

Ida Mogstad og Cesilie Andreassen

Sammenhenger mellom karakter, målorientering og opplevelse av motivasjonsklima i kroppsøving, samt fysisk aktivitet og type aktivitet på fritiden

En kvantitativ studie fra et elevperspektiv som utforsker sammenhenger mellom elevfaktorer og kroppsøvingskarakter blant elever på 9. og 10. trinn

Masteroppgave i MGLU5215

Veileder: Håvard Lorås

Mai 2023

Ida Mogstad og Cesilie Andreassen

Sammenhenger mellom karakter, målorientering og opplevelse av motivasjonsklima i kroppsøving, samt fysisk aktivitet og type aktivitet på fritiden

En kvantitativ studie fra et elevperspektiv som utforsker sammenhenger mellom elevfaktorer og kroppsøvingsskarakter blant elever på 9. og 10. trinn

Masteroppgave i MGLU5215
Veileder: Håvard Lorås
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven har vi sett på mulige sammenhenger mellom kroppsøvningskarakter og ulike individfaktorer hos ungdomsskoleelever. Vurderingsprosessen i kroppsøvningsfaget er et forskningsområde som fortsatt har et stort potensial for utforskning. Det finnes en del kvalitative data fra lærerperspektivet, men vi ser et behov for å løfte elevenes perspektiv frem i større grad. Grunnlaget for karakteren til elevene er lærerens observasjoner av atferd, og ut ifra dette er det teoretiske rammeverket for studien en rammefaktorstyrt tilnærming til atferd og vurdering. Denne tilnærmingen beskriver at atferd er et resultat av individets møte med miljøet og oppgaven. Vi belyser både fysiske og psykologiske individfaktorer hos elevene. De fysiske faktorene inkluderer elevenes fysiske aktivitetsnivå og hvilke typer aktiviteter elevene driver med på fritiden, og de psykologiske innebærer elevenes målorientering og opplevelse av motivasjonsklimaet de er en del av. Vi har gjennom kvantitativ tilnærming gjennomført en spørreundersøkelse på 113 elever fordelt på 9. og 10. trinn ved to skoler i to forskjellige kommuner. Utvalget besto av 57 gutter, 55 jenter og én annet. Resultatene viser en sammenheng mellom karakteren i kroppsøving og fysisk aktivitetsnivå, deltakelse innenfor aktivitet i lagidretter, utholdenhetsidrett og styrketrening, egoorientering og opplevelse av mestringsklima.

Resultatene samsvarer med det tidligere forskning har funnet; kroppsøvningsundervisningen og dens vurderingspraksis ser ut til å gagne de elevene som har et høyt aktivitetsnivå. I tillegg viser våre funn at jo høyere grad av egoorientering og mestringsklima elevene opplever i kroppsøvningsundervisningen, jo høyere karakterer mottar elevene. I lys av den rammefaktorstyre tilnærmingen til atferd og vurdering, kan vi med denne studiens resultater, tidligere forskning og utfordringer som finnes i vurderingspraksisen i kroppsøving se at læreren skal ivareta alle elevers individuelle hensyn, men også være nøyaktig i planleggingsfasen av undervisningen. Vurderingsprosessen starter i det læreren starter planleggingen av undervisningen ved at den legger rammene for hvilken atferd en selv skal observere.

Problemstillingen for studien er: "Hvilke sammenhenger er det mellom kroppsøvningskarakter, målorientering og opplevelse av motivasjonsklima i kroppsøving, samt fysisk aktivitet og type aktivitet på fritiden blant ungdomsskoleelever?"

Abstract

In this master thesis, we have looked at possible connections between physical education (PE) grades and various individual factors in secondary school students. The assessment process in PE is a research area that still has great potential for exploration. There is previous research that qualitatively have looked at the assessment process from the teacher's perspective, but we see a need to highlight the students' perspective to a greater extent. The basis for pupils' grades is the teacher's observations of behavior, and based on this the theoretical framework for the study is a constraint led approach to behavior and assessment. We highlight both the students' physical and psychological individual constraints. The physical constraints include the students' physical level and which activities students engage in during their free time, and the psychological constraints include students' goal orientation and experience of the motivational climate they are a part of. Through a quantitative approach we completed a questionnaire with 113 students divided in 9th and 10th grade at two schools in two Norwegian regions. The selection consisted of 57 boys, 55 girls and one other. The results show that there is a connection between physical activity level, participation in team sports, endurance sports and strength training, ego orientation and the experience of a mastery climate with grades in the physical education subject. No correlation was found between task orientation and the experience of a performance climate with grades.

Results match what previous research has found; PE and its assessment practices appear to benefit pupils who have a high level of activity.

In addition does our results indicate that the higher degree of ego orientation and perceived mastery climate, the higher is the grade received in PE. In relation to the constraint led approach to behavior and assessment, results of this study, previous research and assessment challenges in PE, we see that the teacher must take care and be aware of all students' individual constraints, but also be accurate in the planning phase of the PE. The assessment process starts when the teacher starts planning PE by setting the framework for which behavior the teacher should observe and evaluate.

The problem to be addressed for this study is: What are the relationships between physical education grade, goal orientation and experience of a motivational climate in physical education, as well as physical activity and type of activity during free time among secondary school students?"

Forord

Å arbeide med denne masteroppgaven har vært en krevende, men lærerik prosess fra start til slutt. Vi har fått en større kompetanse og innsikt i elevfaktorer som danner grunnlaget for atferd og vurdering - kunnskap som vi kommer til å ha nytte av videre som kroppsøvlingslærere.

Først og fremst må vi få takke hverandre for et trygt og godt samarbeid. Masterprosessen hadde på ingen måte vært den samme uten å ha hverandre å støtte seg på.

Takk til Håvard Lorås for utmerket veiledning. Du har bidratt med kyndige og konstruktive tilbakemeldinger samt gode faglige diskusjoner.

Sist, men ikke minst takk til de to skolene som tok seg tid til å svare på spørreskjemaene.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord	III
1.0 Introduksjon	1
1.1 Aktualisering.....	1
1.2 En rammefaktorstyrt tilnærming.....	3
1.3 Vurdering.....	5
1.3.1 Utfordringer ved vurderingspraksisen i kroppsøvfaget.....	6
1.4 Læringsmiljø.....	8
1.4.1 Målorientering.....	8
1.4.2 Motivasjonsklima	9
1.4.3 Tidligere forskning på motivasjonsklima og målorientering	10
1.5 Fysisk aktivitetsnivå, type aktivitet, kjønn og karakteren i kroppsøvfaget.....	11
1.5.1 Tidligere forskning på sammenhengen mellom fysisk aktivitetsnivå, type aktivitet, kjønn og karakteren i kroppsøvfaget.....	11
1.6 Hensikten med oppgaven og problemstilling.....	12
2.0 Metode	14
2.1 Metodeintroduksjon	14
2.2 Utvalg.....	14
2.3 Prosedyre.....	15
2.4 Spørreskjema og måleinstrumenter.....	15
2.4.1 Health Behaviour in School-Aged Children Physical Activity Questionnaire	15
2.4.2 Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire.....	17
2.4.3 Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire	17
2.5 Databehandling.....	18
2.6 Analyse.....	19
2.7 Forskningsetikk.....	20
3.0 Resultat	21
3.1 Deskriptiv statistikk	21
3.2 Aktivitetsnivå og karakter	23
3.3 Deltakelse per type fysisk aktivitet på fritiden.....	23
3.5 Egoorientering	25
3.6 Oppgaveorientering.....	26
3.7 Mestringsklima	27

3.8 Prestasjonsklima.....	28
3.9 Korrelasjonsanalyse målorientering og motivasjonsklima.....	29
3.9.1 Mestringsklima og prestasjonsklima.....	29
3.9.2 Mestringsklima og oppgaveorientering.....	29
3.9.3 Mestringsklima og egoorientering.....	30
3.9.4 Prestasjonsklima og egoorientering.....	30
3.9.5 Prestasjonsklima og oppgaveorientering.....	31
3.9.6 Oppgaveorientering og egoorientering.....	31
3.10 Deltakelse i ulike aktiviteter på fritiden, målorientering og oppfattelse av læringsklima	32
4.0 Diskusjon	34
4.1 Innledning til diskusjon	34
4.2 Karakterfordeling	35
4.2.1 Karakterforskjeller mellom jenter og gutter.....	35
4.2.2 Sammenhengen mellom karakter og fysisk aktivitetsnivå	37
4.3 Sammenhengen mellom elevenes målorientering og karakter.....	38
4.3.1 Sammenhengen mellom karakter og egoorientering	38
4.3.2 Sammenhengen mellom karakter og oppgaveorientering	40
4.4 Sammenhengen mellom karakter og elevenes oppfattelse av motivasjonsklimaet.....	41
4.4.1 Sammenhengen mellom karakter og elevenes oppfattelse av mestringsklima	41
4.4.2 Sammenhengen mellom karakter og prestasjonsklima	42
4.5 Sammenhengen mellom målorientering og motivasjonsklima.....	43
4.6 Sammenhengen mellom karakter og deltakelse i ulike aktiviteter.....	45
4.7 Forskningsmetodisk diskusjon.....	48
5.0 Avslutning	49
5.1 Praktiske implikasjoner for kroppsøvfingsfaget.....	49
5.2 Videre forskning	50
6.0 Referanseliste	51
7.0 Vedlegg.....	59
Vedlegg 1: Spørreskjema.....	59
Vedlegg 2: Kategorisering mestringsklima og motivasjonsklima.....	71
Vedlegg 3: Samskrivingsdokument.....	72
Vedlegg 4: NSD-godkjenning.....	73

1.0 Introduksjon

1.1 Aktualisering

Vurdering og læringsmiljø er to aspekter i norsk skole som er svært sentrale og som har sterk betydning for lærings- og utviklingsprosessen til elevene. Læringsmiljø omfatter alle faktorene som inngår i det miljøet elevene er en del av i skolehverdagen (Imsen, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2016). Utdanningsdirektoratet (2016) peker på at læringsmiljøet er viktig både for sosial og faglig utvikling og læring: "Kvaliteten på læringsmiljøet i skolen og i klassene har en klar sammenheng med hvordan de sosiale relasjonene mellom elevene er" (Utdanningsdirektoratet, 2016). Skolen er for elevene et sted hvor det kjempes om sosial attraktivitet og vennskap, og handlingene til elevene vil preges av et ønske om sosial belønning og godkjenning av medelever. Dette danner grunnlaget for at sosial deltakelse er viktig for både utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Når det gjelder relevansen til kroppsøvingfaget, er det et fag som i stor grad foregår i en sosial kontekst, og dermed ser vi at læringsmiljøet spiller en av hovedrollene for hvordan elevene opplever faget både som lærings- og sosialiseringarena.

Vurderingspraksisens betydning for læring og utvikling finner vi i første omgang ved at formålet med vurdering er å fremme læring og lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2021). Vi ønsker i denne oppgaven å se på faktorer som kan ha betydning for vurderingsprosessen, slik at vi kan stå bedre rustet til å fremme nettopp læring, lærelyst og utvikling hos elevene. En god vurderingspraksis i kroppsøving gir elevene informasjon om hvilken kompetanse de har i faget både underveis og ved avslutningen av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Relasjonen mellom begrepene vurdering og læringsmiljø ser vi først og fremst gjennom Opplæringslova (1998). Elevene har ifølge opplæringslova § 9A-2 rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). For at skolen skal kunne lykkes med å oppfylle denne paragrafen er vurdering av elevene en del av prosessen: I forskriften til opplæringslova står det at hensikten med vurdering er å fremme læring, bidra til lærelyst og gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutning av opplæringen (forskriften til opplæringslova, 2006, § 3-3).

Erfaringsmessig er vurdering i kroppsøving et område som er komplekst og utfordrende, og vi ser en stor nytteverdi i kompetanseheving for å kunne utvikle og forbedre vår egen lærerrolle, men også bidra til å utvikle faget videre i et større perspektiv. For å lykkes med dette, vil det å ha en større forståelse av hvilke faktorer som figurerer i vurderingsprosessen gjøre at vi som kommende kroppsøvingslærere står bedre rustet til å gjøre rettferdige og hensiktsmessige vurderinger. Økt kompetanse om vurderingsprosessen i kroppsøvingfaget er ikke bare noe vi som studenter etterlyser, men dette betegnes som et ønske generelt i lærerprofesjonen (Evensen, 2020; Vinje & Brattenborg, 2020; Vinje et al., 2021).

Vurderingspraksisen for kroppsøvingslærere baserer seg i hovedsak på observasjon av atferd, og i den forbindelse har vi valgt å bruke en rammefaktorstyrt tilnærming av utvikling og læring i forklaringen av atferden og derav vurderingen av elevene (Aasland & Engelsrud, 2017; Evensen, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021). Den rammefaktorstyrte tilnærmingen av utvikling og læring forklarer at elevenes atferd er et resultat av et

dynamisk samspill mellom oppgave-, individuelle- og miljømessige rammefaktorer (Newell, 1986; Renshaw et al., 2010; Hagen et al., 2021). I individfaktoren finner vi hvilken motivasjon elevene har for å yte eller ikke yte innsats, og derav vise atferd. Via Newells rammefaktormodell (1986) ser vi at motivasjonens betydning for atferden vil blant annet være knyttet til hvilket læringsmiljø elevene er en del av, og dermed vil motivasjonsteorier som målorientering og elevenes oppfattelse av motivasjonsklimaet være relevant å knytte opp mot vurdering av atferd.

Utgangspunktet for vurderingen av kompetansen elevene har i kroppsøving er som nevnt observasjon av atferden deres. En utfordring i denne sammenhengen er å skape en felles forståelse mellom lærere og elever over hvilken atferd som resulterer i hvilken måloppnåelse og karakter (Redelius & Hay, 2012). Ommundsen (2007) peker blant annet på at elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet spiller en stor rolle for deres fysisk-motoriske utvikling. Læringsmiljøets betydning for hvordan elevenes atferd kommer til syne er i så måte uvurderlig ved at det er deres fysiske atferd som blir vurdert. Gjennom denne forskningen ønsker vi å få kartlagt i hvilken grad elevene oppfatter læringsmiljøet som prestasjons- eller mestringsorientert. En motivasjonsteori som kan knyttes tett opp mot hvilken type læringsmiljø elevene opplever de er en del av, er målorienteringsteorien til Nicholls (1984). Målorienteringsteorien er med på å forklare hvilken motivasjon elevene har for å yte innsats i kroppsøving og derav vise til en type atferd, og den avdekker om elevene er ego- eller oppgaveorienterte (Nicholls, 1984; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

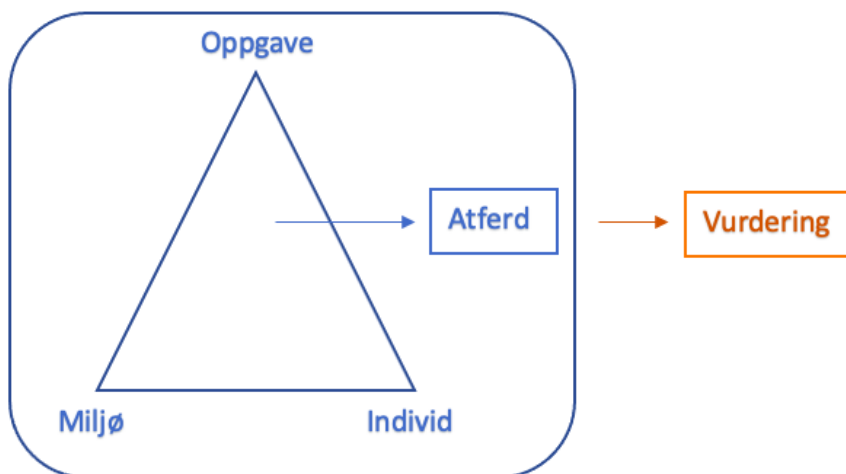
Ettersom skolen skal både utdanne og danne fremtidens samfunnsborger ser vi det som svært nyttig at elevenes perspektiver blir studert i større grad (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å innhente data fra elever, vil forståelsen av vurderingsprosessen mellom lærere og elever i faget ha potensial til å knyttes tettere. Rent forskningsmetodisk har kvantitative metoder kommet litt mer på banen de siste årene, og et pågående doktorgradsarbeid ved NTNU har dratt både elevperspektivet, den kvantitative forskningsmetoden og vurderingsprosessen frem i lyset. Dette arbeidet ser på karakteren til elevene sett opp mot individbaserte elevfaktorer som selvoppfatning, pågangsmot, tankesett og motivasjon (Hagen et al., 2021; Hagen et al., 2022).

Noen som har studert vurdering fra et lærerperspektiv er Mjåtveit og Giske (2020) som så på forekomsten av og kvaliteten på kroppsøvingslærerstudenters bruk av formativ tilbakemelding i egen undervisning. Resultatene fra denne studien indikerer at det er behov for et tettere samarbeid mellom praksisfeltet og studentene for å stimulere betydningen av formativ vurdering. Vurdering for læring, formativ vurdering, blir underkommunisert fra lærerutdanningen, og dette kan resultere i at elevenes læring, engasjement, forståelse og deltakelse svekkes (Mjåtveit & Giske, 2020).

I og med at læringsklimaet og målorienteringen til elevene er med på å sette rammene for hvilken motivasjon elevene har til å yte innsats og derav vise en atferd som læreren skal vurdere, vil det være interessant å se på om det er noe i elevenes oppfattelse av læringsklimaet og deres målorientering som kan ha en sammenheng med karakteren de får i faget (Ommundsen, 2001). Ved eventuelle tendenser i hvilke læringsmiljø som gir hvilke karakterer, kan vi som snart utdannede lærere ta med oss viktig kompetanse inn i vår egen lærerrolle når det gjelder utforming av undervisning og vurderingsprosesser.

1.2 En rammefaktorstyrt tilnærming

I kroppsøvfaget er det mange faktorer i spill i vurderingssituasjonen, og sett ut i fra læreplanverkets støttedokument for vurdering i kroppsøving, er vurderingen basert på lærerens observasjon av elevenes atferd (Utdanningsdirektoratet, 2021). Alt fra hvilke aktiviteter som bedrives, til det fysiske miljøet og hvilke forutsetninger elevene tar med seg inn i læringssituasjonen er med på å påvirke hvilken atferd som kommer til syne og derav vurdering elevene får. En modell som kan være med på å beskrive samspillet mellom disse faktorene er Newells rammefaktormodell (Figur 1.0). Denne modellen har sitt utspring fra dynamisk systemteori og viser at atferden til mennesket er et resultat av tre gjensidige rammefaktorer: Individet, oppgaven og miljøet (Newell, 1986; Brymer & Renshaw, 2010; Renshaw et al., 2010). En endring av en eller flere av rammefaktorene vil gi utslag i bevegelsesmønsteret og atferden hos individet (Renshaw et al., 2010). Hva som ligger bak atferden kan på mange måter virke kompleks, men kan enklere forklares ved å se på hvordan enkeltindividets forutsetninger møter miljøet og oppgaven (Newell, 1986).



Figur 1.0. Gjengivelse av Newells rammefaktormodell

Rammefaktorer blir beskrevet som begrensninger eller muligheter som skaper atferd og bevegelse (Newell, 1986; Brymer & Renshaw, 2010; Renshaw et al., 2010). Rammefaktorer finnes på alle nivå hos individet, og i samspillet med oppgaven og omgivelsene danner de grunnlaget for atferden som kommer til uttrykk hos individet. Ut fra dette kan vi se at et rammefaktorstyrt perspektiv på atferd direkte kan kobles til vurderingsprosessen i kroppsøving. Individuelle rammefaktorer innebærer både strukturelle faktorer som for eksempel kjønn, alder, høyde og vekt, men også funksjonelle rammefaktorer som eksempelvis individets motivasjon, fysiske form, selvpoppfatning og motorisk kompetanse (Renshaw et al., 2010). De individuelle faktorene, med hensyn til de funksjonelle faktorene, er direkte koblet til hvilken atferd elevene viser i situasjoner i kroppsøvingundervisningen. For eksempel vil elevenes pågangsmot og utholdenhet til å øve på og utvikle nye ferdigheter være avhengig av deres motivasjon og fysiske form. De strukturelle rammefaktorene er vanskelige å endre på, da disse peker på uforanderlige faktorer ved individet som genetik og biologi. De funksjonelle rammefaktorene er i større grad påvirkelige og kan endres ut ifra læringssituasjonen elevene befinner seg i (Renshaw et al., 2010).

Newell (1986) peker på at alle faktorer som ikke finnes i selve individet, kan bli betraktet som miljøfaktorer; de fysiske omgivelsene og de sosiokulturelle strukturene som befinner seg i miljøet (Newell, 1986; Brymer & Renshaw, 2010). Når det gjelder læringsmiljøet i en klasse vil det kunne forklares både via det fysiske miljøet og de sosiokulturelle strukturene som elevene er en del av. Sistnevnte med hensyn til for eksempel relasjonen en elev har med læreren og medelever samt hvilke sosiale og kulturelle forventninger som finnes i læringsmiljøet (Renshaw et al., 2010). Spesielt relasjonen til læreren, og oppfattelsen av hvordan læreren legger til rette for undervisningen, kan være med på å sette rammene for hvilket læringsmiljø eleven oppfatter den er en del av. Det fysiske læringsmiljøet inkluderer omgivelsene elevene er en del av, men også andre relevante faktorer som kan påvirke aktiviteten som for eksempel om aktiviteten foregår ute på sleipt underlag eller inne i en gymsal (Renshaw et al., 2010).

Den siste av de tre rammefaktorene er oppgaven/aktiviteten som blir utført, og her har læreren stor påvirkningskraft i form av at hvilke aktiviteter den velger å gjennomføre legger grunnlaget for atferden til elevene. Denne rammefaktoren kan beskrives og avgrenses ved hjelp av tre kategorier: Den første er å se på hva målet med aktiviteten er. Det kan for eksempel være hvilket kompetansemål som det skal øves mot. Den andre er hvilke regler i aktiviteten som kan påvirke atferden. Regelendringer som for eksempel antall skritt eller antatt pasninger innad i et lag i et ballspill vil påvirke bevegelsesmønsteret og atferden til elevene. Den tredje kategorien er hvilket utstyr eller redskaper som kan være med på å begrense eller fremprovosere bevegelser. Det å bruke forskjellige baller, eksempelvis en myk kanonball kontra en håndball, vil gi utslag i hvordan elever både kaster, tar i mot og beveger seg i forhold til ballens egenskaper (Newell, 1986; Brymer & Renshaw, 2010; Renshaw et al., 2010). Atferden til elevene vil ut i fra endringene av rammefaktorene komme til syne på en annen måte, og sammen med miljø- og individfaktoren være med på å skape utvikling og læring (Newell, 1986; Renshaw et al., 2010).

Det er naturlig å tenke seg til at bevegelseserfaringene, som er en individfaktor i rammefaktormodellen, til elevene danner grunnlaget for hvilken oppfattelse de kan ha av læringsmiljøet. Jakobsen (2012) ser på fem aspekter for hva som kjennetegner hvilket læringsmiljø elevene oppfatter de er en del av: Standarder og kriterier som anvendes ved evaluering og tilbakemelding, basis for ros og anerkjennelse overfor elevene, mulighet for valg fra elevene, måten å presentere og strukturere læringsoppgaven på og hvordan elevene grupperes og synet på samspill dem i mellom i læringsarbeidet.

Det finnes som nevnt lite forskning på sammenhengen mellom opplevd læringsmiljø og karakteren i kroppsøving, noe som i seg selv gjør denne tematikken høyst aktuell å se nærmere på. Vikstøl Olsen et al (2018) så gjennom sin studie som omfattet karakterer generelt i skolen at det *ikke* fantes en sammenheng mellom læringsmiljøet og karakterene de får. Denne studien fant derimot en sammenheng mellom de individbaserte faktorene hos elevene og karakteren, og dette samsvarer med resultater fra studier gjort i kroppsøvingkontekst: Hagen et al (2021) fant en klar assosiasjon mellom karakterene elevene får og psykologiske individfaktorer som selvpoppfatning, pågangsmot, tankesett og motivasjon. Videre fant Hagen et al (2022) moderat til stor sammenheng mellom motoriske og biologiske faktorer som modning, relativ alder, grovmotoriske ferdigheter og fysisk form. Sistnevnte faktor er spesielt interessant å se nærmere på; Elever som viste til god fysisk form ved at de for eksempel hoppet langt og/eller presterte godt på redusert Coopertest, fikk høyere karakterer enn de som presterte dårligere (Hagen et al., 2022).

Det viser at det er positivt for karakteren å være sterk, rask og ha god utholdenhet samt at det vil være begrensende for måloppnåelsen hvis du presterer dårligere på samme test.

