

Siv Stavang Aune

## Motivasjon for fysisk aktivitet i skulen

Ein fenomenologisk studie av vidaregåande- og folkehøgskuleelevars målperspektiv, og deira oppleving av motivasjonsklima og vurdering.

Bacheloroppgåve i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag  
Veileder: Ingar Mehus

Mai 2019



Siv Stavang Aune

## Motivasjon for fysisk aktivitet i skulen

Ein fenomenologisk studie av vidaregåande- og folkehøgskuleelevars målperspektiv, og deira oppleving av motivasjonsklima og vurdering.

Bacheloroppgåve i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag  
Veileder: Ingar Mehus  
Mai 2019

Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



## Samandrag

Denne oppgåva omhandlar elevars motivasjon for deltaking i skulens opplæring knytt til fysisk aktivitet. Prosjektet forsøker å finne ut kva samanhengar som eksisterer mellom elevars målperspektiv, og deira oppleving av motivasjonsklima og vurdering. Oppgåva er basert på eit kvalitativt forskingsdesign, der det har blitt gjennomført åtte fokuserte intervju. Utvalet vart etablert med bakgrunn i vurdering: fire elevar i den vidaregåande skulen – som får standpunktkarakter, og fire elevar i folkehøgskulen – som går på ein eksamensfri skule. Motivasjonsteorien «Achievement Goal Theory» er prosjektets rammeverk, og er med på å forklare kva faktorar som spelar inn på elevars målperspektiv og oppleving av motivasjonsklima. Analysen viser at elevanes målperspektiv har mange nyansar, noko som gjer det vanskeleg å plassere dei i boksar som oppgåve- eller egoorienterte. Likevel kjem det fram at tre av VGS-elevane verkar å ha ei prestasjonssøkande orientering, noko som kan tyde på at vurdering, som er utgangspunktet for å skilje dei to elevgruppene, også står igjen som det som skapar samanhengar mellom målorientering og opplevd motivasjonsklima.

# Innholdsliste

<b>1.0 Introduksjon .....</b>	<b>3</b>
1.1 <i>Forskningsspørsmål og metodologisk grunnlag.....</i>	3
<b>2.0 Achievement goal theory (AGT) .....</b>	<b>4</b>
2.1 <i>Målperspektiv .....</i>	4
2.2 <i>Motivasjonsklima.....</i>	6
<b>3.0 Tidlegare studiar .....</b>	<b>7</b>
3.1 <i>Motivasjon til fysisk aktivitet i skulen.....</i>	7
3.2 <i>Vurderingspraksis i Noreg.....</i>	8
<b>4.0 Metode .....</b>	<b>9</b>
4.1 <i>Fokuserte intervju.....</i>	10
4.2 <i>Pålitelegheit og gyldigheit.....</i>	12
<b>5.0 Analyse .....</b>	<b>13</b>
5.1 <i>Elevar i den vidaregåande skulen .....</i>	14
5.1.1 <i>Opplevd motivasjonsklima .....</i>	15
5.1.2 <i>Vurdering .....</i>	18
5.2 <i>Folkehøgskuleelevar .....</i>	19
5.2.1 <i>Opplevd motivasjonsklima .....</i>	20
5.3 <i>Målorientering, motivasjonsklima og vurdering – kva samanhengar eksisterer? .....</i>	22
<b>6.0 Konklusjon .....</b>	<b>24</b>
<b>7.0 Litteratur.....</b>	<b>25</b>
<b>8.0 Vedlegg .....</b>	<b>27</b>
8.1 <i>Vedlegg 1 – Informasjonsskriv VGS.....</i>	27
8.2 <i>Vedlegg 2 – Informasjonsskriv FHS.....</i>	29
8.3 <i>Vedlegg 3 – Intervjuguide.....</i>	31

## 1.0 Introduksjon

«Motiverte elevar har lyst til å lære, held ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målretta» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 3). Dette sitatet er henta frå «Prinsipp for opplæringa», og skal vere ein del av grunnlaget for å utvikle kvaliteten i opplæringa i skulen. Her seiast det at motiverte elevar har lyst til å lære, og det å fremje læring er eitt av formåla med vurdering i faget. I tillegg skal vurderinga også uttrykke kompetanse (Opplæringslova, 2006). Måten elevane blir vurdert på, er ein av dei mest framstående faktorane som kan påverke motivasjon. Problemet ligg ikkje i faktoren at ein blir vurdert, men heller korleis elevar oppfattar meininga med det. Dermed kan utforminga av vurderingssituasjonen utløyse varierende mønster for motivasjon, og føre til at elevane blir leia mot ulike mål. Læraren si vektlegging av sosial samanlikning synast å vere ein viktig faktor som påverkar elevane si vurdering av oppgåver, seg sjølv og andre, og er den vurderingspraksisen som verkar mest skadeleg på elevane sin motivasjon (Ames & Levin, 1992).

Temaet for oppgåva er elevars motivasjon for deltaking i undervisningsopplegg knytt til fysisk aktivitet. For å utdjupe dette blir det teke utgangspunkt i to ulike elevgrupper: elevar ved vidaregåande skule og folkehøgskuleelevar. Desse elevgruppene skil seg frå kvarandre på området som gjeld vurdering, der elevane i vidaregåande skule har rett på vurdering, medan elevane i folkehøgskulen skal ikkje bli vurdert (Folkehøgskuleloven, 2003; Opplæringslova, 2006).

### 1.1 Forskingsspørsmål og metodologisk grunnlag

*Kva samanhengar finst mellom vidaregåande- og folkehøgskuleelevars målperspektiv, og deira oppleving av motivasjonsklimate og vurdering, i konteksten fysisk aktivitet i skulen?*

Utgangspunktet for val av tema og problemstilling, er eit ønske om å forstå kompleksiteten som ligg i motivasjonen elevane har knytt til fysisk aktivitet i skulen. For å belyse denne problemstillinga har det blitt gjennomført åtte fokuserte intervju, likt fordelt på kvart skuleslag. Ved å forsøke å kartlegge desse elevanes målperspektiv, samt deira oppleving av motivasjonsklimate og vurdering, er hensikta å prøve å forstå kva faktorar som gjer at elevane er motiverte til å delta i opplæringa. Det teoretiske rammeverket byggjar på Achievement Goal Theory, som er med på å forklare kva omstende som spelar inn i elevane si målorientering og korleis dei opplev motivasjonsklimate dei deltek i.

## 2.0 Achievement goal theory (AGT)

Achievement goal theory er ein sosial-kognitiv motivasjonsteori som forsøker å forklare korleis individ utviklar syn om eigen prestasjon i lys av ulike sosiale samanhengar og påverknadsfaktorar (Ntoumanis & Biddle, 1999). I følge Nicholls (1984a) blir individ motivert av målet om å utvikle og demonstrere kompetanse for seg sjølv eller andre, eller av å unngå å demonstrere inkompetanse.

Motivasjonsteoriar er utvikla for å hjelpe oss å forklare, predikere, og påverke åtferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I følge Stipek (2002) har alle implisitte teoriar om motivasjon, noko som gjer det viktig å skaffe kunnskap om det. I denne oppgåva er definisjonen på motivasjon henta frå Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 135): «*Motivasjon skildras ofte som ei drivkraft som har betydning for åtferd; både for retning, intensitet og uthald*».

### 2.1 Målperspektiv

I litteraturen om AGT skil ein hovudsakleg mellom to målperspektiv: oppgåveorientering og egoorientering. Innunder egoorientering kan ein også skilje mellom prestasjonssøkande målperspektiv og eit prestasjonsunngåande målperspektiv (Elliot, 1999). Skiljet mellom målorienteringane kan forklarast gjennom to subjektive teoriar om ferdigheit: differensiert og udifferensiert oppfatning (Nicholls, 1984b). Innleiingsvis er det også viktig å presisere å at å skilje mellom målperspektiva ikkje nødvendigvis betyr at ein er anten oppgåveorientert eller egoorientert, men at ein av dei vil vere dominerande orienteringa til individet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

#### *Oppgåveorientering*

I den udifferensierte, eller lite differensierte, teorien om ferdigheit, er vanskegrada og nivået på ferdigheiter bedømt av individet sjølv si oppfatning av mestring og kunnskap. Dermed vil individa kjenne seg meir kompetente dess meir dei har lært. Ettersom ein antek at høgare innsats vil føre til meir læring, vil eit høgare krav for innsats for mestring kunne vise ei høgare kompetanse (Nicholls, 1984a). Dette skildras som ei *oppgåveorientering*, fordi individet forsøker å demonstrere kompetanse i ei lite differensiert forståing. Vidare vil ei oppgåveorientering føre til at ein vil gjere eit forsøk på å lære dersom ein ser ein moglegheit til det, og ein vil då føle at det ein gjer er lystbetona og frivillig (Nicholls, 1984b). Eit oppgåveorientert individ vil også søke optimale utfordringar, og har stort pågangsmot i møte



med desse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er likevel viktig å understreke at kjensla av kompetanse i eit sosialt perspektiv ikkje er totalt fråverande i oppgåveorientering, men det krev mindre sosial samanlikning av seg sjølv enn det ein ser i den differensierte forståinga (Nicholls, 1984a).

