

# Elevers trivsel og opplevde læringsmiljø i kroppsøvingsfaget

- En kvantitativ spørreundersøkelse



Universitetet  
i Stavanger

**Studium:** Utdanningsvitenskap – idrett/kroppsøving ved UiS

**Prosjektbeskrivelse:** Masteroppgave 2021

**Av:** Hege Levik

**Veileder:** Silje Eikanger Kvalø



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap - idrett/kroppsøving	.....vårsemesteret, 2021...  Åpen
Forfatter: Hege Levik	.....Hege Levik..... (signatur forfatter)
Veileder: Silje Eikanger Kvalø	
Tittel på masteroppgaven: Elevers trivsel og opplevde læringsmiljø i kroppsøvingsfaget Engelsk tittel: Students enjoyment and perception of learning environment in Physical Education	
Emneord: Trivsel, lærerstøtte, vurdering for læring, kroppsøving	Antall ord: .....20 568..... + vedlegg/annet: ...24 459...  Stavanger, ...11/6-21..... dato/år

## Forord

Tilbake i 2008, da jeg begynte på ungdomsskolen, erfarte jeg at flere av mine medelever ikke trivdes i kroppsøvningsfaget. Det var stadig noen som av ulike grunner satt på sidelinjen. Nære og bekjente som opplevde å mistrives i faget, forteller at de ikke følte seg flinke nok og oversett av læreren og medelever. Dette gjorde meg nysgjerrig på om flere elever fremdeles føler det slik, og hvordan trivselen eventuelt kan forbedres.

Gjennom årene med idrettstudier, har jeg lært mye om hvordan læreren kan bruke ulike teorier og metoder for å fremme trivsel og bevegelsesglede. Dette har inspirert meg til å skrive denne masteroppgaven. Det har vært en spennende og lærerik prosess, men også svært tidkrevende. Ettersom jeg ønsker å bli kroppsøvningslærer, vet jeg at kunnskapen og erfaringene fra denne oppgaven vil være nyttige å ha med seg videre.

Tusen takk til lærerne og elevene ønsket å delta i studien, og tok seg tid til å svare på spørreskjema. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne studien.

Jeg vil også benytte muligheten til å takke venner og medelever som har gitt gode innspill, råd og støtte underveis. Det har hjulpet meg å holde motivasjonen oppe gjennom hele prosessen. Ikke minst vil jeg takke veilederen min Silje Eikanger Kvalø. Tusen takk for god veiledning og konstruktive tilbakemeldinger.

## Sammendrag

Elever på 10. trinn er blant de med lavest aktivitetsnivå blant befolkningen, som tyder på at kroppsøvingsfagets formål om å utvikle livslang bevegelsesglede ikke oppfylles. Flere studier tyder på at flere elever mistrives i faget, hvorav jentene mistrives mer enn gutter. Mistrivselen kan tyde på å ha sammenheng med et idrettspreget kroppsøvingsfag, samt et økt press knyttet til vurdering og karakterer på ungdomsskolen.

Oppgaven tok sikte på å undersøke sammenhengen mellom trivsel, opplevd lærerstøtte og vurdering for læring i kroppsøvingsfaget, samt undersøke om det fantes eventuelle kjønnsforskjeller mellom de ulike variablene. Temaene er belyst i Fagfornyelsen.

Det ble brukt en kvantitativ tverrsnittstudie, hvor datainnsamlingen foregikk ved bruk av spørreskjema med utsagn knyttet til trivsel, lærerstøtte og vurdering for læring. Utvalget bestod av elever på 10. trinn fra syv skoler i Rogaland. Totalt 332 elever deltok i studien.

Resultatene viste moderat korrelasjon mellom trivsel og lærerstøtte og mellom trivsel og vurdering for læring, og sterk korrelasjon mellom lærerstøtte og vurdering for læring. Både direkte og indirekte positive sammenhenger ble funnet mellom alle variablene, med unntak av indirekte sammenheng mellom trivsel og vurdering for læring. Vurdering for læring hadde kun signifikant indirekte sammenheng med trivsel for jenter.

Et idrettspreget kroppsøvingsfag i kombinasjon med økt press knyttet til vurdering karakterer på ungdomsskolen, kan tyde på å være de viktigste faktorene til redusert trivsel blant elevene, særlig jenter. Fagfornyelsen med økt fokus på dybdelæring, elevmedvirkning, samarbeid og vurdering for læring, kan muligens bidra til å øke både trivsel og bevegelsesglede i kroppsøvingsfaget, så fremt lærerne er villig til å endre sin undervisningsstil.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Valg av tema og forskningsspørsmål .....	8
1.2 Begrepsavklaring .....	10
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>11</b>
2.1 Teoretisk rammeverk.....	11
2.2 Læreplan i kroppsøving (KRO1-04) .....	11
2.3 Fagfornyelsen .....	12
2.3.1 Fornytt læreplan i kroppsøving (KRO01-05).....	13
2.4 Trivsel i kroppsøvingsfaget .....	14
2.5 Selvbestemmelsesteorien.....	15
2.5.1 Behovet for kompetanse.....	17
2.5.2 Behovet for tilhørighet .....	17
2.5.3 Behovet for autonomi.....	18
2.6 Lærer støtte for autonomi .....	19
2.6.1 Lærer støtte for kompetanse.....	20
2.6.2 Lærer støtte for tilhørighet .....	21
2.6 Vurdering for læring .....	21
<b>3.0 Metode og analyse</b> .....	<b>24</b>
3.1 Valg av studiedesign .....	24
3.2 Studiedesign .....	24
3.3 Rekruttering og utvalg .....	25
3.4 Spørreskjema.....	27
3.4.1 Spørreskjema om lærer støtte.....	27
3.4.2 Spørreskjema om vurdering for læring .....	27
3.4.3 Spørreskjema om trivsel.....	28
3.5 Pilotstudien .....	28
3.6 Databehandling.....	29
3.7 Statistiske analyser.....	32
3.7 Reliabilitet.....	33
3.8 Forskningsetiske vurderinger .....	34

<b>4.0 Resultater</b> .....	<b>35</b>
4.1 Deskriptive data .....	35
4.2 Fordeling av svar .....	37
4.3 Forskjeller mellom kjønn (Mann u-Whitney).....	38
4.4 Korrelasjon .....	39
4.5 Regresjon .....	40
<b>5.0 Diskusjon</b> .....	<b>48</b>
5.1 <i>Hvordan korrelerer trivsel, lærerstøtte og vurdering for læring for elever på 10. trinn i kroppsøvingsfaget?</i> .....	48
5.1.1 Korrelasjon mellom trivsel og lærerstøtte.....	48
5.1.2 Korrelasjon mellom lærerstøtte og vurdering for læring .....	49
5.1.3 Korrelasjon mellom trivsel og vurdering for læring .....	50
5.2 <i>I hvilken grad er det sammenheng mellom opplevd lærerstøtte, vurdering for læring og trivsel hos kroppsøvingselever på 10. trinn?</i> .....	50
5.2.1 Sammenhengen mellom trivsel og lærerstøtte .....	50
5.2.2 Sammenhengen mellom trivsel, lærerstøtte og vurdering for læring.....	52
5.3 <i>I hvilken grad er det sammenheng mellom trivsel, støtte for kompetanse, tilhørighet eller autonomi og vurdering for læring?</i> .....	54
5.3.1 Sammenhengen mellom trivsel og kompetansestøtte .....	55
5.3.2 Sammenhengen mellom trivsel og tilhørighetstøtte.....	56
5.3.3 Sammenhengen mellom trivsel og autonomistøtte .....	57
5.3.4 Vurdering for læring som mellomliggende faktor .....	59
5.4 <i>I hvor stor grad er det kjønnsforskjeller når det kommer til sammenheng mellom de ulike variablene? ...</i> 60	60
5.4.1 Kjønnforskjeller i sammenhengen mellom trivsel, lærerstøtte og vurdering for læring .....	61
5.4.2 Kjønnforskjeller i sammenhengen mellom trivsel, støtte kompetanse, tilhørighet eller autonomi og vurdering for læring .....	62
5.5 <i>Studiens begrensninger</i> .....	64
3.2.1 Metodiske svakheter.....	65
<b>6.0 Konklusjon</b> .....	<b>67</b>
6.1 <i>Oppsummering av resultater</i> .....	67
6.2 <i>Implikasjoner</i> .....	69
6.3 <i>Veien videre</i> .....	70
<b>Referanser</b> .....	<b>71</b>

<b>Vedlegg</b> .....	<b>82</b>
<i>Vedlegg 1 – Informasjonsskriv</i> .....	82
<i>Vedlegg 2 – Spørreskjema om lærerstøtte</i> .....	85
<i>Vedlegg 3 – Spørreskjema om vurdering for læring</i> .....	86
<i>Vedlegg 4 – Spørreskjema om trivsel</i> .....	87

## 1.0 Innledning

### 1.1 Valg av tema og forskningsspørsmål

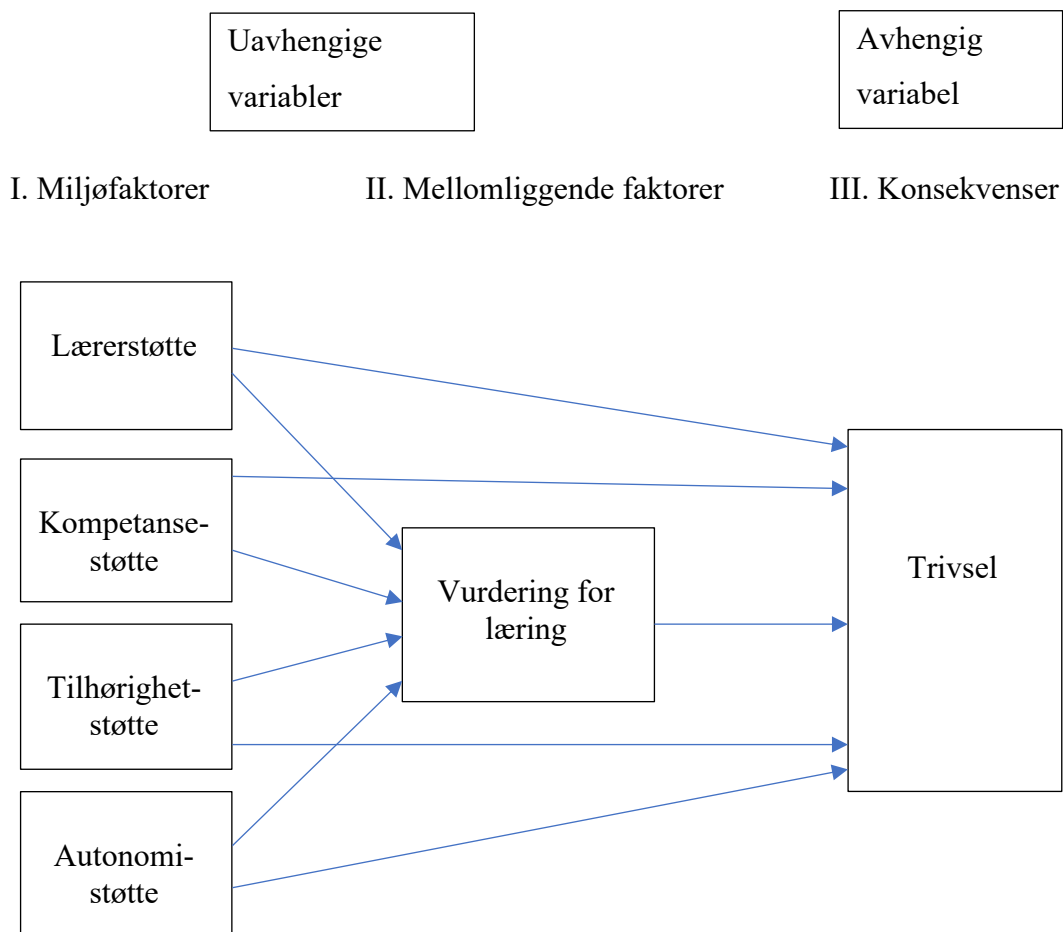
Regelmessig fysisk aktivitet er avgjørende for barn og unges fysiske og psykiske helse, samt deres kognitive utvikling og læring (Helsedirektoratet, 2019). Ifølge kartleggingsundersøkelsen utført av FHI i 2018 (ungKan3) oppfyller 90% av 6-åringene, 72% av 9-åringene og kun 45% av 15-åringene Helsedirektoratets sine anbefalinger om 60 minutter moderat til høy fysisk aktivitet per dag (Helsedirektoratet, 2019; Steene-Johannessen et al., 2019). Ettersom ungdom tilbringer store deler av dagen på skolen, er dette en arena som i stor grad kan bidra til å øke aktivitetsnivået blant denne gruppen. Kroppsøvfaget skal ikke bare bidra til fysisk aktivitet, men inspirere til livslang bevegelsesglede gjennom varierte aktiviteter og læring (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det kan imidlertid tyde på at elevene ikke motiveres av faget, og at en betydelig andel elever mistrives (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015). Mistrivselen i faget ser ut til å skyldes økt press i forbindelse med karakterer på ungdomsskolen, samt et økt fokus på idrett, pulsøkning og prestasjon (Kirk, 2010; Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018; Øgård-Repål, Strand & Karlsen, 2017). Kroppsøvfaget ser også ut til å påvirke ungdoms fysiske aktivitetsnivå på fritiden, da kjedsomhet og mangel på medvirkning i faget, samt negative tilbakemeldinger fra kroppsøvlæreren hemmer elevens motivasjon (Coakley & White, 1992). Fra høsten 2021 trer den fornyede læreplanen i kraft på 10 trinn, som blant annet skal sørge for et mindre idrettsfokus og økt bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019b; Aasland, Moen & Mathisen, 2020). Ifølge Deci & Ryan sin (2002) selvbestemmelsesteori, må man være autonomt motivert for å oppleve glede til fysisk aktivitet. Teorien peker på tre grunnleggende behov som må tilfredsstilles for å bli autonomt motivert: autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2002). Kompetanse og autonomi er dessuten sentralt innen Fagfornyelsen, da den ønsker å sette læring i fokus blant annet gjennom vurdering for læring. Vurdering for læring skal bidra til å fremme læring, tilpasse undervisningen og øke kompetansen i alle fag gjennom en autonomistøttende undervisning (Leirhaug, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2019c). Ettersom elevenes autonome motivasjon, trivsel og læring i kroppsøvingstimen ser ut til å være avgjørende for elevens fremtidige aktivitetsnivå, vil denne oppgaven fokusere på elevenes trivsel i kroppsøvfaget, og dens korrelasjon og sammenheng med opplevd lærerstøtte og vurdering for læring i faget. Oppgaven vil også undersøke om det finnes kjønnsforskjeller mellom de ulike variablene. Kartleggingen utføres i form av en spørreundersøkelse knyttet til



lærer støtte, vurdering for læring og trivsel. Undersøkelsen gjennomføres på 10. trinn, da denne gruppen stiller dårligst i forhold til å oppfylle helsedirektoratets anbefalinger om fysisk aktivitet. Det vil også bli interessant å diskutere resultatene opp mot Fagfornyelsen som trer i kraft for 10. trinn høsten 2021.

Forskningsspørsmålene er som følger:

1. Hvordan korrelerer trivsel, lærer støtte og vurdering for læring for elever på 10. trinn i kroppsøvningsfaget?
2. I hvilken grad er det sammenheng mellom opplevd lærer støtte, vurdering for læring og trivsel?
3. I hvilken grad er det sammenheng mellom trivsel, støtte for kompetanse, tilhørighet eller autonomi og vurdering for læring?
4. I hvor stor grad er det kjønnsforskjeller når det kommer til sammenheng mellom de ulike variablene?



**Figur 1** Viser til hvilke uavhengige variabler som skal direkte og indirekte sammenlignes med den avhengige variabelen *trivsel*.

## 1.2 Begrepsavklaring

### Trivsel

Begrepet *trivsel* brukes ifølge Helsedirektoratet til å beskrive den subjektive opplevelsen av «å føle seg vel» (Helsedirektoratet, 2015). Trivsel i denne oppgaven, relaterer seg til den opplevde trivselen blant elever på 10 trinn i kroppsøvningsfaget. Trivselen måles blant annet etter hvor godt de liker seg i timene, hvor ivrige og interesserte de er, eller hvorvidt de kjeder seg og tenker på andre ting i løpet av undervisningen.

### Lærer støtte

Ifølge Tardy (1985) innebærer begrepet *lærer støtte* en lærer som gir informativ, instrumentell, emosjonell eller vurderende støtte til en elev, i ethvert miljø. Lærer støtte i denne oppgaven er knyttet til selvbestemmelsesteorien og støtte for de tre grunnleggende behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi. Spørreskjema om lærer støtte består derfor av utsagn relatert til støtte for disse tre behovene. Ettersom en autonomistøttende undervisningsstil har vist å ha sammenheng med støtte for alle tre behov (Filak & Sheldon, 2008; Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens & Petegem, 2014; Jang, Kim & Reeve, 2012; Reeve & Cheon, 2021), legges det størst vekt på støtte for autonomi.

### Vurdering for læring

Med *vurdering for læring* menes «all vurdering som har til hensikt å støtte og øke elevenes læring» (Leirhaug, 2016). Vurdering for læring skal brukes som et verktøy til å gradvis samle informasjon om elevenes kompetanse, gjennom blant annet bruk av tilbakemeldinger og elevmedvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Vurdering for læring kan knyttes til de tre grunnleggende behovene, spesielt kompetanse og autonomi. I denne oppgaven blir derfor vurdering for læring brukt som en mellomliggende faktor for å undersøke om den har en sammenheng med trivsel og lærer støtte.

## 2.0 Teori

### 2.1 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet redegjøres det for relevant bakgrunnsinformasjon for den kommende forskningsanalysen. Ifølge læreplanverket skal skolen bidra til at elevene opplever motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring i de ulike fagene. Motivasjon er nøkkelen til all læring, da motiverte elever både er mer engasjerte, målrettet, utholdende og trives bedre på skolen (Manger, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020g). Det er utviklet ulike strategier for å øke motivasjon hos elevene, deriblant Deci & Ryan (2000a) selvbestemmelsesteori. Teorien omhandler drivkraften bak handlingene våre og tar for seg ulike typer motivasjon: autonom- og kontrollert motivasjon og amotivasjon (Deci & Ryan, 2000a). I kroppsøvfaget ønsker man at elevene skal være autonomt motiverte, der de utvikler en indre glede og drivkraft til å opprettholde en fysisk aktiv livsstil resten av livet. Ifølge Deci & Ryan (2000a) må tre grunnleggende behov tilfredsstilles for å oppleve autonom motivasjon; Kompetanse, tilhørighet og autonomi. Disse tre behovene er nært knyttet til mestring, skolemotivasjon og læring (Deci & Ryan, 2000a; Gagné & Deci, 2005). Et viktig aspekt ved elevenes læring, er lærernes vurderingspraksis. I Fagfornyelsen legges det vekt på vurdering for læring som skal fremme elevenes læring gjennom faglige tilbakemeldinger og elevmedvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2019c). I denne oppgaven studeres sammenhengen mellom lærerstøtte knyttet til selvbestemmelsesteorien, vurdering for læring og trivsel. Av den grunn vil teoridelen i hovedsak ta for seg disse temaene, sammenhengen mellom disse, samt belyse temaene i læreplanen og Fagfornyelsen.

### 2.2 Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)

Læreplanen (KRO1-04) var gjeldende for alle trinn fra høsten 2015. Da Fagfornyelsen begynte å tre i kraft høsten 2020, skulle læreplanen gradvis utgå over en periode på 3 år. Høsten 2021 iverksettes LK20 på 10. trinn med fornyede læreplaner i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Dagens læreplan (KRO1-04) for 10. trinn, har som formål å inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Gjennom lek, idrett, dans, svømming og friluftsliv skal elevene oppleve glede og mestring, samt utvikle positiv selvfølelse, kroppsbylde og identitet. Elevene skal også tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse som skal motivere dem til fysisk aktivitet og trening. Elevene skal lære hvilke

faktorer som påvirker motivasjon til aktivitet og trening, og hva innsats har å si for å nå målene sine. Faget er delt inn i fire hovedområder som omfatter *aktivitet i ulike bevegelsesmiljø*, *idrettsaktivitet*, *friluftsliv* og *trening og livsstil*, med tilhørende kompetansemål. Hovedområdet *aktivitet i ulike bevegelsesmiljø* gjelder kun for 1.-4. trinn. For 5.-7. trinn gjelder hovedområdene *idrettsaktivitet* og *friluftsliv*, mens fra 8. trinn til vg3 skal hovedområdene *idrettsaktivitet*, *friluftsliv* og *trening og livsstil* gjelde. Hovedområdet *aktivitet i ulike bevegelsesmiljø* som er tilegnet den yngste aldersgruppen, handler om å utvikle de grunnleggende bevegelsene gjennom lek i ulike miljø. Hovedområdet *idrettsaktivitet* omfatter et bredt utvalg av idrett, dans og andre bevegelsesaktiviteter. Det legges vekt på variasjon og tilpasning til elevenes forutsetninger. *Fair play* er et sentralt begrep i hovedområdet, som handler om å vise respekt for medelever. Hovedområdet *friluftsliv* handler om å utvikle den nødvendige kompetansen som trengs for å ferdes i naturen, mens siste hovedområde *trening og livsstil* handler i stor grad om hvordan fysisk aktivitet påvirker helsen og livsstilen. Innsatsen til eleven skal være en del av vurderingsgrunnlaget i faget, samtidig som det skal tas hensyn til elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Selv om det i læreplanen heter at «elevene skal utvikle kompetanse gjennom et bredt utvalg av lek og aktivitetsformer» (Utdanningsdirektoratet, 2015), har likevel kroppsøvingfaget blitt beskyldt for å bestå av overfladiske aktiviteter med fokus på idrett, konkurranse og ballspill (Kirk, 2010; Moen et al., 2018).

## 2.3 Fagfornyelsen

Den siste PISA-undersøkelsen fra 2018, viste at 30 prosent av norske 15-åringere presterer under kritisk grense i lesing, matematikk og naturfag. Det er derfor rettet et forsterket fokus på å styrke de kognitive ferdighetene i skolen gjennom Fagfornyelsen (Jensen et al., 2018; Kunnskapsdepartementet, 2020). Det som derimot har fått mindre fokus, er elevenes reduserte fysisk-motoriske ferdigheter. Studier viser at elever i grunnskolen skårer dårligere på tester knyttet til fysisk motorisk-ferdigheter enn tidligere, som for eksempel balanse og kastferdigheter (Ommundsen, 2013; Roth et al., 2009). Fysisk aktivitet og god motorikk har dessuten potensiell positiv sammenheng med kognitiv funksjon og skoleprestasjoner (Ericsson & Karlsson, 2012; Fedewa & Ahn, 2011; Helsedirektoratet, 2019; Ommundsen, 2013). Fagfornyelsen har som mål å bedre læringen og kompetansen blant elevene, samt bedre elevenes ferdigheter og forståelse av fagene. Et viktig aspekt ved Fagfornyelsen er dybdelæring, som har som formål å skape en tydeligere sammenheng mellom de ulike fagene,

slik at elevene enklere kan anvende det de lærer ute i «den virkelige verden» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). For å få til dette skal det arbeides med de tre tverrfaglige temaene *Demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og livsmestring og folkehelse*. Disse tre temaene skal det jobbes med på tvers av alle skolefag for å skape en mer helhetlig forståelse av det som læres (Lillejord & Hopfenbeck, 2020). I Fagfornyelsen erstatter Overordnet del den generelle delen av læreplanverket. Overordnet del ble innført på alle trinn fra barneskolen til vgs høsten 2020, og omhandler de ulike verdiene og prinsippene grunnopplæringen skal bygge på: *Opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning og prinsipper for skolens praksis*. Disse verdiene og prinsippene skal gjennomsyre opplæringen på alle trinn, og være grunnmur i all undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020d, g). Overordnet del bygger opplæringslovens formålsparagraf § 1-5 (Opplæringslova, 2020).

