

Marthe Brobak

## Hva kjennetegner elever med toppkarakter i kroppsøving i forhold til resten av elevene, med tanke på motivasjonsklima, målorientering, fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse?

En kvantitativ studie om hva som kjennetegner elever med toppkarakter i kroppsøving.

Bacheloroppgave i Samfunns- og idrettvitenskap

Veileder: Nils Petter Aspvik

Mai 2020



Marthe Brobak

# **Hva kjennetegner elever med toppkarakter i kroppsøving i forhold til resten av elevene, med tanke på motivasjonsklima, målorientering, fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse?**

En kvantitativ studie om hva som kjennetegner elever med toppkarakter i kroppsøving.

Bacheloroppgave i Samfunns- og idrettsvitenskap  
Veileder: Nils Petter Aspvik  
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden



## **Sammendrag**

Denne studien omhandler karakter i kroppssøving. Målet med studien var å undersøke hva som kjennetegner elever med toppkarakter i forhold til resten av elevene når det kommer til motivasjonsklima, målorientering, fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse på fritiden. Studien er basert på en spørreundersøkelse gjennomført på to ungdomsskoler i Trondheimsområdet, og er analysert ved bruk av independent sample t-test. Der er det sett på forskjeller i gjennomsnitt mellom elever med toppkarakter (5-6) og resten av elevene med karakteren 1-4 når det kommer til nettopp motivasjonsklima, målorientering, fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse på fritiden.

Oppgavens teoretiske grunnlag er teori om motivasjonsklima med fokus på oppgaveklima og prestasjonsklima. Teori om målorientering er også brukt, hvor det er sett nærmere på fire orienteringer: mestringstilnærming, mestringsunngåelse, prestasjonstilnærming og prestasjonsunngåelse. I tillegg er det inkludert tidligere forskning innen begge teoriene og om fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse sin påvirkning på karakter.

Resultatene fra studien viser at elever med toppkarakter i større grad opplever et oppgaveklima, føler sterkere på mestringstilnærming, prestasjonstilnærming og oppgir høyere nivå av fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse enn elevene som ikke får toppkarakter. Når det kommer til prestasjonsklima, mestringsunngåelse og prestasjonsunngåelse viser resultatene ingen signifikant forskjell mellom de to gruppene, som vil si det ikke er noen forskjell i opplevelsen av dette mellom de to gruppene.

Resultatene kan tyde på at elever som får toppkarakter i faget i større grad er indre motiverte, har høyere innsats, fokuserer på fremgang, har større evne til å presse seg selv enn elevene som ikke får toppkarakter, og er til en viss grad opptatt av å prestere, og at dette blant annet kan bidra til høyere karakter. Elevene med toppkarakter oppgir også høyere nivå av fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse enn elevene med karakterene 1 til 4, noe som kan tyde på at fysisk form og idrettsdeltakelse faktisk har positiv påvirkning på karakteren, noe som kan tyde på at kroppssøving er et fag som er godt tilrettelagt for fysisk aktive og idrettsaktive elever.

## **Forord**

Arbeidet med denne bacheloroppgaven som en avslutning på studiet Samfunns- og idrettsvitenskap ved NTNU, har vært en krevende, slitsom og lærerik prosess. Jeg vil gjerne takke veilederen min Nils Petter Aspvik for gode og konstruktive tilbakemeldinger, både før og under skriveprosessen. Du har vært lett tilgjengelig på mail, og det settes stor pris på da veiledning på universitetets campus ikke har vært mulig.

Stor takk også til familien som har lagt godt til rette for hjemmekontor da alle lesesaler og bibliotek har vært stengt i denne perioden. Dere har vært motiverende og støttende underveis i hele oppgaveskrivingen.

Tusen takk også til storesøster og resten av familien som har bidratt med gjennomlesing når jeg har sett meg blind på egen tekst, og kommet med gode innspill og motiverende ord når det har vært nødvendig.

Tusen takk alle sammen!

Trondheim, mai 2020

Marthe Brobak

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>3</b>
<b>3.0 Hva skal ligge til grunn for vurdering i kroppsøving?</b> .....	<b>5</b>
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>6</b>
2.1 <i>Motivasjonsklima</i> .....	6
2.1.1 <i>Oppgaveklima</i> .....	6
2.1.2 <i>Prestasjonsklima</i> .....	7
2.1.3 <i>Tidligere forskning på motivasjonsklima og karakterer</i> .....	8
2.2 <i>Målorientering</i> .....	9
2.2.1 <i>Mestringsorientering</i> .....	9
2.2.2 <i>Prestasjonsorientering</i> .....	9
2.2.3 <i>Tilnærmende målperspektiv VS. Unngående målperspektiv</i> .....	10
2.2.4 <i>Tidligere forskning på målorientering og karakter</i> .....	10
2.3 <i>Fysisk aktivitetsnivå, idrettsdeltakelse og karakter i kroppsøving</i> .....	11
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>13</b>
4.1 <i>Kvantitativ metode</i> .....	13
4.2 <i>Utvalg i spørreundersøkelsen</i> .....	13
4.3 <i>Spørreundersøkelsen</i> .....	14
4.4 <i>Bearbeiding av data fra spørreundersøkelsen</i> .....	16
4.4.1 <i>Avhengig variabel</i> .....	16
4.4.2 <i>Uavhengige variabler</i> .....	16
4.5 <i>T-testen</i> .....	17
4.6 <i>Reliabilitet og validitet</i> .....	18
<b>5.0 Resultater</b> .....	<b>20</b>
5.1 <i>Deskriptiv statistikk</i> .....	20
5.2 <i>Resultater fra t-testen</i> .....	22
<b>6.0 Diskusjon</b> .....	<b>24</b>
6.1 <i>Motivasjonsklima og karakter</i> .....	24
6.2 <i>Målorientering og karakter</i> .....	26
6.3 <i>Fysisk aktivitetsnivå, idrett og karakter</i> .....	28
<b>7.0 Avslutning</b> .....	<b>31</b>
<b>8.0 Litteraturliste</b> .....	<b>33</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>35</b>
<i>Vedlegg 1: Spørreundersøkelsen</i> .....	35

## 1.0 Innledning

Kroppsøving er et fag som ifølge læreplanen skal bidra til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil, ut ifra egne forutsetninger. Det skal være et fag hvor man opplever at innsats har betydning for måloppnåelse. Det skal altså skal være et fag hvor man skal ha muligheten for å oppnå høy måloppnåelse, selv om man ikke har ferdigheter som tilsvarer dette. Av den betydning skal det skal være et fag som skal være tilpasset alle (Utdanningsdirektoratet, 2020). Mye tyder på at dette ikke er tilfellet, og at kroppsøving er et fag som treffer en viss type elever bedre enn andre (Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015; Halvari, Skjesol, & Bagøien, 2011).

Denne oppgaven har derfor som mål å belyse hva som kjennetegner disse elevene som det virker at faget treffer bedre enn andre- altså de elevene med best karakter. Dette med utgangspunkt i to motivasjonsteorier: motivasjonsklima og målorientering, og i tillegg fokus på fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse på fritiden. Motivasjonsklima er en beskrivelse på en gruppes læringsklima, og vil ha påvirkning på blant annet elevenes motivasjon og trivsel (Høigaard, 2016; Ommundsen, 2015), og tidligere studier viser også at den har betydning for prestasjoner i kroppsøving (Halvari, Skjesol & Bagøien, 2011; Carpenter & Morgan, 1999). Målorientering handler om at man i en idrettsammenheng vil dokumentere kompetanse og demonstrere ferdigheter, og på hvilken måte elevene/utøverne gjør dette (Høigaard, 2016). Også her viser tidligere studier at dette vil ha påvirkning på karakteren i kroppsøving, og at målorienteringen ofte påvirkes av hvilket motivasjonsklima som utvikles i gruppen (Halvari et al., 2011; Dinger, Dickhäuser, Spinath & Steinmayr, 2013)

Kroppsøving er et fag som har hatt et sterkt preg av idrettsaktiviteter. Læreplanen fra 2015 hadde en del fokus på dette (Utdanningsdirektoratet, 2015) mens det i en ny læreplan som trer i kraft høsten 2020, virker som det er gitt mindre fokus (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det har også de siste årene blitt lagt mer vekt på at innsats skal være viktig i vurderingen, ikke bare elevenes forutsetninger, ferdigheter og prestasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2012) og jeg fant det derfor interessant å undersøke om idrettsdeltakelse og fysisk aktivitet på fritiden var noe som bidro til at enkelte fikk bedre karakter enn andre, selv om innsats er et vurderingskriterium.

Med utgangspunkt i to motivasjonsteorier: motivasjonsklima og målorientering, pluss fokus på nivå av fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse på fritiden, skal oppgaven forsøke å belyse hva som



skiller de beste elevene i kroppsøving, fra resten. Med utgangspunkt i dette, ble problemstillingen oppgaven tar utgangspunkt i, som følger:

*«Hva kjennetegner elever med toppkarakter i kroppsøving, i forhold til de med lavere karakter, når det kommer til opplevd motivasjonsklima, målorientering og fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse på fritiden?».*

Vurderingsgrunnlag for kroppsøvingfaget, teorier og tidligere forskning vil bli presentert innledningsvis, før det videre vil bli utdypet angående metodevalg, og bearbeiding av datamateriale. Resultater, både deskriptiv statistikk og resultater fra t-test vil så bli presentert, før disse vil bli analysert i lys av teoriene og tidligere forskning. Avslutningsvis kommer det en kort oppsummering hvor de viktigste funnen vil bli presentert.

### 3.0 Hva skal ligge til grunn for vurdering i kroppsøving?

I 2012 vedtok Kunnskapsdepartementet endringer i kroppsøvingsfaget i både grunnskolen og videregående, der det ble gjort endringer både i læreplaner og i forskriften til opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2012). Ett av vedtakene som ble gjort var med tanke på vurdering i kroppsøving, og hva som skulle være gjeldene her. Under endringer i forskrift til opplæringsloven står det at grunnlaget for vurdering i faget er endret, med blant annet to spesifikke punkt som sier: *«Det er ikke lenger forskriftsfestet at elevenes forutsetninger er en del av grunnlaget for vurdering»*, og *«Det er forskriftsfestet at elevenes innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering»* (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 2-3).