### *Egoorientering*

På den andre sida vil den meir differensierte teorien om ferdigheit innebere at læring er ein utilstrekkeleg standard for oppfatning av ferdigheit, og nivået på ferdigheitene og vanskegrada på oppgåvene blir bedømt ut i frå ferdigheitene til ei referansegruppe. Slik vil høg kompetanse bety at ein presterer over gjennomsnittet, og låg kompetanse havnar under gjennomsnittet, som altså blir bestemt av eigne oppfatningar av denne referansegruppa. Her vil også kompetanse henge saman med innsats, på den måten at ein kan oppleve å måtte legge ned ein høgare innsats enn andre for å meistre ei oppgåve som opplevast utfordrande, og at ein dermed har ein lågare kapasitet enn andre i referansegruppa (Nicholls, 1984a). For å vurdere eigen kapasitet samanliknar ein seg sjølv opp mot andre. Difor omtalar ein denne situasjonen der individ prøver å demonstrere ferdigheiter i lys av ein differensiert teori, som *egoorientering* (Nicholls, 1984a). Her vil ein føle at læringa er meir tvungen fram, forårsaka av ytre faktorar, og ein vil ikkje forsøke å lære dersom det ikkje gjev moglegheit for å demonstrere høg kapasitet (Nicholls, 1984b). Eit egoorientert individ vil tendere mot å gje opp i møte med utfordringar, og ein vil berre yte høg innsats i dei situasjonane ein ventar å meistre aktiviteten eller vinne konkurransen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Sjølv om Nicholls (1984a) nyttar ei todeling i målperspektiva, er det fleire teoretikarar innanfor AGT som argumenterer for at det eksisterer ei tredeling. Innanfor egoorientering kan ein i følgje Elliot (1999) også skilje mellom to aspekt i egoorienteringa: eit prestasjonsøkande målperspektiv og eit prestasjonsunngåande målperspektiv, og dermed får ein ei tredeling i målperspektiva. I eit prestasjonsøkande målperspektiv er oppførselen framkalla av målet om eit positivt eller ønskeleg utfall, medan eit prestasjonsunngåande målperspektiv baserer seg på sjølvregulering knytt til potensielle negative resultat. Dette skapar ei form for sjølvbeskyttande prosessar som kan hindre optimalt engasjement i oppgåvene (Elliot, Harackiewicz & Kruglanski, 1996). Dermed kan ein seie at eit prestasjonsøkande målperspektiv handlar om å utkonkurrere dei andre i gruppa, og eit prestasjonsunngåande målperspektiv handlar om å unngå å vise inkompetanse (Ommundsen, 2006).

## 2.2 Motivasjonsklima

Motivasjonsklima er med på å mogleggjere utviklinga av motivasjonsprosessar i fysisk aktivitet, og er ein viktig faktor for å forstå individ sin motivasjon. Det kan påverke innsats, kunnskap, kjensler og oppførsel i kontekstar der ein driv fysisk aktivitet (Ntoumanis & Biddle, 1999). Det er ikkje berre trenarar, lærarar, elevar og foreldre som formar motivasjonsklimaet, både kulturelle og politiske faktorar påverke korleis klimaet utartar seg. Det er fordi desse faktorane til saman skapar bestemte verdier og rammeverk som påverkar åtferda og tankegangen til alle dei involverte i motivasjonsklimaet (Ntoumanis & Biddle, 1999). Tidlegare forskning på temaet har lagt størst vekt på korleis læraren påverkar motivasjonsklimaet, og difor foreslår Ntoumanis & Biddle (1999) at framtidig forskning bør legge større vekt på korleis relasjonane mellom elevane påverkar motivasjonsklimaet, ettersom ein veit at barn ofte kopierer åtferdsstandardane til dei mest framstående individa i ei gruppe.

Ein skil mellom to typar motivasjonsklima: mestringsklima og prestasjonsklima. For å sjå nærmare på ulikskapane mellom desse, kan ein ta utgangspunkt i seks variablar som kan hjelpe lærarar å organisere interaksjonen i klasserommet. Til saman dannar dei akronymet TARGET (Perlman & Karp, 2007). Ein norsk omsetjing av variablane blir oppgåve, autoritet, anerkjenning, gruppering, evaluering og tid. Utviklinga av TARGET gjev lærarar eit verktøy til å evaluere eigen praksis og nytte det vidare i si undervisning (Perlman & Karp, 2007). Vidare vil ei skildring av variablane bli presentert i både mestrings- og prestasjonsklima.

### *Mestringsklima*

I eit mestringsklima vil individa bli leia mot å utvikle ferdigheiter, prøve å skape forståing for eige arbeid, auke kompetanse eller oppnå meistring basert på referanse til ein eigen standard. Ein vesentleg del av mestringsklima er tru på samanhengen mellom innsats og resultat. I tillegg til nyttigheita av innsats, bør dei som formar motivasjonsklimaet sjå viktigheita av medverknad, og korleis læring blir påverka av ulike motivasjonsklima (Ames & Levin, 1992). Eit mestringsklima vil sjå suksess basert på individuell utvikling (Perlman & Karp, 2007). Vidare blir det lagt til rette for valmoglegheiter, sjølvbestemte kriterier for suksess og autonomi (Ntoumanis & Biddle, 1999). Dersom ein skal nytte TARGET til å forklare mestringsklima, vil oppgåvene vere utfordrande og variert, samstundes som at elevane får valmoglegheiter og leiarroller. Tilbakemeldinga elevane får vil vere basert på deira individuelle framgang. Vidare vil eit mestringsklima oppmuntre til samarbeidslæring og sosial interaksjon, og elevane blir vurdert ut i frå korleis dei meistrar øvingar og deira individuelle framgang. Til slutt vil

tidsramma justerast til elevane sin kapasitet, ved at ein gjev eleven tid nok til å opparbeide seg den ønska kompetansen (Ntoumanis & Biddle, 1999)

### *Prestasjonsklima*

Eit prestasjonsklima er forma som meir kontrollerande enn eit mestringsklima, der trenaren eller læraren i større grad styrer dei ytre kriteria for framgang, noko som ofte baserast på sosial samanlikning (Perlman & Karp, 2007). Her forsterkas differensieringa mellom ferdigheiter og innsats, ettersom normativt ferdigheitsnivå blir belønna. Framgang ved låg innsats kan dermed indikere endå større kapasitet (Ntoumanis & Biddle, 1999). I følge TARGET er ikkje oppgåvene i eit prestasjonsklima varierte eller utfordrande, elevane får ikkje ta del i avgjerder, og tilbakemeldinga til elevane blir gitt i fellesskap – basert på sosial samanlikning.

Prestasjonsklimaet vil også vere prega av grupperingar som blir sett saman med utgangspunkt i utøvarane sine ferdigheiter, og vurderinga baserer seg på siger eller det å utkonkurrere medelevarane. Tidsramma her vil vere lik for alle elevar, uavhengig av kapasitet (Ntoumanis & Biddle, 1999). Ames (1984) hevdar at barn sosialiseras til ein konkurransekegang relativt tidleg i skuleløpet, fordi dei ser at dei best presterande elevane får godar på grunn av dette. Dei får ei forståing av at «vinnarar» er meir kunnskapsrike, noko som kjem av vurderingssituasjonar og lærarens åtferd og implisitte kommunikasjon til elevane. Dette er eit døme på korleis prestasjonsklima kan utarte seg i praksis, og syner påverknaden det kan ha på elevane.

## **3.0 Tidlegare studiar**

Nicholls (1984a) framhevar at fleire studiar viser at individ er i stand til å auke sitt ferdigheitsnivå dersom dei får ei moderat utfordring, og ikkje blir utsett for fysisk og psykisk stress. I slike situasjonar er mestring basert på at høgare innsats indikerer kompetanse, utan at ein treng å samanlikne seg med andre. Der vil individa inneha ei oppgåveorientering, og slik kan ein argumentere for at egoorientering ikkje bør bli nytta.

### **3.1 Motivasjon til fysisk aktivitet i skulen**

Ommundsen (2006) sin studie om elevars sjølvregulering i kroppsøvingsfaget baserte seg på 276 elevar i 10. klasse ved ein norsk skule. Der vart forholdet mellom motivasjonsklima og ulik målorientering undersøkt, og knytt til elevars «self-handicapping», regulering av innsats og

«help-seeking». I denne studien vart målperspektiva skilt mellom oppgaveorientering og egoorientering, med underkategoriane prestasjonssøkande og prestasjonsunngåande målperspektiv (Ommundsen, 2006). Resultata viser at ei oppgaveorientering hadde positiv forbinding med adaptive læringsstrategiar. På den andre sida samsvarer prestasjonsunngåande målperspektiv med «self-handicapping» (Ommundsen, 2006). Prestasjonssøkande målperspektiv og oppgaveorientering viste samanheng med regulering av innsats, og dermed støttar desse resultata fordelar ved å ta i bruk begge desse målperspektiva. Når det gjeld motivasjonsklima, antek forfattarane at eit mestringsklima er viktigare for å skape refleksjon og innsatsregulering, enn det eit prestasjonssøkande målperspektiv vil vere (Ommundsen, 2006).

Ein annan norsk studie blant elevar i kroppsøving på 10. trinn viser gjennom sjølvrapportering frå elevane at motivasjonsklima som oppmuntra til innsats, framgang og mestring hadde forbinding med indre motivasjon. Resultata syner vidare at sterkare indre motivasjon blant elevane hang saman med lærarens utforming av undervisninga, gjennom at dei fekk medbestemming og innflytelse (Ommundsen & Kvalø, 2007). På den andre sida vart det funne at eit prestasjonsklima hadde tilknytning til elevanes sjølvrapporterte amotivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007). Resultata viser også at indre motivasjon eller amotivasjon ikkje var den einaste faktoren som spelte inn på elevanes interesse eller aktivitetsglede. Sosiale faktorar i motivasjonsklimaet og dei psykologiske faktorane i oppfatninga av eigen kompetanse hadde like stor innverknad på interesse for aktiviteten (Ommundsen & Kvalø, 2007).

