

Jon-Emil Seim Steine

Karakterer i kroppsøvingsfaget

Betydningen av motivasjonsklima,
målorienteringer og selvregulert læring

Masteroppgave i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag

Veileder: Ingar Mehus

Juni 2024

Jon-Emil Seim Steine

Karakterer i kroppsøvingsfaget

Betydningen av motivasjonsklima, målorienteringer
og selvregulert læring

Masteroppgave i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Ingar Mehus
Juni 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Det har blitt gjennomført flere studier i kroppsøvfaget, der selvregulert læring, opplevd motivasjonsklime, og elever sine målorienteringer sin sammenheng med elevenes karakterer har blitt undersøkt. Få studier har derimot kombinert alle variablene samtidig. Målet med studien er derfor å undersøke sammenhengen elevens bruk av selvregulerte læringsstrategier, elevenes opplevde motivasjonsklime, og elevenes ulike målorienteringer har med karakterer elevene får i kroppsøving. Det teoretiske rammeverket har bestått av målorienteringsteorien, med 2x2 modellen og mestring- og prestasjonsklime, og den sykliske modellen for selvregulert læring.

Studien benyttet seg av tverrsnittsdata samlet inn ved hjelp av spørreskjema, og fremstilt ved hjelp av lineær regresjon. Utvalget består av 469 elever fra ungdomsskoler og videregående skoler i Trøndelag, der 58.2% var jenter. Resultatene fant ingen statistisk signifikant sammenheng mellom selvregulert læring og karakter. For målorienteringene i 2x2 modellen viste de tilnærmende målene, da mestringstilnærming og prestasjonstilnærming, en positiv sammenheng med karakter, men begge i samspill med henholdsvis alderstrinnet elevene gikk på, og prestasjonsklime. De unngående målene hadde en negativ sammenheng med karakterer, mens både mestringstilnærming og prestasjonstilnærming hadde en positiv sammenheng med karakterer. Studien fant ingen statistisk signifikant sammenheng mellom kjønn og kroppsøvfagets karakterer.

Studiens funn indikerer at både motivasjonsklime og målorientering har en betydning for elever sine karakterer i kroppsøvfaget. For å bedre elevenes karakterer tyder resultatet på at et mestringstilnærming, der en mestringstilnærmende målorientering blir adaptert, er gunstig. Denne sammenhengen viste seg størst blant de yngre elevene i studien. Videre indikerer funnene at elever med høy skår på prestasjonstilnærmende målorientering vil ha en positiv sammenheng med karakterer, og at den positive sammenhengen øker om graden av opplevd prestasjonsklime synker.

Abstract

There are several studies where the relationship between self-regulated learning, motivational climate, and goal orientations has with grades in a physical education context, has been examined. However, only a few studies have examined the joint effects of all variables simultaneously. Therefore, the aim of this study was to examine the relationship between the use of self-regulated learning, perceived motivational climate, and the various goal orientations with the grades students receive in physical education. The theoretical framework has consisted of the Achievement Goal Theory and the cyclical model of self-regulated learning.

With a cross-sectional study design, the data was gathered using a questionnaire and presented using linear regression. The sample consisted of 469 students from lower secondary and upper secondary schools in Trøndelag county in Norway, whereas 58.2% of the participants were female. Results revealed no significant relationship between self-regulated learning and the students' grades. The approach goal orientations, mastery-approach and performance-approach, showed a positive relationship with grades, both in an interaction respectively with what grade the students were in and perceived performance climate. Furthermore, the avoidance goal orientations showed a negative association with grades, while both mastery climate and performance climate showed positive association with grades. The study found no significant relationship between gender and students grades in physical education.

The findings of the present study indicates that perceived motivational climate and goal orientations have a significant effect on students grades in physical education. In order to elevate the students' grades, the present results indicate that a mastery climate fostering a mastery-approach goal orientation is beneficial. This relationship was discovered to be strongest among the youngest students. Furthermore, the present study indicates that students with a higher score on performance-approach will have a more positive relationship with grades in physical education. However, the positive correlation increases as the level of perceived performance climate decreases.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven er nå ved veis ende, og signaliserer slutten på et femårig studieløp ved NTNU Trondheim. Studentbyen har gitt meg mye glede gjennom både en spennende utdanning, men også gjennom aktiv deltagelse i frivilligheten i snart fem år. Erudio linjeforening skal ha en del av æren for at jeg fortsatt går på studiet, men må også ta på seg deler av skylden for at jeg til tider har prioritert skolearbeid i noe mindre grad enn anbefalt.

De senere årene, og spesielt i arbeidet med masteroppgaven, har jeg også utviklet en stor interesse for kroppsøvingsfaget. Med en bacheloroppgave som undersøkte læreres forståelse av karakterer, var interessen for karaktersetting i kroppsøvingsfaget oppstått. De siste 6 månedene har jeg lært utrolig mye om både kroppsøvingsfaget, forskningsfeltet, og meg selv. Gjennom de utallige timene på lesesalplassen min har jeg fått muligheten til å virkelig fordype meg i temaene i masteroppgaven, selv om jeg til tider brukte litt for mye tid på å lese tidligere forskning, anbefalt av tidligere forskning, anbefalt av tidligere forskning igjen. Relevansen til forskning på 1940- og 1950-tallet er muligens lav for dagens oppgave.

I forbindelse med masteroppgaven ønsker jeg å takke ulike personer. Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Ingar Mehus, for nyttige tilbakemeldinger og god veiledning. Videre vil jeg takke mine medstudenter, som gjennom flere år har vært støttende. Kanelbolleonsdag på dager med kraftig skrivesperre blir spesielt savnet. Til slutt vil jeg rette en stor takk til min samboer Emma. Vi har holdt på med hvert vårt masterprosjekt den våren her, noe som har ført til daglige samtaler og diskusjoner om hverandres oppgaver, noe jeg setter stor pris på. Dine gode innspill, og til tider artige tilbakemeldinger ved korrekturlesning, har hjulpet mer enn du tror.

Trondheim, juni 2024

Jon-Emil Seim Steine

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Abstract	iii
Forord.....	v
Figurer og tabeller	ix
Akronymer	x
1.0 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling	2
2.0 Kroppsøvningsfaget.....	5
2.1 Vurdering i kroppsøving.....	5
3.0 Teori.....	7
3.1 Selvregulert læring	7
3.2 Den sykliske modellen	8
3.3 Målorienteringsteorien	11
3.4 Målorienteringer.....	13
3.5 Motivasjonsklima.....	15
4.0 Tidligere forskning	17
4.1 Sammenhengen mellom motivasjonsklima, målorienteringer og SRL	17
4.2 Motivasjonsklima, målorienteringer og SRL sin sammenheng med karakterer.....	19
5.0 Hypoteser	23
6.0 Metode.....	25
6.1 Valg av metode	25
6.2 Datainnsamling og utvalg.....	25
6.3 Måleinstrumenter og avhengig variabel	26
6.4 Reliabilitet og validitet	29
6.5 Studiens generaliserbarhet.....	30
6.6 Etske betraktninger.....	31
6.7 Multippel lineær regresjon	31
6.8 Forutsetninger for lineær regresjon	33
7.0 Resultat.....	35
7.1 Deskriptiv statistikk.....	35
7.2 Korrelasjon	35
7.3 Forbedret modell	36
8.0 Diskusjon.....	41

8.1 Karakterer i kroppsøving.....	41
8.2 Sammenhengen mellom SRL og karakter	44
8.3 Sammenhengen mellom motivasjonsklima og karakter	45
8.4 Sammenhengen mellom prestasjonsorientering og karakter	48
8.5 Sammenhengen mellom mestringsorienteringer og karakter	50
8.6 Studiens praktiske implikasjoner.....	54
9.0 Avslutning.....	59
9.1 Studiens begrensninger og veien videre	60
10.0 Litteraturliste	63
11.0 Vedlegg	77
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv skoler	77
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv foresatte	79
Vedlegg 3 – Spørreskjemaet	81
Vedlegg 4 – Histogram normalfordeling	102
Vedlegg 5 – Leverage innflytelsesplot	103
Vedlegg 6 – Residualer.....	104
Vedlegg 7 – Karakterer.....	105

Figurer og tabeller

Figur 1: Den sykliske modellen for selvregulert læring (Zimmerman, 2000, s. 16).	8
Figur 2: 2x2 modelle for målorienteringer (Elliot & McGregor, 2001, s. 502).....	14
Figur 3: Samspill mellom MAP og trinn.	37
Figur 4: Samspill mellom PAP og prestasjonsklima.	38
Tabell 1: Lineær regresjon med karakter som avhengig variabel (N=469)	32
Tabell 2: Deskriptiv statistikk (N=469), gutter (41.8%)	35
Tabell 3: Korrelasjonsmatrise (N=469).	36
Tabell 4: Forbedret modell (N=469).....	39

Akronymer

Akronymer anvendt i teksten

AGQ-S	Achievement Goal Questionnaire in Sport
AGT	Målorienteringsteorien
MAP	Mestrings-tilnærming
MAV	Mestrings-unngåelse
MSLQ	Motivated Strategies for Learning Questionnaire
NESH	Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora
NSD	Norsk senter for forskningsdata
PAP	Prestasjons-tilnærming
PAV	Prestasjons-unngåelse
PMCSQ	Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire
SRL	Selvregulert læring
Udir	Utdanningsdirektoratet
VG1	Videregående skole førsteklasse
VG2	Videregående skole andreklasse
VG3	Videregående skole tredjeklasse

1.0 Innledning

Skolen har i Norge et dobbelt samfunnsoppdrag ved å skulle både danne og utdanne fremtidens generasjoner. Elevene skal læres opp og dannes til å fungere i samfunnet der de gjennom skolegangen har fått muligheten til å forstå seg selv og verden rundt seg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kroppsøving er et av fagene elevene møter i sin skolegang, der hovedoppdraget er å gi elevene kunnskap om og stimulere til en fysisk aktiv livsstil og en livslang bevegelsesglede, alt ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kroppsøvingsfagets kompetansemål, og undervisvurderingen som gjøres fra time til time, skal hjelpe elevene med å oppnå målet om livslang bevegelsesglede. At kroppsøvingslærere legger til rette for et faglig læringsutbytte, en livslang glede av å være i aktivitet, samt kunnskap om viktigheten av å ta vare på helsen sin, er derfor viktig.

I motsetning til i de teoretiske fagene er det guttene som dominerer de høyere karakterene (Lagestad, 2017; Utdanningsdirektoratet [Udir], u.å.-b). I en nyere studie, der norske kroppsøvingselevens motivasjon og selvregulerende læringsstrategier ble undersøkt opp mot karakterene de fikk i faget, ble det ikke funnet noen sammenheng med hvilket kjønn elevene hadde (Olsen & Mehus, 2022). Dette kan indikere at det er andre underliggende variabler som påvirker elevene, og læreren må derfor ha en forståelse for elevenes ferdighetsnivå og motivasjon i faget.

Nicholls (1983) argumenterte for at en lærer ikke vil ha tid til å sette seg inn i samtlige elever sine ferdighetsnivå og forståelse for hvert eneste tema. Målet er dermed å legge til rette for at elevene er motiverte, og setter seg personlige mål om å mestre utfordringer og oppgaver tilpasset sitt eget nivå. Selvregulerte elever er særlig flinke til å ta initiativ til læring gjennom egen innsats ved å sette seg realistiske mål, for så å benytte seg av spesifiserte strategier for å både planlegge, gjennomføre, og reflektere over aktiviteten og læringen (Zimmerman, 1989).

Hvilke mål man orienterer seg mot vil være med på å påvirke i hvor stor grad elevene vil lykkes med å tilegne seg kunnskap, og i målorienteringsteorien skiller man tradisjonelt sett mellom elever som søker etter å øke egen kompetanse, samt lære nye ferdigheter, og de elevene som i større grad søker anerkjennelse av egen kompetanse der demonstrering av deres normative ferdigheter er viktig (Dweck, 1986). Videre kan man skille mellom elever som orienterer seg mot suksess og vektlegger kompetansen sin i positiv forstand, og elever som orienterer seg mot å unngå å feile, der kompetansen blir vektlagt i negativ forstand (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001).

Om en elev heller mot den ene eller den andre målorienteringen, vil kunne påvirkes av hvilket motivasjonsklima kroppsøvingslæreren skaper, da enten et klima der læring og personlig utvikling blir fremhevet, eller et klima der interpersonlig konkurranse og normative sammenligninger blir trukket frem (Ames, 1992a). Zimmerman (1989) hevder at motivasjonsfaktorer og selvregulerende prosesser må ses i sammenheng, og ikke separat, når man vurderer betydningen de ulike faktorene har for elever sin læring. Det fremstår derfor fordelaktig å inkludere både motivasjonsklimaet en lærer skaper i klasserommet, hvilke målorientering elevene har, og i hvilken grad de benytter seg av selvregulerende læringsstrategier, i arbeidet med å undersøke hvilke underliggende mekanismer som påvirker elevenes karakterer.

1.1 Problemstilling

Studien har til hensikt å undersøke hvilke sammenhenger elevenes oppfattede motivasjonsklima, de ulike målorienteringene i 2x2 modellen, og selvregulert læring har med kroppsøvingslever karakterer blant både elever på ungdomsskolen og på videregående. Dette vil studeres med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilken sammenheng har oppfattet motivasjonsklima, ulike målorienteringer, og selvregulert læring med kroppsøvingslevers karakterer på ungdomsskole og videregående skole?

Hva slags motivasjonsklima elevene opplever er undersøkt i lys av målorienteringsteorien, der motivasjonsklima blir trukket frem som viktig for å fasilitere for elever sine muligheter til å tilegne seg spesifikke tankesett. Elevene kan da oppleve at en lærer legger opp til enten prestasjonsklima eller mestringsklima. Prestasjonsklima er ifølge Ames (1992a) et klima der lærere legger vekt på interpersonlig konkurranse og sammenligning og normative tilbakemeldinger, mens et mestringsklima er et klima som fostrer læring, personlig utvikling og høy innsats. Hvilket klima en kroppsøvingselev opplever, vil kunne påvirke både adferd, selvregulert læring og målorienteringen de adapterer (Ommundsen, 2001).

Målorienteringene elevene benytter seg av er undersøkt ved hjelp av 2x2 modellen (Elliot, 1999). 2x2 modellen bygger videre på den dikotome varianten der målorientering skilte mellom mestring og prestasjon (Nicholls, 1984), men legger også inn et skille mellom elevene sitt fokus på positive og negative utfall og muligheter (Elliot, 1999). 2x2 modellen skiller dermed mellom

mestringstilnærming (MAP), mestringsunngåelse (MAV), prestasjonstilnærming (PAP), og prestasjonsunngåelse (PAV). Elevenes bruk av selvregulert læring ble målt ved hjelp av Zimmerman (1989) sin teori om selvregulering. Selvregulering er en kompleks prosess som går ut på at elever proaktivt endrer både adferd, oppførsel og strategier for å tilegne seg kunnskap og oppnå egendefinerte og selvbestemte mål (Cleary & Zimmerman, 2004).

Karakterer fungerer som den avhengige variabelen i denne studien. Skolen skal legge til rette for at elever skal opparbeide seg kompetanse, der kompetanse er forstått som evnen til å tilegne seg og anvende kunnskap og ferdigheter, og evnen til å reflektere og tenke kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Karakteren elevene får skal være uttrykk for elevenes samlede kompetanse, og er dermed et symbol på hva eleven har lært og prestert i kroppsøvfingsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tidligere studier har benyttet seg av varierende uttrykk, da både læring, prestasjoner og måloppnåelse, men det vil i denne studien bli benyttet karakter som en betegnelse på både elevenes opparbeidede læring og kunnskap, og elevenes prestasjoner i kroppsøvfingsfaget.

2.0 Kroppsøvingsfaget

Kroppsøving er et fag der alle elever deltar gjennom grunnskolen, og er bak matematikk og norsk det tredje største faget med 701 undervisningstimer (Udir, 2023, s. 14). Blant fellesfagene i studiespesialiserende retning på videregående skole (VGS) er kroppsøving det femte største faget, men er et fellesfag som strekker seg gjennom alle de tre årene elevene går på VGS (Udir, 2023, s. 32). Det er med andre ord et fag de aller fleste er innom gjennom 13 års skolegang. Sentralt for faget er å på best mulig måte legge opp til livslang bevegelsesglede for elevene, samt stimulere til en fysisk aktiv livsstil ut fra elevenes egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er i tråd med opplæringsloven som sier at opplæringen i alle fag skal tilpasses både evnene og forutsetningen til hver enkelt elev (Opplæringslova, 1998, §3-1).

Overordnet del av læreplanen er tydelig på at skolen skal bidra til et inkluderende fellesskap, der helse, trivsel og læring står sentralt. Videre skal skolen fungere som en arena der elevene får mulighet til sosial læring og utvikling, noe som skal skje parallelt med den faglige opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bevegelsesaktivitet slik som lek, dans og svømming, sammen med naturferdsel, skal gi elevene økt kompetanse innen trening, livsstil og helse, og vil øke forståelsen av samarbeid og respekt for andre. Videre skal faget gi elevene erfaring av hva innsats betyr for oppnåelse av mål de setter seg, og innsats er derfor en viktig del av kompetansen elevene skal tilegne seg i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.1 Vurdering i kroppsøving

I kroppsøving er det en rekke ferdigheter elevene skal lære og utvikle, og kompetansen de opparbeider seg blir vurdert gjennom hele skoleløpet, da som underveisvurdering og, fra og med ungdomsskolen, som standpunktvurdering med karaktersetning (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg til bedre fysisk motoriske ferdigheter har studier vist til at kroppsøving fører til bedre prestasjoner i teoretiske fag (Ericsson & Karlsson, 2012). Til tross for dette argumenterer Ommundsen (2013) for at faget sin legitimitet og status som lærings- og dannelsesfag over lengre tid har blitt svekket. Kombinert med at mange kroppsøvingslærere i grunnskolen heller ikke har faglig utdanning innen faget, har dette skapt en debatt om faget sitt formål (Ommundsen, 2013). Også i media har det de siste årene blitt diskutert formålet med faget, og om man skal ha karakterer i kroppsøving (Lund, 2022; Engelsrud et al., 2022). En utdatert forståelse av hva kroppsøvingsfaget sin hensikt er, og hva lærere faktisk vurderer etter kan ha skylden i denne debatten og svekkelsen av legitimiteten til faget (Engelsrud et al., 2022).

Kompetansemålene i kroppsøving skal legge grunnlaget for lærernes vurdering av elevene i faget, der både forutsetninger og innsats skal tas høyde for (Udir, 2021). Ordlyden på kompetansemålene utvikler seg fra å øve på og å utforske ulike aktiviteter på barneskolen, til å trene på og utvikle seg på ungdomsskolen, og på VGS både praktisere og bruke ferdigheter man har opparbeidet seg gjennom skolegangen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Faget legger dermed opp til 13 år med utvikling hvor man de siste årene blir vurdert på hvor flink man er til å anvende kunnskapen man har opparbeidet seg med målet om en fortsatt fysisk aktiv livsstil etter endt skolegang.

Flere doktorgradsavhandlinger har i nyere tid vist til at elever ikke anerkjenner faget som en opplæringsarena (Laxdal, 2020), at undervisningen i stor grad handler om å lære seg ulike idretter (Erdvik, 2020), og at det generelt råder en helse- og aktivitetsdiskurs i kroppsøvingfaget i Norge (Aasland, 2019). Ifølge Aasland (2019) har aktivitetene i kroppsøving i stor grad utviklet seg til å bli et middel for å nå målet om å forbedre elevens fysiske helse, heller enn at aktivitetene tjener som et formål i seg selv. Kombinert med at idrettsaktiviteter dominerer undervisningen blir man dermed vurdert i hvor god man er i tradisjonelle aktiviteter og idretter heller enn elevenes utvikling av forståelse for sammenheng mellom fysisk aktivitet og helse (Aasland, 2019; Erdvik, 2020).

Vurdering skal benyttes for å gi et bilde av elevenes faglige kompetanse, men det skal også være et sentralt hjelpemiddel for å fremme læring og utvikling. Videre skal lærere legge opp til at elevene skal kunne sette seg realistiske mål der fremgang er overkommelig (Udir, 2017). Aasland (2019) argumenterer for at mange kroppsøvingslærere legger opp til et fag der elever er avhengige av å ha tilegnet seg idrettslige ferdigheter utenfor skolen for å kunne prestere og oppnå gode karakterer, ettersom undervisningsstrukturen ikke legger opp til læring av det som vurderes. Overordnet del av læreplanen gjør det tydelig at en uheldig bruk av vurdering går på bekostning av læringsmiljøet, og at det derfor er viktig at lærere legger opp til vurdering for læring (Udir, 2017).

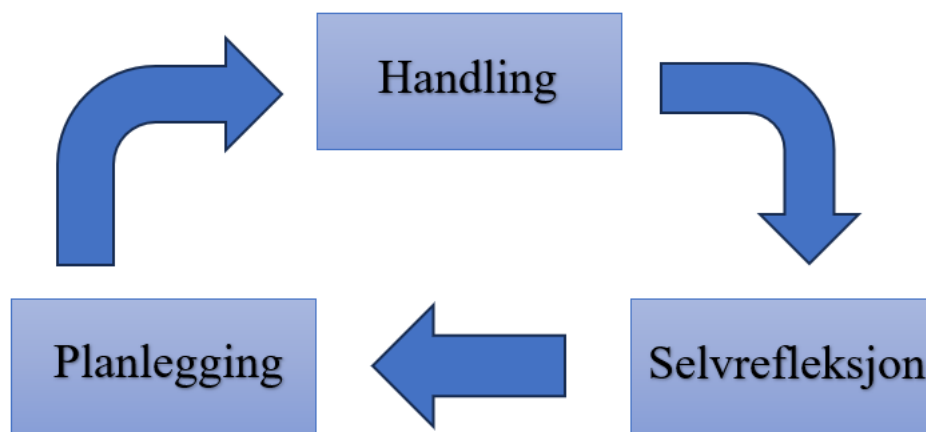
3.0 Teori

3.1 Selvregulert læring

Selvregulert læring (SRL) har de siste årene i økende grad blitt forsket på i en skolesetting. Selvregulering innebærer ulike metoder et individ i en læringssituasjon systematisk aktiverer og opprettholder kognisjon, motivasjon, oppførsel og følelser knyttet til å tilegne seg sine mål (Schunk & Greene, 2018). En selvregulert elev vil da metakognitivt, motivasjonsmessig og adferdsmessig aktivt delta i egen læring ved å selv ta initiativ til læring, og er ikke avhengig av at lærere, foreldre eller andre skal gi dem instruksjoner (Zimmerman, 1989). I en tidsalder med uendelig tilgang på informasjon, og et hverdagstempo høyere enn noen gang før, argumenterer Usher og Schunk (2018) for at selvregulering er noe av det viktigste vi som mennesker lærer oss å mestre. For å håndtere mengden valg man står ovenfor, både i kroppøvingstimer og i livet generelt, vil evnen å systematisk organisere sine tanker, følelser og adferd, med andre ord selvregulere, være en kritisk egenskap å mestre (Usher & Schunk, 2018).

Det er en rekke teoretiske perspektiver på selvregulering i skolesystemet, men ifølge Schunk & Greene (2018) er det tre elementer som er felles for de fleste perspektivene. Først og fremst at selvregulering involverer å være kognitivt, metakognitivt, motivasjonsmessig og følelsesmessig aktiv i egen læring. Videre er målsetting sentralt for å aktivere selvregulering og vedlikeholde elevenes fokus på aktivitetene. For det tredje er det en enighet om at selvregulering er en syklisk prosess bestående av tre faser. Elevene setter seg mål, de registrerer hvordan de presterer, og de reflekterer over aktiviteten i etterkant (Schunk & Greene, 2018). Winne (1997) argumenterte for at alle elever er selvregulerte til en viss grad, og at man heller må snakke om effektiv og ineffektiv selvregulering enn om elever er selvregulerte eller ikke. Hvor de har lært selvregulering, og på hvilken måte, påvirker hvor effektivt elevene klarer å benytte seg av SRL (Winne, 1997). Det er derfor viktig for lærere å introdusere og styrke bruken av SRL blant elever (Kramarski, 2018).

SRL kan omtales som en syklisk prosess med tre faser, planlegging, handling og refleksjon. Planlegging refererer til tanker og prosesser som foregår i forkant av en handling, handling er prosessene som skjer når man gjennomfører den motoriske innsatsen, mens selvrefleksjon omtaler prosessene som forekommer i etterkant og påvirker individers oppfattelse av økten. Selvrefleksjonen vil i sin tur påvirke fremtidige planleggingsfaser, og på den måten skape den sykliske naturen i modellen (Zimmerman, 2000). Følgelig vil de tre fasene i den sykliske modellen bli gjennomgått, og en illustrasjon av modellen ser man i figur 1 nedenfor.



Figur 1: Den sykliske modellen for selvregulert læring (Zimmerman, 2000, s. 16).

3.2 Den sykliske modellen

Planleggingsfasen

Først ut i den sykliske modellen er planleggingsfasen. For en elev vil alt av holdninger, atferd og mentale prosesser som skjer i forkant av en undervisningstime kategoriseres under planleggingsfasen (Zimmerman, 2004). Ifølge Zimmerman (2000) kan man dele planleggingsfasen inn i de to underprosessene oppgaveanalyse og selvmotiverende tro. Å bestemme seg for spesifikke mål, altså målsetting, og det å strategisk planlegge for hvordan man best mulig skal nå disse målene, er to sentrale aspekter innen oppgaveanalyse. Elever som mestrer SRL i stor grad organiserer målene sine på en hierarkisk måte, der korttidsmål under prosessen gis personlig mening og fungerer som bevis og tilbakemeldinger om fremgang mot det store endemålet (Zimmerman, 2000). Eksempelvis skal elever på 10. trinn kunne utføre varierte svømmeteknikker (Kunnskapsdepartementet, 2019), og delmål vil da kunne være å mestre ulike aspekter ved én teknikk på veien mot det store målet om å kunne mestre flere teknikker.