Det ble altså i 2012 bestemt at elevenes forutsetninger ikke skulle være en del av vurderingsgrunnlaget, men heller innsatsen. At innsats skulle være en del av grunnlaget for vurdering innebærer blant annet at elevene prøver å løse faglige utfordringer så godt de kan uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin fysiske kapasitet, og samarbeider. Det skal også være positivt for karakteren at man øver seg og gjør sitt beste, selv om det ikke nødvendigvis gir resultater i form av gode prestasjoner eller ferdighetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2012).

At innsats er en del av vurderingen i kroppsøving står også oppført i læreplanen i faget fra 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2015), og er ytterligere oppdatert og utskrevet i den nye læreplanen som trer i kraft høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Innsats som en del av grunnlaget for vurdering skal blant annet bidra til at elever vil ha muligheten for å oppnå gode karakterer selv om man har lav kompetanse, og forutsetninger som vanskeliggjør det å få høy måloppnåelse (Kunnskapsdepartementet, 2012).

## 2.0 Teori

Oppgavens tema og problemstilling ønsker å belyse hva som kjennetegner de som får toppkarakter i kroppsøving (5-6), sammenlignet med resten som får karakterene 1-4, med fokus på opplevd motivasjonsklima, målorientering, fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse. Denne delen av oppgaven vil derfor presentere to motivasjonsteorier: Teori om motivasjonsklima og teori om målorientering. I tillegg vil det bli presentert tidligere forskning på begge teoriene med syn på karakter i kroppsøving, og betydningen fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse har på karakteren. Disse teoriene og den tidligere forskningen vil danne det teoretiske grunnlaget diskusjonen i oppgaven vil ta utgangspunkt i.

### 2.1 Motivasjonsklima

Motivasjonsklima er en beskrivelse av en gruppe sitt psykologiske læringsklima. Jeg vil i denne oppgaven bruke betegnelsen motivasjonsklima, i stedet for læringsklima (Høigaard, 2016). En gruppes motivasjonsklima vil kunne utvikles både bevisst og ubevisst i ulike undervisnings-, trenings-, og konkurransesituasjoner gjennom kommunikasjon og samhandling mellom en trener/lærer og de unge, elevene eller utøverne. Hvordan lærere og trenere strukturerer og tilrettelegger aktivitetssituasjonene og læringssituasjonene vil også være et element som vil påvirke hvilket motivasjonsklima som utvikles i gruppen (Ommundsen, 2015). Motivasjonsklimaet som utvikles i en gruppe vil være mer eller mindre funksjonelt med tanke på motivasjon, trivsel og læring (Ommundsen, 2015).

Når det kommer til en gruppes motivasjonsklima kan man skille mellom to ulike typer klima: oppgaveklima og prestasjonsklima. Begge viser til to helt ulike typer læringsatmosfærer i kroppsøving og idrett, mer spesifikt kroppsøving i denne oppgaven. Hvor forskjellige de er, er noe som kommer til syne blant annet gjennom hvilke standarder og kriterier som brukes ved evaluering og tilbakemeldinger, grunnlag for ros og anerkjennelse for elevene, muligheter for valg og medbestemmelse fra elevene, og hvilken måte læringsoppgavene blir presentert og strukturert på (Ommundsen, 2015).

#### 2.1.1 Oppgaveklima

I et oppgaveklima vil fokus være rettet mot innsats, fremgang og mestring av oppgaver. Prestasjoner og det å lykkes er dermed noe som er personlig kontrollerbart (Høigaard, 2016). Fremgang og innsats blir av både lærere og trenere sett på som de viktigste kriteriene for å

mestre, og å gi alle likeverdige oppmerksomhet og anerkjennelse er viktig, uavhengig av prestasjoner og ferdigheter. De er også opptatt av å gi elevene valg og muligheter for innflytelse og medbestemmelse. Lærere som legger vekt på et slikt klima vil ha aksept for at elevene prøver og feiler i læringsarbeidet, fordi dette blir sett på som en naturlig del av læringsprosessen (Ommundsen, 2015).

Alle disse punktene er sentrale for et oppgaveklima og vil til sammen ha stor betydning for elevens motivasjon og vilje til å prøve og anstrenge seg i læringsarbeidet, samt for konsentrasjonen og hvordan de velger å løse forskjellige oppgaver og utfordringer de møter. Det vil også ha betydning for hvordan de håndterer motgang, og oppgaver som kan være utfordrende. Det at prøving og feiling av læreren blir sett på som en naturlig del av læringsprosessen gjør at man ikke vil oppleve det som psykologisk truende og angstvekkende dersom man skulle gjøre feil, noe som skaper et godt grunnlag for å kunne velge utfordrende oppgaver (Ommundsen, 2015).

Konsekvenser et oppgaveklima vil ha på en gruppe vil blant annet være at man får større tro på egne ferdigheter og det å mestre. Personer i en gruppe med et slikt klima vil også ha tro på at det er innsats som er en viktig årsak til suksess. Et slikt klima er også knyttet til blant annet større trivsel og tilfredshet i gruppen, og har trenere som gir mye positive tilbakemeldinger og sosial støtte (Høigaard, 2016).

### 2.1.2 Prestasjonsklima

Et prestasjonsklima har hovedfokus på å vinne, og man er opptatt av mellompersonlig konkurranse og absolutte prestasjoner. Dette baserer seg på sosial sammenligning som viktige kriterier for det å mestre, noe som gjør mestring til noe relativt lite kontrollerbart (Ommundsen, 2015). Når det kommer til anerkjennelse og oppmerksomhet, gis det her mest til de som mestrer best, og det blir ofte gitt tilbakemeldinger og gjort evalueringer av elevene mens resten hører det. Det er også få muligheter for valg og medbestemmelse fra elevene og utøverne sin side (Ommundsen, 2015).

I et oppgaveklima ble prøving og feiling sett på som en naturlig del av læringsprosessen, men med et prestasjonsklima er det liten aksept for dette. Her blir det å feile sett på som mangel av ferdigheter, noe som kan føre til at elevene reduserer innsatsen fordi de enten vil vise at de får det til uten å måtte anstrenge seg, eller fordi at de da får til å skjule mangel på ferdigheter.

Dermed kan man, om man ikke får til en oppgave, legge skylden på manglende innsats, og ikke mangel på ferdigheter (Ommundsen, 2015). Et prestasjonsklima kan skape svekket konsentrasjon fordi man er redd for å ikke mestre oppgaven man står ovenfor, og man kan ofte ta i bruk mindre funksjonelle læringsstrategier for en oppgave, fordi man er redd for de mulige negative konsekvensene av å ikke mestre oppgaven (Ommundsen, 2015). Denne typen klima kan også føre til at elevene velger oppgaver de er ganske sikre på at de mestrer, eller så vanskelige oppgaver at det ikke er noe trussel dersom man ikke skulle mestre de (Ommundsen, 2015).

Konsekvenser et slikt klima kan ha på en gruppe er at motivasjonen vil kunne bli redusert sammen med innsats, som etter hvert også vil kunne føre til svekket ferdighetsutvikling (Ommundsen, 2015). Det vil også blant annet kunne føre til både høyere prestasjonsangst, generell angst, og tro på at talent er det som er avgjørende for prestasjoner (Høigaard, 2016).

### 2.1.3 Tidligere forskning på motivasjonsklima og karakterer

Tidligere forskning på hvordan motivasjonsklimaet i kroppsøvingklassen påvirker karakterer viser blant annet at elever som opplever motivasjonsklimaet i klassen som oppgaveklima ville se på suksess (karakter) som et resultat av innsats, de opplevde større tilfredshet, mindre kjedsomhet, vurderte egen forbedring høyere, og de hadde blant annet et positivt syn på friidrett (Carpenter & Morgan, 1999).

Halvari, Skjesol og Bagøien (2011) viser blant annet til at motivasjonsklima kan ha en mer indirekte påvirkning på karakter i kroppsøving, ved at hvilket motivasjonsklima som utvikles i klassen, vil påvirke hvilken målorientering man utvikler, noe som i større grad vil påvirke resultatet i kroppsøving (Halvari et al., 2011). I denne studien viste de også at et oppgaveklima hadde en positiv sammenheng med mestringsorienterte elever, som også hadde positive sammenhenger med resultatene i kroppsøving ett år etter studien startet. (Halvari et al., 2011).

## 2.2 Målorientering

Teori om målorientering skiller mellom to hovedtyper målorientering: mestringsorientering og prestasjonsorientering. Dette er målorienteringer personer innehar, men en person vil ikke være kun mestringsorientert eller prestasjonsorientert, det vil i større grad handle om hvilken av de to orienteringene som er mest dominerende. (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

### 2.2.1 Mestringsorientering

Å være mestringsorientert handler om at læring er et mål i seg selv, og man har mål om å oppnå økt forståelse, mer innsikt, bedre ferdigheter, og mestring av oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Når man innehar en mestringsorientering er målet å lære mere, og dermed blir følelsen av kompetanse avhengig av at man lærer, forstår og forbedrer seg i forhold til hvordan man har prestert tidligere (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette gjør at mestring kan ses på noe som er personlig kontrollerbart (Høigaard, 2016). Kompetanse blir derfor noe man får via innsats, som også blir sett på som noe positivt og nødvendig for å kunne utvikle seg. Dersom man mislykkes, er man opptatt av hva man kan gjøre bedre til neste gang (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Mestringsorienterte elever er i større grad glade og fornøyde under læringsprosessen enn prestasjonsorienterte elever på grunn av at alt ikke handler om å være bedre enn andre. De sliter mindre med spenning og nervøsitet, velger bedre læringsstrategier og har bedre utholdende motivasjon når de skal lære seg noe nytt enn hva prestasjonsorienterte elever har (Ommundsen, 2015).

Mestringsorienterte utøvere har et dynamisk ferdighetsbegrep som vil si at de ser på det som mulig at man kan lære og utvikle seg ved anstrengelse og hardt arbeid, og at man kan forbedre seg og utvikle ferdigheter om man bare gjør nok for det. Dette vil si at man har ett optimistisk syn på muligheten for å lære noe (Ommundsen, 2015).

