, har det blitt gjennomført test-retester, hvor det blant annet ble rapportert Cronbach's alfa 0.71, 0.81 og 0.87 (Dudley et al., 2013; Motl et al., 2001). Derfor falt valget på å benytte PACES (Physical Education versjon) i denne studien (se vedlegg 2).

Opplevd garderobesituasjon. Opplevd garderobesituasjon ble målt ved å benytte et av spørreskjemaene fra studien til Moen et al., (2018), dette skjemaet blir kalt “Garderobesituasjonen i kroppsøving”. Et norsk spørreskjema som inneholder 10 utsagn. Utsagnene har i stor grad tatt utgangspunkt fra gjeldende styringsdokumenter, sammen med tidligere forskning og debatten som har vært rundt kroppsøvingsfaget (Moen et al., 2018). Utsagnene tar for seg ulike elementer innenfor dusjing og skifting. Skjemaet har en 5 punkts Likert-skala med svaralternativene “helt enig”, “litt enig”, “verken enig eller uenig”, “litt uenig” og “helt uenig”. Skåringen ble den samme som hos trivsel-variabelen. De som hadde svart høyt på opplevd garderobesituasjon, ble tildelt poengskår 5. Som nevnt er dette spørreskjemaet norsk og trengte derfor ingen omformuleringer eller oversettelse. I leting etter studier som hadde undersøkt garderobesituasjon, kom jeg over den norske studien til Moen et al., (2018). I den studien ble det opplyst om høy Cronbach`s alfa og validitet. Siden spørsmålene i tillegg var norsk, ble det tenkt at det var fordelaktig å velge dette spørreskjemaet siden deltakergruppen også var norsk (se vedlegg 2).

Fysisk selvoppfatning. Den siste variabelen som ble målt var fysisk selvoppfatning. Den ble målt ved hjelp av spørreskjemaet Self Perception Profile for Adolescents (SPPA-R) (Wichstrøm, 1995). Dette er en revidert versjon av originalen til Harter (1982). I utgangspunktet inneholder det reviderte skjemaet 35 spørsmål, men de 5 spørsmålene som måler fysisk selvoppfatning ble valgt ut. Her var utsagnene allerede oversatt til norsk. I motsetning til de to andre spørreskjemaene har SPPA-R en 4 punkts Likert-skala med svaralternativene “stemmer svært godt”, “stemmer nokså godt”, “stemmer nokså dårlig” og “stemmer svært dårlig”. Høy fysisk selvoppfatning, resulterte i en poengskår 4 og lav fysisk selvoppfatning fikk poengskår 1. Andre som har benyttet spørreskjemaet ser ut til å ha fått høy Cronbach`s alfa 0.73 og 0.81, 0.87 og 0.79. De har også testet skjemaet ved å kjøre test-retest og funnet tilfredsstillende resultater (Ensrud-Skraastad & Haga, 2020; Wichstrøm, 1995).

3.3 Vitenskapelig tilnærming

Denne oppgaven er inspirert av en positivistisk tilnærming. De positivistiske ideene om at man kan studere verden objektivt ved sansene, gitt at man har riktig og gode nok måleapparater, lå til grunn for mye av den moderne samfunnsvitenskapen (Postholm & Jacobsen, 2018). Innenfor en positivistisk tilnærming er forsker usynlig for deltakerne og holder seg unna. I tillegg kreves

det at man evner å legge fra seg egne meninger, og heller ha et åpent og nøytralt perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved å for eksempel bruke spørreskjema som innsamlingsinstrument, legger det til rette for at forsker ikke trenger å være til stede og har heller ingen kontakt med deltakerne. Spørsmålene er definerte og de variablene som måles er ofte operasjonalisert på en tydelig måte. Det har kommet motstand mot den positivistiske tilnærmingen. Karl Popper var en sentral skikkelse innenfor post-positivismen, han mente at det ikke var mulig å skille mellom forsker og det som skulle måles (Postholm & Jacobsen, 2018). Ren objektivitet kan ikke oppnås. Et spørreskjema er laget av noen og som forsker vil man trolig alltid ha med seg tanker og meninger når man er i en forskningsprosess.

3.4 Utvalg

Utvalget for denne studien er ikke tilfeldig, men et bekvemmelighetsutvalg. Gjennom dialog med bekjente fikk jeg godkjennelse til å rekruttere de til studien. Tre klasser fra én ungdomsskole ble spurt om å delta i dette prosjektet og alle tre klassene sa seg villig til å delta. I disse tre klassene var det totalt 100 elever, men kun 88 elever besvarte spørreskjemaene. Utvalget besto av gutter (N=53) og jenter (N=33) med en gjennomsnittsalder på 13,9 år. En slik aldersgruppe vil være mer egnet til å svare på spørreskjema, enn for eksempel elever på barneskolen. De har gått på skolen i 8-10 år og har med seg mange erfaringer fra kroppsøvingfeltet. I tillegg har de fleste elevene flere erfaringer og meninger om for eksempel pubertet. Derfor falt valget på å undersøke denne aldersgruppen.

3.5 Prosedyre

For å komme i kontakt med ønsket skole, ble det sendt ut mail til rektor. Denne mailen inneholdt spørsmål om deltakelse og et informasjonsskriv om prosjektet, i tillegg til hvilke klassetrinn man ønsket skulle delta i studien. Rektor fikk tilsendt spørreskjemaene på mail, før de ble skrevet ut på skolen og utdelt i klasserommene. Studien ble gjennomført i henhold til NSD sine retningslinjer. Før utfylling av spørreskjemaet ble det gitt skriftlig informasjon til elevene om prosjektet. Dette var det kontaktlærer på de enkelte trinnene som delte ut. Det var frivillig deltakelse i studien, de elevene som ikke deltok arbeidet med andre oppgaver i mens. De som valgte å delta besvarte spørreskjemaet ved å sette et kryss for hvert spørsmål. Når elevene var ferdig, samlet lærer inn skjemaene i en konvolutt som forsker fikk på et senere tidspunkt. Siden forsker ikke var til stede under innsamlingen, har man ikke et konkret svar på akkurat hva som

skjedde underveis. Dette kan være en svakhet ved innsamlingen, som vil diskuteres senere i oppgaven.

3.6 Databehandling og analyse

I dette prosjektet ble statistikkprogrammet IBM SPSS Statistics (Version 27) anvendt. Først i prosessen ble rådata kodet, det vil si omgjort til tall (Postholm & Jacobsen, 2018), og deretter lagt inn manuelt i SPSS. Etter koding hadde tallene fått ulik tallverdi. På to av variablene ble enkelte spørsmål reversert. Det betyr at to av spørsmålene på opplevd garderobesituasjon var stilt på en positiv måte, de 8 andre på en negativ måte. Derfor måtte man snu rekkefølgen på kodingen. Det samme var gjeldende for 2 av 5 spørsmål på fysisk selvoppfatning. Kjønn fikk også en tallverdi, hvor gutt=1 og jente=2.

Datasettet inneholdt noen "Missing values" hvor noen spørsmål ikke var besvart eller fordi noen elever hadde krysset av på flere enn ett svaralternativ. For å løse problemet ble det satt inn erstatningsverdier. Gjennomsnittet for hele utvalget ble regnet ut og fylt inn der det manglet. Hvis det manglet data over 10% på den enkelte variabel, ble ikke disse spørreskjemaene tatt med i utvalget. Dermed satt man igjen med totalt 86 elever, 53 gutter og 33 jenter, som ble inkludert i denne studien. Når hele datasettet var klargjort startet selve analysearbeidet og fremstilling av resultatene.

For hver variabel ble det kalkulert en totalskår ved å transformere svarene til hver enkelt elev om til en samlet skår, dette ble gjort for hele utvalget. Videre ble histogrammer fremstilt for hver enkelt variabel og Kolmogorov-Smirnov Normality Test (K-S test) utført for å se om data var normalfordelt (Yazici & Yolacan, 2006). Siden de ikke var normalfordelt ble det kjørt en ikke-parametrisk Spearmans korrelasjonsanalyse (Eikemo & Clausen, 2012), når man skulle undersøke korrelasjoner. Det ble også gjennomført en Mann Whitney U Test for å se om det var noen signifikante forskjeller på gjennomsnittskårene mellom kjønn for hver variabel.

Korrelasjon er et mål på at endring hos én variabel følges av endring hos én annen variabel, samtidig hvordan disse variablene samles rundt samvariasjonsdiagonalen (Gran, 2012). Et statistisk mål på korrelasjon kalles korrelasjonsmål (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er et nyttig mål å benytte seg av for å finne samvariasjon mellom variabler, samtidig som det kan gi oss informasjon om hvilken styrke samvariasjonen har (Postholm & Jacobsen, 2018).

Eksempelvis kan vi si at positiv samvariasjon, indikerer høy verdi på en variabel og høy verdi på en annen variabel (Postholm & Jacobsen, 2018). Spearmans korrelasjonsanalyse ble gjennomført for totalskårene for hele utvalget separat.

For å kalkulere gjennomsnitt og standardavvik ble det utført deskriptiv analyse. Gjennomsnitt er et vanlig mål på sentraltendens, et mål vi benytter oss av daglig (Postholm & Jacobsen, 2018; Denscombe, 2013). Standardavvik er et mål på spredning, og forteller oss hvor stort avviket fra gjennomsnittet er (Postholm & Jacobsen, 2018). Resultatene ble fremkalt av hele utvalget, men også kjønn hver for seg. For å vurdere effektstørrelsen til korrelasjonskoeffisienten, ble Cohens referanseverdier brukt. 0.2-0.5 – lav, 0.5-0.7 - moderat og >0.7- høy (Cohen, 1988).

Cronbach's alfa er et vanlig mål forskere benytter i analyseprosessen og er et mål for spørreskjemaets reliabilitet. Det sjekker konsistensen mellom flere mål som antas å henge sammen (Befring, 2020). Den interne konsistensen til PACES (Physical Education versjon) i denne studien er funnet å ha en Cronbach's alfa 0.86. Skalaen som ble benyttet for å måle opplevd garderobesituasjon viste seg å ha Cronbach's alfa 0.40. SPPA-R måler fysisk selvoppfatning. Det viste å ha en Cronbach's alfa på 0.79. Spesielt PACES (Physical Education versjon) og SPPA-R har god konsistens, hvor Cronbach's alfa er relativt nærme 1. Skalaen om opplevd garderobesituasjon derimot, var nærmere 0 enn 1 og hadde derfor en lavere konsistens. Dette betyr at spørsmålene i spørreskjemaene PACES (Physical Education versjon) og SPPA-R utfyller hverandre bra og henger godt sammen. Mens spørsmålene i spørreskjemaet om opplevd garderobesituasjon kan virke å ikke henge like godt sammen og fanger muligens ikke opp akkurat det man ønsker.

3.7 Reliabilitet

Reliabilitet handler om at man stiller spørsmål til forskningens pålitelighet (Thagaard, 2016). Spørsmålet er hvilken grad det er på målepresisjon eller målefeil, og i hvilken grad resultatene er stabil og presis (Befring, 1998). Det handler om at man stiller seg spørsmål om instrumentet, eks. spørreskjema, gir samme resultater i andre sammenhenger (Denscombe, 2013). Å kjøre en test-retest, gjenta en studie på et senere tidspunkt er den mest brukte testen for å undersøke reliabiliteten (Postholm & Jacobsen, 2018). Spørreskjemaet i denne studien tar utgangspunkt i tidligere brukte spørreskjema. For å sjekke forskningens reliabilitet kan det å sammenligne denne studiens resultater, med andre studier som har benyttet samme spørreskjema være en

mulighet. Da vil man kunne se hvilke funn de har fått og om det finnes noen likheter med denne studiens funn.