Ein studie på franske elevar ved vidaregåande skule undersøkte elevanes oppfatta eigenkompetanse, deira underforståtte teoriar om ferdigheiter, og opplevd motivasjonsklima i «physical education». Analysane indikerer at ei prestasjonssøkande orientering hadde forbinding med forventa kompetanse i faget, statisk tru på ferdigheiter, og eit prestasjonsklima. Oppgaveorientering hadde forbinding med oppfatninga av ferdigheiter som noko dynamisk, og eit mestringsklima. Prestasjonsunngåande orientering var forbinda med eit prestasjonsklima, men ikkje med tru på at ferdigheiter kan endrast (Cury, Fonséca, Rufo & Sarrazin, 2002).

### 3.2 Vurderingspraksis i Noreg

Ein nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskulen frå 2018 kartla blant anna kva faktorar elevane opplev at læraren legg til grunn for vurdering (Moen, Westlie, Bjørke &

Brattli, 2018). Basert på svar frå 1666 elevar, viser resultatane at 64,2% av elevane meiner at innsats/haldning er den enkeltfaktoren som veg tyngst når dei blir vurdert i kroppsøving. Deretter er det 39,0% som svarar at dei opplev at ferdigheiter veg tyngst (Moen et al., 2018). Blant lærarane i den same undersøkinga, oppgir 71,4 % at dei vektlegg innsats i svært stor grad. Vidare svarar 32,7% av lærarane at både ferdigheiter og elevanes føresetnader vektleggast i svært stor grad (Moen et al., 2018).

På oppdrag frå Utdanningsdirektoratet har NTNU levert to rapportar i prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skulen». Rapportane er basert på intervju av skuleleiing og lærarar ved ti ulike skular, observasjon og dokument (Sandvik & Buland, 2013). Funna viser at kroppsøvingslærarane uttrykker at dei i mindre grad integrerer undervegsvurdering i kroppsøvingfaget, samanlikna med andre undervisningsfag. Dei rapporterer også om at dei i noko mindre grad set tydelege læringsmål for elevane (Sandvik & Buland, 2013). Samstundes uttrykker dei bekymring for at faget har endra vurderingskulturen frå å la individets føresetnader ligge til grunn, til heller å vere ein kriteriebasert kultur der individuelle prestasjonar tel mest (Sandvik & Buland, 2013).

## 4.0 Metode

Når ein driv samfunnsforskning, kan problemstilling, design og kvalitetskriterier vere med på å gruppere ulike forskningstypar. Desse typane er ikkje gjensidig utelukkande, noko som betyr at eit forskingsprosjekt kan innehalde trekk frå fleire ulike forskningstypar, ettersom dei er utvikla som idealtypar (Launsø, Rieper & Olsen, 2017). I denne oppgåva har eg hovudsakleg nytta tankegangen frå *den forståande forskningstype*, då eg forsøker å forstå sosiale aktørar sine fortolkingar av seg sjølv, andre menneske og omverda (Launsø et al., 2017). Denne forskningstypen søker kunnskap gjennom informantane sine perspektiv, og dermed blir subjektiviteten informantane innehar, ein viktig del av datamaterialet. Som ein forståande forskningstype, har eg forsøkt å avdekke informantane sine meiningar, vurderingar, motiv og intensjonar i den spesifikke konteksten fysisk aktivitet i skulen. Den aktuelle konteksten må vere kjend for meg som forskar dersom mi fortolking skal ha høg ekstern validitet (Launsø et al., 2017). Min ståstad i prosjektet er at eg har erfaring som elev i både vidaregåande skule og folkehøgskule, men også som lærarstudent og lærarassistent ved ein folkehøgskule. Dette gjer at eg har mykje kunnskap og innsikt i konteksten elevane driv fysisk aktivitet i. I tillegg vil

forskingstypen eit forskingsprosjekt pregast av, også vere avhengig av kva paradigme som styrer forkinga (Launsø et al., 2017)

Eit vitenskapelig paradigme er eit omgrep Kuhn (1962) brukar for å forklare samanhengar innanfor forkingstradisjonar, og omhandlar grunnleggande oppfatningar som er styrande for forking. Kvalitetskriteria som grupperer dei ulike forkingstypane er delt inn i slike paradigmer (Launsø et al., 2017). Ein kan forklare eit paradigme med at ein tek på seg bestemte briller, og når ein har på desse «brillene» vil den kunnskapen ein oppnår blir forma og avgrensa av dei teoriane som ein opererer med. Launsø et al. (2017) presenterer tre ulike paradigmer som skal vere med på å forklare forkingstypane, med fokus på dei ulike kvalitetskriteria. Dette prosjektet baserer seg på eit fortolkingsvitenskapelig paradigme, der kunnskap og innsikt i sosiale forhold byggast på forståing og innleving i dei sosiale fenomena som undersøkast. Her må teori, metode og data kunne bidra til å skape forståing for menneska sine handlingar, der fokuset ligg i menneska sine opplevingar, handlingar, aktivitetar og erfaringar. I det forskingsvitenskapelige paradigmet ønsker ein å skape forståing for menneske sine intensjonar og formål med å handle slik som dei gjer, og dermed blir menneska den primære datakjelda (Launsø et al., 2017).

#### 4.1 Fokuserte intervju

Metoden som er nytta for å belyse problemstillinga i denne oppgåva er fokuserte intervju, ettersom temaet er relativt sterkt avgrensa og opplevast truleg som lite følsamt (Tjora, 2012). Problemstillinga i oppgåva viser til eit ønske om å studere elevars målperspektiv i samheng med deira oppleving av motivasjonsklima og vurdering, og av den grunn vart det nytta kriterieutval i utplukkinga av deltakarar til prosjektet (Tjora, 2012). Kriterieutvalet er basert på elevar som både blir vurdert i situasjonen der dei er i fysisk aktivitet i skulen, og elevar som ikkje blir vurdert. Difor vart rektorar og lærarar på både vidaregåande skular og folkehøgskular i Trøndelag kontakta via e-post, der prosjektet vart lagt fram, med informasjonsskriv om formalitetar vedlagt (Vedlegg 1; Vedlegg 2).

Av dei sju vidaregåande skulane som vart kontakta var det berre to som responderte, og begge takka nei til å delta. Difor vart feltet utvida til å kunne inkludere telefonintervju, og det vart teke kontakt med ein skule på ein vidaregåande på vestlandet. Læraren i dialogen responderte positivt til deltaking. Kriteria til deltakarar var at dei gjekk i tredje klasse på VGS, og at dei hadde ulik måloppnåing i faget, der kjønn var ubetydeleg. Dette vart imøtekome med hjelp frå

læraren, og vedkommande vidareformidla namn og telefonnummer på fire elevar som kunne kontaktast for gjennomføring av telefonintervju. I prosessen med å få tak i deltakarar som ikkje blir vurdert i situasjonen dei er i fysisk aktivitet i skulen, vart det teke kontakt med tre rektorar på folkehøgskular i Trøndelag, der fellesnemnaren var at dei alle hadde ulike formar idrettslinjer. E-postane vart ikkje responderte, og eg valte difor å kontakte folkehøgskulen eg sjølv har gått på, og der fekk eg positivt svar.

I forkant av intervjuet vart det utforma ein intervjuguide (Vedlegg 3). I følge Dalen (2011) er dette særleg nødvendig når ein skal gjennomføre fokusert intervju. Utgangspunktet for intervjuguiden var hovudsakleg AGT, der eit døme på dette var bruken av TARGET for å kartlegge elevanes opplevde motivasjonsklima (Vedlegg 3). Intervjuguiden følgde det som Dalen (2011) kallar for «traktprinsippet», der det byrja med nokre introduksjonsspørsmål som var enkle og konkrete å svare på, slik at deltakaren forhåpentlegvis kjende seg trygg på situasjonen. Vidare gjekk intervjuet inn på dei sentrale tema for prosjektet, som er målperspektiv, opplevd motivasjonsklima og oppleving av vurdering. Til slutt vart det runda av med meir generelle spørsmål om elevane sin motivasjon, som ikkje var direkte knytt til AGT. Då førsteutkastet av intervjuguiden var ferdig utforma, vart det gjennomført eit pilotintervju med ein medstudent. Der vart det oppdaga nokre endringar som burde gjerast, i form av gjentakande spørsmål. Pilotintervjuet gjekk føre seg ansikt-til-ansikt utan bandopptakar, då opptakar ikkje var tilgjengeleg, samstundes som at det framleis ikkje var klart at telefonintervju skulle bli nytta. Eit nytt pilotintervju vart føreteke då det var klart at telefonintervju skulle gjennomførast, denne gongen med bandopptakar via telefon. Der vart det bekrefta at både intervjurolla og det tekniske fungerte i situasjonen.