### 2.2.2 Prestasjonsorientering

Med en prestasjonsorientert målorientering er ikke læring et mål i seg selv, slik som det er i en mestringsorientering, men man er mer opptatt av seg selv i læringssituasjonen. Målet vil være å bli oppfattet som flink, og unngå å bli oppfattet som dum eller dårlig. Det er med andre ord viktigere hvordan andre oppfatter deg, enn hva man faktisk lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Følelsen av kompetanse vil være avhengig av hvordan man presterer i forhold til andre. Typisk

med en slik målorientering er sosial sammenligning. Det vil bety at læring, prestasjoner og kompetanse vurderes ved å sammenligne sine egne prestasjoner med andres prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Å lykkes vil bety at man oppnår bedre resultater enn andre med samme innsats, eller å oppnå samme resultat som andre, bare med mindre innsats. Målet er altså å vise høyere kompetanse enn andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Prestasjonsorienterte utøvere vil, i motsetning til mestringsorienterte utøvere som har et dynamisk ferdighetsbegrep, ha et statisk ferdighetsbegrep. Det vil si at de har et mindre optimistisk syn på mulighetene for å lære, og ferdigheter er ofte noe de forbinder med talent. De ser også på ferdigheter som stabile egenskaper, som evner, som ikke vil påvirkes av hverken innsats eller anstrengelse (Ommundsen, 2015).

### 2.2.3 Tilnærmende målperspektiv VS. Unngående målperspektiv

Teorien om målorientering har gått gjennom flere faser med utvikling, og ble utviklet fra to til tre perspektiver av Elliot og Harackiewicz, (1996), før Elliot & Trash (2001) videreutviklet teorien til å bli en 2x2 modell, med fire perspektiver, som er modellen denne oppgaven tar utgangspunkt i. Mestringsorientering og prestasjonsorientering er begge delt i to slik at hver av de to orienteringene har to nye perspektiver: et tilnærmende og et unngående perspektiv.

Med en tilnærmende mestringsorientering er målet å arbeide for mestrings av oppgaver og personlig forbedring. En unngående mestringsorientering handler om at målet er å arbeide for å være sikker på at man har tilstrekkelig med ferdigheter, kunnskap og personlig forbedring, og unngå å miste ferdigheter (Elliot, J.A, 1999; Elliot & Trash, 2001). Når det kommer til prestasjonsorientering vil en tilnærmende prestasjonsorientering ha som mål å vise ferdigheter som er bedre enn det andre viser, mens en unngående prestasjonstilnærming har som mål å unngå å gjøre det dårligere enn andre, eller å vise mangel på ferdigheter (Elliot & Thrash, 2001).

### 2.2.4 Tidligere forskning på målorientering og karakter

Halvari, Skjesol og Bagøien (2011) skriver i sin artikkel «*Motivational Climates, Achievement Goals, and Physical Education Outcomes: A Longitudinal Test of Achievement Goal Theory*» at en elevs målorientering vil bli påvirket av motivasjonsklimaet som utvikles i klassen. Et mestringsorientert målperspektiv har positiv sammenheng med oppgaveklima, og et prestasjonsorientert målperspektiv, har en positiv sammenheng med prestasjonsklima (Halvari

et al., 2011). Videre viser de til at det å ha en mestringsorientering, mest en mestringsstilnærming, og prestasjonsstilnærming, har positive sammenhenger med utfallet/resultatet av kroppsøving etter ett år (Halvari et al., 2011). Dette fordi disse to målorienteringene vil bidra til blant annet økt motivasjon, bedre læringsstrategier, bedre prestasjoner og bedre selvfølelse (Halvari et al., 2011). Motsatt viser de at å ha en prestasjonsunngåelse vil oppleves som stressende og truende, som vil bidra til blant annet mindre motivasjon og distraksjon fra oppgavene, og dermed ha en mer negativ påvirkning på resultatet i kroppsøving (Halvari et al., 2011).

Noe av det samme viser også Dinger, Dickhäuser, Spinath & Steinmayr (2013) i sin artikkel. De viser til at mestringsmål, både tilnærmende og unngående, har indirekte positiv effekt på akademiske oppnåelser/prestasjoner via indre motivasjon. Det samme hadde også en prestasjonsstilnærmet målorientering, mens prestasjonsunngåelse hadde en negativ sammenheng med akademiske prestasjoner via negativ påvirkning på indre motivasjon (Dinger, et al, 2013). At målorientering har sammenheng med indre motivasjon er også noe Elliot & Church (1997) viser ved at mestringsmål og prestasjonsstilnærmende mål vil føre til økt tro på egen kompetanse, som vil påvirke indre motivasjon på en positiv måte. Denne studien har tatt utgangspunkt i den tredelte modellen om målorientering, så den viser dermed et samlet mål for mestringsorientering, mens prestasjonsorientering er delt i tilnærmende og unngående (Elliot & Church, 1997).

### 2.3 Fysisk aktivitetsnivå, idrettsdeltakelse og karakter i kroppsøving

Tidligere forskning på feltet om sammenhengen mellom fysisk aktivitet/idrettsdeltakelse og karakteren man får i kroppsøving viser at det er en positiv sammenheng. Fysisk aktivitet både på skolen og utenfor har sterk positiv sammenheng med karakteren, og jo mer fysisk aktive man er, jo bedre karakter er det dokumentert at man får (Mehus, 2016).

Ikke bare generell fysisk aktivitet, men også deltakelse i organisert idrett har positiv sammenheng med karakteren man får i kroppsøving. Også de som tidligere har drevet med idrett, men nå sluttet, får bedre karakter enn de som aldri har drevet med idrett (Mehus, 2016). Aasland (2019) viser også i sin doktorgradsavhandling at «dyktige elever» i kroppsøving må ha gode idrettslige ferdigheter, spesielt innen ballidretter. Det nevnes også at lærere i kroppsøving vurderer idrettslige prestasjoner langt over det man kan forvente, og at elever som



dermed ikke har noe bakgrunn fra idretten, eller som ikke er særlig mye i fysisk aktivitet, i praksis ikke har muligheten til å oppnå høyeste karakter i faget (Aasland, 2019).

Säfvenbom, Haugen og Bulie (2015) har forsket på holdninger til og motivasjon for kroppsøving, og hvem som vil ha fordelene i faget. De konkluderer med at de ungdommene som rapporterer deltakelse i organisert idrett utenfor skolen, hadde signifikant bedre holdning til kroppsøving enn de som ikke gjorde det. Resultatene viser at kroppsøving muligens favoriserer elevene som deltar i idrett, på grunnlag av at kroppsøving er sterkt påvirket av forskjellige idretter (Säfvenbom et al., 2015).

At det er viktig å ha gode ferdigheter for å oppnå god karakter er noe som er begrunnet flere ganger. Lagestad (2017) viser blant annet til at for å kunne oppnå toppkarakter i kroppsøving (5 eller 6) var det en viktig forutsetning å være i god fysisk form, noe han blant annet poengterte at gutter hadde lettere for å utvikle. Utvikling av fysiske ferdigheter som styrke, spenst og utholdenhet er ferdigheter som viser seg å ha betydning for hvordan man vil prestere i for eksempel ballspill. Dette fordi man orker mere, og har muligheten til å dominere mer i spillet enn hva de som ikke har like gode fysiske forutsetninger har muligheten til (Lagestad, 2017).

## 4.0 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg gå nærmere inn på hvilken metode som er brukt, hva metoden går ut på, og hvorfor akkurat denne metoden er valgt. Hvordan datamateriale til oppgaven er samlet inn, bearbeidet og presentert vil også bli beskrevet. Avslutningsvis kommer noen synspunkter på reliabilitet og validitet, to mål på kvalitet i forskningen som er viktig å ta hensyn til i en kvantitativ oppgave.

### 4.1 Kvantitativ metode

Kvantitativ metode er en forskningsmetode som bygger på at sosiale fenomener viser stor stabilitet, og at det derfor er meningsfylt med måling og kvantitative beskrivelser for å forklare disse sosiale fenomenene (Ringdal, 2018). En slik forskningsmetode er som oftest teoretisk, også kalt deduktiv, som vil si at forskeren stiller spørsmål og lager hypoteser ut fra teoretiske perspektiver som er relevant for det som skal studeres. I denne oppgaven er det teorier om motivasjonsklima, målorientering og fysisk aktivitet i hverdagen i forhold til karakter i kroppsøving som skal undersøkes. Variablene blir sett på som måling av begreper som er hentet fra teorier, som vi vil se i datasettet som er brukt i denne oppgaven (Ringdal, 2018).

Med en kvantitativ metode er årsaksforklaringer det sentrale, i motsetning til en kvalitativ metode hvor formålsforklaringer er det man er ute etter. Forskeren har ofte avstand til de som studeres med en kvantitativ undersøkelse, fordi spørreundersøkelser med store utvalg vil gjøre nærhet vanskelig. Det kreves også et stort antall respondenter ved en slik metode, og undersøkelsen går ofte i bredden ved at det registreres sammenlignbar og strukturert informasjon blant et stort utvalg mennesker (Ringdal, 2018). Data registreres som tall, og analyseres ved bruk av ulike statistiske analyseverktøy, hvor det i denne oppgaven er brukt STATA (Ringdal, 2018).

### 4.2. Utvalg i spørreundersøkelsen

Formålet med denne oppgaven er å se på hva som kjennetegner elever med toppkarakter i kroppsøving i forhold til resten av elevene som ikke får toppkarakter, når det kommer til motivasjonsklima, målorientering, fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse på fritiden. Elever som har besvart spørreundersøkelsen er elever på ungdomsskolen. Datamaterialet som er brukt er et allerede innsamlet og «bearbeidet» datasett jeg har fått tilgang på via emnet, grunnet vanskeligheter med å gjennomføre egen spørreundersøkelse på grunn av covid-19-situasjonen

i denne aktuelle tidsperioden, som førte til skolestenginger. Dette er en pilotundersøkelse gjennomført på to skoler i Trondheimsområdet, med mål om å kartlegge elev-lærermotivasjon i ungdomsskolen. Det var til sammen 268 elever som svarte på spørreundersøkelsen fordelt på 3 trinn: 8. til 10. klasse. Alle elvene som svarte var født mellom 1999 og 2002.