For å best oppnå disse målene benyttes strategisk planlegging i jobben med hvordan man best skal oppnå både delmål og de større målsetningene, og på den måten oppleve optimal læring. Zimmerman (2000) argumenterer for at ingen strategier vil fungere likt for alle elever eller i alle situasjoner, så en elevs ferdigheter innen strategisk planlegging er derfor avgjørende for hvor effektivt de klarer å oppnå målsettingen de har satt seg. På en annen side er det ikke noe nytte i å planlegge og sette seg mål om man ikke klarer å motivere seg selv til å gjennomføre aktivitetene. Selvmotiverende tro er et avgjørende underliggende element for at målsetting og strategisk planlegging skal være effektivt (Zimmerman, 2000). Spesielt viktig er mestringstro, definert som et individ sin tro på å mestre en prestasjon basert på en gitt standard (Bandura, 1997). Å mestre oppgaver og å utvikle seg basert på egne ferdigheter og forutsetninger er en viktig del av hva elever skal vurderes etter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å overbevise elevene om at de alltid vil være i stand til å mestre og prestere, ettersom det er elevenes egne standarder de vurderes opp mot heller enn hva andre elever presterer, vil være et viktig poeng å få frem.

Videre er mestringstro viktig på grunn av sin positive effekt på elever sine valg av aktiviteter, innsats og motstandsdyktighet (Bandura, 1997). Jo større tro elever har på sine egne ferdigheter og hva de kan få til, jo høyere mål setter de for seg selv. Elever med lav mestringstro vil i større grad begynne å tvile på egne ferdigheter i møte med motstand (Zimmerman, 2000). Elever som i stor grad benytter seg av SLR tilnærmer seg oppgaver på en gjennomtenkt måte gjennom å sette seg utfordrende, men oppnåelige mål. Videre har de en klar plan for hvordan de skal nå sine mål, og er motivert for å gjennomføre dem (Cleary & Zimmerman, 2004). Ved å sette seg gode delmål langs veien mot det endelige målet vil de også styrke mestringstroen underveis, og på den måten gi umiddelbar tilfredsstillelse uten at elevene må vente til de når det endelige målet før de får føle på mestring. Over tid vil denne bruken av målsetting kunne føre til en større indre motivasjon for delmålene til det punktet at mestring underveis gir større motivasjon og glede enn det endelige målet (Zimmerman, 2000).

Handlingsfasen

Alle prosessene i planleggingsfasen kommer til uttrykk i handlingsfasen, som er den andre fasen i den sykliske modellen. I den første prosessen er elevene aktivt involvert i en spesifikk læringsaktivitet, og benytter seg av selvkontroll og selvobservasjon for å maksimere sin egen læring (Cleary & Zimmerman, 2004). Ulike strategier, slik som selvinstruering, visualisering, oppmerksomhetsfokus og oppgavestrategier, benyttes som en del av selvkontroll for å holde

fokus på oppgaven og maksimere innsatsen man legger inn (Zimmerman, 2000). I en kroppøvingstime der man øver på livredning i vann vil planleggingen i forkant gjøre at man har en klar og tydelig plan, men oppmerksomhetsfokuset når man gjennomfører selve oppgaven er avgjørende for å mestre aktiviteten (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den utfordrende oppgaven med å stenge ute alle tanker og distraksjoner rundt seg, og kun fokusere på oppgaven foran seg, vil i stor grad være med å påvirke hvordan man presterer (Zimmerman, 2000).

Den andre prosessen i handlingsfasen, selvobservasjon, viser til hvordan elever systematisk overvåker egen prestasjon, men også hvilke forhold som påvirket aktiviteten, ved å for eksempel skrive ned ulike prosesser og resultater (Cleary & Zimmerman, 2004; Zimmerman, 2000). Zimmerman (2000) argumenterer for at en god planleggingsfase er avgjørende for hvor god selvobservasjonen blir, der man gjennom en selektiv planlegging vil kunne observere spesifikke prosesser under handlingsfasen og på den måten legge opp til optimal utvikling og læring. Er ikke planleggingen god nok vil elever ha en for stor mengde informasjon de er nødt til å observere og prosessere, og selvobservasjonen vil ikke gi tilsvarende effekt som en mer målrettet selvobservasjon vil gi. (Zimmerman, 2000). Videre er det også avgjørende for motivasjonen hvor fokuset ligger når man observerer egen prestasjon. Det å vektlegge negative sider eller deler av aktiviteten man ikke mestrer, heller enn å fokusere på det man faktisk mestrer og det positive ved aktiviteten, vil over tid svekke en elev sin motivasjon, og vil kunne føre til både svakere prestasjoner og angst knyttet til øvelsene (Kirschenbaum & Karoly, 1977).

Refleksjonsfasen

Den siste fasen i den sykliske modellen innebærer å reflektere over hva man har plukket opp av informasjon gjennom selvobserveringen, evaluere prestasjonen, og til slutt fullbyrde syklusen ved å gjøre endringer i fremtidige planleggingsfaser. Dette er helt sentralt i en rekke kompetansemål i kroppøvingfaget. Eksempelvis skal elevene både reflektere over effekten naturopplevelser har, og de skal reflektere over hvordan egentrening og fysisk aktivitet vil kunne påvirke en helsefremmende livsstil også etter endt skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I etterkant av læringssituasjonen foregår det to prosesser, selvvurdering og selvreaksjoner. I selvvurdering evaluerer elevene sin egen innsats målt opp mot fastsatte mestringskrav, tidligere prestasjoner, eller sammenlignet med hvordan andre har prestert. Videre attribuerer elevene årsaken til prestasjonen til det eleven selv oppfatter som årsaken til utfallet av aktiviteten (Cleary & Zimmerman, 2004). Om elevene attribuerer en dårlig prestasjon til innsats eller til

egne evner har videre stor betydning for fremtidig læring og innsats, da attribuering til evner man ikke kan forbedre har en negativ effekt på både læring og innsats i senere aktiviteter (Zimmerman, 2000).

Reaksjonene elever har, og hvor tilfreds de er med læringen de har hatt, omtales som elevers selvreaksjoner, en annen sentral prosess i refleksjonsfasen (Cleary & Zimmerman, 2004). Når elevene reflekterer over aktiviteten de har gjennomført, vil de både kunne føle seg fornøyd og misfornøyd med egen prestasjons. Hvor tilfreds man er vil videre påvirke valg man gjør i fremtiden, ettersom mennesker søker aktiviteter som gir oss positive opplevelse, og unngår aktiviteter som gir oss negative følelser og opplevelser (Zimmerman, 2000). Dette vil da både ha en effekt på videre innsats og valg i kroppsvingsfaget, men det vil også påvirke i hvilken grad de oppnår det overordnede målet i kroppsving om livslang bevegelsesglede for elevene etter endt skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Videre argumenterer Zimmerman (2000) for at man som elev vil konkludere med om og hvordan de skal tilpasse sin egen inngang til fremtidige aktiviteter for å oppnå størst grad av læring og prestasjoner. Her vil elever kunne velge en positiv måte å tilpasse fremtidige prestasjoner, slik som å legge opp til en mer effektiv strategi, eller de kan velge en mer defensiv løsning der målet i større grad er å unngå å gjenta fremtidige negative følelser og opplevelser (Zimmerman, 2000). En elev som mestrer selvregulering godt vil i større grad evaluere sine prestasjoner opp mot egne relative målsettinger, attribuere dårlige resultater til dårlige strategier, for så å gjøre strategiske tilpasninger i forkant av neste læringssituasjon og på den måten fullbyrde den sykliske prosessen på en positiv måte (Cleary & Zimmerman, 2004).

3.3 Målorienteringsteorien

Maehr (1983) argumenterte for at motivasjon spiller en kritisk rolle for prestasjon i skolen, og at sviktende prestasjoner ofte kan forklares gjennom elevenes motivasjon. Ifølge Nicholls (1983) vil lærere som legger opp til den riktige typen motivasjon oppleve at andre problemer og utfordringer løses av seg selv. For å forklare hva som er riktig motivasjon, benyttet de seg av målorienteringsteorien (på engelsk Achievement Goal Theory (AGT)). AGT ble utover 1980- og 1990-tallet utviklet av nevnte Nicholls (1984, 1989) og Maehr (1983, 1984) i tillegg til blant annet Dweck (1986), Ames (1992b) og Elliot (1999). De neste tiårene ble teorien en dominerende motivasjonsteori innen idrett (Roberts & Nerstad, 2020), og den mest populære motivasjonsteorien å benytte seg av innen kroppsving (Roberts, 2012; Roberts et al., 2007).

Som en sosial kognitiv teori tar den utgangspunkt i at individer er intensjonelle, rasjonelle, og målrettede organismer, der målene vi setter oss, og troen vår på å mestre disse målene, påvirker atferden vår (Roberts et al., 2018). For elever, og mennesker generelt, vil valgene vi tar derfor være styrt og påvirket av hvilke målsettinger vi har. Ifølge AGT vil elever enten ha som målsetting å utvikle eller demonstrere egen kompetanse, eller unngå å demonstrere inkompetanse (Nicholls, 1984). Adferden, innsatsen og oppførselen de har i kroppsøvingstimer kommer med andre ord an på om de har som målsetting å utvikle egne ferdigheter, demonstrere kompetansen sin, eller unngå å vise seg fram fra en dårlig side. Hvilket mål de har for aktivitetene henger tett opp mot forståelsen de har av evnene sine, da enten en differensiert eller en udifferensiert oppfatning (Nicholls, 1984, 1989).

Nicholls (1989) argumenterte for at barn opp til 12 års alderen ikke differensierer mellom evner og innsats. Fra de blir 12 år har de derimot utviklet en differensiert forståelse av evner som en kapasitet, der innsats sin effekt på prestasjoner er begrenset av kapasiteten vår som individer (Nicholls, 1989). Videre argumenterer han for at denne differensierte forståelsen av evner ikke alltid passer til formålet vårt. I situasjoner der vi direkte sammenligner oss med andre, eksempelvis i konkurransesituasjoner der ferdighetene våre blir målt opp mot hverandre, vil forståelsen vår av evner som en kapasitet komme tydelig frem. I situasjoner der man ønsker å lære eller utvikle egne ferdigheter vil forståelsen av evner som kapasitet være irrelevant fordi man legger vekt på om prestasjonsnivået øker eller om man forstår og lærer mer (Nicholls, 1989). En differensiert forståelse av evner er ens prestasjoner vurdert opp mot andre, mens i den udifferensierte forståelsen er prestasjonene selvreferert (Nicholls, 1984).

Individer vil i en situasjon handle som enten oppgave- eller ego involvert. Nicholls (1984) omtalte individer som demonstrerte ferdighetene sine på en differensiert måte som ego involverte, der deres mulighet for å demonstrere ferdighetene sine avhenger av ferdighetene til andre. Mestring oppleves når man gjør det bedre enn andre, spesielt om man har brukt mindre innsats for å oppnå et bedre resultat (Nicholls, 1984, 1989). Individer som demonstrerer ferdighetene sine på en mindre differensiert måte ble omtalt som oppgave involverte, der innsats ble sett på som noe som leder til mestring og utvikling av ferdigheter, og andres prestasjoner er mindre relevant (Nicholls, 1984). I en handling er man enten oppgave eller ego involvert, men hvilken involvering man har kan variere fra øyeblikk til øyeblikk. Hva slags involvering et individ benytter seg av kommer an på målorienteringen deres (Roberts et al., 2018). Målorientering påvirker sannsynligheten for at individer handler med en oppgave eller ego

involvering i gitte situasjoner. Målorienteringer er stabile over tid, men kan endres ved at individer disponeres for enten oppgave eller ego involverte situasjoner (Roberts et al., 2018).

3.4 Målorienteringer

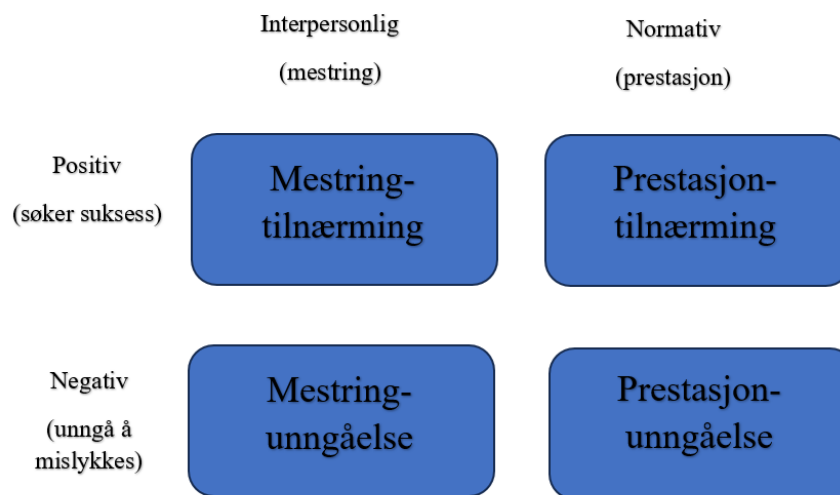
Den dikotome modellen innen AGT, bestående av differensierte og udifferensierte mål og motiverende prosesser, har av ulike forskere og teoretikere blitt gitt ulike navn og benevnelser (Ames, 1992b). Som beskrevet tidligere i kapittelet har ordene oppgave og ego blitt benyttet (av blant annet Nicholls, 1983, 1984, 1989; Maehr, 1983), men også læring og prestasjon (Dweck, 1986; Dweck & Legget, 1988; Elliot & Dweck, 1988), samt mestring og prestasjon (Ames & Archer, 1987, 1988; Elliot, 1999) er begrep som har blitt benyttet. Ames (1992b) argumenterte for at mestrings- og prestasjonsmål som begrep gir et klart bilde om hvilke grunner og mål man har for å delta i aktiviteten, og i likhet med Ames (1992b) er det begrepene mestring- og prestasjonsmål som blir benyttet i resten av denne oppgaven.

I den dikotome modellen skilles det mellom mestring- og prestasjonsmål, men ifølge Elliot & Harackiewicz (1996) tar ikke den dikotome modellen høyde for skillet mellom fokuset på enten positive eller negative utfall. Elliot & McGregor (2001) argumenterer for at kompetanse er en av kjernene i AGT, og at kompetanse, og da også målorienteringer, kan bli differensiert inn i to grunnleggende dimensjoner. Den første dimensjonen er hvordan kompetanse er definert, der det enten kan defineres som intrapersonlige standarder der målene er å utvikle og forbedre seg selv, eller det kan være andreferert og normativt, der målene er å prestere bedre enn andre. Dette skillet er tydeliggjort gjennom begrepene mestringsmål og prestasjonsmål (Elliot & McGregor, 2001).

Den andre dimensjonen går ut på hvordan kompetansen er vektlagt, da i den forstand at den oppfattes som en positiv og ønskelig mulighet, eller som en negativ og uønsket mulighet (Elliot & McGregor, 2001). Denne dimensjonen deles inn i tilnærming (approach) og unngåelse (avoidance). Tilnærmende motivasjon kan forstås som oppførsel styrt av en positiv opplevelse eller mulighet, mens unngående motivasjon er oppførsel styrt av en negativ opplevelse eller mulighet (Elliot, 1999). Etter at Elliot og Harackiewicz (1996) foreslo den trikotome modellen med en oppsplitting av prestasjonsmål til tilnærming og unngåelse, utvidet Elliot (1999) modellen videre til en 2x2 modell der også mestringsmål er splittet inn i tilnærming og unngåelse, se figur 2. Ved å danne en modell der mestringsmål og prestasjonsmål, og tilnærming og unngåelse er integrert, vil man bedre kunne fange opp individer sin orientering mot suksess eller å unngå å feile (Elliot & Churh, 1997), samtidig som man tar vare på skillet mellom

intrapersonlig og normativ egenevaluering og graden av differensiering av evner som kapasitet (Nicholls, 1984, 1989).

I 2x2 modellen vil mestringsorienterte elever da deles inn i søken etter å lære, utvikle egne ferdigheter eller å forstå oppgaver fult ut, da mestringstilnærming (MAP), og i å unngå å prestere svakere enn man tidligere har gjort, eller å unngå å glemme det man har lært, kalt mestringsunngåelse (MAV) (Elliot, 1999). Prestasjonsmål blir splittet i prestasjonstilnærming (PAP), der individer søker mot å demonstrere ferdighetene sine, og prestasjonsunngåelse (PAV), der individer forsøker å unngå å demonstrere manglende ferdigheter eller inkompetanse (Elliot & Harackiewicz, 1996).



Figur 2: 2x2 modelle for målorienteringer (Elliot & McGregor, 2001, s. 502).

En av utfordringene ved den dikotome modellen var de varierende resultatene man fikk for prestasjonsmål, men med splittelsen inn i PAP og PAV får man en mer nøyaktig forklaring av utfallene av prestasjonsmål (Elliot & Hulleman, 2017). PAV legger opp til negativ og maladaptiv adferd og prestasjoner, men PAP er litt mer kompleks ettersom det er satt sammen av en positiv søken etter suksess, samtidig som den har en normativ tilnærming som gjerne har med seg negative konsekvenser. PAP vil derfor i noen tilfeller føre med seg positive utfall, mens det i andre tilfeller vil ha negative predikasjoner (Elliot & Hulleman, 2017). I en kroppsøvingstekst vil en elev med høy forekomst av PAP kunne legge ned ekstra innsats og oppnå bedre resultater med målsettingen om å utkonkurrere en klassekamerat. Samtidig vil den samme eleven også kunne oppleve store nerver i forkant av aktiviteten, noe som kan føre til svakere prestasjoner (Elliot, 1999).

Det spesielle med 2x2 modellen er at den også deler mestringsmål inn i tilnærming og unngåelse. Elliot (1999) argumenterte for at tanken om mestringsunngåelse (MAV) ville virke unaturlig for de fleste, ettersom mestringsmål ble sett på som den ideelle formen for kompetansedreven motivasjon, men argumenterte for at den har en plass i modellen. MAV omtaler mål der individer ønsker å unngå å miste ferdigheter de allerede har, unngå å stagnere, misforstå eller glemme det de allerede har lært (Elliot, 1999). Med andre ord kan man si at MAV søker etter å unngå oppgavebasert og intrapersonlig inkompetanse (Elliot & Hulleman, 2017). Elever som er fornøyd med karakteren de har i kroppsøving, men er redd for å ende med en dårligere karakter, vil legge inn innsats og ha et ønske om å opprettholde det ferdighetsnivået de allerede har. Elever med mestringsstilnærming (MAP) har på sin side fokus på å utvikle kompetanse gjennom å mestre oppgaver med søken om intrapersonlig mestring og utvikling, og det er få om noen negative konsekvenser som kommer ut av søken etter MAP (Elliot, 1999).

3.5 Motivasjonsklima

Situasjonen individer befinner seg i har stor påvirkning på om mestringsmål eller prestasjonsmål er fordelaktig for å gjennomføre aktiviteten man står ovenfor (Nicholls, 1984, 1989). Ommundsen (2015) argumenterer for at deltakelse i kroppsøvingfaget i seg selv ikke er nok for å skape læring og utvikling, men at lærere er avhengige av å skape et klima der elevene blir motivert og trives. Motivasjonsklima, definert som målstrukturene i prestasjonskontekster (Roberts et al., 2007), har derfor potensiale til å påvirke elever til å bli både mer mestringsorienterte og prestasjonsorienterte, ettersom elevene vil oppfatte hvilken type involvering som best legger opp til at de skal lykkes med situasjonen (Ommundsen, 2001; Roberts et al., 2018).

Motivasjonsklima består av de to dimensjonene mestringsklima og prestasjonsklima, og reflekterer to helt forskjellige læringsatmosfærer (Ames, 1992a). I en kroppsøvingstime der læreren legger opp til et mestringsklima, vil elevene føle at innsats, læring og personlig utvikling er kriteriene som ligger til grunn for å lykkes. Videre vil medbestemmelse og samarbeid være fremtredende (Ommundsen, 2001). Det blir fasilisert for oppgaver av ulik vanskelighetsgrad, slik at alle elevene får mulighet til å mestre oppgavene de står ovenfor og de blir utfordret på eget nivå. Samtidig er kroppsøvingslærerne tydelige på at det å gjøre feil er en avgjørende del av læring (Ames, 1992a; Ommundsen, 2001). Videre viser Ommundsen (2001) til at elevene vil utvikle en tanke om at mestring og utvikling kommer som et resultat av innsatsen de legger ned. Kriteriene for å lykkes er selvreferert, og går på om elevene mestrer oppgaven de står ovenfor. Dette skiller seg veldig fra et prestasjonsklima, der kriteriene for å

lykkes i langt større grad er andrerferert, og hvor demonstrering av normative ferdigheter er viktig (Roberts, 2012). Elevene vil heller ikke føle på en optimalisering av vanskelighetsgrad i oppgavene de står ovenfor, og de vil over tid utvikle en differensiert forståelse av evner, der innsats ikke vil påvirke utfallet (Ommundsen, 2001).

Mestringsklima er knyttet til økt trivsel, sosial aksept, og er generelt positivt for den psykososiale helsen til unge. Prestasjonsklima derimot knyttes til utbrenthet, fysisk ubehag, og lavere sosial aksept og trivsel (Ames, 1992a; Ommundsen, 2001; Ommundsen et al., 2003). Det er med andre ord ikke overraskende at de fleste presterer bedre i et mestringsklima, men elever med oppfattelse av at de har høy kompetanse de ønsker å demonstrere vil også trives i et prestasjonsklima. Denne trivselen vil derimot få seg en knekk om de møter på oppgaver de ikke lenger mestrer (Roberts et al., 2018).

4.0 Tidligere forskning

I det følgende kapitlet vil det bli fremlagt funn fra tidligere studier på feltet som vurderes som relevante for å besvare problemstillingen. Først vil funn i studier der sammenhengen mellom motivasjonsklima, målorienteringer og SRL bli gjennomgått, før det videre blir presentert studier som tar for seg de tre variablene opp mot karakterer i kroppsøving. Dette for å understreke samspillet mellom de ulike variablene, og de medierende effektene de uavhengige variablene har på hverandres påvirkning på karakterer. Læring er en sentral del av skolens formål (Opplæringslova, 1998, §1-1), og det er sammen med personlig utvikling fremtredende i kompetansemålene i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). En forståelse for hvordan motivasjon og læring henger sammen er derfor viktig. Avslutningsvis vil forskning på kjønn og alder sin sammenheng med karakterer bli kommentert.

Utvalget av studier som ser på motivasjonsklima, målorienteringer og SRL opp mot karakterer i kroppsøving er noe begrenset. Det vil derfor også bli henvist til resultater innen idrett, samt resultater fra studier gjennomført i andre skolefag. Til tross for at studiene ser på andre kontekster enn kroppsøvingsteksten, vil man allikevel kunne gjøre seg opp antakelser om at lignende tendenser vil kunne foregå i kroppsøving som det gjør i lignende læring- og prestasjonssituasjoner.

4.1 Sammenhengen mellom motivasjonsklima, målorienteringer og SRL

Forskning som er gjennomført på sammenhengen mellom AGT og SRL i kroppsøvingstekst er som nevnt noe begrenset. En rekke greske studier har imidlertid blitt gjennomført der kroppsøvingselever fra både barne-, ungdoms- og videregående skoler har blitt forsket på. Blant studiene er det en bred enighet om at adaptiv mestringsorientering har en positiv predikering av elevenes bruk av læringsstrategier, øker elevenes muligheter for personlig vekst, og at elever med høy forekomst av mestringsorientering økte sannsynligheten for at de også i stor grad benyttet seg av SRL (Adie et al., 2008; Barkoukis et al., 2012; Kolovelonis & Goudas, 2018; Theodosiou et al., 2008; Theodosiou & Papaioannou, 2006). Studiene fant derimot ingen konkluderende funn for sammenhengen mellom prestasjonsorientering og SRL, da det enten var sprikende resultater eller resultater som ikke var statistisk signifikante.

Solomon & Lee (1997) fant i sin studie at prestasjonsorientering har en negativ innvirkning på kroppsøvingselevens bruk av SRL. I etterkant, og med innføringen av både den trikotome modellen og 2x2 modellen, har det kommet resultater i andre undervisningssettinger som viser til en positiv sammenheng mellom PAP og SLR (Elliot, 1999). Olsen & Mehus (2022) sin studie

av norske kroppsøvingselever på VGS fant derimot ingen signifikant sammenheng mellom PAP og SRL, noe som indikerer at mer forskning trengs for å undersøke sammenhengen mellom PAP og SRL i kroppsøvingstekst. Studien støttet opp under tidligere studier om en positiv sammenheng mellom MAP og MAV for SRL, og en negativ sammenheng mellom PAV og SRL (Olsen & Mehus, 2022). Studier i andre undervisningssettinger viser til lignende resultater, med positiv sammenheng mellom MAP og MAV for bruk av SRL, og negativ sammenheng mellom PAV for bruk av SRL (Cellar et al., 2011; Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Elliot et al., 1999; Ommundsen, 2004; Yeh et al., 2019).

Mestringsklimate har av studier blitt vist å ha en god effekt på kroppsøvingselever sitt fysiske aktivitetsnivå, gir økt respons og positive følelser, og er viktig for elevenes motivasjon i kroppsøvingstimer (Parish & Treasure, 2003; Ntoumanis & Biddle, 1999). Studiene viser videre til at et prestasjonsklimate har en sterk assosiasjon til amotivasjon og maladaptiv adferd blant elevene. Jaitner et al. (2019) fant i sin metastudie at mestringsklimate er positivt korrelert med mestringsorientering, og at prestasjonsklimate er positivt korrelert med prestasjonsorientering. I en norsk kroppsøvingstekst finner vi lignende funn, der mestringsklimate har en positiv korrelasjon med elevenes grad av mestringsorientering, samtidig som prestasjonsklimate korrelerer positivt med både PAP og PAV (Halvari et al., 2011; Ommundsen, 2006). Av studier utenfor kroppsøvingsteksten finner man lignende resultater i andre skolefag (Fadlemlula et al., 2015; Wolters, 2004) og på studier av universitetslektorer (Cecchini-Estrada & Méndez-Giménez, 2017). Cecchini-Estrada & Méndez-Giménez (2017) sin studie av innføring av motivasjonsklimate blant lærerstudenter, fant at lærere som legger opp til et mestringsklimate bidrar til at MAP blir den dominerende målorienteringen.