### 2.3.1 Fornyte læreplan i kroppsøving (KRO01-05)

I den fornyede læreplanen for kroppsøving, heter det at faget skal «stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Det er utredet kjerneelementer i alle fag som skal være grunnmuren i opplæringen. I kroppsøvingfaget er kjerneelementene: *bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel*. Kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* handler om å bli kjent med ulike bevegelser, og utforske hvilke bevegelser og aktiviteter som passer egne interesser og forutsetninger. Gjennom kroppslig læring skal elevene lære å se sammenhengen mellom bevegelser, kropp, trening og helse. Kroppslig læring handler om å lære *om* og *med* kroppen, hvor allsidig motorikk og bevegelseslyst står i fokus. Kroppslig læring skal skje både gjennom lek, friluftsliv, dans, idrett og andre aktiviteter som tilbys i faget (Standal, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020f). Kjerneelementet *deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter* handler om å aktivisere seg sammen med andre, hvor en lærer samarbeid, samspill og likeverd. Samarbeid, inkludering og autonomi er viktige aspekter for å fremme læring både hos seg selv og andre. Siste kjerneelement *uteaktiviteter og naturferdsel* handler om å utforske natur og nærområde gjennom aktivitet og bevegelse. Bærekraftig og trygg ferdse i natur er en sentral del under dette kjerneelementet (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Kroppsøvingfaget har sterke røtter i idrett og konkurranse, og er beskyldt for å bestå av mye ballspill med minimalt fokus på læring (Kirk, 2010; Moen et al., 2018). Fagfornyelsen skal ha

mindre idrettsfokus og legge mer vekt på bevegelse, varierte aktiviteter, naturferdsel og læring gjennom dybdelæring og kroppslig læring. Det nye fokuset vil muligens kunne fremme trivsel, mestring og bevegelsesglede hos flere elever, og ikke kun de idrettsflinke (Utdanningsdirektoratet, 2019b; Aasland et al., 2020).

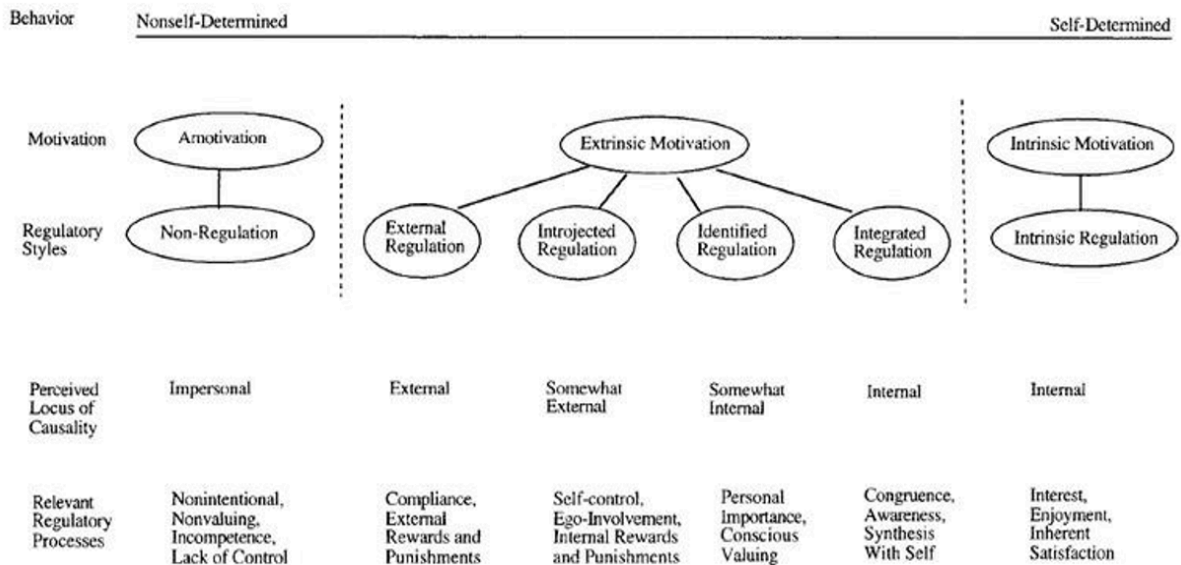
## 2.4 Trivsel i kroppsøvfingsfaget

En elevundersøkelse fra 2017 utført på 5. trinn til 3. vgs, viste at norske elever skårer svært høyt på skoletrivsel (Wendelborg, Røe, Utvær & Caspersen, 2017). Trivselen er høyere hos norske elever sammenlignet med andre land, særlig blant 15-åringene. Samtidig ser det ut til at trivselen synker noe til 9. og 10. trinn (Samdal et al., 2009; Wendelborg et al., 2017). I kroppsøvfingsfaget er tendensene noe annerledes. En studie utført på elever i ungdomsskolen og vgs, viste at en betydelig andel elever hadde negative holdninger til faget, og at jenter mistrives mer enn gutter (Säfvenbom et al., 2015). 56% av elevene oppga å like kroppsøvfingsfaget, 32% likte faget, men ønsket å gjøre endringer, mens 12% oppga å ikke like faget. En kartleggingsundersøkelse i Elverum viste at trivselen synker fra barneskolen til ungdomsskolen, noe som står i kontrast til læreplanens mål om å utvikle livslang bevegelsesglede hos elevene (Moen et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2015b). Flere norske studier har funnet en sammenheng mellom trivsel i kroppsøving og deltakelse i idrettsaktiviteter på fritiden, hvor de som driver med idrett er de som trives best i faget (Kjønniksen, Fjørtoft & Wold, 2009; Lagestad, 2017; Säfvenbom et al., 2015). Etersom kroppsøvfingsfaget er beskyldt for å være svært idrettspreget, kan idrettsfokuset være en mulig forklaring på mistrivselen (Kirk, 2010; Moen et al., 2018). Ifølge Deci & Ryan (2000b) vil lærerstøtte for de tre grunnleggende behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi øke elevenes autonome motivasjon og trivsel. Ommundsen & Kvalø (2007) fant at autonomistøtte, mestringsklima, opplevd kompetanse og indre regulert motivasjon predikerte økt interesse og trivsel i kroppsøvfingsfaget. Lagestad (2017) fant lignende resultater i sin studie, hvor en norsk 8. klasse ble fulgt over seks år. Hensikten var å studere faktorer bak elevenes trivsel i kroppsøvfingsfaget, hvor resultatene viste en økning i trivsel fra ungdomsskolen til vgs. Økningen i trivsel skyldtes bedre organisering, mer variasjon og medbestemmelse, flere tilbakemeldinger fra lærerne og økt autonomistøtte (Lagestad, 2017). Faktorene bak økt trivsel er sammenlignbare med prinsippene for vurdering for læring og en autonomistøttende undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Det kan derfor tyde på at en

autonomistøttende undervisning med vurdering for læring og mindre fokus på idrett, vil være med på å øke trivselen for flere elever i kroppsøvningsfaget.

## 2.5 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien er en motivasjonsstrategi utviklet av Deci & Ryan (1985). I første omgang skiller teorien mellom autonom og kontrollert motivasjon, som kan sammenlignes med henholdsvis indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Ved autonom motivasjon drives ens handlinger av en genuin interesse og glede, samtidig som man opplever å ha valg. Er man autonomt motivert vil en oppgave eller aktivitet ikke føles anstrengende, men gi engasjement og energi til å fortsette (Deci & Ryan, 2000a; Jang, Kim & Reeve, 2016). Glede og indre motivasjon gir en opplevelse av flyt med optimal trivsel og læring, hvor elevene blir oppslukt i aktivitetene (Deci & Ryan, 2000b). For at elevene skal komme i flytsonen må aktivitetene være passe utfordrende, utvikle elevenes ferdigheter og fremme mestring. Lange pauser og venting vil kunne ødelegge flyten (Csikszentmihalyi, 1990). Ved kontrollert motivasjon drives en ikke av handlingen i seg selv, men av konsekvensene av handlingen (Deci & Ryan, 2000a). En som er kontrollert motivert vil vanligvis kjede seg, være ulykkelig og ha manglende driv til å delta i aktiviteter (Haerens, Kirk, Cardon, Bourdeaudhuij & Vansteenkiste, 2010; Ntoumanis, 2010; Standage, Duda & Pensgaard, 2005). Drivkraften i kontrollert motivasjon kan dreie seg om frykt eller press, hvor handlinger drives for å unngå skam, straff eller kjeft (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon & Roth, 2005; Deci & Ryan, 1985; Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy & Goossens, 2012). Autonom- og kontrollert motivasjon har begge intensjoner bak handlingene, og sammen står de i kontrast til amotivasjon som innebærer mangel på intensjon og motivasjon (Ryan, Lynch, Vansteenkiste & Deci, 2010). Deci & Ryan (1985) utviklet en modell som rangerer ulike typer motivasjon fra minst til mest autonomi. Modellen har fått navnet «The self-determination continuum» (Selvbestemmelses-kontinuum) og er illustrert i figur 2 (Deci & Ryan, 1985).



**Figur 2** Selvbestemmelses-kontinuum. Viser amotivasjon med manglende autonomi, ytre motivasjon med ulik grad av autonomi og indre motivasjon som alltid er autonom (Deci & Ryan, 1985).

Lengst til venstre i figuren finner man amotivasjon, som tidligere nevnt tilsier fravær av intensjon og motivasjon hos et individ. Et amotivert individ vil oppføre seg passiv og ha manglende intensjoner og interesse av å utføre handlingen (Ryan et al., 2010). Videre i kontinuumet finner man ulike typer ytre motivasjon, som Deci & Ryan (1985) rangerer fra minst til mest autonomi: Ytre regulering (external regulation), introjeksjonsregulering (introjected regulation) identifisert regulering (identified regulation) og integrert regulering (integrated regulation). Et individ som er *ytre regulert* drives enten av belønning eller for å unngå straff. Et typisk eksempel på ytre regulering er å ta høyere utdanning for høyere lønn eller å jobbe for bedre karakterer (Deci & Ryan, 2002). *Introjeksjonsregulering* innebærer at et individ handler for å slippe dårlig samvittighet, skyldfølelse eller skam ovenfor et annet individ, for eksempel ovenfor lærer eller medelever i en klassesituasjon (Mehus, 2015). Ved *identifisert regulering* kommer autonomien tydeligere frem, da individet ser verdien eller fornuften i å utføre sine handlinger. Eksempel på identifisert regulering er en elev som ikke finner glede i et skolefag, men likevel ser hvor viktig dette faget er for sin fremtid (Deci & Ryan, 2002). Den siste formen for ytre motivasjon, *integrert regulering*, er den mest autonome og kan ligne indre motivasjon. Forskjellen er at ved integrert regulering verdsetter man handlingene, men gleder seg ikke over dem. Handlingene drives med viten om at man skal oppnå noe (Deci & Ryan, 2002; Mehus, 2015). De mer autonome formene for ytre motivasjon kan likevel utvikle seg til å bli indre motivert, hvis en over tid tilegner seg større



kompetanse og eierskap til handlingen (Deci & Ryan, 1985; Gagné & Deci, 2005). Hvor et individ befinner seg i kontinuumet, hevder Deci & Ryan (2000a) avhenger av graden av støtte for de tre grunnleggende behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Et individ som ikke får tilfredsstilt disse tre behovene vil være amotivert (Deci & Ryan, 2000a). Overført til kroppsøvningsfaget, vil da en amotivert elev ikke oppleve noe glede til aktivitetene og legge inn minimal innsats (Manger, 2020). Det er ulike metoder for å tilfredsstille behovene, men de er alle avhengige av hverandre for å utvikle autonom motivasjon. Fravær av en eller flere av disse behovene vil svekke autonom motivasjon, og graden av tilfredsstillelse avgjør hvor autonomt motivert individet er (Deci & Ryan, 2000a; Gagné & Deci, 2005).

### 2.5.1 Behovet for kompetanse

Kompetansebehovet dreier seg om å utvikle kunnskap og ferdigheter til å mestre de ulike utfordringene man står ovenfor. Et individ som er kompetent nok, vil være bedre rustet til å lykkes med oppgavene og dermed kontrollere utfallet. Kompetansebehovet handler også om å kunne gi uttrykk for de ferdighetene man tilegner seg, ved å vise frem sine talenter og sin kapasitet (Deci & Ryan, 2000a). Kompetansebehovet dekkes når man opplever fremgang og mestring. Lykkes man, øker både trivselen og selvfølelsen, samtidig som man får mer energi og motivasjon til å utføre oppgaven (Deci & Ryan, 2000a; Reeve, 2014; Skinner & Belmont, 1993). Kompetansebehovet skaper forventninger, som i skolesammenheng er svært viktig. En elev som har forventninger om å lykkes, har større sannsynlighet for å mestre utfordringen.

### 2.5.2 Behovet for tilhørighet

Behovet for tilhørighet handler om individets relasjoner til andre mennesker. Mennesket har en indre trang til å knytte emosjonelle bånd, og motta omsorg og kjærighet fra de rundt seg (Deci & Ryan, 2002). Tilhørighet i skolesammenheng handler om å føle seg inkludert, verdsatt og respektert av sine lærere og medelever. Disse er viktige faktorer for at elevene skal trives og motiveres til skolearbeidet (Deci & Ryan, 2000a; Kunnskapsdepartementet, 2007; Manger, 2020). Ifølge Deci & Ryan (2000a) er tilhørighet den viktigste kilden til internalisering. Internalisering betyr at elevene frivillig adopterer andres (i dette tilfellet skolen, lærerens og medelevers) verdier og regler, og gjør dem til sine egne (Reeve, 2014). Gjennom internalisering i kroppsøving vil elevene sannsynligvis erfare viktigheten av

aktivitetene, og til og med oppdage at de er interessante og spennende i seg selv. Elever som føler tilhørighet vil dermed identifisere seg både med det sosiale samspillet med medelevene, samt det faglige innholdet i aktivitetene (Markussen, 2010). Elever som ikke opplever tilhørighet, er ofte de som opplever å bli mobbet eller utestengt. Disse elevene mistrives på skolen, og har en passiv holdning til oppgavene og aktivitetene (Finn, 1989; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Ifølge elevundersøkelsen fra 2020 gjennomført fra 5. trinn til 3. vgs, oppgir 88 prosent at de trives godt eller svært godt på skolen. Trivselen synker noe på ungdomsskolen, hvor elever på 9. og 10. trinn mistrives mest (Wendelborg, Dahl, Røe & Buland, 2020).

### 2.5.3 Behovet for autonomi

Følelsen av autonomi oppstår når et individ selv føler seg skyld i sine handlinger. Individet handler da ut fra sine egne behov og interesser som samsvarer med egne verdier, og ikke påvirkes av ytre press (Deci & Ryan, 2000a, 2002). I skolen omtales autonomi som *elevmedvirkning*, der eleven blir lyttet til, påvirker beslutninger som angår dem, og opplever eierskap til de ulike aktiviteten (Danielsen & Tjomsland, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020g). Elevenes rett til autonomi og medvirkning, er nedfelt i opplæringslovens formålsparagraf §1-4a (Opplæringslova, 2020). Elever som opplever autonomi, har større sannsynlighet for å utføre aktiviteter i kroppsøvingfaget med en indre motivasjon og iver (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse & Biddle, 2003). Autonomi gir en følelse av frihet, kreativitet og ro (Niemic & Ryan, 2009). Det skjer en endring hos alle individer når en går fra barn til ungdom, der ønsket om mer selvstendighet og autonomi styrkes. I skolesammenheng skjer ofte det motsatte, der elevene blir utsatt for mer kontrollerte omgivelser og færre valgmuligheter (Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed & McGregor, 2006). Denne motsetningen bidrar til en synkende interesse og glede til skolehverdagen for mange unge, samtidig som det øker press og stress. Mange elever legger derav inn minimal innsats, som gjenspeiles i elevenes prestasjon og kompetanse (Eccles et al., 1993). Ifølge elevundersøkelsen fra 2020 skårer elever litt over middels på variabelen som omhandler elevdemokrati og medvirkning, med et snitt på 3,4 på en likertskala fra 1 til 5. Dette tyder på at autonomien kan bli enda bedre (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

## 2.6 Lærer støtte for autonomi

For at flest mulig elever skal trives og motiveres i kroppsøvningsfaget, er det et behov for autonomistøttende lærere som styrker elevenes autonome motivasjon (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens & Petegem, 2014). En autonomistøttende lærer tar elevenes perspektiver i betraktning, anerkjenner elevenes følelser, og tilbyr relevant informasjon og valgmuligheter. Samtidig skal bruken av press og krav holdes til et minimum (Black & Deci, 2000; Prusak, Treasure, Darst & Prangrazi, 2004; Reeve, 2009; Ulstad, Valstadsve & Skjesol, 2020). Å sette seg inn i elevenes perspektiver, er helt essensielt for å kunne bruke autonomistøtte i undervisningen. På denne måten blir læreren mer villig til å støtte opp om autonomi, da det utvikles større empati for elevene (Reeve & Cheon, 2021). Autonomistøtte handler også om å skape et mestringsorientert klima som utvikler elevenes motivasjon og læring, samtidig som det reduserer frafall i skolen (Danielsen & Tjomsland, 2020; Deci & Ryan, 2000a; Reeve, 2014; Ulstad et al., 2020). Mestring er sentralt for å øke skolemotivasjon hos elevene, og handler om å ha følelsen av kontroll og tro på at man lykkes i oppgaven. Mestring er dessuten kjernen innen et individs handlekraft (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 2000a). Det motsatte av en autonomistøttende lærer, er en kontrollerende lærer som fokuserer på disiplin og bruker kritikk og skyldfølelse for å korrigere elevene (Haerens et al., 2014). En lærer som tar full styring og overkjører elevene, vil øke sannsynligheten for at elevene mistrives, blir amotiverte og får negative assosiasjoner til kroppsøvningsfaget (Niemic & Ryan, 2009; Ommundsen & Kvalø, 2007). Ved å oppmuntre elevene til å tenke selv, styrkes elevenes nysgjerrighet og engasjement til å lære (Reeve, 2014). Eksempelvis vil en autonomistøttende lærer la elevene løse oppgavene selv, til fordel for å gripe inn i elevenes oppgaver og instruere riktig utførelse. En autonomistøttende tilnærming gir elevene et valg om hvordan de ønsker å fortsette øvelsen og styrker autonomibehovet. Tilnærmingen vil samtidig kunne styrke elevenes behov for kompetanse ved å skape selvtillit til å mestre øvelsen på egenhånd, i tillegg til å øke tilhørigheten ved at læreren viser forståelse (Diseth, Breidablik & Meland, 2018; Haerens et al., 2014). Reeve og Cheon (2021) studerte 51 intervensjonsstudier på autonomistøttende læring, og fant at lærere kan lære å bli autonomistøttende, som igjen vil være positivt for læringsmiljøet. Den økte autonomistøtten førte til en rekke positive endringer hos elevene, blant annet økt engasjement, initiativ, selvregulert læring, ferdighetsutvikling, akademiske prestasjoner, karakterer og trivsel (Reeve & Cheon, 2021). Autonomistøtte kan relateres til Fagfornyelsens tverrfaglige tema *demokrati og medborgerskap*, da medbestemmelse er en del av et demokratisk samfunn der

befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i avgjørelser (Utdanningsdirektoratet, 2020g). I kroppsøving handler dette om å fremme godt samspill i ulike aktiviteter, og gi elevene medvirkning og ansvar i samarbeid med andre. Dette skal lære elevene å respektere medelever og gi økt forståelse av demokratiske verdier og spilleregler (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Denne måten å arbeide på kan knyttes til begrepet *vurdering for læring*, som er en viktig del av Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Selv om autonomistøtte fører til både økt kompetanse og tilhørighet hos elevene (Filak & Sheldon, 2008; Haerens et al., 2014; Jang et al., 2012; Reeve & Cheon, 2021), kan ikke autonomistøtte alene tilfredsstillere alle tre behov (Reeve & Cheon, 2021). Hvordan læreren kan støtte opp om kompetanse og tilhørighet beskrives i de to neste underkapitlene.

### 2.6.1 Lærer støtte for kompetanse

For å støtte elevenes behov for kompetanse bør læreren jobbe med å styrke elevenes mestring (Danielsen & Tjomsland, 2020; Deci & Ryan, 2000a; Ulstad et al., 2020). Hvordan læreren kan styrke mestring gjennom kompetansestøtte, handler om å skape struktur hvor aktivitetene tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger. Gjennom tilpassede aktiviteter, klare mål og tilbakemeldinger på hvordan de kan nå målene sine, øker sannsynligheten for at elevene erfarer mestring og styrker sin kompetanse (Zimmerman & Cleary, 2006). I kroppsøvingsfaget skal innsats være en del av vurderingsgrunnlaget. Hvordan læreren vektet innsats i vurderingsarbeidet varierer, og det er ofte de mest kompetente elevene som får gode karakterer. For å styrke oppfattet kompetanse hos elevene, bør derfor lærerne bruke innsats som en motivator. Elevene som viser engasjement og deltar aktivt i timen kan heve sine karakterer, som igjen vil øke oppfattet kompetanse hos den enkelte (Danielsen & Tjomsland, 2020). Deci & Ryan (2000a) antar at aktiv støtte og oppmuntring fra omgivelsene er nødvendig for å tilfredsstillere kompetansebehovet hos den enkelte. Deci & Ryan (1985) peker på tre viktige faktorer som påvirker oppfattet kompetanse: 1. Oppgaven må være optimalt utfordrende, 2. Umiddelbare tilbakemeldinger fra en signifikant andre (lærer, medelever) og 3. Tilbakemeldingene må oppleves som informerende heller enn kontrollerende. Kompetansebehovet kan knyttes til Fagfornyelsens verdigrunnlag *skaperglede, engasjement og bevissthet*, som blant annet handler om dybdelæring. Dybdelæring defineres som «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, 2020d). I kroppsøvingsfaget legges det særlig vekt på kroppslig læring, som knyttes til kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring*

(Standal, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020e). Lærere kan aktivt bruke dybdelæring og kroppslig læring i undervisningen for å støtte elevenes kompetansebehov.