### 4.3 Spørreundersøkelsen

En spørreundersøkelse, også kalt «survey», er en systematisk metode som brukes for å samle inn data fra et utvalg med personer, «for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er trukket fra» (Ringdal, 2018, s. 191). Det er denne datainnsamlingen som er brukt i denne oppgaven, med et, som nevnt over, allerede innsamlet datasett hvor spørreundersøkelse er brukt.

Spørreskjemaet som er benyttet kan man si er inndelt i tre deler. Den første delen starter med diverse spørsmål for å kartlegge hvem respondentene er, som kjønn, alder og hvilken klasse de går i (se vedlegg 1). Det er også flere spørsmål knyttet til skole, men disse ble ikke benyttet, med unntak av spørsmål nr. 9 om karakter. Her svarte respondentene på en skala fra 1-6, som tilsvarer karakterskalaen, hvilken karakter de fikk i de forskjellige fagene som var opplistet. Jeg tok kun utgangspunkt i karakter i kroppsøving for denne oppgaven.

I neste del av spørreundersøkelsen vendes fokuset spesifikt mot kroppsøving, med hovedfokus på motivasjonsklima og målorientering og her var det benyttet allerede eksisterende måleinstrumenter som utgangspunkt for spørsmålene.

Påstandene i spørsmål 11 i spørreundersøkelsen (vedlegg 1) er hentet fra den norske versjonen av «Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire» (PMCSQ). Dette er et måleinstrument som i utgangspunktet er utviklet av Seifriz, Duda & Chi (1992) og Walling, Duda og Chi (1993). Den norske versjonen som er benyttet i denne oppgaven er oversatt til norsk og testet av Roberts og Ommundsen (1996) og har vist seg å være både reliabelt og valid ved flere tester (Roberts & Ommundsen, 1996). Av de 19 påstandene dette måleinstrumentet består av er de ti første rettet mot et prestasjonsklima, med påstander som «*Det er viktig å gjøre det bedre enn andre*» mens de 9 siste er mot et oppgaveklima hvor påstanden for eksempel var «*Innsats blir belønnet*». Respondentene skulle ta stilling til disse påstandene på en skala fra 1= «helt uenig» til 5= «helt enig».

Når det kommer til spørsmål 12 fra spørreundersøkelsen (vedlegg 1) med fokus på målorientering, er det også her brukt et allerede eksisterende måleinstrument. Dette er «Achievement Goal Questionnaire- Sport» (AGQ-S). Denne ble utviklet av Conroy, Elliot og Hofer (2003) og har også gjentatte ganger vist seg å være et måleinstrument som er både reliabelt og valid (Conroy, Elliot, & Hofer, 2003). Måleinstrumentet består av 12 påstander, hvor påstand 1-6 har fokus på mestringsorientering. Påstand 1-3 fokuserer på mestringsstilnærming, med påstander som «*Det er viktig å prestere så godt som jeg kan*» mens 4-6 fokuserer på mestringsunngåelse, med påstander som «*Jeg bekymrer meg for at jeg ikke kan prestere så godt som det er mulig for meg å prestere*». Påstand 7-12 har prestasjonsorientering som fokus, hvor påstand 7-9 har fokus på prestasjonsstilnærming og består av påstander som «*Det er viktig for meg å prestere bedre enn andre*», og 10-12 har fokus på prestasjonsunngåelse med påstander som «*Mitt mål er å unngå å prestere dårligere enn alle andre*». Her skulle respondentene ta stilling til påstandene på en skala fra 1= «ikke likt meg i det hele tatt» til 7= «helt likt meg».

Siste del av spørreundersøkelsen besto av diverse spørsmål om fritidsaktiviteter, idrettsdeltakelse og fysisk aktivitet (vedlegg 1). Spørsmål 14 om fysisk aktivitet i hverdagen var «*Hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir andpusten eller svett?*» med 6 svaralternativer fra 1-6, hvor: 1= «aldri», 2= «sjeldent», 3= «1-2 ganger i mnd», 4= «1-2 ganger i uken», 5= «3-4 ganger i uken» og 6= «minst fem ganger i uken».

Spørsmål 15 handlet om hvilke fritidsaktiviteter man holdt på med, og her skulle man svare med de samme svaralternativene som på spørsmål 14 med tanke på hvor ofte man holdt på med de forskjellige fritidsaktivitetene. Spørsmålet hadde flere underkategorier, og det jeg tok utgangspunkt i var kun nr. 1 om trening eller konkurranse i idrettslag.

Det siste spørsmålet jeg har brukt i denne analysen er spørsmål 13 om idrettsdeltakelse. Her ble de spurt om man aldri har drevet, har sluttet eller deltar i forskjellige fritidsaktiviteter, også her med flere underkategorier. Jeg tok kun utgangspunkt i kategorien om idrettsdeltakelse. Her svarte respondentene på en skala fra 1-3 hvor: 1= «Aldri drevet», 2= «ja, men sluttet» og 3= «Ja, er med nå».

#### 4.4 Bearbeiding av data fra spørreundersøkelsen

Det er som forklart gjort et utvalg av spørsmål fra spørreundersøkelsen som er benyttet i denne oppgaven. Jeg vil nå forklare hvordan disse er bearbeidet i analyseprogrammet STATA, som er analyseprogrammet jeg har brukt i denne oppgaven.

Det som er felles for alle variablene som ble brukt i denne analysen er at analyseprogrammet STATA ble brukt for å fjerne «missing» kategorier på de forskjellige variablene. Dette er kategorier som tilsvarer at noen ikke har svart eller lignende, og ble derfor fjernet fordi de ikke er interessante for analysen.

##### 4.4.1 Avhengig variabel

Den avhengige variabelen for denne analysen er karakter i kroppsøving. Denne variabelen hadde som nevnt tidligere 6 kategorier, men for at jeg skulle kunne bruke den i analysen måtte den omkodes slik at den kun hadde to kategorier. Jeg valgte derfor å slå sammen karakterene 5-6, som ca. 2/3 av respondentene hadde, og karakterene 1-4, slik at jeg kunne se på forskjellene mellom elevene med toppkarakter: 5-6, og resten med karakterene 1-4. Gjennomsnittlig standpunktkarakter i kroppsøving for grunnskolen er ifølge tall fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) 4,6, noe som viser en relativt høy gjennomsnittskarakter (Statistisk Sentralbyrå, 2019). Gjennomsnittlig karakter for elevene som svarte på denne spørreundersøkelsen var 4,7, som altså ligger tett på gjennomsnittet for standpunktkarakter for fullført grunnskole. Jeg valgte derfor å se på elever med karakter høyere enn denne gjennomsnittskarakteren som elever med toppkarakter, og slo derfor sammen karakterene 5 og 6 til en kategori, og 1-4 til en annen. Karakteren 5-6 gjenspeiler i virkeligheten de «beste», mens å slå sammen karakteren 1-4 kan på mange måter være problematisk, da det vil være et stort sprik mellom måloppnåelse elevene med karakter 2 og 4 vil ha. Av elevene som tilhører denne skalaen hadde kun 11 av 85 elever dårligere karakter enn 4, altså 1-3, og jeg konkluderte dermed med at det var greit å slå sammen disse fire karakterene til en kategori, ettersom det var såpass få elever som hadde dårligere karakter enn 4, at det ikke ville ha alt for store utslag på resultatene.

##### 4.4.2 Uavhengige variabler

Den første uavhengige variabelen er spørsmål 11 som omhandler motivasjonsklima i kroppsøving. Denne variabelen hadde spørsmål rettet mot både oppgaveklima og prestasjonsklima, og for at denne skulle være mulig å bruke i en analyse måtte det bli laget et

sammensatt mål på hvert av de forskjellige klimaene, slik at man hadde en skala for hvert av motivasjonsklimaene. Måleinstrumentet (PMCSQ) som er brukt her er et allerede testet måleinstrument for motivasjonsklima når det kommer til både validitet og reliabilitet (Roberts & Ommundsen, 1996), men jeg har likevel gjennomført en egen reliabilitetsanalyse for å undersøke at variablene fra spørreundersøkelsen er egnet for å kunne slås sammen til et sammensatt mål og danne en skala for hvert av motivasjonsklimaene. For å teste dette brukte jeg en reliabilitetsanalyse i STATA, hvor Cronbachs Alfa måtte være høyere enn 0,7 for at variablene skal være godkjent for å kunne slås sammen til en skala (Ringdal, 2018). For oppgaveklima ble Cronbachs Alfa= 0,754, og for prestasjonsklima ble Cronbachs Alfa= 0,8007, som vil si at begge ble godkjent for å kunne slås sammen til en skala, og dette ble dermed gjort.

Den andre uavhengige variabelen var spørsmål 12 om elevenes målorientering. Her var spørsmålene fordelt på mestringsorientering med tanke på både mestringsstilnærming og mestringsunngåelse, og prestasjonsorientering med tanke på både prestasjonstilnærming og prestasjonsunngåelse. Dette vil si at det måtte bli laget 4 sammensatte mål, en for hver orientering. Også dette var et allerede eksisterende måleinstrument (AGQ-S), som også flere ganger er vist at er både valid og reliabelt (Conory et al., 2003) men jeg valgte her også å gjennomføre en reliabilitetsanalyse for å undersøke at variablene kunne slås sammen og danne en skala. For mestringsstilnærming ble Cronbachs Alfa= 0,8894, for mestringsunngåelse 0,8757, for prestasjonstilnærming 0,8546 og for prestasjonsunngåelse 0,8560. Dette betyr igjen at de innfrir kravet på Cronachs Alfa= høyere enn 0,7, og at man kan slå sammen de ulike variablene til fire forskjellige mål (Ringdal, 2018).

De tre siste uavhengige variablene om fysisk aktivitet, fritidsaktiviteter og idrettsdeltakelse ble det ikke gjort noe spesielt med, annet enn å fjerne «missing» kategorier før de ble brukt i analysen.

#### 4.5 T-testen

Datamaterialet i denne oppgaven er blitt analysert i STATA ved bruk av independent sample t-test. Ved å bruke denne måten å analysere data på kan man teste og analysere forskjellen mellom to gjennomsnitt (Ringdal, 2018). I mitt tilfelle vil dette være forskjeller i gjennomsnitt mellom de med høyest karakter i kroppsøving (5 og 6) og resten (karakter 1-4).