Lyngstad et al (2020) avdekket den samme trenden gjennom intervju med videregående elever; elever som presterte best på fysiske tester stakk av med de høyeste karakterene. Hagen et al (2021) fant en klar assosiasjon mellom individfaktorer som elevenes motivasjon og tankesett og karakteren de fikk. I den forbindelse er det naturlig å løfte frem at det er en potensiell kobling mellom variablene i studien til Hagen et al (2022) og elevenes oppfattelse av læringsmiljøet via motivasjonsklima og målorientering. Det kan for eksempel tenkes at elevenes motivasjon og tankesett er en konsekvens av hvilket læringsmiljø de er en del av. Som blant annet Moen et al (2018) fant i sin kartleggingsstudie, kan det fra et elevperspektiv være vanskelig å vite hva de blir vurdert ut ifra. Elevenes usikkerhet omhandler det samme som diskusjonene ellers i profesjonen: Er det fysiske prestasjoner som teller mest når karakteren skal settes, eller er det samarbeid og innsats? Elevenes oppfattelse av hvilken atferd som virker positivt eller negativt på karakteren kan derfor være sprikende (Redelius & Hay, 2012). Dette indikerer at det finnes forskjeller hos elevene i de to nevnte faktorene, men også at det er potensiale for å forske videre på om det er noe i elevenes oppfattelse av læringsmiljøet som avgjør hvilken atferd de viser til og blir vurdert ut i fra. Det som tidligere forskning *ikke* kan vise data og resultater til, er om vurderingen er et resultat av et testing- og prestasjonsfokus i læringsmiljøet, og om det finnes forskjeller i hvordan elever oppfatter læringsklimaet ut ifra hvilken karakter de får. Det vil være interessant å avdekke hvilken type oppfattelse av motivasjonsklimaet og hvilken målorientering som profiterer til de ulike karakterene.

1.3 Vurdering

Vurdering av elevenes kompetanse er en viktig del av lærerjobben for å kvalitetssikre at elevene lærer det de skal lære. Med andre ord vil det å vurdere elevenes kompetanse kunne være en kontroll på om opplæringen er i tråd med lover og forskrifter som opplæringsloven og læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2010; Evensen, 2020). Vurderingspraksisen skal med hensyn til læreplan være et resultat av elevenes samlede kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020). En samlet kompetanse i kroppsøving kjennetegnes i grove trekk av å ta hensyn til elevens individuelle forutsetninger, psykologiske og fysiske faktorer samt relasjonelle egenskaper som for eksempel samarbeidsegenskaper og bidrag til klassen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Den samlede kompetansen skal elevene ha fått opparbeidet og presentert via varierte muligheter som læreren har lagt til rette for: "I lys av informasjonen som er samlet inn, trekker læreren så profesjonelle konklusjoner som er valide for en spesifikk kontekst" (Smith, 2011, s. 215).

I forskriften til opplæringslova står det at alle elever i ungdomsskolen har rett til halvårsvurdering med karakter og standpunktkarakter når faget avsluttes (forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-13). Karakterene elevene oppnår i løpet av ungdomsskolen og videregående gir grunnlaget for en kvotering i søknader videre til utdanningsinstitusjoner eller arbeidsoppgaver (Lyngsnes & Rismark, 2010). Det gis karakterer fra 1 til 6, hvor 1 betegnes som svært lav kompetanse og 6 er høyeste oppnåelige karakter. Karakterer er et eksempel på en vurderingsform som kalles summativ vurdering. Summativ vurdering gir informasjon om hvilket ståsted eleven er på i forhold til kompetansemålene i faget, og betegnes som en vurdering av læring. Karakteren er dermed et tall på kompetansen eleven har etter en viss periode. Dette kan for eksempel være etter endt emne eller tema, ved

slutten av et semester eller etter endt utdanningsløp (Lyngsnes & Rismark, 2010; Smith, 2011; Vikstøl Olsen et al., 2018).

Undervisning, læring og vurdering er tre gjensidig avhengige prosesser som er vevd sammen for å skape en helhetlig oppfattelse av hele undervisningssituasjonen (Smith, 2011). Ifølge Smith (2011) skal ikke vurderingspraksisen skille seg fra lærings- og undervisningspraksisen. Dette ser vi tydelig i kroppsøvingsfaget ved at det er læreren som i stor grad setter rammene for ønsket atferd i undervisningen og deretter vurderer denne atferden opp mot kompetansemålene. Det viktigste med vurderingspraksisen er å ha et definert mål for aktiviteten, samt være bevisst hvordan denne aktiviteten vil påvirke elevenes læring. Vurderingsprosesser er ikke bare relevant for hvordan læreren legger til rette for og gjennomfører undervisningen, men de er like viktige for elevenes læringsutbytte (Smith, 2011; Evensen, 2020). I og med at standpunktkarakteren til elevene i kroppsøvingsfaget skal være et resultat av et bredt grunnlag som inkluderer ulike aktiviteter og ulike vurderingssituasjoner, vil vurderingspraksisen i faget preges av og baseres på lærerens profesjonsfaglige skjønn (Smith, 2011; Evensen, 2020; Birch, 2021).

Birch (2021) peker på at læreren skal tolke situasjoner, hendelser, handlinger og responser, og ut i fra dette vurdere den totale atferden til elevene. Videre viser det seg at lærere har med seg fordommer inn i vurderingspraksisen. Fordommene knytter seg til hvilken ferdighetskompetanse som hver enkelt lærer vektlegger, og de har rot i lærerens egen livsverden. De er derimot dynamiske og kan endre seg i takt med hvordan læreren får nye erfaringer og perspektiver (Birch, 2021).

1.3.1 Utfordringer ved vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget

Når det gjelder vurderingsprosessen i kroppsøving, er det ikke enkelt å sette fingeren på om det er et kunnskapshull i profesjonen, eller om det er motstridende krefter som jobber mot hverandre. Det som er sikkert, er at kroppsøvingsfaget og vurderingsprosessen i faget er noe som engasjerer mange både her til lands, men også utenlands (Arnesen et al., 2013). Dette ser vi gjennom årelange og pågående diskusjoner rundt hvordan vurderingsprosessen i kroppsøvingsfaget skal praktiseres. Diskusjonene foregår ikke bare i miljøer med kroppsøvingslærere, men vi skimter også usikkerheten fra øverste hold hos Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet hvor de har gjort store endringer i læreplanen for kroppsøvingsfaget via reviderte læreplaner og kunnskapsløfter (Utdanningsdirektoratet, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2020). Utfordringene og diskusjonene dreier seg først og fremst om hvilken kompetanse som skal vurderes hos elevene (Arnesen et al., 2013; Lyngstad 2019; Evensen, 2020; Vinje et al., 2021). Noen mener at det er fysiske prestasjoner som for eksempel hvor fort elevene løper eller hvor høyt de hopper som skal være grunnlaget for karakteren. Dette viser til en mer konkret, målbar og prestasjonsrettet tilnærming til vurdering, og peker på mange måter tilbake til en "gammeldags" og utdatert oppfattelse av faget (Vinje et al., 2021). Andre mener at det er innsatsen som er det viktigste momentet i vurderingsprosessen; at det er pågangsmotet og engasjementet for å øve på ferdigheter som er det viktigste. Denne tilnærmingen retter seg mot øvingen og prosessen til målet mer enn selve sluttresultatet. Et tredje perspektiv i diskusjonen er at faget ikke skal ha standpunktkarakter - kun underveisvurdering (Aasland et al., 2020; Evensen, 2020; Vinje et al., 2021).

Et aspekt som skaper usikkerhet i vurderingsprosessen hos kroppsøvingslærere er læreplanens ordlyd (Vinje & Brattenborg, 2020). Etter fagfornyelsen er ett av målene at kroppsøvingsfaget skal bli mindre idrettsrettet, og et virkemiddel på veien er at læreplanen bruker ord som at elevene skal "reflektere", "drøfte", "vurdere" og "forstå" (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse formuleringene skal i følge Utdanningsdirektoratet (2020) vise til hvilken innsats elevene viser i faget, men mange lærere ser på disse ordene som "teoritunge" og vanskelige å dokumentere og derav vurdere (Vinje og Brattenborg, 2020). Formuleringene er med i dannelsen av hvilket læringsmiljø læreplanen fordrer til; et miljø hvor de kognitive prosessene er vel så viktige som de fysiske prestasjonene, og hvor de elevene med de høyeste karakterene er de elevene som er i stand til å reflektere, drøfte, vurdere og forstå. Dette understreker Utdanningsdirektoratet selv ved å skrive at "det er ikke selve resultatene i prestasjoner eller ferdigheter på et visst nivå som skal ligge til grunn ved vurdering" og "(...) ikke anledning til å bruke et normrelatert vurderingsprinsipp, for eksempel ved å bruke resultatene på tester som grunnlag for å sammenligne elever" (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det finnes blant annet studier fra norsk og svensk skolekontekst som viser at elevene er usikre på hva de blir vurdert ut ifra (Redelius & Hay, 2012; Moen et al., 2018; Aasland & Standal, 2022). Selv om elevene ser viktigheten av vurdering i kroppsøvingsfaget, ser de ikke ut til å anerkjenne at det er læreplanen som er det dominerende grunnlaget for karakterene (Redelius & Hay, 2012). Kartleggingsstudien til Moen et al (2018) viser at elevene mener innsats/holdninger er det som veier tyngst i karaktersettingen. Deretter kommer ferdigheter og fysiske tester som de neste to faktorene. Videre er det både likheter og ulikheter i hvordan lærere mener de gjør vurderingsarbeidet og hva elevene oppfatter at det legges vekt på. De finner blant annet en ulikhet ved bruken av fysiske tester, der lærere mener de ikke bruker tester som vurderingsgrunnlag, mens en tredjedel av elevene mener fysiske tester er i bruk. Både elever og lærere er enige i at innsats og holdninger vektlegges i vurderingsarbeidet (Moen et al., 2018).

1.4 Læringsmiljø

I overordnet del av læreplanen er et av prinsippene for skolen at elevene skal møtes med tillit, respekt og krav som fremmer både deres dannings og lærelyst (Opplæringslova, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020). For at dette skal kunne etterfølges, må skolene kunne tilby elevene et trygt læringsmiljø: "Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling" (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begrepet læringsmiljø innebærer ifølge Kvello (2008) alt det vi omgir oss med. Dette kan være mennesker, men også teknologi, redskaper og fysiske omgivelser. I en rammefaktorstyrt tilnærming ligger alle disse tett på Newells miljøfaktorer (1986), og de kan i så måte vise til at læringsmiljøet har betydning for atferden til elevene. Et aspekt å påpeke for å unngå forvirring er at vi ser av forskning og diskurser innenfor skolekontekster at læringsmiljø og læringsklima to begreper som brukes om samme fenomen.

Inkludert i begrepet læringsmiljø finner vi både det faglige og sosiale miljøet elevene er en del av. Sistnevnte omtales ofte i faglitteraturen som det psykososiale læringsmiljøet (Imsen, 2016). Elevenes psykososiale miljø betegner de mellommenneskelige forholdene på skolen; både mellom elever, lærere og personalet ellers. Støttende læringsmiljøer bidrar ikke bare til utvikling av elevenes kompetanse, men er også emosjonelt støttende for elevene (Imsen, 2016). Dette er med på å danne grunnlaget for at elevene er i stand til å samarbeide og utvikle kunnskap sammen som gruppe og klasse. Et viktig aspekt ved forståelsen av begrepet er at det omhandler *opplevelsen* elevene og personalet har av miljøet, og at atferden til elevene blir påvirket av omgivelsene de er en del av (Sigmundsson & Wiedemann, 2008; Imsen, 2016). Hvordan elevene oppfatter læringsklimaet peker på de psykologiske rammefaktorene hos individet. I og med at forskning viser til resultater som sier at det er sammenhenger mellom elevenes karakterer med deres motivasjon, tankesett og selvoppfatning, er det et potensiale for at opplevelsen av læringsklimaet også kan ha en sammenheng med karakteren de får i faget (Hagen et al., 2021). På grunn av at omgivelsene har påvirkning på hvordan atferden hos elevene kommer til uttrykk, ser vi et potensial for å utforske denne sammenhengen nærmere.

1.4.1 Målorientering

Målorientering er et begrep som utpeker seg som sentralt i forklaringen av hvilket læringsmiljø elevene oppfatter at de er en del av. Målorienteringsbegrepet kobles til hvordan et læringsmiljø kan oppleves ved at det beskriver hvilken motivasjon elevene har for å yte eller ikke yte innsats i faget: "Disse grunnene får store konsekvenser for elevenes atferd i læringssituasjonen" (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 42). Selv om elevenes målorientering i hovedsak er psykologisk relativt stabil, påvirkes den av miljøet de er en del av (Ommundsen, 2006). Det skiller mellom to typer målorientering; oppgaveorientert og egoorientert. Elevenes målorientering kan tenkes å være i korrelasjon med karakteren elevene får i kroppsøving på grunn av at elevenes motivasjon til å yte eller ikke yte innsats vil gi utslag i atferden som læreren skal vurdere. Oppgaveorienterte elever kjennetegnes ved at de har fokus på innsats, lærings- og utviklingsprosessen kontra det å prestere ved å vise til gode resultater. De oppgaveorienterte elevene trigges av utfordringer, og det å utvikle seg oppleves som tilfredsstillende (Duda & Nicholls, 1992; Duda et al., 1995; Treasure, 1997; Kvello, 2008). Oppgaveorientering står i sterk relasjon til en tredje type målorientering, samarbeidsorientering. Det vil si at oppgaveorienterte elever i større grad er opptatt av samarbeid enn de egoorienterte elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). En

potensiell korrelasjon mellom oppgaveorientering og karakteren vil i tilfelle antyde at elever som har stor innsats, er opptatte av samarbeid og har fokus på prosessen kontra sluttresultatet vil få høyere karakteren enn de som ikke har den samme innsatsen.

Egoorienterte elever setter seg selv og sine egne faglige prestasjoner i sentrum. Et annet begrep som ofte brukes om samme type målperspektiv er prestasjonsorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Å være bedre enn andre betegnes som å ha lyktes, og egoorienterte elever ser på egne evner som medfødte og at evnene i liten grad kan forbedres ved øving (Kvello, 2008). Innsatsen deres preges av at de ønsker å demonstrere kompetanse og bli positivt vurdert av andre (Duda & Nicholls, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Egoorientering kan deles i to typer; defensiv og offensiv. Offensivt egoorienterte elever ser muligheter for å lykkes hvis de ser en konkurransesituasjon de vet de kan mestre, mens de viker unna hvis de ser et potensial for å feile eller på andre måter komme dårlig ut av det (Kvello, 2008). Videre beskriver Kvello (2008) at de defensivt egoorienterte anser seg selv som å ha et dårlig potensial for læring uansett hvor mye de øver, og at de ikke setter pris på utfordringer. Hvis det viser seg at elever som ønsker å være bedre enn andre og bli positivt vurdert av læreren får de høyeste karakterene, vil det antyde en korrelasjon mellom karakter og egoorientering.

1.4.2 Motivasjonsklima

Hvilken målorientering elevene har kan knyttes til motivasjonsklimaet elevene er en del av (Ommundsen, 2001). Som nevnt vil elevenes målorientering være relativt stabil, men at hvilken type læringsklima de er en del av kan være en påvirkende faktor. Dette kan være i klassen, gruppa eller på skolen som helhet. Motivasjonsklimaet viser både til de affektive og sosiale dimensjonene i læringsmiljøet (Ommundsen, 2006). Disse dimensjonene er relevante å knytte til kroppsøvingsfaget ved at de kan fasilitere eller begrense hvilke hjerneprosesser elevene har med tanke på optimisme eller pessimisme for egen læringsprosess og selvoppfatning (Ommundsen, 2001). Ommundsen (2006) ser at et trygt psykososialt miljø danner en basis for barn og unges fysisk-motoriske utvikling. Hvilket læringsklima læreren legger til rette for har stor betydning for elevenes utvikling og læring: "Et psykologisk læringsklima kan være mer eller mindre funksjonelt med henblikk på de unges trivsel, motivasjon og læring" (Ommundsen, 2006, s 49). Det skilles mellom to typer motivasjonsklima: Mestringsklima og prestasjonsklima. I lys av Newells rammefaktormodell (1986) vil elevenes oppfattelse av motivasjonsklimaet ha betydning for karakteren de får i faget ved at miljøet er en faktor som har påvirkning på atferden deres, og derav lærerens observasjoner av atferden.

Et prestasjonsklima preges av at læreren legger opp til sammenligning mellom elevene, offentlig vurdering og normative tilbakemeldinger (Ommundsen, 2001; Ommundsen, 2007; Roberts, 2012). Et læringsklima preget av konkurranse og sosial sammenligning kan potensielt bidra til sviktende motivasjon, bekymring over egne evner og kjedsomhet hos elevene (Treasure, 1997; Ommundsen, 2001; Kvello, 2008). Et mestringsfokusert klima står i sterk kontrast til prestasjonsklimaet, da det innebærer et fokus på læringsprosessen, selvutvikling og deltakelse. "Veien er målet" er et velkjent uttrykk som beskriver et mestringsklima på en treffende måte. Ommundsen (2001) peker på at et mestringsorientert læringsklima fremmer motivasjon for læring ved at innsats og fremgang verdsettes i større grad enn konkurranseaspekter.

For å se forskjeller på de to typene motivasjonsklima, peker Ommundsen (2006) på fem aspekter som det kan reflekteres over: 1. Hvilke standarder og kriterier som anvendes ved evaluering og tilbakemelding, 2. basis for ros og anerkjennelse, 3. mulighet for valg

fra elevene, 4. måten læringsaktivitetene presenteres på, og 5. hvordan elevene grupperes og samspillet mellom de i lærings situasjoner.

1.4.3 Tidligere forskning på motivasjonsklima og målorientering

Tidligere forskning viser at målorienteringen til elevene påvirker karakteren i større grad enn deres oppfattelse av læringsklimaet (Halvari et., 2011). I studien så de at mestringsklima hadde en positiv sammenheng med oppgaveorienterte elever. Videre så de at denne sammenhengen også ga positive sammenhenger med kroppsøvningsresultatene til elevene. De samme funnene fant Morgan og Carpenter (2002) i sin studie; et mestringsklima førte til at elevene ble mer oppgaveorienterte samt at elevene turte å utfordre seg selv i større grad og at de følte en mer positiv holdning til faget. Treasure (1997) fant ut at et mestringsklima fordrer at elevene har positive holdninger til klassen.

Aasland og Engelsrud (2017) så i sin studie at de oppgaveorienterte elevene i større grad kan bli "usynlige" i en kroppsøvningskontekst ved at de ikke har et like stort behov for å bli sett, og dermed kan læreren gå glipp av elevfaktorer i vurderingsprosessen som for eksempel samarbeidsevner. Kalaja et al (2009) fant i sin studie gjort på sammenhengen mellom målorientering og karakterer i kroppsøvningsfaget at et egoorientert fokus hos elevene kan virke positivt for utviklingen og læringen av isolerte og spesifikke øvelser som eksempelvis å sparke en ball. Det samme fant Myhre (2015) ut i sin masteroppgave; egoorientering kan spille positivt inn på karakteren. Myhre (2015) viser også til resultater på at et prestasjonsklima påvirker karakteren negativt. Musch og Grondin (2001) fant derimot funn som er motstridende til Myhre (2015): De peker på at et prestasjonsklima kan bidra til en positiv utvikling av grovmotoriske ferdigheter.

At kroppsøvningsundervisningen har vært preget av en test- og prestasjonskultur er ingen hemmelighet, og dette kom særlig til syne i forbindelse med LK06 da dokumentasjonskravet ble styrket samt at innsatsbegrepet ble fjernet fra vurderingskriteriene (Utdanningsdirektoratet, 2015; Evensen, 2020). Dokumentasjon vil si at læreren skriftlig kan vise til opplæringen elevene har vært gjennom. Evensen (2020) nevner at test- og prestasjonskulturen kan ha rot i at i LK06 skulle ikke innsats være en del av vurderingsgrunnlaget, og at på denne måten ble det enklere for lærere å basere karakterene ut i fra konkrete prestasjonsmål. En mulig konsekvens av dette ble at elevene opplevde en svekket bevegelsesglede på grunn av et økt prestasjonsjag (Evensen, 2020). Dagens læreplan har fått tilbake innsatsbegrepet, men den har videreført det sterke fokuset på dokumentasjon. Innsatsbegrepet har baktanke i at undervisningen skal være mer mestringsorientert kontra prestasjonsrettet, og derav gi større gevinst i fagets hovedmål; bidra til livslang bevegelsesglede (Evensen, 2020).

1.5 Fysisk aktivitetsnivå, type aktivitet, kjønn og karakteren i kroppsøvningsfaget

Som redegjort for tidligere i kapitlet, baseres i hovedsak karakterene elevene får i kroppsøvningsfaget på observasjon av elevenes atferd. Elevenes atferd er som presentert gjennom Newells rammefaktormodell (1986) et resultat av tre faktorer; oppgave, individ og miljø. I individfaktoren ligger psykologiske faktorer som elevenes målorientering, pågangsmot, selvoppfattelse og motivasjon, men den inkluderer også fysiske faktorer som elevenes aktivitetsnivå både i og utenfor skolen (Renshaw et al., 2010). Det kan tenkes at den fysiske formen til elevene vil kunne påvirke atferden i undervisningen i positiv eller negativ retning. Quennerstedt (2006) peker på at elevene forventes å ha et høyt aktivitetsnivå i undervisningen, og at dette betraktes som den dominerende diskursen i kroppsøvningsfaget. En diskurs er ifølge Foucault (1998) betingelser som viser til om en handling er kulturell, sosial eller historisk akseptert eller naturlig. Under aktivitetsdiskursen finner vi to underkategorier: Idrettsdiskurs og fysiologisk diskurs. Disse viser til at elevene forventes å ha god fysisk form og at idrettsrelaterte aktiviteter vektlegges (Quennerstedt, 2006; Aasland & Engelsrud, 2017).

I forbindelse med å avdekke aktivitetsnivået til elevene vil det også være naturlig å undersøke innholdet i aktivitetene. Hvilke typer aktiviteter elevene er aktive i på fritiden kan antas å ha en sammenheng med karakteren i form av at de elevene som driver med de samme aktivitetene på fritiden som de som foregår i kroppsøvningsundervisning kan antas å ha større potensial for å oppnå høy måloppnåelse. Dette kan ses i lys av Newells rammefaktormodell ved at elevene kommer inn i undervisningen med ulike forutsetninger, og deretter skal løse oppgaver eller aktiviteter med de bevegelseserfaringene hver enkelt har (Newell, 1986).

Vi vet fra blant annet Hagen et al. (2021) og Hagen et al. (2022) at det finnes visse sammenhenger mellom biologisk modenhet, grovmotoriske egenskaper og psykologiske faktorer og karakteren i kroppsøving. Ut ifra dette vil kjønnsperspektivet også være relevant å løfte frem for å se om det finnes sammenhenger mellom kjønn og karakter, og om disse potensielle sammenhengene kan knyttes til hvilken målorientering og opplevelse av læringsklimaet gutter og jenter har.

1.5.1 Tidligere forskning på sammenhengen mellom fysisk aktivitetsnivå, type aktivitet, kjønn og karakteren i kroppsøvningsfaget

En masteroppgave av Aaslund og Standal (2022) fant ut at det er en sammenheng for fysisk aktivitetsnivå med kroppsøvningskarakter. De fant også sammenhenger mellom karakterer og ulike typer aktiviteter, som for eksempel at elever som driver med lag- og ballspill får høyere karakterer kontra de som ikke driver med det. Lyngstad et al (2020) fant det samme som Aaslund og Standal (2022): De elevene som var i best fysisk form ble ansett til å få den høyeste måloppnåelsen.

Morken (2020) undersøkte i sin masteroppgave om vurdering i kroppsøving er til fordel for enkelte. Denne studien er fra et elevperspektiv, med elever på videregående skole som deltakere. Hovedfunnet i studien var at vurderingspraksisen i kroppsøvningsfaget viser å

være best tilpasset de idrettsaktive og fysisk aktive elevene. Andre relevante funn fra studien er at ferdighets- og prestasjonsfokus ser ut til å dominere ved karaktersetting, og at oppgaveorientering ikke har en signifikant påvirkning på karakteren. Studien fant også forskjeller i karakterer mellom kjønn: Jenter fikk litt høyere karakterer enn gutter (Morken, 2020). Tidligere studier har funnet motstridende resultater når det gjelder kjønnsperspektivet; kroppsøving er det eneste faget hvor gutter i snitt har bedre karakterer enn jenter (Lagestad, 2017; Moen et al., 2018).

Noe annet som tidligere forskning har sett er at elever som utmerker seg til å ha god grovmotorikk og god fysisk form får høyere karakterer, og at det er det læreren ser og observerer av atferd som danner grunnlaget for karakteren de får (Aasland & Engelsrud, 2017; Hagen et al., 2022).

Når det gjelder type aktivitet og sammenhenger med karakteren viser kartleggingsstudien til Moen et al (2018) at ballspill er den dominerende aktiviteten i kroppsøvingsundervisningen. Ballspill inkluderer flere typer spill/leker, og funn fra kartleggingsstudien viser at det er balleker som flest elever (49,9%) oppgir at de har "ofte" eller "veldig ofte", med fotball som neste med 25,5%. Rapporten viser ingen forskjeller i kjønn når det gjelder rapportering av hvilke aktiviteter de har "veldig ofte" eller "ofte". Styrketrening (47,6%), stasjonstrening (28,8%) og jogging (24,1%) er også aktiviteter som elevene rapporterer om å ha "ofte" eller "veldig ofte".

Idrettsforbundets nøkkeltallsrapport fra 2021 viser at i aldersgruppen 13-19 år er flere gutter enn jenter medlemmer i et idrettslag med et antall på hhv. 162 162 og 128 392. Når det gjelder type idretter som dominerer med hensyn til medlemstall i de ulike forbundene blant aldersgruppen 13-19 år er rekkefølgen som følger: Fotball (91 512), håndball (35 882) og langrenn (13 882).