### 2.6.2 Lærerstøtte for tilhørighet

For å støtte elevens behov for tilhørighet er det viktig å skape trygge rammer med fokus på mestring fremfor prestasjon. Oppmuntrende faglige tilbakemeldinger, ros og samarbeid mellom lærer og/eller medelever er med på å ivareta elevenes tilhørighet, motivasjon og mestringsfølelse i skolen (Black & William, 1998; Danielsen & Tjomsland, 2020; Gagné & Deci, 2005; Lillejord & Hopfenbeck, 2020). Ulstad, m.fl. (2020) hevder at det er viktig å legge til rette for gode relasjoner og fokusere på det sosiale aspektet for å utvikle et godt læringsmiljø. Lærerne bør av den grunn sette av tid til å bygge relasjoner med elevene for å skape et godt læringsmiljø. Lærer-elev-relasjonen er avgjørende for elevens tilhørighet, samtidig som den forebygger frafall (Hamre & Pianta, 2006; Mælan, Tjomsland, Samdal & Thurston, 2019; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008). Opplæringsloven sier at «alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring», samtidig som «skolen skal ha nulltoleranse mot krenking, mobbing, vold, diskriminering og trakassering» (Opplæringslova, 2020). Tilhørighetsbehovet gjenspeiles i Fagfornyelsens verdigrunnlag *menneskeverdet*, som blant annet handler om at læreren skal vise omsorg og se den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Tilhørighet kan også knyttes til det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* som i kroppsvøvingfaget handler om å fremme god psykisk og fysisk helse, samt skape et positivt selvbilde og trygg identitet hos elevene. (Utdanningsdirektoratet, 2020f).

## 2.6 Vurdering for læring

Vurdering for læring ble første gang tatt i bruk på 90-tallet av forskerne Black & William (1998), som etter å ha lest 580 ulike artikler på området, kom frem til at vurdering kan fremme læring i klasserommet. I praksis skal læreren bruke vurdering for læring til å samle informasjon om elevenes kompetanse gjennom prøver, tester og samtaler. Informasjonen gjør det mulig å orientere seg om elevenes nåværende kompetanse, slik at elevene enklere kan hjelpes videre i arbeidet gjennom følgende fire prinsipper:

1. Hjelp elevene til å forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem,
2. Gi elevene tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen,
3. Gi elevene råd om hvordan de kan forbedre seg og
4. Involverer elevene i eget læringsarbeid ved å la dem vurdere eget arbeid og utvikling

(Utdanningsdirektoratet, 2019c)

Leirhaug & Annerstedt (2016) fant imidlertid i sin studie, at lærernes vurderingspraksis ikke gjenspeiles i de fire prinsippene for vurdering for læring, og at elever og lærere har svært ulikt syn på hva vurdering for læring innebærer. Fagfornyelsen avhenger av en forbedret vurderingspraksis, hvor vurdering for læring blir enda mer effektiv og en naturlig del av lærernes vurderingsarbeid, også i kroppsøvningsfaget (Black & William, 1998; Sandvik, 2019). I de nye læreplanene er det fagspesifikke underveisvurderinger som lærerne skal følge. Hensikten er å tydeliggjøre progresjon i læreplanene og støtte opp under elevenes dybdelæring, motivasjon og mestring (Sandvik, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020f). Black & William (1998) hevder at tilbakemeldinger i form av en karakter ikke forbedrer elevenes læring, men at det kreves formative tilbakemeldinger om *hva* og *hvordan* elevene kan forbedre seg.

Vurdering for læring er nært knyttet til selvbestemmelsesteorien, da særlig de grunnleggende behovene autonomi og kompetanse. Det fjerde prinsippet i vurdering for læring som omhandler involvering av elevene i læringsarbeidet, er knyttet til elevmedvirkning og autonomi. Elever som er aktivt med i sin egen vurderingsprosess, blir mer reflekterte over egen læring og lærer ikke bare *hva* med *hvordan* de skal lære (Black & William, 1998; OECD, 2005). Det kan være nyttig at læreren diskuterer læringsmålene sammen med elevene, fremfor å diktere hva de skal gjøre. På denne måten får elevene større eierskap og motivasjon til å utføre oppgavene. Læreren kan deretter oppmuntre elevene til å lage egne mål, og la elevene selv finne løsningen for å nå disse målene (Reeve, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2019c). De tre første prinsippene i vurdering for læring kan knyttes til kompetansebehovet, da støtte for kompetanse i stor grad handler om å skape forståelse for det som skal læres gjennom tilbakemeldinger og råd. Gode faglige tilbakemeldinger fra læreren hjelper eleven i lykkes med oppgavene. Dette vil igjen skape mestringsfølelse hos eleven og øke læringsutbyttet

(Deci & Ryan, 2000a; Reeve, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2019c). Tilbakemeldinger er en viktig del av vurderingsarbeidet, men kan virke mot sin hensikt om de ikke blir gitt på riktig måte. For at tilbakemeldingene skal fremme læring bør de ifølge Utdanningsdirektoratet gi elevene en oversikt over 1. Hvor de er i sin læring, 2. Hvor de skal, 3. Hva de bør gjøre for å komme videre i læringen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Tilbakemeldingene bør komme jevnlig, slik at elevene hele tiden har mulighet til å forbedre sine prestasjoner. Jevnlige tilbakemeldinger er en del av undervisvurderingen, som er en viktig del av opplæringen. Undervisvurderingene gir lærerne informasjon om elevenes kompetanseutvikling. Når denne informasjonen blir benyttet til å fremme læringen hos elevene kalles det vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

## 3.0 Metode og analyse

I dette kapitlet presenteres valg av studiedesign, samt styrker og utfordringer ved denne typen design. Videre gjennomgås prosedyren for rekruttering av utvalg, og fremstilling av det endelige utvalget til studien. Hvor spørreskjemaene som er brukt til studien er hentet fra, og informasjon om disse blir så lagt frem. Videre gjennomgås prosedyren for pilotstudien, før databehandlingen og de statistiske analysene fra selve studien gjennomgås. Reliabiliteten til de brukte spørreskjemaene presenteres i eget delkapittel, før det avslutningsvis legges frem forskningsetiske vurderinger rundt studien.

### 3.1 Valg av studiedesign

Ettersom et kvantitativt design i stor grad kan forklare sammenhenger, er denne metoden best egnet til å besvare forskningsspørsmålene i denne oppgaven (Bjørndal & Hofoss, 2004). Covid-19 pandemien skapte begrensninger for forskningen, blant annet besøk til skoler. Bruken av digitalt spørreskjema gjorde det enklere for begge parter å gjennomføre studien, da dette ikke krevde fysisk kontakt med informantene. Situasjonen har likevel bidratt til utfordringer ved studien som presenteres i diskusjonskapitlet.

### 3.2 Studiedesign

I denne oppgaven ble det brukt et kvantitativt design i form av en tverrsnittstudie. Datainnsamlingen foregikk ved bruk av et digitalt spørreskjema i SurveyXact. Et kvantitativt design kjennetegnes ved statistiske måling med store utvalg og datamaterialer (Thagaard, 2009). Selve forskningsprosessen objektiviseres ved å opprettholde en avstand mellom forsker og forsøkspersonene, i motsetning til en kvalitativ studie som kjennetegnes av nærhet (Grønmo, 2004; Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2009). I kvantitativ metode går ikke forskeren i dybden, men holder seg til relevant og reliabel informasjon fra datainnsamlingen. Den innsamlede dataen bearbeides, analyseres, tolkes og presenteres på en oversiktlig og objektiv måte, uten forskerens personlige meninger (Bjørndal & Hofoss, 2004; Bloomfield & Fisher, 2019; Kleven & Hjordemaal, 2018). At forskeren ikke er en så stor del av selve tolkningen gjør at resultatene får en mer presis form, da det kun tolkes tall fra et datasett og ikke utsagn i form av lyd eller tekst (Grønmo, 2004). Forskerens oppgave er å minimere eller



fjerne faktorer som kan påvirke resultatene eller skape bias (Bloomfield & Fisher, 2019). I kvantitativ forskning sammenlignes tall og data, og det vurderes gjerne sammenhenger eller årsak-virkning mellom de ulike variablene. Kvaliteten på studien er avhengig av korrekt design og analyse. Det stilles grunnleggende krav til datainnsamlingen, både når det kommer til reliabilitet og validitet av utvalg og måleinstrumenter (Bjørndal & Hofoss, 2004; Bloomfield & Fisher, 2019). I en tverrsnittstudie kartlegges ett eller flere fenomener fra data som er samlet inn på samme tidspunkt, som i et spørreskjema (survey) som denne oppgaven er basert på (Bjørndal & Hofoss, 2004). Fordelen med et tverrsnittdesign er at det kan samles inn store mengder informasjon om flere forsøkspersoner på en rimelig og rask måte (Thrane, 2018).

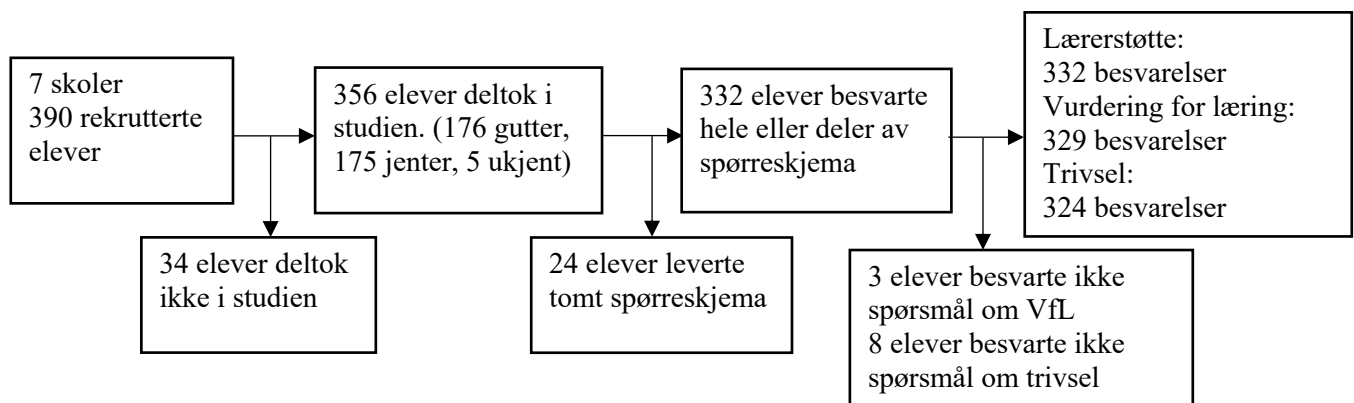
### 3.3 Rekruttering og utvalg

I utgangspunktet skulle prosjektet kartlegge alle ungdomsskoleelever (8-10.- trinn) i en liten kommune, og derav få et representativt resultat for denne kommunen. Grunnet Covid-19 ble det ikke mulig å møte opp på de respektive skolene, verken for å samle inn samtykke eller å informere om studien. Rekrutteringen ble derfor endret til kun 10. trinn, da disse er fylt 15 år, og kan ifølge regelverket selv samtykke simpelthen ved å svare på spørreskjema (NSD, 2020). Da samtykke og underskrift fra foreldre og elever ikke lenger var nødvendig, falt dessuten prosjektet utenfor personvernlovens virkeområde. Prosjektet trengte derfor ingen vurdering fra NSD, da ingen personopplysninger ble behandlet. Rekrutteringen startet ved å sende e-post til tre skoler i en kommune. E-posten inneholdt en kort oppsummering av prosjektet med tilhørende vedlegg av informasjonsskriv og link til spørreundersøkelsen (Se vedlegg 1 for informasjonsskriv). Det viste seg å bli en tidskrevende prosess å få respons, derfor ble det gjort endringer i rekrutteringsprosessen. Skolene i kommunen fikk tilsendt en ny e-post med nytt informasjonsskriv om at rekrutteringen ville utvides til hele Rogaland. Skolene i kommunen ville likevel ha muligheten til å delta i undersøkelsen hvis de ønsket det. Prosessen videre ble å kontakte nære og bekjente som underviser, eller har kontakt med lærere som underviser på 10. trinn. Responsen var god, og i løpet av et par uker var totalt syv skoler i Rogaland rekruttert til studien. Utvalget bestod av totalt 390 elever fra fire kommuner i Rogaland. Antall rekrutterte elever, besvarelser og frafall fra de ulike skolene er illustrert i tabell 1. Flytskjema (se figur 3) viser til det totale frafallet gjennom hele prosessen, inkludert delvis besvarte eller ufullstendige besvarelser av spørreskjema.

**Tabell 1** Oversikt over de rekrutterte skolene, samt utvalg og frafall fra hver enkelt skole.

Skole	Rekrutterte	Besvarelser	Frafall
Skole 1	30	23	7
Skole 2	24	20	4
Skole 3	47	44	3
Skole 4	78	71	7
Skole 5	29	26	3
Skole 6	97	96	1
Skole 7	85	76	9
<b>Totalt</b>	<b>390</b>	<b>356</b>	<b>34</b>

Note. Rekrutterte viser til andelen elever totalt i klassene. Besvarelser er andelen som var til stede og som ville delta i studien. Frafall er elever som ikke var til stede eller som ikke ønsket å delta.



**Figur 3** Flytskjema som viser til frafallet fra studien, samt andelen elever som har besvart de ulike spørreskjemaene.

Lærerne på de respektive skolene ble bedt om å utføre studien på egenhånd, på et tidspunkt som passet dem best. Ettersom undersøkelsen var anonym, ble det ikke registrert noe informasjon i SurveyXact, annet enn tidspunkt for gjennomførelse. Skolene ble derfor bedt om å gi tilbakemelding om tidspunktet spørreundersøkelsen ble besvart, samt antallet elever på deres 10. trinn. Denne informasjonen var nødvendig for at det skulle være mulig å beregne eventuelle frafall fra studien.

### 3.4 Spørreskjema

Spørreskjema ble opprettet digitalt i SurveyXact tilknyttet Universitetet i Stavanger. Utsagna ble hentet fra standardiserte spørreskjema, slik at det ferdige skjemaet dekket de tre temaene denne oppgaven berører: lærerstøtte, vurdering for læring og trivsel. Det ferdige spørreskjemaet bestod av totalt 32 utsagn, hvorav ett av disse var spørsmål om kjønn. Utsagna er gjennomgått reliabilitetstest, da ikke alle utsagn fra de standardiserte spørreskjemaene er inkludert i oppgaven.

#### 3.4.1 Spørreskjema om lærerstøtte

Spørreskjema om lærerstøtte er utviklet av Standage, Duda & Ntoumantis (2005), og omfatter utsagn om de tre grunnleggende behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi knyttet til selvbestemmelsesteorien. Forskerne konstruerte fire utsagn om kompetansestøtte og fem utsagn om tilhørighetstøtte (Standage, Duda & Ntoumanis, 2005). Utsagn om autonomistøtte ble hentet fra Williams & Deci (1996) validerte spørreskjema Learning Climate Questionnaire (LCQ) og tilpasset kroppsøvningsfaget. Laxdal, Johansson & Giske (2020) brukte samme utsagn i norsk versjon til sin studie. Her ble alle utsagn fra kompetanse- og tilhørighetstøtte brukt, men kun seks av utsagna for autonomistøtte. Det er versjonen til Laxdal m.fl (2020) som er hentet til denne oppgaven. Utsagna starter med «I kroppsøvingstimene ...». Eksempel på utsagn er «Føler vi at læreren liker når vi lykkes» (kompetansestøtte), «Støtter læreren oss» (tilhørighetstøtte) og «Lytter læreren til hvordan vi ønsker å gjøre ting» (autonomistøtte) (se vedlegg 2 for fullstendig spørreskjema om lærerstøtte). Utsagna ble besvart ved en 7-punkts likertskala fra *Helt uenig* til *Helt enig*. Spørreskjema er validert og reliabilitetstestet med raykov's rho test. På lik linje med Cronbach's Alpha, gir også Raykov's rho verdier fra 0 til 1, hvorav verdier over .8 anses som høy reliabilitet (DeVellis, 2016). Testene ga verdiene .95 (kompetansestøtte), .96 (tilhørighetstøtte) og .95 (autonomistøtte).

#### 3.4.2 Spørreskjema om vurdering for læring

Spørreskjema knyttet til vurdering for læring ble konstruert av Laxdal, Mjåltveit, Leibinger, Haaugen & Giske (2019). Som referanse tok forskerne i bruk Hopfenbeck's (2014) Regulation for Meaningful Assessment og Hattie & Timperley's (2007) modell for

læringsfremmende tilbakemeldinger, samt prinsipper for formativ vurdering. Spørreskjema bestod av totalt ni utsagn rettet spesifikt mot kroppsøvingsfaget. Utsagna målte elevenes erfaringer med sentrale elementer innen lærerstøtte, som lærerens formidling av kompetansemål, bruk av tilbakemeldinger og vilje til å endre atferd (Laxdal et al., 2019). Utsagna starter med «I kroppsøvingstimene ...». Eksempel på utsagn er «Informerer kroppsøvingslæreren oss om hva vi skal lære» og «Gir kroppsøvingslæreren tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på vårt arbeid» (se vedlegg 3 for fullstendig spørreskjema om vurdering for læring). Elevenes svar ble gitt på en 6-punkts likertskala fra *aldri* til *alltid*. Spørreskjema er validert og reliabilitetstestet. Reliabilitetstesten ga Raykov's rho .91 for utsagna om vurdering for læring. Til denne oppgaven er kun åtte av utsagna tatt i bruk i spørreskjema, grunnet en glipp av undertegnede.

### 3.4.3 Spørreskjema om trivsel

Spørreskjema om trivsel stammer fra «Intrinsic Motivation Inventory» (IMI), som tidligere er blitt brukt for å måle subjektive erfaringer til aktiviteter. IMI omfatter totalt seks skalaer, hvorav én av disse måler glede/interesse. Ommundsen & Kvalø (2007) hentet spørreskjema fra Williams & Deci (1996), og tilpasset spørreskjema kroppsøvingsfaget. Spørreskjema består av totalt åtte utsagn, som starter med «Når jeg har kroppsøving ...». Eks. på utsagn er «er jeg vanligvis ivrig og interessert» og «flyr tiden fort i timene» (Se vedlegg 4 for fullstendig spørreskjema om trivsel). Utsagna ble besvart med en 5-punkt likertskala fra *Helt enig* til *Helt uenig*. Spørreskjema er validert og reliabilitetstestet med bruk av Cronbach's Alpha. Reliabilitetstesten ga Cronbach's Alpha .93.

## 3.5 Pilotstudien

En pilotstudie er en studie av liten skala som har til hensikt å forberede forskeren til hovedstudien. I pilotstudien testes det om de metodene som er tenkt å bruke i hovedstudien, fungerer i praksis (Jairath, Hogerney & Parsons, 2000). Styrken ved å gjennomføre en pilotstudie, ligger i forskerens mulighet til å gjøre justeringer til hovedstudien. Justeringene kan for eksempel rettes til datainnsamlingsmetoden eller rekrutteringsstrategien, samt vurdere i hvor stor grad studien er gjennomførbar (Hundley & van Teijlingen, 2002; Muoio, Wolcott & Seigel, 1995). Pilotstudien til denne oppgaven ble gjennomført på en 10. klasse i Rogaland.

Klassen ble rekruttert via en bekjent som underviser her. Planen var i utgangspunktet å møte opp på skolen, stille elevene spørsmål rundt spørreskjema og fange opp eventuelle utydelige eller misforståtte spørsmål. På grunn av Covid-19 situasjonen ble ikke dette mulig, da skolen ikke tar imot besøkende. Den alternative løsningen ble at den aktuelle læreren fikk tilsendt informasjonsskrivet om undersøkelsen, samt linken til selve spørreskjema. Læreren videreformidlet skrivet til elevene og undersøkelsen ble gjennomført på skolen i den påfølgende uken. Totalt 31 elever ble rekruttert til pilotstudien, hvorav alle deltok. Datamaterialet fra pilotstudien ga muligheten til å analysere i SPSS og dermed sikre at spørreskjemaene fungerte som de skulle. Analysene ga dessuten erfaringer før hovedstudien, slik at både tid og usikkerhet ble spart i de påfølgende ukene med analyser. Ettersom situasjonen med Covid-19 ekspanderte ut til hovedstudien, måtte også denne utføres på samme måte som ved pilotstudien. Det var derfor nyttig å allerede ha gjennomført pilotstudien på tilsvarende måte.

### 3.6 Databehandling

Rådata ble overført fra spørreskjema i SurveyXact til Excel, og videre til programvaren SPSS for analyse. Før selve analysen kunne gjennomføres, måtte dataene behandles. Først ble målenivå på de ulike variablene endret fra nominal til ordinalnivå, med unntak av variabelen for kjønn som forble nominal. Overføringen av dataene fra SurveyXact ga to kolonner for kjønn; én for gutt og én for jente. Disse ble endret til én kolonne hetende *kjønn*, og fikk verdiene 0 = Gutt og 1 = Jente. Videre fikk ordinaldataene sine respektive verdier etter likertskalaene i spørreskjema. Ettersom variablene fra SurveyXact tidligere inneholdt bokstaver fremfor tall, var alle variablene oppført i string-format, med unntak av kjønn. Disse variablene ble omgjort til numeric-format, slik at det var mulig å gjennomføre de ulike analysene. Spørsmål nr. 25, 27 og 31 knyttet til trivsel er stilt på en slik måte at skalaen er snudd i forhold til de andre variablene. For at beregningene skulle bli korrekte i analysen måtte disse snus. Det ble derfor laget tre nye variabler med snudd skala (1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1), som ble kalt T25\_snudd, T27\_snudd og T31\_snudd. Disse variablene erstattet henholdsvis T25, T27 og T31 i videre analyser. Neste steg i databehandlingen ble å sette sammen variablene til en samlet skåre etter de ulike temaene i spørreskjema. Det ble laget én samlet skåre for lærerstøtte, i tillegg til tre samlede skårer for hver av de tre grunnleggende behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi. Det ble også laget samlede skårer for

vurdering for læring og trivsel. Variablene ble kalt sub\_SBT, sub\_Kompetanse, sub\_Tilhørighet, sub\_Autonomi, sub\_VFL og sub\_Trivsel, og fikk målenivå scale, samt tilhørende verdier (Se tabell 2).

**Tabell 2** Viser hvilke variabler de samlede skårene inneholder, samt tilhørende verdier.

Kategori (samlet skår)	Variabler	Verdier
<b>Lærer støtte</b>	SBT1 – SBT15	1 = Helt uenig 2 = Uenig
<b>Kompetanse støtte</b>	SBT1 – SBT4	3 = Delvis uenig 4 = Nøytral
<b>Tilhørighet støtte</b>	SBT5 – SBT9	5 = Delvis enig 6 = Enig
<b>Autonomi støtte</b>	SBT10 – SBT15	7 = Helt enig
<b>vurdering for læring</b>	VFL16 – VFL23	1 = Aldri 2 = Sjelden 3 = Av og til 4 = Ofte 5 = Nesten alltid 6 = Alltid
<b>Trivsel</b>	T24 – T31	1 = Helt uenig 2 = Litt uenig 3 = Litt enig/Litt uenig 4 = Litt enig 5 = Helt enig

Note. Under variabelen trivsel har variablene T25, T27 og T31 blitt byttet ut med de snudde variablene T25\_snudd, T27\_snudd og T31\_snudd.

For å vite hvilke analyser som skulle brukes videre i prosessen, var det nødvendig å foreta en normalfordelingstest av de ulike variablene. Det ble først utført en Shapiro-Wilk test, som ga informasjon om normalfordelingskurven. Shapiro-Wilk test ga signifikans  $<.01$ , og nullhypotesen om normalfordeling forkastes for alle variablene (se tabell 3).