Flere studier av kroppsøvingselever fra USA, Hellas og Norge fant at mestringsklimate korrelerer positivt med SRL, og at prestasjonsklimate har en negativ korrelasjon for elever sin bruk av SRL (Barkoukis et al., 2012; Ommundsen, 2006; Solmon & Lee, 1997; Theodosiou et al., 2008; Theodosiou & Papaioannou, 2006). En nyere norsk studie av kroppsøvingselever på VGS fikk derimot avvikende resultater enn de eldre studiene, der både mestrings- og prestasjonsklimate hadde en positiv korrelasjon med SRL (Laxdal et al., 2020). Studien viste videre til at korrelasjonen var sterkere for prestasjonsklimate enn den var for mestringsklimate. Dette ble forklart gjennom både den relativt lave forekomsten av SRL i kroppsøvingsfaget, og med at PAP i enkelte situasjoner kan ha en positiv innvirkning på SRL, noe som blir forsterket om elevene opplever et prestasjonsklimate (Laxdal et al., 2020). Laxdal et al. (2020) argumenterer allikevel for å legge opp til et mestringsklimate ettersom det har større forekomst av positive

utfall enn prestasjonsklima. Dette bygges opp av studien til Solmon & Lee (1997), som indikerer at motivasjonsklimaet en lærer skaper til en viss grad kan overstyre målorienteringene til elevene sin sammenheng med bruk av SRL.

4.2 Motivasjonsklima, målorienteringer og SRL sin sammenheng med karakterer

Utover viktigheten motivasjonsklima har på både elevenes målorientering og bruk av SRL, har motivasjonsklima også innvirkning på karakterene og prestasjonene til kroppsøvingselever. Studier av kroppsøvingselever i Spania har vist en klar positiv sammenheng mellom lærerskapt mestringsklima og karakterene til elevene, og videre til en negativ sammenheng mellom prestasjonsklima og karakterer (Claver et al., 2020; Gutiérrez & López, 2012; Serrano et al., 2017). I norsk kontekst viser Halvari et al. (2011) sin studie en indirekte effekt av mestringsklima på prestasjoner i kroppsøvingstimen, og til en negativ indirekte effekt av prestasjonsklima på elevenes karakterer. Studier i andre skolesettinger og i idrett viser til de samme tendensene som man ser i kroppsøving, der mestringsklima har en positiv korrelasjon med karakterer og prestasjoner, mens et prestasjonsklima har en negativ korrelasjon (Harwood et al., 2015; Martin et al., 2009; Wolters, 2004).

Rodrigues et al. (2020) gjennomførte en studie som undersøkte motivasjonsklima skapt av både lærer og medelever sin påvirkning på kroppsøvingselevens karakterer. Studien avdekket en positiv påvirkning på elevenes karakterer i både tilfellene der lærer og elev la opp til et mestringsklima, men fant en negativ korrelasjon mellom lærerskapt prestasjonsklima og elevenes karakterer. Interessant nok fant studien at ved prestasjonsklima skapt av elever selv hadde det en svak positiv korrelasjon til karakterene de fikk i kroppsøving, og det trekkes frem at prestasjonsorientering i enkelte tilfeller vil slå positivt ut (Rodrigues et al., 2020), en tanke som støttes av flere andre studier (Duda et al., 2017; Elliot, 1999; Elliot & Hulleman, 2017).

Flere av studiene som viser en indirekte sammenheng mellom motivasjonsklima og karakterer i kroppsøving, trekker frem effekten motivasjonsklima har på målorienteringene til elevene, og hvordan målorientering videre har en sammenheng med karakterer (Halvari et al., 2011; Jaitner et al., 2019). Dette henger sammen med andre skolefag som trekker frem mestringsorientering sin positive sammenheng med elevenes karakterer, mens PAV har en negativ sammenheng. PAP blir derimot trukket frem som en målorientering som korrelerer positivt med elevenes karakterer (Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Elliot et al., 1999; Wolters 2004). Olsen og Mehus (2022) sin studie av norske kroppsøvingselever på VGS har lignende funn, men den indirekte effekten til MAV og PAP på karakterer er ikke signifikant. MAP med positiv sammenheng og PAV med

negativ sammenheng er derimot signifikante, og studien bygger derfor videre opp tidligere forskning om sammenhengen mellom målorienteringene og karakterer i kroppsøving.

SRL har bred forskning bak seg når det kommer til positive læringsutfall og bedring av både prestasjoner og karakterer i andre skolefag (Adigüzel & Orhan, 2017; Andrassen & Bråten, 2011; Lawrence & Saileela, 2019; Lenes et al., 2020; Saks et al., 2015). Videre viser forskning til en positiv korrelasjon mellom SRL og både læring og prestasjoner i idrettssammenheng (McCardle, 2015; McCardle et al., 2019; Popa et al., 2020). SRL sin påvirkning av elevers karakterer i kroppsøving er noe mindre forsket på. Eldre studier fra USA fant at bruk av strategier innen SRL blant ungdomsskole- og VGS elever hadde en positiv effekt på både læring og prestasjon hos elevene i aktiviteter som dartkasting (Kitsantas et al., 2000; Zimmerman & Kitsantas, 1996) og basketball (Cleary et al., 2006). I europeisk kontekst ble lignende positive sammenhenger mellom SRL og elevenes læring og prestasjoner i kroppsøvingfaget, da både i Norge (Ommundsen & Lemyre, 2007) og Hellas (Kolovelonis et al., 2012). I Norge i nyere tid viser Olsen & Mehus (2022) til en moderat positiv korrelasjon mellom SRL og karakterer blant kroppsøvingselever i VGS. Den moderate effekten overasket, og det ble spekulert i at årsaken er hvor relativt lav benyttelsen av SRL er i norsk kroppsøvingkontekst (Olsen & Mehus, 2022).

Kjønn og trinn i kroppsøving

Tidligere forskning har vist at idrett dominerer kroppsøvingfaget i Skandinavia, og at de som driver med idrett på fritiden gjør det best i faget (Erdvik, 2020; Moen et al., 2018; Redelius et al., 2009). Videre er det i stor grad gutter som både trives best med mengden idrett i kroppsøving, og gutter presterer bedre på grunn av tyngden idrettslige prestasjoner har på karakterer i kroppsøvingfaget. Kjønnen man har vil med andre ord fungere som en byrde for jenter i faget (Erdvik, 2020; Hay & Macdonald, 2010; Redelius et al., 2009). En studie av elever i videregående skole i Norge viser at gutter får signifikant bedre karakterer enn jenter i kroppsøving, uavhengig av studieretning og kjønnssammensetning på studieretningen (Lagestad, 2017). En eldre studie av Papaioannou (1998) viser til en negativ korrelasjon mellom opplevd mestringsklima og opplevelse av ulik behandling av gutter og jenter i kroppsøvingfaget. Dette bygger dermed under viktigheten av å legge opp til et mestringsklima for å både styrke elevenes generelle læring og prestasjon i faget, men også som et middel for å utjevne kjønnsforskjeller i faget.

Moen et al. (2018) peker på at elever trives mindre i faget jo eldre de blir, mens Lagestad (2017) argumenterer for at trivsel i faget både henger sammen med innsats og karakterene de får. Videre

har tidligere studier har funnet at yngre elever er mer mestringsorienterte enn eldre elever, og at jo høyere opp i alderstrinnene man befinner seg, jo mindre opplever elevene at læreren legger opp til et mestringsklima (Jaitner et al., 2019; Theodosiou et al., 2008). Theodosiou et al. (2008) fant i sin studie at økning i alder hadde en sterk negativ korrelasjon på bruk av SRL, og i likhet med Solmon & Lee (1997) ble det argumentert for at dette skyldes elevenes utvikling til å velge de riktige vanskelighetsgradene i høyere alderstrinn, og at bruk av SRL var av mindre viktighet for å lykkes.

5.0 Hypoteser

Tidligere forskning er tydelig på den positive sammenhengen mellom SRL og karakterer i skolen, da også i kroppsøvningsfaget (eks. Ommundsen & Lemyre, 2007). Følgelig vil den første hypotesen for denne studien være at SRL har en positiv sammenheng med karakter i kroppsøving. Motivasjonsklima har en betydning for elevers prestasjoner i kroppsøving (Roberts, 2012), og dermed også for karakterene de får. I henhold til tidligere forskning (eks. Halvari et al., 2011) er hypotese 2 at det er en positiv sammenheng mellom mestringsklima og karakterer, mens hypotese 3 tar utgangspunkt i en negativ sammenheng mellom prestasjonsklima og karakter. Videre viser flere studier til en medierende effekt motivasjonsklima har på målorienteringer sin påvirkning på karakterer (eks. Jaitner et al., 2019), og med teoretiske betraktninger om at motivasjonsklima i enkelte tilfeller vil være sterkt nok til å overstyre elevenes målorientering (Roberts, 2012) vil hypotese 4 være at motivasjonsklima har en medierende effekt på målorienteringer sin sammenheng med karakterer.

Videre ser man fra et teoretisk perspektiv at mestringsorienteringene slår positivt ut på prestasjoner i kroppsøving (Elliot, 1999), noe man finner igjen i tidligere forskning (Eks. Wolters, 2004). Hypotese 5 og 6 blir derfor at både MAP og MAV har en positiv påvirkning på kroppsøvingselevers karakterer. PAP er det større usikkerhet rundt, men det er antydninger fra teoretisk hold (Elliot & Hulleman, 2017) og blant tidligere forskning (Elliot et al., 1999) om en positiv sammenheng mellom PAP og karakterer, og hypotese 7 blir derfor at PAP har en positiv sammenheng med karakter. I henhold til tidligere studier (Eks. Olsen & Mehus, 2022) er hypotese 8 at det er en negativ sammenheng mellom PAV og karakterer.

Studier viser til forskjeller innen både kjønn og mellom trinnene i kroppsøvningskarakteren elevene får. Forskning viser at gutter jevnt over og uavhengig av studieretning får bedre karakterer enn jenter i kroppsøving (Erdvik, 2020; Lagestad, 2017; Redelius et al., 2009), noe som stemmer overens med statistikk fra statistisk sentralbyrå der gutter har høyere karakterer i kroppsøving enn jenter på både ungdomsskolen (Udir, 2022) og VGS (Udir, u.å.-b). Hypotese 9 blir derfor at gutter får bedre karakterer enn jenter. Den samme statistikken viser også at elever på videregående har høyere karakterer i kroppsøving enn elever på ungdomsskolen, og høyest er snittet i VG3. Forskning viser til lavere trivsel i faget for høyere alderstrinn, og lavere grad av mestringsorientering, mestringsklima og bruk av SRL. Til tross for dette legges hypotesen opp mot statistikken, og hypotese 10 blir dermed at eldre elever får bedre karakter enn yngre elever i kroppsøving.

Hypotese 1: SRL har en positiv sammenheng med karakterer

Hypotese 2: Mestringsklima har en positiv sammenheng med karakterer

Hypotese 3: Prestasjonsklima har en negativ sammenheng med karakterer

Hypotese 4: Motivasjonsklima har en medierende effekt på målorientering sin sammenheng med karakterer

Hypotese 5: MAP har en positiv sammenheng med karakterer

Hypotese 6: MAV har en positiv sammenheng med karakterer

Hypotese 7: PAP har en positiv sammenheng med karakterer

Hypotese 8: PAV har en negativ sammenheng med karakterer

Hypotese 9: Gutter får bedre karakterer enn jenter

Hypotese 10: Eldre elever får bedre karakterer enn yngre elever

6.0 Metode

6.1 Valg av metode

Litteraturstudier har vist at kvantitativ metode med bruk av spørreskjemaer er den vanligste og mest utbredte metoden i undervisningskontekster innen både AGT (Duda & Ntoumanis, 2003; Urdan & Kaplan, 2020) og SRL (Roth et al., 2016). Denne studien har til hensikt å undersøke sammenhengene mellom motivasjonsklima, målorienteringer, SRL og karakterer i kroppsøving. Forskingen er med andre ord teoristyrkt, så kvantitativ metode er å foretrekke (Ringdal, 2018). Det var også naturlig å benytte seg av tverrsnittdesign, ved bruk av spørreskjemaer med etablerte måleinstrumenter, for å studere de overnevnte sammenhengene. Dette både med tanke på den utbredte bruken av tverrsnitt som design, men også tidsspennet for forskningsprosjektet og ressursene som kreves ved å kun samle inn data én gang gjør metoden fordelaktig å benytte seg av. Tverrsnittstudier har fordelen av å kunne benytte store mengder data knyttet til flere variabler for så å avdekke samvariasjon og mønstre mellom variablene. En utfordring med designet er derimot at man kun ser på et gitt tidspunkt, og dermed ikke kan forklare utvikling over tid (Burnham et al., 2008). Med andre ord vil studien kunne se sammenheng mellom elever som benytter seg av læringsstrategier og karakterene de får i kroppsøving, men vil ikke kunne se om et skifte i motivasjonsklima fra lærere vil påvirke læringsstrategiene eller karakterene til elevene over tid.

6.2 Datainnsamling og utvalg

I samråd med veileder ble det besluttet å benytte et allerede innsamlet datasett som hadde samlet inn data fra 496 elever ved ungdomsskoler og videregående skoler i Trøndelag fra 2022. Både datainnsamlingen og utformingen av spørreundersøkelsene ble gjennomført av tre masterstudenter, som rekrutterte elever gjennom e-post og samtaler med rektorer, avdelingsledere og kroppsøvingslærere (Frestad, 2022; Lysheim, 2022; Ottosen, 2022). Informasjon om studien og forespørsel om deltakelse (vedlegg 1) ble sendt ut via e-post, og når skolene hadde takket ja til å delta i studien ble det sendt ut et informasjonsskriv til foresatte for elevene ved ungdomsskolene (vedlegg 2).

Ettersom dataen er relativt fersk, og tok i bruk relevante måleinstrumenter for undertegnede forskningsprosjekt, ble det besluttet å ikke samle inn ny data. Videre er det viktig å påpeke at skoler i nær krets av Trondheim i stor grad blir brukt som informanter og forskningsobjekter av bachelor- og masterstudenter ved NTNU, og befolkningen vil kunne føle på en uforholdsmessig stor mengde forskning kun gjennom å bo i nærheten av et universitet (Neal et al., 2016). Ved å

ikke gjennomføre en ny spørreundersøkelse vil man derfor kunne forhindre videre forskningsutømmelse blant befolkningen, og på den måten bidra til økt kvalitet på både egen og fremtidig forskning (Clark, 2008).

På grunn av den pågående covid-19 pandemien ble det besluttet å gi spørreundersøkelsen til kroppsøvingslærerne slik at de kunne gjennomføre det med sine elever og unngå unødvendige smittesituasjoner. Spørreskjemaet ble tilgjengelig for elevene via en QR-kode og en elektronisk lenke til spørreundersøkelsen i Nettskjema der datainnsamlingen skjer anonymt. De fleste kroppsøvingslærerne la opp til å svare på undersøkelsen i kroppsøvingstimene, men enkelte klasser gjennomførte spørreundersøkelsen på egen fritid. En masterstudent fra prosjektet var til stede under datainnsamlingen ved enkelte skoler for å svare på eventuelle spørsmål, men dette lot seg ikke gjøre ved alle skolene, og kroppsøvingslærerne fikk ved de skolene ansvaret for gjennomføringen. Tidsbruken for utfylling av spørreskjemaet var omtrent 15-20 minutter, men variasjon forekom.

Utvalg

Utvalget i studien består av 496 elever (55,4% jenter, 42% gutter) i alderen 12-19 år fra fem skoler i Trøndelag. Gjennom de seks ukene datainnsamlingen tok sted endte utvalget opp på 290 elever fra to ungdomsskoler, og 206 elever fra tre videregående skoler. Kjønn er inkludert i studien som en kontrollvariabel, og for å kunne se om kjønn har et utslagsgivende for karakteren man får i kroppsøving, var det nødvendig å lage en dummyvariabel der kun alternativene jente og gutt ble bevart. Elever som krysset av for «annet» ble derfor fjernet (N=13). Med en forventet tidsbruk på i overkant av 15 minutter på de over hundre spørsmålene i spørreskjemaet, kan det argumenteres for at elever som gjennomførte spørreskjemaet over dobbelt så raskt ikke vil ha kunnet bruke tilstrekkelig tid til å svare oppriktig og nøyaktig på spørsmålene. Det ble derfor besluttet at alle som brukte under 7 minutter (N=14) ble fjernet fra utvalget med bakgrunn i den korte svartiden de brukte. Det endelige utvalget består derfor av 469 elever (58% jenter). Videre ble elevene bedt om å krysse av for hvilket klassetrinn de gikk på, da enten 8. trinn (22%), 9. trinn (16%), 10. trinn (20%), VG1 (19%), VG2 (18%), eller VG3 (6%).

6.3 Måleinstrumenter og avhengig variabel

Spørreskjemaet (vedlegg 3) er satt sammen av flere aspekter i forbindelse med motivasjonsteorier, SRL, og kroppsøvingsfaget, der de relevante måleinstrumentene for denne studien er tatt med og vil bli gjennomgått i dette kapitlet. Statistikkprogrammet Stata versjon

17.0 ble benyttet for å analysere datamaterialet. Instrumentene som er benyttet i studien er veletablerte instrumenter med mye teoretisk tyngde bak seg, men for å konstruere de sammensatte målene ble det likevel gjennomført en faktoranalyse, en korrelasjonsanalyse og testing av Cronbach's alfa (α).

Avhengig variabel – karakterer

Elevenes karakterer ble målt gjennom selvrapporing av hvilken karakter de fikk i forrige termin. Spørsmålet de ble bedt om å svare på var «Hvilken karakter fikk du i standpunktsvurdering i kroppsøving forrige termin?», med svarsalternativ på en skala fra én til seks, i tillegg til IV (ikke vurderingsgrunnlag). Ingen av elevene svarte IV eller 1, så den reelle rekkevidden går da fra karakter 2, som indikerer lav kompetanse i kroppsøving, til karakter 6, som indikerer høy kompetanse i kroppsøving.

Selvregulert læring

Selvregulert læring ble målt ved hjelp av en underskala utviklet av Laxdal et al. (2020). Instrumentet tar utgangspunkt i spørreskjemaet Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MLSQ; Pintrich & De Groot, 1990), men da oversatt til norsk og tilpasset kroppsøvingsfaget. Instrumentet er satt sammen av ni spørsmål målt med en 7-punkts Likert skala som går fra «helt uenig» (1) til «helt enig» (7), hvor høyere skår indikerer større grad av selvregulering. Eksempler på spørsmål er «Selv om aktivitetene er kjedelige og uinteressante, holder jeg på til timen er ferdig» og «Underveis i timen vurderer jeg aktivitetene for å se om jeg lærer noe». MLSQ er designet for å vurdere elevers bruk av selvregulering, og instrumentet fanger opp de ulike stadiene i den sykliske modellen til Zimmerman (2000), bestående av planlegging, handling og selvrefleksjon.

Det originale instrumentet har vist seg å ha tilfredsstillende validitet (Pintrich & De Groot, 1990), og den kroppsøvingsspesifikke subskalaen har blitt brukt i norsk kontekst (Laxdal, 2020; Laxdal et al., 2020; Olsen & Mehus, 2022). Samtidig fant både Laxdal et al. (2020) og Olsen og Mehus (2022) problemer med instrumentet, der fire av de ni spørsmålene (SRL2, SRL4, SRL7 og SRL9) bidro lite eller ingenting til den latente konstruksjonen, noe som indikerer lave faktorladninger og høye residualer. Laxdal et al. (2020) spekulerer i at den negative ordleggingen i spørsmålene kan være problemet, og i likhet med Olsen og Mehus (2022) valgte de å droppe de fire problematiske spørsmålene og satte sammen instrumentet med de fem gjenværende.

I denne studien dukket lignende problemer opp. Faktoranalysen ga to faktorer med egenverdi på over 1, og den roterte faktoranalysen pekte ut at de samme fire indikatorene som ble utelatt av Laxdal et al. (2020) og Olsen og Mehus (2022) hadde primærlading i faktor 2. Reliabilitetsanalyse av indikatorene trakk også frem SRL2, SRL4, SRL7 og SRL9 som for svakt korrelerte, og Cronbach's alfa økte ved å fjerne de fire indikatorene ($\alpha=0.81$). Med bakgrunn i dette, og at de overnevnte studiene valgte å fjerne de fire indikatorene (Laxdal et al., 2020; Olsen & Mehus, 2022), ble det besluttet å ikke inkludere dem i det sammensatte målet for SRL. De fem gjenværende indikatorene dekker de tre fasene i Zimmerman (2000) sin sykliske modell for SRL, og instrumentet kan derfor forsvares også teoretisk.

Motivasjonsklima

For å måle elevenes oppfattede motivasjonsklima ble det benyttet en kroppsøvingsspesifikk versjon (Laxdal, 2020) av spørreskjemaet Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ; Selfriz et al., 1992). Instrumentet består av 20 spørsmål, der ni indikatorer måler mestringsklima, mens 11 indikatorer måler prestasjonsklima. Indikatorene ble målt ved hjelp av en 5 punkts Likert skala, der 1 tilsvarte «helt uenig» og 5 tilsvarte «helt enig». Eksempler på spørsmål for prestasjonsklima er «Favoriserer læreren enkelte elever» og «Er det viktig å være bedre enn de andre», mens for mestringsklima eksempelvis er «Blir innsats belønnet» og «Blir elevene oppmuntret til å trene på det de ikke er så flinke til». Til tross for at forskning har hatt tilfredsstillende validitet med instrumentet før (Laxdal et al., 2020), ble det gjennomført en reliabilitetstest. Både mestringsklima ($\alpha=0.83$) og prestasjonsklima ($\alpha=0.84$) hadde tilfredsstillende resultat på reliabilitetsanalysen.

Målorientering

Elevenes målorientering ble målt gjennom en kroppsøvingsspesifikk versjon av Achievement Goal Questionnaire in Sport (AGQ-S). Instrumentet bygger på Elliot og McGregor (2001) sitt instrument, men ble revidert for å fungere i en idrettskontekst (Conroy et al., 2003; norsk oversettelse Berg, 2014), for så å bli tilpasset en kroppsøvingsskontekst (Olsen, 2021). AGQ-S er satt sammen av 12 spørsmål, der hver av de fire målorienteringene i 2x2 modellen blir målt med tre spørsmål hver. Spørsmålene ble målt ved en 7 punkts Likert skala fra 1 «ikke meg i det hele tatt» til 7 «svært likt meg». Eksempler på spørsmål er «Er det viktig for meg å prestere så godt jeg kan» (MAP), «Bekymrer jeg meg for at jeg ikke kan prestere så godt som det er mulig for meg å prestere» (MAV), «Er det viktig for meg å gjøre det bra sammenlignet med andre» (PAP), og «Er mitt mål å unngå å prestere dårligere enn andre» (PAV).

Spørsmålene fra AGQ-S ble slått sammen til fire variabler, én for hver av de fire målorienteringene (MAP satt sammen av 10b, 10e og 10g, MAV satt sammen av 10a, 10c og 10j, PAP satt sammen av 10d, 10h og 10k, og PAV satt sammen av 10f, 10i og 10l). Ved testing av reliabilitet gjennom Cronbach's alfa for alle de fire sammensatte målene hadde samtlige tilfredsstillende resultater (MAP, $\alpha=0.87$; MAV, $\alpha=0.84$; PAP, $\alpha=0.79$; PAV, $\alpha=0.77$), og legger seg derfor på linje med tidligere resultater der AGQ-S har vist seg som et reliabelt instrument for å måle de fire målorienteringene i 2x2 modellen (Conroy et al., 2003).

6.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet

Reliabilitet er et mål på hvor forskningsmessig pålitelig forskning faktisk er, der høy reliabilitet oppnås om gjentatte målinger med de samme måleinstrumentene gir samme resultat hver gang. Både datainnsamling og analyse skal kunne etterprøves uten at det gir signifikant forskjellige resultater (Ringdal, 2018). Ringdal (2018) viser videre til at kildekritikk og gjennomgang av innsamlingen av data er viktig når man vurderer reliabiliteten til dataen. En nøye gjennomgang av innsamling og behandling av data slik det er gjort tidligere i dette kapitlet, er derfor med å styrke reliabiliteten til studien. Videre er bruken av Cronbach's alfa en måte man kan måle reliabilitet i tverrsnittstudier på, der man måler graden av intern konsistens mellom indikatorene i et sammensatt mål (Ringdal, 2018). Som sett tidligere i kapitlet viste samtlige sammensatte mål tilfredsstillende reliabilitet ved testing av Cronbach's alfa.

Tilfeldige målefeil er med på å svekke reliabiliteten til en studie (Ringdal, 2018), og det må derfor kommenteres at innsamlingen av data studien begynte i en periode der skoler, og landet generelt, fortsatt var pålagt ulike tiltak og begrensninger som følge av den pågående covid-19 pandemien. På den annen side foregikk innsamlingen av data i en periode der tiltakene ble fjernet og skolene gikk tilbake til normal drift, og det er derfor naturlig å ikke legge stor vekt på det (Regjeringen, u.å.). Derimot førte situasjonen til at studentene som samlet inn dataen ikke fikk anledning til å være til stede under innsamlingen av all data, noe som gjorde at elevene ikke fikk anledning til å stille oppklarende spørsmål om spørreundersøkelsen underveis. Elever som brukte langt kortere tid enn forventet tidsbruk ble fjernet i behandlingen av data, og vil derfor ikke påvirke reliabiliteten til det endelige datasettet.

