



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA
MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: MGL460M
Masteroppgåve i kroppsøving,
grunnskulelærerutdanning 5.-10.trinn

Semester: Vår
År: 2023

Forfatter: Marius Naustdal Storevik

Rettleiar: Eva Leibinger

Tittel på masteroppgåva: *Læringsklima i kroppsøving - Korleis opplev elevar på ungdomstrinnet motivasjonsklimaet i kroppsøvingsfaget?*

Engelsk tittel: *Learning climate in PE - How do pupils at junior high school perceive the motivational climate in the subject of PE?*

Nøkkelord: kroppsøving, prestasjonsklima,
meistringsklima, TARGET

Tal ord: 23 545
Tal vedlegg/annet: 11
Stavanger, mai 23

Samandrag

Hensikt: Tema for denne mastergradsoppgåva er motivasjonsklima i kroppsøving. Hensikta med oppgåva har vært å få auka innsikt og forståing for ungdomskuleelevars oppleving av motivasjonsklima i kroppsøving. Det har blitt sett på forskjellar i opplevd motivasjonsklima mellom aktive- og ikkje aktive elevar, samt i kva grad det er korrelasjon mellom ungdomskuleelevars oppleving av meistrings- og prestasjonsklima.

Teori: Det er tatt utgangspunkt i målperspektivteorien (Achievement Goal Theory, AGT).

Metode: Det har blitt nytta kvantitativ metode og digitalt spørjeskjema med lukka svaralternativ. Datainnsamlinga vart gjennomført ved månadsskifte januar og februar i 2023 på ungdomskuleelevar (N=142) ved to skular i stavangerområdet der underteikna var tilstades. Analysen vart gjennomført i IBM SPSS 28. Normalitetstesten ga restriksjonar om å nytte seg av Pearson r korrelasjonsanalyse og Independent samples test.

Resultat: Resultata viste at det var ein svak negativ korrelasjon mellom oppleving av prestasjons- og meistringsorientert klima i kroppsøving. I tillegg var det ein signifikant forskjell mellom dei aktive- og ikkje aktive elevane på fritida når det kom til oppleving av meistringsorientert klima. Det vart ikkje funnen signifikant forskjell mellom dei aktive- og ikkje aktive elevane når det gjaldt prestasjonsorientert klima. Dei ikkje aktive elevane scorar i gjennomsnitt litt lågare under oppleving av prestasjonsorientert klima og enda lågare score under opplevinga av meistringsorientert klima. Det var ei viss spreiding i svara som gav indikasjon på noko ulik oppleving av motivasjonsklima.

Oppsummering: Gjennomgåande fokus frå kroppsøvlingslærarane på dimensjonane i TARGET-rammeverket kan på sikt føre til eit meistringsorientert klima, dersom ein nyttar desse på ein hensiktsmessig måte. Ein kombinasjon av meistrings- og prestasjonsmål kan i enkelte tilfelle verke positivt for nokre elevar. Gjennomtenkt bruk av konkurranseaktivitetar kan stå fram som positivt for å vedlikehalde den ytre autonome motivasjonen. Ein må ha kompetente og utviklingsvillige kroppsøvlingslærarar som unngår at dei små tilfeldigheitene som potensielt kan fremje eit prestasjonsklima oppstår.

Nøkkelord: kroppsøving, prestasjonsklima, meistringsklima, TARGET

Forord

Gjennom år med kroppsøvingstudiar, som instruktør og trenar for ulike grupper og som lærar, har eg alltid vært glad i å motivere andre til å nå mål og oppleve meistringsfølelse. I kroppsøvingssamanheng er det eit stort mangfald av elevar, samt store individuelle forskjellar for kvifor ein yter i ein aktivitet. Eg har ofte tenkt på det å få alle elevane til å få eit utbytte av kroppsøving som ei utfordring. Eg har tenkt at det hadde vært interessant å sjå korleis elevane opplever motivasjonsklimaet, med skilje på aktive- og ikkje aktive elevar på fritida, for å sjå om det var stor ulikskap i opplevinga. Denne utfordringa har med det gitt inspirasjon til å skrive denne masteroppgåva. Å skrive oppgåva har vært interessant, der eg frå byrjinga av har kjent på eit eigarskap til oppgåva, som har gjort at motivasjonen har vært til stades frå start, sjølv om nokon dagar har vært meir utfordrande enn andre. Arbeidet har gitt meg meir kunnskap og erfaring som eg håpar å dra nytte av når eg no skal tre inn i læraryrket. Ynsket er at oppgåva kan bidra til å inspirere og skape diskusjon om korleis ein profesjonell kroppsøvingslærar kan dyrke god undervising i faget. Med denne målsettinga ynskjer eg å bidra til at elevane blir meir motiverte og oppleve faget som eit givande læringsfag.