**Tabell 3** Normalfordelingstest i form av Shapiro-Wilk.

Shapiro-Wilk test	
Kategori	Sig.
Lærerstøtte	.000
Kompetansestøtte	.000
Tilhørighetstøtte	.000
Autonomistøtte	.000
vurdering for læring	.000
Trivsel	.000

Note.  $p < 0.05$

Ettersom Shapiro-Wilk test vanligvis gir signifikans ved store datamaterialer, er det en fordel å også foreta en visuell inspeksjon av de deskriptive dataene gjennomsnitt, median-differanse, kurtosis, skewness og histogram (Royston, 1982). Verdiene for skewness og kurtosis skal ligge et sted mellom -1.5 og 1.5 for å være tilnærmet normalfordelte. Ved skewness og kurtosis verdier lik null, anses dataene som perfekt normalfordelte (Pallant, 2016). Dataene ble vurdert som tilnærmet normalfordelte når justert for gutter, med unntak av variabelen *tilhørighet* som ga kurtosisverdi 2.027. Når justert for jenter ble kun variablene *VFL* og *trivsel* vurdert som tilnærmet normalfordelt, mens resterende variabler fikk kurtosisverdier over 1.5 og regnes som venstreskjeve. Den sikreste måten å undersøke normalfordeling ved store datamaterialer, er likevel ved inspeksjon av histogram (Royston, 1982). Histogram for de ulike variablene viste i dette tilfellet omtrent samme tendenser som ved kurtosis og skewness. Ettersom enkelte variabler fremstår som skjevfordelte, ble det videre benyttet ikke-parametriske tester som er noe svakere enn parametriske tester, men som ikke krever normalfordelte data. Det ble likevel benyttet multipel regresjon, ettersom dataene ikke hadde ekstrem skjevhet (Pallant, 2016).

For å få bedre oversikt over datamaterialet, ble det laget krysstabeller for å se hvordan variabelen kjønn fordeler seg i forhold til hvert enkelt item. Dette ga en oversikt over prosentandelen av jenter og gutter som svarer hva på de ulike spørsmålene. Deretter ble det regnet ut gjennomsnittsprosent for de ulike variablene. Disse ble igjen fordelt på tre nye svarkategorier som ble kalt *Uenig*, *Nøytral* og *Enig*, for å skape et mer oversiktlig bilde til

diskusjonskapittelet. Hvordan svarkategoriene til de ulike variablene ble fordelt er presentert i tabell 4.

**Tabell 4** Viser hvordan de ulike svarkategoriene til variablene er fordelt på de nye oversiktlige svarkategoriene.

	<b>Uenig</b>	<b>Nøytral</b>	<b>Enig</b>
<b>Lærer støtte</b>	Helt uenig, Uenig,	Nøytral	Helt enig, Enig,
<b>Kompetanse støtte</b>	Delvis uenig		Delvis enig
<b>Tilhørighet støtte</b>			
<b>Autonomi støtte</b>			
<b>Vurdering for læring</b>	Aldri, Sjelden, Av og til	–	Alltid, Nesten alltid, Ofte
<b>Trivsel</b>	Helt uenig, Litt uenig	Litt enig/Litt uenig	Helt enig, Litt enig

### 3.7 Statistiske analyser

For å avdekke eventuelle kjønnsforskjeller i opplevd lærer støtte og trivsel i kroppøvningsfaget, ble det utført en Mann u-Whitney test. Mann u-Whitney er en ikke-parametrisk test som brukes ved skjevfordelte data for å teste forskjellen mellom to uavhengige variabler (Pallant, 2016). Testen krever to variabler, en kategorisk og en kontinuerlig. I denne oppgaven var den kategoriske variabelen *kjønn*, mens den kontinuerlige variabelen i første omgang var *SBT*. Det ble også testet for kjønnsforskjeller med de kontinuerlige variablene *kompetanse*, *tilhørighet*, *autonomi*, *VFL* og *trivsel*.

For å undersøke sammenheng mellom opplevd lærer støtte, vurdering for læring og trivsel, ble det først utført en korrelasjonsanalyse som anses som en pedagogisk inngang til den mer nøyaktige korrelasjonsanalysen regresjon (Thrane, 2018). Korrelasjonsanalysen måler styrken på sammenhengen mellom to kontinuerlige variabler. Analyser gir både en indikasjon på retningen (positiv eller negativ) og styrken på sammenhengen mellom variablene (Pallant, 2016; Thrane, 2018). Siden dataene er på ordinalnivå, ble det valgt en Spearman rho korrelasjonsanalyse som er best egnet til denne type data (Bjørndal & Hofoss, 2004). Videre



ble det utført en reliabilitetstest på de ulike variablene, hvor Cronbach's alpha fastslo om de ulike variablene hadde høy eller lav reliabilitet (Se kapittel 3.7) (Pallant, 2016).

Avslutningsvis ble det foretatt enkle lineære-, multiple- og hierarkiske regresjonsanalyser for å besvare forskningsspørsmålene om det finnes sammenhenger mellom variablene, samt avdekke eventuelle kjønnsforskjeller i sammenhengen mellom disse. Regresjon er en mer nøyaktig og sofistikert utvidelse av korrelasjonsanalyse (Thrane, 2018), og gir blant annet koeffisient  $b$  som forteller hva gjennomsnittseffekten på en uavhengig variabel er av en økning på én enhet på den avhengige variabelen. Regresjon sier også noe om styrken på økningen, samtidig som analysen gjør det mulig å predikere økningen på verdiene (Bjørndal & Hofoss, 2004)

### 3.7 Reliabilitet

En reliabilitetstest måler om de ulike variablene er pålitelige, og avdekker om det er for mange unøyaktigheter eller målefeil (Thrane, 2018). Reliabilitetstest i SPSS gir en Cronbach's alpha verdi, som sier noe om hvor reliabel variablene er. Jo nærmere Cronbach's alpha er 1, jo høyere reliabilitet har variablene. Verdier over .7 anses å være optimale (DeVellis, 2016). De ulike Cronbach's alpha-verdiene for de ulike kategoriene er fremstilt i tabell 5. Alle gruppevariablene fikk verdier over .7 og har dermed høy reliabilitet.

**Tabell 5** Cronbach's Alpha verdier fra reliabilitetstest på de ulike kategoriene i spørreskjema.

Kategorier	Cronbach's Alpha
Lærer støtte	.97
Kompetanse støtte	.91
Tilhørighet støtte	.93
Autonomi støtte	.93
Vurdering for læring	.92
Trivsel	.88

Sammenlignet med Cronbach's Alpha verdiene fra studiene hvor spørreskjemaene er hentet fra, ga disse testene tilnærmet like verdier.

Det ble også utført reliabilitetstest mellom hvert enkelt item i de ulike kategoriene. Innen kategorien *trivsel* kom det frem at ved å slette utsagn T25, ville spørreskjema om trivsel fått høyere reliabilitet. Ettersom Cronbach's Alpha verdien økte i liten grad, ble det gjort en beslutning om å beholde utsagnet.

### 3.8 Forskningsetiske vurderinger

Alle rekrutterte elever er over fylte 15 år, og kan derfor selv samtykke til å delta i studien (NESH, 2016). I informasjonsskrivet ble elevene informert om at de samtykker til studien simpelthen ved å besvare spørreskjema. Lærerne ble opplyst om at elevene kom til å besvare spørsmål knyttet til lærerstøtte, hvor det ble tydeliggjort at studien er ute etter å undersøke elevenes *opplevelser* av undervisningen. Informasjonsskrivet opplyste også om at studien var anonym og at ingen personopplysninger ville bli registrert. Gjennom hele forskningsprosessen ble data oppbevart på personlig pc med passord. For sikkerhetsskyld ble prosjektet rapportert til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) med meldeskjema 385048. NSD vurderte prosjektet til å falle utenfor personvernsløvverkets virkeområde, og trengte derfor ikke vurdering.

## 4.0 Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene i form av deskriptive data, fordeling av og forskjeller innen svar fra spørreskjema i form av krysstabeller, og Mann u-Whitney test. Resultatene fra reliabilitetstester av spørreskjemaene blir også presentert. For å besvare forskningsspørsmålene er det utført korrelasjonsanalyser og regresjonsanalyser av de ulike variablene. Målet er å skape et oversiktlig bilde over datamaterialet, oppdage eventuelle sammenhenger og mønstre som besvarer forskningsspørsmålene i denne oppgaven.

### 4.1 Deskriptive data

Deskriptive data med antall deltakere (N), antall deltakere med manglende data (Missing), gjennomsnittsverdier (Mean), laveste svaralternativ (Min), Høyeste svaralternativ (Max) og Standardavvik (SD) er presentert for de ulike kategoriene i tabell 6, 7 og 8. Tabell 6 viser deskriptive data for gutter og jenter totalt, mens tabell 7 og 8 viser deskriptive data for henholdsvis gutter og jenter.

Kategorier	N	Missing	Mean	Min	Max	SD
Lærerstøtte	332	24	5.57	1	7	1.15
Kompetansestøtte	332	24	5.58	1	7	1.24
Tilhørighetstøtte	332	24	5.87	1	7	1.14
Autonomistøtte	332	24	5.31	1	7	1.30
vurdering for læring	329	27	4.40	1	6	1.07
Trivsel	324	32	3.63	1	5	.91

**Tabell 6** Deskriptive data for de ulike kategoriene fra spørreskjema (begge kjønn)

Deskriptive data viser at gjennomsnittskårene er relativt høye for samtlige variabler. At trivsel og vurdering for læring har noe lavere gjennomsnittskårer, skyldes ulike likertskalaer.

Gjennomsnittskårene for opplevd støtte for de ulike behovene er jevne med samleskåren for

lærer støtte. Standardavvik er lavt for samtlige variabler, som kan tyde på at det ikke er stor spredning i svarene.

**Tabell 7** Deskriptive data for de ulike kategoriene fra spørreskjema (gutter)

Kategorier	N	Missing	Mean	Min	Max	SD
Lærer støtte	167	9	5.52	1	7	1.20
Kompetanse støtte	167	9	5.60	1	7	1.27
Tilhørighet støtte	167	9	5.82	1	7	1.16
Autonomi støtte	167	9	5.23	1	7	1.37
Vurdering for læring	165	11	4.33	1	6	1.12
Trivsel	163	13	3.73	1	5	.85

**Tabell 8** Deskriptive data for de ulike kategoriene fra spørreskjema (jenter)

Kategorier	N	Missing	Mean	Min	Max	SD
Lærer støtte	165	10	5.62	1	7	1.10
Kompetanse støtte	165	10	5.56	1	7	1.20
Tilhørighet støtte	165	10	5.92	1	7	1.12
Autonomi støtte	165	10	5.40	1	7	1.21
Vurdering for læring	164	11	4.49	1	6	1.01
Trivsel	161	14	3.50	1	5	.96

Deskriptive data for henholdsvis gutter og jenter er relativt lik som for totalen, hvor gjennomsnittskårene for opplevd støtte for de tre behovene er jevn med samleskåren lærer støtte. Standardavviket er lavt for samtlige variabler, som tilsier lav spredning. Ut ifra tabellene kommer det samtidig frem at det er ganske jevn fordeling mellom antall gutter og jenter rekruttert til studien.

## 4.2 Fordeling av svar

Tabell 9 viser hvordan svarene fordeler seg totalt, samt innad og mellom kjønn etter svarkategoriene er forenklet til tre kategorier (se tabell 4). Krysstabellen sammen med deskriptive data gir et bilde på i hvor stor grad elevene på 10. trinn opplever lærerstøtte for kompetanse, tilhørighet og autonomi, samt i hvor stor grad elevene trives i faget.

**Tabell 9** Krysstabell viser hvordan svarene til gutter og jenter fordeler seg i forhold til de ulike spørsmålskategoriene. Svarkategoriene er redusert til *Uenig*, *Nøytral* og *Enig*.

Kategori	Kjønn	Uenig	Nøytral	Enig
Lærerstøtte	Gutt	10.2 (54.9)	10.8 (49.6)	79.0 (50.5)
	Jente	7.8 (45.1)	11.0 (50.4)	81.2 (49.5)
	Totalt	9.0 (100)	10.9 (100)	80.1 (100)
Kompetansesøtte	Gutt	9.3 (52.9)	9.9 (46.5)	80.8 (52.0)
	Jente	8.8 (47.1)	11.2 (53.5)	80.0 (48.0)
	Totalt	9.0 (100)	10.6 (100)	80.4 (100)
Tilhørighetstøtte	Gutt	6.4 (52.0)	9.1 (53.8)	84.5 (50.5)
	Jente	5.1 (48.0)	7.8 (46.2)	87.1 (49.5)
	Totalt	5.8 (100)	8.4 (100)	85.8 (100)
Autonomistøtte	Gutt	14.9 (59.8)	13.3 (48.6)	71.8 (48.9)
	Jente	9.5 (40.2)	14.1 (51.4)	76.4 (51.1)
	Totalt	12.2 (100)	13.7 (100)	74.1 (100)
Vurdering for læring	Gutt	28.6 (54.1)	-	71.4 (49.1)
	Jente	24.8 (45.9)	-	75.2 (50.9)
	Totalt	26.7 (100)	-	73.3 (100)
Trivsel	Gutt	18.9 (46.3)	14.4 (39.4)	66.7 (56.3)
	Jente	23.8 (53.7)	23.1 (60.6)	53.1 (43.7)
	Totalt	21.4 (100)	18.7 (100)	59.9 (100)

Note. Verdier oppgitt i gjennomsnittsprøsent innen kjønn (gjennomsnittsprøsent fordelt på kjønn).

Krysstabellen viste liten forskjell mellom kjønn på samtlige kategorier, med unntak av kategorien *trivsel*. Tabellen viste at 66.7% av guttene trives i kroppsøvingstimen, mens kun 53.1% av jentene trives. Dette utgjør en kjønnsforskjell på 13.6%.

### 4.3 Forskjeller mellom kjønn (Mann u-Whitney)

Resultatene fra Mann u-Whitney testene er presentert i tabell 10, og viser til forskjell mellom kjønn for de ulike kategoriene.

**Tabell 10** Mann u-Whitney tester som viser forskjell mellom kjønn og de ulike kategoriene.

	<b>Kjønn</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>Z</b>	<b>Sig. (p)</b>
<b>Lærer støtte</b>	Gutt	167	164.16	-.447	.655
	Jente	165	168.87		
<b>Kompetanse støtte</b>	Gutt	167	169.88	-.649	.517
	Jente	165	163.08		
<b>Tilhørighet støtte</b>	Gutt	167	162.73	-.725	.468
	Jente	165	170.32		
<b>Autonomi støtte</b>	Gutt	167	161.58	-.941	.347
	Jente	165	171.48		
<b>Vurdering for læring</b>	Gutt	165	159.21	-1.109	.268
	Jente	164	170.83		
<b>Trivsel</b>	Gutt	163	175.23	-2.464	.014
	Jente	161	149.61		

Note.  $p < 0.05$

Fra tabellen leser man at kun kategorien *trivsel* er signifikant ( $p < .014$ ). Det betyr at det var en betydelig forskjell mellom gutter og jenters trivsel i kroppsøvingsfaget. De resterende kategoriene som omhandler opplevd lærer støtte og vurdering for læring, viste ingen signifikant forskjell mellom gutter og jenter. Det var dermed ingen betydelige forskjeller i kjønn når det kom til opplevd lærer støtte, støtte for kompetanse, tilhørighet, autonomi og vurdering for læring.

## 4.4 Korrelasjon

For å besvare forskningsspørsmål nr. 1 om hvordan de ulike variablene korrelerer med hverandre, ble det utført en korrelasjonsanalyse. Korrelasjonen mellom de ulike variablene er presentert i korrelasjonsanalysen Spearman's rho i tabell 11.

**Tabell 11** Spearman's rho korrelasjonsanalyse mellom de ulike kategoriene.

	<b>Kompetanse- støtte</b>	<b>Tilhørighet- støtte</b>	<b>Autonomi- støtte</b>	<b>Vurdering for læring</b>	<b>Trivsel</b>
<b>Kompetanse- støtte</b>	1.00				
<b>Tilhørighet- støtte</b>	.81**	1.00			
<b>Autonomi- støtte</b>	.76**	.80**	1.00		
<b>Vurdering for læring</b>	.65**	.67**	.75**	1.00	
<b>Trivsel</b>	.39**	.41**	.38**	.32**	1.00

Note. \*\*. Korrelasjonen er signifikant ved  $p < .01$

Korrelasjonsanalysen ga moderat til sterk samvariasjon mellom de utvalgte variablene. Jo nærmere  $r = 1$  eller  $-1$ , jo sterkere er samvariasjonen mellom variablene (Bjørndal & Hofoss, 2004). Ifølge Cohen (1988) anses en  $r$  på  $.10$  som en svak samvariasjon, en  $r$  på  $.30$  anses som en moderat/middels samvariasjon, mens en  $r$  på  $.50$  er anses som en sterk samvariasjon. Ved å multiplisere korrelasjonskoeffisienten med seg selv, får man oppgitt hvor mange prosent forklart varians det er mellom disse. Fra tabell 11 leser man at samtlige variabler hadde en sterk samvariasjon, med unntak av variabelen *trivsel*, som hadde en moderat/middels samvariasjon med alle variablene. Det ble derfor fastslått at alle variablene har en akseptabel samvariasjon, og at det dermed kan utføres regresjonsanalyser. Det ble også utført korrelasjonsanalyse mellom trivsel, lærerstøtte og vurdering for læring, som ga verdien  $.43^{**}$  mellom trivsel og lærerstøtte,  $.32^{**}$  mellom trivsel og vurdering for læring og  $.76^{**}$  mellom lærerstøtte og vurdering for læring.

## 4.5 Regresjon

For å besvare forskningsspørsmål nr. 2 om i hvilken grad det er sammenheng mellom opplevd lærerstøtte, vurdering for læring og trivsel hos elevene, ble det utført en multipl regressjonsanalyse etterfulgt av hierarkisk regresjonsanalyser og enkle lineære regresjonsanalyser. Resultatene for multipl og hierarkisk regresjonsanalyse er presentert i tabell 12. Resultatene for enkle lineære regresjonsanalyser er presentert i tabell 13 og 14. For å besvare forskningsspørsmål nr. 4 om i hvilken grad det er kjønnsforskjeller når det kommer til sammenheng mellom de ulike variablene, er det utført analyser for både gutter og jenter, samt totalt for begge kjønn i alle regresjonsanalysene.

**Tabell 12** Multipl og hierarkisk regresjonsanalyse med trivsel som avhengig variabel, og lærerstøtte og vurdering for læring som uavhengige variabler.

		<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>Sig. (p)</b>	<b>R Square</b>	<b>Justert R Square</b>
<b>Totalt</b>	Lærerstøtte	.303	.382	5.117	.001	.185	.182
	Vurdering for læring	.055	.065	.868	.386	.186	.181
<b>Gutt</b>	Lærerstøtte	.375	.529	4.755	.001	.194	.189
	Vurdering for læring	-.088	-.116	-1.040	.300	.199	.189
<b>Jente</b>	Lærerstøtte	.239	.275	2.816	.005	.195	.190
	Vurdering for læring	.226	.239	2.452	.015	.224	.214

Note.  $p < .05$ . R Square og Justert R Square verdiene er hentet fra hierarkisk regresjonsanalyse.

R Square verdiene viser til hvor mye av variansen i trivsel som forklares av de uavhengige variablene. Ved å multiplisere R Square-verdien med 100, får man den forklarte variansen i



prosent. Ustandardisert B-verdi angir hvor mye de uavhengige variablene øker på likertskalaen, når trivsel øker med 1. Analysen viste signifikant indirekte sammenheng mellom lærerstøtte og trivsel totalt (beta=.38,  $p<.001$ ), for gutter (beta=.53,  $p<.001$ ) og for jenter (beta=.28,  $p<.005$ ). Vurdering for læring viste ingen signifikant indirekte sammenheng med trivsel totalt (beta=.07,  $p<.386$ ) og for gutter (beta=-.12,  $p<.300$ ). Hierarkiske regresjonsanalyser viste ingen økning i justert R Square fra lærerstøtte til vurdering for læring totalt og for gutter, mens den for jenter økte. Justert R Square bekreftet antagelsen om at det kun var en indirekte sammenheng mellom vurdering for læring og trivsel via lærerstøtte hos jenter. Beta-verdien fortalte imidlertid at lærerstøtte hadde større betydning for trivselen enn vurdering for læring, da denne verdien var noe større.

**Tabell 13** Enkel lineær regresjonsanalyse med trivsel som avhengig variabel og lærerstøtte som uavhengig variabel

		<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>T</b>	<b>Sig. (p)</b>	<b>R Square</b>
<b>Lærerstøtte</b>	Begge	.341	.430	8.536	.001	.185
	Gutt	.312	.440	6.217	.001	.194
	Jente	.384	.441	6.199	.001	.195

Note.  $p<.01$

Enkel lineær regresjonsanalyse viste signifikant direkte sammenheng mellom lærerstøtte og trivsel totalt (beta=.43,  $p<.001$ ), for gutter (beta=.44,  $p<.001$ ) og for jenter (beta=.44,  $p<.001$ ). R Square viste at lærerstøtte forklarer omtrent 19 % av variansen i trivsel totalt og for begge kjønn.

**Tabell 14** Enkel lineær regresjonsanalyse med trivsel som avhengig variabel, og vurdering for læring som uavhengig variabel

		<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>T</b>	<b>Sig. (p)</b>	<b>R Square</b>
<b>Vurdering for læring</b>	Begge	.296	.347	6.629	.001	.120
	Gutt	.223	.293	3.888	.001	.086
	Jente	.406	.430	6.012	.001	.180

Note.  $p < .01$

Enkel lineær regresjonsanalyse viste signifikant direkte sammenheng mellom vurdering for læring og trivsel totalt (beta .35,  $p < .001$ ), for gutter (beta=.29,  $p < .001$ ) og for jenter (beta=.43,  $p < .001$ ). R Square viser at variansen i trivsel forklares av vurdering for læring i større grad hos jenter enn hos gutter med henholdsvis 18.0% og 8.6%.

For å besvare forskningsspørsmål nr. 3 om i hvilken grad er det sammenheng mellom trivsel, støtte for kompetanse, tilhørighet eller autonomi og vurdering for læring, ble det utført lineære regresjonsanalyser for hver av de tre behovene, samt multiple og hierarkiske regresjonsanalyser mellom trivsel, de tre behovene hver for seg og vurdering for læring.

**Tabell 15** Enkel lineær regresjonsanalyse med trivsel som avhengig variabel og kompetansestøtte som uavhengig variabel

		<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>T</b>	<b>Sig. (p)</b>	<b>R Square</b>
<b>Kompetansestøtte</b>	Begge	.277	.376	7.276	.001	.141
	Gutt	.266	.398	5.503	.001	.153
	Jente	.283	.356	4.799	.001	.121

Note.  $p < .05$

Enkel lineær regresjonsanalyse (tabell 15) mellom trivsel og kompetansestøtte, ga signifikant direkte sammenheng med trivsel totalt (beta=.38,  $p<.001$ ), for gutter (beta= .40,  $p<.001$ ) og for jenter (beta=.36,  $p<.001$ ). R Square viste at kompetansestøtte forklarer 14.1% av variansen i trivsel. Det var ingen store kjønnsforskjeller i R Square (3.2% forskjell).