Validitet

Validitet omhandler om det vi måler er det vi faktisk ønsker å måle. Med andre ord må det undersøkes og vurderes om spørsmålene benyttet i spørreskjemaet måler de teoretiske

begrepene benyttet i studien (Ringdal, 2018). At det er benyttet standardiserte instrumenter som er grundig testet for å måle SRL, målorientering og motivasjonsklima, er med på å styrke opp under validiteten til studien. Instrumentene har blitt brukt i en rekke studier, og ved å kunne sammenligne på tvers av studier vil man med mer nøyaktighet kunne vise til en validitet ved bruk av instrumentene. Med en kroppøvingsspesifikk versjon av de etablerte måleinstrumentene vil validiteten forbedres ytterligere. Dette ettersom både SRL, målorientering og opplevd motivasjonsklima er kontekstavhengige, og vil også påvirkes av interessen elevene har for faget det undervises i (Roberts et al., 2007; Zimmerman, 2002).

Systematiske målefeil går ut over dataens validitet. Eksempelvis vil spørsmål der utvalget vrir svarene sine i retning av det som er sosialt ønskelig, vil det oppstå systematiske målefeil (Ringdal, 2018). Karakterene var selvrapporterte, og det er derfor en fare for at elever vil ha justert opp karakteren sin. På en annen side har forskning vist at selvrapporterte karakterer i stor grad korrelerer med faktiske karakterer (Kuncel et al., 2005; Sticca et al., 2017). Samtidig er det viktig å påpeke at metastudien til Kuncel et al. (2005) fant en noe lavere treffsikkerhet for elevene med lavere karakterer.

6.5 Studiens generaliserbarhet

Et av de større målene for en forsker er å trekke konklusjoner fra egen forskning som kan gå ut over sitt eget datasett, og på den måten generalisere til den øvrige populasjonen (Mehmetoglu & Jakobsen, 2022). Generalisering handler med andre ord da om hvor godt et utvalg er representativt for resten av populasjonen. En forutsetning for statistisk generaliserbarhet er at utvalget er trukket tilfeldig (Ringdal, 2018). I denne studien er det et bekvemmelighetsutvalg, noe som gjør det utfordrende å skulle generalisere på nasjonal basis. Samtidig er utvalgsstørrelsen stor (N=469), og godt over minimumskravet for å kunne generalisere til resten av elevene i ungdomsskolen og VGS i Norge (Mehmetoglu & Jakobsen, 2022). Videre er dataen hentet inn fra flere skoler i Midt-Norge, og ikke kun fra én kommune, så man kan derfor argumentere for en viss grad av generalisering til elever på ungdomsskoler og videregående skoler i Norge.

Utvalgets kjønnsfordeling og trinnfordeling er også viktig å kommentere. Kun 6% av utvalget er hentet fra VG3, noe som gjør dette alderstrinnet underrepresentert. Helhetlig er allikevel VGS relativt godt representert med 43% av det totale utvalget, en prosentfordeling som er relativt lik prosentfordelingen mellom ungdomsskolen og VGS generelt i landet (Udir, u.å.-a, u.å.-c). Kjønnsforskjellen i utvalget er også tyngre vektet mot jenter (58%) enn det er på både ungdomsskolen (49% jenter) og VGS (51% jenter), noe som viser at jenter er overrepresentert

sammenlignet med befolkningen (Udir, u.å.-a, u.å.-c). Til tross for at overrepresentasjonen ikke er stor, er skjevheten allikevel noe man må ta høyde for, og vil dermed trekke ned studiens generaliserbarhet.

Tatt i betraktning at utvalget er et bekvemmelighetsutvalg, overrepresentasjonen av jenter, og det lave utvalget av elever fra VG3, er det vanskelig å si at studien kan generaliseres til resten av befolkningen. Samtidig er de skjønsmessige betraktningene viktig når man skal vurdere om en studie er generaliserbar for befolkningen (Skog, 2004). Det store utvalget i studien, særlig for 8. klasse, 10. klasse og VG1, vil bidra til at studien til en viss grad vil kunne generaliseres lokalt, og det kan argumentere for at funnene i studien vil kunne gi en indikasjon om forholdene i kroppsøvingsskolekontekster generelt i Norge. Samtidig er det viktig å tolke resultatene med varsomhet.

6.6 Etiske betraktninger

Alle som utfører forskning har et ansvar for å ivareta forskningsetikken, og med en samfunnsvitenskapelig studie er det derfor naturlig å følge retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Forskningsetikken består av et sett grunnleggende normer som legger føringer for hvordan man som forsker skal gå frem for å sikre både god og etisk forsvarlig forskning. (NESH, 2021). NESH (2021) viser blant annet til at alle som deltar i studien både skal ha blitt gitt nok informasjon, og de skal gi samtykke til deltakelse uten at viktig informasjon er tilbakeholdt fra forskerens side. Gjennom skriftlig informasjon som på forhånd ble gitt til elevene, og tydelig beskjed om at de kunne trekke seg når som helst, ble dette ivaretatt. Både elever, foresatte av elever på ungdomsskolen, og kroppsøvingslærere fikk informasjon om formålet med studien, hva dataen skulle benyttes til, og hvem som sto ansvarlig for datainnsamlingen.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) må godkjenne alle studier som behandler personopplysninger, men ettersom denne studien er anonym og personopplysninger ikke blir samlet inn, er det ikke et meldepliktig prosjekt. Respondentene vil ikke kunne identifiseres, og konfidensialiteten er derfor ivaretatt gjennom anonymitetsfunksjonen på Nettskjema. Navn på skoler og klasser er også utelatt for videre anonymisering.

6.7 Multippel lineær regresjon

Lineær regresjon bygger på prinsippet om at en enhets økning i en uavhengig variabel vil føre til en jevn økning i den avhengige variabelen, gitt at alle andre uavhengige variabler holdes konstante (Mehmetoglu & Jakobsen, 2022). Videre må forutsetningene for lineær regresjon

være oppfylt (Skog, 2004). Tabell 1 viser utgangsmodellen, som i neste delkapittel vil være utgangspunktet for testing av forutsetningene for lineær regresjon.

Tabell 1: Lineær regresjon med karakter som avhengig variabel (N=469)

Karakter	Koeffisient	Std. Err	t-verdi	p-verdi	β
Selvregulert læring	0.02	0.02	0.95	0.34	0.04
MAP	0.16	0.03	5.83	<0.01	0.30
MAV	-0.05	0.02	-2.53	0.01	-0.12
PAP	0.08	0.03	3.03	<0.01	0.18
PAV	-0.08	0.02	-3.16	<0.01	-0.18
Mestringsklima	0.17	0.05	3.69	<0.01	0.17
Prestasjonsklima	-0.01	0.04	-0.11	0.92	-0.01
Konstantledd	3.20	0.22	14.70	<0.01	
R ² = 0.23					
Adj. R ² = 0.21					

Regresjonsmodellen er statistisk signifikant, og har en R² på 0.23. Justert R² tar hensyn til at en økning i antall variabler alltid vil øke R², og blir derfor også presentert. Med en justert R² på 0.21 forklarer de uavhengige variablene 21% av variansen i karakterer. MAP, PAP og mestringsklima har alle en positiv og statistisk signifikant (p<0.05) koeffisient, og en økning i verdi på en de tre variablene vil ha en positiv innvirkning på karakter. MAV og PAV hadde en statistisk signifikant negativ koeffisient, og økte verdier innen MAV og PAV har dermed en negativ påvirkning på predikering av karakter. SLR, prestasjonsklima, kjønn og trinn er ikke statistisk signifikante.

Ettersom variablene har ulik variert rekkevidde, vil man ikke kunne direkte sammenligne forklaringskraften til variablene. Ved å se på betakoeffisientene (β) omgår man dette problemet. β varierer fra -1 til +1, og jo nærmere ± 1 de er, jo sterkere forhold er det mellom den avhengige og uavhengige variabelen. Svak β tilsvarer verdier på ≤ 0.09 , verdier mellom 0.1 og 0.2 vil indikere en moderat effekt, mens β på ≥ 0.2 kategoriseres som en sterk effekt (Mehmetoglu & Jakobsen, 2022). Av de uavhengige variablene er det kun MAP som har en sterk effekt. PAP og mestringsklima har en positiv moderat effekt, mens MAV og PAV har en negativ moderat effekt. Se øvrige effekter i tabell 3.

6.8 Forutsetninger for lineær regresjon

Linearitetsforutsetninger, og potensielt utelatte variabler, ble undersøkt ved bruk av linktest og Ramsey (1969) sin *Regression Specification Error Test* (RESET). Med en ikke-signifikant RESET test tyder det på at modellen ikke har utelatt relevante variabler, men en ikke-signifikant χ^2 i linktesten antyder at modellen ikke er riktig spesifisert (Mehmetoglu & Jakobsen, 2022). Samtidig påpeker Mehmetoglu og Jakobsen (2022) at det er viktig å huske på at disse testene kun er veiledende, og at videre testing for linearitet er viktig uavhengig av resultatene man får. Testing for avvik fra lineære sammenhenger vil bli diskutert videre i kapittel 7.3 Forbedret modell.

Om de uavhengige variablene måler det samme fenomenet, og dermed har sterk korrelasjon, vil modellen få problemer med multikollinearitet. Dette ble testet gjennom *Variance Inflation Factor* (VIF), der VIF verdier under 5 er godkjente. Alle variablene bestod testen og modellen lider derfor ikke av multikollinearitet (Mehmetoglu & Jakobsen, 2022). Videre ble det testet om residualene var homoskedastiske og normalfordelte. Ved testing for normalfordeling var både skewness og kurtosis signifikante, noe som tyder på mangel på normalfordeling, men ser man på histogrammet for residualene (Vedlegg 4) ser det normalfordelt ut, og med størrelsen på utvalget (N=469) kan man konkludere med at normalfordeling ikke er et problem (Mehmetoglu & Jakobsen, 2022).

Homoskedasitet viser til at variansen i residualene er lik, uavhengig av hvilken predikert verdi en enhet har (Mehmetoglu & Jakobsen, 2022). Ved hjelp av Breusch-Pagan/Cook-Weisberg sin test for heteroskedasitet, og dermed fravær av homoskedasitet, viste resultatet at modellen har et problem med heteroskedasitet. Ifølge Kaufman (2013) kan problemer med heteroskedasitet oppstå om den avhengige variabelen har en stor skeivfordeling. Fordelingen av karakterer (se vedlegg 7) har en klar skjevfordeling mot de høyere verdiene, noe som kan være med på å forklare problemet. Problemer med heteroskedasitet er mest problematisk med små datasett, eller om størrelsen på heteroskedasiteten er stor (Kaufman, 2013; Mehmetoglu & Jakobsen, 2022). En grafisk fremstilling av residualene (se vedlegg 6) viser en spredning blant de lave verdiene, og at det er der problemet ligger. Modellen har derfor problemer med en presis predikering for elever med de laveste karakterene i utvalget.

Avslutningsvis ble det testet om datasettet har såkalte utliggere, da enheter med ekstremverdier eller med spesielt høy innflytelse. Ved hjelp av leverage innflytelsesplot (Vedlegg 5) kom det frem at enhet 268 skilte seg veldig ut på x-aksen og enhetene 471 og 220 skilte seg ut på y-

aksen, men modellen ble ikke signifikant bedre av å fjerne noen av enhetene. Etter en gjennomgang av datasettet ga ikke svarene noen grunn til at enhetene burde bli fjernet, og de ble derfor beholdt.

7.0 Resultat

7.1 Deskriptiv statistikk

Relevant informasjon om variablene benyttet i en studie er avgjørende for å kunne tolke hvordan de kan benyttes i en statistisk analyse (Ringdal & Wiborg, 2017). I tabell 2 er den deskriptive statistikken for de inkluderte variablene i denne studien presentert, der observert rekkevidde, gjennomsnittsverdi og standardavvik er presentert. Gjennomsnittsverdien for den avhengige variabelen karakter ligger på landsgjennomsnittet for kroppsøvingsskarakter i skoleåret innsamlingen av data ble gjennomført (Udir, 2022), men ligger noe under gjennomsnittskarakteren på VGS (Udir, u.å.-b). Videre skårer elevene høyere på MAP enn de tre andre målorienteringene, som har et relativt likt gjennomsnitt. Mestringsklima har også et høyere gjennomsnitt enn prestasjonsklima. Sammenlignet med tidligere studier gjort på kroppsøvingselever i Norge, er gjennomsnittsverdien for SRL høyere enn i andre studier (Laxdal et al., 2020; Olsen & Mehus, 2022).

Tabell 2: Deskriptiv statistikk (N=469), gutter (41.8%)

Variabel	Min-Maks	Gjennomsnitt	Standardavvik
Karakter	2-6	4.71	0.68
Selvregulert læring	1-7	3.31	1.25
MAP	1-7	5.66	1.26
MAV	1-7	4.34	1.65
PAP	1-7	4.38	1.63
PAV	1-7	4.64	1.63
Mestringsklima	1-5	3.59	0.69
Prestasjonsklima	1-5	2.71	0.75

7.2 Korrelasjon

I tabell 2 er korrelasjonsmatrisen for de inkluderte variablene presentert. Korrelasjonen er målt ved Pearsons R, der styrken i den lineære sammenhengen mellom variablene er målt, og varierer mellom -1 og +1 (Ringdal & Wiborg, 2017). Korrelasjon på 0.1, 0.3 og 0.5 tilsvarer henholdsvis svak, moderat og sterk korrelasjon (Mehmetoglu & Jakobsen, 2022). Matrisen viser til en positiv korrelasjon mellom karakter og de uavhengige variablene SRL, MAP, PAP og mestringsklima, mens korrelasjonen mellom MAV, PAV og prestasjonsklima ikke er statistisk signifikant. Videre er det PAP den variabelen som korrelerer sterkest med MAP, og korrelasjonen er en del sterkere enn den er mellom de to mestringsorienteringene MAP og MAV.

SRL har en positiv og signifikant korrelasjon med tilnæringsorienteringene og mestringsklima. Øvrig korrelasjon kan ses i tabell 3 nedenfor.

Tabell 3: Korrelasjonsmatrise (N=469).

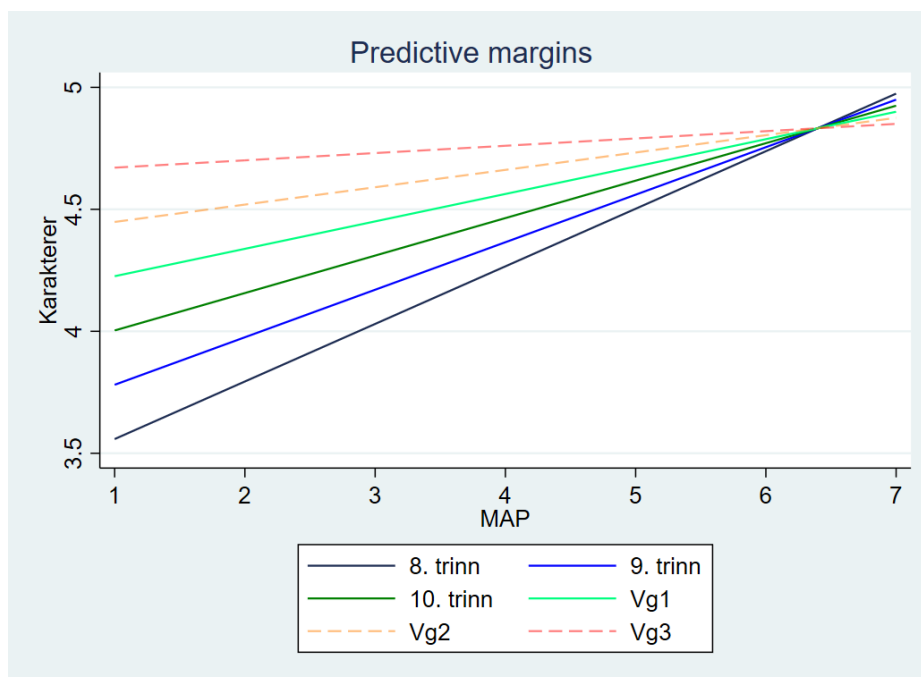
Variabel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(1) Karakter	1.00									
(2) Selvregulert læring	.17*	1.00								
(3) MAP	.39*	.31*	1.00							
(4) MAV	-.05	.07	.22*	1.00						
(5) PAP	.20*	.12*	.47*	.31*	1.00					
(6) PAV	.01	.03	.32*	.42*	.65*	1.00				
(7) Mestringsklima	.31*	.27*	.37*	-.02	.17*	.09*	1.00			
(8) Prestasjonsklima	-.01	.01	.12	.19*	.39*	.30*	-.11*	1.00		
(9) Kjønn	-.01	-.15*	-.003	.31*	-.01	.14*	-.08	-.11*	1.00	
(10) Trinn	.14*	-.08	.18*	.10	-.001	-.05	.02	-.15*	.28*	1.00

*p<0.05

7.3 Forbedret modell

Forutsetningen for linearitet, og da også avvik fra lineære sammenhenger, er noe man bør undersøke med bakgrunn i teoretiske årsaker (Mehmetoglu & Jakobsen, 2022; Ringdal, 2018). Samtidig er det nærliggende å anta et vist samspill mellom flere av variablene, og det er heller ikke utenkelig med polynomfunksjoner. Med bakgrunn i dette ble det gjennomført en rekke tester for å undersøke samspill, polynomfunksjoner, eller om logaritmisk transformering av variablene viste seg statistisk signifikante og meningsfulle. For å undersøke kurvelinearitet blant variablene ble det fremstilt grafiske representasjoner av det bivariate forholdet mellom den avhengige variabelen og de uavhengige variablene ved hjelp av lowess kommandoen i Stata. De grafiske framstillingene viste ingen indikasjoner på kurvelineære sammenhenger. Videre ble det gjennomført statistiske tester for å videre undersøke muligheten for samspill, polynomfunksjoner og logaritmisk transformering. De aller fleste testene var ikke statistisk signifikante, og måtte derfor forkastes, men de signifikante funnene blir følgelig presentert.

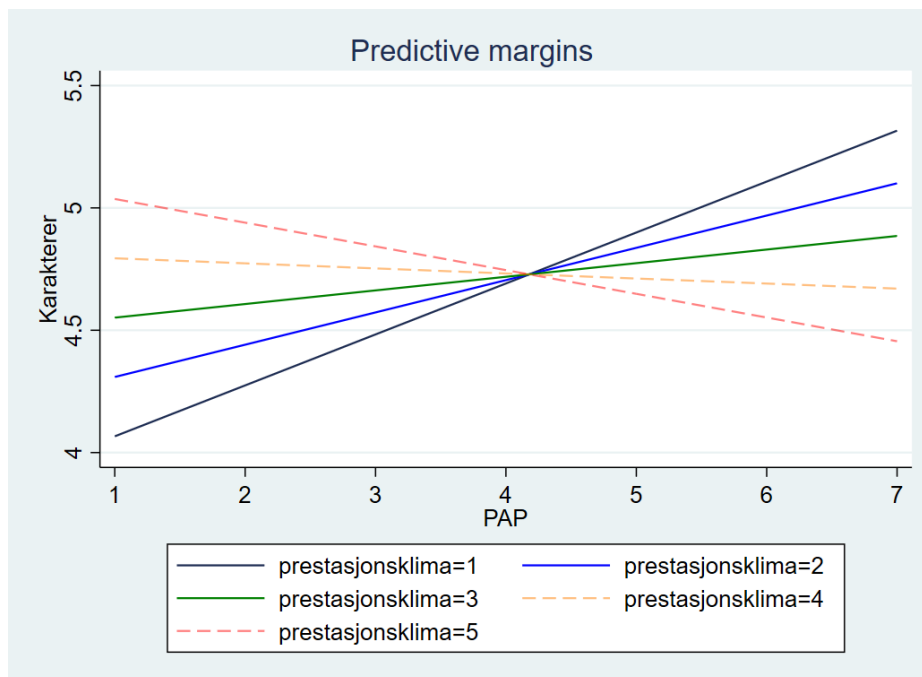
Trinn viste seg statistisk signifikant som et andregradsledd. En grafisk fremstilling viste at sammenhengen mellom trinn og karakter omtrent er lineær. Videre viste trinn seg statistisk signifikant i et samspill som en moderator av MAP, og økningen i R^2 var større. Andregradsleddet ble derfor forkastet, mens samspillet mellom trinn og MAP ble inkludert i modellen. En økning i MAP har en positiv sammenheng med elevenes karakter, men effekten avtar jo høyere alderstrinn elevene befinner seg på. I VG2 og VG3 er samspillet ikke statistisk signifikant, visualisert med stiplede linjer i figur 3.



Figur 3: Samspill mellom MAP og trinn. Samspillet på VG2 og VG3 er ikke signifikant innenfor 5% grensen.

Videre ble det funnet et statistisk signifikant samspill mellom SRL og prestasjonsklima. Hypotesen bak var at økt SRL vil ha en positiv innvirkning på elevenes karakterer, men ved høyere grad av opplevd prestasjonsklima vil den positive innvirkningen fra SRL svekkes. Økningen i justert R^2 var signifikant, men lav (0.05), og variabelen prestasjonsklima var ikke statistisk signifikant. Det ble også testet for samspill mellom PAP og prestasjonsklima. PAP har i varierende grad vist seg som en positiv påvirkning av læring og karakter i tidligere studier, og det ble derfor testet om prestasjonsklima fungerte som en moderator for PAP. Samspillet viste seg statistisk signifikant, og økningen i modellens R^2 var vesentlig høyere (0.2). Variabelen prestasjonsklima ble derfor forkastet til fordel for samspillet mellom PAP og prestasjonsklima.

Samspillet kan forstås ved at en økning i PAP har positiv sammenheng med elevenes karakterer. En økning i prestasjonsklima vil derimot svekke den positive sammenhengen mellom PAP og karakterer. Trenden viser til en negativ sammenheng mellom PAP og karakterer når elevene føler på høy grad av prestasjonsklima, men for nivåene av prestasjonsklima der PAP har en negativ sammenheng med karakterer ble det funnet ikke-signifikante resultater. Samspillet viser også at det for elever med lav grad av PAP vil være en positiv sammenheng mellom opplevd prestasjonsklima og elevenes karakterer, men kun opp til et gitt nivå, illustrert i figur 4.



Figur 4: Samspill mellom PAP og prestasjonsklima. Kun samspillet med prestasjonsklima med verdi 1, 2 og 3 er statistisk signifikant.

I lineær regresjon blir utliggere vektet like tungt som alle andre observasjoner, noe som kan skape problemer for regresjonsmodellen i form av heteroskedastisitet, noe denne regresjonsmodellen sliter med (Mehmetoglu & Jakobsen, 2022). En grafisk fremstilling av residualene (vedlegg 6) viser at det i stor grad er elevene med lave verdier i karakterskalaen som er problematiske, og ser man på histogrammet for karakterene til elevene i undersøkelsen (vedlegg 7) er det under 3% av elevene som har under karakter 4 i kroppsøving. utfordringene med heteroskedastisitet gjelder dermed for de få elevene med lave kroppsøvingskarakterer, der utliggerne i stor grad påvirker tolkningen av regresjonsmodellen. Dette er avgjørende å ha i baktanken videre i teksten, ettersom det er utfordrende og problematisk å indikere effekter og resultater for elevene på den lavere enden av karakterskalaen.

Tabell 4: Forbedret modell (N=469)

Karakter	Koeffisient	Std. Err	t-verdi	p-verdi
Selvregulert læring	0.03	0.02	1.28	0.20
MAP	0.29	0.05	6.02	<0.01
MAV	-0.04	0.02	-2.28	0.02
PAP	0.28	0.06	4.56	<0.01
PAV	-0.08	0.02	-3.35	<0.01
Mestringsklima	0.16	0.04	3.48	<0.01
Prestasjonsklima	0.32	0.10	3.10	<0.01
Kjønn	0.08	0.06	1.24	0.21
Trinn	0.26	0.08	3.31	<0.01
PAP*prestasjonsklima	-0.08	0.02	-3.54	<0.01
Trinn*MAP	-0.04	0.01	-3.02	<0.01
Konstantledd	1.71	0.39	4.36	<0.01
R ² = 0.26				
Adj. R ² = 0.25				

Forbedret og endelig modell står dermed som presentert i tabell 4. R² har økt med 0.03 og Adj. R² har økt med 0.04. Videre har modellen to samspill. Variabelen prestasjonsklima har blitt statistisk signifikant, mens variablene SRL og kjønn er fortsatt ikke statistisk signifikante. I diskusjonen vil både den bivariate korrelasjonen presentert i tabell 3 og sammenhengen mellom karakter og de uavhengige variablene. Av praktiske årsaker henvises det til den bivariate korrelasjonsmatrisen ved beskrivelse av korrelasjon mellom to variabler, og til regresjonstabellen ved beskrivelse av sammenheng mellom karakter og en uavhengig variabel.

8.0 Diskusjon

Studiens hensikt var å undersøke SRL, målorienteringer og motivasjonsklima sin sammenheng med kroppsøvingselever sine karakterer i ungdoms- og videregående skole. Innledningsvis vil hypotesene bli drøftet i lys av studiens funn, tidligere forskning og teoretisk rammeverk, med målet om å besvare problemstillingen. Karakterer i kroppsøving er et omdiskutert tema, og diskusjonskapittelet vil derfor starte med en kort drøfting av den avhengige variabelen, der også kjønnsforskjeller blir diskutert. Studien fant ingen statistisk signifikant sammenheng for SRL med karakter, noe som vil bli diskutert i det neste delkapitlet.