1.6 Hensikten med oppgaven og problemstilling

I og med at tidligere forskning viser oss at det finnes sammenhenger mellom karakteren i kroppsøvfaget og ulike individfaktorer som elevenes målorientering, fysiske aktivitetsnivå, selvoppfatning, pågangsmot og motivasjon, vil det være naturlig å ta forskningen videre til å se på sammenhengen mellom elevenes oppfattelse av læringsmiljøet og karakteren. Motivasjon, målorientering, fysisk aktivitetsnivå og hvilken type aktivitet elevene driver med er alle faktorer som er med på å bestemme hvilken atferd elevene har i faget, og disse danner dermed grunnlaget for vurderingene læreren gjør på bakgrunn av observasjon av atferden. Atferden som elevene blir vurdert ut i fra har sitt utspring fra hvilken motivasjon elevene har for å yte innsats, og et aspekt som utpeker seg som relevant å få kartlagt i forbindelse med elevenes oppfattelse av læringsmiljøet er hvilken målorientering elevene har. Er det elevene som oppfatter seg selv som egoorienterte som får de høyeste karakterene? Hva med de oppgaveorienterte elevene som kanskje ikke er de som roper høyest etter å få lærerens øyne rettet kun på seg og sin atferd? Hvor på karakterskalaen er disse? Et annet sentralt forskningsspørsmål er om det er de som opplever å være en del av et mestringssklima eller et prestasjonssklima som får de høyeste karakterene? Videre er det relevant å se på om aktivitetsnivået til elevene korrelerer med karakter, samt om det er ulike typer aktivitet som korrelerer bedre enn andre.

Tidligere forskning viser at det er tydelige utfordringer rundt vurderingsprosessen i kroppsøvningsfaget, noe som gjør at vi ser at et økt fokus og forskning på området kan være et tiltrengt bidrag for å øke kompetansen for hele profesjonen. Newells rammefaktormodell (1986) viser oss at jo flere rammefaktorer læreren kan endre på, jo flere muligheter har læreren for påvirkning av atferden til elevene. I og med at vurdering er en stor del av skolens praksis for å skape utvikling og læring, vil det å undersøke faktorer som kan påvirke karakteren elevene får være nyttig. Lærerens valg av undervisningsmetoder, inkludert dens påvirkning av læringsklimaet, har stor betydning for hvilken motivasjon og målorientering for atferd elevene har og blir vurdert ut ifra, og dermed ser vi det som relevant å koble elevens oppfattelse av motivasjonsklimaet de er en del av til karakteren de får i faget. Samtidig har elevene med seg forutsetninger som deres aktivitetsnivå, hvilke typer aktivitet de driver med og hvilket kjønn de er med seg inn i undervisnings- og vurderingssituasjoner.

Ut ifra dette peker det seg ut en problemstilling vi ønsker å få svar på:

Hvilke sammenhenger er det mellom kroppsøvningskarakter, målorientering og opplevelse av motivasjonsklima i kroppsøving, samt fysisk aktivitet og type aktivitet på fritiden blant ungdomsskoleelever?

2.0 Metode

2.1 Metodeintroduksjon

Studien er basert på en deduktiv tilnærming hvor tidligere forskning og empiri har vært med å påvirke problemstillingen vi ønsker å finne svar på. Denne tilnærmingen gir oss mulighet til å undersøke om tidligere resultater kan støttes og med et tverrsnittdesign får vi også mulighet til å undersøke nye fenomener. Der tidligere forskning på vurdering i kroppsøving oftest har blitt gjennomført via et lærerperspektiv og med kvalitative undersøkelser, gjennomfører vi vår undersøkelse via et elevperspektiv og med kvantitativ metode. Med hjelp av statistiske metoder for å håndtere store mengder informasjon får vi muligheten til å undersøke et fenomen hvor vi når ut til mange elever, ikke bare et knippe lærere (Postholm & Jacobsen, 2020; Christoffersen & Johannessen, 2012).

Med en post-positivistisk tilnærming er vi ute etter kunnskap om den sosiale virkeligheten og ser på en økt kunnskapsmengde som en mulighet til å forstå hvordan virkeligheten stadig er i endring (Panhwar et al., 2017). Kunnskapen vi tilegner oss vil ikke være lovmessigheter, men sannsynligheter. Ved bruk av denne metoden vil vi med presise beskrivelser av empirien kunne operasjonalisere og vise til statistiske analyser for å belyse problemstillingen. Operasjonalisering vil si å gå fra det generelle til det mer spesifikke og konkrete, og resultatet av operasjonaliseringsprosessen betegnes som variabler. Med den valgte deduktive tilnærmingen og kvantitative metoden for undersøkelsen, ble det utviklet et spørreskjema som har tilfredsstillende grad av validitet og reliabilitet for å innhente data. Datamaterialet fra spørreskjemaene ble deretter behandlet og analysert for å kunne fremstille resultater som svarer på problemstillingen for undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2020; Christoffersen & Johannessen, 2012; Creswell & Creswell, 2018).

Innenfor områdene læringsmiljø, læringsklima og målorientering i skolen og i kroppsøvingfaget opplever vi at forskning fra et elevperspektiv er en mangelvare. Forskingen som er gjort er i stor grad gjennomført fra et lærerperspektiv. Denne forskningen gir et innblikk i hvordan lærerne opplever elevene i sine læringsmiljø og hva som ligger bak valgene til lærerne, men vi ønsker at det er elevenes stemmer som skal løftes. Hvis forskningen som gjøres på vurderingspraksisen i stor grad er fra et kvalitativt lærerperspektiv, frykter vi at forskningen vil gi et for diffust og for lite nyansert bilde. Gjennom kvantifisering av data hentet fra spørreskjema med elever som respondenter, vil vi presentere resultater som har viss sannsynlighet for å gjengi den virkelige verden.

2.2 Utvalg

I denne undersøkelsen ble det rekruttert 113 ungdomsskoleelever i alderen 14-16 år, hvorav 57 gutter, 55 jenter og én elev som har krysset av for at det identifiserer seg som "annet". Utvalget består av $n=86$ elever på niende trinn og $n=27$ elever på tiende trinn. Ved spørsmål om hvilken karakter som var den siste de mottok i faget antar vi at det er karakteren fra midtveisvurdering ved endt høstsemester for niende- og tiende trinn, ettersom undersøkelsen har blitt gjennomført rett etter årsskiftet og i oppstarten av et nytt semester. Utvalget består av elever fra to forskjellige skoler, én i Trøndelag og én i Møre og Romsdal, begge 1.-10. skoler. For å etablere et variert utvalg er den ene skolen lokalisert i et typisk bymiljø og den andre skolen ligger i mer landlige strøk. Byskolen har et elevtall på ca. 550 elever og den landlige skolen har ca. 450 elever. Byskolen ligger i

en bydel sør i Trondheim kommune og har et mangfoldig idretts- og kulturtilbud for unge og voksne i sitt nærmiljø. Den ligger også litt tilsidesatt for bysentrum med relativt gode kollektivmuligheter for elever og ansatte. Den landlige skolen ligger nord i Møre og Romsdal, like ved kommunens større idrettsanlegg og den har et fint turområde rett ved. Kommunen har et rikelig naturlig liv med fjorder og fjell. Befolkningstettheten rundt byskolen er høyere enn for den landlige skolen.

2.3 Prosedyre

Respondenter til spørreundersøkelsen ble rekruttert gjennom forespørsler til kroppsøvingslærere vi har bekjentskap til. Gjennom e-post og på telefon fikk vi avtalt hvordan skolene skulle gjennomføre spørreundersøkelsene i klasserom. Spørreskjemaene ble besvart digitalt for alle elevene på begge skolene ved bruk av Nettskjema (UiO). Etter instruksjon fra oss gjorde lærerne ved de to skolene elevene oppmerksomme på at alle svarene er anonyme, at det var frivillig å delta i undersøkelsen. Elevene ble oppfordret til å svare så ærlig som mulig på spørsmålene. Skolene gjennomførte undersøkelsen med elevene i klasserommet sitt i en annen skoletime enn kroppsøving da det var mest praktisk for dem. Vi var ikke tilstede underveis i gjennomføringen. Elevene ble derfor oppfordret av læreren til å lese godt gjennom introduksjonen til spørreskjemaet for informasjon om formålet med undersøkelsen. Etersom de valgte spørreskjemaene i en årrekke har vist seg reliabel og valid, samt blitt brukt både i idrett- og kroppsøvingsammenheng og på samme aldersgruppe som utvalget for denne undersøkelsen, så vi det ikke nødvendig og gjennomføre en pre-undersøkelse av hele spørreundersøkelsen. Vi gjennomførte en pre-undersøkelse på en del av undersøkelsen, Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ), for å undersøke hvordan andre opplevde vår oversettelse fra en idrettssammenheng til skolesammenheng. Pre-undersøkelsen ble gjennomført med lærerstudentkollegaer (n = 5) og bekjente i nær omgangskrets (n = 6). Det ble ikke gjennomført noen endringer etter pre-undersøkelsen.

Studien går inn i en tidligere godkjenning fra NSD, med prosjektnummer 169464, som er tilknyttet til et annet prosjekt. Det har ikke vært ytterligere behov for en ny godkjenning for denne studien. Vedlagt ligger prosjektnummeret som er knyttet til denne studien.

2.4 Spørreskjema og måleinstrumenter

Spørreskjemaet vi har benyttet er satt sammen av eksisterende måleverktøy. Det var naturlig å ta i bruk disse spørreskjemaene på grunn av at de valgte måleverktøyene er godt anerkjent og mye brukt i tidligere idretts- og aktivitetsforskning, og i så måte viser til høy grad av reliabilitet og validitet.

2.4.1 Health Behaviour in School-Aged Children Physical Activity Questionnaire

For å måle elevenes generelle demografiske variabler som kjønn, alder, klassetrinn og kroppsøvingskarakter, samt elevenes fysiske aktivitetsnivå på fritiden, i kroppsøving og type aktiviteter ble det benyttet spørsmål fra WHO HBSC PAQ (Health Behaviour in School-Aged Children Physical Activity Questionnaire). Dette er et selvadministrerende måleverktøy som har blitt designet for å undersøke blant annet aktivitetsnivå blant ungdommer (Sylvia et al., 2014). Ifølge Sylvia et al (2014) er det selvadministrerende måleverktøy som er mest vanlig å bruke for å evaluere fysisk aktivitet. Kurtze et al (2003) trekker frem fire dimensjoner som kan inkluderes i en

undersøkelse for å oppnå sterke valide mål på rapportering av fysisk aktivitetsnivå. De fire dimensjonene er; hyppighet, dvs. hvor ofte vedkommende driver med fysisk aktivitet, varighet, dvs. hvor lenge den varer den hver gang, intensitet, dvs. hvor hard er aktiviteten og regelmessighet, dvs. hvordan aktiviteten varierer med sesongene, for eksempel mellom vinter og sommerhalvåret (Kurtze et al., 2003). Vi inkluderer de tre første dimensjonene i vårt spørreskjema og legger ikke særlig fokus på sesongbasert aktivitet ettersom problemstillingen vår ikke påvirkes av hvilken sesong det er, og at flere av elevene kan antas å være aktiv i flere idretter enn bare én i en gitt sesong.

Spørsmålene er formulert for å avdekke aktivitetsnivået både i og utenfor skoletiden, og elevene svarte på spørsmålene gjennom å krysse av for ett av fem alternativer for å avdekke hyppighet og varighet. Alternativene varierer fra å spørre om antall timer i uken, ved alternativene "ingen", "1-2 timer", "2-3 timer", "3-4 timer", "4-5 timer", "mer enn 5 timer", til hvor mange dager i uken med alternativene "2-3 ganger i måneden eller sjeldnere", "1 gang i uken", "2-3 ganger i uken" eller "4 ganger i uken eller mer". Med sistnevnte alternativer ønsker vi å finne ut av elevenes hyppighet av organisert og ikke-organisert idrett, for å kunne knytte elevenes type aktivitetsnivå til karakteren de får og undersøke om det er noen tendenser i opplevd læringsklima og målorientering. Det ble formatert en krysstabell for aktivitetstype og hvor ofte aktiviteten blir bedrevet. På spørsmål "Hvor ofte driver du vanligvis med disse treningsaktivitetene?" var det ni forskjellige aktiviteter respondentene skulle avgi svar på. På hver aktivitet var det fem svaralternativer for frekvens, fra "aldri" til "fire ganger i uken eller mer". Aktivitetene var utholdenhetsidrett (f.eks. løp/jogging, langrenn, sykling, svømming, friidrett), lag-/ballidretter (f.eks. fotball, volleyball, håndball, ishockey), estetisk idrett (f.eks. dans, turn, aerobics), kampsport/styrkeidrett (f.eks. judo, karate, taekwondo, boksing, styrkeløft), styrketrening (f.eks. Bodybuilding, fitness trening), tekniske idretter (f.eks. ridning, friidrett, hopp, rullebrett), skiidrett (f.eks. alpint, snowboard, telemark), friluftsliv (f.eks. fottur, skitur) og trening på treningssenter. Elevene som ikke drev med og/eller har sluttet med en aktivitet fikk også mulighet å svare på hvor gamle de var da de sluttet, i spørreskjemaets eneste åpne spørsmål.

Ved å bruke deler av HBSC PAQ vil vi kunne måle elevenes grad av fysisk aktivitet på skolen og på fritiden. Spørreskjemaet viser til en akseptabel grad av reliabilitet og validitet, og er oversatt til norsk og benyttet ved flere anledninger over en lang tidsperiode. Som for eksempel i flere år med Ung-Hunt og HEMIL-rapporten (Kurtze et al., 2003; Kurtze et al., 2008; UiB, 2020). Ung-Hunt er ungdomsdelen av Helseundersøkelsen i Trøndelag (Hunt). Sammen med Hunt har Ung-Hunt blitt gjennomført i Trøndelag i perioden 1995-2019 (NTNU, u.å). Ifølge Kurtze et al (2003) har spørreskjemaet vist seg å ha en akseptabel grad av reliabilitet for frekvens og varighet, som er to viktige dimensjoner for å måle fysisk aktivitetsnivå og som er sentral i vår undersøkelse. HBSC PAQ er ifølge Roberts et al (2009) en skolebasert undersøkelse for elever i ungdomsalder (11-15 år) med en internasjonal sjekklister for å oppfylle kravene som skal til ved oversettelse av spørsmålene. Dette for å sikre validiteten til spørreskjemaet og at tilpasningene som har blitt gjort skal treffe deltakere når det kommer til demografi, sosiale bakgrunner, helseutfordringer og liknende (Roberts et al., 2009). En japansk studie har nylig også testet ut validiteten til spørreskjemaet gjennom en analyse både på japansk og engelsk. Den viste til gyldigheten av HBSC PAQ undersøkelsen ved testing av japanske barn sitt aktivitetsnivå (Tanaka et al., 2017).

2.4.2 Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire

Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) ble utviklet av Joan Duda i 1989 for å undersøke om det var oppgaveorientering eller egoorientering som motiverte folk når de skulle gjennomføre en aktivitet. Det ble først brukt på et utvalg fra en high school i USA, med unge atleter i skoleidretten. Videre har spørreskjemaet blitt brukt ved mange anledninger og med ulike kontekster, men oftest knyttet til hva som ligger bak prestasjoner i sport, interesser, læring, mestringsstrategier og fair play-holdninger for å nevne noen (Duda & Nicholls, 1992). TEOSQ har over flere år blitt brukt som måleverktøy for motivasjon innenfor idrett, og det har vist seg valid og reliabel med utvalg fra ulike aldersgrupper, idrettsgrener og for ulike kulturer (Duda & Nicholls, 1992; Li et al., 1998; Castillo et al., 2010; Morales-Sánchez et al., 2022). Spørreskjemaet vil derfor være aktuelt å anvende i en kroppsøvingssammenheng på norske ungdommer da det har blitt testet på blant annet amerikanske, spanske og portugisiske ungdommer og elever tidligere.

Vi har tatt med 12 spørsmål/påstander fra Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire, der vi har oversatt spørsmålene fra engelsk til norsk. Vi har også gjort små justeringer på påstandene for at de skal være mer relevante for deltakerne i en kroppsøvingssammenheng og skolekontekst. Det ser man et eksempel på ved Q4 i TEOSQ (Vedlegg 1). Påstanden "The others can't do as well as me" har vi oversatt til "Andre gjør det dårligere enn meg i timen". Ikke bare oversetter vi språket, men ved å endre ordlyden litt og presisere at det er i "timen" ønsker vi at deltakerne har kroppsøvingstimen i tankene når de responderer på påstanden. Deltakerne må avgi svar på alle 12 spørsmålene og svare på i hvilken grad de sier seg enig i påstanden. Det er fem svaralternativer som strekker seg fra (1) "stemmer svært dårlig" til (5) stemmer svært godt, i midten er det alternativ (3) hverken eller. Det opprinnelige Task and Ego Orientation in Sports Questionnaire har 13 spørsmål. Vi har utelukket ett spørsmål ettersom vi ikke følte den norske oversettelsen ville være forståelig nok for elevene. Vi fant ikke en god nok oversettelse av påstanden; "I work really hard", og valgte heller å utelukke den oppgaveorienterte påstanden i stedet for å ta den med og eventuelt skape forvirring hos deltakerne i spørreundersøkelsene. Med 12 påstander fra TEOSQ vil det være seks som avdekker i hvilken grad eleven er egoorientert og seks påstander som vil avdekke i hvilken grad eleven er oppgaveorientert. Se vedlegg 2 for hvilke påstander som gjelder for oppgaveorientering og egoorientering.

2.4.3 Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire

Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ) ble utviklet i 1992 for å avdekke respondentenes oppfattelse av det aktive læringsmiljøet den er en del av. Spørreskjemaet har tatt utgangspunkt i Deci og Ryans teori om målperspektiv og selvbestemmelsesteori (Ames, 1992). Spørreskjemaet legger vekt på å skille mellom prestasjonsklima og mestringsklima (Duda, 1989; Duda & Nicholls, 1992). PMCSQ ble utviklet ut i fra to ulike "skalaer" innenfor prestasjon og mestring. Det har i forskningssammenheng både blitt anvendt i forskning på skolemiljø og ulike idrettsmiljøer. PMCSQ har blitt brukt i en årrekke på flere kontinenter og oversatt til mange språk og kontekster. I vår bruk av PMCSQ har vi brukt en versjon som allerede var oversatt til norsk, men som var tilpasset fotball (Ommundsen og Roberts, 1996). Ut fra den versjonen gjorde vi en liknende tilpasning av spørsmålene som også er gjort av eksempelvis González-Cutre et al (2009) i deres undersøkelse på relasjonen mellom motivasjonsklima, sosiale mål og opplevd kompetanse. Vi har gjort tilsvarende som den spanske versjon av PMCSQ, oversatt av Checchini et al (2005), og endret ord som «trener», «utøver» og

«treningsøkt» med «lærer», «elev» og «undervisningsøkt» (González-Cutre et al., 2009). Som for eksempel endringen på spørsmål 9 under "i hvilken grad er du enig i påstandene om kroppsøvingstimene på skolen din". Der gjør vi om påstanden fra "Treneren er mest oppmerksom på de beste spillerne" til "Læreren er mest oppmerksom på de beste elevene" (Vedlegg 1).

Vi tar i bruk 34 lukkede spørsmål/påstander fra PMCSQ, hvor det for hver påstand er opp til respondentene å skille mellom i hvor stor grad de synes utsagnet de får presentert stemmer for dem og sin oppfattelse. Det er fem svaralternativer å velge mellom, der ytterpunktene er 1; stemmer svært dårlig og 5; stemmer svært godt. Dette viser til at datamaterialet er forhåndskategorisert, og alle respondentene svarer på spørsmålene/påstandene innenfor de samme rammene.

PMCSQ har blitt brukt i en årrekke i mange ulike studier både i idrettsforskning, men også i skolesammenheng som for eksempel i González-Cutre et al (2009). Spørreskjemaet har over flere år vist akseptabel grad av reliabilitet (Møllerløkken et al., 2017; Newton et al., 2000). Ommundsen og Roberts (1996) oversatte spørreskjemaet ved oversetting og tilbakeoversetting, og Newton et al (2000) presenterte funn som viser til at spørreskjemaet kan være et reliabelt og valid måleverktøy for å måle motivasjonsklima. Med 34 påstander fra PMCSQ vil det være 17 som inkluderer mestringsklima og 17 påstander som inkluderer prestasjonsklima. Se vedlegg 2 for hvilke påstander som gjelder for mestringsklima og prestasjonsklima.

2.5 Databehandling

Datamaterialet ble som nevnt samlet inn ved bruk av en digital spørreundersøkelse. Undersøkelsen ble utformet og gjennomført i Nettskjema fra UiO. Etter at utvalget hadde gjennomført spørreundersøkelsen ble det lukket, og svarene som var i tekstformat ble omkodet direkte inne i Nettskjema. Eksempelvis ble spørsmålet om hvilket kjønn deltakerne identifiserte seg med kodet om fra gutt, jente og annet til 1 (gutt), 2 (jente) og 3 (annet). Etter kodingen ble data lastet ned som SPSS-syntaksfil og lagt inn i statistikkverktøyet Statistical Package for the Social Sciences 27 (SPSS).

Det ble laget nye variabler for å kategorisere og samle elevenes aktivitetsnivå i løpet av en uke. For å få oversikt over elevenes totale mengde (antall timer) fysisk aktivitet i uken samlet vi variablene "timer i aktivitet utenfor skoletiden" og "timer kroppsøving eller valgfag med fysisk aktivitet på skolen" med bruk av funksjonen "compute variable". Hver elev fikk da en tallverdi mellom 2 og 12 i stedet for verdiene 1 til 6. Ved bruk av "recode into different values" ble verdiene mellom 2-4 "old values" gjort om til "new value" 1, "old values" 5-8 ble gjort om til "new value" 2 og "old values" 9-12 ble gjort om til "new value" 3. Verdien 1 (lav) representerer 3 timer eller mindre aktivitet totalt i uken. Verdien 2 (middels) representerer mellom 4-7 timer i uken og verdien 3 (høy) tilsvarer mer enn 8 timer aktivitet i uken.

For å kunne undersøke korrelasjon mellom deltakelse i de ulike fritidsaktivitetene og karakterene, kategoriserte vi variabelen for hver fritidsaktivitet i to deler, ved bruk av "recode into different values". Enten aktiv deltakelse (verdien 1), som vil bety deltakelse én gang i uken eller mer, eller ingen deltakelse, som vil bety deltakelse 2-3 ganger i måneden eller sjeldnere (verdi 2).

For å kunne analysere og sammenligne utvalgets respons på spørsmålene fra Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) valgte vi å splitte variabelen i to variabler ved bruk av funksjonen "compute variable". Den ene variabelen inneholdt påstandene som tilhører egoorientering og den andre variabelen inneholdt påstandene som tilhører oppgaveorientering (Vedlegg 2). Spørsmålene er stilt på en slik måte at svaralternativene mellom "stemmer svært dårlig" til "stemmer svært godt" kan ha verdien 1-5 i begge variablene.

Den samme prosessen ble gjennomført for å fremstille elevenes oppfattelse av læringsklimaet med bruk av Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ). Variablene ble splittet ved "compute variable" og de nye variablene ble delt inn i mestringsklima og prestasjonsklima, med tilhørende påstander (Vedlegg 2). For både TEOSQ og PMCSQ ble gjennomsnittsverdien fra påstandene samlet, slik at hver deltaker i utvalget har en gjennomsnittsverdi for opplevd mestringsklima, opplevd prestasjonsklima, egoorientering og oppgaveorientering.

2.6 Analyse

I etterkant av databehandlingen kunne vi analysere materialet. For å analysere datamaterialet ble statistikkverktøyet Statistical Package for the Social Sciences 27 (SPSS) brukt. For å undersøke korrelasjon mellom det totale aktivitetsnivået til respondentene og karakterene deres brukte vi den nye variabelen for total mengde (antall timer) fysisk aktivitet i uken, på skolen og fritiden. Ved bruk av funksjonen "Bivariate Correlations" og korrelasjonskoeffisienten Spearman kunne vi undersøke signifikansnivået mellom variablene. "Bivariate Correlations" brukes i statistikk for å bestemme den eksisterende korrelasjonen mellom to ulike variabler, i dette tilfellet karakterene og total aktivitet i uken. Vi undersøkte også signifikansnivået mellom karakter og de ulike fritidsaktivitetene for å undersøke om det er sterkere korrelasjoner hos noen aktiviteter kontra andre. Dette ble gjort ved å bruke "Compare Means" og "Independent sample t-test", da kunne vi avdekke korrelasjon ved "two sided p verdi". For denne aksjonen ble det brukt den nye omkodede variabelen for deltakelse i fritidsaktiviteter som skiller mellom aktiv- (én gang i uken eller oftere) eller ingen deltakelse (2-3 ganger i måneden eller færre). Dette ble gjort på alle de ni aktivitetene og karakterene. Gjennom å kjøre en "Independent Samples t-Test" vil vi kunne teste to uavhengige grupper for å finne ut om det er noen statistiske indikasjoner på om de assosierte gjennomsnittene er signifikant forskjellige.