Ettersom det ikkje vart intervjuet ansikt-til-ansikt, var det viktig å vere bevisst på kva faktorar som kunne påverke intervjusituasjonen som føregjekk via telefon. I eit telefonintervju kan ein ikkje nytte seg av kroppsspråk, og det var viktig å vere tydeleg i formuleringane, i tillegg til at det jamleg vart forsøkt å spørje ein ekstra gong om svaret deira var forstått riktig. Som Tjora (2012) påpeiker angående telefonintervju, fekk samtalan eit litt formelt preg, og intervjuet vart sannsynlegvis kortare enn i ein intervjusituasjon ansikt-til-ansikt. Likevel eksisterer det også positive sider ved å gjennomføre telefonintervju, då deltakarane sjølv kunne velje kor og når dei ville bli intervjuet. At ein ikkje treng å møtast gjer det også meir fleksibelt for både intervjuar og deltakar. Under telefonintervjuet vart samtalen teken opp ved bruk av høgtalar og bandopptakar, der det var viktig å informere om, og få godkjenning for dette i starten av

samtalen med deltakarane. Der vart det også presisert at det dei sa ville bli anonymisert og at opptaket vart sletta rett etter transkribering. Transkriberinga føregjekk fortløpande etter gjennomføring, og lengda på intervjuet var mellom 12 og 21 minutt.

## 4.2 Pålitelegheit og gyldigheit

Pålitelegheit dreiar seg om at framgangsmåten i innsamlinga av data, og analyseringa av dei, skal kunne etterprøvast for andre forskarar. I følge Dalen (2011) kan ein ikkje stille eit slikt krav i kvalitative studiar, ettersom individ og omstenda endrar seg. Andenæs (2000) trekk fram viktigheita av at intervjuaren justerer seg etter kvar enkelt informant, og dermed vil aldri utforminga av intervjuet bli likt kvar gong. Difor må ein ha ei anna tilnærming til pålitelegheit i kvalitativ metode, blant anna ved å sjå på forhold som forskarens rolle og val av informantar. I eit kvalitativt forskingsprosjekt vil aldri forskaren vere heilt nøytral, noko som også gjeld for dette prosjektet som baserer seg på eit fortolkingsvitskapeleg paradigme (Launsø et al., 2017; Tjora, 2012).

Tjora (2012) påpeiker at fortolkingstradisjonen i den kvalitative forskinga kan vere med å påverke pålitelegheita til studien, og hans syn er at forskarens kunnskap er ein ressurs. Mi rolle som forskar blir nok farga av min ståstad som baserer seg på mykje erfaring frå dei aktuelle kontekstane, noko som gjer det viktig å vere bevisst korleis dette kan vere utgangspunkt for at eg kan ha med meg standpunkt eg har teke tidlegare. Utvalet som vart nytta var basert på eit kriterieutval, men ettersom lærarane til elevane vart eit mellomledd mellom meg og informantane, betyr det at eg ikkje hadde noko personleg kjennskap til elevane som kunne påverke svara (Tjora, 2012). Samstundes kan mangel på relasjon kombinert med telefonintervju føre til at informantane kunne kjenne seg usikker på situasjonen og kven eg var.

Utvalet i forskingsprosjektet påverkar også gyldigheita til forskingsprosjektet (Dalen, 2011). Erfaringsvis er det mest vanleg å byrje på folkehøgskule året etter ein er ferdig på vidaregåande, noko som er grunnen til at elevar frå VG3 var ønskeleg. Elevane ville dermed vere nesten like gamle, og dette gav forhåpentlegvis gode føresetnader for at dei hadde tilnærma likt refleksjonsnivå. Ved å kommunisere til lærarane elevar med ulikt karakternivå var ønskeleg, vart det forsøkt å danne eit samansett utval. Elevane som går på vidaregåande opplyste at dei hadde karakterane 3, 4, 4 og 5 til jul, noko som betyr at ein er innom både middels og høg vurdering. Blant elevane på folkehøgskulen var dette ønsket vanskeleg å imøtekomme grunna høg vurdering hos dei fleste elevane, noko som kan vere med på å skape eit eintydig bilete av



fenomenet. Ei anna utfordring ved utvalet er ulike økonomiske omstende. Elevane i den vidaregåande skulen går på ein offentleg skule, det vil seie at den er gratis. På den andre sida er det viktig å påpeike at elevane ved folkehøgskulen betalar for å gå der.

I analysedelen vil det både bli presentert sitat frå transkripsjonen av intervjuet, men også resultat som viser til generelle oppfatningar som fleire informantar deler. Sitata som er valt ut er basert på ønsket om å kartlegge elevane sitt målperspektiv og deira oppleving av motivasjonsklima. Det har blitt forsøkt å plukke ut sitat frå alle informantar og alle ståstader, men det kan vere tematikkar der berre ytterpunktta vert diskutert. Dermed vil det finnast data som blir utelatt, og det kan vere ein svakheit. I analysedelen har informantane fått fiktive namn, med forbokstav basert på kva elevgruppe dei høyrer til, sjå tabell 1. Slik vil det forhåpentlegvis vere enklare å halde tråden i lesinga.

*Tabell 1: Oversikt over fiktive namn på informantane.*

<b>VGS-elevar</b>	<b>FHS-elevar</b>
Vegard	Frida
Viktor	Fredrik
Vilde	Frode
Veronika	Frøya

## **5.0 Analyse**

Gjennom intervjuet vart det forsøkt å kartlegge elevane sine målperspektiv, samt kva motivasjonsklima dei er i. Mange av spørsmåla i intervjuguiden omhandla omgrepet «motivasjon», og som Stipek (2002) presiserer, har dei fleste implisitte forståingar om kva motivasjon er. Difor vart elevane spurt om kva dei legg i omgrepet, og fleire av dei trekk fram at det handlar om å ha lyst til å gjere det ein gjer. Dermed er det sannsynlegvis den forståinga dei har lagt til grunn i svarea sine.

Vidare i denne delen skiljast det først mellom dei to ulike elevgruppene, ettersom dei er i to ulike klima basert på læraren si utforming av timane med fysisk aktivitet. Dette betyr ikkje at

elevane i same elevgruppe nødvendigvis opplev motivasjonsklimaet på same måte, men det er eit utgangspunkt for samanlikning. I analysen av motivasjonsklima er det plukka ut nokre faktorar i TARGET som kan gje eit tydelegare bilete på korleis elevane opplev klimaet.

## 5.1 Elevar i den vidaregåande skulen

Ein gjennomgåande tendens blant desse fire elevane er at dei oppgjer å demonstrere kompetanse i ei lite differensiert forståing, og at dei dermed verkar å ha ei oppgåveorientering (Nicholls, 1984b). Forutan Vilde, er det einigheit blant elevane om at høgare innsats vil auke sannsynet for å meistre oppgåver. Likevel syner intervjuet ein kompleksitet i målorienteringa til elevane, noko som gjer det hensiktsmessig å gå nærmare inn på utsegna til elevane, då det eksisterer fleire nyansar i målorienteringa som ikkje stemmer heilt overeins med ei oppgåveorientering.

Ingen av elevane oppgjer å samanlikne seg med andre, men implisitt kan ein sjå at Veronika gjer det i samband med ei prestasjonsunngåande målorientering: *«Eg hadde liksom ikkje meldt meg frivillig til å stå på hovudet framføre klassen, liksom (...) Fordi eg veit at eg ikkje klarar det, har prøvd før»*. Dette kan ein sjå att i Cury et al. (2002) sin studie, der ei prestasjonsunngåande orientering hadde negativ forbindelse med trua på at ferdigheiter kan endrast. Veronika uttalar at ho har prøvd å stå på hovudet før, og difor ikkje vil gjere det igjen, noko som kan vise at ho er av den oppfatning at ho ikkje vil kunne meistre dette ved seinare anledningar. Dette utsegna kan knytast til resultatata til Ommundsen (2006), som viste at eit prestasjonsunngåande målperspektiv samsvarer med «self-handicapping».

*«Når eg får noko eg må gjere, så har eg ikkje lyst til å gjere det»*

Tre av elevane svarar at karakteren er det som først og fremst motiverer dei for å delta i kroppsøvinga. I følge Nicholls (1984a) viser studiar at individ er i stand til å auke ferdigheitsnivået sitt dersom dei får ei moderat utfordring, og ikkje blir utsett for fysisk og psykisk stress. Det kan tenkast at karakteren i kroppsøvingfaget er ein psykisk stressfaktor, spesielt med tanke på at elevane skal få standpunktkarakter dette semesteret, og den vil bli teljande på karaktersnittet dei eventuelt skal søkje seg inn på høgare utdanning med. Dette kan også stå som ein motsetnad til føremålet med faget, som seier at kroppsøving skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den einaste eleven som ikkje synast at karakteren er ein motivasjonsfaktor for deltaking i kroppsøving, viser

til fysiske og helsemessige årsaker til at det er viktig for vedkommende å vere delaktig. Dette perspektivet stemmer meir overeins med føremålet til faget.

At tre av elevane ser på karakter som ein framstående motivasjonsfaktor for deltaking i faget, kan tyde på ei retning mot egoorientering. Å bli motivert av karakterar kan sjåast som ein ytre faktor som tvinger fram læringa (Nicholls, 1984b). Når elevane seier at karakterar er ein viktig faktor i deira motivasjon, kan ein gå ut i frå at dette implisitt betyr ein «god karakter», eventuelt å unngå å få dårleg karakter. Kva som er ein god eller dårleg karakter er relativt, men det tyder på at deltakinga er framkalla av målet om eit positivt eller ønskeleg utfall, noko ein ser igjen i eit prestasjonssøkande målperspektiv (Elliot et al., 1996). Dei tre elevane som verkar å ha ei prestasjonssøkande orientering, meiner også at høgare innsats gjev større moglegheit til å få til oppgåver. Viktor forklarar: *«Ja, altså, det er jo sånn sjølv sagt. Du må gje meir, for (...), viss du vil meistre noko så må du sjølv sagt gje meir innsats og gje meir tid også, sant»*. Dette kan knytast til Ommundsen (2006) sine resultat som viste samanheng mellom eit prestasjonssøkande målperspektiv og regulering av innsats.