Man må også velge et signifikansnivå. Signifikansnivået angir sannsynligheten for at man kan forkaste en sann nullhypotese, og dermed også trekke feil konklusjon (Ringdal, 2018). For denne oppgaven er det valgt et signifikansnivå på 0,05, som tilsvarer 5 prosent. Dette er også det signifikansnivået som er det vanligste å bruke (Ringdal, 2018). Dette betyr at dersom p-verdien i resultatene fra t-testen er under 0,05, er det en signifikant sammenheng, mens er den over er det ikke en signifikant sammenheng. I resultatene vil signifikansnivået bli referert til som p-verdi.

#### 4.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er to egenskaper som kan brukes for å vurdere et mål sin kvalitet. I denne oppgaven er de spesielt vurdert i forhold til målene om motivasjonsklima og målorientering (Ringdal, 2018).

Målene for denne oppgaven, på både motivasjonsklima (PMCSQ) og målorientering (AGQ-S) er allerede eksisterende mål som ved flere anledninger har vist seg å være både valid og reliabel (Conroy, Elliot, & Hofer, 2003; Roberts & Ommundsen, 1996). Jeg vil likevel kort gå gjennom hvordan man kan måle dette, for å koble det opp mot hva som er gjort i denne oppgaven.

Reliabilitet, også kalt pålitelighet, handler om at gjentatte målinger med samme måleinstrument vil gi det samme resultatet (Ringdal, 2018). Reliabiliteten kan vurderes på tre forskjellige måter. Den første baseres på kildekritikk, og ser spesielt på hvordan data er samlet inn. Man bør for eksempel se grundig på hvordan spørsmål er formulert, slik at man kan kontrollere for feil. Den andre måten å vurdere reliabilitet på er test-retest-teknikken, som går ut på å måle graden av korrelasjon i to gjentatte målinger av samme variabel (Ringdal, 2018). Dette er ikke benyttet i denne oppgaven, da tidsrammen for oppgaven ikke er noe som tillater dette, og spørreundersøkelsen som er brukt heller ikke er noe jeg selv har gjennomført. Den siste måten å vurdere reliabilitet på er måten som er benyttet i denne oppgaven, nemlig ved å se på Cronbachs alfa, og å måle graden av intern konsistens mellom indikatorene/påstandene som skal være med i en indeks (Ringdal, 2018). Her har som nevnt tidligere indeksen en tilfredsstillende reliabilitet dersom Cronbachs alfa har en verdi på over 0,7, noe alle indeksene innfridde i denne oppgaven.

Validitet handler om at man faktisk måler det teoretiske begrepet man vil måle (Ringdal, 2018). Validitet kan ikke på samme måte som reliabilitet vises med tall, men det vurderes på en mer skjønnsmessig måte av om det er en relasjon/sammenheng mellom indikatorene, altså spørsmålene/påstandene, og det teoretiske begrepet vi ønsker å måle. I dette tilfellet om det er sammenheng mellom spørsmålene og teoriene om motivasjonsklima og målorientering (Ringdal, 2018). Dette er ikke noe som er testet eller undersøkt i denne oppgaven, men er som nevnt tidligere undersøkt og testet flere ganger på begge måleinstrumentene, og de har ved flere tester vist seg å være valide (Conory et al., 2003; Roberts & Ommundsen, 1996).



## 5.0 Resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg først presentere deskriptiv statistikk for både den avhengige og de uavhengige variablene, før jeg så vil presentere resultatene fra t-testen. Alle resultatene, både i den deskriptive statistikken, og t-testen, er rundet av til en desimal.

### 5.1 Deskriptiv statistikk

Tabell 1: Deskriptiv statistikk av variablene i t-testen

Variabel	N	Min	Maks	Gj.snitt	St.avvik
Karakter kroppsøving (1-4=0, 5-6=1)	249	0	1	.7	.5
Oppgaveklime (1,9=lav, 5=høy)	236	1,9	5	3,8	.7
Prestasjonsklime (1,2=lav, 5=høy)	237	1,2	5	2,9	.8
Mestringstilnærming (1=lav, 7=høy)	257	1	7	6,0	1,2
Mestringsunngåelse (1=lav, 7=høy)	257	1	7	4,7	1,9
Prestasjonstilnærming (1=lav, 7=høy)	249	1	7	4,3	1,9
Prestasjonsunngåelse (1=lav, 7=høy)	250	1	7	4,5	2,0
Fysisk aktivitet (1=lav, 6=høy)	259	1	6	5,4	.9
Trener/konkurrerer idrettslag (1=lav, 6=høy)	262	1	6	4,6	1,6
Idrettsdeltakelse (1=lav, 3=høy)	256	1	3	2,8	.5

I tabell 1 ser man en oversikt over deskriptiv statistikk med gjennomsnitt, standardavvik, minste og maksimale besvarelse på skalaen i spørreundersøkelsen og antall observasjoner (N) for både den avhengige og den uavhengige variabelen brukt i t-testen. Antall observasjoner (N) varierer i noen grad i resultatene, alt fra 236 til 262, og dette er noe man må ta høyde for når man leser resultatene. I utgangspunktet skal alle observasjoner (N) være likt, men jeg fikk dessverre ikke til det i denne oppgaven. Variasjonen i antall observasjoner (N) er derimot relativt lav, og det ble dermed konkludert med at man kunne la det stå. Når det kommer til minste og maksimale

besvarelse på skalaen i spørreundersøkelsen er lavt tall samsvarende med lav opplevelse av det som blir spurt om, mens høy tall tilsvarer høyt på skalaen.

Den avhengige variabelen karakter i kroppsøving er en dikotom variabel, altså en variabel med kun to verdier, og man kan se at det er overvekt av elever med høy karakter (5-6). Når det kommer til motivasjonsklima er det samlet sett et høyere gjennomsnitt som opplever et oppgaveklima enn et prestasjonsklima. Her er det variabelen på prestasjonsklima som har høyeste standardavvik, altså spredning i svarene fra gjennomsnittet, med 0,8.

Når det kommer til målorientering rangerer elevene seg høyere med tanke på mestringsorientering, med desidert høyeste gjennomsnitt på mestringstilnærming. Når det kommer til prestasjonsorientering er snittet generelt litt lavere enn på mestringsorientering, både når det gjelder prestasjonstilnærming og prestasjonsunngåelse. Variablene for målorientering er også de variablene som har størst standardavvik. Størst er det på prestasjonsunngåelse hvor spredningen i svarene er på 2.

Deltakelsen i fysisk aktivitet kan man generelt si er ganske høy, da gjennomsnittet på alle tre variablene er høyt opp mot det maksimale man kunne svare. Den er høyest på fysisk aktivitet i hverdagen og idrettsdeltakelse, mens den er noe lavere på hvor ofte man trener/konkurrerer i idrettslag. Også her er det en variabel som skiller seg ut når det kommer til standardavvik, og det er trening/konkurrerer i idrettslag, her var det en spredning i svarene på 1,6.

## 5.2 Resultater fra t-testen

Tabell 2: Resultater av independent sample t-test

Variabel	Karakter 1-4		Karakter 5-6		t	Sign.
	Gj.snitt	St.avvik	Gj.snitt	St.avvik		
Oppgaveklime	3,6	.9	3,9	.8	- 2,9	p< 0,05
Prestasjonsklime	3,0	.5	2,8	.7	1,1	0.26
Mestringstilnærming	5,6	1,3	6,3	1,1	- 4,4	p< 0,05
Mestringsunngåelse	4,9	1,8	4,7	1,8	1.0	0,31
Prestasjonstilnærming	3,8	1,7	4,6	1,9	- 3,0	p< 0,05
Prestasjonsunngåelse	4,5	1,6	4,5	2,1	- .01	0,99
Fysisk aktivitet	5,0	1,0	5,7	.7	- 6,7	p< 0,05
Trener idrettslag	3,6	1,8	5,0	1,3	- 7,4	p< 0,05
Idrettsdeltakelse	2,6	.60	2,9	0,3	- 6,2	p< 0,05

Variablene har her blitt analysert ved bruk av t-test i analyseprogrammet STATA. Det er hovedsakelig sett på forskjeller i gjennomsnitt mellom de med best karakter (5-6) mot resten (1-4) når det kommer til motivasjonsklime, målorientering, fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse på fritiden og dermed hva som kjennetegner de elevene med best karakter i motsetning til resten når det kommer til akkurat dette.

Den første uavhengige variabelen handlet om motivasjonsklime, og ble som nevnt tidligere inndelt i oppgaveklime og prestasjonsklime. Her kan man i tabellen se at de med best karakter har høyere gjennomsnitt og høyere standardavvik, altså større spredning i svarene fra gjennomsnittet, enn resten, og det er en signifikant sammenheng ettersom p-verdien er lavere enn 0,05. Når det kommer til opplevelse av prestasjonsklime er det ingen statistisk signifikant forskjell mellom elevene med toppkarakter og resten, fordi p-verdien er over 0,05.

Når det kommer til målorientering var denne inndelt i fire. De to første variablene: mestringstilnærming og mestringsunngåelse, er for en samlet mestringsorientering. For målet om mestringstilnærming ser man at de med best karakter hadde både høyere gjennomsnitt, 0,7 høyere enn de med lavere karakter, og lavere standardavvik, altså lavere spredning i svarene

fra gjennomsnittet. Her er det også en signifikant sammenheng, ettersom p-verdien er under 0,05. Mestringsunngåelse derimot viser ingen statistisk signifikant forskjell mellom elevene med toppkarakter og resten ettersom p-verdien var over 0,05.

De to siste variablene om målorientering: prestasjonstilnærming og prestasjonsunngåelse omhandler prestasjonsorientering. Variablen prestasjonstilnærming viser at de med best karakter også her har høyere gjennomsnitt enn resten, 0,8 høyere, og høyere standardavvik. Her er det også en signifikant sammenheng. Når det kommer til prestasjonsunngåelse er p-verdien over 0,05, noe som vil si at det ikke er noen statistisk signifikant forskjell mellom de med toppkarakter og resten når det kommer til prestasjonsunngåelse.