For å undersøke korrelasjon mellom elevenes oppfattelse av mestrings- og prestasjonsklima og elevenes karakterer ble det også brukt analysefunksjonen "Bivariate Correlations" og korrelasjonskoeffisienten Spearman for å undersøke signifikansnivået mellom variablene. Den samme operasjonen ble også brukt for å undersøke korrelasjon mellom elevenes grad av oppgave- og egoorientering og karakteren de har fått. "Bivariate Correlations" og korrelasjonskoeffisienten Spearman ble også brukt for å undersøke om det var noen signifikante forskjeller mellom kjønnene for variablene mestringsklima, prestasjonsklima, oppgaveorientering og egoorientering. Vi har også undersøkt korrelasjonen mellom de fire variablene mestringsklima, prestasjonsklima, oppgaveorientering og egoorientering ved bruk av "Bivariate Correlations" og korrelasjonskoeffisienten Spearman" samt undersøkt korrelasjon mellom de ulike idrettene og hver av de fire variablene.

Signifikansnivået er satt til $p \leq 0,05$.

2.7 Forskningsetikk

Som forskere står vi ansvarlig for forskningsdeltakere og forskningsundersøkelsen under hele prosessen, og det er et grunnleggende etisk prinsipp at forskningsdeltakerne er førsteprioritet (Postholm & Jacobsen, 2014). Vår holdning til dette er at det er spesielt viktig å respektere ettersom forskningsdeltakerne i denne undersøkelsen er barn i alderen 14-16 år. Som nevnt tidligere inngår denne studien i en tidligere godkjenning fra NSD som er tilknyttet et annet prosjekt, derav har det ikke vært ytterligere behov for en ny godkjenning for denne studien. Et grunnleggende prinsipp er at deltakerne i undersøkelsen foretar et informert samtykke om å delta i undersøkelsen. Deltakelsen skal være frivillig og deltakeren kan trekke seg når som helst i prosessen, deltakeren vet hva som skal forskes på og hvilke fordeler og ulemper som kan oppstå ved å delta (Postholm & Jacobsen, 2014). Denne informasjonen ble elevene presentert muntlig fra læreren sin, men også skriftlig gjennom beskrivelsen av spørreundersøkelsen i starten av nettskjemaet.

Undersøkelsen har lagt vekt på fullstendig anonymitet, og all kontakt med deltakerne har gått via deres lærere. Ettersom undersøkelsen har blitt gjennomført digitalt har vi ingen kjennskap til elevene, og all informasjon deltakerne har fått om studien verbalt har blitt gitt av lærerne deres.

Det er relativt sett ganske direkte og lukkede spørsmål/påstander i de tre valgte komponentene av undersøkelsen vår (HBSQ, TEOSQ, PMCSQ). Det er for oss ikke kjent noen rapporterte ubehag i de spørsmålene/påstandene som er inkludert i spørreskjemaene, verken i denne undersøkelsen eller i studier gjennomført av andre. På tross av dette valgte vi som nevnt, å ikke inkludere en påstand i Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ), med tanke på at vi ikke ville skape forvirring eller usikkerhet hos de unge deltakerne, da vi ikke fant en passende oversetting.

3.0 Resultat

3.1 Deskriptiv statistikk

Variabler	Antall	Total (%)
Antall(n)	113	100 %
Trinn		
9.trinn	85	75,2 %
10.trinn	27	23,9 %
Alder		
14år	70	61,9 %
15år	34	30,1 %
16år	9	8,0 %
Karakter		
1	1	0,9 %
2	1	0,9 %
3	16	14,2 %
4	43	38,1 %
5	48	42,5 %
6	4	3,5 %
Gj.snit	4.31	
Std.avvik	0.856	
Fysisk aktivitetsnivå		
(Aktivitetsnivå antall timer i og utenfor skoletiden)		
Lav	7	6,2 %
Middels	52	46,0 %
Høy	54	47,8 %

Tabell 1.0 Demografiske variabler og aktivitetsnivå

Deskriptive data for utvalget er presentert i tabell 1.0. Fra den presenterte statistikken kan vi se at det er klart overtall i antall 9.trinns elever som er deltagende i undersøkelsen, enn 10.trinns elever. Utvalget består av jevnt antall gutter (57) og jenter (55), samt én (1) som identifiserer seg som annet. Tabell 1.1 viser forskjellen mellom kjønn. Den ene personen som identifiserer seg som annet, har vi utelatt fra denne tabellen, da det bare gjelder en person og det ikke vil kunne regnes gjennomsnitt og standardavvik for den kategorien. Tabell 1.1 viser en signifikant forskjell på gjennomsnittskarakteren for gutter og jenter, $p=0.009$. Den samlede gjennomsnittskarakteren for utvalget er på 4.31, med et standardavvik på 0.856. Datamaterialet viser at det er flere gutter enn jenter som får karakteren 5, og flere jenter enn gutter som får karakteren 4. Det er også et større antall gutter enn jenter som befinner seg i kategorien for høyt aktivitetsnivå, og et større antall jenter som befinner seg i kategorien for middels aktivitetsnivå. Av de få elevene som befinner seg i kategorien for lavt aktivitetsnivå er de fleste jenter. Det samlede aktivitetsnivået til guttene i utvalget viser seg høyere enn aktivitetsnivået til jentene i utvalget. Det er en signifikant forskjell på det totale aktivitetsnivået til guttene og jentene i utvalget, med en verdi på < 0.001 .

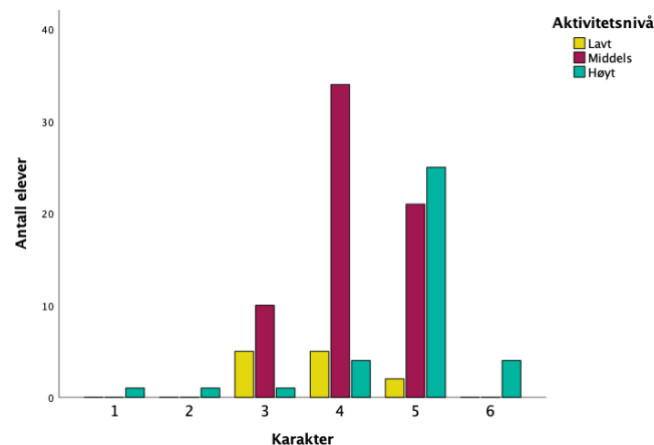
Kjønnsdifferensiering

	Gutt	Jente
Antall (n)	57	55
Karakter		
Gj.snitt	4.53	4.11
Strd. Avvik	.868	.786
Two sided p	0.009	
Aktivitetsnivå kategorisering		
Lav	1	6
Middels	24	27
Høy	32	22
Aktivitetsnivå uten kategorisering		
Gj.snitt	8.07	6.34
Strd. Avvik	1.811	2.011
Two sided p	< 0.001	
Mestringsklima		
Gj.snitt	3.46	3.38
Strd. Avvik	.649	.640
Two sided p	.566	
Prestasjonsklima		
Gj.snitt	2.55	2.43
Strd. Avvik	.619	.569
Two sided p	.291	
Egoorientering		
Gj.snitt	3.10	2.83
Strd. Avvik	.913	.978
Two sided p	.132	
Oppgaveorientering		
Gj.snitt	3.71	3.63
Strd. Avvik	.635	.781
Two sided p	.582	

Tabell 1.1 Kjønnsdifferensiering

Det er ingen signifikant forskjell når det kommer til gutter og jenters opplevelse av læringsmiljøet i kroppsøvingstimen. Gjennomsnittsverdien for mestringsklima og prestasjonsklima er relativt lik. Det er heller ingen signifikant forskjell i graden av målorienteringene; egoorientering og oppgaveorientering. Standardavviket til egoorientering er relativt større enn de andre variablene. Gjennomsnittsverdien for hele utvalget: 3.41 for mestringsklima, 2.49 for prestasjonsklima, 2.98 for egoorientering og 3.67 for oppgaveorientering.

3.2 Aktivitetsnivå og karakter



Graf 1.0 Aktivitetsnivå og karakter

Graf 1.0 viser en oversikt over antall elever i de ulike kategoriene for aktivitetsnivå. Når det gjelder det totale aktivitetsnivået rapporterer utvalget omtrent samme antall elever mellom høyt og middels aktivitetsnivå, henholdsvis 47.8% (n=54) og 46.0% (n=52). I grafen kan vi se at det var kun elever med høyt totalt aktivitetsnivå som fikk karakteren 6. Det var også klart flere elever som hadde middels eller høyt aktivitetsnivå som fikk karakteren 5. For karakteren 4 var det stort sett bare elever med et middels aktivitetsnivå. De elevene med lavt aktivitetsnivå utenfor skolen fikk stort sett karakteren tre og fire.

3.3 Deltakelse per type fysisk aktivitet på fritiden

Tabell 1.2 viser hvilke typer fysiske aktiviteter og idretter elevene deltar i på fritiden. Tabell 1.2 viser også gjennomsnittskarakteren til elevene som driver aktivt med idretten, og gjennomsnittskarakteren til elevene som ikke driver med idretten, samt differansen i karakter for aktiv og ikke-aktiv og signifikansverdi.

Idrettsdeltakelse krysset med karakter	Antall aktive (n)	Gjennomsnittskarakter		Differanse	Two sided p Signifikant
		Aktiv	Ikke aktiv		
Utholdenhetsidretter	87	4.40	4.00	0.40	0.019
Lagidretter	61	4.57	4.00	0.57	< 0.001
Estetiske idretter	20	4.45	4.28	0.17	0.439
Kampsport	21	4.57	4.25	0.32	0.073
Styrketrening	75	4.44	4.05	0.39	0.020
Tekniske idretter	23	4.17	4.34	-0.17	0.450
Skiidretter	54	4.46	4.17	0.29	0.072
Friluftsliv	79	4.38	4.15	0.23	0.168
Treningssenter	52	4.56	4.10	0.46	0.005

Tabell 1.2: Karakter og deltakelse pr type aktivitet

Den deskriptive statistikken viser oss at det er to aktiviteter som peker seg ut som dominerende, og noe over halvparten av elevene driver med: utholdenhetsidrett og

styrketrening. Rett i underkant av halvparten av det totale antallet elever driver med ballspill/lagidrett. Ser vi på raden for antall (n) totale deltakere per aktivitet, ser vi at det er en del elever som deltar aktivt på mer enn én aktivitet eller idrett i uka. Tabell 1.2 viser at elever som driver aktivt med de ulike idrettene, har høyere gjennomsnittskarakter enn de som ikke driver aktivt med idrettene, med unntak av tekniske idretter (f.eks friidrett, skateboard, skihopp, ridning). Det er signifikant forskjell mellom gjennomsnittskarakterene til aktiv- og ikke aktiv deltakelse i lagidretter (som for eksempel; fotball, håndball, ishockey, innebandy, volleyball) og aktiv- og ikke aktiv bruk av treningssenter med en signifikansverdi på henholdsvis < 0.001 og 0.005 . Det er også signifikant forskjell mellom gjennomsnittskarakterene til aktiv- eller ikke aktiv deltakelse i utholdenhetsidretter og styrketrening, med verdiene 0.019 og 0.020 . Det er også disse fire aktivitetene som har størst antall (n) aktive deltakere. Forskjellene mellom gjennomsnittskarakterene ved aktiv- eller ikke aktiv deltakelse i estetiske idretter, kampsport, tekniske idretter, skiidretter og friluftsliv er ikke signifikante.

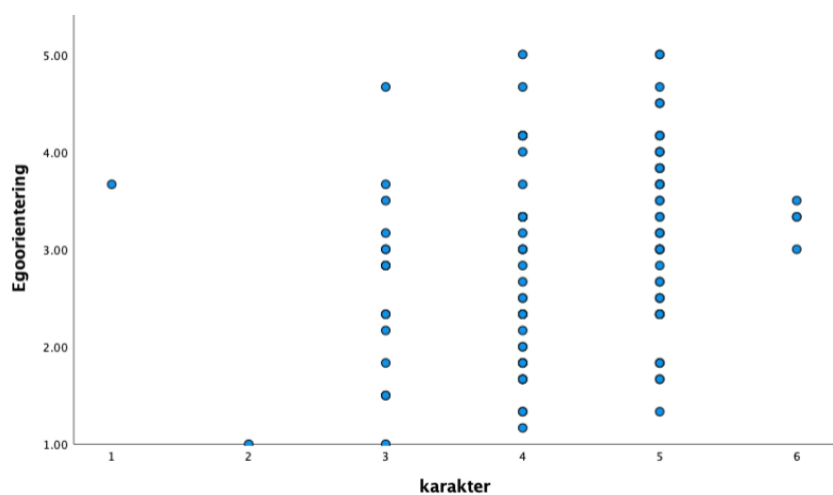
3.5 Egoorientering

Data på elevenes egoorientering ble hentet inn gjennom spørreskjemaet Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire. Gjennomsnittsverdien av egoorientering per elev i utvalget er på 2,98, med et standardavvik på 0.96. Den høyeste rapporterte grad av egoorientering er på 5.00 og den laveste verdien er på 1.00. Tabell 1.3 viser gjennomsnittsverdien for utvalget per karakter.

	Karakter					
	1	2	3	4	5	6
Antall (n)	1	1	16	43	48	4
Gj.snitt egoorientering	3,67	1,00	2,64	2,87	3,20	3,29

Tabell 1.3: Egoorientering og karakter

Som vi ser i tabell 1.3 og graf 1.1 kan vi se en økning i utvalgets gjennomsnittsgard av egoorientering jo høyere karakteren blir. Korrelasjonsanalyse viser at det er en signifikant sammenheng mellom karakter og grad av egoorientering ($r=0,24$, $p=0,011$). Vi ser bort i fra de to elevene som har rapportert at de fikk karakter 1 og 2, samt ikke legger så mye vekt på de fire som fikk karakteren 6, ettersom antallet er så lite.



Graf 1.1: Egoorientering og karakter

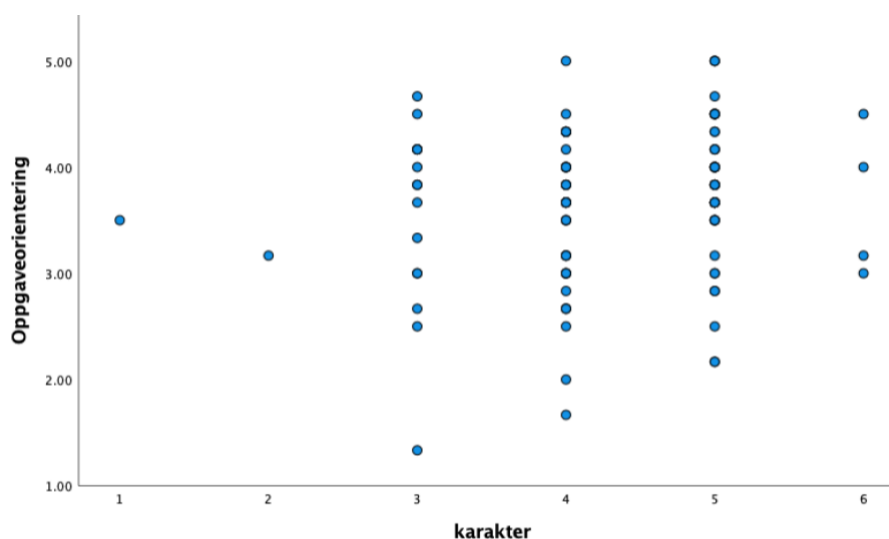
3.6 Oppgaveorientering

Data på elevenes oppgaveorientering ble hentet inn gjennom spørreskjemaet Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire. Gjennomsnittsverdien av oppgaveorientering per elev i utvalget er på 3,67, med et standardavvik på 0,71. Den høyeste rapporterte grad av oppgaveorientering er på 5.00 og den laveste verdien er på 1.33. Tabell 1.4 viser gjennomsnittsverdien for utvalget per karakter.

	Karakter					
	1	2	3	4	5	6
Antall (n)	1	1	16	43	48	4
Gj.snitt oppgaveorientering	3,50	3,17	3,56	3,02	3,25	3,67

Tabell 1.4: Oppgaveorientering og karakter

Korrelasjonsanalyse viser at det ikke er noen signifikant sammenheng mellom karakter og grad av oppgaveorientering ($r=0.108$, $p=0.158$). Dette vises også i spredningen til utvalget i graf 1.2 da vi ikke ser noen klare tendenser. Ettersom antallet elever er så lavt, ser vi bort fra karakterene 1,2, og 6. Vi ser at elevene som rapporterer om karakterene 3, 4, og 5 fordeler seg relativt jevnt ut over skalaen, noe som bekreftes av korrelasjonsanalysen.



Graf 1.2: Oppgaveorientering og karakter

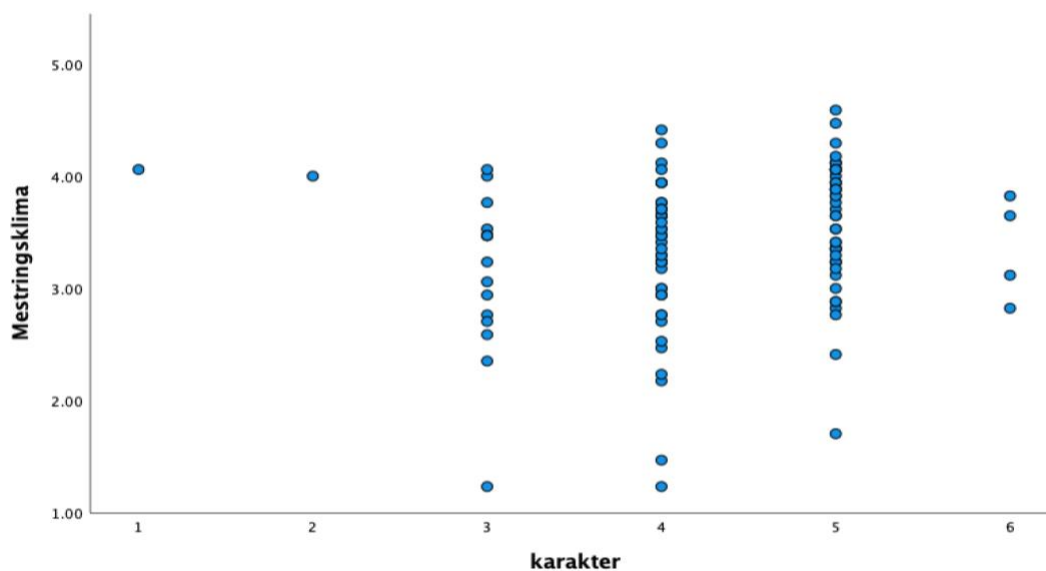
3.7 Mestringsklima

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet ble avdekket gjennom spørreskjemaet Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire. Gjennomsnittsverdien til utvalgets opplevelse av mestringsklimaet i kroppsøvingstimene per elev er på 3,41, med et standardavvik på 0,64. Den høyeste rapporterte grad av opplevd mestringsklima er på 4,59 og den laveste verdien er på 1,24. Tabell 1.5 viser gjennomsnittsverdien for utvalget per karakter.

Antall (n)	Karakter					
	1	2	3	4	5	6
Gj.snitt mestringsklima	4,06	4	3,13	3,28	3,61	3,35

Tabell 1.5: Mestringsklima og karakter

Som vi ser i tabell 1.5 og graf 1.3 kan vi se en økning i utvalgets gjennomsnittsgard av opplevd mestringsklima jo høyere karakteren blir. Korrelasjonsanalyse viser at det er en signifikant sammenheng mellom karakter og grad av opplevd mestringsklima ($r=0.026$, $p= 0.210$). Vi ser bort i fra de to elevene som har rapportert at de fikk karakter 1 og 2, samt ikke legger så mye vekt på de fire som fikk karakteren 6, ettersom antallet er så lavt.



Graf 1.3: Mestringsklima og karakter

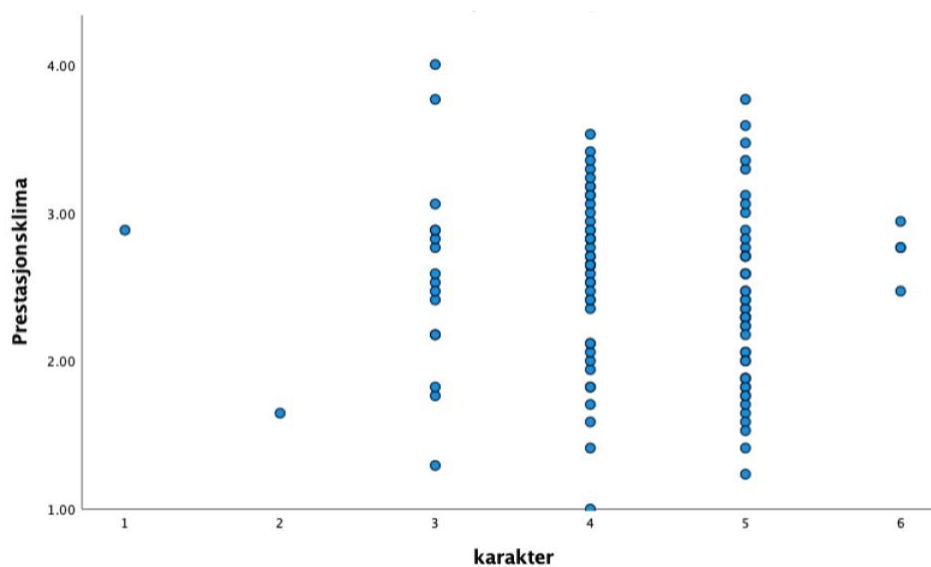
3.8 Prestasjonsklima

Elevenes opplevelse av prestasjonsklima ble avdekket gjennom spørreskjemaet Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire. Gjennomsnittsverdien til utvalgets opplevelse av prestasjonsklima i kroppsøvingstimerne per elev er på 2,49, med et standardavvik på 0,59. Den høyeste rapporterte grad av opplevd prestasjonsklima er på 4,00 og den laveste verdien er på 1,00. Tabell 1.6 viser gjennomsnittsverdien for utvalget per karakter.

Antall (n)	Karakter					
	1	2	3	4	5	6
Gj.snitt prestasjonsklima	2,88	1,65	2,59	2,58	2,37	2,73

Tabell 1.6: Prestasjonsklima og karakter

Korrelasjonsanalyse viser at det ikke er noen signifikant sammenheng mellom karakter og opplevd grad av prestasjonsklima i kroppsøvingundervisningen ($r= 0.179$, $p= -0.127$). Dette vises også i spredningen til utvalget i graf 1.4 da vi ikke ser noen klare tendenser. Ettersom antallet elever er så lavt, ser vi bort fra karakterene 1,2, og 6. Vi ser at elevene som rapporterer om karakterene 3, 4, og 5 fordeler seg relativt jevnt ut over skalaen, noe som bekreftes av korrelasjonsanalysen.

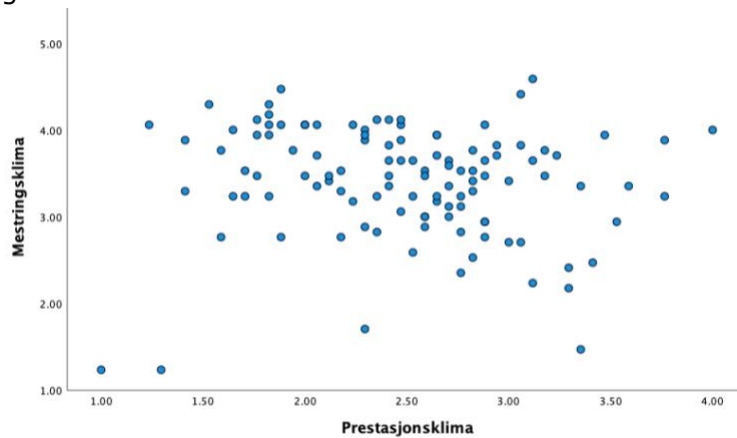


Graf 1.4: Prestasjonsklima og karakter

3.9 Korrelasjonsanalyse målorientering og motivasjonsklima

3.9.1 Mestringsklima og prestasjonsklima

Korrelasjonsanalyse viser at det er en signifikant sammenheng mellom utvalgets rapporterte grad av opplevelse av mestringsklima og grad av opplevelse av prestasjonsklima ($r= 0,020$, $p= -0.218$). Graf 1.5 viser at de som rapporterer høy grad av opplevd mestringsklima har en lavere opplevd grad av prestasjonsklima og de som rapporterer om høyere grad av opplevd prestasjonsklima rapporterer om lavere grad av opplevd mestringsklima.

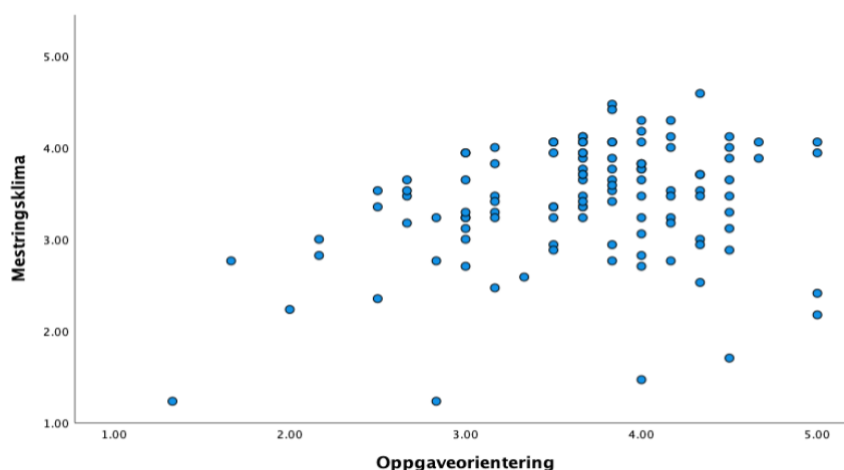


Graf 1.5: Korrelasjonsanalyse mellom mestringsklima og prestasjonsklima

3.9.2 Mestringsklima og oppgaveorientering

Korrelasjonsanalyse viser at det er en signifikant sammenheng mellom utvalgets rapporterte grad av opplevelse av mestringsklima og grad av oppgaveorientering ($r=0.015$, $p=0.228$).