I en annen studie som også har benyttet PACES (Physical Education versjon) ble det blant annet gjennomført en test-retest for å undersøke reliabiliteten. Resultatet indikerte høy reliabilitet, med en «intraclass correlation» (ICC) på 0.86 (Dudley et al., 2012). Utsagnene hadde Cronbach's alfa 0.71 for baseline og 0.81 for follow-up (Dudley et al., 2012). Her ser vi at verdiene er nokså lik begge gangene, og relativt høyt oppunder 1. Dette kan bety at den indre konsistensen er relativt høy. Ser vi på Motl et al., (2001) sin studie, var Cronbach's alfa rapportert til 0.87 hos PACES (Physical Education versjon). Begge disse tidligere studiene har nokså lik Cronbach's alfa som denne studien, som har en indre konsistens på 0.86. Ut ifra disse tallene kan vi konkludere med at PACES (Physical Education versjon) spørsmålene måler det samme fenomenet og har god indre konsistens.

Når det kommer til spørreskjemaet som Moen et al., (2018) har benyttet om garderobesituasjon, finner vi ikke tall på Cronbach's alfa og test-retest. Men i rapporten til Moen et al., (2018) skriver de at det er gjennomført en pilotundersøkelse i forkant av den nasjonale undersøkelsen i 2015. Erfaringer fra denne og pretest/pilot for den nasjonale undersøkelsen er grunnlaget for dette spørreskjemaet. Ut ifra dette er reliabilitet og validitet undersøkt (Moen et al., 2018). I den nåværende studien ble spørsmålene for hver variabel slått sammen til en totalskår. Dette er ikke gjort før og det er derfor vanskelig å sammenligne. Cronbach's alfa på dette spørreskjemaet ble funnet å være 0.40. Man kan derfor stille spørsmål ved spørreskjemaets indre konsistens og at spørsmålene ikke fanger opp garderobe på en god nok måte.

I artikkelen til Ensrud-Skraastad og Haga (2020) presenteres den indre konsistensen av SPPC en Cronbach's alfa mellom 0.73 og 0.81. Dette skjemaet er for barn og ikke ungdom, men spørsmålene ligner likevel og omhandler det samme. Sammenligner vi med denne studien, ligger den omkring samme nivå med Cronbach's alfa 0.79. Det kan derfor tyde på at også dette spørreskjema har relativt høy reliabilitet i forhold til denne spesifikke gruppen. Reliabiliteten på sub-skalaene atletisk kompetanse og fysisk utseende til SPPA-R, viste seg også å være i nærheten av verdiene over. De hadde Cronbach's alfa 0.79 og 0.87 (Wichstrøm, 1995).

3.8 Validitet

I forskning har måling ulik betydning. I kvantitativ forskning går man fra teoretiske begrep til empiri (Postholm & Jacobsen, 2018). Når det gjelder validitet handler det om å stille spørsmål til forskningens gyldighet (Thagaard, 2016). Det handler om nøyaktighet og presisjon til innsamlet data (Denscombe, 2013). Vi må stille oss spørsmålet, har vi fått måleresultatet vi ønsket å måle? (Befring, 1998). Man skiller mellom indre og ytre gyldighet. Hvor indre gyldighet handler om samsvar mellom virkeligheten man studerer og begrepene man benytter seg av (Postholm & Jacobsen, 2018). Ytre gyldighet handler om generalisering, dataenes overførbarhet (Postholm & Jacobsen, 2018). Indirekte egenskaper er vanskeligere og mer upresis å måle (Ringdal, 2013). Når et måleinstrument skal testes for validitet på et abstrakt område som ikke er direkte observerbart, som eksempelvis opplevd garderobesituasjon, er det snakk om begrepsmessig gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018).

Validiteten til PACES (Physical Education versjon) ble testet ved å benytte bekreftende faktoranalyse (Motl et al., 2001). For å undersøke om måling av trivsel i kroppøving stemte med forståelsen til de som hadde laget spørreskjemaet, ble denne bekreftende faktoranalysen benyttet for å blant annet teste korrelasjonen mellom spørsmål 3 og 6, og spørsmål 2 og 9 (Motl et al., 2001). Det viser seg at både PACES og PACES (Physical Education versjon) er et gyldig mål på fysisk aktivitetsglede (Motl et al., 2001).

I rapporten til Moen et al., (2018) finner man ingen tall på validiteten til skjemaet. Det kommer frem at de har målt reliabilitet og validitet ved hjelp av faktoranalyse, men disse er ikke presentert i rapporten. *Construct validity*, også kalt begrepsmessig gyldighet, knyttes til begrepet operasjonalisering. Man må formulere spørsmål som man antar kan måle for eksempel, garderobesituasjon (Postholm & Jacobsen, 2018). Spørsmålet er hvor godt måler spørsmålene garderobesituasjonen? Dette blir diskutert senere i oppgaven.

Når man målte validiteten til SPPA-R, ble det brukt faktoranalyse (Wichstrøm, 1995). Wichstrøm (1995) kommer frem til at denne reviderte versjonen har bedre konvergent validitet og faktoriell gyldighet enn den originale versjonen (SPPA). Dette skyldes blant annet at SPPA-R har et mer forenklet spørsmålsformat (Wichstrøm, 1995).

3.9 Etiske refleksjoner

I henhold til NSDs retningslinjer var det ikke nødvendig å søke om godkjenning til å gjennomføre denne masteroppgaven. På NSD sin hjemmeside står det at så lenge forsker skal behandle opplysninger anonymt, skal ikke prosjektet meldes inn. For å bekrefte at dette var riktig, ble NSD kontaktet via mail. Det ble tydelig beskrevet på informasjonsskriv til rektor og elever (se vedlegg 1) og selve spørreskjemaet at dette var et anonymt prosjekt og ingen personidentifiserende data skulle samles inn. Samtykket ble innhentet ved at de ble gjort oppmerksom på «Ved å fylle ut og levere dette spørreskjemaet samtykker du i å delta i studien» (Utdrag fra informasjonsskrivet). Jeg som forsker var heller ikke til stede under innsamlingen, noe som betyr at jeg ikke hadde mulighet til å gjenkjenne hvem som tilhørte hvilket spørreskjema. Deltakelsen på prosjektet var frivillig, og elevene kunne selv velge om de ville delta eller ikke. Det var ingen konsekvenser hvis de ikke ville delta. I tillegg var alle elevene gammel nok til å ikke trenge godkjennelse fra foreldre/foresatte.

4.0 Resultat

Gjennomsnitt og standardavvik er presentert i tabell 1. I tabell 2 presenteres deskriptiv statistikk, med svarprosent for alle spørsmålene om opplevd garderobesituasjon. Videre i tabell 3, 4 og 5 presenteres korrelasjon mellom trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning.

4.1 Trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning i utvalget

Tabell 1: Deskriptiv statistikk for trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning for hele utvalget (n=86), gutter (n=53) og jenter (n=33).

Variabler	Hele utvalget		Gutter		Jenter		P-verdi
	Gj.snitt	SD	Gj.snitt	SD	Gj.snitt	SD	
Trivsel	3.63	.662	3.64	.721	3.61	.580	Ns
Opplevd garderobesituasjon	2.92	.516	2.91	.541	2.90	.465	Ns
Fysisk selvoppfatning	2.57	.733	2.69	.773	2.34	.625	0.04

*Ns= Not signifikant

Resultatene i tabell 1 viser at gjennomsnittet på hver variabel er nokså lik for hele utvalget. Sammenligner vi kjønn, er gjennomsnittet høyere hos guttene på alle tre variablene. Den største forskjellen ligger hos fysisk selvoppfatning, der det viser seg at jentene opplever den lavere. Ut ifra Mann Whitney U Testen ligger P-verdien her på 0.04, noe som betyr at det er en signifikant forskjell i og med at verdien er under 0.05. Det var ingen signifikante forskjeller mellom kjønn i trivsel og opplevd garderobesituasjon. Dette tilsier at det er en signifikant forskjell mellom gruppene i fysisk selvoppfatning, men ingen signifikant forskjell hos de to andre variablene.

Tabell 2: Deskriptiv statistikk (opplevd garderobesituasjon) med frekvens og prosent på hvert spørsmål (n=86).

	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig
Jeg opplever at en voksen passer på oss når vi skifter/ dusjer	5 (5,8%)	6 (7,0%)	18 (20,9%)	16 (18,6%)	41 (47,7%)
Jeg synes det er greit å dusje etter gymtimen	15 (17,4%)	13 (15,1%)	24 (27,9%)	11 (12,8%)	23 (26,7%)
Jeg liker ikke å være naken sammen med andre	44 (51,2%)	15 (17,4)	13 (15,1%)	4 (4,7%)	10 (11,6%)
Jeg er redd noen skal ta bilde av meg	20 (23,3%)	13 (15,1%)	21 (24,4%)	9 (10,5%)	23 (26,7%)
Jeg blir ertet/mobbet	3 (3,5%)	2 (2,3%)	7 (8,1%)	12 (14,0%)	62 (72,1%)
Jeg synes det er bråkete i garderoben	17 (19,8%)	19 (22,1%)	16 (18,6%)	21 (24,4%)	13 (15,1%)
Jeg synes det er kaldt vann i dusjen	8 (9,3%)	13 (15,1%)	42 (48,8%)	6 (7,0%)	17 (19,8%)
Jeg synes garderoben er ekkel	24 (27,9%)	24 (27,9%)	24 (27,9%)	8 (9,3%)	6 (7,0%)
Jeg synes vi får for liten tid til å dusje/skifte	28 (32,6%)	19 (22,1%)	17 (19,8%)	7 (8,1%)	15 (17,4%)
Jeg trenger ikke dusje fordi jeg ikke blir svett	2 (2,3%)	14 (16,3%)	17 (19,8%)	24 (27,9%)	29 (33,7%)

I tabell 2 har vi sett nærmere på spørsmålene innenfor opplevd garderobesituasjon. På utsagnet “jeg opplever at en voksen passer på oss når vi skifter/dusjer”, er 47,7% av elevene helt uenig.

Fordelingen blant gutter (39,6%) og jenter (60,6%) er relativt jevnt fordelt på helt uenig, jentene ligger noe høyere. Videre viser tabell 2 at 17,4% av elevene er helt enig i utsagnet “jeg synes det er greit å dusje etter gymtimen”, mens 26,7% er helt uenig i dette utsagnet. Når svarkategorien “helt uenig” analyseres i forhold til kjønn, finner vi at 36,4% av jentene og 20,8% av guttene er helt uenig i påstanden. Det viser seg at hele 51,2% er helt enig at de ikke liker å være naken sammen med andre, mens 10% er helt uenig i denne påstanden.

72,1% av elevene er helt uenig i utsagnet “jeg blir ertet/mobbet”. Utsagnet “jeg synes det er bråkete i garderoben” viser at 19,8% og 22,1% av elevene er helt enig og litt enig i dette. Ser vi på kjønn kan det virke som at guttene opplever garderoben mer bråkete enn jentene, 24,5% er helt enig og 26,4% er litt enig hos guttene. Flertallet av elevene krysset av for helt uenig (33,7%) og litt uenig (27,9%) på utsagnet “jeg trenger ikke dusje fordi jeg ikke blir svett”.

4.2 Sammenheng mellom trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning

Tabell 3: Korrelasjon (Spearman's) mellom totalskår på variablene trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning for hele utvalget (n=86)

Hele utvalget	Trivsel	Opplevd garderobesituasjon	Fysisk selvoppfatning
Trivsel	1.000		
Opplevd garderobesituasjon	.357**	1.000	
Fysisk selvoppfatning	.500**	.282**	1.000

**Korrelasjon signifikant på 0.01 nivå (2-tailed)

I tabell 3 finner vi positiv korrelasjon mellom både trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning når vi ser på hele utvalget. Høyest positiv korrelasjon finner vi mellom trivsel og fysisk selvoppfatning ($r=.500^{**}$).

Tabell 4: Korrelasjon (Spearman) mellom trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning hos gutter (n=53).