### 5.1.1 Opplevd motivasjonsklima

Eitt av elementa i TARGET omhandlar korleis oppgåvene er utforma, der ein kan skilje mellom mestringsklima og prestasjonsklima gjennom oppgåvenes variasjon og i kva grad dei utfordrar elevane (Perlman & Karp, 2007). Det er einigheit blant elevane om at variasjonen i faget ligg i det at dei har ulike aktivitetar. At elevane oppgjer at faget er variert, samsvarar med retningslinjene i eit mestringsklima (Ntoumanis & Biddle, 1999). Likevel påpeiker Viktor at det kan kjennes ut som at dei held på med ein aktivitet over ein lengre periode: *«Altså, det er lett å oppleve at det ikkje er så variert (...), det er fire timar sånn, la oss seie fotball, og det er sånn fire veker. Det føljas litt som at det er lenge»*. Ein annan elev opplev at utforminga av undervisningsopplegget er gjentakande. Sjølv om elevane opplev delvis variasjon i faget knytt til ulike aktivitetar, er det nødvendigvis ikkje læraren som har lagt til rette for eit mestringsklima, ettersom føremålet til faget seier at elevane skal utvikle kompetanse gjennom eit breitt utval av aktivitetsformer (Utdanningsdirektoratet, 2015). Variasjonen elevane opplev at det blir lagt til rette for, er altså noko lærarar er lovpålagt. Ein annan faktor som heller kan tyde på at oppgåvene er basert på mestringsklima, er at elevane blir utfordra (Ntoumanis & Biddle, 1999). Dei fire spurte elevane på vidaregåande meiner at dei blir utfordra, men Vegard viser til at dette kjem an på kva aktivitet dei har:

*Det er jo enkelte idrettar der eg ikkje føler eg får utfordring. Men det er jo meir dei idrettane der, (...) der eg er ein av dei beste i klassen, slik som badminton til dømes. Sant, der føler eg ikkje at eg får mykje utfordring, men det er ikkje på grunn av korleis undervisninga er sett opp, der er på grunn av at det er ein sport som fell meir naturleg for meg.*

Vegard uttrykker her at han ikkje blir utfordra i enkelte aktivitetar i kroppsøvinga, men meiner at dette ikkje har noko med korleis undervisninga er lagt opp. Ein veit at lærarar er sentrale aktørar i forming av motivasjonsklima, og difor kan ein seie at Vegard si oppleving av mangel på utfordring er noko lærar kan ta tak i, og legge til rette for (Ntoumanis & Biddle, 1999). Forsking viser også at ein bør forsøke å legge til rette for eit mestringsklima for å skape motiverte elevar (Ommundsen & Kvalø, 2007). Eit mestringsklima der elevane blir utfordra er dermed ønskeleg, men dette er også noko lærar er lovpålagt. I Opplæringslova (2018) står det at opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hos kvar enkelt elev. Dermed har læraren eit ansvar om å legge til rette for at alle elevane får utfordring i opplæringa, også dei som har, eller opplev at dei har, høg måloppnåing innanfor temaet.

*«Den einaste medbestemminga vi har er eigentleg med sånn eigentrening og slikt»*

Elevane oppgjer at dei har lite eller ingen medbestemming i kva kroppsøvingstimane skal innehalde, noko som ikkje samsvarar med det Ames & Levin (1992) hevdar om at dei som formar motivasjonsklimaet bør sjå viktigheita av medverknad. Blant VGS-elevane er det gjennomgåande at dei opplev lite valmoglegheiter, bortsett frå når dei skal lage opplegg til eigentrening. Vilde eksemplifiserer dette: *«Der føler eg eigentleg vi har veldig lite vi skulle sagt, med unntak av når vi har eigentreningar»*. Gjennom intervjuja kjem det fram at elevane har eigentreningsopplegg ein gong i året, og dette er det einaste dei trekk fram som ei form for medbestemming. At elevane ikkje får ta del i avgjerder, tyder på eit prestasjonsklima (Ntoumanis & Biddle, 1999).

Elevane fekk også spørsmål om det finst måtar lærar kunne lagt opp undervisninga for at det skulle blitt endå meir motiverande å delta. Der svarte tre av elevane at dei ønsker seg meir valfriheit. Dette kan knytast til Ommundsen og Kvalø (2007) sine resultat om at sterkare indre motivasjon blant elevane hang saman med at læraren skapte rom for meir innflytelse og medbestemming. Vegard er ein av dei som ønska seg meir valfriheit, men påpeiker også at det kan vere utfordringar knytt til dette: *«For akkurat meg så er det å har friare tyglar på ein måte,*

*og få arbeide litt med det ein vil. Men, samstundes må dei jo komme innom all type sport og sånn også då, så det blir jo litt vanskeleg». Vegard utbroderer ikkje kva han meiner med at «dei må komme innom all type sport», men på spørsmålet om dei har medbestemming, forklarar han at lærarane har sett opp ein årsplan som det står kva dei skal gjere heile året.*

Forskrift til opplæringslova seier opplæringa i den vidaregåande skulen skal vere i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Opplæringslova, 2006). Etter VG3 heiter det blant anna at målet for opplæringa for elevane er: *«Kunne vise kunnskapar og ulike ferdigheiter i idrett, dans og andre rørsleaktivitetar gjennom funksjonell deltaking i aktivitet, trening og spel»* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 11). Vegard uttrykker at han ikkje veit spesifikt kva kompetansemåla er, og dette kan vere med på å skape ei vrangførestilling av faget og elevane sin oppleving av rett til medbestemming. Det nemnde kompetansemålet er eit døme på korleis politiske faktorar skapar rammeverk som påverkar dei involverte i motivasjonsklimaet, og i dette tilfellet visast det at læraren har stor valfriheit i utforminga av opplæringa (Ntoumanis & Biddle, 1999). For å skape eit mestringsklima bør det sannsynlegvis vere eit større fokus på valfriheit og medbestemming i kroppsøving, då dette er noko fleire elevar etterlyser, og forskinga underbygger.

*«Eg føler det er meir fokus på at dei flinke skal prestere, og så er vi andre der berre litt»*

Korleis elevane blir delt inn i grupper, og korleis læraren legg til rette for samarbeid, kan også indikere kva motivasjonsklima dei opplev (Ntoumanis & Biddle, 1999). Over kan ein sjå korleis Vilde responderer på spørsmål om det blir lagt til rette for samarbeid, medan resten av elevane meiner at opplæringa legg vekt på samarbeid. Dette tydeleggjer at elevane har ulik oppleving av motivasjonsklimaet. Likevel er det berre Viktor som kjem med eit døme på samarbeidslæring i praksis: *«Det er sånn, ja, viss det er fotball då, viss eg er god i fotball, då må eg sjølvstøtt inkludere dei andre då, ikkje berre vise kva eg kan»*. Dette utsegna tyder moglegvis på ein oppgåveorientert elev som reflekterer rundt eigen kompetanse, uavhengig av motivasjonsklima.

På spørsmål om gruppeinndeling i timane, svarar elevane at det stort sett er heilt tilfeldig. Viktor forklarar: *«Det er sånn random då, altså læraren berre vel og seier sånn: 'du er ein, du er to, du er tre, du er fire'. (...) Ikkje etter nivå»*. Samstundes uttrykker Vilde at det hender at det blir delt inn etter nivå, noko Veronika er einig i: *«Av og til så blir vi delt inn i jenter og gutar, til dømes i fotball då, så blir vi blanda etterpå»*. Det forklarar ho med at ho trur læraren meiner

det då blir kjekkare å delta for alle partar. Det kan tenkast at det som ligg bak er at læraren ser på gutane som flinkare enn jentene, og at det dermed føregår ei slags nivåinndeling.

### 5.1.2 Vurdering

Ut i frå det TARGET uttalar om evaluering, vil eit mestringsklima basere evalueringa på individuell framgang og mestring av øvingar, medan eit prestasjonsklima baserer det på siger/tap, og å gjere det betre enn andre (Ntoumanis & Biddle, 1999). To av elevane meiner at dei ikkje blir samanlikna med andre når det setjast karakter, og den tredje uttalar at ho verken håpar eller trur at dei gjer det. Den siste eleven, Vilde, seier at ho opplev å bli samanlikna med andre, og at det blir teke lite omsyn til individuell framgang. Lærarar er lovpålagt eit målrelatert vurderingsprinsipp, noko som blant anna betyr at eleven ikkje skal vurderast i forhold til andre elevar sin kompetanse (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Opplæringslova, 2006). Difor burde det eigentleg vere ei sjølvfølgje at elevane opplev at evalueringa går føre seg i eit mestringsklima. Likevel viste rapporten til Sandvik & Buland (2013) at lærarane uttrykker bekymring for at faget har endra vurderingskulturen frå å la individets føresetnader ligge til grunn, til heller å vere ein kriteriebasert kultur der individuelle prestasjonar tel mest.