**Tabell 16** Enkel lineær regresjonsanalyse med trivsel som avhengig variabel og tilhørighetstøtte som uavhengig variabel

		<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>T</b>	<b>Sig. (p)</b>	<b>R Square</b>
<b>Tilhørighetstøtte</b>	Begge	.326	.406	7.981	.001	.165
	Gutt	.321	.438	6.186	.001	.192
	Jente	.339	.397	5.447	.001	.157

Note.  $p<.05$

Enkel lineær regresjonsanalyser mellom trivsel og tilhørighetstøtte (tabell 16) ga signifikant direkte sammenheng med trivsel totalt (beta=.41,  $p<.001$ ), for gutter (beta=.44,  $p<.001$ ) og for jenter (beta=.40,  $p<.001$ ). R Square viste at tilhørighetstøtte forklarer 16.5% av variansen i trivsel. Det var ingen store kjønnsforskjeller i R Square (3.5% forskjell)

**Tabell 17** Enkel lineær regresjonsanalyse med trivsel som avhengig variabel og autonomistøtte som uavhengig variabel

		<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>T</b>	<b>Sig. (p)</b>	<b>R Square</b>
<b>Autonomistøtte</b>	Begge	.293	.416	8.212	.001	.173
	Gutt	.252	.408	5.669	.001	.161
	Jente	.362	.459	6.523	.001	.211

Note.  $p<.05$

Enkel lineær regresjonsanalyser mellom trivsel og autonomistøtte (tabell 17) ga signifikant direkte sammenheng med trivsel totalt (beta=.42,  $p<.001$ ), for gutter (beta=.41,  $p<.001$ ) og for jenter (beta=.46,  $p<.001$ ). R Square viste at autonomistøtte forklarer 17.3% av variansen i trivsel. Det var ingen store kjønnsforskjeller i R Square (5% forskjell).

For å besvare forskningsspørsmål nr. 2, ble det avslutningsvis undersøkt for sammenhenger mellom trivsel, vurdering for læring og støtte for de tre grunnleggende behovene hver for seg (Se tabell 18-20).

**Tabell 18** Multipl og hierarkisk regresjonsanalyse med trivsel som avhengig variabel, og kompetansestøtte og vurdering for læring som uavhengige variabler.

		<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>Sig. (p)</b>	<b>R Square</b>	<b>Justert R Square</b>
<b>Totalt</b>	Kompetansestøtte	.193	.261	3.894	.001	.141	.139
	Vurdering for læring	.153	.178	2.662	.008	.160	.154
<b>Gutt</b>	Kompetansestøtte	.246	.066	3.741	.001	.158	.153
	Vurdering for læring	.034	.075	.449	.654	.159	.149
<b>Jente</b>	Kompetansestøtte	.116	.072	1.616	.108	.127	.121
	Vurdering for læring	.322	.085	3.767	.001	.198	.188

Note.  $p<.05$ . R Square og Justert R Square verdiene er hentet fra hierarkisk regresjonsanalyse.

Kompetansestøtte viste signifikant indirekte sammenheng med trivsel totalt (beta=.26,  $p<.001$ ) og for gutter (beta=.07,  $p<.001$ ), men ikke for jenter (beta=.07,  $p<.108$ ). Total signifikant indirekte sammenheng skyldes sannsynligvis sammenhengen for gutter. Vurdering for læring viste kun signifikant indirekte sammenheng med trivsel for jenter (beta=.09,  $p<.001$ ), som mest sannsynlig forklarer den signifikante totale indirekte sammenhengen. R Square fra hierarkisk regresjonsanalyse øker fra kompetansestøtte til vurdering for læring både totalt og for jenter, som bekrefter at vurdering for læring har en indirekte sammenheng med trivsel via kompetansestøtte for disse gruppene. Det kan derfor tyde på at

kompetansestøtte spiller en større rolle for gutters trivsel i kroppsøving, mens for jenter er vurdering for læring en viktigere faktor for trivsel.

**Tabell 19** Multipel og hierarkisk regresjonsanalyse med trivsel som avhengig variabel, og tilhørighetstøtte og vurdering for læring som uavhengige variabler.

		<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>Sig. (p)</b>	<b>R Square</b>	<b>Justert R Square</b>
<b>Totalt</b>	Tilhørighetstøtte	.253	.315	4.663	.001	.165	.163
	Vurdering for læring	.118	.138	2.046	.042	.176	.171
<b>Gutt</b>	Tilhørighetstøtte	.334	.456	4.593	.001	.192	.187
	Vurdering for læring	-.019	-.025	-.225	.799	.192	.182
<b>Jente</b>	Tilhørighetstøtte	.181	.211	2.352	.020	.157	.152
	Vurdering for læring	.283	.300	3.339	.001	.212	.202

Note.  $p < .05$ . R Square og Justert R Square verdiene er hentet fra hierarkisk regresjonsanalyse.

Tilhørighetstøtte viste signifikant indirekte sammenheng med trivsel totalt (beta=.32,  $p < .001$ ), for gutter (beta=.46,  $p < .001$ ) og for jenter (beta=.21,  $p < .020$ ). Vurdering for læring viste kun signifikant indirekte sammenheng med trivsel for jenter (beta=.30,  $p < .001$ ), som mest sannsynlig forklarer den signifikante totale indirekte sammenheng. R Square-verdien tilsier at vurdering for læring har en svakere sammenheng med trivsel totalt enn for jenter, da vurdering for læring totalt forklarer 17.6 % av variansen i trivsel, mens den hos jenter forklarer 21.2% av variansen. Justert R Square fra hierarkisk regresjonsanalyse øker fra tilhørighetstøtte til vurdering for læring både totalt og for jenter, men ikke for gutter. Det tyder derfor på at tilhørighetstøtte spiller en større rolle for gutters trivsel i kroppsøving, mens for jenter er både tilhørighetstøtte og vurdering for læring viktige faktorer for trivsel. Beta-verdiene kan imidlertid tyde på at tilhørighetstøtte er viktigste faktor for trivsel totalt, mens hos jenter er vurdering for læring viktigst.

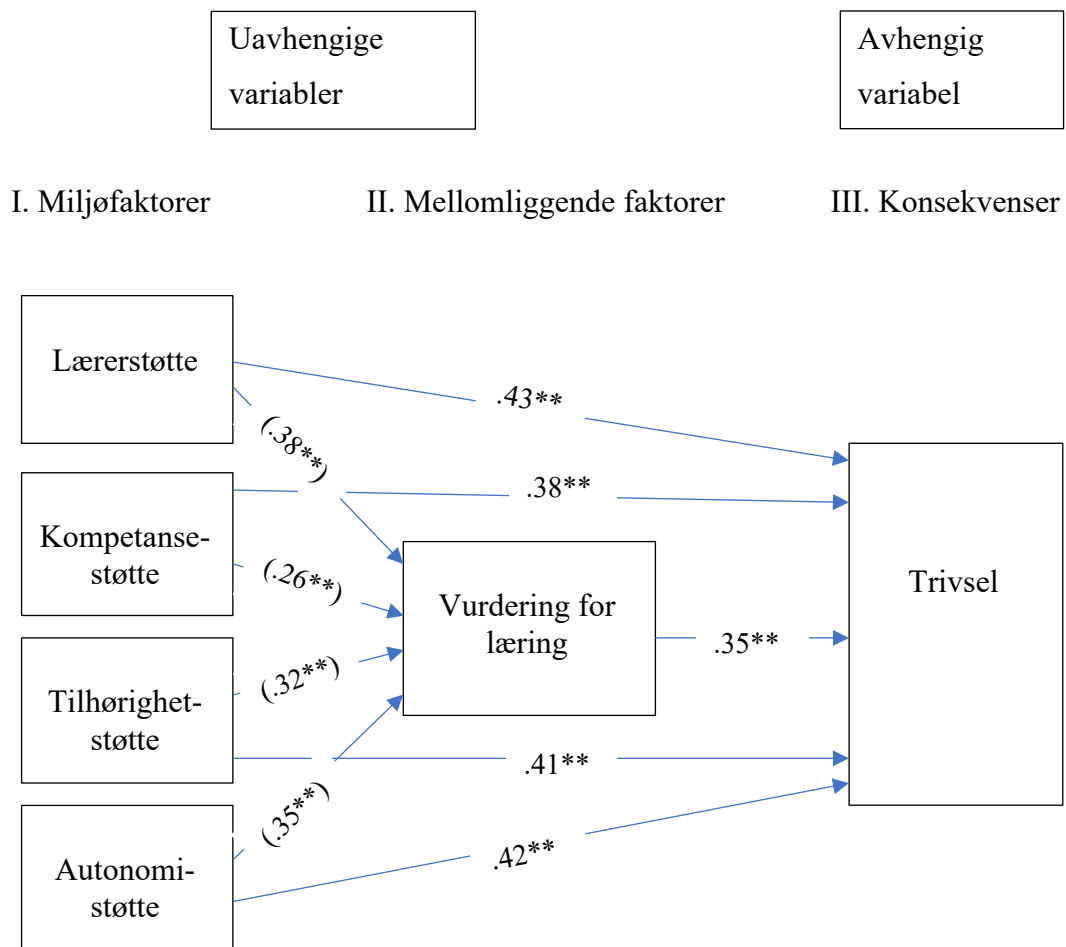
**Tabell 20** Multippel og hierarkisk regresjonsanalyse med trivsel som avhengig variabel, og autonomistøtte og vurdering for læring som uavhengige variabler.

		<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>Sig. (p)</b>	<b>R Square</b>	<b>Justert R Square</b>
<b>Totalt</b>	Autonomi- støtte	.249	.354	4.683	.001	.173	.171
	Vurdering for læring	.072	.084	1.115	.266	.176	.171
<b>Gutt</b>	Autonomi- støtte	.282	.455	3.927	.001	.166	.161
	Vurdering for læring	-.046	-.061	-.531	.596	.168	.157
<b>Jente</b>	Autonomi- støtte	.245	.310	3.208	.002	.211	.206
	Vurdering for læring	.203	.215	2.224	.028	.235	.225

Note.  $p < .05$ . R Square og Justert R Square verdiene er hentet fra hierarkisk regresjonsanalyse.

Autonomistøtte viste signifikant indirekte sammenheng med trivsel totalt (beta=.35,  $p < .001$ ), for gutter (beta=.46,  $p < .001$ ) og for jenter (beta=.31,  $p < .002$ ). Vurdering for læring viste kun signifikant indirekte sammenheng med trivsel for jenter (beta=.22,  $p < .028$ ). Dette gjør at guttenes ikke signifikante indirekte sammenheng, mest sannsynlig forklarer ingen signifikant total indirekte sammenheng. Justert R Square fra hierarkisk regresjonsanalyse viser kun en økning fra autonomistøtte til vurdering for læring hos jenter, som bekrefter antagelsen. Ut ifra analysene kan det tyde på at autonomistøtte har størst rolle totalt og for gutters trivsel i kroppøving, mens for jenter er både autonomistøtte og vurdering for læring viktige faktorer for trivsel. Beta- og R Square-verdiene viser imidlertid at autonomistøtte er viktigere enn vurdering for læring hos jenter.

figur 1 fra innledningen er brukt til å skape et mer oversiktlig bilde over resultatene. Figuren viser til hvilke uavhengige variabler som direkte og indirekte har sammenheng med den avhengige variabelen *trivsel*. Dette vises ved å plote inn de ulike beta-verdiene fra regresjonsanalysen. Figuren viser imidlertid ikke den indirekte sammenheng mellom trivsel og vurdering for læring via de ulike miljøfaktorene.



**Figur 4** viser til de direkte og indirekte sammenhengene som ble funnet mellom de ulike variablene. Verdiene tilsvarer beta-verdien fra regresjonsanalysene. \*\*signifikant ved  $p < .001$ . (...)viser indirekte sammenheng mellom miljøfaktorer og trivsel via vurdering for læring.

## 5.0 Diskusjon

I dette kapitlet diskuteres forskningsspørsmålene i tråd med teorien for denne oppgaven. Forskningsspørsmålene diskuteres hver for seg i egne delkapitler, hvor resultatene fra studien sammenlignes med andre studier, læreplanen og Fagfornyelsen. Avslutningsvis vil studiens begrensninger belyses og diskuteres i et eget delkapittel.

### 5.1 Hvordan korrelerer trivsel, lærerstøtte og vurdering for læring for elever på 10. trinn i kroppsøvfingsfaget?

Korrelasjonsanalysen viser at lærerstøtte og trivsel har 18.5% forklart varians, som tilsier en moderat/middels korrelasjon. De tre behovene innenfor lærerstøtte har sammen med trivsel henholdsvis 15.2% forklart varians for kompetansestøtte, 16.8% forklart varians for tilhørighetstøtte og 14.4% forklart varians for autonomistøtte. Trivsel og vurdering for læring samsvarer noe mindre, med 10.2% forklar varians. Dette anses likevel som en moderat/middels korrelasjon. Samvariasjonen mellom lærerstøtte og vurdering for læring er imidlertid sterk, med hele 57.8% forklart varians.

#### 5.1.1 Korrelasjon mellom trivsel og lærerstøtte

Den moderate/middels korrelasjonen som finnes mellom trivsel og lærerstøtte, kan muligens skyldes at lærerstøtte fremmer mange av de samme faktorene som trengs for å oppleve trivsel i kroppsøvfingsfaget. Lærerstøtte skal blant annet fremme autonom motivasjon og mestring gjennom de tre grunnleggende behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi, som er helt sentrale faktorer for trivsel (Deci & Ryan, 2000a; Gagné & Deci, 2005). At det ikke er en større samvariasjon mellom trivsel og lærerstøtte, kan skyldes at trivselen i kroppsøvfingsfaget påvirkes av andre faktorer enn lærerstøtten. Det er mulig at elevene trives på grunn av kontrollert motiverte faktorer som integrert regulering, hvor elevene ikke gleder seg over aktiviteten i seg selv, men over for eksempel viten om at det bringer bedre helse eller annen belønning (Deci & Ryan, 2002; Mehus, 2015). Medelever er en annen faktor som kan ha påvirkning på elevenes trivsel, da elevene som oftest er i interaksjon med hverandre i løpet av undervisningen. Dårlige relasjoner med medelever, mobbing og utestenging er sentrale faktorer for å mistrives i skolen, også i kroppsøvfingsfaget (Finn, 1989; Fredricks et al., 2004).



Flere spørreundersøkelser viser dessuten at støtte fra medelever har sammenheng med skoletrivselen (Danielsen, 2012; Samdal, Wold & Bronis, 1999), men at lærerstøtte helt klart er den sterkeste prediktoren for trivsel i skolen (Danielsen, 2012). Det skal sies at en korrelasjonsanalyse ikke gir noen retning. Tankene som er gjort om retningen av korrelasjonen, blir derfor bare spekulering. Dette gjelder også for videre tanker om korrelasjon mellom lærerstøtte og vurdering for læring, og mellom trivsel og vurdering for læring i de neste delkapitlene.

### 5.1.2 Korrelasjon mellom lærerstøtte og vurdering for læring

At lærerstøtte og vurdering for læring har sterk korrelasjon er ikke overaskende, da autonom lærerstøtte og vurdering for læring har mange likhetstrekk. Noe av kjernen i en autonomistøttende undervisning er elevmedvirkning, som gjenspeiler seg i prinsippet for vurdering for læring om å «involvere elevene i eget læringsarbeid ved å la dem vurdere eget arbeid og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Korrelasjonsanalysen viser dessuten også sterk korrelasjon med autonomistøtte og vurdering for læring. Kompetansestøtte har også sterk korrelasjon med vurdering for læring. Kompetansestøtte er i likhet med autonomistøtte sentralt innen vurdering for læring, kanskje enda mer, da elementene innen kompetansestøtte gjenspeiler seg i tre av fire prinsipper innen vurdering for læring. Dette er prinsipper som omhandler å skape forståelse gjennom faglige og veiledende tilbakemeldinger og råd, som skal hjelpe elevene videre i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Studerer man utsagna i spørreskjemaene for henholdsvis kompetanse og vurdering for læring, er det dessuten utsagn som ligner hverandre. Eksempel på utsagn som ligner er «Får vi hjelp av læreren til å forbedre oss» hentet fra kompetansestøtte, og «Gir kroppsøvingslæreren tydelige råd om hvordan vi kan forbedre våre prestasjoner» hentet fra vurdering for læring. Tilhørighetstøtte assosieres ikke med vurdering for læring i like stor grad som kompetansestøtte og autonomistøtte. Det kan likevel tenkes at den høye korrelasjonen som ble funnet mellom tilhørighetstøtte og vurdering for læring i denne studien, skyldes at tilbakemeldingene og autonomistøtten fra læreren, gir en følelse av å bli sett og verdsatt, som er sentralt innen tilhørighetstøtte (Diseth et al., 2018; Haerens et al., 2014).

### 5.1.3 Korrelasjon mellom trivsel og vurdering for læring

Trivsel og vurdering for læring er de to variablene som har minst samvariasjon av samtlige variabler, med en samvariasjon på kun 10.2%. Samvariasjonen er likevel ikke svak, som betyr at det finnes noen likhetstrekk. I forrige delkapittel kom det frem at vurdering for læring kan assosieres med lærerstøtte og støtte for de tre grunnleggende behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi. Ettersom de tre behovene ifølge Deci & Ryan (2000a), skal lede til autonom motivasjon og trivsel, kan det tenkes at samvariasjonen skyldes vurdering for læring sin assosiasjon med lærerstøtte.

## 5.2 I hvilken grad er det sammenheng mellom opplevd lærerstøtte, vurdering for læring og trivsel hos kroppsøvingselever på 10. trinn?

Regresjonsanalyser viser at lærerstøtte har signifikant indirekte sammenheng med trivsel via vurdering for læring ( $\beta = .30, p < .001$ ). Vurdering for læring har derimot ingen signifikant indirekte sammenheng med trivsel via lærerstøtte ( $\beta = .07, p < .386$ ). Enkel lineære regresjonsanalyser, viser imidlertid at både lærerstøtte ( $\beta = .43, p < .001$ ) og vurdering for læring ( $\beta = .35, p < .001$ ) har direkte sammenheng med trivsel, hvorav lærerstøtte forklarer 18,5% av variansen i trivsel og vurdering for læring forklarer 12,0% av variansen i trivsel. Lærerstøtte ser dermed ut til å spille en større rolle for trivselen enn vurdering for læring, både alene og sammen med vurdering for læring.

### 5.2.1 Sammenhengen mellom trivsel og lærerstøtte

Resultatene fra analysene viser at lærerstøtte har direkte sammenheng med trivsel ( $\beta = .43, p < .001$ ), som tyder på at en autonomistøttende lærer påvirker elevenes trivsel i faget. Flere andre studier som har undersøkt sammenheng mellom autonomistøttende undervisning, motivasjon og trivsel støtter denne antydningen (Filak & Sheldon, 2008; Haerens et al., 2014; Jang et al., 2012). Samtlige studier fant at en autonomistøttende undervisning fører til økt autonom motivasjon, mens Filak & Sheldon (2008) i tillegg predikerte bedre karakterer som følger av økt autonomistøtte. Lærerstøtte forklarer 18,5% av variansen i trivsel, som kan tyde på at lærerstøtte ikke alene er avgjørende for trivselen. Dette gjenspeiler seg i hvordan svarene fra spørreundersøkelsen fordeler seg, hvorav hele 80,1% opplever god lærerstøtte,

mens kun 59,9% opplever å trives i faget. Andelen som oppgir å trives i faget er ikke overraskende, da tidligere studier har funnet omtrent samme resultater (Ommundsen & Kvalø, 2007; Säfvenbom et al., 2015). Ommundsen & Kvalø (2007) fikk en gjennomsnittskåre på 3.76 (skala 1-5) for trivsel, som er omtrent lik som gjennomsnittskåren til denne studien på henholdsvis 3.63. Säfvenbom m.fl. (2015) fant til sammenligning at 56% av elevene oppgir å trives. Det som derimot er noe overraskende er at resultatene for trivsel er såpass mye lavere enn for opplevd lærerstøtte, ettersom det i teorien skal være en positiv sammenheng mellom trivsel og lærerstøtte i kroppsøving. Den opplevde lærerstøtten knyttet til denne oppgaven, bunnar i Deci & Ryans (2000a) selvbestemmelsesteori, som skal øke autonom motivasjon hos elevene. Dette innebærer at læreren fører en autonomistøttende undervisning hvor elevene skal føle seg lyttet til, ivaretatt og kjenne på en genuin glede og interesse til aktivitetene, samtidig som de opplever mestring (Csikszentmihalyi, 1990; Danielsen & Tjomsland, 2020; Deci & Ryan, 2000a). Faktorene bak denne type opplevd lærerstøtte er derfor avhengig av elevenes oppfattelse av læreren og lærerens støtte til det som foregår i undervisningen. Det kan tenkes at årsaken til ulikheten i opplevd lærerstøtte og trivsel, til tross for påvist sammenheng, skyldes at trivselen i kroppsøving som tidligere nevnt påvirkes av andre faktorer enn lærerstøtte. Medelevers påvirkning ble nevnt som en av disse, da negative relasjoner med medelever fører til mistriivsel (Finn, 1989; Fredricks et al., 2004). Det skal sies at lærerstøtte fremdeles kan bidra til økt trivsel, da hele 19,9% oppga å ikke være enig i utsagn om lærerstøtte, som tross alt utgjør en betydelig andel på 64 av 324 elever. Læreplanen for 10. trinn er kritisert for å være svært idrettspreget og lite varierende. Undervisningen preges av å være lærersentrert med instruksjoner og lite valgfrihet i forhold til bevegelsesløsninger (Kirk, 2010; Moen et al., 2018). At idrettsfokuset i kroppsøving har en sammenheng med trivsel i kroppsøving er vist i flere norske studier (Kjønniksen et al., 2009; Lagestad, 2017; Säfvenbom et al., 2015). Samtlige studier fant at de elevene som deltar i organisert idrett på fritiden, trives bedre i kroppsøving. Ifølge et forskningsprosjekt utført av ungdomdata (2020), driver omtrent 75% av de mellom 13 og 18 år med organisert idrett på fritiden. Ettersom deltakelse i organisert idrett ser ut til å ha en sammenheng med trivsel i kroppsøving, kan det tenkes at kroppsøving fremdeles er svært idrettspreget, da tilsvarende 80,1% oppga å trives i kroppsøving i denne studien. Fagfornyelsen skal fokusere mer på varierte bevegelsesaktiviteter, naturferdsel og læring. Den nåværende læreplanen på 10. trinn har også fokus på variasjon, deriblant i hovedområdet *idrettsaktiviteter* som omfatter «et bredt utvalg av idretter, danser og alternative bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Hvorfor det er lagt vekt på idrett

fremfor alternative bevegelsesaktiviteter, kan ha en sammenheng med at kroppsøvingslærere muligens bruker sine egne idrettserfaringer i undervisningen, som kan sees gjennom mye bruk av tester og teknikk. Dette er ikke utenkelig da det lenge har vært en tradisjon å ta i bruk ulike fysiske og tekniske tester i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Hovedområdet *trening og livsstil* har dessuten fokus på hvordan aktivitetene påvirker elevenes helse, som kan føre til at læreren retter fokuset bort fra glede og moro, til en undervisning rettet mot trening, pulsøkning og disiplin (Crum, 1993). En slik kontrollerende undervisningsstil fører til elever som mistrives, og som enten drives av kontrollert motivasjon som karakterer og belønning, eller amotiverte elever som ikke føler noe glede eller driv til aktivitetene (Deci & Ryan, 2000a; Haerens et al., 2010; Ntoumanis, 2010; Standage, Duda & Ntoumanis, 2005). Sammenhengen mellom lærerstøtte og trivsel i denne studien kan tyde på at det er et behov for flere autonomistøttende lærere, noe som Reeve & Cheon (2021) fant å ikke være en altfor krevende prosess. Etter gjennomgang av 51 intervensjonsstudier på autonomistøtte, fant forskerne at hele 90% av lærerne stiller seg positive til en autonomistøttende læring, og ble mer autonomistøttende etter å ha fått opplæring i metoden. Opplæringen bestod av ulike metoder og teknikker knyttet til selvbestemmelsesteorien. Flesteparten av lærerne synes for øvrig at innføringen av autonomistøtte var svært enkelt, og mente den hadde en positiv effekt på elevenes læring. Likevel fantes det de lærerne som viste motstand ved å endre undervisningsstil, som skyldtes at lærere som omfavner en kontrollerende undervisningsstil, ofte har vanskeligheter med å se sammenhengen mellom autonomistøtte og økt motivasjon og engasjement hos elevene (Reeve & Cheon, 2021; Van den Berghe, Tallir, Cardon & Aelterman, 2015). Fagfornyelsen kan muligens bedre lærerens autonomistøtte og dermed trivselen blant elevene (Lagestad, 2017). Spørsmålet er om lærerne er villige til å endre sin undervisningsstil etter mange år med idrettsfokus.