Videre vil motivasjonsklima sin sammenheng med karakter bli diskutert, der både mestringsklima og prestasjonsklima viste til statistisk signifikante positive sammenhenger med karakter. Prestasjonsklima er også i et samspillsledd med PAP, noe som blir drøftet utfyllende i dette delkapitlet. PAP viste til en signifikant og positiv sammenheng med karakterer, mens det ble funnet en signifikant og negativ sammenheng mellom PAV og karakterer, noe som blir drøftet videre i det påfølgende delkapitlet. Etter at prestasjonsorienteringene er diskutert, vil det påfølgende delkapitlet drøfte funnene for mestringsorienteringene MAP og MAV. MAP viste en positiv sammenheng med karakterer, mens sammenhengen mellom MAV og karakterer viste seg negativ. MAP er i et samspill med elevenes alderstrinn, og den positive sammenhengen mellom MAP må derfor ses i lys av hvilket alderstrinn elevene befinner seg på. Avslutningsvis vil studiens praktiske implikasjoner overfor lærere og elever i kroppsøvingfaget bli drøftet.

8.1 Karakterer i kroppsøving

Med studiens hensikt om å undersøke motivasjon og læringsstrategier sin sammenheng med karakterer, er det hensiktsmessig å begynne diskusjonen med en kortere drøfting om hva karakterer i kroppsøvingfaget faktisk innebærer. Kompetansemålene legger grunnlaget for vurderingen av elevene (Forskrift til opplæringslova, §3-3), og med opplistede kompetansemål for både ungdomsskolen og VGS (Kunnskapsdepartementet, 2019) burde diskusjonen rundt karaktersetting i faget vært enklere enn den er. Karaktersetting i kroppsøving skiller seg fra andre skolefag ved at innsats er en viktig del av kompetansen i kroppsøvingfaget, og er dermed noe som påvirker karakteren de får i faget (Evensen, 2020).

Vinje, Brattenborg & Skrede (2021) argumenterer for at det i kompetansemålene i faget, forskrift for opplæringslova, og i tilhørende støtteskriv for vurdering i faget, ligger en rekke motsigelser og forvirrende komponenter. Eksempelvis viser forskriften for opplæringslova (§3-3) til at elevenes forutsetninger ikke skal inn i vurdering i faget. Samtidig viser læreplanen til

at elevene skal vurderes etter hvordan de utvikler ferdigheter ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Motsigelsene skaper utfordringer med rettferdig karaktergivning, og åpner dermed for ulik praksis i hvordan kroppsøvingslærere vurderer elevene (Vinje et al., 2021).

Kompetansen elever skal oppnå i kroppsøving går ut på å øve og utfordre seg selv, de skal lære å reflektere rundt egen utvikling, og de skal lære å tenke kritisk (Udir, 2021). Læring er med andre ord en viktig del av kompetansen elevene skal oppnå, og det er også denne kompetansen elevene skal bli vurdert etter. Vurderingen skal i sin tur fremme læring og videre utvikling av kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vurderingen som foregår i kroppsøving er dermed viktig for å demonstrere overfor elevene hvilken type kompetanse læreren ser på som viktig (Aasland et al., 2019). Som diskutert i det påfølgende kapittelet, er det dermed interessant at det kun ble funnet en moderat korrelasjon mellom SRL og karakter i denne studien.

Til tross for at kompetansemålene legger opp til at karakterer skal være et mål på, og en tilrettelegger for læring, kan det argumenteres for at det er problematisk å sette et likhetstegn mellom høy karakter og høy grad av læring. Tidligere studier har vist at idrettslige ferdigheter i stor grad ligger til grunn for karakterene i kroppsøvingsfaget (Aasland et al., 2019; Erdvik, 2020; Moen et al., 2018), der muligheten for å forbedre egne ferdigheter i de aktuelle aktivitetene er lav (Aasland, 2019). Samtidig er det viktig å påpeke at en ny læreplan har blitt innført i skolen i etterkant av de overnevnte studiene. Innføringen av ny læreplan i 2020, der faget skal dreie bort fra det idrettslige preget (Udir, 2019), vil kunne påvirke elever sin opplevelse av kroppsøvingsfaget. En endring i hvordan kroppsøving praktiseres fra lærerens side, vil potensielt kunne påvirke karaktersettingen i faget til å i større grad samstemme med læreplanens visjon om vurdering for læring.

Karakteren elever får i kroppsøving skal være et mål på i hvilken grad elevene har utviklet sine egne ferdigheter og forståelse, om de har lagt ned innsats uavhengig av om de opplever resultater eller ikke, og om de samarbeider og medvirker til læring hos både seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2019; Udir, 2021). Det kan dermed argumenteres for at karakterer gir en indikasjon på elevenes utviklede kompetanse, til tross for at enkelte setter spørsmålstegn ved karakterenes plass og betydning i faget (f.eks. Vinje et al., 2021). Den forbedrede modellen viser til en Adj. R^2 på 0.25, og det blir dermed indikert at modellen forklarer 25% av variasjonen i karakterer blant kroppsøvings elever på ungdomsskolen og VGS (Mehmetoglu & Jakobsen, 2022). Før læringsstrategier og motivasjon som forklarende variabler blir drøftet videre, vil kjønn sin rolle i karaktersettingen bli gitt oppmerksomhet.

Med en gjennomsnittskarakter på 4.71 har elevene i utvalget et høyere snitt enn det er funnet i andre kroppsøvningsstudier i Norge de siste årene (Lagestad, 2017; Olsen & Mehus, 2022). Begge de overnevnte studiene viser også til kjønnsforskjeller, der gutter viser seg å ha bedre karakterer i kroppsøving enn jenter (Lagestad, 2017; Olsen & Mehus, 2022). I denne studien ser man derimot at det ikke er en statistisk signifikant korrelasjon mellom kjønn og karakterer i korrelasjonsmatrisen. Regresjonsmodellen viste heller ikke en signifikant sammenheng mellom kjønn og karakter, og hypotese 9 kan derfor ikke støttes. Resultatene viser dermed at det ikke er sammenheng mellom kjønn og karakter for dette utvalget. De høye karakterene i studiens utvalg, sammenlignet med blant annet elevene i Lagestad (2017) og Olsen og Mehus (2022) sine studier, kunne blitt spekulert som en forklarende faktor for de manglende kjønnsforskjellene i denne studien. Snittet er derimot ikke høyere enn man ser på landsbasis på oversikten til utdanningsdirektoratet (2022; u.å.-b), og det høye snittet forklarer dermed ikke de fraværende kjønnsforskjellene.

Det som er interessant å diskutere er dog kjønn sin korrelasjon med de øvrige uavhengige variablene, gjengitt i korrelasjonsmatrisen. Blant målorienteringene har kjønn en statistisk signifikant korrelasjon til MAV ($r=.31$) og PAV ($r=.14$), noe som indikerer at jentene i studiens utvalg i større grad enn gutter har en unngående målorientering. Dette samsvarer med funn i tidligere studier (Nien & Duda, 2008; Olsen & Mehus, 2022), der jenter skårer høyere på MAV sammenlignet med gutter. Olsen og Mehus (2022) fant en positiv korrelasjon mellom kjønn og karakter, et funn som indikerte at gutter hadde høyere karakterer enn jenter i utvalget. Jentene i utvalget til Olsen og Mehus (2022) hadde derimot lavere verdier av MAV enn jentene i denne studiens utvalg. Verdiene av MAV i denne studien er derimot lavere enn verdier funnet i andre studier på kroppsøving, eksempelvis Barkoukis et al. (2012), men det skal dog nevnes at kjønn ikke var inkludert som variabel i denne studien. Det kan dermed spekuleres om de noe høyere verdiene innen MAV blant jentene kan være en mulig forklaring på den manglende kjønnsforskjellen i studiens utvalg.

Faktumet at jenter har lavere kroppsøvningskarakterer enn gutter på landsbasis (Udir, 2022; u.å.-b), gjør funnet om høyere grad av unngående målorienteringer blant jenter mindre overraskende. Videre viser forskning til høyere trivsel i kroppsøving blant gutter enn jenter, og gutter sitt fysiske fortrinn trekkes frem som et hinder for jenter sin aktive deltakelse (Erdvik, 2020; Säfvenbom et al., 2015). Walseth et al. (2017) sin studie fant at jenter i større grad enn gutter er redd for å gjøre feil eller prestere dårlig, noe som i stor grad knyttes til en unngående målorientering. I den nevnte studien uttrykte jentene at den prestasjonsorienterte

undervisningen med normative sammenligninger favoriserte guttene, mens jentene i større grad utviklet strategier der de unngikk direkte deltakelse uten å være passive tilskuere (Walseth et al., 2017).

Med en ikke signifikant sammenheng eller korrelasjon mellom kjønn og karakter, vil studiens øvrige funn bli vektlagt i større grad. Jenter har som nevnt en større korrelasjon med MAV og PAV enn gutter, to målorienteringer med en negativ sammenheng med karakterer. For kroppsøvingslærere vil det derfor være viktig å legge opp til et mestringsklima der både gutter og jenter blir oppfordret til en mestringsstilnærmende målorientering med læring og personlig utvikling som målsettinger, da både for å bedre læring og prestasjon, men også får å utjevne kjønnsforskjeller i faget (Papaioannou, 1998).

8.2 Sammenhengen mellom SRL og karakter

Læring av relevant kompetanse er sentralt for karaktergivingen i kroppsøvingsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene sin bruk av selvregulerte læringsstrategier for å tilegne seg kompetanse på en best mulig måte kan derfor være avgjørende for elevenes læring i kroppsøving, og som et resultat vil SRL også kunne påvirke elevenes karakterer (Zimmerman, 1989). Korrelasjonsmatrisen viser en positiv og signifikant korrelasjon mellom SRL og karakterer, og det er derfor interessant at funnene i studien ikke fant en statistisk signifikant sammenheng mellom SRL og karakterer. Denne studien kan dermed ikke indikere en sammenheng mellom elever sin bruk av SRL og karakteren de får i kroppsøving. Korrelasjonen mellom SRL og karakterer er relativt lav (0.17), noe som kan indikere at flere av de andre uavhengige variablene er av større betydning for elevenes karakterer.

En mulig forklaring på den ikke-signifikante sammenhengen mellom SRL og karakterer kan være den relativt lave graden kroppsøvingselevne i studien benyttet seg av SRL. Til tross for at denne studien hadde en noe høyere gjennomsnittsverdi for SRL (3.31) enn nylige studier gjort blant kroppsøvingselever i norsk skole, der gjennomsnittsverdiene lå rett over 3 (Laxdal et al., 2020; Olsen & Mehus, 2022), er det samtidig et stykke under rapportert grad av SRL i teoretiske fag der gjennomsnittsverdien ligger midt på 4-tallet (Lenes et al., 2020; Saks et al., 2015). Studien bygger dermed videre på nyere forskning sine funn som indikerer relativt lav bruk av SRL i kroppsøving i Norge sammenlignet med andre skolefag.

Selvregulering er en kompleks prosess elevene kan benytte seg av der de proaktivt endrer adferd og strategier i faget for å oppnå mål og tilegne seg kunnskap og læring (Cleary & Zimmerman, 2004). Selvregulerte elever planlegger og setter seg klare mål, de fokuserer på oppgavene de

holder på med og observerer sin egen prestasjon, og de reflekterer i etterkant for å vurdere egen læring (Zimmerman, 2000). Blant elever og lærere i Norge er det derimot en utbredt forståelse av kroppsøvningsfaget som en aktivitetsarena der folkehelsen skal styrkes, heller enn en forståelse av kroppsøving som et læringsfag der kompetanse om nettopp hvordan man skal ta var på egen og andres helse skal innarbeides (Aasland, 2019). Aasland (2019) bruker begrepet aktivitetsdiskurs om kroppsøvningsfaget, der aktivitet for aktivitetsnivåets skyld står høyere enn å lære. Dette blir støttet av Laxdal (2020) som viser til at elever ikke anerkjenner faget som en opplæringsarena, men heller som et arrangert friminutt. Kroppsøvningsfaget slik det fremstår i norske skoler i dag kan derfor argumenteres for at er en av grunnene til den relativt lave graden elever benytter seg av SRL.

Sammenhengen mellom SRL og karakterer i kroppsøvningsfaget har vist seg å være moderat i nyere studier gjort blant norske kroppsøvnings elever (Laxdal et al., 2020; Olsen & Mehus, 2022). Forskning fra teoretiske fag derimot har vist en bred støtte til SRL sin positive korrelasjon med karakterer (Adigüezel & Orhan, 2017; Andreassen & Bråten, 2011; Lawrence & Saileela, 2019; Lenes et al., 2020; Saks et al., 2015). Også i idretten har SRL vist seg med en positiv sammenheng med prestasjon (McCardle, 2015; McCardle et al., 2019; Popa et al., 2020), og det kan dermed argumenteres for at det også i kroppsøvningskontekst i norske skoler vil være gunstig for elevenes læring og karakterer å benytte seg av strategier innen SRL. Til tross for støtte fra både teori og tidligere forskning om SRL sin sammenheng med karakter, må hypotese 1 forkastes i denne studien ettersom det ikke ble funnet en sammenheng mellom karakterer og SRL i det gjeldende utvalget.

8.3 Sammenhengen mellom motivasjonsklima og karakter

Studiens funn viser en statistisk signifikant og positiv sammenheng mellom elevenes opplevelse av et mestringsklima og karakterene de får i kroppsøving. Resultatene tyder på at elever som opplever at kroppsøvningslærere legger opp til et motivasjonsklima der innsats, læring, og personlig utvikling er viktige aspekter for å prestere, får bedre karakterer. Mestringsklima har vist seg å ha en rekke positive effekter på elever, slik som økt selvtillit, økt opplevd kompetanse, og økte prestasjoner (Harwood et al., 2015). Studien bygger dermed opp under den allerede etablerte forståelsen av at det er gunstig for elevene om kroppsøvningslærere legger opp til et mestringsklima, og støtter hypotese 2.

Studien fant en positiv sammenheng mellom mestringsklima og karakterer, noe tidligere studier har sett i både kroppsøvnings sammenheng (Claver et al., 2020; Gutiérrez& López, 2012; Halvari

et al., 2011; Serrano et al., 2017; Rodrigues et al., 2020) og i andre skolesettinger (Harwood et al., 2015; Martin et al., 2009; Wolters, 2004). Resultatene fra studien gir også mening ut ifra et teoretisk perspektiv, der mestringsklimaet vil gi elevene en opplevelse av at læring og innsats blir verdsatt (Ommundsen, 2001), to sentrale aspekter av vurderingskriteriene i kroppsøvingsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Mestringsklima er videre knyttet til både økt trivsel, sosial aksept, og er generelt positivt for den psykososiale helsen til unge (Ames, 1992a; Ommundsen, 2001; Ommundsen et al., 2003). Man kan derfor argumentere for viktigheten av at kroppsøvingslærere legger til rette for et mestringsklima, både med hensyn til elevenes prestasjoner og karakterer, men også for trivselen i timene.

Elevene i utvalget opplever i større grad at kroppsøvingslærerne legger opp til et mestringsklima, med gjennomsnittsverdi på 3.59, enn de opplever et prestasjonsklima, der gjennomsnittsverdien ligger på 2.71. Dette er en trend man også finner igjen i tidligere studier av kroppsøvings elever. Sammenlignet med utenlandske studier av kroppsøvings elever er verdiene for mestringsklima noe lave (Parish & Treasure, 2003; Theodosiou et al., 2008; Theodosiou & Papaioannou, 2006), men ligger på lignende nivå som tidligere funn blant norske kroppsøvings elever (Laxdal & Giske, 2020; Ommundsen, 2006). For prestasjonsklima ligger verdiene i denne studien ganske likt med de overnevnte studiene. Kroppsøvings elever har dermed i større grad opplevd en undervisning der læreren legger opp til læring, samarbeid og utfordringer på eget nivå, noe kompetansemålene og læreplanen legger opp til (Kunnskapsdepartementet, 2019), heller enn et klima der normative sammenligninger og demonstrering av ferdigheter, gjerne gjennom lavest mulig innsats, blir verdsatt (Ommundsen, 2001; Roberts, 2012).

Studiens funn av en statistisk signifikant positiv sammenheng mellom prestasjonsklima og karakterer står i kontrast til både hypotese 3 og tidligere forskning, og hypotese 3 kan dermed ikke støttes. På en annen side er det viktig å poengtere at det positive fortegnet kun viser seg i den forbedrede modellen der prestasjonsklima er i samspill med PAP. Den positive sammenhengen mellom prestasjonsklima og karakterer må derfor forstås med utgangspunkt i samspillsleddet (Jaccard & Turrise, 2003). Prestasjonsklima er målt på en Likert skala fra 1-5, der samspillet mellom prestasjonsklima og PAP kun er statistisk signifikant når prestasjonsklima har verdiene 1-3.

Samspillet mellom PAP og prestasjonsklima indikerer at PAP sin positive sammenheng med karakterer er mediert av graden opplevd prestasjonsklima elevene opplever (Jaccard & Turrise, 2003). Samspillet støtter dermed hypotese 4 om motivasjonsklima sin medierende effekt på

målorientering sin sammenheng med karakterer. For elever med lave verdier av PAP, vil en økning i opplevd prestasjonsklima ha en positiv sammenheng med karakterer. Samspillet viser videre at elever med høye verdier innen PAP vil ha en større positiv sammenheng med karakterer ved lavt opplevd prestasjonsklima, enn når opplevelsen av prestasjonsklima er større.

Sagt med andre ord vil en kroppsøvingslærer som legger opp til en lavest mulig grad av opplevd prestasjonsklima for elevene sine, oppleve at elever med høy grad av PAP presterer bedre i faget. Effekten er derimot motsatt for elever med lav verdi av PAP. Gjennomsnittsverdien av PAP for elevene i utvalget i denne studien er på 4.38. Den gjennomsnittlige elev vil ved en økning i PAP ha en forventet økning i karakterene de får, men denne økningen er størst om elevene opplever en lav grad av prestasjonsklima. Trenden i samspillet indikerer at det ved høyere grad av opplevd prestasjonsklima vil være en negativ sammenheng mellom PAP og elevenes karakterer, men med ikke-signifikante resultater i samspillet ved prestasjonsklima med verdi 4 og 5 kan ikke dette konkluderes med.

Samspillsleddet kan argumenteres for å være noe overraskende. Rent teoretisk er det forventet at prestasjonsklima fører til en større grad av prestasjonsorientering blant elevene, da også PAP (Ommundsen, 2001; Roberts et al., 2018). Tidligere studier innen kroppsøving i Norge har også vist en positiv sammenheng mellom prestasjonsklima og PAP (Halvari et al., 2011; Ommundsen, 2006), og korrelasjonsmatrisen viser til en moderat til sterk positiv korrelasjon mellom prestasjonsklima og PAP også i denne studien (0.39). Elever med høy grad av PAP vil i en kroppsøvingskontekst forsøke å utkonkurrere sine medelever (Elliot, 1999). I en kroppsøvingstime med økt tilrettelegging av et motivasjonsklima der normativ demonstrering av ferdigheter verdsettes (Roberts, 2012), er det derfor overraskende at det i denne studien sitt utvalg viser seg å negativt påvirke på sammenhengen mellom PAP og elevenes karakterer. Det kan spekuleres i at elever med høy grad av PAP i større grad vil oppleve de negative følgende av en prestasjonsorientering når det i stor grad legges opp til et prestasjonsklima, slik som økt stressnivå og lavere grad av trivsel (Ames, 1992a; Elliot, 1999; Ommundsen, 2001). På den annen side er dette kun spekulasjoner, og prestasjonsklima sin medierende effekt på PAP sin sammenheng med karakterer i kroppsøvingsfaget bør derfor undersøkes videre.

Fra et teoretisk perspektiv knyttes prestasjonsklima til utbrenthet, fysisk ubehag og lav trivsel (Ames, 1992a, Ommundsen, 2001; Ommundsen et al., 2003). Forskning på motivasjonsklima har videre vist en sterk assosiasjon mellom prestasjonsklima og amotivasjon og maladaptiv atferd (Parish & Treasure, 2003; Ntoumanis & Biddle, 1999). Andre studier viser videre til at prestasjonsklima har en negativ sammenheng med elevers bruk av SRL (Barkoukis et al., 2012;

Ommundsen, 2006; Solmon & Lee, 1997; Theodosiou et al., 2008; Theodosiou & Papaioannou, 2006). Elever med lavere verdier av PAP vil ha en positiv effekt av en moderat opplevelse av prestasjonsklima, sammenlignet med lavere opplevelse av prestasjonsklima i kroppsøving. Samtidig er ikke dette tilfelle for hverken den gjennomsnittlige elev i dette utvalget, som har over middels høye verdier av PAP, eller for de med høye verdier av PAP, der lav opplevelse av prestasjonsklima er å foretrekke. Tatt i betraktning de overnevnte konsekvensene av å legge opp til et prestasjonsklima, vil det derfor kunne argumenteres for at det jevnt over vil være fordelaktig for en kroppsøvingslærer å i minst mulig grad legge opp til et prestasjonsklima.

Elevene i studien opplever i større grad et mestringsklima enn et prestasjonsklima. For de fleste elevene er dette positivt, men som diskutert påvirker samspillsleddet denne forståelsen noe. Prestasjonsklima kan ha positive effekter for enkelte elever (Roberts et al., 2018), så samspillsleddet er ikke et revolusjonerende funn. Rodrigues et al. (2020) fant blant annet i sin studie at elevskapt prestasjonsklima har en positiv sammenheng med elevenes karakterer. Det er derimot færre funn av lærerskapt prestasjonsklima med positiv sammenheng med kroppsøvingselever sine karakterer. Dette funnet bygger dermed opp påstanden til Roberts et al. (2018) om at det for noen elever vil være gunstig med et prestasjonsklima. På en annen side fant denne studien at elever som har relativt lave verdier innen PAP viser en positiv sammenheng mellom karakterer og prestasjonsklima. Roberts et al. (2018) på sin side argumenterte derimot for at elever med en oppfattelse av at de har høy kompetanse vil trives i et klima der de får demonstrert ferdighetene sine, noe som samsvarer med høye verdier innen PAP. Samspillet tyder dermed på at videre forskning på sammenhengen mellom prestasjonsklima og PAP i kroppsøving og knyttet til elevers karakterer er nødvendig.

8.4 Sammenhengen mellom prestasjonsorientering og karakter

Gjennomsnittsverdiene elevene i denne studien har av PAP, sett opp imot andre kroppsøvingstudier, er relativt høye (Barkoukis et al., 2012; Olsen & Mehus, 2022; Ommundsen, 2006). Verdiene ligger mer på nivå med hva man har sett i både idretten og i teoretiske fag (Adie et al., 2008; Conroy et al., 2003; Elliot & McGregor, 2001; Elliot et al., 1999). Til tross for en svak korrelasjon mellom karakterer og PAP, er korrelasjonen positiv og statistisk signifikant. PAP har også en statistisk signifikant sterk positiv korrelasjon til MAP, en målorientering med positiv sammenheng med karakterer, og den signifikante positive sammenhengen PAP har med karakter er derfor ikke overraskende.

Elliot og kolleger (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996) utviklet forståelsen for prestasjonsmål med innlemmelsen av den vektleggende dimensjonen av målorientering mot enten positive eller negative utfall. Denne dimensjonen la grunnlaget for å kunne splitte opp målorienteringen til elever med normative standarder inn i søken etter å lykkes, og å søke etter å unngå å mislykkes. Funnene i denne studien samsvarer dermed med det teoretiske rammeverket, der elever med et ønske om å demonstrere sine ferdigheter relativt til sine medelever, presterer bedre og oppnår bedre karakterer enn elever som ønsker å unngå å vise inkompetanse. Funnene i studien støtter dermed hypotese 7, men samspillet PAP har med prestasjonsklima er viktig å ta i betraktning, ettersom man må forstå PAP sin sammenheng med karakterer mediert av prestasjonsklima.

PAP innebærer en positiv søken etter suksess, sammen med en prestasjonsorientert normativ tilnærming til oppgaver, og har vist seg som en kompleks målorientering med både negative og positive sammenhenger knyttet til seg (Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Hulleman, 2017). Elever med høy grad av PAP ønsker å demonstrere ferdighetene sine og utkonkurrere sine medelever (Elliot & Harackiewicz, 1996). Videre er kroppsøvingundervisning et idrettstungt fag, der demonstrering av normative ferdigheter spiller en viktig rolle i karaktersetningen til læreren (Aasland, 2019; Erdvik, 2020; Laxdal, 2020). Forholdene ligger med andre ord til rette for at elever med høy kompetanse, og høy grad av PAP, har gode muligheter til å demonstrere sine ferdigheter relativt til medelevene sine, samtidig som de blir belønnet med gode karakterer. Det er derfor interessant at samspillet i denne studien indikerer at elever med høy grad av PAP opplever en større positiv sammenheng med karakterer i faget, om prestasjonsklimaet, som nettopp legger opp til demonstrering av normative ferdigheter, er lavt.

Blant tidligere studier i teoretiske fag finner man en positiv sammenheng mellom PAP og karakterer (Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Elliot et al., 1999; Wolters, 2004). Utover studien til Olsen & Mehus (2022), som ikke fant en signifikant sammenheng mellom PAP og karakterer, er det mangel på studier som har sett på sammenhengen i en kroppsøvingkontekst, noe som indikerer at mer forskning er nødvendig. I så måte bidrar denne studien til å slutte opp under funnene i de teoretiske fagene om en positiv sammenheng mellom PAP og karakterer (Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Elliot et al., 1999; Wolters, 2004).