De tre siste variablene omhandler fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse drevet med på fritiden. På den første variabelen om fysisk aktivitet ser man også at de med best karakter har høyere gjennomsnitt enn resten. Et gjennomsnitt på 5,7 for de med toppkarakter og 5,0 for resten. Standardavviket, er også lavere for elevene med toppkarakter. Her ser man også en signifikant sammenheng, ettersom p-verdien er under 0,05.

Når det kommer til om man trener eller konkurrerer i idrettslag ser man kanskje den største forskjellen mellom de to gruppene. De med best karakter her har et snitt på 5,0, noe som tilsvarer at man driver med dette 3-4 ganger i uken, mens resten ligger på et snitt på 3,6, som tilsvarer en plass mellom 1-2 ganger i måneden og 1-2 ganger i uken. Her er også standardavviket ganske mye lavere for elevene med toppkarakter, enn hva det er hos de med karakteren 1-4. Her ser man også at det er en statistisk signifikant forskjell mellom de med best karakter og resten når det kommer til hvor mye man trener eller konkurrerer i idrettslag.

Den siste variabelen om fysisk aktivitet er idrettsdeltakelse. Også her har de med best karakter høyere gjennomsnitt enn resten, 0,3 høyere, og det er en signifikant sammenheng ettersom p-verdien er under 0,05. Alle tre variablene om fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse viser altså at det er en statistisk signifikant forskjell mellom elevene med best karakter og resten av elevene når det kommer til dette.

## 6.0 Diskusjon

Målet med denne oppgaven er å undersøke hva som kjennetegner elevene som får toppkarakter (5-6) i kroppsøving opp mot de med lavere karakter (1-4) når det kommer til motivasjonsklima, målorientering, fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse på fritiden. Denne delen av oppgaven vil se på resultatene fra t-testen i lys av det teoretiske perspektivet, og tidligere forskning som er presentert tidligere i oppgaven. Første del vil se på hva som kjennetegner de elevene med best karakter mot resten når det kommer til opplevd motivasjonsklima i kroppsøvingssklassen, før det videre vil bli sett på forskjeller når det kommer til målorientering, og til slutt forskjellene i fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse i hverdagen.

### 6.1 Motivasjonsklima og karakter

Ut fra resultatene i tabell 2 kan man se at de med best karakter samlet sett har svart høyere på skalaen om opplevd oppgaveklima i klassen enn resten har gjort. Dette betyr at elevene med toppkarakter i kroppsøving i større grad enn resten opplever motivasjonsklimaet i klassen som oppgaveklima. Hvorfor er det slik at elever med toppkarakter opplever dette klimaet i litt sterkere grad enn resten?

Et oppgaveklima kjennetegnes ved fokus på innsats, fremgang og mestring av oppgaver, medbestemmelse i læringssituasjoner og aksept for prøving og feiling som en naturlig del av læringssituasjonen (Høigaard, 2016). Et oppgaveklima vil også påvirke elevene ved at de får økt motivasjon, tro på at innsats fører til suksess (karakter), vilje til anstrengelse, de tørr å utfordre seg selv, og har økt tro på egne ferdigheter (Høigaard, 2016). At et oppgaveklima påvirker elever i denne retningen viser også Carpenter & Morgan (1999) i sin studie, og kaller oppgaveklima for et mer motiverende adaptivt klima. At elever med toppkarakter opplever dette klimaet sterkere enn de som ikke får toppkarakter, kan blant annet tenkes å skyldes at klimaet fører til at elevene får økt tro på egne ferdigheter, og tro på at innsats fører til suksess, noe som også kan føre til økt motivasjon for faget. Samlet sett kan man dermed tenke seg at dette kan føre til høyere karakter, på grunn av økt innsats som resultat av tro på seg selv og sine ferdigheter, sammen med motivasjon.

Læreplanen i kroppsøving sier også at innsats skal være grunnlag for vurdering, og betegner innsats blant annet med at man skal tørr å utfordre seg selv når det kommer til fysisk kapasitet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Viljen til å anstrenge seg, og tørr å utfordre seg selv er som

nevnt to måter et oppgaveklime kan ha påvirkning på en elev på (Høigaard, 2016). Dermed kan det også tenkes at økt vilje til anstrengelse, og at man i større grad tørr å utfordre seg selv, som en konsekvens av et oppgaveklime, vil være noe som fører til at man oppnår høyere karakter. Økt vilje til anstrengelse kan for eksempel tolkes som økt evne til å presse seg selv når ting blir utfordrende, anstrengende, tungt og slitsomt. Dersom man presser seg selv her, kan det kunne tolkes som blant annet økt innsats, noe som kan være en positiv ting for karakteren. Å tørre å utfordre seg selv kan også tolkes positivt på denne måten. Det ved at man tørr å sette seg i utfordrende situasjoner, har muligheten til å oppnå noe man kanskje ikke trodde man skulle klare, og viser innsats og pågangsmot, noe som også kan tenkes vil påvirke karakteren positivt (Carpenter & Morgan, 1999). Alt dette vil man finne igjen i et oppgaveklime (Høigaard, 2016; Ommundsen 2015) og kan dermed tenkes som en mulig forklaring på hvorfor de med best karakter opplever oppgaveklime litt sterkere enn resten av elevene.

Halvari, Skjesol & Bagøien (2011) viser i sin studie at motivasjonsklime vil ha en mer indirekte betydning for karakteren enn direkte. Dette ved at motivasjonsklime vil påvirke målorienteringen en person utvikler, og at det er denne som har en mer direkte påvirkning på karakteren. Av resultatene i tabell 2 ser man at de som sterkest opplever et oppgaveklime, også er de som er mest mestringsorienterte, noe som dermed kan tenkes at kommer av at de i sterkere grad opplever et oppgaveklime enn resten av elevene. Studien viser til at et oppgaveklime har positiv sammenheng med mestringsorienterte elever, og at mestringsorientering er positivt for karakteren (Halvari et al., 2011). Det kan dermed tenkes at kombinasjonen av oppgaveklime og mestringsorientering vil være positivt for karakteren, akkurat som undersøkelsen gjort i denne oppgaven viser, hvor elever med toppkarakter i sterkere grad enn resten opplever både oppgaveklime, og en mestringsstilnærmet målorientering. Hvordan målorientering mer direkte påvirker karakteren vil jeg gå nærmere inn på i neste delkapittel.

På den andre siden viser resultatene at prestasjonsklime er en variabel hvor det ikke er signifikant forskjell mellom elevene med toppkarakter og resten av elevene med lavere karakter. Vi ser altså en forskjell i opplevelse av oppgaveklime, men ikke av prestasjonsklime. I et prestasjonsklime er det fokus på å vinne, og gjøre det bedre enn andre, og det vil blant annet være sterk mellompersonlig konkurranse i et slikt klime sammenlignet med oppgaveklime (Høigaard, 2016). All kroppsøving vil, og skal, ifølge læreplanen inneholde elementer av konkurranse (Utdanningsdirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2020), og det kan dermed tenkes at det er vanskelig å legge opp til et fag som kroppsøving uten noe som helst form for

konkurransen. Konkurransen og sammenligning av prestasjoner kan tenkes at er noe alle elever kan oppleve uansett om man får toppkarakter eller ikke. Dette er blant annet noe som kan forbindes med å være opptatt av resultater. Man er opptatt av å vinne, ikke tape, prestere godt og helst bedre enn andre. Å være opptatt av resultater kan tenkes at kommer som en naturlig reaksjon på at man vil prestere når man vet man blir vurdert. Selv om innsats også skal være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving, vil prestasjonene og ferdighetene man viser også være en del av vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2015). At alle vil oppleve situasjoner hvor de blir vurdert, hvor prestasjoner har betydning og hvor man sammenligner seg selv med andre, kan tenkes som en mulig forklaring på hvorfor prestasjonsklima er noe som ikke oppleves som forskjellig mellom elevene med toppkarakter og resten.

## 6.2 Målorientering og karakter

Resultatene i tabell 2 viser at elevene med toppkarakter i større grad enn resten av elevene oppfatter målorienteringen sin rettet mot mestringstilnærming og prestasjonstilnærming, mens det for mestringsunnngåelse og prestasjonsunnngåelse ikke var noe signifikant forskjell mellom de to gruppene. To av variablene innen målorientering preger altså elevene med toppkarakter i større grad enn resten av elevene, mens de to andre ikke blir opplevd ulikt.

Å ha en mestringstilnærmet målorientering vil innebære at målet er å arbeide for å mestre oppgaver og få personlig fremgang, mens en prestasjonstilnærmet målorientering vil handle om at man ønsker å vise bedre ferdigheter enn andre (Elliot & Thrash, 2001). Elliot & Church (1997) viser også i sin studie at individer med slike målorienteringer selv vil oppfatte at de har høy grad av kompetanse, noe som vil påvirke indre motivasjon positivt. Spesielt elever med en mestringstilnærmet målorientering vil ha fokus på at innsats fører til økt kompetanse slik mestringsorientering har fokus på (Skaalvik & Skaalvik, 2018) og det kan derfor tenkes at elever med en slik tilnærming, vil ha høyere innsats om de ønsker å oppnå noe, i dette tilfellet en høy karakter, enn elever som ikke opplever denne tilnærmingen like sterkt (Elliot & Church, 1997).

Innsats vil ikke komme av seg selv, og det kan tenkes at den ofte kommer via motivasjon for å gjennomføre en oppgave eller utfordring. Motivasjonen kan igjen tenkes at vil påvirkes av forventningene man har til seg selv når det kommer til om man mestrer en oppgave eller ikke. Man kan derfor tenke seg at høy oppfattelse av egen kompetanse, som man vil ha både om man

har en målorientering som er mestringstilnærmet eller prestasjonstilnærmet, vil spille inn på mestringsforventningen, som igjen vil påvirke motivasjonen og innsatsen man legger ned (Elliot & Church, 1997). Elever som sterkere enn andre føler en av disse to tilnærmingene kan derfor tenkes at har større tro på seg selv, noe som muligens vil påvirke motivasjon og innsats, som igjen, ifølge læreplanene for faget (Utdanningsdirektoratet, 2015) skal ha betydning for vurderingen.