Graf 1.6 viser en lineær sammenheng mellom økt grad av opplevd mestringsklima og en økt grad av oppgaveorientering.

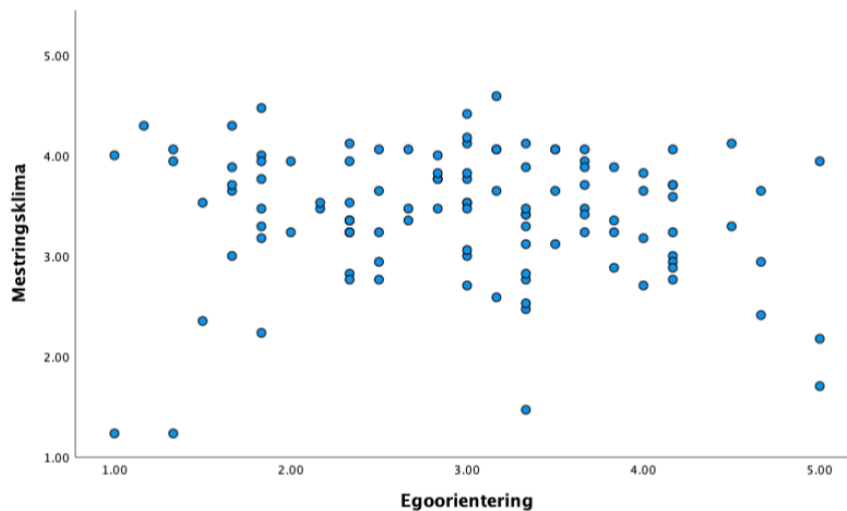


Graf 1.6: Korrelasjonsanalyse mellom mestringsklima og oppgaveorientering

3.9.3 Mestringsklima og egoorientering

Korrelasjonsanalyse viser at det er ingen signifikant korrelasjon mellom utvalgets rapporterte grad av opplevelse av mestringsklima og grad av egoorientering ($r=0.166$, $p=-0.131$).

Graf 1.7 viser en stor spredning i utvalget og det relativt store standardavviket i rapportert grad av egoorientering kommer til syne.

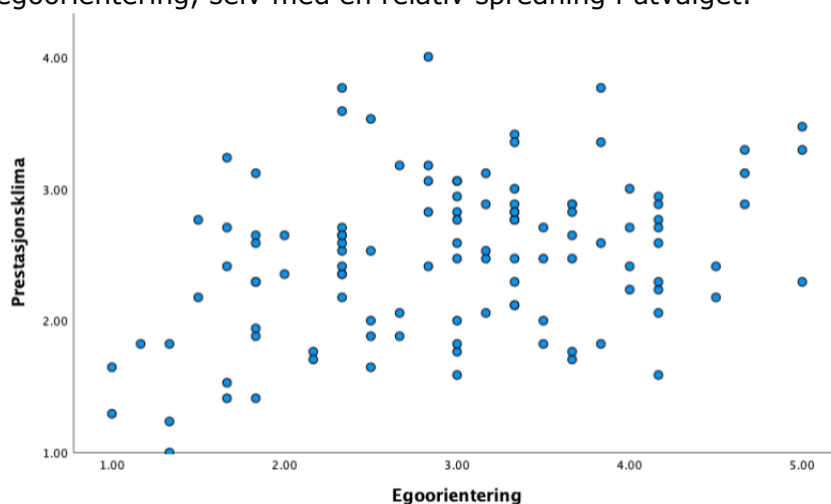


Graf 1.7: Korrelasjonsanalyse mellom mestringsklima og egoorientering

3.9.4 Prestasjonsklima og egoorientering

Korrelasjonsanalyse viser at det er en signifikant korrelasjon mellom utvalgets rapporterte grad av opplevelse av prestasjonsklima og grad av egoorientering, ($r=0.001$, $p=0.297$).

Graf 1.8 viser en lineær sammenheng mellom økt grad av opplevd prestasjonsklima og en økt grad av egoorientering, selv med en relativ spredning i utvalget.

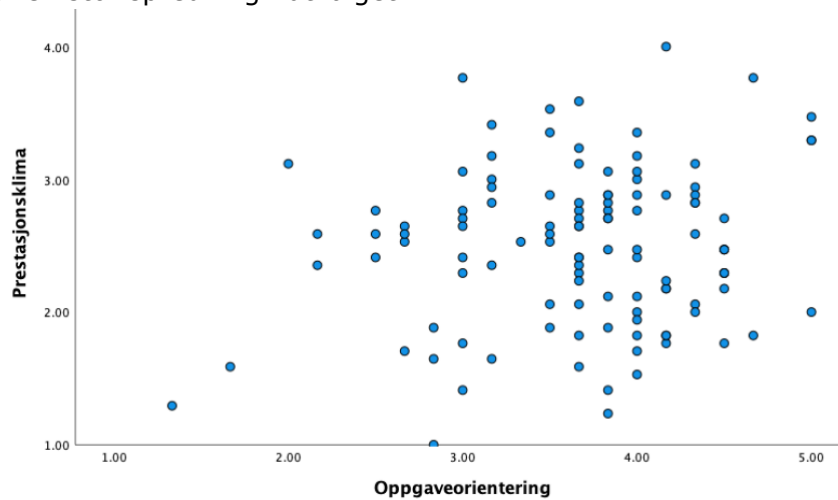


Graf 1.8: Korrelasjonsanalyse mellom prestasjonsklima og egoorientering

3.9.5 Prestasjonsklime og oppgaveorientering

Korrelasjonsanalyse viser at det er ingen signifikant korrelasjon mellom utvalgets rapporterte grad av opplevelse av prestasjonsklime og grad av oppgaveorientering ($r=0,563$, $p=0.055$).

Graf 1.9 viser en stor spredning i utvalget.

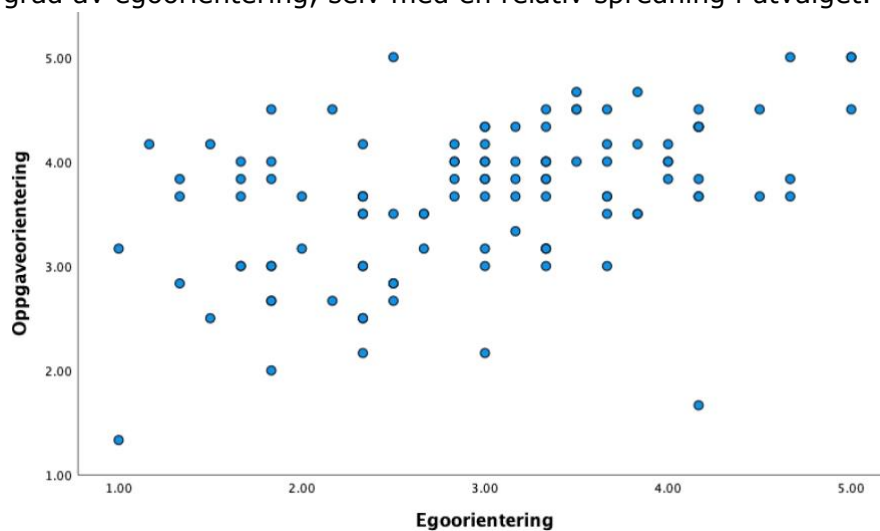


Graf 1.9: Korrelasjonsanalyse mellom prestasjonsklime og oppgaveorientering

3.9.6 Oppgaveorientering og egoorientering

Korrelasjonsanalyse viser at det er en signifikant korrelasjon mellom utvalgets rapporterte grad av oppgaveorientering og grad av egoorientering ($r=<0,001$, $p=0.442$).

Graf 1.10 viser en lineær sammenheng mellom økt grad av opplevd oppgaveorientering og en økt grad av egoorientering, selv med en relativ spredning i utvalget.



Graf 1.10: Korrelasjonsanalyse mellom oppgaveorientering og egoorientering

3.10 Deltakelse i ulike aktiviteter på fritiden, målorientering og oppfattelse av læringsklima

	Utholdenhetsidretter		Lagidretter		Estetiske idretter		Kampsport		Strketrening		Tekniske idretter		Skiidretter		Friluftsliv		Treningscenter	
	Aktiv	Ikke aktiv	Aktiv	Ikke aktiv	Aktiv	Ikke aktiv	Aktiv	Ikke aktiv	Aktiv	Ikke aktiv	Aktiv	Ikke aktiv	Aktiv	Ikke aktiv	Aktiv	Ikke aktiv	Aktiv	Ikke aktiv
Antall (n)	87	26	61	52	20	93	21	92	75	38	23	90	54	59	79	34	52	61
Mestringsklima																		
Gjennomsnitt	3,46	3,27	3,47	3,35	3,50	3,40	3,51	3,93	3,42	3,39	3,46	3,40	3,47	3,36	3,49	3,25	3,48	3,35
Standardavvik	.56252	.85488	.57919	.70909	.47997	.67256	.60085	.65215	.49991	.86434	.81897	.59356	.55857	.71075	.61381	.68331	.47618	.75438
Two-Sided p	.309		.340		.432		.428		.830		.774		.371		0.083		.280	
Prestasjonsklima																		
Gjennomsnitt	2,51	2,41	2,52	2,45	2,72	2,44	2,62	2,46	2,58	2,31	2,41	2,51	2,43	2,55	2,45	2,58	2,68	2,33
Standardavvik	.59270	.60207	.57204	.62158	.59058	.58603	.61031	.58892	.55210	.63608	.62076	.58841	.59709	.58970	.58980	.60117	.51788	.61150
Two-Sided p	.461		.543		.069		.272		0.025		.494		.284		.287		.002	
Oppgaveorientering																		
Gjennomsnitt	3,77	3,35	3,80	3,52	3,90	3,62	2,96	3,66	3,75	3,52	3,59	3,69	3,80	3,56	3,70	3,60	3,68	3,67
Standardavvik	.63661	.83577	.59614	.79557	.55777	.72686	.56671	.73538	.63280	.81814	.72452	.70323	.60973	.77110	.71695	.68413	.75400	.51788
Two-Sided p	.025		.041		.066		.539		.128		.527		.072		.487		.923	
Egoorientering																		
Gjennomsnitt	3,07	2,71	3,19	2,74	3,08	2,96	3,10	2,96	3,07	2,81	2,91	3,00	3,19	2,79	3,07	2,77	3,21	2,79
Standardavvik	.94775	.96989	.92370	.95627	.96499	.96398	.84241	.98798	.87433	1.10318	1.09737	.92863	.89161	.98957	.90297	1.06828	.81841	1.03577
Two-Sided p	.101		.014		.645		.491		.200		.724		0.027		.159		.019	

Tabell 1.7: Deltakelse i ulike aktiviteter på fritiden, målorientering og oppfattelse av læringsklima.

Når det kommer til utvalgets deltakelse i utholdenhetsidretter, ser vi fra tabell 1.7 at det er et relativt stort flertall i antall aktive enn ikke aktive. Vi ser en signifikant forskjell (0,025) på gjennomsnittsgrad av oppgaveorientering mellom de aktive og ikke aktive med bruk av independent sample t-test i SPSS. De som driver med utholdenhetsidrett selvrappporterer en høyere grad av oppgaveorientering enn de som ikke driver med det. Det er ingen signifikant forskjell mellom de aktive og ikke aktive sin gjennomsnittsgrad av opplevd mestringsklima, prestasjonsklima og egoorientering.

Innenfor de som driver aktivt med lagidretter på fritiden er det en signifikant forskjell (0,041) i gjennomsnittsgrad av oppgaveorientering mellom de aktive og ikke aktive. Det er også en signifikant forskjell (0,014) i gjennomsnittsgrad av egoorientering mellom de aktive og ikke aktive. De som driver med lagidretter er rapporterer om større grad av oppgaveorientering og mer egoorientering enn de som ikke driver med lagidretter. Forskjellen er også større i egoorienteringsgrad enn oppgaveorientering. Det er ingen signifikant forskjell mellom de aktive og ikke aktive sin gjennomsnittsgrad av opplevd mestringsklima og prestasjonsklima innenfor lagidretter.

Vi kan ikke vise til noen signifikante forskjeller mellom aktiv- og ikke aktiv deltakelse i estetiske idretter. De som driver med estetiske idretter rapporterer høyere grad av prestasjonsorientering og er mer oppgaveorientert enn de som ikke driver med lagidretter. Det er ingen signifikante forskjeller mellom aktiv og ikke aktiv deltakelse i kampsport. Tabell 1.7 viser en signifikant forskjell (0,025) mellom aktiv og ikke aktiv deltakelse av styrketrening på oppfattelse av graden av prestasjonsklima i kroppsøvingstimen. De som driver aktivt med styrketrening på fritiden oppfatter læringsmiljøet som mer prestasjonsorientert enn de som ikke driver aktivt med styrketrening på fritiden. Utvalget har en relativt lik opplevelse av mestringsklimaet (.832), men forskjellig opplevelse av grad av prestasjonsklima. Det er ingen signifikant forskjell mellom de aktive og ikke aktive sin gjennomsnittsgrad av opplevd mestringsklima, oppgaveorientering og egoorientering innenfor styrketrening.

Det er ingen signifikante forskjeller mellom aktiv og ikke aktiv deltakelse i tekniske idretter. Independent sample t-test viser en signifikant forskjell (0,027) på gjennomsnittsgrad av egoorientering mellom de aktive og ikke aktive innenfor skiidretter. De aktive elevene er mer egoorientert enn de som ikke driver aktivt. Det er ingen signifikant forskjell mellom de aktive og ikke aktive sin gjennomsnittsgrad av opplevd mestringsklima, prestasjonsklima og oppgaveorientering innenfor skiidretter. Tabell 1.7 viser ingen signifikante forskjeller mellom aktiv og ikke aktiv deltakelse av friluftsliv for de målte variablene.

Når det kommer til utvalgets aktive eller ikke aktive deltakelse på treningssenter kan vi se en signifikant forskjell (0,002) mellom de aktive og de ikke aktive på oppfattelse av graden av prestasjonsklima i kroppsøvingstimene. De som driver aktivt med styrketrening på fritiden oppfatter læringsmiljøet som mer prestasjonsorientert enn de som ikke driver aktivt med styrketrening på fritiden. Vi ser også en signifikant forskjell (0,019) på gjennomsnittsgrad av egoorientering mellom de aktive og ikke aktive. De som driver med lagidretter selvrappporterer en høyere grad av egoorientering enn de som ikke driver med det. De som trener på treningssenter rapporterer om høyere grad av prestasjonsklima og er mer egoorientert. Analysen viser ingen signifikante forskjeller mellom rapportert opplevelse av mestringsklima og oppgaveorientering innenfor deltakelse på treningssenter.

4.0 Diskusjon

4.1 Innledning til diskusjon

Utgangspunktet med denne studien var å se på sammenhenger mellom karakter og elevenes oppfattelse av læringsmiljøet i kroppsøving. Vi ønsket å få svar på problemstillingen *“Hvilke sammenhenger er det mellom kroppsøvingskarakterer, målorientering og opplevelse av motivasjonsklima i kroppsøving, samt fysisk aktivitet og type aktivitet på fritiden blant ungdomsskoleelever?”* Dette utgangspunktet baseres på tidligere forskning som viser til at det finnes sammenhenger mellom karakteren og individfaktorer som fysisk aktivitetsnivå, biologisk modenhet, selvoppfatning og fysiske prestasjoner. Det er derimot gjort lite forskning på koblingen mellom elevenes opplevelse av læringsmiljøet, med hensyn til målorientering og motivasjonsklima, opp mot karakterene elevene får. For å få svar på problemstillingen ble det gjennomført en spørreundersøkelse for 113 elever på 9. og 10.trinn ved to skoler. Undersøkelsen var satt sammen av tre ulike spørreskjemaer: WHO HBSC PAQ, TEOSQ og PMCSQ. For å avdekke statistiske sammenhenger og mulige korrelasjoner brukte vi Spearmans korrelasjonskoeffisient og Independent samples t-test i programvaren SPSS.

Diskusjonene vil kunne gi oss ulike perspektiver på hvordan atferden til elevene kommer til syne, og derav kunne gi oss elevfaktorer som kan ha mulige sammenheng med vurderingsprosessen i faget. Elevperspektivet i vurderingsprosessen er et felt det er kjærkomment å undersøke nærmere da det er få studier som har rettet seg mot dette. Ved å direkte løfte stemmene til de som spiller hovedrollen i skolen, vil skolen ha bedre forutsetninger til å legge til rette for å oppfylle dens formål; å danne og utdanne fremtidens samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020). I og med at tidligere forskning viser at både lærere og elever finner vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget utfordrende, er det interessant å se på hvordan de kan ha ulike oppfattelser av hva som ligger til grunn for vurderingen. Et relevant eksempel er bruken av fysiske tester. I kartleggingsstudien til Moen et al (2018) står det at elevene opplever at testing blir brukt som karaktergrunnlag, mens lærere ikke mener de bruker det. Dette er med på å belyse utfordringene som figurerer i kroppsøvingfaget. Den samme trenden med forskjellige oppfatninger finnes også i idrettssammenheng, mellom trener og utøver (Møllerløyken et al., 2017). Trener-utøver forholdet kan på mange måter anses å ha likheter med lærer-elev relasjonen. Trenerne oppfattet at de hadde et mye mer mestringsklima enn det elevene rapporterte om at de var en del av. Via disse funnene og betraktningene kan det virke som det trengs tydeligere kommunikasjon mellom elever og lærere om hva som danner grunnlaget for karakterene, men kanskje aller mest trengs det tydeligere rammer og kommunikasjon mellom de som sitter høyere i utdanningssystemet og lærerne. Det å ha en læreplan og vurderingskriterier som alle lærere og elever har en felles forståelse for vil gjøre undervisningen, læringen og vurderingen mer forutsigbar for alle skolens deltakere (Mjåtveit & Giske, 2020). Det at læreplanen oppleves kompleks og lite konkret gjør at lærerens egen livsverden i større grad kan bli synlig i vurderingspraksisen, og dermed kan det tenkes at vurderingspraksisen blir ulik fra skole til skole og klasse til klasse (Birch, 2021).

Ettersom det er atferden til elevene læreren observerer i vurderingsarbeidet, er det naturlig å bruke Newells rammefaktormodell (1986) som forklaring på hvordan atferden til elevene oppstår: Atferden er et resultat av individets møte med miljøet og oppgaven

(Newell, 1986). Ommundsen (2007) peker på at det psykososiale miljøet spiller en stor rolle for elevenes fysiske-motoriske utvikling. Læreplanen beskriver at vurdering av elevene i kroppsøving hovedsakelig foregår gjennom observasjon av atferd, derav fysisk-motorisk atferd (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fra resultatene i studien ser vi at aktivitetsnivået utenfor skoletid og det totale aktivitetsnivået vil ha betydning for karakteren elevene får, og karakteren skal være resultatet av atferden til elevene som læreren observerer i kroppsøvingundervisningen. I tråd med rammefaktormodellen ser vi dermed at individets forutsetninger og erfaringer med aktivitet vil ha betydning for karakteren, men også at det psykososiale miljøet spiller en rolle for hvordan atferden kommer til syne. Analyser av resultatene viser at det er en signifikant sammenheng mellom egoorientering og karakter samt mestringssklima og karakter, men også at det ikke er en sammenheng mellom oppgaveorientering og karakter samt prestasjonsklima og karakter.

4.2 Karakterfordeling

For utvalget i studien vår viser resultatene en gjennomsnittskarakter på 4.31. Dette er litt under landsgjennomsnittet som har et karaktergjennomsnitt i kroppsøving på 4.7 (Utdanningsdirektoratet, 2021). Gjennomsnittskarakteren for utvalget vårt er også litt under det tidligere studier har funnet ut (Hagen et al., 2021; Aaslund & Standal, 2022). Denne forskjellen kan forklares ved at utvalget vårt har færre respondenter enn nevnte studier, samt at landsgjennomsnittet er hentet fra alle klassetrinn på ungdomsskolen, mens utvalget vårt består av halvårsvurdering til jul for niende og tiende trinn. Karakterene fra halvårsvurdering i niende og tiende kan vi tenke oss til at muligens preges av at de skal gi motivasjon for standpunkt-karakteren i tiende, og derav blir det sjeldnere delt ut seksere ved disse vurderingssituasjonene. I lys av læreplanen møter denne tenkte vurderingspraksisen motstand: Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) skal en summativ vurdering, som karakterer er en form for, være et resultat av den samlede kompetansen elevene sitter med ved en gitt tid, og da ser vi at faktorer som for eksempel nevnte eksempel med å gi lavere karakterer for å bidra motivasjon til innsats, atferd og deltakelse, ikke burde være grunnlag i vurderingspraksisen. Praksisen kan på en annen side forsvares ved at kroppsøvingslæreren i stor grad har rett til å bruke sitt profesjonsfaglige skjønn i arbeidet med vurdering, og at dette skjønnnet da kan brukes med hensyn til formativ vurdering på veien mot summativ vurdering; å bidra til økt motivasjon for læring (Smith, 2011; Evensen, 2020). Samtidig vil en naturlig og ønsket progresjon gjennom ungdomsskoleløpet være å utvikle kompetanse over tid - og derav kan det tenkes at elevene ikke vil ha hatt tid til å vise en total og samlet kompetanse som gjør at den høyeste karakteren ikke er innenfor rekkevidde før i slutten av tiende trinn.

4.2.1 Karakterforskjeller mellom jenter og gutter

En relevant diskusjon å ta for seg er karakterforskjellen mellom jenter og gutter i kroppsøvingfaget. Ved å ha kunnskap om forskjeller mellom kjønn vil vi som lærere stå bedre rustet til å tilpasse opplæringen slik at den treffer flest mulig av elevgruppen uavhengig av kjønn. Da det finnes individuelle hensyn og forskjeller innad i grupperingen av kjønn, vil det naturligvis ikke være riktig å slå alle under en kam; at alle jenter trenger en type undervisning, og at alle gutter trenger en annen, men resultatene kan likevel gi oss et bilde av forskjellene som finnes. Resultatene viser tydelig at gutter får høyere karakterer enn jenter med hhv. 4.53 og 4.11 i gjennomsnittskarakter. Denne karakterfordelingen bekrefter det noe av den tidligere forskningen har funnet; gutter får i

større grad karakterene 5 og 6, noe som styrker det tidligere forskning har pekt på med at kroppsøving er det eneste faget hvor gjennomsnittskarakteren kan være høyere for guttene enn for jentene (Lagestad, 2017; Moen et al., 2018). Resultatene står i en svak kontrast til Morken (2020) sine resultater som fant ut at jenter fikk høyere karakterer i kroppsøvingfaget i den videregående skolen. Forskjellen i Morken (2020) var ikke særlig stor med hhv 4.26 og 4.19 for jenter og gutter, og det kan dermed antas at de motstridende resultatene kan ha oppstått på grunn av fordelingen av antallet gutter og jenter i de ulike deltakerutvalgene.

I og med at vurdering, undervisning og læring er tre gjensidige prosesser, vil innholdet være med å legge rammene for hvilken atferd elevene viser i miljøet de er en del av, og derav hvilke observasjoner læreren gjør i vurderingsarbeidet (Smith, 2011). Når faktum er at guttene får høyere karakterer enn jentene kan det antas at undervisningen er bedre tilpasset guttene, og at læringsmiljøet er med på å bidra til høyere motivasjon hos guttene kontra jentene. Noe av forklaringen i karakterforskjellen kan ligge i det Ommundsen (2006) beskriver som "kjønnspassende" aktiviteter. Det vil si aktiviteter som gir fordeler på grunn av fysikk og motorikk, og i denne forbindelsen trekkes gutter spesielt frem til å ha en fordel. Ommundsens (2006) beskrivelser kan kobles til Moen et al (2018) som ser at gutter kan ha en motorisk og fysisk overlegenhet, og dermed vise en atferd som kroppsøvingslærere foretrekker å gi høyere karakter på kontra jentenes atferd. Selv om vi ikke har testet elevenes fysiske ferdigheter i denne studien, vet vi fra Hagen et al (2022) at elever med god grovmotorikk presterer godt på fysiske tester, og videre har en fordel når de høyeste karakterene deles ut.

De nevnte eksemplene i avsnittet ovenfor, som antyder at det kan se ut som fysisk form og prestasjoner er en faktor for måloppnåelsen i kroppsøvingfaget, er interessant å knytte opp mot læreplanen. Standpunkt-karakteren skal være et resultat av en samlet kompetanse som inkluderer både individuelle forutsetninger, psykologiske, fysiske og relasjonelle egenskaper, men også at elevene skal kunne bruke kunnskaper og ferdigheter i komplekse situasjoner, bruke egne ferdigheter til at andre får fremgang og anerkjenne ulikskap mellom seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved at læreplanen bruker begrepet "ferdigheter" kan det tenkes at både elever og lærere danner seg et bilde av at hovedmålet med faget er å prestere og vise til en atferd hvor høyt aktivitetsnivå og gode fysiske ferdigheter er en faktor for å få høy karakter (Ommundsen, 2006; Aasland & Engelsrud, 2017). Begrepet kan på denne måten være med på å danne grunnlaget for det vi ser fra både egen og tidligere forskning; gutter kan ha en fysisk fordel og blir dermed vurdert til å ha en atferd som gir høyere karakter i faget. De fysiske fordelene, og derav høyere karakter, kan vi trekke ut som en konsekvens av at vi ser at guttene har et høyere aktivitetsnivå enn jentene. "Øving gjør mester" er et kjent begrep, og der er naturlig å anta at et høyere totalt aktivitetsnivå gir bedre fysiske ferdigheter og bedre grovmotorikk (Ommundsen, 2006; Johnson, 2015; Aasland & Engelsrud, 2018; Moen et al., 2018; Hagen et al., 2022).