*«Vår lærar er veldig sånn at det er basert på kor god du er»*

Elevane på VG3 vart spurt om kva dei trur læraren legg til grunn når dei skal få karakter, og alle fire er samde om at det er ferdigheiter som vektleggast tyngst i vurderinga. Berre ein av elevane trekk fram innsats i tillegg. Moen et al. (2018) sin kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget viste at 64,2 % av elevane meiner at innsats/haldning er den enkeltfaktoren som veg tyngst i vurderinga, og 39,0% meiner ferdigheiter veg tyngst. Den same studien viste at 71,4% av lærarane oppgir at dei vektlegg innsats i svært stor grad, og 32,7% at ferdigheiter vektleggast i svært stor grad. Svara frå fire VGS-elevar er ikkje generaliserbart, men ettersom studien til Moen et al. indikerer at lærarar og elevar har litt ulik oppfatning av kva som vektleggast mest i vurderinga, kan det tenkast at dette også skjer på skulen til dei fire vidaregåande elevane. Dette underbyggas også av svara til elevane på spørsmål om dei veit kva læraren legg til grunn for vurderinga. Der nølte dei i svaret sitt, og tre av dei svarte *«til ein viss grad»*. Dette kan tyde på at lærar burde uttrykt i endå større grad kva som vektleggast i vurderinga, og slik kunne lærar også kanskje lagt til rette for eit mestringsklima, der ein prøver å skape forståing for eige arbeid (Ames & Levin, 1992).

*«Vi har det av og til, men det er veldig lite»*

Opplæringslova (2006) seier at elevane har rett på undervegsvurdering, men Sandvik & Buland (2013) sine funn viser at lærarar i mindre grad integrerer undervegsvurdering i kroppøving samanlikna med andre fag. Elevane i dette prosjektet verka først og fremst usikre på kva undervegsvurdering innebar, men etter å ha fått det forklart, uttrykte dei at dette er noko dei har lite av. Dersom læraren hadde nytta dette i større grad, ville moglegvis elevane vore meir klar over kva som var venta av dei. Undervegsvurdering kan vere eit nyttig verktøy for både lærar og elev til å setje individuelle mål, slik at ein kan gå bort frå den kriteriebaserte kulturen som det tyder på at eksisterer, og i større grad over til eit individfokus (Sandvik & Buland, 2013). Dette vil også legge til grunn for eit mestringsklima der individa blir leia mot å utvikle ferdigheiter (Ames & Levin, 1992).

## 5.2 Folkehøgskuleelevar

Elevane ved folkehøgskulen oppgjer at dei målar eigen kompetanse basert på det dei har lært, noko som tyder på ei oppgåveorientering (Nicholls, 1984a). At elevane er oppgåveorienterte kan også underbyggast ved at alle oppgjer at ved høgare innsats er sannsynet større for å meistre oppgåver, noko som kan illustrerast gjennom Frode: *«Innsats er ganske essensielt, det er jo det»*.

Svara til elevane ved folkehøgskulen viser at dei har ei tydeleg dreining mot oppgåveorientering. Den einaste som skil seg ut er Frida som uttrykker ei form for sjølvregulering knytt til potensielle negative resultat (Elliot et al., 1996). Dette ser ein gjennom svaret hennar på spørsmål om det å gjennomføre ei øving som ein trur ein ikkje kjem til å meistre: *«Det er på ein måte meir skummelt å prøve og feile på det, enn å ikkje prøve»*. Ommundsen (2006) sine resultat viste at eit prestasjonsunngåande målperspektiv samsvarer med «self-handicapping», noko Frida sitt utsegn også tyder på. Dei andre elevane uttrykker i større grad eit pågangsmot når dei møter utfordringar, og dette tyder på ei oppgåveorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Ein oppgåveorientert elev vil forsøke å demonstrere kompetanse i ei lite differensiert forståing, men fleire av elevane uttrykker at dei av og til samanliknar seg med andre (Nicholls, 1984b). Frøya seier: *«Ein samanliknar seg ofte med dei som er flinkast i den greina ein skal gjere, då»*. Dette tyder meir på ei egoorientering der nivået på eigne ferdigheiter blir bedømt ut i frå ferdigheitene til ei referansegruppe (Nicholls, 1984a). Samstundes understreker Nicholls

(1984a) at kjensla av kompetanse i eit sosialt perspektiv ikkje er fråverande i oppgåveorientering, men at det krev mindre sosial samanlikning av seg sjølv enn i den differensierte forståinga. Dette kan knytast Frøya si vidare utdjuping om sosial samanlikning «*Ein prøver å tenke at ein ikkje skal gjere det (...) Ein kan ikkje vere like flink i alt*». Frida er ei av dei som også uttrykker at ho kan samanlikne seg med andre, fordi ho ønsker å gjere det like bra som dei «beste». Frode har ei litt anna tilnærming til samanlikning, og uttrykker at det er meir i form av eit ønske om å meistre dei same tinga som førebileta hans. Eit slikt perspektiv vil heller tyde på ei oppgåveorientering, der ein gjer eit forsøk på å lære dersom ein ser moglegheit til det, og ein søker optimale utfordringar (Nicholls, 1984b; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

### 5.2.1 Opplevd motivasjonsklima

I motsetnad til vidaregåandelevane, oppgjer alle elevane ved folkehøgskulen at dei får tilstrekkeleg medbestemming. Frida fortel at ho opplev at læraren er open for forslag frå elevane: «*Det er jo veldig enkelt å komme med innspel og sånt, når vi er med læraren vår. Det verkar som at ho tek det inn på seg, og veit kva vi har lyst til å gjere*». Eit mestringsklima vil legge til rette for å gje elevane leiarroller, og Frode utdjuar om ansvar for undervisning: «*Det har vi faktisk. Planen har i alle fall vore at alle skulle ha i alle fall ei økt kva i løpet av året. (...) Det er i alle fall tenkt, og mange har gjennomført økter*». Gjennom både medbestemming og leiarroller kjem det fram at læraren legg til rette for eit mestringsklima når det gjeld autoritet (Ntoumanis & Biddle, 1999).

*«Eg vil seie at du vel litt sjølv kor mykje du utfordrar deg sjølv då»*

Ommundsen (2006) antek at eit mestringsklima er viktig for å skape refleksjon og innsatsregulering, og dette ser ein tydelege teikn på blant elevane. Dei knyt det å bli utfordra til eigen mentalitet, og eit indre ønske om å utfordre seg sjølv. Frida svarar på spørsmålet om ho opplev å bli utfordra (snakkar om styrketrening): «*Ja, viss eg er villig til å gjere det sjølv, på ein måte. Fordi det er jo ein del øvingar ein kan bestemme sjølv kor mykje vekt ein skal ha og sånt*». På same spørsmål uttrykker Frode noko av det same: «*Du pushar deg sjølv heile tida, for det.. For å bli betre*». Dermed kjem det implisitt fram at sjølv om det ikkje nødvendigvis opplevast at læraren legg til rette for konkrete utfordringar, er opplegget laga på ein slik måte at ein vel sjølv kor stor utfordring ein vil ha. Dette kan knytast til oppgåveorientering fordi ein søker optimale utfordringar (Skaalvik & Skaalvik, 2013)



At elevane er oppgaveorienterte kan vere ein årsak til at dei har slik tilnærming til det å bli utfordra. Ein kan også trekkje linjer til Ntoumanis & Biddle (1999) sitt forslag om at vidare forskning på motivasjonsklima kan vinkle seg meir mot dei sosiale relasjonane blant elevane i gruppa. I denne elevgruppa ser vi at fleire har det same perspektivet kva angår å utfordre seg sjølv, noko som moglegvis heng saman med at ein kopierer åtferdsstandardane til dei mest framstående i ei gruppe. Desse intervjuar gjev ingen indikasjon på kven som er dei mest framstående i elevgruppa, men at fleire har liknande tilnærming til å utfordre seg sjølv, kan vere eit uttrykk for at dei påverkar kvarandre. I tillegg tyder det også på eit mestringsklima, der ein trur på vesentleg samanheng mellom innsats og resultat (Ames & Levin, 1992).

*«Ein lærar mykje av lærarane som er her, og elevane, vi lærar av kvarandre»*

Folkehøgskuleelevane oppgjer at inndeling av grupper som oftast er tilfeldig. Fredrik meiner at det alltid blir jamne lag uansett, og trur kanskje dette kjem av at det ikkje er så stor spreining i kunnskap og ferdigheiter. På den andre sida viser Frøya til inndeling etter nivå for å jamne ut laga:

*Viss ein skal ha fotball då, så står dei som har drive med fotball på den sida, og dei som ikkje har gjort det står på andre sida av rada, og så tel ein; ein, to, tre fire, og så vidare, sånn at det blir likt med dei som har spelt fotball og dei som ikkje har spelt fotball.. At dei kjem på begge laga.*

Dette er eit døme på at inndeling etter nivå kan førekomme i eit mestringsklima, ettersom ei slik gruppering kan oppmuntre til interaksjon og samarbeid. Likevel skal ein ikkje sjå vekk i frå at ei slik gruppeinndeling kan opplevast meir i retning av eit prestasjonsklima. Folkehøgskuleelevane er samde om at det blir lagt til rette for samarbeid, og Frida kjem med døme frå når dei har styrketrening: *«Det er jo lagt opp til at vi skal sjå på løfta til kvarandre, og komme med hjelp og sånt»*. Dette er eit tydeleg teikn på samarbeidslæring, og tyder på at gruppeinndeling i denne klassen er tufta på eit mestringsklima.