Eg vil nytte anledninga til å takke fleire personar som har bidratt i prosessen med masteroppgåva. Ein stor takk går til min fantastiske rettleiar Eva Leibinger, som heile tida har vært på tilbodssida med faglege innspel, gode råd og vurderingar. Takk! Eg vil også gi ein stor takk til skulane og elevane som sa seg villige til å delta i spørjeundersøkinga. Utan dokke hadde det ikkje mastergradsoppgåva vært mogleg å fullføre.

Til slutt vil eg nytte anledninga til å takke familie og venner. Takk til mamma for motivasjon, korrekturlesing og gode ord. Ikkje berre gjennom våren, men gjennom fem studieår, takk!. Takk til pappa for gode samtalar og råd gjennom prosessen. Eg må også takke mine gode venner som har vært der både når eg trengjer å «tenke høgt» kring masteroppgåva, eller når eg trengjer å fokusere på heilt andre ting ☺ En spesiell takk til Elias som har vært min «partner in crime» gjennom fem fantastiske studieår, som alltid er klar for en god drøs.

Stavanger, mai 2023

Marius Naustdal Storevik

Innholdsliste

Samandrag	1
Forord	2
1.0 Innleiing	5
1.1 Bakgrunn for val av tema	6
1.2 Tidlegare forskning	7
1.3 Studiens formål.....	11
1.4 Problemstilling	12
1.5 Forskingsspørsmål	12
2.0 Teori	14
2.1 Kroppsøvfagets formål.....	14
2.1.1 Ulike ideologiar som har prega kroppsøvfaget.....	14
2.1.2 Læreplan i kroppsøving	15
2.2 Målperspektivteorien (<i>Achievement Goal Theory, AGT</i>).....	16
2.2.1 Prestasjonsorientert målperspektiv	18
2.2.2 Meistringorientert målperspektiv	19
2.2.3 Motivasjonelt klima.....	20
2.3 Sjølvbestemmelsesteorien (<i>SDT</i>)	22
2.3.1 Teorien om organisk integrasjon	23
2.3.2 Teorien om grunnleggjande psykologiske behov.....	24
2.4 Motivasjonsklima frå eit <i>TARGET</i> -perspektiv	27
2.4.1 <i>TARGET</i> -dimensjonane.....	28
3.0 Metode	33
3.1 Design.....	33
3.2 Utval	34
3.3 Metodeval	36
3.3.1 Spørjeskjema	36
3.4 Praktisk gjennomføring	37
3.5 Behandling og analyse av data	38
3.6 Reliabilitet og validitet	40
3.6.1 Reliabilitet	40
3.6.2 Validitet	41
3.7 Forskingsetiske vurderingar.....	42
4.0 Resultat	44
4.1 Deskriptiv statistikk.....	44
4.2 Korrelasjonsanalyse.....	45