Forklaringen på karakterforskjellen trenger ikke bare å ligge i de fysiologiske faktorene hos individet, men også i de psykologiske, noe både nasjonal og internasjonal forskning har pekt på: Gutter opplever større grad av trivsel i faget (Johnson, 2015; Lagestad, 2017; Moen et al., 2018). Dårligere trivsel kan føre til motivasjonssvikt, mindre deltakelse og svakere innsats (Ommundsen, 2006; Lagestad, 2017; Moen et al., 2018). Å trives i faget kan dermed påstås å være en direkte årsak til større deltakelse og innsats. Å være deltakende og vise til kognitive og psykologiske egenskaper som refleksjon og forståelse

er alle aspekter som læreplanen legger vekt på som en del av vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Selv om begreper i læreplanen som for eksempel "drøfting", "refleksjon" og "vurdering" har skapt forvirring hos kroppsøvingslærere på grunn av at de er vanskelige å observere og vurdere, skal de være med på å avskaffe det idrettslige fokuset faget har vært preget av (Vinje & Brattenborg, 2020). Disse begrepene kan dermed tenkes å ha til formål å gjøre både lærere og elever bevisste over at det ikke bare er fysiske prestasjoner som skal vurderes. I den forbindelse er det åpenbart at det å trives er en nøkkelfaktor i det å kunne vise til en atferd som inkluderer både de kognitive og fysiologiske egenskapene i lærings- og utviklingsprosessen. Hagen et al (2021) fant ut at det var en klar assosiasjon mellom karakteren og elevens selvoppfattelse. Selvoppfattelse er en psykologisk faktor som i kroppsøvingfaget beskriver elevenes oppfattelse av egen atletisk og fysisk kompetanse og fremtoning (Hagen et al., 2021). Å knytte trivselsbegrepet til selvoppfatning er en naturlig kobling, da det kan tenkes at elever som trives i faget kan få en positiv oppfattelse av egen kompetanse og motsatt: De av elevene som opplever å ha en positiv selvoppfatning kan tenkes å trives bedre i faget.

4.2.2 Sammenhengen mellom karakter og fysisk aktivitetsnivå

Resultatene viser at elevene med de høyeste karakterene, uavhengig av kjønn, har det høyeste totale aktivitetsnivået. Dette er resultater som i stor grad bekrefter tidligere forskning (Aaslund & Standal, 2022; Lyngstad et al., 2020; Morken, 2020). Elevene kommer inn i kroppsøvingundervisningen med ulike erfaringer og forutsetninger, og det kan fra våre resultater tenkes at de som er aktive på fritiden sannsynligvis viser en atferd som er fordelaktig når de høyeste karakterene skal deles ut. Da det totale aktivitetsnivået er summen av aktivitet i og utenfor skoletid, og at aktivitetsnivået i skoletid kan antas å være relativt lik for alle elever da denne tiden er timeplanfestet og formell lik for alle, vil den aktive tiden utenfor skoletiden være avgjørende for karakteren. Ungdomsskoleelever har lovfestet rett til i snitt to timer kroppsøving i uka fordelt på 8.-10. trinn, noe som gir en total på 223 timer kroppsøvingundervisning på tre skoleår (Utdanningsdirektoratet, 2020). De elevene som har fått karakteren fem og seks i utvalget vårt, og kan sies å ha høy måloppnåelse, har alle et middels til høyt totalt aktivitetsnivå, altså et totalt aktivitetsnivå på fire timer eller mer i uken. I lys av Lyngstad et al (2020) og Hagen et al (2022) kan dette som nevnt tidligere tyde på at elever som har et høyt aktivitetsnivå også innehar gode fysiske ferdigheter, og at dette er fordelaktig for å oppnå de høyeste karakterene.

Aktivitet utenfor skoletid kan på et vis ses på gjennom det velkjente utsagnet "øvelse gjør mester", som viser til at elever som har mer mengdetrening i ulike ferdigheter og aktiviteter drar med seg fordeler av kroppsøvingundervisningen. Dette kan ha sammenheng med det Koka og Hein (2003) fant ut; at elever som driver med idrett på fritiden har større motivasjon for å delta i kroppsøvingundervisningen. Samtidig kan vi se det fra et annet perspektiv; kroppsøvingundervisningen legger til rette for at elevene får oppdaget og øvd på allsidighet og tilegnet seg ferdigheter for å mestre aktiviteter utenfor skoletid. Sistnevnte eksempel kan kobles til Mayorga-Vega et al (2018), som så at kroppsøvingfaget bidrar til å betydelig redusere ungdommens daglige inaktivitet og stillesittende atferd. Videre mener de at strategien for å redusere forekomsten av inaktivitet er å øke antallet kroppsøvingstimer, noe som sier oss at mengden kroppsøvingundervisning har innvirkning for elevenes motivasjon for aktivitet utenfor skoletid (Mayorga-Vega et al, 2018).

4.3 Sammenhengen mellom elevenes målorientering og karakter

Målorientering i kroppsøvningsfaget er et begrep som er med på å beskrive hvilken motivasjon elevene har for å yte innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Som redegjort for tidligere, står begrepet i sterk relasjon til begrepet læringsmiljø ved at miljøet som elevene er en del av er med på å påvirke hvilket målperspektiv elevene har. Skaalvik og Skaalvik (2015) peker på at hvilken målorientering elevene har i undervisningssituasjoner har stor betydning for hvilken atferd som kommer til syne, og det er nettopp observasjoner av atferden læreren i stor grad baserer vurderingspraksisen sin på i kroppsøvningsfaget. Vi kan dermed trygt plassere målorienteringsbegrepet innenfor individfaktoren i Newells rammefaktormodell (1986), hvor individfaktorene sammen med miljøet og oppgaven er med på å skape atferden som skal vurderes. I denne delen av diskusjonen vil vi se på og diskutere sammenhenger mellom karakter og de to hovedretningene innenfor målorienteringsbegrepet: Egoorientering og oppgaveorientering.

4.3.1 Sammenhengen mellom karakter og egoorientering

Som resultatene fra analysen viser, ser vi at det er en korrelasjon mellom karakter og egoorientering. Det vil si at jo høyere grad av egoorientering, jo høyere karakter fikk elevene. For det første vet vi fra teorien at egoorienterte elever setter seg selv og sine faglige prestasjoner i første rekke, og det å være bedre enn andre betegnes som å ha lyktes (Nicholls, 1984; Duda & Nicholls, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2015). At disse holdningene i lærings- og utviklingsprosessen viser seg å gi utslag i høyere karakterer enn om en ikke har dem, er interessant først og fremst med tanke på hva læreplanen sier oss. Læreplanen beskriver at øving, samarbeid, respekt og forståelse er sentrale verdier i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse verdiene kan virke til å være motstridende med beskrivelsen av egoorienteringsbegrepet som virker å preges av egoisme, selvrealisering og sammenligning i stedet for samarbeid, øving og "veien er målet" (Nicholls, 1984). En forklaring på dette resultatet kan tenkes å ligge i at kroppsøvningsfaget fortsatt har en viss rot i idrettsaktivitet (Moen et al., 2018; Idrettsforbundet, 2021). Selv om dagens læreplan har et nedtonet fokus på tradisjonelle idrettsaktiviteter som ballspill som for eksempel fotball eller håndball, kan det hende at det henger igjen en del gamle rutiner og tradisjoner rundt om i norske gymsaler (Utdanningsdirektoratet, 2020). I og med at det er observasjonen av atferd som i hovedsak ligger til grunn for lærerens vurderingspraksis, vil elever som driver med de samme aktivitetene på fritiden som i undervisningen anses å ha en fordel. Ballspill som for eksempel håndball og fotball som elevene driver med på fritiden er konkurranseidretter. Det kan hende at elevene i større grad blir egoorienterte ved at de har fokus på å vinne, ønsker å vise gode ferdigheter og bli anerkjent av trenerne. Det er her idretten som bedrives på fritiden kan se ut til å stå i kontrast til kroppsøvningsfaget. Når elevene oppfatter likhet mellom kroppsøvingstimene og fritidsaktivitetene, kan det tenkes at de drar med seg den samme målorienteringen og innstillingen inn i kroppsøvningsundervisningen.

Et annet aspekt som kan være forklaringen på resultatene, er at elever som har fokus på seg selv og som finner motivasjon i å demonstrere kompetanse kan tenkes å ha en atferd som lærere legger merke til i større grad enn elever som ikke søker den samme oppmerksomheten (Duda & Nicholls, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Uten at det nødvendigvis trenger å være negativt, gir det ekstra motivasjon å få positive tilbakemeldinger på egen atferd. Dette gjelder spesielt de offensivt egoorienterte elevene; de liker konkurranser som de vet de kan mestre. Her kan vi trekke paralleller til det som

ble nevnt tidligere; at det fortsatt kan være at en del idrettsaktiviteter som for eksempel ballspill preger undervisningen, og da vil de elevene som behersker de ulike aktivitetene i større grad være trygge på at de mestrer og lykkes i kroppsøvningsundervisningen. Dette er noe som tidligere forskning også har sett; elever som utmerker seg til å ha god grovmotorikk og god fysisk form får høyere karakterer, og at det er det læreren ser og observerer av atferd som danner grunnlaget for karakteren de får (Aasland & Engelsrud, 2017; Hagen et al., 2022). De offensivt egoorienterte elevene vil i denne sammenhengen kunne tenkes å være de som i størst grad får vist sin kompetanse på grunn av sin motivasjon for å bli positivt vurdert samt definere sin suksess ut i fra andre (Kvello, 2008; Myhre, 2015). De offensivt egoorienterte elevene vil yte høy innsats når de vet det er noe de mestrer, men dette er også noe Skaalvik og Skaalvik (2015) ser på som faretruende ved at disse elevene skjuler egen atferd hvis de møter situasjoner de ikke er komfortable i. Ut i fra dette kan det tenkes at undervisningspraksisen for utvalget i studien er tilrettelagt for at de fleste elever opererer i "komfortsonen", og derav har mulighet til å demonstrere en kompetanse som de vet de lykkes med og en atferd som læreren deretter observerer til å oppfylle kjennetegnene på kompetansemålene i faget. I så måte vil det være fordelaktig når de høyeste karakterene skal deles ut for elever som har gode ferdigheter, og motsatt for de som ikke har de samme ferdighetene.

For det tredje kan det tenkes at kroppsøvningsfaget ikke skiller seg fra andre undervisningsfag med tanke på elevens motivasjon for å yte eller ikke yte innsats. Kroppsøvningsfaget er det eneste faget i den norske skolen hvor innsats og progresjon ut ifra egne forutsetninger skal være med som en del av vurderingsgrunnlaget, og det gjør at faget har en større kompleksitet i vurderingspraksisen enn mange andre fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med kompleksitet menes det at det er flere faktorer i spill, kontra i andre fag der det er konkrete resultater på prøver, presentasjoner, innleveringer og andre direkte målbare vurderingsformer som preger vurderingspraksisen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne praksisen kan tenkes å gjøre at elevene blir opplært til og har erfaringer med å ha konkrete mål å jobbe mot, samtidig som den i stor grad legger opp til sammenligning mellom elever. Disse tankene samsvarer på mange måter med Kalaja et al (2009) som fant ut at et egoorientert fokus kan virke positivt på isolerte øvelser. Med andre ord kan resultatene tolkes dit hen at kroppsøvningsundervisning preget av et prestasjonsklima vil gagne elever med en offensiv egoorientering.

I lys av Valentini og Rudisill (2006) ser vi et fjerde interessant aspekt som kan forklare at elever som er egoorienterte får høyere karakter ved at de egoorienterte kan tenkes å søke den enkleste utvei. Det vil si at de ønsker minst mulig motstand på veien mot å oppnå gode resultater. Konsekvensen av denne tilnærmingen til læringsprosessen er at egoorienterte elever kan tenkes å ha utviklet mer effektive læringsstrategier, og er mer selektive i lærings situasjoner (Valentini & Rudisill, 2006; Myhre, 2015). Effektive læringsstrategier vil gjenspeiles i atferden ved at elevene oppnår læringsmålet på en rask måte, noe som nødvendigvis ikke kan tenkes å være negativt i seg selv. Å kunne løse oppgaver på en effektiv og hensiktsmessig måte vil danne grunnlaget for å jobbe videre mot nye mål og trenger ikke være negativt i seg selv, men samtidig ser vi som nevnt at egoorienterte elever kan vike unna hvis læringsstrategien deres ikke lykkes ved første forsøk. Dette ser vi spesielt gjennom beskrivelsen av de defensivt egoorienterte; disse elevene anser egne ferdigheter og egenskaper som medfødte og dermed uforanderlige på tross av hvor mye de øver (Kvello, 2008). Dette kan antas å resultere i at elevene ikke viser en atferd, altså at de lar være å prøve seg i situasjoner de vet møter motstand i. Dermed har læreren kun observert elevene i situasjoner de mestrer og får til, og deretter

vurderer de til å ha høy måloppnåelse. Det er nødvendigvis ikke negativt at elevene kun blir observert i aktiviteter de mestrer, men om læreren skal ivareta læreplanenes kompetansemål, vil det at elevene viker fra å delta i visse situasjoner kunne hindre læreren i å vurdere elevenes samlede kompetanse: Læreren står igjen med deler av en samlet kompetanse, ikke hele.

4.3.2 Sammenhengen mellom karakter og oppgaveorientering

Selv om vi ikke finner en sammenheng mellom karakteren elevene får og oppgaveorientering, viser derimot resultatene at utvalget vårt har rapportert om en høyere grad av oppgaveorientering enn egoorientering. Vi tolker det som at elevenes målorientering viser at innsats og veien til målet er vel så viktig som det å demonstrere kompetanse og ferdigheter (Duda & Nicholls, 1992; Treasure, 1997). I lys av læreplanen og dens føringer som legger vekt på at elevene skal reflektere, drøfte, vurdere og forstå, kan det rapporterte oppgaveorienterte fokuset vise at skolen i noe grad har klart å implementere både de kognitive og fysiske aspektene ved læringssituasjonene. Vi kan trekke paralleller med oppgaveorientering til disse læreplanføringene ved at de inkluderer mange av de samme egenskapene. Vurdering, refleksjon og forståelse rundt egen utviklingsprosess beskriver på mange måter at elevene har et oppgaveorientert fokus. Ut ifra våre resultater, fører ikke nødvendigvis dette fokuset til høyere karakterer. En forklaring kan ligge i det som ble nevnt ved egoorientering, at egoorienterte er selektive i hvilke situasjoner de velger å engasjere seg i, mens de oppgaveorienterte kanskje har en bredere fokus og har interesser utover det som faktisk læreren vurderer ut ifra (Valentini & Rudisill, 2006; Myhre, 2015).

Ser vi videre på hva læreplanen sier, ser vi at de oppgaveorienterte elevene vil ha en større mulighet til å vise en samlet kompetanse på grunn av deres evne til å yte innsats, stå-på-vilje og samarbeidsevner, som alle er faktorer læreplanen legger opp til skal gi avkastning i form av høy måloppnåelse og høy karakter. Når datamaterialet vårt likevel viser at det ikke finnes en sammenheng mellom oppgaveorientering og karakter, kan vi stille spørsmålstegn ved vurderingspraksisen som foregår. En mulig forklaring på at elevene som er sterkt oppgaveorientert ikke stikker av med de høyeste karakterene kan være at de blir usynlige i undervisningen. Med dette menes det at de ikke i like stor grad som de egoorienterte har et behov for å demonstrere kompetanse og påkalle seg oppmerksomheten fra læreren. Dette er også noe Aasland og Engelsrud (2017) så i sin studie; læreren kan gå glipp av elevfaktorer som for eksempel samarbeidsevner. I følge Duda og Nicholls (1992) opplever de oppgaveorienterte elevene tilfredsstillelse ved å utvikle seg, og de setter mer på selve veien til målet og prosessen kontra det å prestere godt. Det kan tenkes at denne tilnærmingen ikke blir fanget like godt opp gjennom lærerens observasjoner. For eksempel kan det antas at en elev som er ute etter å få lærerens oppmerksomhet for å vise frem sin kompetanse og atferd kan virke å vise større engasjement og iver for faget enn en mer oppgaveorientert elev, og at den oppgaveorienterte da kan bli betraktet som tilbakeholdende og uengasjert.

En annen mulig forklaring på at det ikke ble funnet en sammenheng mellom oppgaveorientering og karakteren elevene får kan Birch (2021) og Smith (2011) være med på å beskrive. Birch (2021) peker på at lærerens vurdering av totalatferden av elevene inkluderer tolkninger av hvordan elevene opptrer i ulike situasjoner og hendelser, men også hvordan elevene responderer på tilbakemeldinger fra læreren. Lærerens livsverden vil være med på å påvirke hvordan læreren vektlegger kompetansen som

elevene blir vurdert på, og på denne måten drar læreren med seg fordommer inn i vurderingspraksisen. Ifølge Smith (2011) skal undervisning, læring og vurdering være tre gjensidige prosesser, og her ser vi at lærerens fordommer kan være en begrensning. Vi må anta at læreren legger opp undervisningen etter læreplanen, men også at dens livsverden og egne tanker om hva som er viktig og riktig kompetanse vil være en faktor å ta hensyn til. Videre vil atferden og læringen til elevene være et resultat av hvilke aktiviteter og hvilket miljø de figurerer i (Newell, 1986). Deretter skal denne atferden vurderes basert på lærerens observasjoner. Ut ifra dette ser vi at lærerens fordommer vil være en gjentakende begrensning i hele undervisnings- og vurderingsprosessen. I den forbindelse nevner Laxdal (2020) noen interessante tanker. På grunn av at kroppsøvingslærere ofte har bakgrunn fra idretten, kan det tenkes at deres erfaringer og fordommer i størst grad vil gå ut over de oppgaveorienterte elevene. I idretten er det mer akseptert å gi de beste mer oppmerksomhet, noe som står i kontrast med skolens formål (Laxdal, 2020). Lærere som har erfaringer fra idretten vil kunne ha erfaringer og en livsverden basert på at synlige fysiske ferdigheter og prestasjoner vektlegges og belønnes i større grad enn de mer usynlige faktorene som samarbeid, stå-på-vilje, refleksjoner og vurderinger.

4.4 Sammenhengen mellom karakter og elevenes oppfattelse av motivasjonsklimaet

Motivasjonsklimaet elevene opplever de er en del av er med på legge rammene for hvilken motivasjon elevene har for å vise atferd og kompetanse, og har en stor betydning for elevenes lærings- og utviklingsprosess (Ommundsen, 2001; Ommundsen, 2006). Videre er ifølge Ommundsen (2006) motivasjonsklimaet med på å påvirke målorienteringen elevene har. Som nevnt i introduksjonskapittelet deles det oftest inn i to forskjellige motivasjonsklima: Mestringsklima og prestasjonsklima. Læringsklimaet elevene er en del av er inkludert i Newells rammefaktormodell (1986) via både individfaktoren ved det psykologiske miljøet og i miljøfaktoren i det funksjonelle læringsmiljøet. Vi har i denne studien sett på førstnevnte, hvor fokuset på motivasjonen for atferd blir belyst. Resultatene viser at gjennomsnittsverdien for opplevelsen av mestringsklima er høyere enn ved prestasjonsklima i sin kroppsøvingsundervisning med hhv. 3,41 og 2,49.

4.4.1 Sammenhengen mellom karakter og elevenes oppfattelse av mestringsklima

Korrelasjonsanalysen viser at det er en korrelasjon (0,026) mellom elevenes oppfattelse av mestringsklimaet i kroppsøvingsfaget og hvilken karakter de får. Vi kan se en tendens i at jo høyere karakter elevene får, jo større grad av opplevd mestringsklima rapporterer de om. Lærerens oppgave er å legge til rette for et læringsklima hvor flest mulig elever får vist sin varierte og samlede kompetanse. Elevene skal ut fra egne individuelle forutsetninger få vist en samlet kompetanse basert på psykologiske og fysiske egenskaper, men også relasjonell kompetanse som samarbeid og bidrag i klassemiljøet vurderes (Utdanningsdirektoratet, 2021). Fra forskningen på læringsklima kan det se ut som at et mestringsklima tar hensyn til hele eleven i større grad enn et prestasjonsklima (Ommundsen, 2006). Et mestringsklima kjennetegnes ved at det har fokuset rettet mot læringsprosessen i form av at innsats og fremgang verdsettes i større grad enn selve sluttresultatet og prestasjonen (Treasure, 1997; Ommundsen, 2001).

Ommundsen (2006) legger vekt på det psykologiske læringsmiljøet som legger til rette for trivsel, motivasjon og læring. Læreplanen ønsker fokus på mestring og en tilnærming til

læringsprosessen som kan beskrives gjennom "veien er målet" (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er naturlig å tenke at undervisningen blir lagt opp til at elevene skal mestre på individuelt- og gruppenivå i jakten om å utvikle seg og sine ferdigheter. Den lineære sammenhengen i opplevd mestringsklima i forhold til karakter kan antyde at elevene ikke opplever oppgavene i faget som like "vanskelig" ettersom elevene med de høyeste karakterene også opplever at mestringsklimaet er sterkest. Enklere sagt vil elever med femmere og seksere oppleve å være en del av et mestringsklima i større grad enn de med treere og firere. Det kan bety at innholdet i de planlagte kroppsøvingstimene ikke har fremmet nok motivasjon for læring på individnivå, eller at undervisningen ikke er tilpasset hele gruppen godt nok slik at *alle* elevene, uavhengig av karakterer, har fått vist sine ferdigheter ut fra sine individuelle forutsetninger. Hvis innholdet i et mestringsorientert læringsklima ikke er tilrettelagt for elevgruppen godt nok ut fra alle elevers individuelle forutsetninger, vil det tenkes å kunne bli en spredning i måloppnåelsen elevene kan oppnå for en spesifikk undervisningsøkt eller som samlet kompetanse.

Fra Ommundsen (2001) vet vi at motivasjonsklimaet viser både til de affektive og sosiale dimensjonene i læringsmiljøet. På den ene siden kan det tenke seg til at elevene som får de høye karakterene i faget, altså femmere og seksere, opplever en større mestring i faget. Dette kan bidra til at føler de blir motivert av læringsmiljøet i større grad enn de som ikke opplever mestring i like stor grad. Dette kan igjen føre til at de motiverte elevene utøver en større innsats i faget, som vises gjennom deres atferd og som blir observert av læreren i vurderingssituasjoner. Disse tankene støttes av Treasure (1997) som fant ut at et mestringsklima er med på å bidra til at elevene har mer positive holdninger til klassen og klassemiljøet. Å vise god innsats, pågangsmot, utholdenhet og samarbeidsvilje i undervisningssituasjoner vil kunne tenkes å referere til en atferd som er i tråd med læreplanføringene som vektlegger disse egenskapene i stor grad når kompetansen skal vurderes, og i så måte er resultatene våre i tråd med læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2020).

4.4.2 Sammenhengen mellom karakter og prestasjonsklima

Det ble ikke funnet en signifikant korrelasjon mellom karakter og opplevd grad av prestasjonsklima. Med andre ord er det ikke gitt at en elev som opplever at den er en del av et læringsklima med sterkt prestasjonsfokus får høy karakter. Og motsatt; det finnes heller ingen negativ korrelasjon, noe som i tilfelle ville betydd at elever med lav karakter opplever et sterkt prestasjonsfokus. Dette er resultater som først og fremst kan tenkes å forklare gjennom at undervisningen, læringen og vurderingen er i tråd med læreplanen (Smith, 2011). Karakterene skal være basert på en samlet atferd og kompetanse som inkluderer elevenes individuelle forutsetninger, psykologiske og fysiske faktorer samt samarbeidsegenskaper (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ved at et prestasjonsklima kjennetegnes av å legge vekt på ferdigheter, sammenligning og konkurranser, ser vi at dette læringsklimaet ikke omfavner alle kjennetegnene som læreplanen beskriver som en samlet kompetanse (Roberts, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2021). Elementene som ligger i et prestasjonsklima kan se ut til å passe deler av en samlet kompetanse, spesielt de fysiske faktorene. Selv om det i lærerprofesjonen er usikkerhet rundt hva som skal vurderes hos elevene, og at noen mener at det skal legges vekt på nettopp de fysiske faktorene, ser ikke våre resultater ut til å gi støtte til disse (Evensen, 2020). Selv om dokumentasjonskravet legger til rette for at det kan bli en enklere vurderingsprosess med konkurranser og testing, da dette gir konkrete tall og sammenligningsgrunnlag, kan det tenkes at begrepene mestring og innsats har fått et større innpass, og at testing av

ferdigheter og prestasjoner har blitt dysset noe ned når lærerne setter karakterer. Testing av ferdigheter legger til rette for at elevene må vise en viss type atferd for å oppnå høy måloppnåelse samt sammenligning av elever, noe som naturlig fører til at noen er synlig bedre enn andre. For eksempel vil den eleven som løper fortest i klassen på 60 meter kunne tenkes å få høyest karakter og sette standarden for hvilken karakter resten av klassen får. Ved konkurranser og testing vil det naturlig oppstå "tapere" og "vinnere", noe som kan påvirke atferden negativt ved at psykologiske faktorer som stress, bekymring, svekket motivasjon og bevegelsesglede får fotfeste (Treasure, 1997; Ommundsen, 2001; Kvellø, 2008; Evensen, 2020). Nevnte faktorer står i sterk kontrast til kroppsøvningsfagets mål om å skape en vedvarende og livslang bevegelsesglede.