PAV viste seg statistisk signifikant med en negativ sammenheng med karakterer. Funnet støtter dermed Hypotese 8, og resultatene tolkes dit at det vil være ugunstig for elevene å motiveres av normative standarder om målsetningen er å unngå å vise inkompetanse. Elevene i studiens

utvalg har relativt høye gjennomsnittsverdier av PAV sammenlignet med tidligere studier. Både innen kroppøving (Barkoukis et al., 2012; Olsen & Mehus, 2022), teoretiske fag (Elliot & McGregor, 2001; Elliot et al., 1999) og i idrettssammenheng (Adie et al., 2008; Conroy et al., 2003) har man funnet gjennomsnittsverdier et sted høyt på 3-tallet eller lavt på 4-tallet. Gjennomsnittsverdiene i denne studien skiller seg derfor noe ut med verdier høyt på 4-tallet (4.64). Tallene kan dermed tyde på at elevene i denne studien i større grad er prestasjonsorienterte, med et mål om å unngå å gjøre det dårligere enn medelevene sine, enn utvalgene til tidligere studier har vært.

Rent teoretisk er det forventet at PAV har en negativ sammenheng med elevers karakterer (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996). Elever med høy grad av PAV er forventet å oppleve en rekke negative utfall knyttet til egen læring. Eksempelvis vil kroppøvingselever med høyere grad av PAV ha en større sannsynlighet til å legge mer vekt på om de selv fremstår på en negativ måte i forhold til klassekameratene sine, og vil være mer sensitiv ovenfor informasjon knyttet til å mislykkes enn å ta inn over seg hva som skal til for å lykkes (Elliot & Harackiewicz, 1996). Utfallet i studien, der PAV viser en negativ sammenheng med elevenes karakterer, er dermed som forventet. Funnene er videre i samsvar med tidligere studier av kroppøvingselever i Norge (Halvari et al., 2011; Olsen & Mehus, 2022), og samsvarer også med funnene i metastudien til Jaitner et al. (2019).

Prestasjonsorientering blir sett på som uheldig for elevers læring (Dweck, 1986; Nicholls, 1989). Samtidig viser denne studien, i samsvar med tidligere studier (Elliot et al., 1999; Wolters, 2004), til en positiv sammenheng mellom PAP og karakterer, og en negativ sammenheng mellom PAV og karakterer. For elever vil det derfor ikke nødvendigvis være negativt å være prestasjonsorientert, da med tanke på forventede karakterer i faget, men det avhenger av om de har en tilnærmende eller unngående orientering. Basert på teoretiske perspektiver, tidligere studier gjennomført, og funnene i denne studien, er PAV den minst ettertraktede målorienteringen for elever, og kroppøvingslærere bør derfor legge opp til en undervisning der elevene i minst mulig grad adapterer og utvikler en prestasjonsunngående målorientering.

8.5 Sammenhengen mellom mestringsorienteringer og karakter

MAP hadde en statistisk signifikant positiv sammenheng med elevers karakterer i kroppøving, og støtter med det opp hypotese 5. Sammenlignet med andre studier er den gjennomsnittlige verdien for MAP (5.66) noe høyere enn studier innen kroppøvingsfaget (Barkoukis et al., 2012; Olsen & Mehus, 2022) og i andre undervisningssituasjoner (Elliot & McGregor, 2001), der det

i begge områder hadde en snittverdi på rundt 5.5. Samtidig ligger den godt under verdiene på over 6 som man finner i idrettssammenheng (Adie et al., 2008; Conroy et al., 2003). Ettersom elever med høye verdier innen MAP søker etter å utvikle ferdighetene sine og øke læring og forståelse (Elliot, 1999), er det derfor en positiv trend med høye gjennomsnittsverdier av MAP for kroppsøvings elever, noe denne studien har.

Den positive sammenhengen MAP har med karakterer er ikke overraskende. Mestringsorientering generelt, og MAP spesielt, er assosiert med adaptive strategier, positive holdninger, og bedre prestasjoner (Roberts & Nerstad, 2020). Lignende funn er gjort innen både kroppsøving og andre skolefag, der studier viser til en positiv sammenheng mellom graden av MAP og karakteren elevene får i faget (Elliot et al., 1999; Halvari et al., 2011; Jaitner et al., 2019; Olsen & Mehus, 2022; Wolters, 2004). Videre bygger en rekke studier opp under at mestringsorientering har en positiv predikering av elevens læring (Barkoukis et al., 2012; Kolovelonis & Goudas, 2018; Theodosiou et al., 2008; Theodosiou & Papaioannou, 2006), som er en sentral del av tilegning av kompetansen man blir bedømt på i kroppsøving. På en annen side fant ikke denne studien en statistisk signifikant sammenheng mellom SRL og karakterer, og det er derfor av større betydning å se på den direkte sammenhengen MAP har med elevenes karakterer.

Videre fant studien et samspill mellom MAP og trinn, illustrert i figur 3. Samspillet viser til at en enhets økning i MAP hos elevene har en forventet positiv innvirkning på karakteren de får, men at denne økningen varierer avhengig av hvilket trinn de går på. For de yngste elevene vil en økning i MAP ha en større effekt enn for de eldre elevene. Her er det dog viktig å poengtere at det kun er statistisk signifikant samspill for elevene fra 8. trinn til og med VG1, og det er dermed ikke mulig å konkludere for at denne trenden gjelder også for de øverste alderstrinnene. Trenden er allikevel tydelig, med en avtagende effekt for MAP sin sammenheng med karakterer for høyere alderstrinn.

Samspillet indikerer at effekten av økt grad av MAP svekkes når elevene blir eldre. Dette kan ses i sammenheng med at yngre elever i større grad føler på et mestringsklima (Jaitner et al., 2019; Theodosiou et al., 2008), og flere studier viser videre til at elever trives mindre i kroppsøving i de høyere alderstrinn (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Samtidig viser utdanningsdirektoratet (2022, u.å.-b) til at norske elever forbedrer karakterene sine i kroppsøvingsfaget jo eldre de blir, noe også denne studien har funnet. Den avtagende styrken på sammenhengen mellom MAP og karakterer er derfor ikke overraskende når elevene beveger

seg opp i alderstrinn. Med økende kroppøvningskarakterer for elever i høyere alderstrinn støtter funnene i studien hypotese 10.

Samspillet indikerer dermed at det har større betydning for de yngste elevene å øke graden av MAP enn det er for elevene i VG1, satt i sammenheng med karakterene de får. MAP har vist seg å ha en positiv sammenheng med elevers karakterer (Olsen & Mehus, 2022), og både i denne studien, og på landsbasis, har elever i gjennomsnitt en høyere karakter på VGS enn på ungdomsskolen (Udir, 2022; u.å.-b). Det er med andre ord et interessant funn at studien indikerer at viktigheten av å øke elevenes MAP, sett i sammenheng med karakterer, synker med alderen. Studiens funn om en positiv korrelasjon mellom trinn og MAP indikerer på en annen side til at eldre elever skårer høyere på MAP enn yngre elever i dette utvalget, noe som kan være med på å forklare hvorfor samspillet viser til en avtagende effekt for MAP opp mot elevenes karakterer når de blir eldre. Denne sammenhengen bryter med tidligere forskning, der metastudien til Jaitner et al. (2019) viser til at yngre elever er mer mestringsorienterte enn eldre elever. Studiens funn av en positiv korrelasjon mellom trinn og MAP kan dermed bidra til å forklare samspillet.

Trivsel i faget og bruk av SRL synker når elevene kommer i de øvre alderstrinnene (Lagestad, 2017; Moen et al., 2018; Theodosiou et al., 2008). SRL har vist seg positiv for både læring og karakterer (Cleary et al., 2006; Kitsantas et al., 2000; Kolovelonis et al., 2012; Olsen & Mehus, 2022; Ommundsen & Lemyre, 2007), og det er dermed viktig for elever å adaptere MAP i kroppøvningsfaget uavhengig av hvilket alderstrinn de befinner seg på. Samspillet viser at det uavhengig av trinn vil være en positiv sammenheng mellom MAP og karakter. Dette støttes også i et teoretisk perspektiv, der elever med høy grad av MAP vil søke intrapersonlig mestring og utvikling, med få om noen negative konsekvenser generelt (Elliot, 1999). En tilnærmende målorientering viser seg dermed gunstig for elevenes karakterer, uavhengig av om den er mestringsorientert eller prestasjonsorientert, så lenge elevene ikke opplever at læreren legger opp til et prestasjonsklima.

MAV viser seg å ha en statistisk signifikant negativ sammenheng med elevenes karakterer, noe som bryter med hypotese 6 om en positiv sammenheng. Flere studier har vist en positiv sammenheng mellom mestringsorientering og karakterer (Halvari et al., 2011; Jaitner et al., 2019), og det er også i flere studier blitt funnet positive sammenhenger mellom mestringsorientering og bruk av læringsstrategier (Barkoukis et al., 2012; Elliot et al., 1999; Kolovelonis & Goudas, 2018). Samtidig har disse studiene i stor grad sett på mestringsorientering som en helhet, heller enn å splitte opp mestringsorientering i tilnærming

og unngåelse. I kroppsøvningsfaget fant Olsen og Mehus (2022) en positiv sammenheng mellom MAV og SRL, men den indirekte effekten MAV hadde på karakter var ikke statistisk signifikant. Resultatene i denne studien tyder på at det negative aspektet ved MAV, der elever forsøker å beholde ferdighetsnivået de allerede innehar, heller enn å søke etter utvikling og forbedring (Elliot, 1999), viser seg negativt for sammenhengen mellom MAV og karakterer.

Studier fra idrett har vist til en negativ sammenheng mellom MAV og indre motivasjon (Conroy et al., 2006), en positiv sammenheng mellom MAV og utbrenthet blant utøverne (Isoard-Gauthier et al., 2013), og at MAV generelt har en større sammenheng med negative utfall enn hva MAP har (Adie et al., 2008). De varierende funnene for MAV tydeliggjør kompleksiteten i variabelen der både positive og negative komponenter er inkludert (Elliot & Hulleman, 2017). Tidligere studier har i større grad sett på MAV i sammenheng med prestasjoner i idrettssammenheng og læringsstrategier i skolesammenheng, og i mindre grad opp mot karakterer i kroppsøving. Denne studien indikerer at det i mindre grad er gunstig for karakterene til elevene å adaptere en høy grad av MAV i kroppsøvningsfaget.

MAP handler i stor grad om å utvikle egne ferdigheter og prestere bedre enn tidligere. Elever med høy grad av MAV vil derimot søke etter å unngå å tape ferdighetsnivået de allerede innehar. Heller enn å fokusere på å mestre eller forstå oppgaven fullt ut, kan redselen for å ikke lykkes til tider ta overhånd (Elliot, 1999). Utvikling av ferdigheter er en viktig del av karaktersetningen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). MAV er på den annen side karakterisert av at elevene i større grad forsøker å konservere nivået de allerede innehar, noe som kan slå negativt ut på karakterene de får. Ettersom kroppsøving i Norge i mange tilfeller legger opp til korte bolker med mange ulike temaer, er det utfordrende å utvikle mestring og læring slik faget undervises (Aasland, 2019). For elever som har en høy grad av MAV, der et ønske om å unngå å vise faglig inkompetanse ofte kan føre til benyttelse av selvbeskyttende prosesser (Elliot & Hulleman, 2017), kan det argumenteres for at den negative sammenhengen mellom MAV og karakterer kan bli forstått ved at kroppsøvningslærerne ser negativt på elevenes mangel på søken etter faglig forbedring og utvikling. På en annen side er det viktig å påpeke at elevene i denne studien i stor grad har ganske høye karakterer i kroppsøvningsfaget, der det som muligens skiller de flinke elevene fra de beste elevene er en tilnærmende målorientering kontra en unngående slik som MAV.

Sammenlignet med MAP (5.66) er gjennomsnittet for MAV blant elevene i studien en god del lavere (4.34). Målt opp mot andre studier innen både kroppsøving (Barkoukis et al., 2012; Olsen & Mehus, 2022) og i andre undervisningssituasjoner (Elliot & McGregor, 2001) er det derimot

ikke lave gjennomsnittsverdier. Man finner riktignok en del høyere gjennomsnittsverdier innen idretten (Adie et al., 2008; Conroy et al., 2003), men med tanke på den negative sammenhengen MAV har med karakterer i denne studien, er det positivt at gjennomsnittsverdien av MAV er lavere enn både MAP og PAP, som begge har vist en positiv sammenheng med karakterer.

Læring og tilegnelse av kunnskap er en viktig del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). Teoretisk vil begge mestringsmålene forventes å ha en positiv sammenheng med læring (Elliot, 1999), og dermed også en positiv sammenheng med karakterer. Forskning på kroppsøvings elever har derimot både funnet en manglende statistisk signifikant sammenheng mellom MAV og karakterer (Olsen & Mehus, 2022), og en negativ sammenheng mellom MAV og elevenes læring (Cecchini-Estrada & Méndez-Giménez, 2017). Med resultatene i denne studien er det derfor fordelaktig for elevene har høyere grad av MAP enn MAV, og kroppsøvingslærere bør legge til rette for en tilnærmende mestringsorientering blant elevene sine i større grad enn en unngående mestringsorientering.

Samlet sett viser det seg gunstig med en tilnærmende målorientering sett opp mot elevenes karakterer, mens de unngående målorienteringene har en negativ sammenheng med karakterer. MAP korrelerer videre sterkere med PAP enn MAV, og MAV korrelerer sterkest med PAV. Studien indikerer dermed at for elevene i dette utvalget sin kroppsøvingskarakter, vil det være viktigere om vektlegging av kompetanse er positiv, enn om læreren legger til rette for intrapersonlige heller enn normative standarder (Elliot & McGregor, 2001). Samtidig er det viktig å poengtere at MAP er variabelen som korrelerer sterkest med karakter av alle variablene. For en lærer vil det derfor være optimalt å forsterke elevenes opplevelse av intrapersonlige standarder, med en positiv vektlegging av kompetanse, slik at elevene adapterer en mestringsstilnærmende målorientering. Mestringsklima korrelerer positivt til både MAP og PAP, og er dermed motivasjonsklimaet en lærer burde legge til rette for.

8.6 Studiens praktiske implikasjoner

Mæhr (1983) var tidlig ute med å diskutere AGT i skolen. Han presenterte tre grep lærere burde ta for å styrke motivasjon og prestasjon for elevene. Evaluering og karaktersetning bør ha lavt fokus, elever bør ha medbestemmelse, og sosiale sammenligninger bør minimeres (Mæhr, 1983). Han poengterte samtidig ironien om at økt fokus på elevers karakterer og prestasjoner kun fører til svakere resultater. 40 år senere bidrar denne studien videre med kunnskap om hvordan SRL, motivasjonsklima og elevers målorienteringer henger sammen med kroppsøvings elevers karakterer. På hvilken måte kroppsøvingslærere legger opp

undervisningen sin vil påvirke elevenes karakterer i faget. Med studiens funn som grunnlag, vil det følgende delkapittelet videre drøfte hvilke praktiske implikasjoner funnene i studien vil kunne ha for både lærere og elever i kroppsøvfingsfaget.

Studien fant ingen signifikant sammenheng mellom SRL og karakterer. Til tross for at dette ikke samstemmer med hva tidligere forskning gjort på kroppsøvfingsfaget i Norge tidligere har funnet (Olsen & Mehus, 2022; Ommundsen & Lemyre, 2007), er elevenes lave bruk av selvregulering i kroppsøvfingsfaget ikke et unikt funn (Laxdal et al., 2020; Olsen & Mehus, 2022). At elevene i mindre grad benytter seg av SRL kan dermed fungere som en mulig forklaring for den manglende sammenhengen med karakterer.

Det er ikke uvanlig for elever å ha 90 minutter med kroppsøving i uken, der en god del av undervisningstiden går til garderobetid. Tiden kroppsøvfingslæreren har til hver enkelt elev vil derfor være knapp. Sentralt for SRL er initiativet elevene tar for å lære gjennom egen innsats og planlegging, uten avhengighet av instruering fra kroppsøvfingslæreren (Zimmerman, 1989). Videre er utvikling av strategier og planlegging for å nå egendefinerte mål et viktig aspekt i SRL (Cleary & Zimmerman, 2004). Kroppsøvfingsfaget skal bidra til at elevene erfarer at egen innsats er viktig for å oppnå sine personlige mål. Innsatsen de legger ned vil i arbeidet med å nå målene sine vil videre være en del av kompetansegrunnlaget når læreren setter karakter (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Selv om studien ikke finner en direkte sammenheng mellom SRL og karakter for det gjeldende utvalget, kan man derimot argumentere for at de sentrale aspektene innen SRL henger sammen med formålet i faget, og kompetansegrunnlaget elevene vurderes etter. At elevene i større grad tar ansvar for egen læring, setter seg mål for timene basert på kompetansemål presentert av læreren, og legger ned en innsats for å lære mest mulig i faget, vil både kunne bedre læringen og karakterene elevene får, og vil frigjøre tid til kroppsøvfingslæreren til å støtte opp de som har større behov for oppmerksomhet og hjelp.

Studiens resultater viser en tydelig negativ sammenheng mellom både MAV og PAV opp mot karakterer. Ved å vektlegge prestasjoner i konkurranser der normative prestasjoner ligger til grunn for karakterene elevene får, vil elevene i større grad adaptere en prestasjonsorientering. Videre vil elevene i større grad adaptere MAV om de befinner seg i en prestasjonssituasjon der de oppfatter at egne ferdigheter ikke er tilstrekkelig for å kunne lykkes (Elliot, 1999). Elevene vil i denne situasjonen kunne legge opp strategier for å unngå å vise manglende ferdigheter, der energien benyttes til å skjule dårlige prestasjoner heller enn å forsøke å lære og prestere

(Nicholls, 1983). Kroppsøvingslærere bør derfor unngå å legge opp til karaktersettende øvelser der elevene blir vurdert etter normative ferdighetsnivå, slik som eksempelvis løpekonkurranser der den raskeste eleven oppnår best karakter.

Læreplanen viser videre at kroppsøvingslærere skal legge til rette for at elevene får muligheten til å prøve, uten at feiling slår negativt ut (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å unngå MAV, der frykten for å ikke mestre er fremtredende, bør kroppsøvingslærere derfor tydeliggjøre at det å ikke mestre en oppgave på første forsøk er en naturlig del av elevenes utvikling. Å gi elevene rikelig med tid og muligheter til å mestre oppgaver på et utfordrende nivå basert på elevenes egne forutsetninger, er derfor viktig. Heller enn å sammenligne seg med hvordan medelevene presterer bør læreren oppfordre elevene til å utvikle sitt eget ferdighetsnivå.

Samtidig er det en positiv sammenheng mellom PAP og karakterer, og studien tyder dermed på at det ikke nødvendigvis er negativt å legge opp til en normativ sammenligning av ferdigheter for elevenes karakterer. På en annen side vil det ut ifra fagets formål, og kompetansegrunnlaget lærerne setter karakter etter, være uheldig om elevene legger vekt på medelever sine prestasjoner når de bedømmer egen prestasjon. Elevene skal vurderes ut fra egne forutsetninger, der deres personlige utvikling og innsats spiller inn på karakteren (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre vil adaptering av prestasjonsorienteringer kunne føre til en forståelse av at innsats er av lavere betydning for karakteren de oppnår, enn ferdighetene de allerede innehar. Med innsats som en del av kompetansegrunnlaget vil det derfor slå negativt ut om elever legger opp til en prestasjonsorientering, da både PAP og PAV.

Både PAP og MAV knyttes til både positive og negative konsekvenser (Elliot & Church, 1997; Elliott & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 2001). Til tross for studiens funn av PAP sin positive sammenheng med karakterer for det gjeldende utvalget, vil det i større grad være gunstig for elevene å adaptere en tilnærmende mestringsorientering. Når elevene bedømmer egen kompetanse, bør intrapersonlig utvikling og læring fremstå som viktig. Elevene skal bli vurdert på motet de viser til å utfordre egne grenser, der prøving og feiling er oppfordret som en del av læringsprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Innsats, læring, og personlig utvikling er viktig i kroppsøving, og studiens funn bygger dermed videre opp under MAP sin positive sammenheng med karakterene de får i faget. Elever bør derfor søke etter å adaptere MAP i kroppsøvingfaget.

Kroppsøvingslæreren spiller en viktig rolle for å gi elevene en opplevelse av hva slags målorientering det lønner seg å ha i faget. Mestringsklima har både en positiv sammenheng

med elevenes karakterer, og korrelerer positivt med MAP. Kroppsøvlingslærere bør derfor tydeliggjøre kompetansemål elevene skal jobbe mot, gjerne oppdelt i mindre delmål, slik at elevene opplever muligheten til å mestre oppgaver på eget ferdighetsnivå. Videre bør lærerne tydeliggjøre viktigheten av kommunikasjon og samarbeid, og gi elevene indikasjoner om at det å søke hjelp ikke er negativt (Ames, 1992a; Ommundsen, 2001). I et slikt motivasjonsklima vil elevene oppnå ulike kompetansemål, slik som å utvikle seg etter egne forutsetninger, og det å bruke egne ferdigheter til å hjelpe andre (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Prestasjonsklima viste også en positiv sammenheng med elevenes karakterer. På en annen side viser tidligere studier til at prestasjonsklima leder til prestasjonsorientering (Halvari et al., 2011; Jaitner et al., 2019; Ommundsen, 2006). Prestasjonsklima leder da til PAP, men også til PAV, en målorientering som er negativ for elevenes karakterer. Også i denne studien viste prestasjonsklima seg å ha en korrelasjon til både PAP og PAV, i tillegg til MAV. Prestasjonsklima hadde derimot ingen korrelasjon til MAP, den målorienteringen som korrelerer sterkest med elevenes karakterer. Til tross for studiens funn om en positiv sammenheng mellom prestasjonsklima og karakterer, vil det derfor anbefales for lærere å legge opp til et mestringsklima heller enn et prestasjonsklima.

Skolen som helhet er kritisert for å være resultatorientert, der elevene opplever et stort prestasjonspress med jevnlig evalueringer. Karakterene bidrar videre til et prestasjonsklima (Vasbø, 2016). Ved å legge til rette for et mestringsklima, der læring og personlig utvikling trekkes frem, indikerer funnene i denne studien at også karakterene øker. Kompetansemålene i kroppsøving bærer videre preg av at elevene skal ha medbestemmelse, og at elevene ikke skal måles opp mot hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Igjen vil et mestringsklima virke positivt inn (Ommundsen, 2001). Maehr (1983) sine råd om å dempe mengden evaluering og sosiale sammenligninger, kombinert med større medbestemmelse for elevene, viser seg dermed å stemme overens med studiens resultater. Studiens praktiske implikasjoner er dermed at kroppsøvlingslærere med fordel bør legge til rette for et mestringsklima, og bygge opp under elevenes adaptering av MAP.

9.0 Avslutning

SRL har i de senere årene i økende grad blitt forsket på i skolesammenheng, og har blitt sett på som kritisk for elever sin læring (Kramarski, 2018; Schunk & Greene, 2018). Videre er motivasjon enn viktig del av SRL (Cleary & Zimmerman, 2004), og innen kroppsøving har AGT vist seg som den mest populære motivasjonsteorien for å forklare og undersøke elevens motivasjon (Roberts, 2012; Roberts et al., 2007). Hensikten med denne studien har vært å bidra med videre kunnskap i lys av SRL og AGT, da mer spesifikt elevenes målorienteringer og opplevd motivasjonsklima, og hvilke sammenhenger de har med kroppsøvingselever på ungdomsskolen og VGS sine karakterer. Målet om å øke forståelsen rundt SRL, målorientering, og motivasjonsklima sin sammenheng med kroppsøvingselever sine karakterer vil kunne bidra videre i målet om å gi kroppsøvingslærere kunnskapen og verktøyene til å tilrettelegge for et best mulig kroppsøvingsfag.

Resultatene i denne studien indikerer at både motivasjonsklima og elevenes målorientering har en betydning for hvilke karakterer de får i kroppsøvingsfaget. Både mestringsklima og prestasjonsklima viste til en positiv sammenheng med karakterer, men prestasjonsklima må ses i sammenheng med samspillet det har med PAP. En økning i prestasjonsklima viser seg å ha en positiv sammenheng med karakterer for elever med lave verdier innen PAP. Den gjennomsnittlige verdien for PAP elevene i utvalget har er derimot på den øvre siden av skalaen, og for elevene med høyere grad av PAP vil en økning i prestasjonsklima ha en negativ sammenheng med karakterene de får. Teoretisk knyttes det positive utfall til mestringsklima, og negative utfall til prestasjonsklima (Ames, 1992a; Ommundsen, 2001; Roberts, 2012). Kroppsøvingslærere anbefales derfor å legge opp til et mestringsklima heller enn et prestasjonsklima.

Blant målorienteringene viser nevnte PAP, men også MAP til en positiv sammenheng med karakterer, men begge i samspill med henholdsvis prestasjonsklima og hvilket trinn elevene går i. PAP blir i teorien sett på som en målorientering som kan slå både positivt og negativt ut på grunn av kompleksiteten av å være en tilnærmende og normativ målorientering (Elliot, 1999). Studiens funn indikerer en positiv sammenheng for begge de tilnærmende målorienteringene. Allikevel vil MAP bli trukket frem som variabelen i studien som korrelerer sterkest med karakterer, som sett i korrelasjonsmatrisen, og er videre en målorientering det kun er få om noen negative konsekvenser forbundet med (Elliot, 1999). Hvilket alderstrinn elevene går på medierer til en viss grad hvor stor sammenheng det er mellom MAP og karakterer, men elever

med høy grad av MAP vil ha en sterk positiv sammenheng med karakterer uavhengig av hvilket trinn elevene går på. Elever bør dermed søke etter å adaptere MAP i aller høyeste grad.

De unngående målorienteringene MAV og PAV viser på sin side en negativ sammenheng med karakterer. Mengden studier som har undersøkt 2x2 modellen opp mot karakterer i en kroppøvingssammenheng er begrenset. Studiens funn bygger dermed videre opp argumentet om å tilrettelegge for en adaptering av MAP gjennom et mestringsklima, og kroppøvingslærere bør forsikre og overbevise elevene sine om at det å gjøre feil er en viktig del av læring, slik at frykten for å mislykkes blir minst mulig. Videre ble det ikke funnet en statistisk signifikant sammenheng mellom SRL og karakterer, et funn som overrasket basert på både teoretisk rammeverk og tidligere forskning. Samtidig har flere studier vist lav bruk av SRL i kroppøving (Laxdal et al., 2020; Olsen & Mehus, 2022), noe også denne studien fant. Den positive sammenhengen SRL har med blant annet MAP og mestringsklima, som diskutert i forrige kapittel, styrker derimot argumentet for å styrke kroppøvingselevs bruk av SRL.