4.3 Independent samples t-test	46
5.0 Drøfting	47
5.1 Diskusjon av funn – prestasjonsorientert klima	48
5.2 Diskusjon av funn – meistringsorientert klima.....	51
5.3 Generell diskusjon.....	53
5.4 Profesjonsutvikling i kroppsøving	59
5.5 Metodiske styrkar og svakheiter.....	62
5.5.1 Design.....	62
5.5.2 Utval	62
5.5.3 Praktisk gjennomføring	62
5.5.4 Behandling og analyse.....	63
6.0 Avslutning.....	64
Referansar	68
Vedlegg.....	74
Vedlegg 1 – Spørjeskjema	74
Vedlegg 2 – «decision-treet»	76
Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elevar og føresette.....	76
Vedlegg 4 – informasjonsskriv og samtykkeerklæring tredjeperson.....	78
Vedlegg 5 – detaljar innanfor subdimensjonen prestasjonsorientert klima.....	80
Vedlegg 6 – detaljar innanfor subdimensjonen meistringsorientert klima	80
Vedlegg 7 – Deskriptiv statistikk.....	81
Vedlegg 8 – Normalitetstest	82
Vedlegg 9 – korrelasjonsanalyse.....	85
Vedlegg 10 – t-test.....	85
Vedlegg 11 – Vurdering frå Sikt.....	87

1.0 Innleiing

Kroppsøvingsfaget skal være med på å motivere elevane til å vedlikehalde ein fysisk aktiv og helsefremjande livsstil etter end skulegang. Med andre ord er faget sentralt for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå eigne føresetnadar (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Næsheim-Bjørkvik (2010, s. 22) trekk fram to dimensjonar som har spesielt betydning for elevane sitt læringsutbytte i kroppsøvingsfaget. Den eine dimensjonen er lærarens praksisteori, medan den andre dimensjonen er læringsklimaet i klassa. Tematikken som blir tatt for seg i denne studien er læringsklima i kroppsøvingsfaget på ungdomstrinnet. Meir konkret skal eg forske på elevanes oppleving av motivasjonsklima, sett i lys av målperspektivteorien og andre relevante motivasjonsteoriar. Det blir i tillegg nytta anna relevant støttemateriell.

Motivasjon er ein av dei viktigaste enkeltfaktorane for aktivitet, læring og trivsel, samt eit viktig vilkår for at elevane skal få eit godt utbytte av opplæringa i skulen og føle seg anerkjent i det sosiale fellesskapet (Imsen, 2014, s. 293). I skulen er det elevar med ulike bakgrunn samla på same stad. Mangfaldet av elevar gjer at kroppsøvingsfaget er ein unik arena, og ulikskapane gjenspeglast også i elevane si oppleving av faget. Kroppsøvingsfaget er eit fag der den enkelte elevs ferdigheiter fort blir svært synlege, og det er lett å samanlikne og vurdere sine prestasjonar med andre. Å skape eit læringsklima som er basert på individuelt målarbeid og skape meistringskjensle basert på framgang, innsats og individuell forbetring er ei stor utfordring. Å meistre er avgjerande for vidare motivasjon, og ikkje minst for elevane sitt sjølvbilete og tru på eigne moglegheiter (Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 22). Elevane si oppleving er noko underteikna ser på som ein sentral del av kroppsøvingsfaget.

Sidan elevens motivasjonstilnærming kan ha stor påverknad på læring og utvikling (Imsen, 2014, s. 293; Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 22) har eg av den grunn ynskja å undersøkje opplevinga av motivasjonsklima nærmare, som har resultert i denne studien. Innleiingsvis vil det bli presentert bakgrunn for val av tema, tidlegare forskning, formålet med studien og studiens problemstilling med tilhøyrande forskingsspørsmål som er med på å avgrense og styre studien. Vidare blir kroppsøvingsfagets formål og mykje anvendte motivasjonsteoriar lagt fram i teorikapittelet. Avslutningsvis blir metodiske val, resultat og drøfting av resultat sett i lys av relevant teori presentert i tillegg til forskingsetiske refleksjonar som har oppstått under og etter gjennomført studie.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Norsk forskning i kroppsøvingfaget har ikkje like lange tradisjonar som ein del andre skulefag (Løndal et al., 2021, s. 2). Utviklinga er positiv med ein solid auking frå 9 til 116 fagfelleverderte norske publikasjonar frå 2010 til 2019 (Løndal et al., 2021, s. 10-11). Det finst derimot eit stort volum av internasjonal forskning om kroppsøving der litteraturen tar kroppsøving, fysisk aktivitet og skuleidrett under same paraply. Kunnskapsobjektet til faget er uklart, og situasjonen er beskriven som ein vedvarande legitimeringskrise (Løndal et al., 2021, s. 3). Kroppsøvingforskarar har argumentert for at faget bør være lærings- og dannelsorientert meir enn aktivitets- og helseorientert, og at bevegelseskompetanse bør være det viktigaste læringsobjektet (Løndal et al., 2021, s. 4). Trass ein del internasjonal- og ein oppgåande kurve kring norsk forskning som gir oss ein viss innsikt i delar av faget, veit ein relativt lite om kva som går føre seg i dei norske kroppsøvingstimane. Det er verken nasjonale prøvar eller eksamen i faget, som gjer at den enkelte lærar har stor fridom i å forme innhaldet og miljøet i faget trass målstyrte planar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2; Laxdal, 2020, s. 56; Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 2).