### 5.2.2 Sammenhengen mellom trivsel, lærerstøtte og vurdering for læring

I denne studien brukes vurdering for læring som en mellomliggende faktor for trivsel i kroppsøvingsfaget. Ettersom vurdering for læring skal inngå som en del av lærerens undervisning og vurderingsarbeid, er det interessant å se om vurdering for læring har en sammenheng med elevenes trivsel i kroppsøvingsfaget både alene og via lærerstøtte. Regresjonsanalysene viser ingen signifikant indirekte sammenheng mellom trivsel og vurdering for læring via opplevd lærerstøtte ( $\beta = .07$ ,  $p < .386$ ), men vurdering for læring har likevel en signifikant direkte sammenheng med trivsel ( $\beta = .38$ ,  $p < .001$ ). Lærerstøtte har

derimot både signifikant direkte sammenheng med trivsel ( $\beta=.43$ ,  $p<.001$ ) og indirekte via vurdering for læring ( $\beta=.38$ ,  $p<.001$ ). R Square-verdiene fra enkle lineære regresjonsanalyser viser at lærerstøtte forklarer 18,5% av variansen i trivsel, mens vurdering for læring forklarer 12,0% av variansen i trivsel. Resultatene kan derfor tolkes som at opplevd lærerstøtte er viktigste faktor når det kommer til opplevd trivsel i kroppsøving, både alene og sammen med vurdering for læring. Blir derimot lærerstøtten fjernet, har likevel vurdering for læring en rolle å spille for elevenes trivsel i kroppsøvingsfaget. At vurdering for læring ikke har sterkere betydning for elevenes trivsel sammen med lærerstøtte, kan muligens skyldes at lærerens oppfatning av vurdering for læring er ulik den faktiske vurdering for læring-praksisen. Denne antagelsen konkluderte Leirhaug & Annerstedt (2016) med i sin studie, hvor de undersøkte lærere og elevers oppfattelse av vurdering for læring. Lærerstøtte retter seg dessuten ikke bare til vurderingsarbeidet, men til selve aktivitetene og tilfredsstillelsen av elevenes behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi. Lærerstøtten er derfor mer omfattende enn vurdering for læring, og dekker i større grad elevenes behov og autonome motivasjon og trivsel.

At vurdering for læring har direkte sammenheng med trivsel, tyder på at vurdering for læring likevel kan være en viktig del av vurderingsarbeidet for å øke trivsel blant elevene.

Vurderingspraksisen endrer seg fra barneskolen til ungdomsskolen, hvor elevene nå skal bedømmes med karakterer på arbeidet sitt. At kroppsøvingundervisningen er beskyldt for å være lærersentrert og prestasjonsrettet, kan tenkes at har en sammenheng med karakterene og alvoret det bringer med seg i undervisningssituasjonen. Karakterer er dessuten vist å føre til både økt press og stress hos ungdomsskoleelever (Øgård-Repål et al., 2017). Etersom elever på 10. trinn vil få avsluttende karakterer, kan det spekuleres i om dette følger med et ekstra press blant elevene, som påvirker trivselen negativt. Det kan også tenkes at lærerne påvirkes av dette, ved at de ønsker mest mulig dokumentasjon for å sette standpunkt-karakter. Historisk sett ser man at det har vært vanlig å bruke testing for å dokumentere standpunkt-karakter i kroppsøving, noe som den nåværende læreplanen for 10. trinn prøvde å unngå (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Likevel kan det tyde på at flere kroppsøvingslærere holder fast ved konservative vurderingspraksiser. Kroppsøvingundervisningen på 10. trinn er fremdeles styrt etter læreplanen fra 2015, og har derfor ikke erfart Fagfornyelsen. I Fagfornyelsen skal vurdering for læring bli enda mer effektiv og en naturlig del av lærerens vurderingsarbeid (Black & William, 1998; Sandvik, 2019). Det kan imidlertid spekuleres i om lærere er villige til å endre sin vurderings- og undervisningspraksis, etter så mange år med

idrettsfokus og bruk av testing i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette gir grunn til å stille spørsmål om Fagfornyelsen vil føre til endringer i vurderingsarbeidet, da det kan tenkes at enkelte lærere ikke ser seg villig til å forandre på denne. Videre forskning vil finne svaret på om Fagfornyelsen vil ha noen effekt på lærernes undervisning- og vurderingspraksis, og dermed også elevenes autonome motivasjon og trivsel i kroppsøvningsfaget.

### 5.3 I hvilken grad er det sammenheng mellom trivsel, støtte for kompetanse, tilhørighet eller autonomi og vurdering for læring?

Spørreskjema om opplevd lærerstøtte består av utsagn knyttet til støtte for de tre grunnleggende behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi. Ettersom det er ulike metoder for å støtte opp om de ulike behovene, kan det være interessant å studere de tre behovenes sammenheng med trivsel hver for seg, samt via vurdering for læring. Enkle lineære regresjonsanalyser viser at både kompetansestøtte ( $\beta=.38, p<.001$ ), tilhørighetstøtte ( $\beta=.30, p<.001$ ) autonomistøtte ( $\beta=.42, p<.001$ ) og vurdering for læring ( $\beta=.35, p<.001$ ) har signifikant direkte sammenheng med trivsel i kroppsøvningsfaget. Kompetansestøtte forklarer 14,1%, tilhørighetstøtte forklarer 16,5%, autonomistøtte forklarer 17,3% og vurdering for læring forklarer 12,0% av variansen i trivsel. Autonomistøtte, tett etterfulgt av tilhørighetstøtte ser derfor ut til å spille størst rolle for trivselen i kroppsøvningsfaget, så lenge den ikke blir påvirket av andre variabler. Multippel og hierarkisk regresjonsanalyse viser at både kompetansestøtte ( $\beta=.26, p<.001$ ) og vurdering for læring ( $\beta=.18, p<.008$ ) har indirekte sammenheng med trivsel, hvorav beta-verdiene viser at kompetansestøtte er viktigere for trivselen enn vurdering for læring. Indirekte sammenheng ble også funnet både for tilhørighetstøtte ( $\beta=.32, p<.001$ ) og vurdering for læring ( $\beta=.14, p<.042$ ) med trivsel. Også her viser beta-verdiene at sammenhengen mellom vurdering for læring og trivsel er noe svakere enn sammenhengen mellom tilhørighetstøtte og trivsel. Når det kommer til sammenhengen mellom trivsel, autonomistøtte og vurdering for læring, ble det kun funnet signifikant indirekte sammenheng mellom autonomistøtte og trivsel ( $\beta=.35, p<.001$ ). Vurdering for læring fikk ikke signifikant indirekte sammenheng via autonomistøtte ( $\beta=.08, p<.266$ ), som bekreftes av R Square-verdiene fra hierarkisk regresjonsanalyse. Vurdering for læring er dermed ikke en viktig faktor for trivsel når autonomistøtte er til stede.

### 5.3.1 Sammenhengen mellom trivsel og kompetansestøtte

Det er samspillet mellom støtte for kompetanse, tilhørighet og autonomi som fører til autonom motivasjon og trivsel (Deci & Ryan, 2002). Det er derfor ikke gitt at kompetansestøtte alene vil ha direkte sammenheng med trivsel i faget. Kompetansestøtte viser seg likevel å ha en direkte sammenheng med trivsel ( $\beta = .38, p < .001$ ). Hele 80,4 % av elevene i denne studien oppgir å oppleve god støtte for kompetanse, som etterlater en betydelig andel på 19,6% som ikke opplever god kompetansestøtte. Av den grunn kan det være fordelaktig å øke kompetansestøtten hos lærerne for å fremme trivsel i kroppøvningsfaget, ettersom det ble funnet en sammenheng mellom disse. Kompetansestøtte handler om å skape mestringsfølelse hos elevene gjennom faglige og oppmuntrende tilbakemeldinger og passe utfordrende aktiviteter (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 2000a). Hensikten med kompetansestøtte er at elevene skal utvikle kunnskap til å oppnå progresjon, og dermed oppleve mestring. Mestring er dessuten en sterk bidragsyter til autonom motivasjon og trivsel i skolesammenheng (Danielsen & Tjomsland, 2020; Ulstad et al., 2020; Zimmerman & Cleary, 2006). For å øke kompetansestøtten hos læreren bør det med andre ord legges vekt på kunnskapsoverføring som leder til mestring i timene. Hvordan læreren overfører kunnskapen, har stor betydning for om elevene opplever mestring eller ikke. Tilbakemeldinger kan svekke både mestring og motivasjon i timene, hvis den gis på feil måte (Lillejord & Hopfenbeck, 2020). Det kan spekuleres i om den nåværende kompetanseoverføringen ikke er optimal hos enkelte lærere, ettersom en betydelig andel elever ikke opplever tilstrekkelig støtte for kompetanse. Riktig bruk av kompetanseoverføring handler i stor grad om å gi *fremovermeldinger*, hvor læreren tilbyr elevene hjelp og forklaringer, gir oppmuntrende og veiledende tilbakemeldinger og råd om hvordan eleven kan forbedre seg (Tveit, 2014). Ettersom elevene har ulike forutsetninger og ferdigheter, er det viktig å tilpasse undervisningen hver enkelt elev, slik at flest mulig opplever mestring. Sårbare elever trenger for eksempel mer ros for å styrke sin kompetanse. Klare, men realistiske mål, samt god veiledning på hvordan hver enkelt elev skal nå sine mål er sentralt for å oppnå mestring. Tilbakemeldingene bør i tillegg være godt timet, komme med jevne mellomrom og være informerende (Danielsen & Tjomsland, 2020; Reeve, 2014). Det kan også tenkes at kompetansestøtten misoppfattes av elevene, og at de egentlig ikke er helt klar over hva de svarer på i spørreskjema. Utsagna for kompetansestøtte er ikke konkrete, eksempelvis er det et utsagn som lyder «I kroppøvingstimene får vi hjelp av læreren til å forbedre oss». Utsagnet sier ingenting om *hva* de får hjelp til å forbedre seg i. Ettersom

kroppøvningsfaget ser ut til å være svært idrettspreget, kan det tenkes at elevene automatisk tenker på kompetansestøtte knyttet idrett, og hvordan læreren hjelper dem å forbedre sine idrettslige ferdigheter og teknikker. Denne formen for kompetansestøtte er mer begrensende og ulik fra kompetansestøtten i for eksempel naturferdsel. Fagfornyelsen legger større vekt på dybdelæring og kroppslig læring, som i stor grad kan bidra til å øke elevenes opplevde kompetansestøtte og dermed mestringsfølelse og autonome motivasjon. Gjennom dybdelæring skal elevene utvikle kunnskap og forståelse om ulike temaer, og lære å se sammenhenger. Da kompetansebehovet i stor grad handler om å tilegne seg kunnskap for å øke prestasjon og mestring, kan dybdelæringen være en god bidragsyter i lærerens kompetansestøtte. Kroppslig læring skal bidra til bevegelsesglede, og handler om å tilegne seg nye ferdigheter og kunnskap gjennom kroppslige bevegelser i ulike omgivelser (Standal, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020f). I kroppøvningsfaget bruker elevene kroppslige bevegelser under læringen, som kan tyde på at også kroppslig læring kan bidra til å øke elevenes opplevde kompetanse i faget. Hvorvidt dybdelæring og kroppslig læring kommer til å bli prioritert til høsten 2021 er imidlertid vanskelig å si, ettersom det tidligere nevnt kan tenkes at flere lærere ikke er villig til å endre sin undervisningspraksis. Tilpasset undervisning krever dessuten at læreren har tid og rom til å sette seg inn i hver enkelt elevs forutsetninger og progresjon. Flere kroppøvningslærere har påpekt av det er for mange kriterier og for liten tid til å vurdere elevene i disse (Dobson & Engh, 2010).

### 5.3.2 Sammenhengen mellom trivsel og tilhørighetstøtte

Tilhørighetstøtte viser i likhet med kompetansestøtte en direkte sammenheng med trivsel ( $\beta = .41, p < .001$ ), som tyder på at lærerstøtte for tilhørighet spiller en rolle for elevenes trivsel i kroppøvningsfaget. Hele 85,8% oppga å være enig i utsagn om tilhørighet. Elevundersøkelsen fra 2017 viser til sammenligning at 82% av elevene opplever at læreren bryr seg om dem, har tro på dem, respekterer dem og gir god faglig hjelp. Undersøkelsen viser også at opplevd tilhørighetstøtte synker med alder (Wendelborg et al., 2017). I likhet med kompetansebehovet utgjør også antallet som ikke er enig i utsagn og tilhørighetstøtte en betydelig andel elever, og dermed grunn til å hevde at lærerstøtte for tilhørighet kan bli enda bedre. Det ble tidligere nevnt at andre faktorer enn lærerstøtte kan påvirke elevenes trivsel i kroppøvningsfaget, blant annet relasjoner til medelever (Danielsen, 2012; Samdal et al., 1999). Lærerstøtte for tilhørighet handler i stor grad om elev-lærer-forholdet, men samtidig er



det lærerens og skolens ansvar at elever ikke utsettes for mobbing av medelevene (Opplæringslova, 2020). Lærerstøtte og lærer-elev-relasjonen er dessuten den sterkeste prediktoren for trivsel, som gir grunn til å tro at et enda større fokus på tilhørighetstøtte vil øke både autonom motivasjon, trivsel og bevegelsesglede i kroppsøvningsfaget. Et viktig aspekt ved autonomistøttende undervisning, er at læreren setter seg inn i elevens perspektiv for å få økt empati og forståelse for elevene (Reeve & Cheon, 2021). Empati og forståelse er dessuten viktige faktorer for å tilfredsstille elevenes tilhørighetsbehov (Deci & Ryan, 2000a). Tilhørighet i skolesammenheng handler om å føle tilknytning til klassen, læreren og medelever. Elever som opplever støtte for tilhørighet, føler seg respektert, verdsatt, inkludert og ivaretatt (Deci & Ryan, 2000a). Tilhørighet i skolen er en sterk prediktor for å trives, derfor bør læreren bruke tid på trivselsfremmende tiltak og bygge gode relasjoner med elevene (Fall & Roberts, 2012). Etersom det på ungdomsskolen er mye press knyttet til karakterer, og læreren i større grad er ute etter å skaffe et vurderingsgrunnlag (Øgård-Repål et al., 2017), er det ikke utenkelig at tilhørigheten nedprioriteres. Skolen og særlig kroppsøvningsfaget er en naturlig arena for elevene å tilbringe tid med venner og skape sterkere tilknytning til sine medelever (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009). For mange elever er dessuten venner en avgjørende faktor for å trives på skolen (Lerner, 2009; Vieno, Santinello, Pastore & Perkins, 2007). Læreren bør av den grunn bruke tid på å skape et godt klassemiljø og sørge for god samhandling mellom elevene. I Fagfornyelsen legges det stor vekt på samhandling og likeverd, blant annet gjennom kjerneelementet *Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter*. Flere av kompetansemålene for 10. trinn gjenspeiler seg også i tilhørighetsbehovet, for eksempel kompetansebehovet «anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger» og «bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til fremgang hos andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Disse kompetansemålene finnes ikke i 10. trinns nåværende læreplan, og det kan derfor tenkes av støtte for tilhørighet vil være enda mer fremtredende til høsten 2021 når Fagfornyelsen trer i kraft på 10. trinn.

### 5.3.3 Sammenhengen mellom trivsel og autonomistøtte

Autonomistøtte viser å ha en direkte sammenheng med trivsel ( $\beta = .42, p < .001$ ). Etersom både kompetansestøtte og tilhørighetstøtte viser det samme, tyder det på at støtte for hvert enkelt behov har sammenheng med trivsel alene, i tillegg til å ha en sammenheng med trivsel samlet (lærerstøtte). Autonomistøtte er imidlertid det behovet færrest elever oppgir å oppleve

god lærerstøtte for, hvor hele 25,9% av elevene oppgir å ikke være enig i utsagn om autonomistøtte. Elevundersøkelsen fra 2020 viser at elevene skårer litt over middels på spørsmål som omhandler elevdemokrati og medvirkning i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020a), som antyder at autonomistøtten kan bli enda bedre. En autonomistøttende lærer lytter til og involverer elevene i avgjørelser som skal tas og tilbyr spennende aktiviteter som tilfredsstillende elevenes ønsker og interesser (Black & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2000a; Ulstad et al., 2020). En elev som opplever høy grad av autonomi, har større sannsynlighet for å bli autonomt motivert og engasjert i aktivitetene og læringen i faget. (Haerens et al., 2014; Niemiec & Ryan, 2009). Ettersom det er en sammenheng mellom autonomistøtte og trivsel, og en betydelig andel av elevene oppgir å ikke være enig i utsagn om autonomistøtte, kan det tenkes at økt lærerstøtte for autonomi vil øke trivselen i kroppsøvingfaget for flere elever. Zimmer-Gembeck m.fl. (2006) fant at undervisningen i skolen generelt blir mer kontrollerende og at elevene stadig får færre valgmuligheter. Slike kontrollerende undervisningsmetoder bryter med autonomistøtte og etterlater umotiverte elever som mistrives i faget (Niemiec & Ryan, 2009; Ommundsen & Kvalø, 2007). Det er særlig i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen at autonomistøtten synker (Zimmer-Gembeck et al., 2006). Det kan spekuleres i om den mer kontrollerende undervisningsstilen på ungdomsskolen har sammenheng med karakterer og endret fokus. På barneskolen består kroppsøvingstimene av mye lek, mens på ungdomsskolen blir aktivitetene mer organiserte og krevende. Det kan tenkes at den organiserte aktiviteten i kombinasjon med karakterer, gjør at læreren får et økt behov for å følge en spesifikk plan. Læreren vil muligens følge denne planen slavisk, uten innspill fra elevene, for å sikre seg et godt nok grunnlag til å vurdere elevene. Autonomistøtte blir dessuten ofte misoppfattet, der læreren tror at en autonomistøttende undervisning innebærer å være ettergivende og gi elevene full kontroll (Reeve, 2014). Den fornyede læreplanen i kroppsøving skal legge større vekt på elevmedvirkning. Elevene skal delta aktivt i læringsprosessen og skal reflektere over egen utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette skal det blant annet jobbes med gjennom det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap*. Det kan likevel stilles spørsmål ved om Fagfornyelsen vil bidra til økt autonomistøtte, da elevenes rett til autonomi og medvirkning allerede er nedfelt i opplæringsloven (Opplæringslova, 2020), og likevel ikke ser ut til å være fremtredende nok i dagens undervisning.

### 5.3.4 Vurdering for læring som mellomliggende faktor

Vurdering for læring skal få et enda større fokus i Fagfornyelsen, da det er behov for en bedre vurderingsordning i kroppsøvningsfaget og skolefag generelt (Black & William, 1998; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Sandvik, 2019). Når vurdering for læring legges inn som en mellomliggende faktor i regresjonsanalysen, viser fremdeles støtte for kompetanse ( $\beta=.26$ ,  $p<.001$ ), tilhørighet ( $\beta=.32$ ,  $p<.001$ ) og autonomi ( $\beta=.35$ ,  $p<.001$ ) å ha en signifikant indirekte sammenheng med trivsel. Vurdering for læring viser derimot kun å ha signifikant indirekte sammenheng med trivsel via kompetansestøtte ( $\beta=.18$ ,  $p<.008$ ) og via tilhørighetstøtte ( $\beta=.14$ ,  $p<.042$ ). Kompetansestøtte alene forklarer 14,1% av variansen i trivsel, mens den sammen med vurdering for læring forklarer 16,0% av variansen i trivsel. Forskjellen er ikke betydelig stor, men det tyder likevel på at vurdering for læring kan være en bidragsyter for trivsel i kroppsøvningsfaget sammen med kompetansestøtte. Dette er ikke er veldig overraskende, da kompetansestøtte og vurdering for læring har flere likhetstrekk. Det ble tidligere nevnt at dybdelæring kan bidra til økt kompetansestøtte hos læreren. Dybdelæring gjenspeiles også i prinsippene for vurdering for læring, hvor læreren blant annet skal hjelpe elevene å forstå hva de skal lære. Tilbakemeldinger fra læreren er dessuten en sentral faktor både for å støtte kompetanse og i vurdering for lærings arbeidet. Antageligvis vil Fagfornyelsen med fokus på dybdelæring og vurdering for læring bidra til økt autonom motivasjon og trivsel hos elevene, så fremt at lærerne er villig til å ta i bruk metodene.

Tilhørighetstøtte alene forklarer 16,5% av variansen i trivsel, mens den sammen med vurdering for læring forklarer 17,6% av variansen i trivsel. Sammenhengen mellom vurdering for læring og trivsel via tilhørighetstøtte ( $\beta=.14$ ,  $p<.042$ ) er imidlertid noe svakere enn for tilhørighetstøtte og trivsel via vurdering for læring ( $\beta=.32$ ,  $p<.001$ ). Etersom R Square fra hierarkisk regresjonsanalyse øker fra tilhørighetstøtte til vurdering for læring, tyder det likevel på av vurdering for læring sammen med tilhørighetstøtte har en betydning for trivsel i kroppsøvningsfaget. Vurdering for læring inneholder som tidligere nevnt både elementer fra kompetansestøtte og autonomistøtte. Etersom Deci & Ryan (2000a) hevder at støtte for de tre behovene samlet sett skal føre til økt autonom motivasjon og trivsel, kan det tenkes av vurdering for læring er med på fylle inn disse behovene sammen med tilhørighetstøtte. Det er dessuten indirekte sammenheng mellom trivsel, lærerstøtte og vurdering for læring, hvor nettopp variabelen *lærerstøtte* er satt sammen av de tre behovene.