Gutter	Trivsel	Opplevd garderobesituasjon	Fysisk selvoppfatning
Trivsel	1.000		
Opplevd garderobesituasjon	.533**	1.000	
Fysisk selvoppfatning	.483**	.432**	1.000

**Korrelasjon signifikant ved 0.01 nivå (2-tailed)

Tabell 5: Korrelasjon (Spearman) mellom trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning hos jenter (n=33)

Jenter	Trivsel	Opplevd garderobesituasjon	Fysisk selvoppfatning
Trivsel	1.000		
Opplevd garderobesituasjon	.061	1.000	
Fysisk selvoppfatning	.533**	-.024	1.000

**Korrelasjon signifikant ved 0.01 nivå (2-tailed)

Tabell 4 viser relativt høy positiv signifikant korrelasjon mellom alle tre variablene hos gutter, hvor alle ligger rundt $.500^{**}$. Ser vi derimot på tabell 5 som omhandler jentene, er det en ikke signifikant negativ korrelasjon mellom opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning ($r=-.024$). Det er heller ingen signifikant korrelasjon mellom trivsel og opplevd garderobesituasjon ($r=.061$). Hvordan disse variablene henger sammen varierer i forhold til kjønn. Det ser vi ut ifra tabell 4 og 5 hvor det er relativt store forskjeller mellom guttene og jentene. Med unntak av korrelasjonen mellom trivsel og fysisk selvoppfatning, som var $.483^{**}$ hos guttene og $.533^{**}$ hos jentene.

5.0 Diskusjon

Formålet med denne studien var å undersøke sammenhengen mellom trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning, og i hvilken grad denne sammenhengen varierer i forhold til kjønn.

I denne delen vil resultatene på de tre variablene trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning drøftes i lys av de utvalgte teoretiske perspektivene og tidligere forskning. Styrker og svakheter ved metodiske aspekter i studien og implikasjoner for praksis vil også drøftes.

Hovedfunnene i resultatene indikerer at det er positiv signifikant korrelasjon mellom trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning i hele utvalget. Fordelt på kjønn viser det seg at guttene har signifikant korrelasjon mellom alle tre variablene. Hos jentene er det derimot større variasjoner. Her er det kun korrelasjonen mellom trivsel og fysisk selvoppfatning som er signifikant. Korrelasjonene mellom de andre variablene viser seg å være veldig svak og ikke signifikant. Vi finner kun signifikant forskjell mellom gruppene i totalskår for fysisk selvoppfatning. Det gjennomgående er at guttene skårer noe høyere i alle variablene. Ut ifra tabell 2 ser det ut til at mange av elevene er usikker og uenig om hva de tenker i forhold til garderobesituasjonen. Det som stikker seg mest frem er opplevelsen av lærerens tilstedeværelse, som er lav. Mange liker ikke å være naken sammen med andre og opplever å ha for lite tid til å dusje. Likevel ser mange av elevene nytten av å dusje etter kroppøvingstimene, fordi de blir varm og svett.

5.1 Sammenhengen mellom trivsel og opplevd garderobesituasjon

I tabell 3 ser vi at korrelasjonen mellom trivsel og opplevd garderobesituasjon er positiv og signifikant ($r=.357^{**}$). Det man kan tolke av dette resultatet er at høy skår på opplevd garderobesituasjon kan bety høy trivsel, eller lav skår på opplevd garderobesituasjon kan bety lav trivsel. Ut ifra Cohen (1988) er signifikansnivået på korrelasjonen lav. Vi kan ikke si noe om årsak og virkning til hvorfor det er en positiv signifikant korrelasjon. Imidlertid kan vi tenke oss at såfremt elevene har det bra i garderoben og synes det er et greit sted å oppholde seg, kan det øke trivselen i selve undervisningsøkta. Garderoben er selve inngangsporten til kroppøvingstimene (O'Donovan et al., 2007). Det er her timen starter og grunnlaget for hvordan timen vil bli, legges. På den ene siden kan det være at elevene opplever garderoben

som et sosialt møtested og drar med seg den positive energien videre inn i timen. Her får elevene snakke om det de vil og en mulighet for å bli enda bedre kjent. På den andre siden kan det virke motsatt, at garderoben blir forbundet med usikkerhet og ubehag (Johansen et al., 2017; Thorjussen & Sisjord, 2018). Noe som igjen kan påvirke deres atferd og trivsel i timen.

Ifølge O'Donovan et al., (2015) oppfattes kroppsøvingsgarderoben som et verdiladet sted, der det å være i fysisk nærhet til andre kan føre til prosesser som sammenligning, overvåking og selvregulering. Sett i lys av korrelasjonen og det O'Donovan et al., (2015) sier, kan man diskutere og se for seg at en av årsakene til for eksempel lav skår på opplevd garderobesituasjon kan være nettopp at elevene sammenligner seg med andre. I dusjen eller når man skifter er det fort gjort å kaste et blikk bort på andre for å se hvordan de ser ut, hva de har på seg eller hva de gjør. Ut ifra dette vil man trolig gjøre seg opp en mening om hvordan man selv er i forhold til andre. Dette kan nok for noen medføre usikkerhet og være noe som påvirker trivselen i garderoben, men også selve timen. Bjørnebekk (2015) trekker blant annet frem sjenanse, blikk og kommentarer, samt speiling som faktorer som kan påvirke garderobesituasjonen og elevenes deltakelse.

I mange tilfeller kan spesielt sjenanse være av de største grunnene til lavere trivsel. Det ser vi blant annet i studiene til Frydendal & Friis Thing (2019), Johansen et al., (2017) og Fisette (2011) hvor elevene trekker frem skam og sjenanse. Spesielt hos jenter er sjenansen for å være naken og dusje foran andre til stede (Andrews & Johansen, 2005; Johansen et al. 2017; Couturier et al., 2005). Det kan være at noen elever i denne studien også føler på noe av det samme, og at det kan resultere i lav trivsel i timen. Sett i lys av tilhørighet, å føle en tilknytning til andre mennesker (Deci & Ryan, 2002), kan det være at elevene trives i timen fordi de får være sammen med andre, selv om de likevel er mer usikker i garderoben. På ungdomsskolen begynner de fleste elevene å komme i puberteten og kroppen endrer seg fra barn til ungdom. Selv om dette er helt naturlig, er det forståelig at det for noen kan sette en brems for deres trivsel i garderoben (Åsebø et al., 2021), noen vil muligens forsøke å «gjemme» seg. Det ser ut til at noen har funnet ulike skjuleteknikker hvor de unngår å synliggjøre kroppen, for eksempel holde opp håndklær for hverandre (Fisette, 2011). Skolen kan ikke tvinge elever til å dusje, men bør heller være mer bevisst på garderobesituasjonen og ha et større fokus på den. Jeg tror det er viktig å skape et godt klassemiljø, hvor elevene er trygge på hverandre og respekterer hverandre. Elevene i studien til Åsebø et al., (2021) understreker nettopp hvor viktig et trygt klassemiljø er. Å bli eksponert for kropp allerede ved skolestart kan tenkes å være positivt, og

at elevene dermed blir vandt med å se og forholde seg til hverandres kropper tidlig. For som Moen et al., (2018) trekker frem er garderoben også en læringsarena, og et sted hvor blant annet læring og respekt for kropp er sentralt (Moen & Brattli, 2016).

Når det kommer til trivsel i timen er det åpenbart at medelevenes oppførsel og tilstedeværelse er avgjørende for elevenes trivsel i kroppsøvingstimene, det ser vi blant annet i studien til Åsebø et al., (2020). Forhåpentligvis vil høy trivsel og et godt samhold medføre tryggere elever i garderoben også. For ifølge Niemiec og Ryan (2009) er tilhørighet assosiert med at lærer og medelever respekterer og verdsetter hverandre. Respekt bør gjelde både i den praktiske økta, og i garderoben. Barr-Anderson et al., (2013) nevner en årsak til at elever vil delta i kroppsøving, det er å få være sosiale sammen med venner. Det bør jobbes mot at elever respekterer hverandres ferdigheter og egenskaper og ikke minst har det gøy, som er en sentral del av definisjonen til trivsel (Johansen et al., 2017; Scanlan & Lewthwaite, 1986). Da kan man håpe på bedre trivsel begge steder.

5.1.1 Forskjeller eller likheter mellom gutter og jenter

Når det gjelder kjønnsforskjeller viser det seg å være en positiv sterk signifikant korrelasjon hos guttene, i motsetning til jentene hvor det ikke er noen signifikant sammenheng (tabell 4 og 5). Som oftest er det flest jenter som er minst positiv til kroppsøvingsfaget, mens guttene liker faget best og synes det er gøy å ha kroppsøving (Andrews & Johansen, 2005; Moen et al., 2018; Jaakkola et al., 2015). I denne studien kan det også se ut til at guttene trives bedre i kroppsøving enn jentene. Hos guttene kan det virke som at det som skjer i garderoben, påvirker deres trivsel i selve timen og motsatt. Det kan være at de er motivert for faget og har en indre motivasjon. Den indre motivasjonen antas å ha høyest kvalitet, i og med at det skaper følelser som trivsel, tilfredshet og begeistring, i tillegg til frivillighet (Deci & Ryan, 2002). De kan for eksempel være indre motivert fordi det er innhold som treffer deres interesser. Ut ifra resultatet kan man også diskutere for at innhold som ikke er av guttenes interesse, kan medføre lavere trivsel og at de tar med seg den negative energien inn i garderoben.

5.1.2 Trivsel hos elevene

Trivsel er viktig for at barn og unge skal ville engasjere seg i kroppsøving og opprettholde fysisk aktivitet (Ingulfsvann et al., 2021). Ut ifra tabell 1 kan det se ut til at mange av elevene i denne undersøkelsen opplever å trives i kroppsøvingstimene på skolen. Vi vet hva trivsel

innebærer og hvilke følelser som ofte ligger til grunn. Det ser vi ut ifra definisjonen, «positive affect that reflects generalized feelings such as pleasure, liking, and fun» (Scanlan & Lewthwaite, 1986, s. 32). Det kan se ut til at elevene må føle glede og like det de holder på med, og ikke minst ha det gøy når de er i fysisk aktivitet. Dette gjenspeiler seg i studien til Dismore og Bailey (2011) hvor elevene uttrykte positive følelser for faget og å ha det gøy var den største årsaken til trivsel. Som kroppsøvingslærer kan det bare være små grep, som kan bidra til at elevene har det betraktelig mer gøy.

Når det snakkes om trivsel er motivasjon en vesentlig faktor, det viser tidligere forskning. Ulike faktorer som bidrar til motivasjon er noe elever trekker frem, som påvirker og er viktig for trivsel (Gråstén et al., 2012; Gråstén & Watt, 2017; Dismore og Bailey, 2011; Johansen et al., 2017; Ingulfsvann et al., 2021). Dette kan tyde på at fraværende motivasjon for å delta i kroppsøving, medfører lavere trivsel hos elever. Dette vil trolig igjen påvirke innsatsen til elevene, eller verdien de ser av å være i fysisk aktivitet. De tre behovene i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2002) kan tenkes å være sentral og bidra til trivsel. Opplevelse av autonomi kan være en faktor. Mennesker handler ut ifra egne interesser, integrerte verdier og får ta selvstendige valg (Deci & Ryan, 2002; Deci & Ryan, 2000). Eksempelvis kan det være å få medbestemmelse på aktivitetsvalg eller gjennomføring av aktiviteter. Funn fra studien til Andrews og Johansen (2005) viser nettopp at lærer bestemmer innholdet og det ofte er ballspill. Mer medbestemmelse her, kan bidra til inkludering og trolig motivere til innsats. Kanskje kan dette også skape bedre relasjon og trivsel mellom lærer og elev.