Med å ha en mestringstilnærmet og prestasjonstilnærmet målorientering, vil man i følge Halvari, Skjesol og Bagøien (2011) ha større motivasjon for faget, velge bedre læringsstrategier, ha bedre selvfølelse, og oppnå bedre prestasjoner, i dette tilfellet karakter i kroppøving (Halvari et al., 2011). At elever som opplever dette i større grad enn andre, slik resultatene fra analysen i denne oppgaven viser, får bedre karakter, kan tenkes er fordi økt motivasjon vil bidra til høyere innsats, og muligens at bedre selvfølelse gjør at man får mere tro på seg selv og sine ferdigheter. Dette kan igjen tenkes at vil føre til at man tørr å vise seg mere frem, og utfordrer seg selv i større grad.

Prestasjonsunngåelse og mestringsunngåelse var to målorienteringer som viste seg å ikke oppleves signifikant forskjellig mellom elevene med best karakter og resten. Dette er to relativt ulike målorienteringer hvor mestringsunngåelse har som mål å jobbe for å være sikker på at man har tilstrekkelig med ferdigheter og kunnskap, og unngå å miste ferdigheter (Elliot, J.A., 1999; Elliot & Trash, 2001), mens prestasjonsunngåelse har som mål å unngå å gjøre det dårligere enn andre, eller vise mangel på ferdigheter (Elliot & Trash, 2001). At det var to målorienteringer som ikke opplevdes forskjellig kan bety at dette ikke er noe som har veldig stor betydning for karakteren, uansett om man har toppkarakter eller ikke, eller at karakteren vil påvirkes tilnærmet likt, enten positivt eller negativt.

Tidligere forskning viser at spesielt en prestasjonsunngående målorientering har negativ påvirkning på karakter og prestasjoner (Dinger et al., 2013). Ut fra resultatene i denne oppgaven kan det tenkes at denne målorienteringen kan ha en like negativ påvirkning på karakteren, uansett om man oppnår toppkarakter eller ikke. Dette kan blant annet skyldes at redselen for å prestere svakere enn andre er noe mange kan oppleve i en vurderingssituasjon, hvor man vet at prestasjonen blir lagt merke til, og muligens også sammenlignes med hvordan de andre i klassen presterer. Når det kommer til mestringsunngåelse er det som nevnt tidligere heller ingen signifikant forskjell mellom elevene med toppkarakter og resten. Hva dette skyldes kan være



vanskelig å si, da en slik tilnærming hverken handler om et ønske om å demonstrere kompetanse, eller unngå å vise manglende kompetanse, det handler kun om å ha tilstrekkelig med ferdigheter, og unngå å miste kompetanse man har (Elliot, J.A, 1999; Elliot & Trash, 2001). At dette er noe som oppleves likt av både elevene med toppkarakter og resten, kan muligens bety at dette er noe som kan ha enten like positiv eller negativ betydning for karakteren. Tidligere forskning viser at mestringsunngåelse har positive sammenhenger med prestasjoner, via økt indre motivasjon, og det kan dermed tenkes at en slik målorientering er noe som vil ha en mer positiv betydning for karakteren uansett om man får toppkarakter eller ikke (Dinger et al., 2013). Dette kunne uansett vært interessant og forsket mere på, da det ikke finnes så veldig mye tidligere studier av hvilken betydning disse målorienteringene har for karakteren, spesielt med tanke på mestringsunngåelse.

### 6.3 Fysisk aktivitetsnivå, idrett og karakter

Av resultatene i tabell 2 kunne man se at alle tre variablene som omhandlet fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse viste at det var en statistisk signifikant forskjell mellom de med best karakter (5-6) og resten av elevene med karakterene 1-4, når det kom til hvor ofte man var i fysisk aktivitet slik at man ble svett, hvor ofte de trener/konkurrerer i idrettslag, og tidligere, nåværende eller aldri deltakelse i idrettslag. Det kan dermed være lett å trekke konklusjonen om at kroppsøving er et fag som er best tilpasset de idrettsflinke og de i god fysisk form. Men er det egentlig slik? Ifølge læreplanen i kroppsøving skal dette være et fag der også innsats blir lagt til grunn i vurderingen, og at det dermed ikke bare er prestasjoner og ferdigheter som er avgjørende (Utdanningsdirektoratet 2015; Utdanningsdirektoratet 2020). Så hvordan kan uansett være slik at det viser seg som en stor fordel å ha idrettslig bakgrunn og gode fysiske forutsetninger når det kommer til karakter og vurdering i kroppsøving?

Tidligere studier har dokumentert at det er en positiv sammenheng mellom fysisk aktivitet og karakter i kroppsøving. Jo mer fysisk aktive, både i og utenfor skole, jo bedre karakter. Spesielt deltakelse i organisert idrett har vist seg å ha positiv sammenheng med karakteren (Mehus, 2016). Dette er noe som samsvarer med resultatene i denne oppgaven, og som kan tyde på at kroppsøving dermed er et fag som er best tilpasset de idrettsaktive og de i god fysisk form.

Aasland (2019) har i sin doktorgrad studert hvordan undervisningspraksisen i kroppsøving foregår. Blant annet viser funnene hans at dyktige elever i kroppsøving må ha gode idrettslige

ferdigheter og god fysisk form, og at elever som er vant til å være mye i bevegelse vil ha bedre forutsetninger for å oppnå høy måloppnåelse enn de som ikke er vant til å være mye i bevegelse. Et annet funn som kan virke oppsiktsvekkende er at elever som ikke har idrettslig bakgrunn virker å være fratatt muligheten for å oppnå høy måloppnåelse, og at lærere vektlegger idrettslige prestasjoner mye høyere enn det som forventes (Aasland, 2019). Dette taler imot hva kunnskapsdepartementet vedtok i 2012, da innsats skulle være en viktig del av vurderingen, i stedet for elevenes forutsetninger. Innsats som en del av vurderingen skulle bidra til at elever uten forutsetninger eller ferdigheter nok til høy måloppnåelse, likevel skulle ha mulighet til å oppnå høy måloppnåelse, nettopp via innsats (Kunnskapsdepartementet, 2012). Så hvorfor virker det som at det er elevene med idrettslig bakgrunn og gode fysisk forutsetninger som får best karakter, uansett om det er lagt til rette for at elever uten dette skal kunne oppnå høy måloppnåelse gjennom innsats?

En mulig årsak til dette kan være at elever med høy kompetanse, idrettslige ferdigheter og god fysisk form trives bedre i faget, har høyere motivasjon for oppgavene, og viser høyere innsats i tillegg til ferdigheter de har. Dette er noe som også kan knyttes til motivasjonsklima, og da spesielt opplevelsen av oppgaveklima (Halvari et al., 2011). Dette kan sammen føre til at man oppnår høy måloppnåelse, nettopp på grunn av kombinasjonen av ferdigheter og innsats. Elever som derimot ikke oppnår like høy måloppnåelse eller karakter, kan tenkes at ikke finner faget like motiverende og har mindre innsats, noe som til slutt vil gjøre utslag på karakteren. Elever som i hverdagen ikke driver med idrett kan tenkes at vil ha noe dårligere ferdigheter enn de som driver med idrett, og dermed mindre ferdigheter å vise til i timene (Säfvenbom et al, 2015; Lagestad, 2017).

Kroppsøving er et fag som har vært sterkt preget av idrettsaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015), og slik det virker som at vurderingen blir gjort i dag, kan det tenkes at det ikke er nok å kun vise god innsats, men man må også ha brukbare ferdigheter. En annen mulig forklaring kan være at elevene med gode idrettslige ferdigheter og god fysisk form vil orke mere enn de som ikke har det. Det vil si at de med gode ferdigheter over lengre tid klarer å yte god innsats, mens de som ikke har like gode ferdigheter eller ikke er i like god fysisk form, ikke klarer eller orker å vise like god innsats over like lang tid. Dette vil også muligens forutsette at læreren sammenligner innsatsen til elevene, og ser hvem som har god/dårlig innsats. På denne måten kan man tenke seg at selv om man har høy innsats i timene, er ikke den nødvendigvis like god

som de «beste» sin innsats, og at man på grunn av sammenligning vil falle gjennom, og ikke oppnå like høy måloppnåelse som de «beste» (Lagestad, 2017).

At gode idrettsferdigheter og god fysisk form er en viktig forutsetning for å få høy karakter er det vist flere ganger (Lagestad, 2017; Säfvenbom et al., 2015). Säfvenbom konkluderer blant annet med at idrettsdeltakelse fører til høyere trivsel i faget, og at faget muligens favoriserer disse grunnet det sterke innslaget av idretter i undervisningen. Man kan altså spørre om idrettsferdigheter og god fysisk form vil bidra til større motivasjon og innsats for faget, noe som samlet sett vil gjøre at kroppsøving er et fag bedre tilpasset for elever med nettopp idrettsferdigheter og god fysisk form, enn det er for de som ikke har det, og som igjen vil kunne føre til at disse får bedre karakter enn andre.

## 7.0 Avslutning

Denne oppgaven hadde som mål å belyse hva som kjennetegner elever med toppkarakter i kroppsøving i forhold til resten av elevene, når det kommer til motivasjonsklima, målorientering, fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse på fritiden.

Resultatene indikerer at det er flere kjennetegn på elever med toppkarakter, som gjør at de skiller seg fra resten av elevene som ikke oppnår toppkarakter. De opplever i større grad et oppgaveklima, føler i sterkere grad på en mestringstilnærmet og prestasjonstilnærmet målorientering, og oppgir høyere nivå av fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse. Dette vil si at elever med toppkarakter i større grad enn resten vil oppleve et motivasjonsklima med fokus på innsats, fremgang og forbedring, noe som vil være positivt for blant annet motivasjonen og innsatsen i faget. Elever som ikke opplever dette klimaet i like sterk grad kan derfor tenkes at vil ha mindre fokus på blant annet innsats, noe som muligens vil føre karakteren i en mer negativ enn positiv retning. Samtidig er det ingen signifikant forskjell i opplevelsen av prestasjonsklima, noe som betyr at dette er noe de opplever som likt, og som kan tenkes vil påvirke karakteren enten like positivt eller negativt, uansett hvilken karakter man får i faget.