*«Det er fint å tenke på det at eg ikkje får karakter på det eg gjer»*

For at ein folkehøgskule skal få tilskot til å drivast, må den vere eksamensfri (Folkehøgskoleloven, 2003). Dermed er ikkje evaluering i motivasjonsklimaet like relevant her som det er for elevane i den vidaregåande skulen. Ettersom elevane på folkehøgskulen deltek i eit undervisningsopplegg utan vurdering, fekk dei spørsmål om kva tankar dei hadde gjort seg

opp rundt denne tematikken. Alle er samde om at dette var noko positivt. I tillegg opplev dei at det tek bort litt av presset som ligg rundt det å bli sett karakter på. Frøya forklarar: «Eg synes det er veldig deilig, i og med at eg tør på ein måte kanskje å prøve litt fleire ting enn eg gjorde på vidaregåande, sidan det ikkje blir sett eit tal på, på ein måte». Fredrik har eit anna perspektiv, men er også positiv:

*Det synes eg egentleg har vore heilt supert. For då.. Det er tankar som du slepp å ha liksom heile tida i løpet av dagen, eller veka, om at snart så kjem det.. At det er vurderingane du på ein måte gruar deg til i staden for at det er det opplegget som du gler deg til.*

Det er tydeleg at dette er noko elevane har reflektert rundt, og både Frøya og Fredrik viser til positive verknadar karakterfri skule har hatt for dei: at ein tør å prøve nye ting og at ein heller gler seg til opplegget framfor å grue seg til vurderinga. Som tidlegare nemnd, viser studiar at individ er i stand til å auke sitt ferdigheitsnivå dersom dei ikkje blir utsett for fysisk og psykisk stress, og i dette tilfellet tyder det på at karakterar er eit psykisk stressmoment, jamføre Fredrik si utdjuing om at ein gruar seg (Nicholls, 1984a). Difor kan vurdering vere eit hinder for utvikling, dersom det føregår på feil premissar. Vurderinga skal fremje læring samstundes som at den skal uttrykke kompetanse, men det kan tenkast at kartlegginga av kompetanse overgår læringselementet, noko som underbyggast av Frøya sitt utsegn (Opplæringslova, 2006).

### 5.3 Målorientering, motivasjonsklima og vurdering – kva samanhengar eksisterer?

Alle elevane i prosjektet svarte at dei forsøker å demonstrere eigen kompetanse i ei lite differensiert forståing. Likevel kom fleire nyansar i elevanes målorientering fram, noko som underbyggast av Skaalvik & Skaalvik (2013) sitt utsegn om at ein ikkje nødvendigvis er anten oppgåve- eller egoorientert. Samstundes vil individ inneha ei dominerande orientering, og det tyder på at tre av VGS-elevane har ei prestasjonsøkande orientering der dei blir motivert av karaktersetjing i faget. Den siste VGS-eleven tenderer meir mot oppgåveorientering, sett bort i frå mangel på tru på samheng mellom innsats og mestring, der ho meiner at dette er individuelt frå person til person. Elevane på folkehøgskulen meiner at innsats og mestring har ein tydeleg samheng, men i denne elevgruppa kjem det fram at dei nokre gongar kan samanlikne seg med andre. I tillegg ser ein innslag av prestasjonsunngåande orientering hos Frida, i likskap med Veronika på vidaregåande.

TARGET var eit utgangspunkt for å kartlegge elevanes opplevde motivasjonsklima, og responsen til elevane tyder på at det sjeldan er eit klart svar på om dei opplev å delta i eit mestrings- eller prestasjonsklima. Opplevd motivasjonsklima kan dessutan variere mellom dei ulike elevane som deltek i same undervisningsopplegg. Likevel syner den presenterte analysen at elevane ved VGS uttrykker flest svar som går i retninga prestasjonsklima. Dette baserast på at variasjonen i faget ligg i variasjon av aktivitetar, og dei opplev svært lite medbestemming. Dei har få dømer på korleis samarbeidslæring går føre seg, i tillegg til at to av elevane uttrykker at nivådeling kan førekomme. I motsetnad til dette, opplev FHS-elevane at dei får tilstrekkeleg medbestemming, og dei uttrykker at samarbeidslæring er noko som blir vektlagt. Generelt sett synes begge elevgruppene at dei blir utfordra, men det som skil dei, er refleksjonen dei gjev rundt tematikken. Vegard meiner at læraren ikkje har moglegheit til å legge til rette for at han skal bli utfordra i badminton, medan FHS-elevane uttrykker at å bli utfordra handlar om å utfordre seg sjølv.

Det som er utgangspunktet for å skilje dei to elevgruppene, ligg i aspektet med vurdering og ikkje-vurdering. Dette vart tydeleggjort i spørsmålet om kva som motiverer VGS-elevane til å delta i kroppøvinga, då tre av dei meiner at karakteren er det viktigaste. Denne motivasjonsfaktoren kan ikkje eksistere på ein folkehøgskule, ettersom den er karakterfri (Folkehøgskoleloven, 2003). Dette er noko FHS-elevane er svært positive til, og svara tyder på at ein skule fri for vurdering tek vekk litt av støyen som forstyrrar gleden ved å drive fysisk aktivitet. VGS-elevane opplev at ferdigheiter vektleggast tyngst i vurderinga, samstundes som at dei uttrykker at undervegsvurdering førekommer i liten grad. I følge Ames & Levin (1992) ligg ikkje problemet i faktoren om at elevane blir vurdert, men heller korleis dei opplev meininga med den. Sjølv om fritak frå vurdering fungerer bra i folkehøgskulen, dreier ikkje argumentasjonen om vurdering seg om ein skal fjerne vurdering i den vidaregåande skulen, men heller om korleis ein kan optimalisere vurderingspraksisen. Dersom vurderinga i større grad hadde føregått i eit mestringsklima, kunne dette endre retninga av elevanes prestasjonssøkande orientering, mot ei oppgåveorientering i større grad.

## 6.0 Konklusjon

Ved å gå inn i prosjektet som ein forståande forskingstype, har det blitt forsøkt å forstå elevars fortolkingar av eigen motivasjon, deira oppleving av motivasjonsklimaet dei deltek i, og korleis vurdering og ikkje-vurdering kan påverke dette. Det er viktig å understreke at datamaterialet og analysen bygger på informantane sine perspektiv, og at dette ikkje nødvendigvis kan generaliserast opp mot andre elevar. Likevel kan prosjektet vere med på å skape forståing for kva som gjer elevar motiverte. Analysen syner at det er krevjande å kartlegge kva målorientering elevane har, og fleire av dei inngår i ei slags gråson med innslag av både prestasjonssøkande-, prestasjonsunngåande- og oppgåveorientering. Dette gjer det utfordrande å sjå klare samanhengar mellom målorientering og oppleving av motivasjonsklima og vurdering.

Tre av elevane ved den vidaregåande skulen verka å ha ei prestasjonssøkande orientering, og sjølv om elevane hadde ulik oppleving av utforminga av opplæringa, opplevde dei flest faktorar som kan knytast til eit prestasjonsklima. I motsetnad til dette, uttrykte folkehøgskuleelevane å delta i eit mestringsklima, og dei tyda på å vere oppgåveorienterte. Mange faktorar kan spele inn i slike samanhengar, men ettersom karakteren var ein viktig motivasjonsfaktor for dei prestasjonssøkande VGS-elevane, kan det tyde på at vurdering, som var utgangspunktet for å skilje dei to elevgruppene, også står igjen som det som skapar samanhengar mellom målorientering og opplevd motivasjonsklima.

Dette prosjektet har belyst fleire utfordringar knytt til elevars oppleving av den norske skulen, spesielt i samband med motivasjonsklima og vurdering. Ved å gå djupare inn i Læreplanen og Opplæringslova, kan ein sjå fleire samanhengar mellom lærarar sine styringsdokument og rammeplanar, og element som høyrer til eit mestringsklima. Dette kan knytast til Perlman & Karp (2007), som påpeiker at TARGET kan vere eit verktøy lærarar kan nytte for å evaluere eigen praksis. Likevel bør ein ikkje tillegge lærarar det fulle ansvaret for elevars motivasjon, då refleksjon rundt eiga målorientering kan hjelpe elevane til å forstå kvifor dei handlar som dei gjer, og kva som eigentleg motiverer dei for å delta i opplæringa. Dessutan syner folkehøgskuleelevane si oppleving av ein karakterfri skule at dette kan styrke gleda over fysisk aktivitet og fellesskap, noko som kan bringast over på eit tankeeksperiment om fjerning av vurdering i kroppsøvingfaget.

## 7.0 Litteratur

- Ames, C. (1984). Competitive, Cooperative, and Individualistic Goal Structures: A Cognitive-Motivational Analysis. I Russell E. Ames & Carole Ames (Red.), *Motivation in Education: Volume 1: Student motivation* (s. 177-207). Boston: Academic Press.
- Ames, C. & Levin, J. R. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Hanne Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-320). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Cury, F., Fonséca, D. D., Rufo, M. & Sarrazin, P. (2002). Perceptions of Competence, Implicit Theory of Ability, Perception of Motivational Climate, and Achievement Goals: A Test of the Trichotomous Conceptualization of Endorsement of Achievement Motivation in the Physical Education Setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95(1), 233-244. <https://doi.org/10.2466/pms.2002.95.1.233>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. I (Vol. 34, s. 169-189): Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Elliot, A. J., Harackiewicz, J. M. & Kruglanski, A. W. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediation Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Folkehøyskoleloven. (2003). Vilkår for tilskudd (LOV-2002-12-06-72). Henta frå <https://lovdata.no/lov/2002-12-06-72/§3>
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipper for opplæringa*. Henta frå [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnska\\_psloefet/prinsipper\\_lk06\\_nn.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloefet/prinsipper_lk06_nn.pdf)
- Launsø, L., Rieper, O. & Olsen, L. (2017). *Forskning om og med mennesker : forskningstyper og forskningsmetoder i samfunnsforskning* (7. udg. utg.). København: Munksgaard.
- 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).
- Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nicholls, J. G. (1984b). Conceptions of Ability and Achievement Motivation. I Russell E. Ames & Carole Ames (Red.), *Motivation in Education: Volume 1: Student motivation* (s. 39-73). Boston: Academic Press.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17(8), 643-665. <https://doi.org/10.1080/026404199365678>
- 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. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-mastery, supportive or performance focused? ; different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian journal of educational research*, 51, 385-413.

- Opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Henta frå <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Opplæringslova. (2018). Formål, verkeområde og tilpassa opplæring (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Perlman, D. J. & Karp, G. G. (2007). Using TARGET to Enhance Preservice Classroom Teachers' Ability to Identify and Develop a Motivational Climate in Physical Education. *Physical Educator*, 64(2), 102-113.
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2013). Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. *Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen*.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn : integrating theory and practice* (4th ed. utg.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving* (KRO1-04). Henta frå <https://www.udir.no/k106/KRO1-04>

## 8.0 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1 – Informasjonsskriv VGS

## **Din deltakelse i forskningsprosjekt knyttet til bacheloroppgave om «Motivasjon for fysisk aktivitet i skolen» ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU**

Vi takker for at du har sagt deg villig til å delta i et forskningsprosjekt for bacheloroppgave ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Instituttets bachelorstudenter skriver en oppgave som innebærer analyse av dybdeintervjuer. Opplysningene samlet inn i oppgaven vil bare brukes til denne. Dersom det er aktuelt å bruke opplysninger til annet formål, vil du bli kontaktet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er kontaktet som deltaker i dette prosjektet på basis av at du er elev i 3. klasse ved en videregående skole, og at du har kroppsøving som fag på skolen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Du blir invitert til et telefonintervju som varer ca. 20 minutter. Du kan selv velge passende tid for intervjuet. Intervjuet vil tas opp med en digital lydopptaker.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Lydopptaket fra intervjuet blir lagret på en SD-minnebrikke. Opptakeren har verken tilkobling til internett- eller telenett. Etter opptak bringes opptakeren til instituttets eget transkripsjonsrom, hvor opptaket transkriberes av studenten selv. I transkriberingen anonymiseres opplysninger som kan identifisere deg som person. Etter dette slettes minnebrikken. Dermed er det ingen opplysninger som kan knyttes til deg som person som følger med videre i prosessen med analyse og publisering.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 10.05.2019. Personopplysningene dine vil da være anonymisert, og vil ikke bli lagret etter dette. Opptaket fra intervjuet vil også være slettet fra minnebrikken.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

På oppdrag fra NTNU Institutt for sosiologi og statsvitenskap har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Prosjektet skal avsluttes senest 23.06.2019.**

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- NTNU Institutt for sosiologi og statsvitenskap, ved ansvarlig for emnet Idrsa2900 og Idrsa2901, Nils Petter Aspvik, tlf 92 64 80 33, [nils.petter.aspvik@ntnu.no](mailto:nils.petter.aspvik@ntnu.no)
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, tlf 93 079 038, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.
- Prosjektansvarlig: Førsteamanuensis Ingar Mehus, [ingar.mehus@ntnu.no](mailto:ingar.mehus@ntnu.no).

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig (Ingar Mehus)

Student (Siv Stavang Aune)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Motivasjon for fysisk aktivitet i skolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i telefonintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til anonymisering, innen 1 måned etter gjennomført intervju.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## **Din deltakelse i forskningsprosjekt knyttet til bacheloroppgave om «*Motivasjon for fysisk aktivitet i skolen*» ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU**

Vi takker for at du har sagt deg villig til å delta i et forskningsprosjekt for bacheloroppgave ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Instituttets bachelorstudenter skriver en oppgave som innebærer analyse av dybdeintervjuer. Opplysningene samlet inn i oppgaven vil bare brukes til denne. Dersom det er aktuelt å bruke opplysninger til annet formål, vil du bli kontaktet.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er kontaktet som deltaker i dette prosjektet på basis av at du er folkehøgskoleelev på en linje som innebærer fysisk aktivitet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Du blir invitert til et telefonintervju som varer ca. 20 minutter. Du kan selv velge passende tid for intervjuet. Intervjuet vil tas opp med en digital lydopptaker.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Lydopptaket fra intervjuet blir lagret på en SD-minnebrikke. Opptakeren har verken tilkobling til internett- eller telenett. Etter opptak bringes opptakeren til instituttets eget transkripsjonsrom, hvor opptaket transkriberes av studenten selv. I transkriberingen anonymiseres opplysninger som kan identifisere deg som person. Etter dette slettes minnebrikken. Dermed er det ingen opplysninger som kan knyttes til deg som person som følger med videre i prosessen med analyse og publisering.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 10.05.2019. Personopplysningene dine vil da være anonymisert, og vil ikke bli lagret etter dette. Opptaket fra intervjuet vil også være slettet fra minnebrikken.

## Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

På oppdrag fra NTNU Institutt for sosiologi og statsvitenskap har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Prosjektet skal avsluttes senest 23.06.2019.**

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU Institutt for sosiologi og statsvitenskap, ved ansvarlig for emnet Idrsa2900 og Idrsa2901, Nils Petter Aspvik, tlf 92 64 80 33, [nils.petter.aspvik@ntnu.no](mailto:nils.petter.aspvik@ntnu.no)
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, tlf 93 079 038, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.
- Prosjektansvarlig: Førsteamanuensis Ingar Mehus, [ingar.mehus@ntnu.no](mailto:ingar.mehus@ntnu.no).

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig (Ingar Mehus)

Student (Siv Stavang Aune)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Motivasjon for fysisk aktivitet i skolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i telefonintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til anonymisering, innen 1 måned etter gjennomført intervju.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.3 Vedlegg 3 – Intervjuguide

### 1. Introduksjonsspørsmål

- Kor gammal er du?
- Kva klasse går du i?
- Kva likar du å gjere på fritida?
- Kva karakter hadde du i kroppsøving til jul/då du gjekk ut av VGS?

### 2. Målperspektiv

- Kva legg du i omgrepet motivasjon, eller det å vere motivert?
- Kva motiverer deg til å vere fysisk aktiv i kroppsøving?
  - Har karakter noko å sei?
- Korleis ser du på nivået på eigne ferdigheiter?
  - Målar du eigen kompetanse i forhold til dine tidlegare prestasjonar?
  - Samanliknar du deg med medelevar? Kvifor/kvifor ikkje?
  - Dersom du ikkje får til noko på første forsøk, gjev du opp eller forsøker du på nytt? Kvifor/kvifor ikkje?
- Korleis ser du på samanhengen mellom innsats og mestring?
  - Opplev du at ved høgare innsats har du større moglegheit for å få til oppgåver?
  - Dersom du samanliknar deg med andre; Synes du at du må bruke meir eller mindre innsats for å nå same nivå som medelevane dine?
- Hender det at du lar vere å gjennomføre øvingar du trur du ikkje mestrer?
  - Kvifor/kvifor ikkje?

### 3. Motivasjonsklima

#### *Oppgåve*

- Korleis opplev du at oppgåvene i timane er utforma?
  - Er det variasjon?
  - Er dei utfordrande (i kva grad?)

#### *Autoritet*

- Korleis opplev du medbestemming i timane?
  - Får de valmoglegheiter?
  - Gjev læraren dykk leiarroller, i form av til dømes ansvar for undervisning?

#### *Anerkjennning*

- Korleis får du tilbakemeldingar frå lærar?
  - Ein til ein, eller i fellesskap?
  - Er det basert på eigne føresetnader og individuell framgang, eller samanlikna med andre?

#### *Gruppering*

- Korleis føregår inndelinga av grupper i timane?

- Samarbeid for å lære av kvarandre?
- Gruppeinndeling etter nivå?

#### *Tid*

- Korleis er tidsrammene lagt opp?
  - Basert på kvar enkelt elev sin kapasitet?
  - Lik tidsramme for alle elevane?
- Korleis opplev du det sosiale miljøet blant elevane i kroppsøvingstimane?
  - Basert på konkurranse, og det å vise seg fram?
  - Oppmuntrar ein kvarandre?

### **3. Vurdering**

- Har du gjort deg opp nokre tankar om korleis det er å ha eit år utan å få karakter?
- Veit du kva læraren legg til grunn når du får karakterar? Viss ikkje; kva trur du?
  - Innsats, ferdigheiter, kunnskap, fysiske testar, teoriprøver.
  - Dersom fysiske testar: Korleis er desse lagt opp? Er det «karakterkrav» i testane?
- Opplev du at lærar samanliknar elevane når han/ho set karakter?
  - På kva måte? (Siger/tap, det å vere betre enn andre?)
  - Eller er det basert på mestring av øvingar og individuell framgang?
- Veit du kva læringsmåla er i kroppsøving?
  - Dersom ja; Korleis har desse blitt formidla frå lærar?
- Korleis er undervegsvurderinga i faget?
  - Elevsamtalar
  - Tilbakemelding frå lærar i timane om korleis du kan forbetre deg

### **4. Avslutningsspørsmål**

- Korleis er den ideelle kroppsøvingstimen for deg utforma, med tanke på å skape motivasjon?
  - Er det måtar lærar kunne lagt opp undervisninga for at det skulle blitt endå meir motiverande å delta?
  - Er det noko med det sosiale miljøet i klassen som kunne vore annleis for at du kunne opplevd større motivasjon for fysisk aktivitet?