Man kan argumentere for at kompetanse kan være en faktor som påvirker motivasjonen til elevene. Opplevelse av kompetanse er viktig for at mennesker skal utvikle seg og en avgjørende faktor for vedvarende psykologisk helse (Deci & Ryan, 2000). Alle har ferdigheter og kompetanser på ulike områder. Det kan tenkes at det å mestre ulike aktiviteter i timen, kan medføre økt motivasjon og ikke minst trivsel. Mer spesifikt kan den kompetansen en elev har i f.eks. ballspill, påvirke hvordan utførelsen blir og dermed også trivselen. I studien til Gråstén et al., (2012) var motivasjonsklima som hadde et oppgaveorientert fokus, noe som forutsa trivsel via opplevd kompetanse og egenmotivasjon. Det kan bety at hvis fokuset i timen er mer på å lære og ikke konkurrere, kan det være avgjørende for at elevene lærer mer og dermed trives bedre. Kompetanse kan bidra til at mennesker velger å utfordre seg på oppgaver de mener de er kyndig til å mestre, ut ifra egen kapasitet (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2002). Tørr de

prøve og pushe grenser, kan man håpe at mestringsfølelsen dukker opp og de synes det er gøy. Kanskje tørr de senere prøve på andre ting de ikke har mestret tidligere. I definisjonen til trivsel, var “gøy” et sentralt element. Dårlig planlegging og tilrettelegging av kroppsøvingstimene, kan medføre at elevene ikke synes det er gøy med kroppsøving. Dette sett i lys av at for vanskelige eller lette aktiviteter, kun tradisjonelle aktiviteter i timen eller lite autonomi, viser seg å bidra til lite mestring eller kjedsomhet (Dismore & Bailey, 2011). Derfor er det viktig å planlegge aktiviteter som har ulik vanskelighetsgrad hvor alle har mulighet til å gjennomføre ut ifra sitt eget ståsted.

En viktig faktor for trivsel er tilhørighet. Å føle seg trygg i et godt fellesskap sammen med andre (Deci & Ryan, 2002). Sett fra en positiv synsvinkel, kan følelsen av tilhørighet mest sannsynlig ha en stor, positiv påvirkningskraft på elevenes trivsel i kroppsøving. Funn fra studien til Ingulfsvann et al., (2021) indikerer at bevegelsesglede var knyttet til elevenes følelse av samhold. Det kan tyde på at såfremt elevene føler seg som en del av et fellesskap, kan det forårsake motivasjon og glede til å være i fysisk aktivitet. I følge Niemiec og Ryan (2009) er tilhørighet assosiert med at lærer og medelever respekterer og verdsetter hverandre. Sett i en kroppsøvingstekst kan det for eksempel bety man godtar at elever har ulike ferdigheter, og forsøker å motivere og hjelpe de som trenger det. Elever trekker frem respekt som en av flere hovedfaktorer til trivsel (Johansen et al., 2017). En slik oppførsel kan kanskje skape ro og trygghet for de mer usikre og ikke fullt så fysisk aktive elevene. Noen av spørsmålene i spørreskjemaet omhandlet det å være sammen med andre i kroppsøvingstimene. Nær alle svarte at de likte å være i fysisk aktivitet sammen med andre. Det viser hvor viktig det sosiale også er i kroppsøving, ikke bare det fysiske.

Det synes å være en tendens i studien når det kommer til trivsel, hvor guttene har et noe høyere gjennomsnitt enn jentene. Noe som stemmer sammenlignet med tidligere studier hvor det kommer frem at det er guttene som liker faget best og synes det er gøy å ha kroppsøving (Andrews & Johansen, 2005; Moen et al., 2018). Men forskjellen er minimal, derfor kan man anta at de fleste trives i kroppsøving. I en finsk studie fra 2015 er 4397 9.klassinger studert og ulike motivasjonsklima undersøkt, samt trivsel. De har ikke benyttet akkurat samme skjema som er benyttet i denne studien, men måler likevel noe av det samme. Her kommer det frem at gjennomsnittet for trivsel hos guttene (3,95) er høyere enn hos jentene (3,68) (Jaakkola et al., 2016). Når det kommer til Dudley (2012) sin studie er det benyttet samme spørreskjema (PACES, Physical Education-versjon). Her har også guttene skåret høyere enn jentene, men

forskjellen er minimal. Jentene har et gjennomsnitt på 45,7 og guttene 45,8. Disse resultatene tyder på at gutter i liten grad trives bedre enn jenter. Det kan være flere grunner til akkurat dette. Innhold i undervisningen er et eksempel. Selv om man kanskje ikke alltid er klar over det, legges det ofte opp til aktiviteter som går på gutters premisser (Andrews & Johansen, 2005; Ommundsen, 2006). Kanskje kan kroppsøvingslærer forsøke å tenke litt nytt og gå vekk fra noe av det tradisjonelle, og at dette muligens kan medføre økt trivsel hos jentene.

5.1.3 Elevenes opplevde garderobesituasjon

Som tidligere nevnt er garderoben en del av kroppsøvingfaget (O'Donovan et al., 2015), og derfor er ikke kroppsøving bare det som skjer i selve timen. På spørsmålet “jeg liker ikke å være naken sammen med andre” svarte 44 av 86 deltakere (51,2%) at de er helt enig. Dette funnet kan sies å være realistisk med tanke på at for noen kan garderoben virke ubehagelig og flaut (Moen et al., 2018) og kan forårsake kroppspress (Bjørnebekk, 2015; Åsebø et al., 2021). Det er ikke noe problem å forstå hvorfor elever kan føle på dette, for i en slik situasjon hvor man må kle av seg foran andre gjør man kroppen mer synlig og sårbar (Åsebø et al., 2021). Man viser frem alt man har og man vet heller ikke hva andre vil si om det man viser frem. Selv om det kanskje ikke nødvendigvis blir uttrykt ord rettet mot enkeltindivid, er spesielt blikk og kommentarer fremtredende, spesielt hos jenter (Bjørnebekk, 2015). De er gjerne mer forsiktig og rolig i garderoben, i motsetning til guttene. I guttegarderoben kan det tenkes å være mer testosteron som skal ut, som kan medføre mer bråk og snakk, som potensielt kan resultere i flere unødvendige kommentarer. Speiling er også en faktor som kan påvirke garderobesituasjonen (Bjørnebekk, 2015). Selv om det kanskje er ubevisst så sammenligner vi oss med andre, vi gjør oss opp noen tanker om vi vil det eller ikke. Noe som kan være uheldig og medføre lavere trivsel i garderoben.

Til tross for at noen ikke trives i garderoben, gjelder ikke det nødvendigvis alle. Garderoben er et sted mange forbinder som sosialt, hyggelig og også respekterer og hjelper hverandre (Johansen et al., 2017). I samme studie fant de også at garderoben er et sted elevene har til felles og kan være et rom der de kan danne et godt samhold (Johansen et al., 2017). Kanskje er det godt å snakke om helgas bursdag isteden for matematikk. På spørsmålet “jeg synes det er greit å dusje etter gymtimen” har godt over halvparten i den nåværende studien svart at de er enig, litt enig eller verken eller. Så selv om de kanskje ikke liker å være naken foran andre, synes de det er greit å dusje likevel. Ikke sjelden blir elevene varm og svett etter å ha vært i fysisk aktivitet, og derfor er det å ta en dusj nødvendig for de fleste. For mange er garderoben også

forbundet med latter, tull og avkobling fra andre fag (Johansen et al., 2017). Dette kan muligens lede elevene bort fra sjenansen for å vise kroppen. Det som er fint å se i denne studien er at svært få opplever å bli ertet eller mobbet i garderoben. Det kan tyde på at selv om noen kanskje ikke liker å være naken foran andre, trenger ikke opplevelsen av garderobesituasjonen å være dårlig likevel. Vi er alle forskjellige og har ulike opplevelser med dusjing og skifting i garderoben.

I Moen et al., (2018) sin studie som har benyttet samme spørreskjema, ser vi klare likheter med funn i min studie. Vi ser her at flertallet av deltakerne ikke opplever at en voksen er til stede i garderoben. I denne studien er det 57 av 86 (66,3%) elever som svarer at de er litt eller helt uenig at en voksen passer på når de er i garderoben. Derfor kan det tyde på at dette er en generell mangel på flere skoler. Det foregår gjerne ting i det skjulte som kan få alvorlige konsekvenser for den som blir utsatt for noe ubehagelig. Kanskje kastes det ting omkring, sies stygge ting og mobilbruk. Det kan for eksempel påvirke trivselen og trykgheten. I studien til Moen et al., (2018) hevdes det at hvis læring skal skje naturlig og garderoben skal bli en læringsarena, bør lærer være oppmerksom og til stede. Bare det å vise ansiktet ditt og at elevene vet du er til stede, kan muligens være til hjelp for flere elever. I studien til Åsebø et al., (2020) trekker elevene blant annet frem dette med blikk og kroppspress som stressende faktorer. Har man mer fokus på oppførsel i garderoben utenfor kroppsovingstimene, eksempelvis i andre fag, tror jeg det kan skape større bevissthet hos elevene og forhåpentligvis en bedre opplevelse i garderoben.

Hvordan dusjing oppleves synes å være svært individuelt. Flere ytre faktorer bidrar til at elever dusjer eller ikke. I studien til Sanderock et al., (2014) viste det seg at elever som på fritiden er med på lagidretter eller de som yter høy innsats i timen dusjer etterpå. I min studie var det færre elever som syntes det var greit å dusje enn i studien til Moen et al., (2018). Dette gjaldt flest jenter. Hvorfor jentene var i flertall kan det være flere grunner til, men trolig er den største forskjellen puberteten. For jentene kan puberteten være mer kompleks og synlig, i tillegg til menstruasjonsfasen. Deltakerne i studien til Johansen et al., (2017) trekker frem dette, i tillegg til kroppspress. Som nevnt tidligere er det en god del av elevene i denne nåværende studien som ikke trives å være naken, mens i Moen et al., (2018) sin studie er elevene mer fordelt over hele skalaen. Hvorfor forskjellen er så stor er vanskelig å si, men dette spørsmålet er sterkt ladet og for mange kan det være noe skremmende. Johansen et al., (2017) og Åsebø et al., (2020) sine studier viser at sjenanse, forlegenhet, bli dømt av andre og pubertet er noe som gjør at elever kvier seg for å dusje. Ut ifra spørsmålet “jeg trenger ikke dusje fordi jeg ikke blir svett”

kan det virke som at innsatsen i kroppsøvingstimene er nokså god. 63 av elevene sier seg litt uenig og uenig i denne påstanden. Elevene har vært i fysisk aktivitet, blitt svett og ser behovet for å dusje når de er ferdige og det tenker jeg er veldig positivt for garderobesituasjonen og kroppsøvingstimene. Det kan tenkes at mange er opptatt av hygiene og at det også er en årsak til at de ser nytten av å dusje.

Det har ikke vært diskutert noe omkring fasilitetene i garderoben. Det kan virke som at deltakerne er litt uenig i spørsmålene rundt det. Godt over halvparten synes garderoben er ekkel. I andre studier er det noen som påpeker at fysiske fasiliteter som lite tid, kvaliteten på garderoben og støy, er faktorer som påvirker garderobesituasjonen, trivsel og innsats i timen (Johansen et al., 2017; Moen et al., 2018; Frydendal & Friis Thing, 2019). Det kan for eksempel være at garderoben er gammel og trenger oppussing. For mange skoler er det stramt budsjett og man har ikke råd. Det ser ut til at elevene i denne studien og Moen et al., (2018) sin studie er enige når det kommer til disponibel tid. Enkelte synes de har nok tid, andre ikke. Det viktigste er at elevene får tid så de rekker å dusje. Samtidig unngå å gi for mye tid for å hindre unødvendig bråk og støy, samt forebygge uønskede episoder.