Elever med toppkarakter viser seg også som fokuserte på at læring er målet, og at kompetanse er noe man får via innsats, altså en mestringstilnærmet målorientering. Fokus på å vise bedre ferdigheter enn andre, altså en prestasjonstilnærmet målorientering, viste seg også å være noe elever med toppkarakter følte på i større grad enn resten. Dette er noe som blant annet kan bidra til høyere motivasjon for faget, som igjen kan tenkes vil påvirke innsatsen. En mestringsunngående og prestasjonsunngående målorientering viste derimot ingen signifikant forskjell mellom de med toppkarakter og resten, noe som også betyr at dette er noe som oppleves som likt, og som muligens påvirker karakteren i like mye positiv eller negativ retning.

Det som i størst grad viste seg å kjennetegne elever med toppkarakter var nivå av fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse på fritiden. I snitt oppga elever med toppkarakter mye høyere nivå av fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse enn resten av elevene, noe som kan tyde på at kroppsøving er et fag som er best tilrettelagt for fysisk aktive og idrettsaktive elever.

Det er med andre ord mye som kan tyde på at det er elementer i både motivasjonsklima, målorientering, fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse som gjør at kroppsøving er et fag som er

bedre tilpasset enkelte elever enn andre. Det kunne videre vært interessant å forske mer på hvordan de fire tilnærmingene av målorientering, spesielt mestringsunnngåelse og prestasjonsunnngåelse, påvirker karakteren, og hva det er ved de som påvirker karakteren i en eventuell positiv eller negativ retning.

## 8.0 Litteraturliste

- Aasland, E. (2019). *Konstituering av "kroppsoving"- En diskursteoretisk studie av undervisningskraksiser i videregående skole.* (Doktorgradsavhandling, OsloMet).  
Hentet fra  
[https://www.researchgate.net/publication/333237169\\_Konstitueringen\\_av\\_kroppsoving\\_En\\_diskursteoretisk\\_studie\\_av\\_undervisningspraksiser\\_i\\_videregaende\\_skole](https://www.researchgate.net/publication/333237169_Konstitueringen_av_kroppsoving_En_diskursteoretisk_studie_av_undervisningspraksiser_i_videregaende_skole)
- Carpenter, P. J., & Morgan, K. (1999). Motivational Climate, Personal Goal Perspectives, and Cognitive and Affective Responses in Physical Education Classes. *European Journal of Physical Education*, 4(1), s. 31-44. <https://doi.org/10.1080/1740898990040103>
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. (2003). A 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for Factorial Invariance, Temporal Stability, and External Validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25(4), s. 456-476.  
<https://doi.org/10.1123/jsep.25.4.456>
- Dinger, F. C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Steinmayr, R. (2013). Antecedents and consequences of students' achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 28, s. 90-101. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.005>
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), s. 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement Goals and the Hierarchical Model of Achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), s. 139-156.  
<https://doi.org/10.1023/A:1009057102306>
- Elliot, J. A. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34(3), s. 169-189.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3)
- Elliot, J. A., & Church, A. M. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(1), s. 218-232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.1.218>
- Halvari, H., Skjesol, K., & Bagøien, T. E. (2011). Motivational Climates, Achievement Goals, and Physical Education Outcomes: A Longitudinal Test of Achievement Goal Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), s. 79-104.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.539855>
- Høigaard, R. (2016). *Gruppedynamikk i idrett* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm.

- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving*. (Rundskriv Udir-8-12).  
Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012>
- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? - En studie av jenters og gutters kroppsøvingsskarakter i den videregående skolen. *Acta Didactica Norge*, 11(1), s. 1-21.  
<https://doi.org/10.5617/adno.2609>
- Mehus, I. (2016). Fysisk aktivitet og skoleprestasjoner. Ø. Seippel, M.K. Sisjord, Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* (1.utg., s.269-290). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Ommundsen, Y. (2015). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. H.Sigmundsson & J.E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (2.utg., s.46-63). Oslo: Universitetsforlaget
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (1996). Effect of Goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 6(1), s. 46-56. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.1996.tb00070.x>
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits og the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), s. 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Seifriz, J. J., Duda, J. L., & Chi, L. (1992). The Relationship of Perceived Motivational Climate to Intrinsic Motivation and Beliefs about Success in Basketball. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14(4), s. 375-391. <https://doi.org/10.1123/jsep.14.4.375>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 27. august). Karakter ved avsluttet grunnskole  
Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving* (KRO1-04). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf>
- Walling, M. D., Duda, J. L., & Chi, L.-K. (1993). The Perceived motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and Predictive Validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(2), ss. 172-183. <https://doi.org/10.1123/jsep.15.2.172>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Spørreundersøkelsen

ID: \_\_\_\_\_

### ELMO - Elev- og lærermotivasjon: Spørreskjema til elever

1. Kjønn:  Jente  Gutt, 2. Fødselsår: 200 \_\_\_\_\_
3. Hvilket trinn går du på?:  8.  9.  10.
4. Har faren og moren din utdanning på universitet eller høyskole? Sett ett kryss for far og ett kryss for mor:  
Far:  ja  nei  vet ikke  
Mor:  ja  nei  vet ikke
5. Foreldrene mine mangler penger til å betale for ulike fritidsaktiviteter som jeg gjerne ønsker å delta i (Idrettsaktiviteter, musikkinstrumenter, kino, fritidsklubb og lignende)

Stemmer aldri  Stemmer sjelden  Stemmer noen ganger  Stemmer ofte

6. Hvorfor jeg gjør ting på skolen?	Aldri	Noen ganger	Ofte	Alltid
1. Jeg gjør oppgaver i timen slik at læreren ikke skal kjeffe på meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. jeg gjør oppgaver i timen fordi jeg vil at læreren skal synes jeg er en flink elev	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg gjør oppgaver i timen for å lære nye ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg gjør oppgaver i timen fordi jeg får dårlig samvittighet om jeg ikke gjør det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg gjør oppgaver i timen fordi det er bestemt at vi skal gjøre det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg gjør oppgaver i timen fordi det er regelen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg liker å gjøre skolearbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg prøver å svare på vanskelige spørsmål i timen fordi jeg vil at mine medelever skal synes jeg er smart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg prøver å svare på vanskelige spørsmål i timen fordi jeg får dårlig samvittighet om jeg ikke gjør det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg prøver å svare på vanskelige spørsmål i timen fordi jeg synes det er gøy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg prøver å svare på vanskelige spørsmål i timen fordi det er det læreren forventer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jeg prøver å svare på vanskelige spørsmål i timen fordi jeg ønsker å finne ut om jeg har rett eller feil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg prøver å gjøre det bra på skolen fordi det er forventet av meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg prøver å gjøre det bra på skolen for at læreren skal synes jeg er en flink elev	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg prøver å gjøre det bra på skolen fordi jeg liker å gjøre enn god jobb med skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg prøver å gjøre det bra på skolen fordi det får konsekvenser om jeg ikke gjør det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Jeg prøver å gjøre det bra på skolen fordi jeg får dårlig samvittighet om jeg ikke gjør det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



7. Under følger noen påstander om forventninger til læring på skolen. Kryss av for i hvor stor påstandene stemmer for deg	Svært dårlig						Svært godt
1. Jeg er dyktig nok til å lære pensumet vi har på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg er dyktig nok til å møte utfordringer for å prestere godt på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg er dyktig nok til å oppnå de målene jeg har på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg føler meg sikker på mine evner til å lære pensumet vi har på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Under følger noen påstander om hvordan du har det på skolen. Kryss av for i hvilken grad du er enig.	Helt uenig						Helt enig
1. På skolen føler jeg meg fri til å bestemme hvordan jeg skal være	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg liker personene jeg omgås med på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. På skolen føler jeg meg ofte lite flink	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg føler meg presset når jeg er på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. På skolen blir jeg fortalt at jeg er flink	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg trives med dem jeg er sammen med på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Som regel er jeg alene på skolen, og er lite sammen med de andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. På skolen føler jeg meg som regel fri til å uttrykke mine egne ideer og meninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. De jeg er sammen med på skolen er også mine venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Nylig har jeg lært nye interessante ting på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. På skolen blir jeg ofte fortalt hva jeg må gjøre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. De jeg er sammen med på skolen bryr seg om meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Det jeg gjør på skolen gir meg ofte en følelse av å prestere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. De jeg er sammen med på skolen pleier ofte å ta hensyn til mine følelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Når jeg er på skolen får jeg ikke mulighet til å vise hvor dyktig jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. På skolen er det ikke mange jeg føler nærhet til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Som regel føler jeg at jeg kan være meg selv på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. De jeg er sammen med på skolen ser ikke ut til å like meg noe særlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Når jeg er på skolen føler jeg meg ofte ikke særlig dyktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. På skolen har jeg liten mulighet til å bestemme hvordan jeg skal gjøre ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Medelevene min på skolen er ganske greie og vennlige med meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Hvor ofte hender det at du tar en blund etter skoletid?

Aldri	Sjelden, 1-2 ganger i året	Av og til, 1-2 ganger i måneden	Ofte, Flere ganger i uka	Alltid, Hver dag
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Kryss av for hvert utsagn. Prøv å svare på alt selv om du ikke er helt sikker eller synes utsagnet virker rart. Svar på grunnlag av hvordan du har hatt det de siste 6 månedene.

	Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt
1. Jeg prøver å være hyggelig mot andre. Jeg bryr meg om hva de føler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg har ofte hodepine, vondt i magen eller kvalme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg deler gjerne med andre (mat, spill, andre ting)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg blir ofte sint og har kort lunte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg er ofte for meg selv. Jeg gjør som regel ting alene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg bekymrer meg mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg stiller opp hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg er stadig urolig eller i bevegelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg har en eller flere gode venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jeg slåss mye. Jeg kan få andre til å gjøre det jeg vil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg er ofte lei meg, nedfor eller på gråten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg blir som regel likt av andre på min alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg blir lett distraheret, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg blir nervøs i nye situasjoner. Jeg blir lett usikker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Jeg er snill mot de som er yngre enn meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Jeg blir ofte beskylt for å lyve eller jukse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Andre barn eller unge plager eller mobber meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Jeg tilbyr meg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre barn/unge)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Jeg tenker meg om før jeg handler (gjør noe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Jeg tar ting som ikke er mine hjemme, på skolen eller andre steder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Jeg kommer bedre overens med voksne enn de på min egen alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Jeg er redd for mye, jeg blir lett skremt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Takk for at du svarte på spørsmålene!**