9.1 Studiens begrensninger og veien videre

Ved lesning av resultatet av studien er det viktig å ta høyde for at studien har sine begrensninger. For det første er studien basert på et bekvemmelighetsutvalg, og det er dermed utfordrende å skulle generalisere utover de skolene fra Midt-Norge som deltok i studien. Jenter er overrepresentert, og VG3 elever underrepresentert i studien, noe som videre bidrar til utfordringer med generalisering. Videre er det avgjørende å ta hensyn til studiens utfordringer med heteroskedasitet. Slike utfordringer er mest problematisk i mindre datasett, men det er allikevel ikke ubetydelig i utvalg slik som i denne studien. Med skjevfordelingen mot høyere karakterer er det dermed svært vanskelig å predikere presist for elevgruppen med lavere karakterer, og til tross for at dette kun utgjør noen få prosent av datasettet er dette noe som er viktig å ta høyde for når man leser resultatene i studien. At studien benytter et tverrsnittdesign fører videre til at kausale slutninger ikke kan trekkes, og en årsakssammenheng mellom variablene vil ikke være mulig å komme frem til.

Videre studier kan med fordel utforske lignende tematikker ved hjelp av intervensjonsstudier eller ved bruk av longitudinell studiedesign. Eksempelvis vil man kunne innføre mestringsklima og prestasjonsklima i kroppøvingsskoler, og se hvilke effekter dette har på elevenes målorienteringer og bruk av SRL. Ved bruk av longitudinelt studiedesign vil man kunne se sammenhenger over tid, og dermed også kunne avdekke kausalitet. Det ble i denne studien forsøkt uten hell å benytte seg av strukturell ligningsmodellering (structural equation

modeling (SEM)) som verktøy for å i større grad undersøke indirekte sammenhenger enn hva det i lineær regresjon er mulig å få til (Kline, 2023). Det oppfordres derfor til å gjøre nye forsøk på å benytte SEM for å undersøke indirekte og direkte sammenhenger mellom mestringsklima, målorienteringer, SRL og karakterer. Avslutningsvis har eksempelvis Dasinger & Solmon (2022) benyttet seg av en 2x2 modell av motivasjonsklima, der motivasjonsklima er delt inn i tilnærmende og unngående dimensjoner slik som 2x2 modellen for målorienteringer. Forskning på 2x2 modellen for motivasjonsklima kombinert med 2x2 modellen for målorienteringer er noe det mangler forskning på innen kroppsøving, og er derfor relevant å undersøke videre.

10.0 Litteraturliste

- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppsoving»: En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. [Doktorgradsavhandling]. OsloMet.
- Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*.
- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Achievement goals, competition appraisals, and the psychological and emotional welfare of sport participants. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(3), 302-322.
- Adigüzel, A., & Orhan, A. (2017). The Relation between English Learning Students' Levels of Self-Regulation and Metacognitive Skills and Their English Academic Achievements. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 115-125.
- Ames, C. (1992a). Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes. I G. C. Roberts (Red.), *Motivation in Sport and Exercise* (s. 161-176). Human Kinetics.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 409-414.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), 520-537.
- Barkoukis, V., Katsani, K., & Ourda, D. (2012). Antecedents and consequences of self-regulated learning in physical education. I V. Barkoukis (Red.). *Psychology of Self-Regulation: Psychology of Emotions, Motivations & Actions*. (s. 129-146) Nova.
- Berg, A. (2014). *Vilje til å lykkes som fotballspiller – veien for å oppnå suksess*. [Masteroppgave]. Norges idrettshøgskole.

- Burnham, P., Lutz, K. G., Grant, W. & Layton-Henry, Z. (2008). *Research Methods in Politics* (2. utg.). Political Analysis.
- Cecchini-Estrada, J. A., & Méndez-Giménez, A. (2017). Motivational climate, 2×2 achievement goal orientation and dominance, self-regulation, and physical activity in pre-service teacher education. *European Physical Education Review*, 23(4), 461-479
- Cellar, D. F., Stuhlmacher, A. F., Young, S. K., Fisher, D. M., Adair, C. K., Haynes, S., ... & Riestler, D. (2011). Trait goal orientation, self-regulation, and performance: A metaanalysis. *Journal of Business and Psychology*, 26(4), 467-483.
- Clark, T. (2008). We're Over-Researched Here!' Exploring Accounts of Research Fatigue within Qualitative Research Engagements. *Sociology*, 42(5), 953-970.
<https://doi.org/10.1177/0038038508094573>
- Claver, F., Martínez-Aranda, L. M., Conejero, M., & Gil-Arias, A. (2020). Motivation, discipline, and academic performance in physical education: A holistic approach from achievement goal and self-determination theories. *Frontiers in Psychology*, 11, 1808.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01808>
- Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>
- Cleary, T., Zimmerman, B. J., and Keating, T. (2006). Training physical education students to self-regulate during basketball free throw practice. *Res. Q. Exerc. Sport* 77, 251–262
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. (2003). A 2×2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for Factorial Invariance, Temporal Stability, and External Validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(4), 456-476.
<https://doi.org/10.1123/jsep.25.4.456>
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., & Coatsworth, J. D. (2006). Coaching climates and the destructive effects of mastery-avoidance achievement goals on situational motivation. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 28(1), 69-92.
- Dasinger, T. M. & Solmon, M. A. (2022). Exploring the Relationships Among Achievement Goal Theory, State Anxiety, and Intentions to Be Physically Active. *International Journal of Sport, Exercise and Health Research*, 6(2), 74-80.

- Diseth, Å., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 671-687.
- Duda, J. L., Appleton, P. R., Stebbings, J., & Balaguer, I. (2017). Towards more empowering and less disempowering environments in youth sport: Theory to evidenced-based practice. I C. J. Knight, C. G. Hardwood & D. Gould (Red.), *Sport Psychology for Young Athletes* (s. 81-93). Routledge.
- Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical education. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 415-436.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.007>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. & Legget, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218-232
- Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475
- Elliot, A. J. & Hulleman, C. S. (2017). Achievement Goals. I A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (Red.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (2. utg., s. 43-60). Guilford Publications.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501-519.

- Elliot, A. J., McGregor, H. A. and Gable, S. (1999). Achievement Goals, Study Strategies and Exam Performance: A Mediation Analysis. *Journal of Educational Psychology* 91(3), 549–563.
- Engelsrud, G., Gyiring, J., Sæle, O. & Borgen, J. S. (2022, 19. juli). Karakterer i kroppsøving er ikke irrelevant. *Forskersonen.no*. <https://www.forskersonen.no/barn-og-ungdom-debattinnlegg-meninger/karakterer-i-kroppsøving-er-ikke-irrelevant/2055831>
- Erdvik, I. B. (2020). *Physical education as a developmental asset in the everyday life of adolescents: A relational approach to the study of basic need satisfaction in PE and global self-worth development* [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole.
- Ericsson, I. & Karlsson, K. K. (2012). Motor skills and school performance in children with daily physical education in school – a 9-year intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 24(2), 273-278.
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Fadlelmula, F. K., Cakiroglu, E., & Sungur, S. (2015). Developing a structural model on the relationship among motivational beliefs, self-regulated learning strategies, and achievement in mathematics. *International journal of science and mathematics education*, 13(6), 1355-1375.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Frestad, E. (2022). *Elevers læring i kroppsøving: En kvantitativ undersøkelse om elevers selvregulering, mestringsstro og opplevelse av kroppsøving i ungdoms- og videregående skole*. [Masteroppgave]. NTNU.
- Gutiérrez, M., & López, E. (2012). Motivation, students' behaviour and academic achievement. *Journal for the Study of Education and Development*, 35(1), 61-72. <https://doi.org/10.1174/021037012798977421>
- 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

- Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M. J. & Raine, A. S. (2015). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 9-25.
- Hay, P. J., & Macdonald, D. (2010). The gendering of abilities in Senior PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 271-285.
- Isoard-Gauthier, S., Guillet-Descas, E., & Duda, J. L. (2013). How to achieve in elite training centers without burning out? An achievement goal theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(1), 72-83.
- Jaccard, J. & Turrisi, R. (2003). *Interaction Effects in Multiple Regression* (2. utg.). SAGE Publications Inc.
- Jaitner, D., Rinas, R., Becker, C., Niermann, C., Breithecker, J., & Mess, F. (2019). Supporting subject justification by educational psychology: a systematic review of achievement goal motivation in school physical education. *Frontiers in Education*. (4), 70.
- Kaufman, R. L. (2013). *Heteroskedasticity in Regression: Detection and Correction*. Sage Publications.
- Kirschenbaum, D. S. & Karoly, P. (1977). When Self-regulation Fails: Tests of Some Preliminary Hypotheses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 45(6). 1116-1125.
- Kitsantas, A., Kavussanu, M., Corbato, D. B. & Van de Pol, P. K. C. (2018). Self-Regulation in Athletes: A Social Cognitive Perspective. I D. H. Schunk & J. A. Greene (Red.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2. utg., s. 194-207). Routledge.
- Kitsantas, A., Zimmerman, B. J., & Cleary, T. (2000). The role of observation and emulation in the development of athletic self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 811- 817.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (5. utg.). The Guildford Press.
- Kolovelonis, A., & Goudas, M. (2018). The relation of physical self-perceptions of competence, goal orientation, and optimism with students' performance calibration in

- physical education. *Learning and individual differences*, 61, 77-86.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.013>
- Kolovelonis, A., Goudas, M., Hassandra, M., & Dermitzaki, I. (2012). Self-regulated learning in physical education: Examining the effects of emulative and self-control practice. *Psychology of sport and Exercise*, 13(4), 383-389.
- Kramarski, B. (2018). Teachers as Agents in Promoting Students' SRL and Performance: Applications for Teachers' Dual-Role Training Program. I D. H. Schunk & J. A. Greene (Red.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2. utg., s. 223-239). Routledge.
- Kuncel, N. R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of educational research*, 75(1), 63-82.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lagestad, P. (2017a). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? -En studie av jenter og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta Didactica Norge*, 11(1), 1-21.
- Lawrence, A. S., & Saileella, K. (2019). Self-Regulation of Higher Secondary Students in Relation to Achievement in Mathematics. *Online Submission*, 9(1), 258-265
- Laxdal, A. G. (2020). *The learning environment in upper secondary school physical education: The student perspective*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Laxdal, A., & Giske, R. (2020). Gender and the perceived learning environment in upper secondary school physical education. *Sport, Education and Society*, 25(7), 779-787.
- Laxdal, A., Mjåtveit, A., Leibinger, E., Haugen, T., & Giske, R. (2020). Self-regulated Learning in Physical Education: An Analysis of Perceived Teacher Learning Support and Perceived Motivational Climate as Context Dependent Predictors in Upper Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 1120-1132.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1689164>

- Lenes, R., McClelland, M. M., ten Braak, D., Idsøe, T., & Størksen, I. (2020). Direct and indirect pathways from children's early self-regulation to academic achievement in fifth grade in Norway. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 612-624
- Lund, G. (2022, 12. Juli). Dropp karakterene i gym! *VG*.
<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/66Lob3/dropp-karakterene-i-gym>
- Lysheim, M. H. R. (2022). *Selvregulert læring I kroppsøving: En kvantitativ studie om elevers selvregulerte læring*. [Masteroppgave]. NTNU.
- Maehr, M. L. (1983). On Doing Well in Science: Why Johnny No Longer Excels; Why Sarah Never Did. I S. G. Paris, G. M. Olson, & H. W. Stevenson (Red.), *Learning and Motivation in the Classroom* (s. 179-210). Routledge.
- Martin, E., Rudisill, M., & Hastie, P. (2009). The effectiveness of a mastery motivational climate motor skill intervention in a naturalistic physical education setting. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 227-240
- McCardle, L. (2015). Similarities and differences in self-regulated learning processes in sports and academics: A case study. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, 9(3), 190–213.
- McCardle, L., Young, B. W., & Baker, J. (2019). Self-regulated learning and expertise development in sport: Current status, challenges, and future opportunities. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 12(1), 112-138
- Mehmetoglu, M. & Jakobsen, T. G. (2022). *Applied Statistics Using Stata: A Guide for the Social Sciences* (2. utg.). Sage
- 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)* (Høgskolen i Innlandet, oppdragsrapport nr. 1 - 2018). Hentet fra Høgskolen i Innlandet: <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Neal, S., Mohan, G., Cochrane, A. & Bennett, K. (2016). 'You can't move in Hackney without bumping into an anthropologist': why certain places attract research attention. *Qualitative Research*, 16(5), 491-507. <https://doi.org/10.1177/1468794115596217>

- NESH. (2021, 12. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nicholls, J. G. (1983). Conceptions of Ability and Achievement Motivation: A Theory and its Implications for Education. I S. G. Paris, G. M. Olson, & H. W. Stevenson (Red.), *Learning and Motivation in the Classroom* (s. 211-238). Routledge.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review* 91(3), 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Nien, C-L. & Duda, J. L. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(3), 352-372.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1999). Affect and achievement goals in physical activity: A meta analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 333–343.
- Olsen, T. M. J. (2021). *Elevers måloppnåelse i kroppsøving: Betydningen av ulike målorienteringer og selvregulert læring* [Masteroppgave]. Norges teknisknaturvitenskapelige universitet.
- Olsen, T. M. J. & Mehus, I. (2022). Students' Performance in Physical Education: The Role of Differential Achievement Goals and Self-Regulated Learning. *Education Sciences*, 12(2), 142. <https://doi.org/10.3390/educsci12020142>
- 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, 139-158.
- Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance-approach and avoidance goals in physical education. *Journal of applied sport psychology*, 16(2), 183-197
- 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

- Ommundsen, Y. (2015). Psykologisk læringsklima i kroppssøving og idrett. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (2.utg., s. 46-63). Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y., & Lemyre, P.-N. (2007). Self-regulation and strategic learning: The role of motivational beliefs and the learning environment in physical education. In J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann, & Y. Theodorakis (Eds.), *Psychology for physical educators: Student in focus* (2nd ed., pp. 141–173). Human Kinetics.
- 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 and exercise*, 4(4), 397-413.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (Lov-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ottosen, M. (2022). *Elevers selvregulering i kroppssøving: Betydningen av oppfattet motivasjonsklima og ulike målorienteringer*. [Masteroppgave]. NTNU.
- Papaioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for exercise and sport*, 69(3), 267-275.
- Parish, L., & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation during free-choice activity in physical education: Influence of perceptions of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-182.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33. [https://doi.org/O022-O663/90/\\$00.75](https://doi.org/O022-O663/90/$00.75)
- Popa, D., Mîndrescu, V., Iconomescu, T. M., & Talaghir, L. G. (2020). Mindfulness and Self-Regulation Strategies Predict Performance of Romanian Handball Players. *Sustainability*, 12(9), 3667.
- Ramsey, J. B. (1969). Tests for Specification Errors in Classical Linear Least-Squares Regression Analysis. *Journal of the Royal Statistical Society Series B: Statistical Methodology*, 31(2), 350-371.

- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), 245-260.
- Regjeringen. (u.å.). *Tidslinje: myndighetene håndtering av koronasituasjonen*. Hentet 17. april 2024 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/tidslinje-koronaviruset/id2692402/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Roberts, G. C. (2012). Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: After 30 years, where are we. I G. C. Roberts og D. C. Treasure (Red.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (3. utg., s. 5-58). Human Kinetics.
- Roberts, G. C. & Nerstad, C. G. L. (2020). Motivation: Achievement Goal Theory in Sport and Physical Activity. I D. Hackfort & R. Schinke (Red.), *The Routledge International Encyclopedia of Sport and Exercise Psychology: Volume 1: Theoretical and Methodological Concepts* (s. 322-341). Routledge.
- Roberts, G. C., Nerstad, C. G. & Lemyre, P. N. (2018). Motivation in Sport and Performance. I *Oxford research encyclopedia of psychology*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.150>
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. & Conroy, D. E. (2007). Understanding the Dynamics of Motivation in Sport and Physical Activity: An Achievement Goal Interpretation. I G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Red.), *Handbook of Sport Psychology* (3. utg., s. 3-31). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118270011.ch1>
- 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/10.3390/ijerph17176145>
- Roth, A., Ogrin, S. & Schmitz, B. (2016). Assessing self-regulated learning in higher education: A systematic literature review of self-reported instruments. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 28, 225-250.

- Saks, K., Leijen, Ä, Edovald, T., & Öun, K. (2015). Cross-cultural adaptation and psychometric properties of the Estonian version of MSLQ. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 597–604
- Schunk, D. H. & Greene, J. A. (2018). Historical, Contemporary, and Future Perspectives on Self-Regulated Learning and Performance. I D. H. Schunk & J. A. Greene (Red.), *Handbook og Self-Regulation of Learning and Performance* (2. utg., s. 1-15). Routledge.
- Selfriz, J. J., Duda, J. L. & Chi, L. (1992). The Relationship of Perceived Motivational Climate to Intrinsic Motivation and Beliefs about Success in Basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14(4), 375-391. <https://doi.org/10.1123/jsep.14.4.375>
- Serrano, J. S., Solana, A. A., Catalán, Á. A., & González, L. G. (2017). El clima motivacional del docente de Educación Física:¿ Puede afectar a las calificaciones del alumnado?. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (31), 98-102.
- Skog, O-J. (2004). *Å forklare sosiale fenomener: En regresjonsbasert tilnærming* (2. utg.). Gyldendal.
- Solmon, M. A. & Lee, A. M. (1997). Development of an Instrument to Assess Cognitive Processes in Physical Education Classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(2), 152-160
- Sticca, F., Goetz, T., Bieg, M., Hall, N. C., Eberle, F., & Haag, L. (2017). Examining the accuracy of students' self-reported academic grades from a correlational and a discrepancy perspective: Evidence from a longitudinal study. *PloS one*, 12(11), e0187367.
- Säfvenbom, R. Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE: Who collects the benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646.
- Theodosiou, A., Mantis, K. & Papaioannou, A. (2008). Student self-reports of metacognitive activity in physical education classes. Age-group differences and the effect of goal orientations and perceived motivational climate. *Educational Research and Review*, 3(12), 353-364.

- Theodosiou, A., & Papaioannou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(4), 361-379
- Urdan, T. & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101862.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- Usher, E. L. & Schunk, D. H. (2018). Social Cognitive Theoretical Perspective of Self-Regulation. I D. H. Schunk & J. A. Greene (Red.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2. utg., s. 19-35). Routledge.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 6. april). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 30. august). *Høyt karaktersnitt også for årets avgangskull.*
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/karakterer-i-grunnskole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet* (Nr. 1/2023) [Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2023/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-a). *Elevtall i videregående skole – utdanningsprogram og trinn.* Hentet 6. april 2024 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-vgo-utdanningsprogram/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-b). *Karakterstatistikk for videregående skole.* Hentet 12. april 2024 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterer-vgs/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-c). *Tall om elever, skoler, spesialundervisning og særskilt norsk.* Hentet 6. april 2024 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/tall-om-elever-og-skoler/#>

- Vasbø, K. B. (2016). Kunnskapssamfunnets pedagogiske ungdomsprosjekt. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring* (s. 293-306). Cappelen Damm akademisk.
- Vinje, E. E. Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021). Bør karakterer avskaffes i kroppsøving? I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (166-190).
- Walseth, K. Aartun, I. & Engelsrud, G. (2017). Girls' bodily activities in physical education How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), 442-459.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of educational Psychology*, 89(3), 397-410.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of educational psychology*, 96(2), 236.
- Yeh, Y. C., Kwok, O. M., Chien, H. Y., Sweany, N. W., Baek, E., & McIntosh, W. A. (2019). How College Students' Achievement Goal Orientations Predict Their Expected Online Learning Outcome: The Mediation Roles of Self-Regulated Learning Strategies and Supportive Online Learning Behaviors. *Online Learning*, 23(4), 23-41
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-recording. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 60-75.

11.0 Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv skoler

Vil din skole delta i forskningsprosjektet “Selvregulert læring og motivasjon i kroppsøving”?

Vi er tre masterstudenter ved NTNU i Trondheim som skal skrive masteroppgaver våren 2022. I den forbindelse trenger vi å rekruttere elever til å delta i vår spørreundersøkelse for å samle informasjon om valgt tema.

Formål

Denne undersøkelsen har som formål å se på elevers ulike former for motivasjon og bruk av læringsstrategier i kroppsøving.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet, og det utføres i forbindelse med våre masteroppgaver ved studiet “Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag”.

Hva innebærer det for din skole å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer at elevene svarer på et digitalt spørreskjema som tar ca. 15-20 minutter å fylle ut. Vi vil understreke at deltakelse ikke krever noen ressurser fra skolen annet enn at lærerne setter av tid til å gjennomføre spørreundersøkelsen og deler elektronisk link eller QR-kode i en av sine timer.

Det er **frivillig** å delta i prosjektet. Dersom skolen samtykker til å delta, vil elevene få tilgang til spørreskjemaet på Nettskjema.no. Elevene kan når som helst avbryte undersøkelsen underveis, men når de har fullført spørreskjemaet og sendt inn svarene, gis det samtidig samtykke til at man er med i prosjektet. Ved å samtykke godkjenner de dermed at svarene deres blir brukt og analysert i våre masteroppgaver. Dersom eleven er under 15 år, må det gis et samtykke fra foresatte i en samtykkeerklæring.

Personvern

Prosjektet er i tråd med NSD sine retningslinjer for personvern, og elevene sikres fullstendig anonymitet. Gjennom www.nettskjema.no sikres det at svarene ikke kan knyttes til eller spores tilbake til enkeltelever. Dataene slettes etter at masteroppgavene er levert.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål, kan du ta kontakt med:

- Masterstudent: <navn etternavn>, e-post (xxxxxxe@stud.ntnu.no) eller telefon: xxxxxxxx
- Eller: NTNU ved Ingar Mehus på e-post (ingar.mehus@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen på e-post (thomas.helgesen@ntnu.no)

Håper dere ønsker å delta i vårt forskningsprosjekt. Det vil være til stor hjelp!

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Ingar Mehus
Masterstudenter Eirik Frestad, Marte Ottosen og Mari Helene Reinaas Lysheim

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv foresatte

Vil ditt/deres barn delta i forskningsprosjektet “Selvregulert læring og motivasjon i kroppsøving”?

Vi er tre masterstudenter ved NTNU i Trondheim som skal skrive masteroppgaver våren 2022. I den sammenheng trenger vi å rekruttere elever til å delta i vår spørreundersøkelse for å samle informasjon om valgt tema.

Formål

Denne undersøkelsen har som formål å se på elevers ulike former for motivasjon og bruk av læringsstrategier i kroppsøving. Kunnskap om dette kan bidra til en bedre forståelse av hvordan kroppsøvingslærere kan legge til rette for at elevene kan være mer aktive i sin egen læring.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet, og det utføres i forbindelse med våre masteroppgaver ved studiet “Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag”.

Frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis det er greit at barnet deltar i undersøkelsen, må det gis samtykke fra foresatte i samtykkeerklæringen nedenfor. Deretter kan barnet selv velge om deltakelse er ønskelig eller ikke. Undersøkelsen kan når som helst avbrytes underveis, men når de har fullført spørreskjemaet og sendt inn svarene, gis det samtidig samtykke til at man ønsker å være med i prosjektet.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Deltakelse innebærer at svarene kan brukes i analyser i våre masteroppgaver. Det tar ca. 15-20 minutter å fylle ut det digitale spørreskjemaet, og dette gjøres på skolen. Alle svar er anonyme, og ingen spørsmål spør etter informasjon som gjør at barna kan gjenkjennes eller spores i etterkant.

Personvern

Prosjektet er i tråd med NSD sine retningslinjer for personvern, og deltakerne sikres fullstendig anonymitet. Gjennom www.nettskjema.no sikres det at svarene ikke kan knyttes til eller spores tilbake til enkeltelever. Dataene slettes etter at masteroppgavene er levert.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål, kan du ta kontakt med:

- Masterstudent <navn etternavn>, e-post (xxxxxxx@stud.ntnu.no) eller telefon: xxxxxxxx 80

Eller:

- NTNU ved Ingar Mehus på e-post (ingar.mehus@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen på epost (thomas.helgesen@ntnu.no)

Håper dere ønsker å delta i vårt forskningsprosjekt. Det vil være til stor hjelp!

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Ingar Mehus

Masterstudenter Eirik Frestad, Marte Ottosen og Mari Helene Reinaas Lysheim

Selvregulert læring og motivasjon i kroppsøving

Obligatoriske felter er merket med stjerne *

Om undersøkelsen

Denne spørreundersøkelsen er laget av tre studenter på lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag ved NTNU. Formålet er å undersøke elevers motivasjon og bruk av læringsstrategier i kroppsøvingsfaget.

Det er frivillig å delta, og deltakelsen er anonym. Ingen opplysninger vil kunne spores tilbake til deg. Du kan når som helst avbryte undersøkelsen underveis, men hvis du fullfører spørreskjemaet og sender inn svarene, gis det samtidig samtykke til deltakelse i prosjektet.

Det tar ca. 15-20 minutter å fylle ut spørreskjemaet. Husk at det ikke er noen fasitsvar. Det er viktig at du svarer det som er riktig for deg.

Dersom du fullfører spørreskjemaet, kan du være med i trekningen av 5 gavekort á 500 kr. Hvis du ønsker å delta i trekningen, kan du følge lenken som dukker opp etter at spørreundersøkelsen er fullført. Her kan du skrive inn din kontaktinformasjon. Trekningen er tilfeldig, og kontaktinformasjonen kan ikke kobles til det du har svart i spørreundersøkelsen.