5.2 Sammenhengen mellom trivsel og fysisk selvoppfatning

Ser vi på korrelasjonen mellom trivsel og fysisk selvoppfatning finner vi at den er positiv signifikant ($r=500^{**}$) for hele utvalget. Noe som kan bety at elever som oppgir høy fysisk selvoppfatning også har høy trivsel i kroppsøvingstimene, eller elever som har lav fysisk selvoppfatning trives mindre i kroppsøvingstimene. Som nevnt er fysisk selvoppfatning en del av kompetanseområdene for selvoppfatning (Harter, 1999), og defineres som “Physical self-perception concerns judgement of both competence in subdomains such as physical activity, sports, active play and motor skills” (Ensrud-Skraastad & Haga, 2020, s. 2). Det handler om positive vurderinger om egen kompetanse. Det viser seg at elevenes oppfattelse av seg selv og sine ferdigheter påvirker innsats og intensitet på deres fysiske aktivitet (Carroll & Loumidis, 2001; Timo et al., 2016; Gao, 2008). Det kan virke som at jo flinkere elevene mener de selv er, gir de mer lyst til å delta og som forhåpentligvis kan medføre høyere grad av trivsel. Motsatt viser forskning at elever som oppfatter og vurderer seg selv som svak i fysiske aktiviteter, opplever lite mestring og har lav opplevd kompetanse. Dette kan være faktorer som bidrar til lavere fysisk selvoppfatning og lavere trivsel (Shen et al., 2018). Eksempelvis jenter med høyere BMI, rapporterte i studien til Barr-Anderson et al., (2008) og Cairney et al., (2012) et

lavere nivå av trivsel. Det kan være at disse jentene hadde flere negative vurderinger om egen kompetanse enn positive, som bidro til denne følelsen.

På den andre siden kan det at elevene har det gøy og trives i kroppsøving, være en pådriver til å øke deres fysiske selvoppfatning. Trivsel er noe vi ønsker å skape og er en viktig faktor for at elever skal motiveres til å lære og være i bevegelse, samtidig viktig for å skape positive opplevelser av bevegelsesaktiviteter (Aasland & Engelsrud, 2018; Hashim et al., 2008a; 2008b). Lykkes man med at elevene er mer i bevegelse, samt opplever læring og mestring underveis, kan man håpe på at det også gir en høyere fysisk selvoppfatning. Ingulfsvann et al., (2021) undersøkte barns bevegelsesglede. Noen elever trakk frem kapasitet, selvtillit og økende følelse av evner, som noen av flere faktorer ved opplevd bevegelsesglede. Ser vi for oss at denne bevegelsesgleden vokser frem hos elevene, kan det forhåpentligvis være positivt for deres trivsel og fysiske selvoppfatning. Det viser seg at oppgaveorientert klima er positiv prediktor for trivsel (Gråstén et al., 2012), i tillegg er det lov å håpe at det også gjelder fysisk selvoppfatning. Et klima hvor elevenes læring og mestring blir hovedfokuset. Autonomi refererer til at mennesker handler ut ifra egne interesser og integrerte verdier (Deci & Ryan, 2002; Deci & Ryan, 2000). Si at elevene har mulighet til å sende inn ønsker til lærer om hvilke aktiviteter de vil undervisningen skal inneholde, kan det potensielt føre til høyere trivsel og fysisk selvoppfatning. Dette kan støttes av tidligere forskning som viste at hvis ikke elevenes stemme ble hørt og de ikke fikk ta egne valg, bidro det til negative opplevelser (Gråstén & Watt, 2017; Dismore & Bailey, 2011) Bli de hørt, har elevene mulighet til å vise ferdigheter i noe de liker og føler de har kompetanse i. Noe som igjen trolig kan påvirke trivselen fordi de liker det de gjør, har det mer gøy og mestrer aktiviteten.

Både for trivsel sin del og som bidrag til å styrke elevenes fysiske selvoppfatning kan det tenkes at tilhørighet kan være en sentral faktor. Det handler om å bli tatt vare på av andre, men også andre veien, bry seg om andre (Deci & Ryan, 2002). Selv om en elev opplever høy trivsel og høy fysisk selvoppfatning, trenger ikke det bety at "jobben" er ferdig. Hvis denne eleven innehar en sosial kompetanse (Harter, 1982; 1985; 1999; 2012) hvor man evner å vise omsorg og hjelpe de elevene som ikke har like høy fysisk selvoppfatning, kan det forhåpentligvis bidra til at disse elevene føler seg sett og trives bedre. Studie viste at smil og latter mellom elever bidro til inkludering og engasjering av hverandre i aktiviteter (Ingulfsvann et al., 2021). Får man en god gruppedynamikk der man er opptatt av å hjelpe og pushe andre kan det være verdifullt. I tillegg er det lov å håpe på at elevene føler mer trygghet og at det igjen kan være et

steg i riktig retning mot høyere fysisk selvoppfatning, fordi man tørr å utfordre seg mer. Ifølge Deci og Ryan (2000) viser tidligere forskning at positive tilbakemeldinger øker menneskers indre motivasjon. Har man denne indre motivasjonen vil kanskje elevene ha mer positiv innstilling og yte en høyere innsats underveis i timen. Det viser seg at den indre motivasjonen vil gjennom hele livsløpet styrkes i settinger hvor mennesker føler trygg tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Dette understreker enda mer viktigheten av tilhørighet i kroppsøvingstimene. I tillegg blir samarbeid ansett som viktig hos elever (Gråstén & Watt, 2017; Johansen et al., 2017). Som kroppsøvingslærer kan det derfor være viktig å legge opp undervisning som krever samarbeid og der alle elever har mulighet til å delta.

5.2.1 Forskjeller eller likheter mellom kjønn

Når det kommer til sammenheng mellom fysisk selvoppfatning og trivsel er det en signifikant sammenheng både blant jenter og gutter. Resultatet kan tolkes som at høy fysisk selvoppfatning, tilsier også høy trivsel og motsatt hos begge kjønn. Det viser seg at en større andel gutter enn jenter synes de er flinke i kroppsøving og har høyere opplevd kompetanse (Moen et al., 2018; Bois et al., 2005; Asci et al., 2001; Lyu & Gill, 2011). Dette viser andre studier som har undersøkt fysisk selvoppfatning. I studien til Ensrud Skraastad og Haga (2020) var det også guttene som hadde høyest fysisk selvoppfatning. Selv om utvalget og spørreskjemaet ikke var helt det samme, målte de fremdeles fysisk selvoppfatning. Det kan derfor tyde på at det er dette som er hovedtrenden. Og som tidligere nevnt viser ofte forskning at gutter også trives noe bedre enn jenter i kroppsøving. Noe som viser seg er gjeldende i denne studien også.

Hvorfor gutter opplever høyere fysisk selvoppfatning, kan vi ikke vite i og med at vi ikke har målt faktisk fysisk-motorisk kompetanse. Likevel kan vi tenke oss til at innholdet i undervisningen kan være en årsak. Ofte kan det være flere aktiviteter som er mer motiverende og tilrettelagt på guttenes premisser (Andrews & Johansen, 2005; Ommundsen, 2006), eksempelvis fotball og basketball. Eller det kan være at de rett og slett har bedre fysisk forutsetning med tanke på kroppens funksjoner. Som vi vet trekker elever frem at motivasjon påvirker og er viktig for trivselen (Gråstén et al., 2012; Gråstén & Watt, 2017; Dismore og Bailey, 2011; Johansen et al., 2017; Ingulfsvann et al., 2021). En undervisning som er lite variert og mer fordelaktig for det ene kjønn, kan påvirke motivasjonen. Noe som ser ut til å påvirke trivsel og fysisk selvoppfatning.

I følge Kirk (2005) har jenter som oftest negative erfaringer og manglende motivasjon og selvfølelse i kroppsøvingstimene sammenlignet med gutter. Disse negative erfaringene kan for eksempel være utslagsgivende for jentenes trivsel og fysisk selvoppfatning. Ut ifra resultatene vil for eksempel jenter som har lav trivsel i kroppsøving også ha lav fysisk selvoppfatning, siden det er positiv signifikant korrelasjon. Som det er funnet i en annen studie av Klomsten (2006) som også hadde kjønnsforskjeller, var guttene mest opptatt av styrke, utholdenhet, idrettskompetanse og jentene var mer opptatt av utseende, kropp og femininitet. I tillegg viser det seg at gutter skårer høyere på disse fysiske verdiene (Fjørtoft et al., 2011). Dette er kanskje ikke noen overraskelse og kan være noen av årsakene til mine funn også. Vi lever også i en verden hvor det er lett å bli påvirket av andre rundt oss, sosiale medier ikke minst. Det kan være sosiale forventinger, men også rollemodeller som bidrar til dette (Klomsten, 2006). De tingene jentene er mest opptatt av kan vise seg å ikke vektlegges like mye i kroppsøvingstimene. Derfor kan vi diskutere om at det kan påvirke jentenes fysiske selvoppfatning negativt og igjen trivselen i timen. Selv om forskning viser disse forskjellene, kan jenter også ha høy opplevd kompetanse og være flinke i kroppsøving. Jeg tenker det kommer helt an på hva og hvordan kroppsøvingslærer legger opp undervisningen. Vi er som tidligere nevnt alle forskjellige, og flinke på ulike områder.

De fleste elever er også opptatt av karakterer. Funn fra Lagestad (2017) sin studie indikerer at gutter får bedre karakter i kroppsøving enn jenter. Det blir også argumentert for at disse funnene kan være et resultat som bidrar til at jenter generelt har noe lavere trivsel og det derfor kan forårsake lavere deltakelse og innsats i kroppsøving. Får man karakter 5 eller 6, blir det en bekreftelse på deres kompetanse og kan trolig styrke elevenes fysiske selvoppfatning og trivsel. Hvis tilfelle er at både gutter og jenter opplever lav fysisk selvoppfatning og lav trivsel kan det tenkes at de selv mener de ikke har fysiske forutsetninger til å klare aktiviteter i kroppsøvingstimen eller er lite motivert. Kanskje sammenligner de seg med andre som har høyere fysisk selvoppfatning, noe som enten kan bekrefte deres fysiske selvoppfatning eller faktisk bidra til inspirasjon. Denne troen på seg selv og sine egne fysiske ferdigheter kan være en påvirkningsfaktor ift. trivsel og motivasjon i kroppsøving (Gao, 2008).

5.2.2 Elevenes fysiske selvoppfatning

Sammenlignet med de to andre variablene, er det kun signifikante forskjeller i totalskår fysisk selvoppfatning mellom kjønn. Sett i lys av en kroppsøvingskontekst kommer kroppene våre til syne og det trenger ikke være vanskelig å se for andre eller seg selv hvordan fysisk kompetanse

man har. Synlighet i kroppsøving kan for noen forårsake stress (Åsebø et al., 2020; 2021), eksempelvis stress om å være flink og prestere bra. Ikke at det skal ha betydning, men likevel sammenligner vi oss med andre (Åsebø et al., 2020) og det kan påvirke den fysiske selvoppfatningen. Sosial sammenligning kan melde sin ankomst jo eldre barn blir og kan være et tveegget sverd (Vedul-Kjelsås, 2022). Vi utvikler oss i ulikt tempo i ungdomsårene. Er man flink, kan det tenkes å være positivt fordi man får bekreftelse på sin kompetanse når man sammenligner seg med andre. For de svakere elvene kan det ha motsatt effekt, de kan føle seg dårligere enn de andre.

I følge Deci og Ryan (2000) har vi behov for å føle en form for kompetanse. Å føle effektivitet i interaksjoner med det sosiale miljøet man er tilstede i, samtidig kunne erfare muligheter til å utøve og vise sine evner (Deci & Ryan, 2002). Det kan eksempelvis være at man føler fremgang på sin kompetanse i timen og får mulighet til å vise denne kompetansen. Skolens ønske er at elever skal oppleve livslang bevegelsesglede og være i fysisk aktivitet. Det viser seg at en viktig innflytelse på tiltrekningen av fysisk aktivitet hos barn og unge er deres fysiske selvoppfatning (Eberline et al., 2018). Siden dette er en påvirkningsfaktor, kan lærer være bevisst på å støtte elevenes kompetanse. Dette kan igjen relateres til behovet for tilhørighet. Å få ros og oppmuntring underveis i kroppsøvingstimene, kan nok ha større betydning for mange enn det man tror. Kanskje kan et klapp på skulderen eller en tilbakemelding bidra til utvikling av ferdigheter og igjen styrke fysisk selvoppfatning. Vedul-Kjelsås et al., (2011) konkluderer med at det er tydelig sammenheng mellom motorisk kompetanse og fysisk selvoppfatning. Noe som kan bety at jo bedre kompetanse, jo større sjans for høyere fysisk selvoppfatning. På den andre siden kan man tenke at man ikke trenger å ha kompetanse på alle fysiske områder. Vi har alle en form for kompetanse, bare innenfor ulike områder.