På en annen side finnes det støtte i tidligere forskning i at et prestasjonsklima kan virke positivt inn på utviklingen av fysiske egenskaper som for eksempel grovmotoriske ferdigheter (Musch & Grondin, 2001; Kalaja et al., 2009; Myhre, 2015; Buch et al., 2016). Videre vet vi at grovmotoriske ferdigheter har en sammenheng med karakteren, nettopp ved å være raskere, sterkere eller ha god utholdenhet (Lyngstad et al., 2020; Hagen et al., 2022). Det kan forklares via at et prestasjonsklima legger opp til at elevene lærer seg effektive læringsstrategier hvor terping på spesifikke grovmotoriske egenskaper står i fokus, og at elever som er gode i de aktuelle bevegelsene, øvelsene eller aktivitetene vil oppleve styrket motivasjon og mestring. Selv om vi vet fra tidligere forskning at et prestasjonsklima er positivt for utviklingen av grovmotoriske ferdigheter, og at gode grovmotoriske ferdigheter kan føre til gode karakterer, finner vi ingen sammenheng mellom opplevelse av prestasjonsklima og karakterer i våre resultater.

4.5 Sammenhengen mellom målorientering og motivasjonsklima

Elevene sine individuelle erfaringer og interesser er med på å styre hvilken grad av målorientering det har. En kan stille seg spørsmål om hva som kommer først og sist av elevenes målorientering og læringsklimaet i faget. Er det læringsmiljøet som er med å påvirke hvordan elevenes målorientering utvikler seg? Er det elevenes individuelle målorienteringer som sammen er med på å bidra inn til hvordan et læringsmiljø dannes? Eller utvikler både målorientering og læringsmiljø seg sammen samtidig og er stadig i endring? Rodrigues et al (2020) påpeker hvordan det både er lærere og elever som er med på å forme læringsklimaet, og det er også læringsklimaet som er med på å påvirke hvordan elever danner sin egen målorientering.

Våre funn viser en signifikant korrelasjon mellom opplevd grad av mestringsklima i kroppsøvningsundervisningen og grad av oppgaveorientering (0,020). Vi finner ingen korrelasjon mellom opplevd grad av mestringsklima i kroppsøvningsundervisningen og grad av egoorientering (0,166). Fra tidligere forskning, blant annet Halvari et al (2011), og våre resultater viser det seg at det er en sammenheng mellom karakter og mestringsklima, og mellom mestringsklima og oppgaveorientering, men ingen direkte sammenheng mellom oppgaveorientering og karakter. Våre funn viser også en korrelasjon mellom karakter og egoorientering, men ingen korrelasjon mellom mestringsklima og egoorientering. Vi finner ingen korrelasjon mellom elevenes grad av oppgaveorientering og karakteren, bare elevenes grad av egoorientering og karakteren. Når en ser på gjennomsnittsverdien til hele utvalget er verdien for oppgaveorientering høyere enn egoorientering.

Vi finner en korrelasjon mellom elevenes opplevelse av prestasjonsklima og deres egoorientering, og egoorientering og karakterene elevene får i faget. Vi finner derimot ingen sammenheng mellom prestasjonsklima og karakteren. Som Ommundsen (2006)

trekker frem kan vi se på mestringsklima og oppgaveorientering som nært knyttet, og motsetningene prestasjonsklima og egoorientering som nært knyttet. Det at vi finner en korrelasjon mellom de to ulike retningene bekrefter Ommundsen (2006) sine forklaringer. Først og fremst finner vi samsvarende beskrivelser av de to målorienteringene og motivasjonsklimaene. Å være oppgaveorientert viser til at elevene er prosessfokuserte og trigges av utfordringer, det samme legger et mestringsklima opp til. Motsatt ser vi at det å være egoorientert henviser til en mer selvsentrert og resultatfokuseret tilnærming til lærings- og utviklingsprosessen. Sistnevnte eksempler er også samsvarende til beskrivelsen av et prestasjonsklima.

I lys av Rodrigues et al (2020) er læringsklimaet en påvirkende faktor for elevenes målorientering. Da kan vi tenke at mestringsklima påvirker elevene i en oppgaveorientert retning gjennom fokuset på "veien er målet" og mestre oppgaver og bygge stein på stein og utfordringer. Dette mestringsfokus viser også å ha en sammenheng mellom karakteren elevene får. Videre vil et prestasjonsklima skille seg ut i fra et mestringsklima ved at et prestasjonsklima ikke har en sammenheng med karakteren de får i faget. Prestasjonsklima har derimot en sammenheng med egoorientering, og vi vet at egoorientering har en sammenheng med karakteren de får. Det kan vi tolke som at elever som mestrer utfordringene de får i et prestasjonsklima blir dreid i et egoorientert målperspektiv som derav gir høyere karakterer. De elevene som derimot ikke mestrer utfordringene et prestasjonsklima gir, peker tidligere forskning på at det kan oppleve negative psykologiske faktorer som dårlig selvtillit, lavere mestringsforventninger, bekymring og stress over egen atferd og prestasjon (Castro-Sanchez et al., 2019; Standage, 2003; Isoard-Gauthier et al., 2022;

4.6 Sammenhengen mellom karakter og deltakelse i ulike aktiviteter

Tidligere forskning viser til at det er en korrelasjon mellom høyt fysisk aktivitetsnivå og karakterene som gis i kroppsøvingsfaget (Aaslund & Standal, 2022; Lyngstad et al., 2020; Morken, 2020; Hagen et al., 2021). Våre resultater bekrefter dette. Ettersom deltakelse i fysiske aktiviteter utenfor skoletiden, gjerne gjennom organiserte idrettsaktiviteter, kan gi bedre karakterer i faget, er det viktig å diskutere hva som kan ligge bak deltakelse i de ulike idrettene. Det kan tenkes at de som er aktive i de ulike idrettene kan ha en annen oppfatning av læringsmiljøet i kroppsøvingstimene enn de som ikke er aktive, ettersom det er forskjell i gjennomsnittskarakterene. Ettersom vi nå vet at det er en korrelasjon mellom målorienteringene elevene har og hvordan de opplever læringsklimaet i faget, vil vi diskutere hvilken påvirkning deltakelse i de ulike idrettene kan ha, når vi vet at deltakelse i idretter kan påvirke karakteren.

Elevene som driver med én eller flere lagidretter rapporterer om en høyere grad av oppgaveorientering og egoorientering enn de som ikke er aktive deltakere i en lagidrett. Det er ingen forskjeller i opplevelse av mestringsklima eller prestasjonsklima i kroppsøvingstimene. Elevene som driver med lagidretter har også en betydelig høyere gjennomsnittskarakter enn de som ikke driver med lagidretter. En kan tenke seg til at gjennom å være aktiv på fritiden vil elevene ikke bare få mengdetrening i fysiske ferdigheter og de grovmotoriske ferdighetene som i følge tidligere forskning kan øke forutsetningene for høyere karakterer (Aaslund & Standal, 2022; Lyngstad et al., 2020; Morken, 2020). De vil også få mengdetrening i håndtering av ulike utfordringer som de møter i idretten både på gruppenivå og på individuelt nivå. Det kan tenke seg at jo mer elevene får øvd gjennom aktiviteter både på skolen og på fritiden, jo større forutsetninger har de for å mestre utfordringene de møter i kroppsøvingstimene. De får da øvd på ikke bare på det fysiske planet med å ha flere muligheter til å utvikle sine fysiske ferdigheter, men også øvd på å møte utfordringer og nye oppgaver. Det kan hende at ved å være fysisk aktiv på siden av skolen vil barna også få en mengdetrening i å samarbeide på lag, møte utfordringer de ikke mestrer og øve på hvordan de skal mestre neste gang. Noe som gagnar dem inn i kroppsøvingstimene, når innsats og atferd ut fra egne forutsetninger skal vurderes av læreren. Dette kan være supplerende faktorer som ligger bak hvorfor elevene som driver aktivt med lagidretter og utholdenhetsidretter rapporterer om en signifikant høyere grad av oppgaveorientering enn de som ikke gjør det.

Selv om det ikke er noen signifikant forskjell mellom hvordan de som er aktiv eller ikke aktiv i lagidretter oppfatter læringsklimaet, er det viktig å påpeke at det er relativt høy gjennomsnittsgard av opplevd mestringsklima i gruppen. Den tidligere forskningen tilknyttet barneidretten i Norge med lik alder som i vårt utvalg trekker frem en kobling mellom fair-play begrepet og et mestringsorientert læringsklima (Miller et al., 2004; Ommundsen et al., 2003). Fair play-begrepet kjenner vi fra KRO1-04, men ble tatt ut av læreplanen ved revideringen i 2019. I læreplanen til faget nevnes fair play og felles regler som en viktig del av faget, og blir forklart slik; "Omgrepet fair play omfattar det å vise respekt for kvarandre i ulike aktivitetar. Samhandling og det å gjere kvarandre gode er sentrale element i omgrepet" (Utdanningsdirektoratet, 2015). Etter revidert læreplan er begrepet falt ut, men verdiene bak fair play består og kommer til uttrykk i den gjeldende læreplanen som "... å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger" og "... håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd" (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det viser at barn som er aktive i en lagidrett som holder et mestringsorientert læringsklima også utøver og

får mengdetrening i de gode kjerneverdiene til kroppsøvingfaget, også utenfor skolen. Hvis elevene tar med seg den atferden og de holdningene inn i kroppsøvingfaget, er det naturlig å tenke at det blir belønnet med gode karakterer. Dette kan gjelde for de andre idrettene også ettersom det er rapportert om et relativt høyt mestringssklima i hele utvalget.

Lagidretter inkluderer i denne undersøkelsen ballidretter som fotball, håndball, volleyball, innebandy, samt ishockey. Utholdenhetsidrettene skiller seg ut fra lagidrettene med mer individuelle idretter som langrenn, sykling, svømming etc. Likevel ser vi en relativ lik oppfatning av læringsmiljøet i kroppsøvingstimene og målorienteringen elevene har og målorienteringen de rapporterer. Styrketrening og trening på treningssenter representerer ikke så kjente og "vanlige" idrettsaktiviteter for barn som lag- og utholdenhetsidretter gjør (Idrettsforbundet, 2021). Vi kan likevel kategorisere dem sammen og nærmere individuell idrett enn lagidrett. Styrketrening som idrett/aktivitet på fritiden og det å trene på treningsstudio anser vi som ganske like aktiviteter og har relativt like tall fra resultatene, derfor diskuterer vi de sammen som "styrketrening". Elevene som på fritiden er aktive innenfor styrketrening har respondert at de opplever prestasjonsklimaet i kroppsøving som betydelig høyere enn de som ikke er aktive innenfor aktivitetene. Noen av kjennetegnene ved et prestasjonsklima er sosial sammenligning og konkurranse/prestasjonsfokus (Ommundsen, 2001; Musch & Grondin, 2001; Ommundsen, 2007; Roberts, 2012). Våre resultater viser at det er en sammenheng mellom prestasjonsklima og egoorientering. Det kan hende at de som driver med styrketrening kan få stimulert sin individuelle målorientering mot en egoorientering, gjennom for eksempel sosial sammenligning. Løfting av vekter og sammenligning på hvor tungt eller hvor mange repetisjoner en klarer, kan være en faktor. Det kan også være at noen av de samme elevene som både trener på treningssenter og som driver med lagidrett/utholdenhetsidrett. Hvis en trener for å bli sterkere for å prestere i idretten og tar med seg en konkurransepreget tankegang inn i kroppsøvingstimene kan dette drive en kompetitiv holdning og sosial sammenligning.

De som ikke er aktive i utholdenhetsidrett og lagidrett har rapportert om en betydelig lavere grad av oppgaveorientering enn de som er aktive i idrettene. I følge Castro-Sánchez et al (2019), fører et oppgaveorientert læringsklima og deltakelse i fysisk aktivitet til høyere faglige prestasjoner. Dette kan ses igjen i at de som ikke deltar på utholdenhets- og lagidrett har betydelig lavere gjennomsnittskarakter og rapportert grad av oppgaveorientering enn de som deltar i idrettene. Det er ikke korrelasjon mellom karakter og oppgaveorientering for hele utvalget. Det vil si at de som er mer eller mindre oppgaveorienterte ikke skal ha noe direkte betydning for hvilke karakterer de får. Likevel vet vi at det innenfor de som driver aktivt eller ikke med utholdenhets- og lagidretter er signifikante forskjeller både i karaktergjennomsnitt og i grad av oppgaveorientering. De som driver med utholdenhetsidrett og lagidrett får altså bedre karakterer og er mer oppgaveorientert enn de som ikke driver med idrettene.

Standage et al (2003) sine resultater viser til hvordan høy grad av rapportert egoorientering kan øke troen på at man er kompetent, men at lavere oppfattelse kunne føre til følelsen av inkompetanse og videre svekket det den indre motivasjonen. Lagidretter, skiidretter og treningssenter har signifikante forskjeller mellom grad av egoorientering mellom de aktive og ikke aktive innenfor idrettene. Både lagidretter og treningssenter har også signifikante forskjeller mellom karakterene til de som driver aktivt og ikke aktivt. Skiidretter har også et relativt stort språk mellom karakterene til de som driver aktivt og ikke aktivt med idrettene. Det kan tenke seg at følgene av en lavere grad

av egoorientering kan føre til mindre tro på egne ferdigheter hvis følelsen av inkompetanse og mangel på indre motivasjon oppstår. Med en lavere selvtillit i faget eller i enkelte utfordringer som kan komme i kroppsøving, er det nærliggende å tenke at det kan føre til lavere innsats og motivasjon i faget. Det kan være at det fører til dårlige karakterer.

Resultatene viser en signifikant forskjell på hvilken karakter de som er aktiv og ikke aktiv i lagidretter, utholdenhetsidretter, styrketrening og trening på treningssenter.

Lagidretter med de forskjellige ballaktivitetene som for eksempel fotball, håndball, basketball, volleyball og innebandy er i stor grad aktiviteter som også brukes mye i kroppsøvingstimene (Moen et al., 2018). Aktivitetskategorien lagidrett sammen med utholdenhetsidrett, og styrketrening representerer også de aktivitetene som har størst antall deltakere fra dette utvalget. For enkelte elever kan dette altså være aktiviteter som de kjenner godt fra idretten de holder på med eller har vært med på tidligere. Som vi har vært inne på kan deltakelse i de ulike idrettene gi en mengdetrening når det kommer til fysisk aktivitet og grovmotorisk utvikling (Aaaslund & Standal, 2022; Lyngstad et al., 2020; Morken, 2020), men det kan være at øvelsene fra idrettene også går igjen i kroppsøvingstimene. I følge nøkkeltallsrapporten til Norges Idrettsforbund er det de nevnte aktivitetskategoriene lagidrett og utholdenhetsidrett som har størst antall aktive deltakere i alderen 6-19 år innenfor idrettene de representerer (Idrettsforbundet, 2021, s. 23-28). I tillegg til bevegelsesmønsteret hvordan elevene fysisk kjenner igjen øvelser fra fritidsaktivitetene, vil også det kunne være likheter som gagnar elevene i de psykologiske dimensjonene.

Det er de samme idrettene/aktivitetene som også har signifikante forskjeller i hvordan de aktive og ikke aktive opplever læringsmiljøet i kroppsøvingstimene og deres individuelle målorientering. I tillegg til skiidrett som har signifikant forskjell i individuell målorientering mellom de som er aktiv og ikke aktiv. Sett bort fra friluftsliv er det de idrettene med størst antall deltakere som gir oss de signifikante forskjellene i utvalget. Det kan enten være at realiteten er slik. Statistisk sett er det ikke en sannsynlig sammenheng mellom opplevd læringsmiljø i kroppsøving og individuell målorientering opp mot hvilken idrett som utøves, eller hvilken karakter elevene får. Eller så kan det være at resultatene kunne sett annerledes ut hvis det totale utvalget hadde vært større. Gjennom å ha et større utvalg som representerer større del av "den virkelige verden" kunne vi med større sikkerhet ha sannsynliggjort at det ikke er noen korrelasjoner. For selv om ikke forskjellene er signifikante viser både tabell 1.2 og tabell 1.7 at det er forskjeller mellom variablene i også for estetiske- og tekniske idretter, kampsport og friluftsliv.

4.7 Forskningsmetodisk diskusjon

I våre resultater har gutter et høyere gjennomsnittlig aktivitetsnivå i og utenfor skoletid enn jenter. Det samsvarer både med at gutter generelt er i høyere aktivitet i en uke enn jenter, altså deltar de oftere i ulike idrettstilbud utenfor skoletid og har høyere deltakerandel i de aktive programfagene som skolene tilbyr. Det samsvarer også med Sylvia et al (2014) sine rapporter om at gutter har en tendens til å overrapportere blant annet aktivitetsnivå. Jenter har også en tendens til å underrapportere både aktivitetsnivå, og stille seg mer kritisk til egne ferdigheter enn gutter. Der gutter kan overrapportere og sette seg selv i bedre lys enn realiteten, har jenter en tendens til å underrapportere. Dette kan føre til et mer uklart bilde av forskjellene mellom gutter og jenter, og kan i verste fall oppfattes som en potensiell feilkilde. En kan alltid stille spørsmål rundt selvrapportering av variabler, og det vil alltid være risiko for feilrapportering, men med et stort utvalg mener fortsatt Sylvia et al (2014) at selvrapportering vil være den mest effektive og valide muligheten.

Et annet forskningsmetodisk aspekt er hvordan ville resultatene for de forskjellige idrettsaktivitetene kunne sett ut hvis elevene bare fikk mulighet til å oppnevne en idrett de var aktiv i? I resultatene over elevenes deltakelse i ulike idrettsaktiviteter var det flervalgsmuligheter. Dette gjør at elevene som for eksempel driver med fotball, turn og trener aktivt på treningssenter antageligvis har krysset av for aktivitetsnivået som passer innenfor den kategorien idrettene hører til. Hvis utvalget kun hadde fått mulighet til å krysse av for én idrett hver, kan det tenke seg at korrelasjonene mellom de ulike idrettene og opplevelsene av læringsklima eller målorientering har sett annerledes ut. De som deltar eller gjennomfører en aktivitet hver eneste dag vil ha like stor innflytelse på gjennomsnittsgraden av opplevd læringsklima og målorientering for sin idrett, som de i utvalget som deltar bare minst én gang i uken. Vi diskuterer hvordan deltakelse i de forskjellige idrettene kan være faktorer som påvirker hvordan karakter elevene får i kroppsøving og hvordan den kan være med på å påvirke læringsmiljøet i timene. I resultatene vi diskuterer får vi ikke skilt mellom elevene som deltar eksempelvis fire ganger i uken på utholdenhetsidretter og de som bare deltar en gang i uken. Hadde vi hatt de nyansene av det totale bildet over aktivitetsnivået til elevene ville vi kunne gjort enda mer nøyaktige sannsynligheter.

Med 113 respondenter som har svart på spørreskjemaet vårt viser det seg at det er få deltakere på noen av idrettene. Estetiske idretter, kampsport og tekniske idretter har mellom 20-23 deltakere hver. Dette kan være et for lite antall til å kunne beregne statistiske resultater av. Selv ved et større utvalg kan det tenkes at delen av aktive deltakere i forhold til utvalget ikke nødvendigvis ville vært større, ettersom disse idrettskategoriene ikke er de mest populære, men det vil bare være antagelser fra vår side. Vi har i vår diskusjon av resultatene ikke valgt å legge så stor vekt på hva utvalget fra disse tre idrettene kan gi oss, ettersom andelen deltakere er lavt.

5.0 Avslutning

Gjennom denne studien har vi sett på individfaktorer som har betydning for vurderingsprosessen i kroppsøvfingsfaget, slik at vi kan stå bedre rustet til å fremme læring, lærelyst og utvikling hos elevene videre i vår rolle som kroppsøvfingslærere. Via Newells rammefaktormodell (1986) ser vi at motivasjonens betydning for atferden vil blant annet være knyttet til hvilket læringsmiljø elevene er en del av, og dermed vil motivasjonsteorier som målorientering og elevenes oppfattelse av motivasjonsklimaet være relevant å knytte opp mot vurdering av atferd (Nicholls, 1984; Ommundsen, 2006; Renshaw et al., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2015). De uforanderlige strukturelle individfaktorene vet vi fra tidligere forskning har innvirkning på karakteren, og vi ønsket å utforske om de funksjonelle, og påvirkbare rammefaktorene som målorientering og opplevelse av motivasjonsklima også kan påvirke karakteren ungdomsskoleelever får (Hagen et al., 2021; Hagen et al., 2022).

Vi har også undersøkt sammenhenger mellom elevenes kroppsøvfingskarakter med fysisk aktivitet og type aktivitet på fritiden, da vi vet at disse har en påvirkning hver for seg, men ikke om de har en sammenheng med målorientering og opplevelse av motivasjonsklima. Kjønnsperspektivet har vi også tatt høyde for, da det kan gi oss kunnskap om ulike faktorer i vurderingsprosessen som kan være forskjellig for jenter og gutter.

Etter å ha gjennomført en spørreundersøkelse på ungdomsskoleelever har vi funnet sammenhenger mellom funksjonelle individfaktorer som egoorientering og karakter, elevenes oppfattelse av mestringsklima og karakter samt elevenes aktivitetsnivå og karakter. Vi har også funnet karakterforskjeller mellom de elevene som deltar aktivt i idretter innenfor lagidrett, utholdenhetsidretter og styrketrening i forhold til de som ikke deltar i idrettene. Vi fant ingen sammenhenger mellom elevenes oppfattelse av prestasjonsklima og karakter, og oppgaveorientering og karakter.

5.1 Praktiske implikasjoner for kroppsøvfingsfaget

De praktiske implikasjonene vedrørende målorientering og læringsklimaets betydning for karakterene til elevene, vil først og fremst være at lærere legger til rette for undervisning, læring og vurdering som ivaretar elevenes motivasjon for deltakelse i kroppsøvfingsfaget. Vedvarende deltakelse vil gjøre aktivitetsnivået til elevene høyere og karakterene høyere. Et konkret eksempel er at lærere støtter opp under et mestringsklima, noe som ikke bare er i tråd med opplæringsloven og læreplanen, men som også viser seg å ha en sammenheng med karakterene elevene får.

I lys av den rammefaktorstyrte tilnærmingen, kan vi med denne studiens resultater, tidligere forskning og utfordringer som finnes i vurderingspraksisen i kroppsøving se at læreren både skal ivareta alle elevs individuelle hensyn, men også være nøyaktig i planleggingsfasen av undervisningen. Læreren sitter med makten for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Vurderingsprosessen starter i det læreren starter planleggingen av undervisningen ved at den legger rammene for hva den skal observere av atferd i selve undervisningssituasjonen. I denne planleggingen kommer bevisstheten over egen livsverden inn, da denne vil være med på å påvirke hvilke observasjoner en selv velger å legge til rette for (Birch, 2021).

5.2 Videre forskning

Videre forskning kan med fordel gå mer i dybden på de faktorene vi har undersøkt. Et forslag er å undersøke årsakssammenhengene med et større utvalg, både med tanke på antallet respondenter, fordeling av skoler og geografisk forankring. Vi ser også det som hensiktsmessig å forske mer på hva som er påvirkende og utløsende faktorer innenfor læringsklima og målorientering. Vi har sett på sammenhengen mellom målorientering, opplevelse av motivasjonsklima, aktivitetsnivå, type aktivitet og karakter, men vi har ikke avdekket om korrelasjonene for eksempel varierer over tid. Vi håper noen tar på seg ansvaret til å forske mer på flere funksjonelle rammefaktorer som kan ha innvirkning på karakterer.

6.0 Referanseliste

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. I D. H. Schunk & J. L. Meece (Red.), *Student perceptions in the classroom* (s. 327–348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Arnesen, T., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. (2013). A curriculum that cannot be adapted to my pedagogy does not exist. Assessment and pedagogy in physical education after implementation of the national curriculum of 2006. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 7, 9-32. https://www.researchgate.net/publication/286969386_A_curriculum_that_cannot_be_adapted_to_my_pedagogy_does_not_exist_Assessment_and_pedagogy_in_physical_education_after_implementation_of_the_national_curriculum_of_2006

Birch, J. E. (2021). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I. E. E. Vinje (Red), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 148-165). Cappelen Damm Akademisk.