Når det kommer til sammenhengen mellom trivsel, autonomistøtte og vurdering for læring, ble resultatene noe annerledes. Autonomistøtte har en signifikant indirekte sammenheng med trivsel ( $\beta=.35$ ,  $p<.001$ ), mens vurdering for læring viser å ikke ha en signifikant indirekte sammenheng med trivsel ( $\beta=.08$ ,  $p<.266$ ). Dette kan tyde på at vurdering for læring ikke er en sentral faktor for trivsel, så lenge autonomistøtte er til stede. Det er tidligere nevnt at autonomistøtte knyttet til vurdering for læring handler om å involvere elevene i vurderingsarbeidet (Leirhaug & Annerstedt, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2019c). Autonomistøtte uavhengig av vurdering for læring, handler i tillegg om å skape autonom motivasjon og bevegelsesglede til selve aktivitetene, og påvirkes derfor ikke i like stor grad av presset forbundet med karakterer og vurderingsarbeid. Det kan tenkes at denne ulikheten i autonomistøtte er årsaken til at autonomistøtte spiller en større rolle enn vurdering for læring for elevenes trivsel i kroppsøvfaget.

#### 5.4 I hvor stor grad er det kjønnsforskjeller når det kommer til sammenheng mellom de ulike variablene?

Enkel lineær regresjonsanalyse viser at lærerstøtte har direkte sammenheng med trivsel for både gutter ( $\beta=.44$ ,  $p<.001$ ) og jenter ( $\beta=.44$ ,  $p<.001$ ). Vurdering for læring har også direkte sammenheng med trivsel for gutter ( $\beta=.29$ ,  $p<.001$ ) og jenter ( $\beta=.43$ ,  $p<.001$ ). Multipel regresjonsanalyse og hierarkisk regresjonsanalyse mellom trivsel, lærerstøtte og vurdering for læring, viser at lærerstøtte har signifikant indirekte sammenheng med trivsel for både gutter ( $\beta=.53$ ,  $p<.001$ ) og jenter ( $\beta=.28$ ,  $p<.005$ ), mens vurdering for læring kun har signifikant indirekte sammenheng med trivsel for jenter ( $\beta=.24$ ,  $p<.015$ ). Enkle lineære regresjonsanalyser mellom trivsel og de tre behovene hver for seg, viser signifikant direkte sammenheng for både kompetansestøtte hos gutter ( $\beta=.40$ ,  $p<.001$ ) og jenter ( $\beta=.36$ ,  $p<.001$ ), tilhørighetstøtte hos gutter ( $\beta=.44$ ,  $p<.001$ ) og jenter ( $\beta=.40$ ,  $p<.001$ ) og autonomistøtte hos gutter ( $\beta=.41$ ,  $p<.001$ ) og jenter ( $\beta=.46$ ,  $p<.001$ ). Vurdering for læring viser også direkte sammenheng med trivsel for både gutter ( $\beta=.29$ ,  $p<.001$ ) og jenter ( $\beta=.43$ ,  $p<.001$ ). Multiple regresjonsanalyser og hierarkisk regresjonsanalyser utført mellom trivsel, de tre behovene hver for seg og vurdering for læring, viser at kompetansestøtte kun har signifikant indirekte sammenheng via vurdering for læring for gutter ( $\beta=.07$ ,  $p<.001$ ), mens det er en signifikant indirekte sammenheng med trivsel for både tilhørighetstøtte hos gutter ( $\beta=.46$ ,  $p<.001$ ) og jenter ( $\beta=.21$ ,  $p<.020$ ) og for

autonomistøtte hos gutter ( $\beta=.46, p<.001$ ) og jenter ( $\beta=.22, p<.028$ ). Vurdering for læring har kun signifikant indirekte sammenheng med trivsel for jenter via henholdsvis støtte for kompetanse ( $\beta=.09, p<.001$ ), tilhørighet ( $\beta=.30, p<.001$ ) og autonomi ( $\beta=.22, p<.028$ ). Mann u-Whitney test viser at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom kjønn for de ulike variablene, med unntak av trivsel, hvorav guttene trives bedre enn jentene ( $p<.014$ ).

#### 5.4.1 Kjønnforskjeller i sammenhengen mellom trivsel, lærerstøtte og vurdering for læring

Læreplanen i kroppsøving for 10. trinn har som formål å «inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Formålet er gjeldene for alle elever uansett kjønn, hvor både gutter og jenter skal inkluderes og ha like gode muligheter til å utvikle seg i faget (Imsen, 2020). Utvikling av bevegelsesglede avhenger av elever som blir autonomt motiverte og trives (Deci & Ryan, 2002). Mann u-Whitney testen viser ingen signifikante forskjeller mellom kjønn i opplevd lærerstøtte ( $p<.655$ ), som tyder på at gutter og jenter opplever like stor grad av støtte fra læreren. Dette gjenspeiles i krysstabellen som viser omtrent like stor prosentfordeling mellom gutter og jenter som er enig, nøytral og uenig om utsagn om lærerstøtte, hvorav omtrent 80% oppgir å være enig. Ettersom det ikke er kjønnforskjeller innen opplevd lærerstøtte, skulle man i teorien antatt at det heller ikke er kjønnforskjeller innen trivsel, da denne studien viser en direkte sammenheng mellom disse to variablene for både gutter ( $\beta=.44, p<.001$ ) og jenter ( $\beta=.44, p<.001$ ). Mann u-Whitney testen viser likevel en signifikant forskjell mellom gutter og jenters trivsel i kroppsøvingfaget, hvorav jentene mistrives mest ( $p<.014$ ). At jentene mistrives mer enn guttene er ikke overraskende, da flere andre studier har funnet samme resultater (Kjønniksen et al., 2009; Ommundsen & Kvalø, 2007; Säfvenbom et al., 2015). Fordelingen i denne studien viser at 53,1% av jentene oppgir å trives, mens 66,7% av guttene oppgir det samme. Dette utgjør en differanse på 13,6%. Hvorfor gutter trives bedre enn jenter, kan muligens skyldes at aktivitetene i faget i større grad tilfredsstillter guttenes interesser (Säfvenbom et al., 2015). Ettersom det er et flertall av jenter som slutter med organisert idrett i ungdomsårene (Ungdata, 2020), kan det tyde på at idrettsfokuset som kroppsøvingfaget er beskyldt for å ha, er årsaken bak den lave trivselen hos jenter (Kirk, 2010; Moen et al., 2018). Lagestad (2017) utførte en longitudinell studie over 6 år på 8. trinn, med formål om å undersøke faktorer bak elevenes trivsel i kroppsøvingfaget, samt endringer fra ungdomsskolen til vgs. Resultatene viser at det er en sammenheng mellom deltagelse i organisert idrett og holdninger til

kroppsøvningsfaget, hvor det er hele 12 ganger så stor sjanse for å trives i kroppsøvningsfaget hvis man deltar i organisert idrett på fritiden (Lagestad, 2017). Forskeren fant også en bedring i trivsel for begge kjønn i overgangen fra ungdomsskole til vgs, som elevene hevder at skyldes bedre organisering, mer variasjon og autonomi, samt flere tilbakemeldinger fra lærerne. Disse faktorene er alle sentrale elementer innen autonomistøttende læring, som kan tyde på at elevene i større grad opplevde autonomistøtte på vgs. Lagestad (2017) sine funn, støtter opp om at det er en sammenheng mellom lærerstøtte og trivsel for begge kjønn, og at et idrettspreget kroppsøvningsfag kan være årsaken til den lavere trivselen hos jenter. Som nevnt tidligere kan trivselen påvirkes av andre faktorer enn lærerstøtte, blant annet påvirkningen fra medelever (Danielsen, 2012; Samdal et al., 1999). Det kan dermed også tenkes at jenters forhold til medelever er en viktigere faktor for trivsel enn for gutter.

Når det kommer til opplevd vurdering for læring, viser Mann u-Whitney testen ingen signifikante forskjeller mellom kjønn for denne variabelen ( $p < 0.05$ ). Multipl regressjonsanalyse viser imidlertid noen interessante funn mellom kjønn. Når det undersøkes for den indirekte sammenhengen mellom trivsel, lærerstøtte og vurdering for læring, viser vurdering for læring å kun ha signifikant indirekte sammenheng med trivsel for jenter ( $\beta = .24$ ,  $p < 0.05$ ). Dette tyder på at vurdering for læring ikke spiller en rolle for guttenes trivsel i kroppsøvningsfaget når lærerstøtte er til stede. Lærerstøtte ( $\beta = .28$ ,  $p < .005$ ) er imidlertid en viktigere faktor for trivsel enn vurdering for læring ( $\beta = .24$ ,  $p < .015$ ) hos jenter. Hvorfor vurdering for læring kun spiller en rolle for jenters trivsel sammen med lærerstøtte, kan skyldes at jentene har et ekstra behov for oppfølging og tilbakemeldinger underveis i undervisningen. Det kan spekuleres i om dette også har sammenheng med idrettsfokuset, da jenter muligens trenger mer veiledning for å prestere bedre og mestre de ulike teknikkene og øvelsene innen idretten. Etersom både gutter og jenter opplever bedre lærerstøtte enn vurdering for læring, og denne kun er effektiv sammen med lærerstøtte for jenter, stemmer det overens med de lavere tallene for trivsel hos jenter.

#### 5.4.2 Kjønnforskjeller i sammenhengen mellom trivsel, støtte kompetanse, tilhørighet eller autonomi og vurdering for læring

I de multiple og hierarkiske regressjonsanalysene mellom trivsel, støtte for de tre behovene hver for seg og vurdering for læring, kommer det frem noen interessante resultater. Det viser seg at kompetansestøtte ikke har signifikant indirekte sammenheng med trivsel via vurdering for læring hos jenter ( $\beta = .07$ ,  $p < 0.108$ ), men at vurdering for læring har en signifikant

sammenheng med trivsel via kompetansestøtte ( $\beta=.09$ ,  $p<.001$ ) for jenter. For gutter er det motsatt, hvor kompetansestøtte har en signifikant sammenheng med trivsel via vurdering for læring ( $\beta=.07$ ,  $p<.001$ ), mens vurdering for læring ikke har signifikant sammenheng med trivsel via kompetansestøtte ( $\beta=.08$ ,  $p<.654$ ). Dette tyder på at kompetansestøtte er uviktig i forhold til vurdering for læring når det kommer til trivselen hos jenter, mens vurdering for læring er en uviktig faktor hos gutter. Dette funnet kan muligens forklare hvorfor vurdering for læring spilte en rolle for jenters trivsel sammen med lærerstøtte, som ble diskutert i forrige delkapittel. Kompetansestøtte og vurdering for læring har som tidligere nevnt flere likhetstrekk. Studerer man utsagna fra spørreskjema for disse to variablene, ser man imidlertid at kompetansestøtte i større grad handler om å gi elevene *følelsen* av å lykkes, være flinke og mestre aktivitetene. Utsagna fra vurdering for læring handler mer om støtte til praktiske tiltak som å informere, presentere klare mål og gi tilbakemeldinger til elevene. I tillegg inneholder spørreskjema om vurdering for læring flere utsagn knyttet til autonomistøtte. Det kan tenkes at jenters trivsel derfor i større grad enn gutter påvirkes av de mer presise og praktiske tiltakene og valgfriheten som fører til mestring. Guttene derimot ser ut til å sette større pris på følelsen av mestring som læreren gir.

Når det kommer til sammenhengen mellom trivsel, tilhørighetstøtte og vurdering for læring, viser regresjonsanalysene en signifikant indirekte sammenheng mellom tilhørighetstøtte og trivsel for både gutter ( $\beta=.46$ ,  $p<.001$ ) og jenter ( $\beta=.21$ ,  $p<.020$ ). Vurdering for læring har derimot kun signifikant indirekte sammenheng med trivsel for jenter ( $\beta=.30$ ,  $p<.001$ ). Dette tyder på at vurdering for læring ikke spiller en rolle for gutters trivsel, så lenge tilhørighetstøtte er til stede. Dette er noe overraskende, da tilhørighetstøtte i motsetning til kompetanse- og autonomistøtte ikke i like stor grad assosieres med vurdering for læring. Det kunne derfor antas at vurdering for læring ville tre inn som en erstatter for kompetanse- og autonomistøtte, som sammen med tilhørighetstøtte tilfredsstiller alle tre behov. Dette kan imidlertid være en mulig årsak til at vurdering for læring har indirekte sammenheng med trivsel via tilhørighetstøtte for jenter. I motsetning til kompetansestøtte, har tilhørighetstøtte signifikant sammenheng med trivsel for jenter via vurdering for læring ( $\beta=.21$ ,  $p<.020$ ). Dette er ikke overraskende da jenter har vist å ha et større behov for nære relasjoner og et positivt sosialt miljø for å bli autonomt motivert og trives (Deci & Ryan, 2000b; Ntoumanis, 2010).

Regresjonsanalysene mellom trivsel, autonomistøtte og vurdering for læring, viser samme resultater som for tilhørighetstøtte. Autonomistøtte har med andre ord signifikant indirekte sammenheng med trivsel via vurdering for læring for både gutter ( $\beta=.46$ ,  $p<.001$ ) og jenter ( $\beta=.31$ ,  $p<.002$ ), mens vurdering for læring kun har signifikant indirekte sammenheng med trivsel via autonomistøtte for jenter ( $\beta=.26$ ,  $p<.028$ ). Dette tyder på at vurdering for læring ikke spiller en rolle for gutters trivsel, så lenge autonomistøtte er til stede. En autonomistøttende undervisning er vist å føre til tilfredstilte alle de tre grunnleggende behovene (Deci & Ryan, 2000a). Det er derfor ikke overaskende at autonomistøtte alene virker inn på trivselen hos gutter, og at vurdering for læring blir uviktig i den store sammenhengen. At vurdering for læring ikke spiller noen rolle for gutters trivsel via samtlige av de tre behovene, men likevel har en signifikant direkte sammenheng for trivselen, kan tyde på at det bør rettes et ekstra fokus på lærerstøtten for disse tre behovene for å styrke guttenes trivsel i kroppsøvningsfaget. For jenter ser derimot vurdering for læring å spille en betydelig større rolle for trivselen enn for gutter, særlig via kompetansestøtte. Dette gjenspeiler seg også i den direkte sammenhengen som ble funnet mellom vurdering og læring og trivsel, hvorav vurdering for læring forklarer 18,0% av variansen i trivsel hos jenter, men kun 8,6% av variansen i trivsel hos gutter. Som nevnt tidligere kan det spekuleres i om supplementet av vurdering for læring hos jenter kan virke som en bidragsyter til opplevd mestringfølelse i et idrettspreget kroppsøvningsfag. Det kunne vært interessant å sett om vurdering for læring har like stor betydning for jenter etter den fornyede læreplanen trer i kraft til høsten 2021, da denne vil ha mindre fokus på idrett. Samtidig skal Fagfornyelsen ha et større fokus på vurdering for læring, som muligens fører til at vurdering for læring blir enda mer effektiv, og dermed får større betydning hos begge kjønn.

## 5.5 Studiens begrensninger

Flere av begrensningene i denne studien kan relateres til Covid-19 pandemien. Pandemien gjorde blant annet at det ikke var mulig å besøke de ulike skolene, da det var besøksforbud i det tidsrommet hvor datainnsamlingen foregikk. De rekrutterte elevene fikk utdelt informasjonsskriv om studien på forhånd. Informasjonsskrivet inneholdt kontaktopplysninger om undertegnede og veileder, som elevene kunne kontakte dersom de skulle ha noen spørsmål. Det er imidlertid usikkert om elevene fikk tid til å stille disse spørsmålene, da det ikke er kommet inn noen spørsmål verken per telefon eller mail. Undertegnede



tilstedeværelse ville gjort det enklere for elevene å stille spørsmål, samtidig som de enklere kunne fått hjelp til å besvare eventuelle uklare utsagn. Det samme gjelder for pilotstudien, da en dialog rundt utsagna i spørreskjema sammen med elevene kunne ha avdekket eventuelle misforståelser eller uklarheter før hovedstudien. I spørreskjema om trivsel er for eksempel flere av spørsmålene snudd, noe som enkelt kan føre til at elevene velger feil svaralternativ. Dette kunne blitt unngått om elevene ble gjort oppmerksomme på det i forkant. En annen begrensning relatert til besøksforbudet, er at det i enkelte klasser ble gjennomført spørreundersøkelsen med kroppsøvingslæreren til stede. Dette kan påvirke elevenes svar, da de ikke ønsker å sette læreren i et dårlig lys. Pandemien kan også ha påvirket utvalget, da både karantene og symptomer på Covid-19 gjør at elevene må holde seg hjemme. Totalt 34 elever var ikke til stede under spørreundersøkelsen, men hvor mange av disse som skyldes Covid-19 vites ikke. Sist med ikke minst er det sannsynlig at pandemien kan ha påvirket selve undervisningen gjennom hele skoleåret. Dette er fordi elever over lengre perioder ikke kan ha nærkontakt, har blitt delt inn i kohorter, og ved flere anledninger har gått glipp av kroppsøvingsundervisning. Den alternative undervisningen har mest sannsynlig påvirket lærerens «normale» undervisningsstil, og dermed elevenes svar i spørreskjemaet. Hadde studien blitt utført under normale forhold, kan det tenkes av resultatene hadde blitt noe annerledes. En siste viktig begrensning som må påpekes er spørreskjemaet om vurdering for læring, hvor et av utsagna ikke er tatt med i studien. Dette skyldes en glipp av undertegnede, som gjør at skjemaet består av åtte utsagn, og ikke ni som det opprinnelig gjør i studien til Laxdal m.fl. (2019). Spørreskjema er til gjengjeld reliabilitetstestet til denne studien, og fikk høy reliabilitet.

### 3.2.1 Metodiske svakheter

Det finnes fordeler og ulemper ved både kvalitativt og kvantitativt design, derfor bør forskeren velge det designet som best mulig besvarer forskningsspørsmålet (Bloomfield & Fisher, 2019). En svakhet ved et kvantitativt design, er at den ikke gir like stor innsikt og forståelse som ved et kvalitativt design, på grunn av avstanden mellom forsker og forskningsobjekt (Kleven & Hjordemaal, 2018). Samtidig ville en nærhet i større grad kunne påvirket forskningsobjektets svar etter hvordan de ønsker å fremstå ovenfor forskeren (Thagaard, 2009). Kvantitative metoder er preget av sterke strukturer, som gir mindre rom for endringer og tilpasninger underveis i prosessen. Den sterke strukturen hindrer forskeren i å få tak i eventuell relevant kunnskap omkring det innsamlede datamaterialet (Grønmo, 2004). En

styrke ved et kvantitativt design og statistiske analyser er imidlertid at utvalget i større grad kan generaliseres til populasjonen, som i dette tilfellet er elever på 10. trinn i Rogaland (Lund & Haugen, 2006). Det kan likevel være utfordrende å skaffe et representativt utvalg, og man må alltid regne med en feilmargin (Bjørndal & Hofoss, 2004). Det kvantitative designet tverrsnittstudie, som er benyttet i denne oppgaven, bringer også med seg en rekke utfordringer. At tverrsnittstudier viser til ett og samme tidspunkt kan anses som en svakhet, da det ikke gir noe forløp over tid. På en annen side, viser resultatene fra denne studien positive sammenhenger som det trengs mer kunnskap om, for eksempel gjennom en intervensjonsstudie (RCT). I tverrsnittstudier hender det dessuten at forskningsobjektene må huske tilbake i tid, hvor det ikke garanteres at informantene husker korrekt. Feilrapportering kan bidra til å svekke resultatenes reliabilitet (Bjørndal & Hofoss, 2004; Thrane, 2018). Reliabiliteten kan styrkes ved å utføre to eller flere tverrsnittsundersøkelser med et gitt tidsmellomrom. Denne typen kvantitativt design er kalt longitudinell studie. En longitudinell studie ville gitt et mer nøyaktig mål på endring over tid, men er til gjengjeld mer tidskrevende og egner seg derfor ikke til denne oppgaven (Thrane, 2018). Tverrsnittstuer har likevel en styrke når det kommer til å finne sammenhenger, prediksjoner og forklart varians, som kan bidra til å danne grunnlaget for videre forskning til for eksempel en intervensjonsstudie (Bjørndal & Hofoss, 2004). Når det kommer til svakheter ved bruk av spørreskjema i kvantitativ forskning, vil blant annet måten spørsmålene stilles på kunne påvirke informantenes svar. Misforståelser kan oppstå, samtidig som de ulike svarkategoriene informantene må forholde seg til ikke alltid stemmer overens med deres egentlige meninger (Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2009). Fordelen med bruk av standardiserte spørreskjema, er imidlertid at man kan sammenligne resultatene med tidligere studier som har tatt i bruk disse.

## 6.0 Konklusjon

### 6.1 Oppsummering av resultater

I læreplanen i kroppsøving for 10. trinn, heter det at faget skal inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det fysiske aktivitetsnivået synker fra barneskolen til ungdomsskolen, og 15 åringer er blant de med lavest fysisk aktivitetsnivå i befolkningen (Helsedirektoratet, 2019; Moen et al., 2018; Steene-Johannessen et al., 2019). Det lave fysiske aktivitetsnivået gir grunnlag til å stille spørsmål om kroppsøvingsfaget imøtekommer formålet og økt bevegelsesglede. I denne oppgaven er det lagt vekt på lærerstøtte og støtte for de tre behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi, samt vurdering for læring. Det antas at støtte for disse elementene ville ha en sammenheng med trivselen, og dermed også bevegelsesgleden i kroppsøvingsfaget. Det antas også at Fagfornyelsen og den fornyede læreplanen i kroppsøving som trer i kraft på 10. trinn til høsten 2021, vil kunne påvirke alle variablene i positiv retning.

I første forskningsspørsmål undersøkes det i hvor stor grad de ulike variablene korrelerer med hverandre. Det konkluderes med at korrelasjonen kun er sterk mellom lærerstøtte og vurdering for læring, da disse i stor grad har flere likhetstrekk, da særlig relatert til støtte for kompetanse og autonomi. Korrelasjonen mellom trivsel og lærerstøtte og mellom trivsel og vurdering for læring er noe svakere. Korrelasjonen kan muligens skyldes at faktorene i lærerstøtte og vurdering for læring er trivselsfremmende, da de i teorien skal øke autonom motivasjon og mestring.

I andre forskningsspørsmål undersøkes sammenhengen mellom trivsel, lærerstøtte og vurdering for læring. En større andel elever oppgir å være fornøyd med opplevd lærerstøtte enn å trives i faget, noe som er overraskende, da det viser å være en signifikant sammenheng mellom lærerstøtte og trivsel. Dette kan imidlertid skyldes at trivselen påvirkes av andre faktorer enn lærerstøtte, blant annet påvirkningen fra medelever. Vurdering for læring viser å ikke ha signifikant sammenheng med trivsel via lærerstøtte, som kan spekuleres i om skyldes at lærerstøtten er mer omfattende, og dessuten støtter opp om alle tre grunnleggende behov som er vist å fremme trivsel (Deci & Ryan, 2000a). Karakterpress og lærerens manglende vilje til å endre undervisningsstil legges frem som en mulig faktor for hvorfor elevene ikke opplever optimal lærerstøtte på 10. trinn.