5.3 Sammenhengen mellom fysisk selvoppfatning og opplevd garderobesituasjon

Også mellom disse variablene finner vi en positiv signifikant korrelasjon ($r=.282^{**}$) i hele utvalget og i følge Cohen (1988) er den lav. Når elever innehar en følelse av positiv opplevelse av sin kompetanse, kan det være motiverende (Harter, 1982). Motiverte elever vil trolig delta i kroppsøving og kan dermed være motivert for å være i garderoben både før og etter timen. Det viser seg at elever som er med på lagidretter på fritiden, ofte dusjer etter timen (Sanderock et al., 2014). Det kan tenkes at disse elevene har positiv oppfatning av sin kompetanse, siden de også driver med aktiv idrett utenfor skolen. I tillegg kan man diskutere om at disse elevene er

vandt med å dusje sammen i andre garderober. Samme studie viser at de som yter høy innsats i timen også dusjer etterpå. Sammenlignet med denne studiens funn som hadde signifikant korrelasjon, kan det tenkes at dette er realistisk.

I en tidligere studie kommer det frem at presset på å ha en fin kropp, prestere bra og være godt trent er stort blant elever (Thorjussen & Sisjord, 2018). Dette presset kan muligens påvirke elevenes vurdering av egen fysisk selvoppfatning og igjen opplevelsen man har i garderoben. Elevene i studien til Johansen et al., (2017) ga uttrykk for at det finnes et stille kroppspress. Et kroppspress som kommer frem via sosiale medier, men ikke blir sagt høyt. Hvis man aldri føler seg bra nok, vil kanskje gleden av å være til stede i garderoben ikke være så høy. Dette kan igjen ha negative konsekvenser for deltakelsen i kroppsøving.

Annen tidligere forskning viser også at det i kroppsøvingstimene er et økt fokus på kroppslig utseende (Harris et al., 2016). Det kan relateres til det Harter (1982; 1985; 1999; 2012) benevner som fysisk utseende og som er en del av de 6 kompetanseområdene innenfor selvoppfatning. Selv om denne studien har undersøkt fysisk selvoppfatning, kan det i tillegg være aktuelt å diskutere fysisk utseende siden tidligere forskning ofte trekker frem dette i forbindelse med garderoben. For elever som har lav fysisk selvoppfatning er nok dette lite positivt. Å høre at medelever snakker om kropp og hvor viktig utseende er, vil mest sannsynlig bare skape et større press og ikke minst stress. Noen elever trekker for eksempel frem at kroppspress er grunnen til at de ikke dusjer (Johansen et al., 2017). Dette kan svekke fysisk selvoppfatning og gleden ved å være i garderoben vil nok heller ikke bli bedre. Funn fra studien til Harris et al., (2016), rapporterer et problem om at ungdommene anså slanke mennesker som sunne og tykke mennesker som usunne. Noe som kan tyde på at barn og ungdommer ikke har nok kunnskap på dette feltet. Barn og unge blir stadig mer opptatt av digitale medier og mobilen er ofte i bruk. For enkelte elever kan dette være et uromoment og noen trekker frem redselen for å bli tatt bilde av i garderoben (Frydendal & Friis Thing, 2019; Moen et al., 2018; Åsebø et al., 2020). Selv om mange skoler er mobilfrie, tror jeg mange elever har med mobilen inn i garderoben. Hvis elevene er redde for å delta i kroppsøving på grunn av dette, bør lærer ta grep. For eksempel så enkelt som å samle inn mobilene før elevene går inn i garderoben.

Når man snakker om fysisk selvoppfatning, kan man snakke om kompetansebegrepet. Å oppleve kompetanse er viktig for menneskers utvikling og en avgjørende faktor for vedvarende psykologisk helse (Deci & Ryan, 2000). Hvis en elev anser seg selv som fysisk aktiv og har

kompetanse på ulike områder, kan man se for seg at det kan være positivt med tanke på garderobesituasjonen. Eleven kan for eksempel bli tryggere på seg selv, mer avslappet og glede seg til kroppsøvingstimen. Det kan ha motsatt effekt for en elev som føler lite kompetanse i kroppsøving, denne eleven vil kanskje kvie seg mer for å være i garderoben. For det første kan det være at man har dårligere selvtillit og sammenligner seg med andre. Som nevnt tidligere er blikk og kommentarer faktorer som kan påvirke garderobesituasjonen. Følelsen av å bli studert og at noen kommer med krenkende kommentarer om deg, kan være vondt og skremmende. I studien til Åsebø et al., (2020) ser vi at noen jenter opplevde å få skitne blikk, noe som bidro til stress. Hvis man verken føler seg kompetent eller føler på utvikling, kan det etterhvert gå utover den psykiske helsen som Deci og Ryan (2000) nevner. Da kan man i verste fall risikere redusert deltakelse. Dette bør være et sterkt prioritert mål for skolen å forhindre.

5.3.1 Forskjeller eller likheter mellom gutter og jenter

Ser vi på korrelasjonen hos jentene, finner vi at den er negativ og ikke signifikant. Ser vi derimot på guttene finner vi en positiv signifikant korrelasjon mellom fysisk selvoppfatning og opplevd garderobesituasjon. Siden vi vet at gutter generelt har bedre fysisk selvoppfatning enn jenter (Moen et al., 2018; Bois et al., 2005; Asci et al., 2001; Lyu & Gill, 2011), kan det for guttene være større sjanse for å trives i garderoben. I og med at resultatet viser sammenheng. Likevel kan det være faktorer som påvirker trivselen negativt. Spesielt hos gutter blir støy trukket frem som utfordrende i garderoben (Moen et al., 2018). Selv om forskning viser at mange gutter trives i garderoben, kan det være noen som også ikke gjør det. For som tidligere nevnt er styrke, utholdenhet, idrettskompetanse og maskulinitet vurdert som viktig hos gutter (Klomsten, 2006). En elev som anser seg selv som lite aktiv og maskulin vil ha lavere fysisk selvoppfatning og dette kan igjen potensielt påvirke hans opplevelse av å være i garderoben. For som vi vet, viser forskning at elever kan føle på skam og sjenanse i garderoben. Dette gjelder også gutter, selv om det viser seg å være mest aktuelt hos jenter (Frydendal & Friis Thing, 2019; Johansen et al., 2017; Fisette, 2011). Eleven som eksempelvis er lite aktiv og maskulin kan prøve å skjule det han ikke har eller grue seg til selve økta hvor de fysiske ferdighetene settes på prøve. Dette kan i verste fall tenkes å føre til lavere trivsel i garderoben og i verste fall ingen deltakelse i selve timen.

5.4 Styrker og svakheter ved oppgaven

En styrke ved denne studien er at to av spørreskjemaene er anerkjente måleinstrumenter, basert på sentrale teoretiske rammeverk og vurdert i forhold til validitet og reliabilitet i tidligere studier. Dermed kan de sies å ha tilfredsstillende psykometriske egenskaper. En annen styrke kan være at prosedyren på målingene hadde til hensikt å bli gjennomført på en objektiv måte for å utarbeide reliable data og som forsker var man derfor ikke til stede. Dette kan for eksempel resultere i at elevene svarte mer ærlig på spørsmålene.

En mulig svakhet men som også kan være en styrke ved oppgaven er anonymiteten. Jeg som forsker tok et valg på å ikke være til stede under datainnsamlingen på den aktuelle skolen, med bakgrunn i NSD sine retningslinjer. I stedet ble det lærer som tok denne jobben, som i utgangspunktet ikke visste noe mer enn elevene. Styrken er at forsker ikke hadde mulighet til å påvirke elevenes svar, i og med at man ikke var til stede. Svakheten er at hadde man vært til stedet kunne man kanskje forhindre feiltolkninger, som kan ha ført til noe misvisende svar på enkelte av spørsmålene. Det resulterte i at jeg ikke fikk muligheten til å bidra med svar hvis det var noe uklart omkring spørreskjemaet. I analyseprosessen merket jeg for eksempel at noen av elevene hadde krysset av for flere svaralternativ på noen av spørsmålene. Da ble det utfordrende å skulle vite akkurat hva de tenkte omkring disse spørsmålene.

Det kan diskuteres om utvalget kunne vært noe større. Deltakerne i studien var 86 elever. På grunn av koronasituasjonen fikk jeg færre antall deltakere enn ønsket, noe som det var vanskelig å gjøre noe med. Sett i ettertid kunne man tatt med flere skoler i studien, noe som ville vært interessant. Da hadde jeg fått mulighet til å sammenligne på tvers av skolene og se om de sammenhengene jeg fant på den ene skolen, også viste seg å være gjeldende på andre skoler. Et større utvalg kan øke muligheten for generalisering av resultatene. I deltakermassen er også utfordringen med representasjon av populasjonen et kritisk punkt. Frivillig deltakelse kan påvirke svarprosenten og hvem som vil delta i studien. Det vil si at hvis man deltar på det man føler seg kompetent i, er det grunn til å tro at mange av de som valgte å ikke delta ikke liker kroppøving. Dette kan ha påvirket resultatene man fikk.

Spørreskjemaet som tar for seg garderobesituasjon er et skjema som muligens ikke fanger helt opp de aspektene man ønsker. Det kan se ut som at garderobesituasjon ikke egentlig er et definert begrep, og at spørsmålene ikke nødvendigvis henger så godt sammen. Kanskje er det enkelte ting som påvirker elevenes opplevelse av å være i garderoben, men som det ikke spørres

om. Si for eksempel at enkelte av elevene liker deler av garderobesituasjonen, men ikke alt. Det er i tillegg et skjema som ikke munner ut ifra en spesifikk teori, noe som kan føre til at det ikke er like sikkert at man måler det som faktisk skal måles og dermed mulighet for lav construct validity. Det ser heller ikke ut til at spørreskjemaet er benyttet i mange andre tidligere studier og ingen internasjonale. Spørreskjemaene for fysisk selvopfatning og trivsel er derimot etablerte skjema, noe som er positivt.

To av skjemaene inneholdt reverserte spørsmål, som kan ha gjort at elevene ikke oppfattet dette og krysset av for noe annet enn det de i utgangspunktet mente å krysse av på. Det kan også ha blitt foretatt feil når man førte inn skår i SPSS. Til slutt, siden denne studien er en tverrsnittsstudie som ser på sammenhenger, kan vi ikke si noe om årsak og virkning.

6.0 Konklusjon

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å undersøke problemstillingen «*Hvordan er sammenhengen mellom trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning blant elever på ungdomsskolen? Og i hvilken grad varierer denne sammenhengen i forhold til kjønn?*». For å få til dette ble det gjennomført en kvantitativ undersøkelse, hvor omlag 90 elever besvarte et spørreskjema. Som teoretisk rammeverk for denne studien ble det tatt utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien og Harters perspektiv. I tillegg ble funn sammenholdt og diskutert opp mot tidligere forskning for å underbygge mine funn og refleksjoner.

Det vi ser ut ifra resultatene i del 4.1 og tabell 1 er at guttene skårer høyest på både trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning. Noe som ser ut til å stemme overens med tidligere forskning. Det er kun blitt funnet signifikant forskjell mellom kjønn på fysisk selvoppfatning. Det som stikker seg mest ut fra tabell 2 er hvor mange som ikke liker å være naken foran andre, lærerens lave tilstedeværelse, lav grad av erting/mobbing og at elever ser nytteverdien av å dusje etter kroppøvingstimen. Resultatene fra tabell 3 viser at det er signifikant sammenheng mellom variablene trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning for hele utvalget. Når det kommer til trivsel og opplevd garderobesituasjon viser funnene at det kun er positiv signifikant sammenheng hos guttene, mens hos jentene ser det derimot ut til at det ikke er noen signifikant sammenheng. Det er funnet positiv signifikant sammenheng mellom trivsel og fysisk selvoppfatning hos både guttene og jentene. Når det gjelder fysisk selvoppfatning og opplevd garderobesituasjon viser resultatene at det også er positiv signifikant sammenheng hos guttene, men ikke hos jentene.