Brymer, E. & Renshaw, I. (2010). An introduction to the constraints-led approach to learning in outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 14(2), 33-41. <https://doi.org/10.1007/BF03400903>

Buch, R., Nerstad, C. G. L., Aandstad, A. & Säfvenbom, R. (2016). Exploring the interplay between the motivational climate and goal orientation in predicting maximal oxygen uptake. *Journal of Sports Sciences*, 34(3), 267-277. <https://doi.org/10.1080/02640414.2015.1048522>

Castillo, I., Tomás, I., Balaguer, I., Fonseca, A., Dias & Duda, J. (2010). The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire: Testing for Measurement Invariance and Latent Mean Differences in Spanish and Portuguese Adolescents. *International Journal of Testing*, 10, 21-32. <https://doi.org/10.1080/15305050903352107>

Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., García-Marmol, E., & Chacón-Cuberos, R. (2019). Motivational Climate in Sport Is Associated with Life Stress Levels, Academic Performance and Physical Activity Engagement of Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1198. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071198>

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design* (5th ed.). SAGE Publications.

Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>

Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D. & et al. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-

63. https://www.researchgate.net/publication/229108782_Task_and_Ego_Orientation_and_Intrinsic_Motivation_in_Sport

Duda, J.L. (1989) Relationship between Task and Ego Orientation and the Perceived Purpose of Sport among High School Athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335. <https://doi.org/10.1123/jsep.11.3.318>

Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.

Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift av 1. august 2006. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Foucault, M. (1998). "Structuralism and Post-Structuralism." I *Essential Works of Foucault*. Vol. 2. Aesthetics, Method, and Epistemology, edited by J. D. Faubion, 433–458. New York: The New Press. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118324905.app1>

González-Cutre, D., Sicilia, A., Murcia, J. & Fernández-Balboa, J.-M. (2009). Dispositional Flow in Physical Education: Relationships With Motivational Climate, Social Goals, and Perceived Competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28. <https://doi.org/10.1123/jtpe.28.4.422>

Hagen, R.V., Haga, M., Sigmundsson, H. & Lorås, H. (2022). The association between academic achievement in physical education and timing of biological maturity in adolescents. *PLoS One*, 17(3), e0265718-e0265718. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265718>

Hagen, R.V., Lorås, H., Sigmundsson, H. & Haga, M. (2021). The Association Between Pupil-Related Psychological Factors and Academic Achievement in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0063>

Hagen, R.V., Lorås, H., Sigmundsson, H. & Haga, M. (2022). Association Between Motor Competence, Physical Fitness, and Academic Achievement in Physical Education in 13- to 16-Year-Old School Children. *Front Sports Act Living*, 3, 774669-774669. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.774669>

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), 79-104. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.539855>

Idrettsforbundet (2022). *Nøkkeltallrapport 2021*. Norges Idrettsforbund. <https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/e3516813cbf54cd48ac7697df2b32d44/nokkeltallsrapport-2021.pdf>

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.

Isoard-Gauthier, S., Ginoux, C. & Trouilloud, D. (2022). Associations between peer motivational climate and athletes' sport-related well-being: Examining the mediating

role of motivation using a multi-level approach. *Journal of Sports Sciences*, 40(5), 550-560. <https://doi.org/10.1080/02640414.2021.2004680>

Jakobsen, A. M. (2012). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. Hentet fra <https://idrottsforum.org/wp-content/uploads/2012/10/jakobsen121010.pdf>

Kalaja, S., Jaakkola, T., Watt, A., Liukkonen, J. & Ommundsen, Y. (2009). The associations between seventh grade Finnish students' motivational climate, perceived competence, self-determined motivation, and fundamental movement skills. *European Physical Education Review*, 15(3), 315-335. <https://doi.org/10.1177/1356336x09364714>

Koka, A. & Hein, V. (2003). The impact of sports participation after school on intrinsic motivation and perceived learning environment in secondary school physical education. *Kinesiology*, 35(1), 86-93. <https://www.researchgate.net/publication/267350064> The impact of sports participation after school on intrinsic motivation and perceived learning environment in secondary school physical education

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kurtze, N., Gundersen, K. T., & Holmen, J. (2003). Selvrapportert fysisk aktivitet i norske befolkningsundersøkelser – et metodeproblem. *Norsk epidemiologi*, 13(1), 163-170. Doi: <https://doi.org/10.5324/nje.v13i1.324>

Kurtze, N., Rangul, V., Hustvedt, B. E., & Flanders, W. D. (2008). Reliability and validity of self-reported physical activity in the nord-trondelag health study: Hunt 1. *Scandinavian Journal of Public Health*, 36 (1), 52-61. Doi: <https://doi.org/10.1177/1403494807085373>

Kvello, Ø. (2008). Sentrale dimensjoner i læringsprosesser. I H. Sigmundsson (Red.), *Læring og ferdighetsutvikling* (s. 81-118). Fagbokforlaget.

Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? -En studie av jenter og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta Didactica Norge*, 11(1), Art. 5, 21, sider. <https://doi.org/10.5617/adno.2609>

Laxdal, A. G. (2020). *The learning environment in upper secondary school physical education: The student perspective*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger] <https://doi.org/10.31265/usps.56>

Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>

Li, F., Harmer, P., Duncan, T. E., Duncan, S. C., Acock, A. & Yamamoto, T. (1998). Confirmatory factor analysis of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire

with cross-validation. *Res Q Exerc Sport*, 69(3), 276-283. <https://doi.org/10.1080/02701367.1998.10607694>

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2010). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>

Lyngstad, I., Bjerke, Ø., Bang, K. M. & Lagestad, P. (2020). Norwegian upper secondary students' experiences of their teachers' assessment of and for learning in physical education: examining how assessment is interpreted by students of different physical abilities. *Sport, Education and Society*, 27(3), 320-331. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1842728>

Mayorga-Vega, D., Martínez-Baena, A. & Viciano, J. (2018). Does school physical education really contribute to accelerometer-measured daily physical activity and non sedentary behaviour in high school students? *Journal of Sports Sciences*, 36(17), 1913-1922. <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1425967>

Miller, B. W., Roberts, G. C. & Ommundsen, Y. (2004). Effect of motivational climate on sportpersonship among competitive youth male and female football players. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 14(3), 193-202. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2003.00320.x>

Mjåtveit, A., & Giske, R. (2020). Formative assessment in Physical Education: An analysis of teaching and mentoring in preservice training practice. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 23 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7910>

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). <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2482450>

Morales-Sánchez, V., Pérez-Romero, N., Franquelo, M. A., Balaguer, I., Hernández-Mendo, A. & Reigal, R. E. (2022). Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ): Psychometric Properties in Its Digital Version. *Int J Environ Res Public Health*, 19(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph19063251>

Morgan, K. & Carpenter, P. (2002). Effects of Manipulating the Motivational Climate in Physical Education Lessons. *European Physical Education Review*, 8(3), 207-229. <https://doi.org/10.1177/1356336x020083003>

Morken, S. (2020). *Vurdering i kroppsøving – til fordel for enkelte? En kvantitativ studie av elevens oppfatning av vurderingspraksisen i videregående skole.* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturlige universitet] <https://hdl.handle.net/11250/2784472>

Musch, J. & Grondin, S. (2001). Unequal Competition as an Impediment to Personal Development: A Review of the Relative Age Effect in Sport. *Developmental Review*, 21, 147-167. <https://doi.org/10.1006/drev.2000.0516>

Myhre, U. (2015). *Målorienteringsteori og karakter. En kvantitativ studie om hvordan læringsklima og målorientering påvirker karakteren i treningslære og aktivitetslære til elever på idrettsfag.* [NTNU]. Trondheim. <http://hdl.handle.net/11250/2358296>

Møllerløkken, N., Lorås, H. & Pedersen, A. (2017). A Comparison of Players' and Coaches' Perceptions of the Coach-Created Motivational Climate within Youth Soccer Teams. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00109>

Newell, K. M. (1986). Constraints on the Development of Coordination. I M. G. Wade, & H. T. A. Whiting (Red.), *Motor Development in Children: Aspects of Coordination and Control* (s. 341-360). The Netherlands: Martinus Nijhoff, Dordrecht. <https://grants.hhp.uh.edu/clayne/HistoryofMC/Newell1986.pdf>

Newton, M., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of sports sciences*, 18(4), 275-290. <https://doi.org/10.1080/026404100365018>

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (u. å). *Ung-HUNT*. <https://www.ntnu.no/hunt/unghunt>

Ommundsen, Y. (2001). Students' Implicit Theories of Ability in Physical Education Classes: The Influence of Motivational Aspects of the Learning Environment. *Learning Environments Research*, 4(2), 139-158. <https://doi.org/10.1023/A:1012495615828>

Ommundsen, Y. (2006). Pupils' self-regulation in physical education: the role of motivational climates and differential achievement goals. *European Physical Education Review*, 12(3), 289-315. <https://doi.org/10.1177/1356336X06069275>

Ommundsen, Y. (2007). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-65). Universitetsforlaget.

Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N. & Treasure, D. (2003). Perceived motivational climate in male youth soccer: relations to social-moral functioning, sportpersonship and team norm perceptions. *Psychology of Sport & Exercise*, 4(4), 397-413. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00038-9)

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Panhwar, A. H., Ansari, S., & Shah, A. A. (2017). Post-positivism: an effective paradigm for social and educational research. *International Research Journal of Arts and Humanities*, 45(45), 253-259. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/post-positivism-effective-paradigm-social/docview/2044301228/se-2>

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

Quennerstedt, M. (2006). Att lära sig hälsa. Örebro University studies, nr. 2006:4. Doktorsavhandling, Örebro: Örebro universitetsbiblioteket. <https://www.researchgate.net/publication/260988425> Att lära sig hälsa

Redelius, K. & Hay, P. J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.548064>

Renshaw, I., Chow, J. Y., Davids, K. & Hammond, J. (2010). A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: a basis for integration of motor learning theory and physical education praxis? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 117-137. <https://doi.org/10.1080/17408980902791586>

Roberts, C., Freeman, J., Samdal, O., Schnohr, C. W., de Looze, M. E., Nic Gabhainn, S., Iannotti, R. & Rasmussen, M. (2009). The Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: methodological developments and current tensions. *Int J Public Health*, 54 Suppl 2(Suppl 2), 140-150. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5405-9>

Roberts, G. C. (2012). Motivation in Sport and Exercise from an Achievement Goal Theory Perspective: After 30 Years, Where Are We? I G. Roberts, & D. Treasure (Red.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (3. utg., s. 5-58). Human Kinetics.

Roberts, G., & 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), 46-56. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.1996.tb00070.x>

Rodrigues, F., Monteiro, D., Teixeira, D. S. & Cid, L. (2020). The Relationship between Teachers and Peers' Motivational Climates, Needs Satisfaction, and Physical Education Grades: An AGT and SDT Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6145. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph17176145>

Sigmundsson, H. & Wiedemann, J. E. (2008). Ferdighetsutvikling. I H. Sigmundsson (Red.), *Læring og ferdighetsutvikling* (s. 69-79). Fagbokforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Smith, K. (2011). Vurdere vurdering - for å fremme læring. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (s. 213-231). Høyskoleforlaget.

Standage, M., Duda, J. & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations,

motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21(8), 631-647. <https://doi.org/10.1080/0264041031000101962>

Sylvia, L. G., Bernstein, E. E., Hubbard, J. L., Keating, L., & Anderson, E. J. (2014). A practical guide to measuring physical activity. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 114(2), 199. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2013.09.018>

Tanaka, C., Kyan, A., Takakura, M., Olds, T., Schranz, N., Tanaka, M. & Tanaka, S. (2017). The validity of the Japanese version of physical activity questions in the WHO Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey. *Research in Exercise Epidemiology*, 19(2), s. 93-101. <https://doi.org/10.24804/ree.19.93>

Treasure, D. C. (1997). Perceptions of the Motivational Climate and Elementary School Children's Cognitive and Affective Response. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(3), 278-290. <https://doi.org/10.1123/jsep.19.3.278>

Universitetet i Bergen (UiB). (2020). Barn og unges helse og trivsel: Forekomst og sosial ulikhet i Norge (HEMIL-rapport 2020). Institutt for helse, miljø og likeverd. https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/hevas_rapport_v10.pdf

Universitetet i Oslo (UiO). Nettskjema. Hentet fra: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet. (2016). Læringsmiljø og relasjoner mellom elever. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KR001-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 06. april). Vurdering i kroppsøving - elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester. Hentet 15. mai 2023. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>

Valentini, N. C. & Rudisill, M. E. (2006). Goal orientation and mastery climate: a review of contemporary research and insights to intervention. *Estudos De Psicologia (campinas)*, 23, 159-171. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2006000200006>

Vikstøl Olsen, A. K., Spieler, K. & Kovač, V. B. (2018). The role of individual processes and learning environment in the prediction of grades in a sample of Norwegian students. *Cogent Education*, 5(1), 1542954. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1542954>

Vinje, E. E., Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021). Bør karakterer i kroppsøving avskaffes? I. E. E. Vinje (Red), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 166-188). Cappelen Damm Akademisk.

Vinje, E.E. & Brattenborg, S. (2020). Dropp karakterer i kroppsøving. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/dropp-karakterer-ikroppsoving/266419>

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

Aaslund, S. M. & Standal, A. S. (2022). *Sammenhenger mellom fysisk aktivitetsnivå og fysisk aktivitetstype på fritiden, selvoppfatning og karakterer i kroppsøving* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3005308/no.ntnu%3ainspera%3a109318687%3a33513224.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

7.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema

Spørreskjema

Læringsmiljøet i kroppsøvingsundervisningen

Denne spørreundersøkelsen er en del av et masterprosjekt på grunnskolelærerutdanningen ved NTNU. Formålet med spørreskjemaet er å finne ut hvordan du som elev oppfatter læringsmiljøet i kroppsøvingstimene, og om denne oppfattelsen har en sammenheng med karakteren du får i faget. Spørreundersøkelsen er **anonym**. Det betyr at den på ingen måte kan spores tilbake til deg som person. Du kan når som helst velge å avbryte spørreundersøkelsen uten at det får konsekvenser for deg.

Hvilket kjønn identifiserer du deg med?

Gutt

Jente

Annet

Hvor gammel er du?

14 år

15 år

16 år

Hvilket trinn går du på?

9. trinn

10. trinn

Hva var den siste karakteren du fikk i kroppsøving?

1

2

3

4

5

6

Om fysisk aktivitet og trening

(Utenom når du er på skolen) Hvor ofte driver du med idrett eller fysisk aktivitet så mye at du blir andpusten og/eller svett?

Hver dag

- 4-6 dager i uken
- 2-3 dager i uken
- 1 dag i uken
- Sjeldnere enn én dag i uken
- Aldri

(Utenom når du er på skolen) Til sammen hvor mange timer i uka driver du med idrett eller fysisk aktivitet så mye at du blir andpusten og/eller svett?

- Ingen
- Omtrent 1/2 time
- Omtrent mellom 1- 1,5 time
- Omtrent mellom 2-3 timer
- Omtrent mellom 4-6 timer
- Mer enn 7 timer

Hvor mange skoletimer i uka deltar du aktivt i kroppsøvingstimene på skolen? (Dette inkluderer eventuelle valgfag med fysisk aktivitet)

- Ingen
- 1-2 timer
- 2-3 timer
- 3-4 timer
- 4-5 timer
- Mer enn 5 timer

Hvor ofte driver du vanligvis med organisert trening (trening gjennom idrettslag eller forening)?

- Aldri
- 2-3 ganger i måneden eller sjeldnere
- 1 gang i uken
- 2-3 ganger i uken
- 4 ganger i uken eller mer

Hvor ofte driver du vanligvis med ikke-organisert trening sammen med andre? Eksempel: Fotball på løkka med venner, trening på treningscenter/gruppetimer og lignende. Aldri

- 2-3 ganger i måneden eller sjeldnere
- 1 gang i uken
- 2-3 ganger i uken
- 4 ganger i uken eller mer

Hvor ofte driver du vanligvis med egentrening (trening alene, på eget initiativ)? Eksempel: egentrening i fotball/håndball/ski, egentrening på treningssteder og lignende, løping. Aldri

2-3 ganger i måneden eller sjeldnere

1 gang i uken

2-3 ganger i uken

4 ganger i uken eller mer

Hvor ofte driver du vanligvis med disse treningsaktivitetene? Utholdenhetsidrett (f.eks. løp/jogging, langrenn, sykling, svømming, friidrett) Aldri

2-3 ganger i måneden eller sjeldnere

1 gang i uken

2-3 ganger i uken

4 ganger i uken eller mer

Lag/ballidretter (f.eks. fotball, håndball, volleyball, ishockey) Aldri

2-3 ganger i måneden eller sjeldnere

1 gang i uken

2-3 ganger i uken

4 ganger i uken eller mer

Estetisk idrett (f.eks. dans, turn, aerobics)

Aldri

2-3 ganger i måneden eller sjeldnere

1 gang i uken

2-3 ganger i uken

4 ganger i uken eller mer

Kampsport/styrkeidrett (f.eks. judo, karate, taekwondo, boksing, jiu jitsu) Aldri

2-3 ganger i måneden eller sjeldnere

1 gang i uken

2-3 ganger i uken

4 ganger i uken eller mer

Styrketrening, bodybuilding, fitness, cross fit

Aldri

2-3 ganger i måneden eller sjeldnere

1 gang i uken

2-3 ganger i uken

4 ganger i uken eller mer

Tekniske idretter (f.eks. ridning, friidrett, hopp, skateboard) Aldri

2-3 ganger i måneden eller sjeldnere

1 gang i uken

2-3 ganger i uken

4 ganger i uken eller mer

Skiidrett (f.eks. alpint, snowboard, telemark)

Aldri

2-3 ganger i måneden eller sjeldnere

1 gang i uken

2-3 ganger i uken

4 ganger i uken eller mer

Friluftsliv (f.eks. fottur, skitur)

Aldri

2-3 ganger i måneden eller sjeldnere

1 gang i uken

2-3 ganger i uken

4 ganger i uken eller mer

Trener på treningssenter

Aldri

2-3 ganger i måneden eller sjeldnere

1 gang i uken

2-3 ganger i uken

4 ganger i uken eller mer

Hvis du ikke driver med idrett, men har gjort det tidligere, hvor gammel var du da du sluttet?

Læringsmiljøet i kroppsøvingstimene

Jeg føler jeg lykkes i kroppsøvingstimene når...

1. Jeg er den eneste som får til en oppgave/utfordring fra læreren

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

2. Jeg lærer noe nytt og får mulighet til å øve på det

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

3. Jeg gjør det bedre enn vennene mine

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

4. Andre gjør det dårligere enn meg i timen

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

5. Jeg lærer noe nytt som er morsomt

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

6. Andre feiler, men ikke jeg

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

7. Jeg lærer noe nytt gjennom å øve masse

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

8. Jeg skårer flest mål, er raskest, eller for eksempel treffer best Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

9. Jeg lærer noe nytt og det får meg til å øve mer Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

10. Jeg er best

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

11. Jeg gjør en bevegelse som føles riktig

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

12. Jeg gjør det beste jeg kan

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

I hvilken grad er du enig i påstandene om kroppsøvingstimene på skolen din.

1. Læreren oppmuntrer elevene til å prøve ting de ikke kan fra før

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

2. Læreren er mindre grei med elevene om de ikke prøver å se ting slik han/hun gjør

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

3. Læreren gir elevene valg og alternativer

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

4. Læreren sørger for at elevene føler at de lykkes godt når de gjør sitt beste

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

5. Læreren tar ut elever fra kroppsøvingstimene hvis de gjør noe feil

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

6. Læreren synes det er viktig at vi er med i kroppsøvingstimene fordi vi vil det selv

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

7. Læreren er mindre støttende for elever når de ikke gjør det bra i kroppsøvingstimene

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

8. Elevene kan stole på at læreren bryr seg, uansett

hva som skjer Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

9. Læreren er mest oppmerksom på de beste elevene

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

10. Læreren skjeller ut elever når de gjør feil

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

11. Læreren roser de som forbedrer seg i kroppsøvingstimene

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

12. Elever som gjør læreren misfornøyd, får mindre oppmerksomhet

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

13. Læreren belønner de elevene som prøver hardt

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

14. Læreren setter pris på elevene som personer, ikke bare som elever

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

15. Vi får noen ganger lov til å gjøre noe ekstra gøy mot slutten av kroppsøvingstimen, men bare dersom vi har vært flinke

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

16. Dersom vi spør læreren om noe, svarer han/hun grundig og skikkelig på spørsmålene våre

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

17. Læreren overser elever som gjør han/ henne misfornøyd

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

18. Læreren sørger for at hver elev bidrar på en eller annen måte

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

19. Alle i klassen vet hvilke elever læreren liker best

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

20. Vi får noen ganger ros eller belønning av læreren, men bare dersom vi har vært flinke Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

21. Læreren roser bare de flinkeste elevene i kroppsøvingstimene

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

22. Når læreren ber elevene om å gjøre noe, prøver han/ hun å forklare hvorfor det vil være bra å gjøre det slik

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

23. Læreren sørger for at alle elevene har en viktig rolle i kroppsøvingstimene Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

24. Læreren skjeller noen ganger ut elevene foran andre for å få dem til å gjøre ting Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

25. Læreren lar de flinkeste elevene være mest i aktivitet i kroppsøvingstimene Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Hverken eller

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

- 26. Læreren truer noen ganger med å straffe elevene for å holde orden på dem** Stemmer svært dårlig
Stemmer nokså dårlig
Hverken eller
Stemmer nokså godt
Stemmer svært godt
- 27. Læreren hører på hva vi har å si dersom vi forteller han/ hun hvordan vi har det** Stemmer svært dårlig
Stemmer nokså dårlig
Hverken eller
Stemmer nokså godt
Stemmer svært godt
- 28. Læreren sier at alle elevene er viktige for at klassen/laget skal lykkes** Stemmer svært dårlig
Stemmer nokså dårlig
Hverken eller
Stemmer nokså godt
Stemmer svært godt
- 29. Læreren bruker belønninger for å få elever til å gjennomføre øvelser i kroppsøvingstimen** Stemmer svært dårlig
Stemmer nokså dårlig
Hverken eller
Stemmer nokså godt
Stemmer svært godt
- 30. Læreren oppmuntrer elevene til å hjelpe hverandre til å lære mer**
Stemmer svært dårlig
Stemmer nokså dårlig
Hverken eller
Stemmer nokså godt
Stemmer svært godt
- 31. Læreren er alt for opptatt av hva elevene gjør på fritiden** Stemmer svært dårlig
Stemmer nokså dårlig
Hverken eller
Stemmer nokså godt
Stemmer svært godt
- 32. Læreren mener det er viktig at elevene er med fordi de selv har lyst til det** Stemmer svært dårlig
Stemmer nokså dårlig

Hverken eller
Stemmer nokså godt
Stemmer svært godt

33. Læreren har favoritter blant elevene

Stemmer svært dårlig
Stemmer nokså dårlig
Hverken eller
Stemmer nokså godt
Stemmer svært godt

34. Læreren oppmuntrer elevene til å jobbe sammen som et lag

Stemmer svært dårlig
Stemmer nokså dårlig
Hverken eller
Stemmer nokså godt
Stemmer svært godt

Vedlegg 2: Kategorisering mestringsklima og motivasjonsklima

Mestringsklima PMCSQ:

Q1, Q3, Q4, Q6, Q8, Q11, Q13, Q14, Q16, Q18, Q22, Q23, Q27, Q30 og Q34

Prestasjonsklima PMCSQ:

Q2, Q5, Q7, Q9, Q10, Q12, Q15, Q17, Q19, Q20, Q21, Q24, Q25, Q26, Q29, Q31 og Q33

Egoorientering TEOSQ:

Q1, Q3, Q4, Q6, Q8 og Q10

Oppgaveorientering TEOSQ:

Q2, Q5, Q7, Q9, Q11 og Q12

Vedlegg 3: Samskrivingsdokument

Det å samarbeide om å skrive en masteroppgave har vært en lang og lærerik prosess. En slik prosess har satt krav til oss begge når det kommer til å vise engasjement, motivasjon og ta ansvar for helheten i oppgaven. For å utnytte samarbeidet til det fulle har vi hatt god fremdrift både i datainnsamlingen og skriveprosessen gjennom å først planlegge og fordele arbeidsoppgaver, for så å kunne arbeide med hver vår del. Arbeidsfordelingen har gjort at Ida har hatt hovedansvar for det teoretiske rammeverket for studien, og Cesilie har hatt hovedansvar for databehandling og analyse. Selv om det har vært en arbeidsfordeling har vi under hele prosessen oppdatert hverandre i fremgangen og kunne lent oss på hverandre for å løse utfordringene som har kommet opp underveis. Vi føler det også er viktig å påpeke at det ikke har vært en svart hvit arbeidsfordeling, og at begge parter har jobbet aktivt med alle delene av oppgaven gjennom hele arbeidsprosessen. Vi har derfor hatt likt arbeidsansvar og en lik arbeidsmengde.

Det at vi har vært et tospann som samarbeider om prosjektet føler vi har bidratt til å gi oss en større bredde i prosessen, både når det kommer til å kunne reflektere over og diskutere innhold, metode og analyse. Det har vært en trygghet i en lang prosess som vi går igjennom for første gang.

Ida Mogstad og Cesilie Andreassen

Vedlegg 4: NSD-godkjenning

Denne studien er basert på en tidligere godkjenning fra NSD knyttet til et annet prosjekt. Det har derfor ikke vært behov for en ny godkjenning til denne studien. Kontaktperson ved NSD understreker at datainnsamlingen ikke inneholder noen form for personsensitive data.

Prosjektnummeret som studien er tilknyttet er: 169464