Håper du ønsker å svare på spørreskjemaet. Det hadde vært til stor hjelp!

1. Kjønn *

Gutt
Jente
Annet

2. Klassetrinn *

8. trinn
9. trinn
10. trinn
Vg1
Vg2
Vg3

2b. Studieretning *

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Vg1 eller Vg2 eller Vg3» er valgt i spørsmålet «2. Klassetrinn»

Studieforberedende/påbygg
Yrkesfag

3. Hvilken karakter fikk du i standpunktsvurdering i kroppsøving forrige termin? *

IV (ikke vurderingsgrunnlag)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

4. Hvor ofte er du så fysisk aktiv at du blir andpusten eller svett i minimum 20 minutter? *

Aldri

Sjelden

1-2 ganger i måneden

1-2 ganger i uka

3-4 ganger i uka

Minst 5 ganger i uka

5. Driver du med noen form for organisert trening (idrettslag, dansekurs eller lignende)? *

*

Ja

Nei, men jeg har drevet med organisert trening tidligere

Nei, jeg har aldri drevet med noen form for organisert trening

6. Læringsstrategier

Påstandene i denne kategorien handler om din bruk av læringsstrategier **i kroppsøving**. Velg det tallet mellom 1 "helt uenig" og 7 "helt enig" som beskriver deg best.

a) Når kroppsøvingstimen er ferdig, tenker jeg over hva jeg har lært *

- Helt uenig

2

3

4 - Nøytral

5

6

7 - Helt enig

b) Når aktiviteten er tung eller vanskelig, gir jeg opp eller deltar minst mulig *

- Helt uenig

2

3

4 - Nøytral

5

6

7 - Helt enig

c) Jeg øver på noen av de ferdighetene vi har lært i kroppsøving, selv om jeg ikke trenger å gjøre det *

- Helt uenig

2

3

4 - Nøytral

5

6

7 - Helt enig

d) Selv om aktivitetene er kjedelige og uinteressante, holder jeg på til timen er ferdig *

- Helt uenig

2

3

4 - Nøytral

5

6

7 - Helt enig

e) Før kroppsøvingstimen begynner, tenker jeg på hva jeg må gjøre for å lære noe *

- Helt uenig

2

3

4 - Nøytral

5

6

7 - Helt enig

f) Når kroppsøvingstimen er ferdig, tenker jeg ofte tilbake og lurer på hva vi skulle lære i timen *

- Helt uenig

2

3

4 - Nøytral

5

6

7 - Helt enig

g) Når læreren snakker, tenker jeg på andre ting og hører ikke etter *

- Helt uenig

2

3

4 - Nøytral

5

6

7 - Helt enig

h) Underveis i timen vurderer jeg aktiviteten for å se om jeg lærer noe *

- Helt uenig

2

3

4 - Nøytral

5

6

7 - Helt enig

i) Jeg jobber hardt for å få en god karakter i kroppsøving, til og med de gangene jeg ikke liker aktiviteten *

- Helt uenig

2

3

4 - Nøytral

5

6

7 - Helt enig

j) Før kroppsøvingstimen tenker jeg over hva jeg kan, og hvordan jeg kan bruke det i timen *

- Helt uenig

2

3

4 - Nøytral

5

6

7 - Helt enig

k) Etter at læreren har forklart hva vi skal gjøre i timen, setter jeg meg mål om hva jeg skal mestre *

- Helt uenig

2

3

4 - Nøytral

5

6

7 - Helt enig

7. Dine behov i kroppsøving

Påstandene i denne kategorien handler om dine behov. Svar med utgangspunkt i **kroppsøvingen**. Velg det tallet mellom 0 "ikke sant i det hele tatt" og 4 "veldig sant" som passer best for deg.

a) Jeg har en følelse av valgfrihet i det jeg gjennomfører i kroppsøving *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

b) Det meste av det jeg gjør i kroppsøving føler jeg at jeg må gjøre *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

c) Jeg føler at personene jeg bryr meg om i kroppsøving også bryr seg om meg *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

d) Jeg føler meg utestengt fra den gruppen jeg ønsker å være en del av i kroppsøving *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

e) Jeg føler meg trygg på at jeg kan gjøre ting bra i kroppsøving *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

f) Jeg har alvorlig tvil om jeg kan gjøre det bra i kroppsøving *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

g) Aktivitetene i kroppsøving er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at kroppsøving skal være *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

h) Jeg føler meg tvunget til å gjøre ting i kroppsøving som jeg ikke ville valgt selv *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

i) Jeg føler meg veldig fortrolig med de andre i kroppsøving *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

j) Jeg føler at personer som er viktige for meg distanserer seg fra meg i kroppsøving *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

k) Jeg føler jeg mestrer det jeg gjør i kroppsøving *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

l) Jeg er skuffet over mange av mine prestasjoner i kroppsøving *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

m) Jeg føler at mine valg i kroppsøving uttrykker hvem jeg egentlig er *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

n) Jeg føler meg presset til å gjøre mye forskjellig i kroppsøving *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

o) I kroppsøving føler jeg meg knyttet til andre personer som er viktige for meg *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

p) Jeg har et inntrykk av at folk jeg tilbringer tid med i kroppsøving ikke liker meg *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

q) Jeg føler meg kompetent til å oppnå mine mål i kroppsøving *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

r) Jeg føler meg usikker på mine egne evner i kroppsøving *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

s) Jeg føler at det vi gjør i kroppsøving er noe som virkelig interesserer meg *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

t) Aktivitetene i kroppsøving føles ut som en rekke av forpliktelser *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

u) Jeg føler meg veldig bekvem sammen med de andre elevene i kroppsøving *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

v) Jeg føler forholdene jeg har til mine medelever i kroppsøving bare er overfladisk *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

w) Jeg føler jeg kan fullføre vanskelige oppgaver i kroppsøving på en suksessfull måte *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

x) Jeg føler meg mislykket på grunn av de feilene jeg gjør i kroppsøving *

- Ikke sant i det hele tatt
- Litt usant
- Verken eller
- Litt sant
- Veldig sant

8. Støtte fra lærer

Påstandene i denne kategorien handler om hvordan du opplever støtte fra din nåværende kroppsøvingslærer. Velg det tallet mellom 1 "helt uenig" og 7 "helt enig" som passer best for deg.

I kroppsøvingstimene...

a) Føler vi at læreren gir oss valgmuligheter og alternativer *

- Helt uenig

2

3

4 - Nøytral

5

6

7 - Helt enig

b) Føler vi at læreren forstår oss *

- Helt uenig

2

3

4 - Nøytral

5

6

7 - Helt enig

c) Har læreren tro på våre evner til å gjøre det bra i timene *

- Helt uenig

2

3

4 - Nøytral

5

6

7 - Helt enig

d) Oppfordrer læreren oss til å stille spørsmål *

- Helt uenig

2

3

4 - Nøytral

5

6

7 - Helt enig

e) Prøver læreren å forstå våre synspunkt før han/hun foreslår alternative løsninger *

- Helt uenig
- 2
- 3
- 4 - Nøytral
- 5
- 6
- 7 - Helt enig

f) Lytter læreren til hvordan vi ønsker å gjøre ting *

- Helt uenig
- 2
- 3
- 4 - Nøytral
- 5
- 6
- 7 - Helt enig

Støtte fra lærer

Velg det tallet mellom 1 "aldri" og 6 "alltid" som passer best for deg. I kroppøvingstimene...

g) Informerer læreren oss om hva vi skal lære *

- Aldri
- Sjelden
- Av og til
- Ofte
- Nesten alltid
- Alltid

h) Presenterer læreren klare mål for timen, og hva som blir forventet av oss *

- Aldri
- Sjelden
- Av og til
- Ofte
- Nesten alltid
- Alltid

i) Gir læreren tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på vårt arbeid *

- Aldri
- Sjelden
- Av og til
- Ofte
- Nesten alltid
- Alltid

j) Gir læreren tydelige råd om hvordan vi kan forbedre våre prestasjoner *

- Aldri
- Sjelden
- Av og til
- Ofte
- Nesten alltid
- Alltid

k) Er læreren opptatt av at vi lærer nye aktiviteter *

- Aldri
- Sjelden
- Av og til
- Ofte
- Nesten alltid
- Alltid

l) Gir læreren åpne oppgaver hvor vi kan prøve ut ulike løsninger *

- Aldri
- Sjelden
- Av og til
- Ofte
- Nesten alltid
- Alltid

m) Er læreren lydhør for våre tilbakemeldinger, og tar hensyn til denne i senere undervisning *

- Aldri
- Sjelden
- Av og til
- Ofte
- Nesten alltid
- Alltid

n) Gir læreren oss mulighet til å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling *

- Aldri
- Sjelden
- Av og til
- Ofte
- Nesten alltid
- Alltid

o) Avslutter læreren timene med en kort samtale om hva vi har lært i dagens økt *

- Aldri
- Sjelden
- Av og til
- Ofte
- Nesten alltid
- Alltid

9. Forventninger i kroppsøving

Påstandene i denne kategorien handler om dine forventninger **i kroppsøving**. Velg det tallet mellom 1 "helt uenig" og 7 "helt enig" som passer best for deg.

a) Jeg tror jeg vil få svært god karakter i kroppsøving. *

- 1 - Helt uenig
- 2
- 3
- Nøytral
- 5
- 6
- 7 - Helt enig

b) Jeg er sikker på at jeg kan klare de vanskeligste oppgavene læreren presenterer i kroppsøving. *

- 1 - Helt uenig
- 2
- 3
- Nøytral
- 5
- 6
- 7 - Helt enig

c) Jeg er trygg på at jeg kan mestre de grunnleggende ferdighetene i kroppsøving. *

- 1 - Helt uenig
- 2
- 3
- Nøytral
- 5
- 6
- 7 - Helt enig

d) Jeg er trygg på at jeg kan få til selv de vanskeligste oppgavene læreren presenterer i kroppsøvingstimen. *

- 1 - Helt uenig
- 2
- 3
- Nøytral
- 5
- 6
- 7 - Helt enig

e) Jeg er trygg på at jeg kan gjøre en utmerket innsats i kroppsøvingfaget. *

- 1 - Helt uenig
- 2
- 3
- Nøytral
- 5
- 6
- 7 - Helt enig

f) Jeg forventer å gjøre det bra i kroppsøving. *

- 1 - Helt uenig
- 2
- 3
- Nøytral
- 5
- 6
- 7 - Helt enig

g) Jeg er trygg på at jeg kan mestre de ferdighetene som blir undervist i kroppsøving. *

- 1 - Helt uenig
- 2
- 3
- Nøytral
- 5
- 6
- 7 - Helt enig

h) Jeg tror jeg vil gjøre det bra i kroppsøving sett ut fra lærerne mine, egne ferdigheter og at mye i faget kan være utfordrende. *

- 1 - Helt uenig
- 2
- 3
- Nøytral
- 5
- 6
- 7 - Helt enig

10. Prestasjon i kroppsøving

Påstandene i denne kategorien handler om tankene og følelsene dine rundt prestasjon i kroppsøving. Velg det tallet mellom 1 "ikke meg i det hele tatt" og 7 "helt likt meg" som passer best for deg.

I kroppsøvingstimene...

a) Er jeg noen ganger redd for at jeg ikke presterer så godt som jeg ønsker. *

- Ikke meg i det hele tatt

2

3

4

5

6

7 - Helt likt meg

b) Er det viktig for meg å prestere så godt jeg kan. *

- Ikke meg i det hele tatt

2

3

4

5

6

7 - Helt likt meg

c) Er jeg ofte bekymret for at jeg ikke kan prestere så godt som jeg er i stand til. *

- Ikke meg i det hele tatt

2

3

4

5

6

7 - Helt likt meg

d) Er det viktig for meg å gjøre det bra sammenlignet med andre. *

- Ikke meg i det hele tatt

2

3

4

5

6

7 - Helt likt meg

e) Ønsker jeg å prestere så godt som det er mulig for meg å prestere. *

- Ikke meg i det hele tatt

2

3

4

5

6

7 - Helt likt meg

f) Vil jeg bare unngå å prestere dårligere enn andre. *

- Ikke meg i det hele tatt

2

3

4

5

6

7 - Helt likt meg

g) Er det viktig for meg å mestre alle aspektene ved min prestasjon. *

- Ikke meg i det hele tatt

2

3

4

5

6

7 - Helt likt meg

h) Er det viktig for meg å prestere bedre enn andre. *

- Ikke meg i det hele tatt

2

3

4

5

6

7 - Helt likt meg

i) Er mitt mål å unngå å prestere dårligere enn alle andre. *

- Ikke meg i det hele tatt

2

3

4

5

6

7 - Helt likt meg

j) Bekymrer jeg meg for at jeg ikke kan prestere så godt som det er mulig for meg å prestere. *

- Ikke meg i det hele tatt

2

3

4

5

6

7 - Helt likt meg

k) Er mitt mål å gjøre det bedre enn andre i klassen. *

- Ikke meg i det hele tatt

2

3

4

5

6

7 - Helt likt meg

l) Er det viktig for meg å unngå å være en av de dårligste elevene i klassen. *

- Ikke meg i det hele tatt

2

3

4

5

6

7 - Helt likt meg

11. Opplevelse av kroppsøvingstimene

Påstandene i denne kategorien handler om hvordan du opplever kroppsøvingstimene. Velg det tallet mellom 1 "helt uenig" og 5 "helt enig" som passer best for deg. I kroppsøvingstimene...

a) Har elevene en god følelse når de gjør det bedre enn sine medelever. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

b) Blir elevene straffet når de gjør en feil. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

c) Er det viktig å være bedre enn de andre. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

d) Gir læreren mest oppmerksomhet til de beste. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

e) Er det viktig å gjøre det bedre enn andre. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

f) Favoriserer læreren enkelte elever. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

g) Blir elevene oppmuntret til å gjøre det bedre enn medelevene. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

h) Ønsker alle elevene å være best. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

i) Blir bare de beste elevene lagt merke til. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

j) Er elevene redd for å gjøre feil. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

k) Oppnår bare noen få elever stjernestatus. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

l) Blir innsats belønnet. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

m) Er læreren opptatt av å utvikle/forbedre ferdigheter blant elevene. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

n) Er fremgang hos hver enkelt elev viktig. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

o) Prøver elevene å lære seg nye ferdigheter. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

p) Blir elevene oppmuntret til å trene på det de ikke er så flinke til. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

q) Vil læreren at vi skal prøve ut nye ferdigheter. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

r) Liker elevene å konkurrere mot noen som er bedre enn dem. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

s) Har alle elevene en viktig oppgave når vi setter sammen lag som skal konkurrere mot andre utenom klassen. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

t) Får de aller fleste elevene delta når det gjennomføres lagkonkurranser mot andre. *

1 - Helt uenig

2

- Nøytral

4

5 - Helt enig

12. Kroppsøving som fag

Påstandene i denne kategorien handler om hvilken opplevelse du har av kroppsøvingsfaget. Velg det tallet mellom 1 "helt uenig" og 7 "helt enig" som passer best for deg.

I kroppsøvingstimene opplever jeg som oftest at jeg...

a) Lærer å samarbeide med andre *

- Helt uenig

2

3

4

5

6

7 - Helt enig

b) Lærer noe jeg har nytte av *

- Helt uenig

2

3

4

5

6

7 - Helt enig

c) Lærer nye ferdigheter *

- Helt uenig

2

3

4

5

6

7 - Helt enig

d) Lærer ny kunnskap *

- Helt uenig

2

3

4

5

6

7 - Helt enig

e) Lærer mindre enn i andre fag *

- Helt uenig

2

3

4

5

6

7 - Helt enig

f) Får en pause fra undervisningen *

- Helt uenig

2

3

4

5

6

7 - Helt enig

g) Ikke tenker at jeg er på skolen *

- Helt uenig

2

3

4

5

6

7 - Helt enig

h) Ikke trenger å tenke på fag *

- Helt uenig

2

3

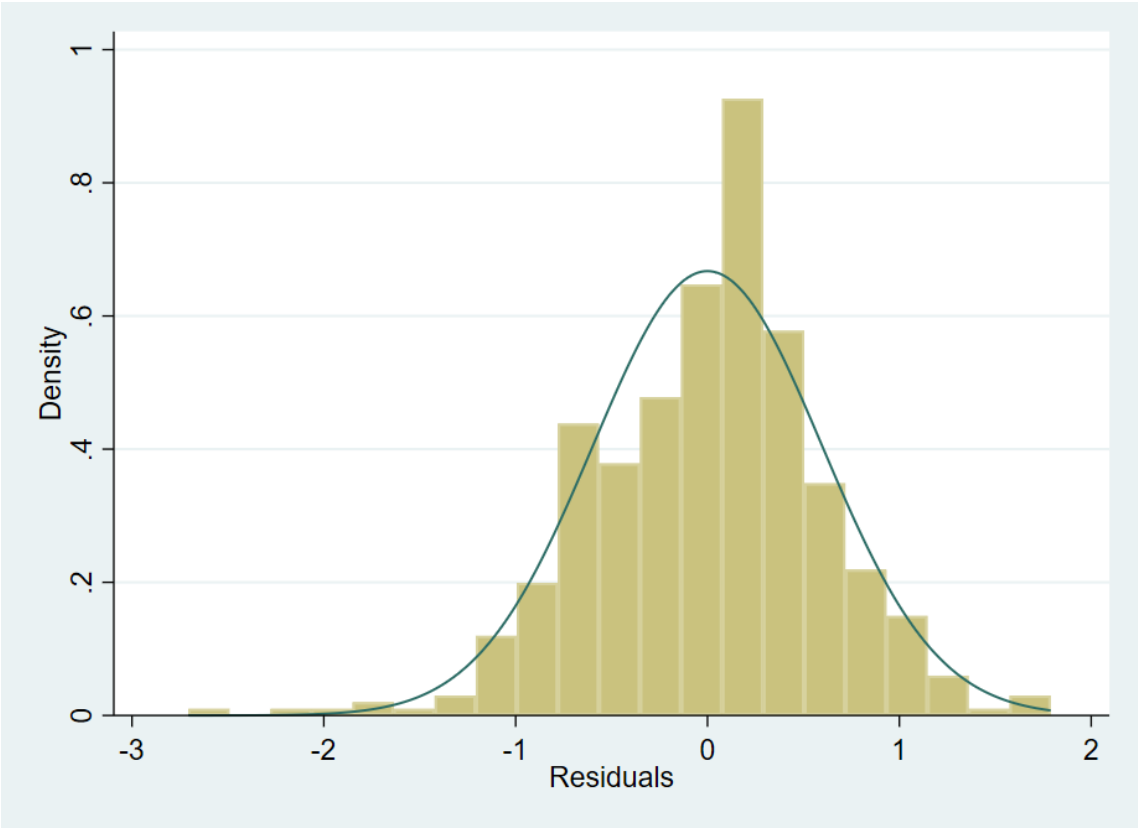
4

5

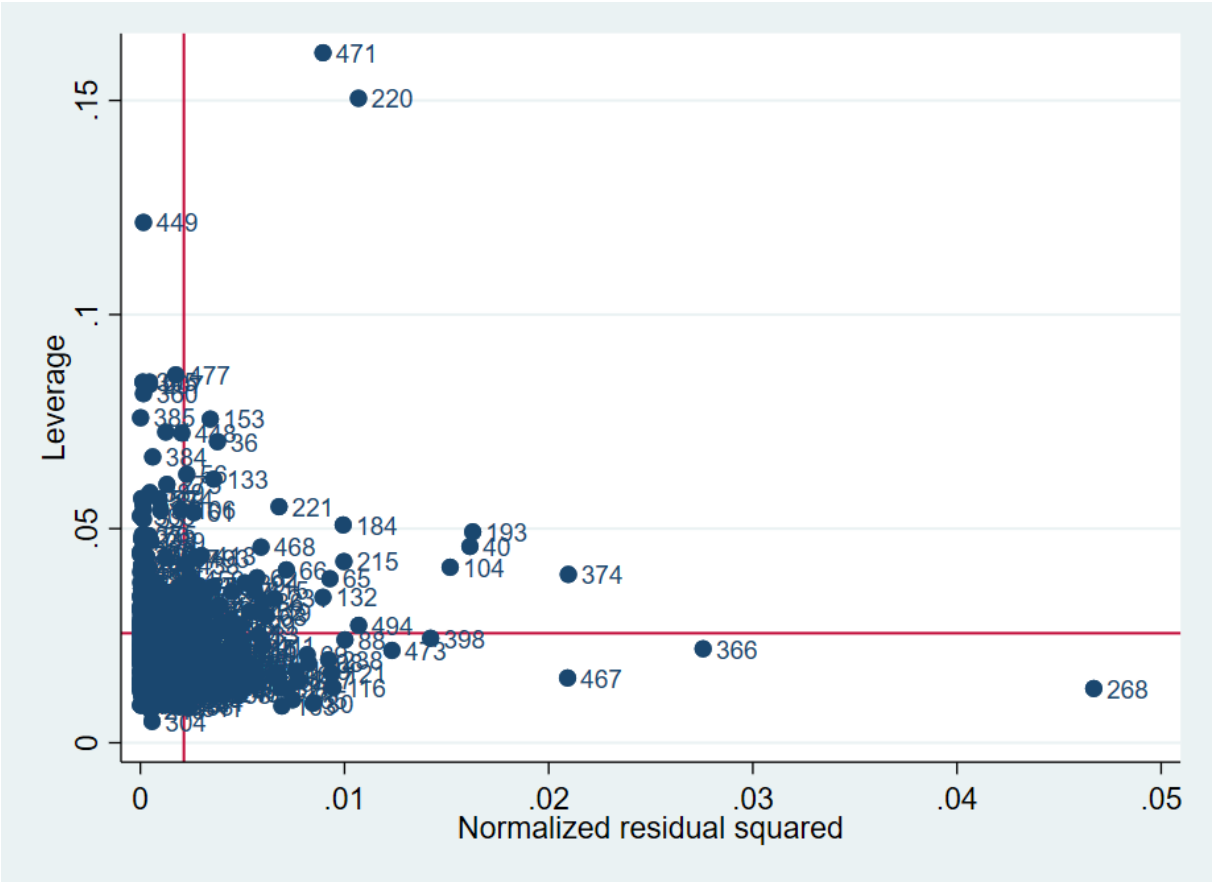
6

7 - Helt enig

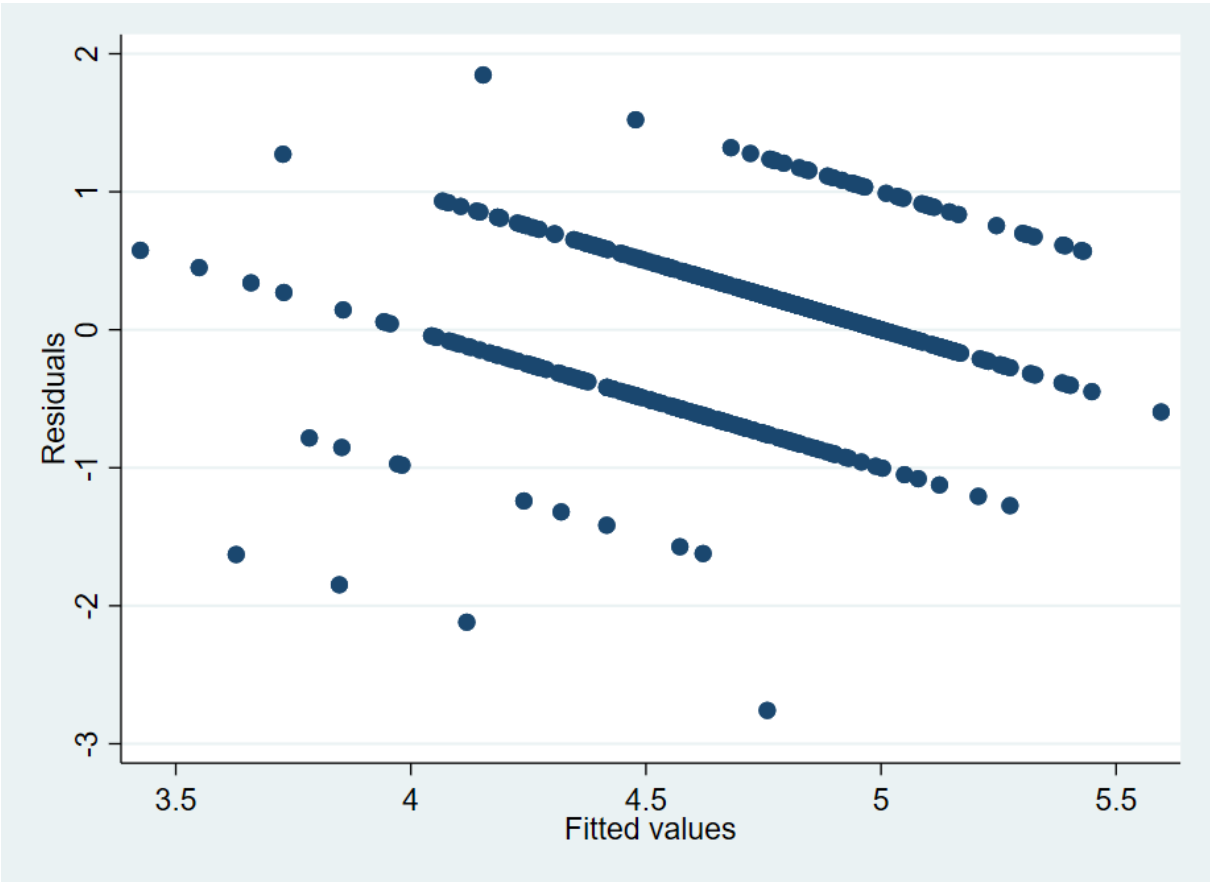
Vedlegg 4 – Histogram normalfordeling



Vedlegg 5 – Leverage innflytelsesplot



Vedlegg 6 – Residualer



Vedlegg 7 – Karakterer