Felles for alle resultatene er at man ikke kan si noe om årsak til hvorfor de er som de er. Det man kan, er å diskutere hvorfor det eventuelt kan være slik ut ifra tidligere forskning og teoretisk rammeverk. I diskusjonen er det derfor drøftet flere mulige faktorer som potensielt kan ha betydning for sammenhengene mellom trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning. Behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir trukket frem. Type undervisning og hvilket innhold som preger undervisningen blir diskutert. I tillegg nevnes også sjenanse og synlighet i både garderoben, og selve timen. Sammenligning og kroppspress blir også diskutert som mulig årsak til sammenheng.

I og med at studiens funn indikerer sammenhenger mellom alle variablene, vil det å ha fokus på variablene være viktig for elevenes totale opplevelse av kroppsøvingstimene i skolen og deres bevegelsesglede. Skolens oppgave er nemlig å bidra til at elevene skal utvikle livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Har elevene det bra i garderoben, vil dette smitte over på trivselen. Får elevene vist sin fysiske kompetanse i timene, får støtte fra medelever og lærer, kan det bidra til å fremme deres fysiske selvoppfatning og trivsel. Som kroppsøvingslærer vil oppgaven bli å jobbe mot dette og ikke minst sørge for at elevene har det gøy i kroppsøvingstimene.

6.1 Videre forskning

Det som ville vært interessant i videre arbeid med denne typen studie er å gjennomføre en kvalitativ studie, for eksempel gjennomføre intervjuer av elever. Det ville belyst fenomenene på en mer utfyllende måte, som ville vært spennende å sett nærmere på. Man vil trolig få mer detaljerte beskrivelser om hvorfor elevene for eksempel trives i garderoben og i selve kroppsøvingstimen. Å intervjuere lærere i tillegg tror jeg ville vært interessant, spesielt i forhold til hva de tenker om deres tilstedeværelse i garderoben før og etter kroppsøvingstimene. Samtidig tenker jeg at et større utvalg vil være lurt, slik at man får enda bedre generaliserbarhet. Kanskje gjennomført en longitudinell studie, der man får målt det samme på et senere tidspunkt. Da kunne man eventuelt sagt noe om årsak og virkning også.

7.0 Litteraturliste

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2018, 25. april). *Det kan være smertefullt å lære – ikke bare «gøy»*. Forskning.no. <https://forskning.no/politikk-skole-og-utdanning-debattinnlegg/det-kanvaere-smertefullt-a-laere--ikke-bare-goy/1158765>

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>

Asci, H. F., Kosar, N. S. & Isler, K. A. (2001). The relationship of self-concept and perceived athletic competence to physical activity level and gender among Turkish early adolescents. *Adolescence*, 36(143), 499-507. <https://www.proquest.com/docview/195932542?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

Babic, M. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L. & Lubans, D. R. (2014). Physical Activity and Physical Self-Concept in Youth: Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 44(11), 1589-1601. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0229-z>

Barr-Anderson, D. J., Neumark-Sztainer, D., Lytle, L., Schmitz, K. H., Ward, D. S., Conway, T. L., Pratt, C., Baggett, C. D. & Pate, R. R. (2008). But I Like PE: Factors Associated With Enjoyment of Physical Education Class in Middle School Girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(1), 18-27. <https://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599456>

Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk*. (3. utg.). Det norske samlaget.

Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder - med etikk og statistikk*. (2.utg.). Cappelen Damm AS.

Bertills, K., Granlund, M. & Augustine, L. (2021). Student Self-Efficacy and Aptitude to Participate in Relation to Perceived Functioning and Achievement in Students in Secondary School With and Without Disabilities. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.607329>

Biddle, S. J. H., Ciaccioni, S., Thomas, G. & Veerger, I. (2018). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146-155. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011>

Biddle, S. J. H., Wang, J. C. K., Chatzisarantis, N. L. D. & Spray, C. M. (2003). Motivation for physical activity in young people: Entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sports Science*, 21(12), 973-989. <https://doi.org/10.1080/02640410310001641377>

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

Bjørnebekk, W. (2015). *Påkledd i dusjen. Om ungdom og kroppspress*. Spartacus Forlag.

Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D. O. & Cury, F. (2005). Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: The influence of parents' role modelling behaviours and perceptions of their child's competence. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(4), 381-397. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2004.03.003>

Bordens, K. & Abbott, B. B. (2014). *Research Design and Methods: A process approach*. McGraw-Hill International Edition.

Cairney, J., Kwan, M. Y. W., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R. & Faught, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(26), 1-8. <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-9-26>

Carroll, B. & Loumidis, J. (2001). Children's Perceived Competence and Enjoyment in Physical Education and Physical Activity Outside School. *European Physical Education Review*, 7(1), 24-43. <https://doi.org/10.1177/1356336X010071005>

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2. utg.). Erlbaum Associate. <http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>

Couturier, L. E., Chepko, S. & Coughlin, M. A. (2005). Student Voices-What Middle and High School Students Have to Say about Physical Education. *Physical Educator*, 62(4), 170-177. <https://www.proquest.com/docview/233002609?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true>

Dale, L. P., Vanderloo, L., Moore, S. & Faulkner, G. (2019). Physical activity and depression, anxiety, and self-esteem in children and youth: An umbrella systematic review. *Mental Health and Physical Activity*, 16, 66-79. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2018.12.001>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (s. 3-36). University of Rochester Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Denscombe, M. (2013). *The Good Research Guide. For small-scale social research projects* (4. utg.). Open University Press.

Dismore, H. & Bailey, R. (2011). Fun and enjoyment in physical education: Young people’s attitudes. *Research Papers in Education*, 26(4), 499-516. <https://doi.org/10.1080/02671522.2010.484866>

Dudley, D., Okely, A., Pearson, P., Caputi, P. & Cotton, W. (2013). Decline in enjoyment of physical education among culturally and linguistically diverse youth. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 1(4), 408-425. [y/publication/259080564_Decline_in_enjoyment_of_physical_education_among_culturally_and_linguistically_diverse_youth/links/02e7e529ee8d103b2f000000/Decline-in-enjoyment-of-physical-education-among-culturally-and-linguistically-diverse-youth.pdf](https://doi.org/10.1080/259080564.2013.848866)

Eberline, A., Judge, L. W., Walsh, A. & Hensley, L. D. (2018). Relationship of Enjoyment, Perceived Competence, and Cardiorespiratory Fitness to Physical Activity Levels of

Elementary School Children. *Physical Educator*, 75(3), 394-413.
<https://www.proquest.com/docview/2068851768?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

Eikemo, T. A. & Clausen, T. H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS. En innføring i kvantitative analyseteknikker*. Tapir Akademisk Forlag.

Ensrud-Skraastad, O. K. & Haga, M. (2020). Associations between Motor Competence, Physical Self-Perception and Autonomous Motivation for Physical Activity in Children. *Sports*, 8(9), 1-15. <https://doi.org/10.3390/sports8090120>

Fairclough, S. (2003). Physical Activity, Perceived Competence and Enjoyment During High School Physical Education. *European Journal of Physical Education*, 8(1), 5-18.
<https://doi.org/10.1080/1740898030080102> Eller 2006?

Fasting, K. & Sisjord, M. (2000). Kjønn og idrett. I G. Imsen (Red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (s. 123–135). Gyldendal Akademisk.

Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535199>

Flintoff, A. & Scraton, S. (2001). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/713696043>

Frydendal, S. & Thing, L. F. (2019). A shameful affair? A figural study of the change room and showering culture connected to physical education in Danish upper secondary schools. *Sport, Education and Society*, 25(2), 161-172.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1564654>

Gao, Z. (2008). Perceived Competence and Enjoyment in Predicting Students' Physical Activity and Cardiorespiratory Fitness. *Perceptual and Motor Skills*, 107(2), 365-372.
<https://doi.org/10.2466/pms.107.2.365-372>

Gao, Z. (2009). Students' Motivation, Engagement, Satisfaction, and Cardiorespiratory Fitness in Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(1), 102-115. <https://doi.org/10.1080/10413200802582789>

Gran, T. (2012). *Vitenskap i praksis: Metoder i forskning på harde og sosiale fakta*. Abstrakt forlag.

Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of Enjoyment in School Physical Education. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(2), 260-269. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3737880/>

Gråstén, A. & Watt, A. (2017). A Motivational Model of Physical Education and Links to Enjoyment, Knowledge, Performance, Total Physical Activity and Body Mass Index. *Journal of Sports Science & Medicine*, 16(3), 318-327. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5592282/>

Harris, J., Cale, L., Duncombe, R. & Musson, H. (2016). Young people's knowledge and understanding of health, fitness and physical activity: issues, divides and dilemmas. *Sport, Education and Society*, 23(5), 407-420. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1228047>

Harter, S. (2012). Self-Perception Profile for Adolescents: Manual and questionnaires. *University of Denver*, 1-44. <https://www.apa.org/obesity-guideline/self-preception.pdf>

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Society for Research in Child Development*, 53(1), 87-97. <https://www.jstor.org/stable/1129640>

Harter, S. (1985). *Manual for The Self-Perception Profile for Children: Revision of The Perceived Competence Scale for Children*. University of Denver.

Harter, S. (1999). *The Construction of The Self*. Guildford Press.

Hashim, H. A., Grove, J. R. & Whipp, P. (2008a). Relationships Between Physical Education Enjoyment Processes, Physical Activity and Exercise Habit Strength among Western Australian High School Students. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 5(1), 23-30.

https://www.researchgate.net/profile/Hairul-Hashim/publication/235913815_Relationships_between_Physical_Education_Enjoyment_Processes_Physical_Activity_and_Exercise_Habit_Strength_among_Western_Australian_High_School_Students/links/0046351418e1cd3174000000/Relationships-between-Physical-Education-Enjoyment-Processes-Physical-Activity-and-Exercise-Habit-Strength-among-Western-Australian-High-School-Students.pdf

Hashim, H., Grove, R. J. & Whipp, P. (2008b). Validating the Youth Sport Enjoyment Construct in High School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(2), 183-194. <https://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599482>

Helsedirektoratet (2022). *Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. Helsedirektoratet.no. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling>

Huhtiniemi, M., Sääkslahti, A., Watt, A. & Jaakkola, T. (2019). Associations among Basic Psychological Needs, Motivation and Enjoyment within Finnish Physical Education Students. *Journal of Sports Science & Medicine*, 18(2), 239-247. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6544006/>

Ingulfsvann, L. S., Moe, V. F. & Engelsrud, G. (2021). Unpacking the joy of movement–‘it’s almost never the same’. *Sport, Education and Society*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1927695>

Jaakkola, T., Yli-Piparri, S., Watt, A. & Liukkonen, J. (2016). Perceived physical competence towards physical activity, and motivation and enjoyment in physical education as longitudinal predictors of adolescents’ self-reported physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(9), 750-754. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2015.11.003>

Jaakkola, T., Wang, C. J., Soini, M. & Liukkonen, J. (2015). Students’ Perceptions of Motivational Climate and Enjoyment in Finnish Physical Education: A Latent Profile Analysis. *Journal of Sports Science & Medicine*, 14(3), 477-483. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4541109/>

Johansen, T. B., Mæhle, M., Oland, Ø. & Haugen, T. (2017). “Being together in the locker room is great, but showering together—just forget it!” The Janus Face of the Wardrobe Practice in Physical Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(10), 41-57. <https://doi.org/10.26803/ijlter.16.10.4>