Tredje forskningsspørsmål undersøker sammenhengen mellom trivsel, kompetansestøtte, tilhørighetstøtte eller autonomistøtte og vurdering for læring. Trivsel viser seg å ha en signifikant direkte sammenheng med alle tre behov, som ikke var overraskende da samleskåren lærerstøtte har det samme. Måten lærere overfører kunnskap og gir tilbakemeldinger på, legges frem som en mulig faktor for å fremme trivsel via kompetansestøtte. Fagfornyelsens fokus på dybdelæring anses også som en bidragsyter til økt kompetansestøtte og trivsel blant kroppsøvingselever. Manglende tilhørighetstøtte kan skyldes karakterpresset, som gjør at læreren nedprioriterer dette behovet. Fagfornyelsens fokus på samarbeid og likeverd trekkes frem som en mulig bidragsyter til økt tilhørighetstøtte og dermed økt trivsel. Karakterpress trekkes også frem som en mulig faktor bak opplevd autonomistøtte, da det i større grad fører med seg en kontrollerende undervisningsstil, uten rom for valgfrihet (Øgård-Repål et al., 2017). Fagfornyelsens fokus på elevmedvirkning gjennom det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* kan tenkes å kunne øke autonomistøtte og trivsel i kroppsøvingsfaget. Når det kommer til vurdering for læring, viser denne variabelen kun signifikant indirekte sammenheng med trivsel via kompetansestøtte og tilhørighetstøtte. Den indirekte sammenhengen med trivsel via kompetansestøtte og tilhørighetstøtte kan skyldes at vurdering for læring har likhetstrekk med både kompetansestøtte og autonomistøtte. Sammen med kompetansestøtte og tilhørighetstøtte, vil derfor flere av behovene dekkes hos elevene, som leder til autonom motivasjon og trivsel. Hvorfor vurdering for læring imidlertid ikke har indirekte sammenheng med trivsel via autonomistøtte, er vanskelig å si. Karakterpress kan likevel trekkes frem som en mulig faktor, ettersom autonomistøtten relatert til vurdering for læring er forbundet med vurderingsarbeidet. Autonomistøtten uavhengig av vurdering for læring blir derfor ikke i like stor grad påvirket av karakterpresset.

Fjerde og siste forskningsspørsmål relaterer seg til kjønn, og i hvor stor grad det finnes kjønnsforskjeller mellom de ulike variablene for denne oppgaven. De mest interessante funnene er ulikheten i opplevd trivsel, som viser seg å være den eneste variabelen som hadde signifikant forskjell mellom kjønn. Forskjellen kan relateres til idrettsfokuset som finnes i kroppsøvingsfaget, som i større grad tilfredsstillter guttenes ønsker. Idrettsfokuset trekkes også frem som en mulig årsak til at vurdering for læring kun viser signifikant indirekte sammenheng via lærerstøtte for jenter. Dette er fordi det kan tenkes at jenter har et større behov for veiledning og tilbakemeldinger for å mestre idrettsaktivitetene. En annet interessant

funn når det undersøkes for sammenheng mellom trivsel, kompetansestøtte og vurdering for læring, er at kompetansestøtte kun har signifikant indirekte sammenheng med trivsel for gutter, mens vurdering for læring kun hadde signifikant indirekte sammenheng med trivsel for jenter. Dette funnet kan muligens ha sammenheng med hvordan utsagna er stilt i spørreskjema, hvor spørsmål knyttet til kompetansestøtte dreier seg mer om følelsen læreren gir elevene. Det kan derfor tenkes at gutter setter større pris på dette aspektet ved kompetansestøtte. Ettersom vurdering for læring spiller en rolle for jenters trivsel via alle tre behov, mens ingen rolle for gutter, kan det igjen tenkes at dette skyldes jentenes behov for den tette oppfølgingen i et idrettspreget kroppsøvingsfag.

Ettersom det er en signifikant sammenheng mellom alle variablene med trivsel, kan det tyde på at økt lærerstøtte med fokus på støtte for kompetanse, tilhørighet og autonomi sammen med vurdering for læring, vil bidra til å øke trivselen blant elevene. Et idrettspreget kroppsøvingsfag i kombinasjon med økt press relatert til vurdering og karakterer på ungdomsskolen, ser ut til å kunne være en gjenganger i hvorfor lærerstøtte og vurdering for læring ikke tilfredsstilles i stor nok grad. Fagfornyelsen øyner forbedringer innen støtte for alle disse variablene, som kan tyde på at både trivselen og bevegelsesgleden øker hos elevene. Tiden vil vise i hvor stor grad lærerne er villige til å endre sin undervisningsstil i takt med Fagfornyelsen.

## 6.2 Implikasjoner

Funn fra denne studien kan ha implikasjoner for både skolen og lærerne. For det første viser sammenhengen mellom lærerstøtte og trivsel, at fokus på lærerstøtte knyttet til de tre grunnleggende behovene, kan bidra til å fremme elevenes trivsel i kroppsøvingsfaget. Ettersom kroppsøvingsfaget har som mål å inspirere elevene til fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede, kan en autonomistøttende undervisning se ut til å i større grad kunne bidra til å nå dette målet. At et idrettspreget kroppsøvingsfag kan se ut til å ha en negativ effekt på trivselen, gir implikasjoner om å inkludere flere bevegelsesaktiviteter i ulike omgivelser. At karakterpresset legges frem som en mulig årsak bak den kontrollerende undervisningsstilen, peker på at særlig bedre bruk av vurdering for læring kan hjelpe læreren å føre en mer autonomistøttende vurderingspraksis. Videre kan det tyde på at Fagfornyelsen og den fornyede læreplanen i kroppsøving, med fokus på dybdelæring, samarbeid og

elevmedvirkning, vil bidra til å øke både lærerstøtte for alle tre behov og vurdering for læring. Dette gir implikasjoner til skolen ved at lærerne bør bli gitt god tid og hjelp til å sette seg inn i den fornyede læreplanen som trer i kraft for 10. trinn til høsten 2021.

### 6.3 Veien videre

Ettersom det kan tyde på at både lærerstøtte for kompetanse, tilhørighet og autonomi, samt vurdering for læring vil bli bedre ved innføring av den fornyede læreplanen, kunne det vært interessant å utføre samme studie etter denne er tredd i kraft. Studien bør imidlertid utføres om noen år, slik at lærerne rekker å sette seg ordentlig inn i læreplanen og Fagfornyelsen. Ettersom det trengs mer kunnskap om de positive sammenhengene som ble funnet mellom variablene i denne studien, kan det også vært interessant å utføre en intervensjonsstudie på dette. En intervensjonsstudie kunne bekrefte om fokus på lærerstøtte knyttet til selvbestemmelsesteorien og vurdering for læring, samt mindre fokus på idrett, ville hatt en effekt på trivselen.

## Referanser

- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *ScienceDirect*, 15(5), 397-413.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H.Freeman & Co Ltd.
- Bjørndal, A. & Hofoss, D. (2004). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-74.  
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bloomfield, J. & Fisher, M. J. (2019). Quantitative research design. *JARNA*, 22(2), 27-30.  
<https://doi.org/10.33235/jarna.22.2.27-30>
- Coakley, J. & White, A. (1992). Making Decisions: Gender and Sport Participation among British Adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.  
<https://doi.org/10.1123/ssj.9.1.20>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. utg.). New York: Routledge Member of the Taylor and Francis Group.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, 45(3), 339-356.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Danielsen, A. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever. *Nordic Studies of Education*, 32(2), 114-125. Hentet fra  
[https://www.idunn.no/np/2012/02/hva\\_henger\\_sammen\\_med\\_skoletrivselen\\_til\\_norske\\_ungdomsskol](https://www.idunn.no/np/2012/02/hva_henger_sammen_med_skoletrivselen_til_norske_ungdomsskol)

- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Danielsen, A. G. & Tjomsland, H. E. (2020). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning* (2. utg., s. 497-519). Bergen: Fagbokforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000b). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale Development: Theory and Applications* (4. utg.). California: SAGE Publications Inc.
- Diseth, Å., Breidablik, H. J. & Meland, E. (2018). Longitudinal relations between perceived autonomy support and basic need satisfaction in two student cohorts. *Education Psychology*, 38, 99-115. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1356448>
- Dobson, S. & Engh, K. R. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Bunchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C. & Iver, D. M. (1993). Development During Adolescence: The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Ericsson, I. R. & Karlsson, M. K. (2012). Motor skills and school performance in children with daily physical education in school—A 9-year intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(2), 1-6. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2012.01458.x>
- Fall, A.-M. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>



- Fedewa, A. L. & Ahn, S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: a meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 521-535.  
<https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599785>
- Filak, V. F. & Sheldon, K. M. (2008). Teacher support, student motivation, student need satisfaction, and college teacher course evaluations: testing a sequential path model. *Education Psychology*, 28(6), 711-724. <https://doi.org/10.1080/01443410802337794>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Education Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Education Research*, 74, 59-109.  
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. & Petegem, S. V. (2014). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26-36.  
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., Bourdeaudhuij, I. D. & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16(2), 117-139.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X10381304>
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Culverhouse, T. & Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behaviour: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784-795. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.784>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationship. I G. G. Bear & K. M. Minke (Red.), *Children's Needs III : Development, Prevention and Intervention* (3. utg., s. 59-71). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Hattie, J. & Timpeerley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Education Research*, 77, 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (06/2015). Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf>
- Helsedirektoratet. (2019). Fysisk aktivitet for barn og unge. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-for-barn-unge-voksne-eldre-og-gravide/fysisk-aktivitet-for-barn-og-unge>
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hundley, V. & van Teijlingen, E. (2002). The Role of Pilot Studies in Midwifery Research *The Official Journal of the Royal College of Midwives*, 5(11), 372-374. Hentet fra <https://europepmc.org/article/med/12478692#abstract>
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden - innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jairath, N., Hogerney, M. & Parsons, C. (2000). The Role of the Pilot Study: a Case Illustration from Cardiac Nursing Research. *Applied nursing research*, 13(2), 92-96. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(00\)80006-3](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(00)80006-3)
- Jang, H., Kim, E. J. & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination Theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175-1188. <https://doi.org/10.1037/a0028089>
- Jang, H., Kim, E. J. & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *ScienceDirect*, 43, 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2018). *PISA 2018 - Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. New York: Routledge.
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I. & Wold, B. (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adulthood: A 10-year longitudinal study *European Physical Education Review*, 15(2), 139-154. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X09345231>
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen* (Meld. St. nr. 31). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III - Læring og kompetanse i alle ledd* (NOU 2020:2). Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/nou-2020-2-fremtidige-kompetansebehov-iii--laring-og-kompetanse-i-alle-ledd/>
- Lagestad, P. (2017). Longitudinal changes and predictors of adolescents enjoyment in physical education *International Journal of Education Administration and Policy Studies*, 9(9), 124-133. <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2017.0523>
- Laxdal, A., Johansson, E. & Giske, R. (2020). The Role of Perceived Competence in Determining Teacher Support in Upper Secondary School Physical Education. *Scholarly Journals*, 77(2), 384-403. <https://doi.org/10.18666/TPE-2020-V77-I2-9606>
- Laxdal, A. G., Mjåltveit, A., Leibinger, E. & Haugen, T. (2019). 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>
- Leirhaug, P. E. (2016). «Karaktreer i seg selv gir jo ikke noe læring» - En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøvingsfaget ved seks videregående skoler i Norge (Doktoravhandling, seksjon for kroppsøving og pedagogikk). Norges idrettshøgskole.
- Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Lerner, R. M. (2009). Exploring the foundations and functions of adolescent thriving within the 4-H study of positive youth development: A view of the issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 567-570. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.07.002>
- Lillejord, S. & Hopfenbeck, T. N. (2020). Vurdering etter Kunnskapsløftet og fagfornyelsen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning - en antologi* (2. utg., s. 241-270). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub Forlag.
- Manger, T. (2020). Motivasjon for skularbeid. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning* (2. utg., s. 155-179). Bergen: Fagbokforlaget.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden* (2010-517). København: Nordisk ministerråd.

- Mehus, I. (2015). Motivasjon... til hva? . I S. A. Sæther (Red.), *Trenerrollen* (s. 27-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskalen (5.-10. trinn)* (1/2018). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Muoio, R., Wolcott, L. & Seigel, H. (1995). A win-win situation: the pilot program. *The Journal of continuing education in nursing*, 26(5), 230-233. Hentet fra <https://search-proquest-com.ezproxy.uis.no/scholarly-journals/win-situation-pilot-program/docview/915528437/se-2?accountid=136945>
- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Samdal, O. & Thurston, M. (2019). Pupils' Perceptions of How Teachers' Everyday Practices Support Their Mental Health: A Qualitative Study of Pupils Aged 14–15 in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 1015-1029. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639819>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-143. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Ntoumanis, N. (2010). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- OECD. (2005). *Education at a Glance 2005: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving - et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 155-166. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/171136>
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413. <https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Opplæringslova. (2020). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual. A step by step guide to data analysis using SPSS* (6. utg.). England: Open University Press.

- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W. & Prangrazi, R. P. (2004). The Effects of Choice on the Motivation of Adolescent Girls in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.19>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy-supportive. *Education Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. (2014). *Understanding Motivation and Emotion* (6. utg.). USA: John Wiley & Sons Inc.
- Reeve, J. & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Education Psychologist*, 56, 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Roth, K., Ruf, K., Obinger, M., Mauer, S., Ahnert, J., Schneider, W., ... Hebestreit, G. (2009). Is there a secular decline in motor skills in preschool children? *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 670-678. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.00982.x>
- Royston, J. P. (1982). An Extension of Shapiro and Wilk's W Test for Normality to Large Samples. *Journal of the Royal Statistical Society*, 31(2), 115-124. <https://doi.org/10.2307/2347973>
- Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M. & Deci, E. L. (2010). Motivation and Autonomy in Counseling, Psychotherapy, and Behavior Change: A Look at Theory and Practice 1ψ7. *The Counseling Psychologist*, 39(2), 193-260. <https://doi.org/10.1177/0011000009359313>
- Samdal, O., Leversen, I., Torsheim, T., Manger, M. S., Brunborg, G. S. & Wold, B. (2009). *Trender i helse og livsstil blant barn og unge 1985-2005* (3/2009). Hentet fra <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/3734>
- Samdal, O., Wold, B. & Bronis, M. (1999). Relationship between Students' Perceptions of School Environment, Their Satisfaction with School and Perceived Academic Achievement: An International Study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320. <https://doi.org/10.1076/10.3.296.3502>
- Sandvik, L. V. (2019). Vurdering som bidrag til dybdelæring. *Bedre skole*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-vurdering-som-bidrag-til-dybdelaering/217481>

- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, *100*(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, *85*(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F. & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, *104*, 108-120. <https://doi.org/10.1037/a0025742>
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, *75*, 411-433. <https://doi.org/10.1348/000709904X22359>
- Standage, M., Duda, J. L. & Pensgaard, A. M. (2005). The Effect of Competitive Outcome and Task-Involving, Ego-Involving, and Cooperative Structures on the Psychological Well-Being of Individuals Engaged in a Co-Ordination Task: A Self-Determination Approach. *Motivation and emotion*, *29*, 41-68. <https://doi.org/10.1007/s11031-005-4415-z>
- Standal, Ø. F. (2019). Kva kroppsleg læring egentlig er. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laering-eigentleg-er/219295>
- Steene-Johannessen, J., Anderssen, S. A., Bratteteig, M., Dalhaug, E. M., Andersen, I. D., Andersen, O. K., ... Dalene, K. E. (2019). *Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge 2018 (ungKan3)*. Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/2019/kartlegging-av-fysisk-aktivitet-sedat-tid-og-fysisk-form-blant-barn-og-unge/>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education & Sport Pedagogy*, *20*(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, *13*(2), 187-202. <https://doi.org/10.1007/BF00905728>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Tveit, S. (2014). Educational assessment in Norway. *Assessment in Education Principles Policy and Practice* 21(2), 221-237. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.830079>
- Ulstad, S., Valstadsve, V. R. & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima – veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. *Acta Didactica Norden*, 14, 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.7826>
- Ungdata. (2020). Ungdom og idrett i Norge. Hentet fra <https://www.ungdata.no/ungdom-og-idrett/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Endringer i faget kroppsøving Udir–8–2012. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/?depth=0&print=1#Bruk-av-tester>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving (KR0104)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Dybdelæring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/#147421>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). Vurdering for læring. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Elevundersøkelsen – resultater fra 7. og 10. trinn. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/resultater-fra-elevundersokelsen-pa-7.-og-10.-trinn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Gi gode faglige tilbakemeldinger. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). God undervisvurdering. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). Kroppsøving - veiledning til læreplan: Fagets egenart. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/2-fagets-egenart/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2020g). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Van den Berghe, L., Tallir, I. B., Cardon, G. & Aelterman, N. (2015). Student (dis)engagement and need-supportive teaching behavior: A multi-informant and multilevel approach. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 37(4), 353-366. <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0150>
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M. & Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: an integrative model. *Am J Community Psychol*, 39(2), 177-190. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9095-2>
- Wendelborg, C., Dahl, T., Røe, M. & Buland, T. (2020). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2019/20* (2020 Mangfold og inkludering). Hentet fra <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Mobbing-og-arbeidsro-i-skolen--Analyse-av-Elevunders%C3%B8kelsen-skole%C3%A5ret-20192020.aspx>
- Wendelborg, C., Røe, M., Utvær, B. K. & Caspersen, J. (2017). *Elevundersøkelsen 2016. Analyse av Elevundersøkelsen 2016* (Rapport 2017). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2016--hovedrapporten/>
- Williams, G. C. & Deci, E. L. (1996). Internalization of Biopsychosocial Values by Medical Students: A Test of Self-Determination Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A. & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911-933. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.008>
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. I T. Urda & F. Pajares (Red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 45-70). Greenwich: Information Age Publishing.
- Øgård-Repål, A., Strand, S. A. & Karlsen, T. I. (2017). Karakterpress, kroppspress og gjengpress - Fokusgruppeintervju av jenter i 9. klassetrinn etter funn fra



Ungdata-undersøkelsen. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 14(2), 109-120.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2017-02-03>

Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). *Et fornyet kroppsøvingfag - noen fagdidaktiske betraktninger* (1/2020). Norge: Bedre skole.

## Vedlegg

### Vedlegg 1 – Informasjonsskriv

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Elevs trivsel og opplevde lærerstøtte i kroppsøvfingsfaget»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvordan elever på 10. trinn opplever kroppsøvfingsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med studien er å kartlegge hvordan 10. trinn opplever kroppsøvfingsfaget ved hjelp av en digital spørreundersøkelse. Følgende tema blir berørt:

- **Lærerstøtte:** Opplevd støtte for autonomi, kompetanse og tilhørighet i kroppsøvfingsfaget.
- **Vurdering for læring:** Opplevd støtte for vurdering for læring i kroppsøvfingsfaget.
- **Trivsel:** opplevd trivsel i kroppsøvfingsfaget

Opplysningene fra spørreskjema vil kun benyttes i en masteroppgave innen studiet *utdanningsvitenskap innen idrett og kroppsøving* ved Universitetet i Stavanger. Oppgavens tenkte problemstilling, med forbehold om endring, er følgende: «I hvor stor grad opplever elever på 10. trinn støtte for læring, autonomi, kompetanse og tilhørighet, og hvordan korrelerer dette med elevenes trivsel i faget?».

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet. Veileder for prosjektet er Silje Eikanger Kvalø og Masterstudent er Hege Levik

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

Elever i 10. klasse på diverse skoler får forespørsel om å delta i prosjektet. Målet er å skaffe et stort nok utvalg, slik at resultatene blir representative. Det er ønskelig å publisere resultatene i et anerkjent tidsskrift.

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

Innsamling av data til prosjektet foregår ved digital spørreundersøkelse. Undersøkelsen er anonym, og du trenger kun å oppgi kjønn.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 15 minutter. Spørreskjemaet inneholder utsagn om hvordan elevene opplever kroppsøvingstimen, knyttet til lærerstøtte, vurdering for læring og trivsel. Dine svar fra spørreskjema blir registrert elektronisk.

Dette er ikke en undersøkelse om kvaliteten på lærerens undervisningsmetoder, men en kartlegging av elevenes opplevelser av den. Det forventes at den opplevde kroppsøvingstimen er ulik fra elev til elev.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta. Elever over fylte 15 år trenger ikke samtykke fra foreldre. Du samtykker til studien ved å svare på spørreskjema.

På oppdrag fra Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at prosjektet kan gjennomføres, da ingen personopplysninger oppgis.

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved

Veileder:

Silje Eikanger Kvalø

e-post: [silje.e.kvalo@uis.no](mailto:silje.e.kvalo@uis.no)

tlf: 51 83 35 92

Masterstudent:

Hege Levik

e-post: [hege.levik@hotmail.com](mailto:hege.levik@hotmail.com)

tlf: 41 85 74 50

Vårt personvernombud:

Rolf Jegervatn

e-post: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Silje Eikanger Kvalø

(Førsteamanuensis/veileder)

Hege Levik

(Masterstudent)

---

Link til spørreundersøkelsen:

<https://svar.uis.no/LinkCollector?key=JET85W8PSNCK>

## Vedlegg 2 – Spørreskjema om lærerstøtte

I kroppsøvingstimene ...	Helt uenig	Uenig	Delvis uenig	Nøytral	Delvis enig	Enig	Helt enig
1. Får vi hjelp av læreren til å forbedre oss.							
2. Gir læreren oss følelsen av at vi er flinke.							
3. Føler vi at læreren liker når vi lykkes.							
4. Gir læreren oss følelsen av at vi mestrer aktivitetene i timene.							
5. Støtter læreren oss.							
6. Oppmuntrer læreren oss til å jobbe sammen i kroppsøvingstimene.							
7. Respekterer læreren oss.							
8. Bryr læreren seg om oss.							
9. Føler vi at læreren er vennlig mot oss.							
10. Føler vi at læreren gir oss valgmuligheter og alternativer.							
11. Føler vi at læreren forstår oss.							
12. Har læreren tro på våre evner til å gjøre det bra i timene.							
13. Oppfordrer læreren oss til å stille spørsmål.							
14. Prøver læreren å forstå våre synspunkt før han/hun foreslår alternative løsninger.							
15. Lytter læreren til hvordan vi ønsker å gjøre ting.							

### Vedlegg 3 – Spørreskjema om vurdering for læring

I kroppsøvingstimene ...	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Nesten alltid	Alltid
16. Informerer kroppsøvingslæreren oss om hva vi skal lære.						
17. Presenterer kroppsøvingslæreren klare mål for timen, og hva som blir forventet av oss.						
18. Gir kroppsøvingslæreren tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på vårt arbeid.						
19. Gir kroppsøvingslæreren tydelige råd om hvordan vi kan forbedre våre prestasjoner.						
20. Er kroppsøvingslæreren opptatt av at vi lærer nye aktiviteter.						
21. Gir kroppsøvingslæreren åpne oppgaver hvor vi kan prøve ut ulike løsninger.						
22. Er kroppsøvingslæreren lydhør for våre tilbakemeldinger, og tar hensyn til denne i senere undervisning.						
23. Gir kroppsøvingslæreren oss mulighet til å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling.						

## Vedlegg 4 – Spørreskjema om trivsel

Når jeg har kroppøving ...	Helt enig	Litt enig	Litt enig/Litt uenig	Litt uenig	Helt uenig
24. Liker jeg meg vanligvis i timene.					
25. Dagdrømmer jeg vanligvis i timene (tenker på andre ting).					
26. Er jeg vanligvis ivrig og interessert i timene.					
27. Kjeder jeg meg vanligvis i timene.					
28. Har jeg det vanligvis moro i timene.					
29. Flyr tiden fort i timene.					
30. Synes jeg det vanligvis er interessant i timene.					
31. Ser jeg frem til at timene raskt skal ta slutt.					