Kaj, M., Saint-Maurice, P. F., Karsai, I., Vass, Z., Csányi, T., Boronyai, Z. & Révész, L. (2015). Associations Between Attitudes Toward Physical Education and Aerobic Capacity in Hungarian High School Students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(1), 74-81. <https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1043229>

Kerner, C., Haerens, L. & Kirk, D. (2018). Body Dissatisfaction, Perceptions of Competence, and Lesson Content in Physical Education. *Journal of School Health*, 88(8), 576-582. <https://doi.org/10.1111/josh.12644>

Klomsten, T. A. (2006). *A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls*. (Masteroppgave, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse). NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/268055>

Kunnskapsdepartementet (2020a). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Lagestad, P. (2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvingundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1-18. <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2668/4777>

Lawler, M. & Nixon, E. (2011). Body Dissatisfaction Among Adolescent Boys and Girls: The Effects of Body Mass, Peer Appearance Culture and Internalization of Appearance Ideals. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 59-71. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9500-2>

Lohbeck, A., Tietjens, M. & Bund, A. (2016). Physical self-concept and physical activity enjoyment in elementary school children. *Early Child Development and Care*, 186(11), 1792-1801. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1132708>

Lyu, M. & Gill, D. (2011). Perceived physical competence and body image as predictors of perceived peer acceptance in adolescents. *Asian Journal of Social Psychology*, 15(1), 37-48. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2011.01360.x>

Meland, E., Haugland, S. & Breidablik, J. H. (2007). Body image and perceived health in adolescence. *Health Education Research*, 22(3), 342-350. <https://doi.org/10.1093/her/cyl085>

Moen, K. M. & Brattli, V. H. (2016, 31. mars). *Garderoben i gymmen – et mulighetsrom?* Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/garderoben-i-gymmen--et-mulighetsrom/>

Moen, K. M., Westlie, K. & Skille E. Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning. Garderobesituasjon og kroppsøving slik norske grunnskoleelever opplever det. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1(101), 5–18. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-02>

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). Høgskolen i Innlandet. https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Murcia, J. A. M. & Román, M. L. D. S. & Galindo, C. M., & Alonso, N. & González-Cutre, D. (2008). Peers' Influence on Exercise Enjoyment: A Self-Determination Theory Approach. *Journal Sports Science Medicine*, 7(1), 23-31. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3763348/>

Naylor, P. J. & McKay, H. A. (2009). Prevention in the first place: schools a setting for action on physical inactivity. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 10-13. <https://bjsm.bmj.com/content/bjsports/43/1/10.full.pdf>

Niemiec, P. C. & Ryan M. R. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1477878509104318>

O'Donovan, T., Sandford, R. & Kirk, D. (2015). Bourdieu in the changing room. I L. Hunter, W. Smith & E. Emerald (Red.), *Pierre Bourdieu and Physical Culture* (s. 57-64). Routledge Research in Sport, Culture and Society.

O'Donovan, T. M. & Kirk, D. (2007). Managing classroom entry: an ecological analysis of ritual interaction and negotiation in the changing room. *Sport, Education and Society*, 12(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/13573320701600647>

Olafson, L. (2002). " I hate Phys. Ed.": Adolescent Girls Talk About Physical Education. *The Physical Educator*, 59(2), 67-74. <https://www.proquest.com/docview/233004516/fulltext/74148B9AA35643C8PQ/1?accountid=12870>

Olafsen, A. H. (2018). Selvbestemmelsesteorien: Et differensiert perspektiv på motivasjon i arbeidslivet. *MAGMA*, 54-61. <https://old.magma.no/selvbestemmelsesteorien-et-differensiert-perspektiv-pa-motivasjon-i-arbeidslivet>

Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett – betydningen for barn og unges læring, trivsel og motivasjon. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47–65). Universitetsforlaget.

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

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold – samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.). Fagbokforlaget.

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

Sandercock, G. R., Ogunleye, A. & Voss, C. (2014). Associations between showering behaviours following physical education, physical activity and fitness in English schoolchildren. *European Journal of Sport Science*, 16(1), 128-134. <https://doi.org/10.1080/17461391.2014.987321>

Scanlan, T. K. & Lewthwaite, R. (1986). Social Psychological Aspects of Competition for Male Youth Sport Participants: IV. Predictors of Enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, 8(1), 25-35. http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE_16.pdf

Seabra, A. C., Seabra, A. F., Mendonça, D. M., Brustad, R., Maia, J. A., Fonseca, A. M. & Malina, R. M. (2012). Psychosocial correlates of physical activity in school children aged 8–10 years. *The European Journal of Public Health*, 23(5), 794-798. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cks149>

Shen, B., Centeio, E., Garn, A., Martin, J., Kulik, N., Somers, C. & McCaughtry, N. (2018). Parental social support, perceived competence and enjoyment in school physical activity. *Journal of Sport and Health Science*, 7(3), 346-352. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2016.01.003>

Skaalvik, E. & Skaalvik, M. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (4.utg.). Universitetsforlaget.

Spray, C. M., Wang, C. J., Biddle, S. J., Chatzisarantis, N. L. & Warburton, V. E. (2006). An experimental test of self-theories of ability in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(3), 255-267. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.05.001>

Thorjussen, I. M. & Sisjord, M. K. (2018). Students' physical education experiences in a multi-ethnic class. *Sport, Education and Society*, 23(7), 694-706. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1467399>

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>

Vedul-Kjelsås, V. (2022). Selvoppfatning. I R. Karlsdottir & I. Dahler Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi: Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 347-356). Fagbokforlaget.

Vedul-Kjelsås, V., Sigmundsson, H., Stensdotter, A. K. & Haga, M. (2011). The relationship between motor competence, physical fitness and self-perception in children. *Child; care, health and development*, 394-402. https://www.researchgate.net/profile/Hermundur-Sigmundsson/publication/51247485_The_relationship_between_motor_competence_physical_fitness_and_self-perception_in_children/links/5a08d59aa6fdcc65eab5462f/The-relationship-between-motor-competence-physical-fitness-and-self-perception-in-children.pdf

Wabakken, T. V. (2010). *Et følelsesladet valg: om prosesser og mekanismer bak ikke deltakelse i kroppsøving, dusj- og garderobeforhold*. (Masteroppgave, Høyskolen i Telemark). https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438759/Master_thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wang, C. J. & Liu, W. C. (2007). Promoting enjoyment in girls' physical education: The impact of goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review*, 13(2), 145-164. <https://doi.org/10.1177/1356336X07076875>

White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>

Wichstrøm, L. (1995). Harter's Self-Perception Profile for Adolescents: Reliability, Validity and Evaluation of the Question Format. *Journal of Personality Assessment*, 65(1), 100-116. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6501_8

Yazici, B. & Yolacan, S. (2006). A comparison of various tests of normality. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 77(2), 175-183. <https://doi.org/10.1080/10629360600678310>

Åsebø, E. K. S., Løvoll, H. S. & Krumsvik, R. J. (2020). Perceptions of Contextual Stressors in Physical Education. A Qualitative Case Study. *Frontiers in Sports and Active Living*, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.528979>

Åsebø, E. K. S., Løvoll, H. S. & Krumsvik, R. J. (2021). Students' perceptions of visibility in physical education. *European Physical Education Review*, 28(1), 151-168. <https://doi.org/10.1177/1356336X211025874>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Masteroppgave - Trivsel i kroppsøving

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevenes trivsel i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Folkehelse og livsmestring har kommet inn som et tverrfaglig tema i forbindelse med den nye læreplanen som ble innført i 2020. Jeg ønsker derfor å undersøke et utvalg av elevers trivsel i kroppsøving. Det vil gjøres ved å se på sammenhengen mellom nettopp trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er en masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 5-10 for fakultet for samfunns og utdanningsvitenskap, ved NTNU. Ansvarlige for prosjektet er masterstudent Trine Enget, i samarbeid med veileder Monika Haga.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg er interessert i å se hva elever på ungdomsskolen mener omkring trivsel, opplevd garderobesituasjon og fysisk selvoppfatning i kroppsøving. Derfor er du blitt spurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema på papir. Det vil ta deg ca. 20 minutter og vil gjennomføres i en skoletime etter jul. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om for eksempel:

- Garderobesituasjonen før og etter kroppsøvingstimen
- Hvordan kroppsøvingstimene oppleves
- Hvordan du oppfatter deg selv i kroppsøvingstimene.

Her skal du krysse av et svaralternativ for hvert spørsmål. Totalt vil det være 28 spørsmål.

Spørreskjemaet krever ingen forberedelse av deg som deltaker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta. De som ikke ønsker å delta får tilbud om et alternativt opplegg i timen. **Du samtykker til deltagelse ved å svare på/fylle ut dette spørreskjemaet.**

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Dette prosjektet vil være helt anonymt. Du skal ikke skrive navn på spørreskjemaet. Derfor vet ingen at det er du som har svart. Det er din lærer som vil dele ut spørreskjemaet og samle det inn igjen. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket og ingen av deltagerne vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Masterstudent: Trine Enget, trine.enget@hotmail.com

Institutt for lærerutdanning ved veileder Monika Haga, professor, monika.haga@ntnu.no

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Monika Haga

Student
Trine Enget

Vedlegg 2: Spørreskjema for masteroppgave – Trivsel i kroppsøving

Dette spørreskjemaet inneholder ulike spørsmål der du skal krysse av for hvordan du opplever å delta i kroppsøvingstimene og garderoben, i tillegg din egen oppfatning av deg selv. Her er det ingen svar som er riktige, men svar det som er mest riktig for deg. Ved å fylle ut og levere dette spørreskjemaet samtykker du i å delta i studien.

Takk for at du deltar 😊

Kryss av for hvilket kjønn du er.

Jente	Gutt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kryss av hvilket trinn du går i.

8. trinn	9. trinn	10. trinn
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nedenfor er noen spørsmål om hvordan du opplever kroppsøvingstimene. Kryss av for det som passer best for deg.

	Liker veldig godt	Liker	Hverken liker eller misliker	Misliker	Misliker veldig
Lære nye ferdigheter er noe jeg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skifte klær er noe jeg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Være i aktivitet sammen med klassekameratene er noe jeg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Drive med ulike typer fysisk aktiviteter er noe jeg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bli varm og svett er noe jeg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Være sammen med andre klassekamerater i kroppsøvingstimen er noe jeg					
Avbrekk fra andre fag er noe jeg					
Være i gymsalen eller på skolens uteområde er noe jeg					
Dusjing etter kroppsøvingstimen er noe jeg					
Lære om fysisk form og helse er noe jeg					
Være i kontakt med kroppsøvingslæreren er noe jeg					
Å trene og være i fysisk aktivitet er noe jeg					

Nedenfor er noen spørsmål om hvordan du opplever å være i garderoben før og etter kroppsøvingstimen. Kryss av for det som passer best for deg.

	Helt enig	Litt enig	Hverken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig
Jeg opplever at en voksen passer på oss når vi skifter/dusjer					
Jeg synes det er greit å dusje etter gymtimen					
Jeg liker ikke å være naken sammen med andre					
Jeg er redd noen skal ta bilde av					

meg					
Jeg blir ertet/mobbet					
Jeg synes det er bråkete i garderoben					
Jeg synes det er kaldt vann i dusjen					
Jeg synes garderoben er ekkel					
Jeg synes vi får for liten tid til å dusje/skifte					
Jeg trenger ikke dusje fordi jeg ikke blir svett					

Nedenfor er noen spørsmål om hvordan du synes du selv er. Kryss av for det som passer best for deg.

	Stemmer svært godt	Stemmer nokså godt	Stemmer nokså dårlig	Stemmer svært dårlig
Jeg er flink i all slags sport				
Jeg tror jeg kan gjøre det bra i nesten hvilken som helst sport				
Jeg synes at jeg er bedre i sport enn andre på min alder				
Jeg gjør det ikke så godt i nye øvelser i kroppsøvingstimene				
Jeg synes ikke at jeg har så sterk kropp som andre på min alder				