Crum (1993, s. 343-344) skriv at kva slags læringsklima som kjem fram i undervisninga i stor grad påverkast av kva slags ideologi læraren tek nytte av. Læringsklima i kroppsøving kan definerast som ein læringskontekst der læraren må tilfredsstille elevane sitt individuelle behov. Læraren må gi både emosjonell og instrumentell støtte som stimulera elevane sitt lærings- og mestringsutbytte, som gir elevane ei oppleving av deltaking og tilhørighet i eit positivt klassefelleskap (Mjåtveit et al., 2023, s. 44-45). Både læreplan LK06 og den reviderte LK20 er såkalla målstyrte planar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Ved ein grundig analyse av desse planane vil ein kunne sjå at dagens planar støttar seg på ideologien *movement culture*. Det vil seie eit fag med vekt på rørslelæring, motorisk kompetanse, rørsleglede og danning (Crum, 1993, s. 344). Fagets historiske tradisjon har ein sterk tilknytning til idrettsrørsla, som har utfordra denne oppfatninga. Sæle (2017, s. 14) legg fram at fleire mistrivast og droppar ut av faget jo høgare elevane kjem i utdanningsløpet. Årsaka ofte er at kroppsøvingfaget praktiserast som eit teknisk, prestasjonsorientert idrettsfag der dei idrettsaktive på fritida er mest motiverte og trivast i kroppsøving (Sæle, 2017, s. 15). I tillegg til idrettsrørsla finn ein også sterke innslag av biologiske ideologiar i dagens skule (Crum, 1993, s. 344). Kroppsøvingslærarane må ikkje gløyme at faget er eit læringsfag på lik linje med andre fag (Moen et al., 2018, s. 80-81).

Ein kan seie at eit positivt læringsklima ikkje berre fremjar helse, trivsel og ei positiv sosial utvikling. Positivt læringsklima fremjar også den faglege læringa (læringsutbytte). Det er altså inga motsetning mellom positivt og inkluderande læringsklima og elevane si faglege læring. Det er i større grad slik at ein god fagleg og sosial utvikling for alle elevar er avhengig eit inkluderande og positivt læringsklima i skulen og i kroppsøvfingsfaget (Halvari et al., 2011, s. 80; Standal, 2015, s. 15-17). Opplevingsaspektet blir beskriven i Kunnskapsdepartementets (2017, s. 16) overordna del. «*Elevar som opplev meistring, motiverast til å bli meir uthaldande og sjølvstendige*». Vidare skriv dei at blant anna prøving og feiling kan være ei kjelde til læring og erkjening, og at elevane skal oppfordrast til å prøve seg også når det er usikkert om dei vil lykkast. Det er skulens oppgåve å gi elevane tryggleik til å krysse grenser og prøve på noko vanskeleg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Å byggje opp eit mesitringsorientert klima i kroppsøving vil kunne styrke nettopp det som blir nemnd i overordna del av læreplanen. Ovannemnde tematikk kring behovet for forskning, læringsklima og motivasjon er bakgrunn for val av tematikk.

1.2 Tidlegare forskning

Kunnskapsstatusen om kva som går føre seg i kroppsøvingstimane i norsk skule, og om korleis elevar i grunnskulen opplev kroppsøvfingsfaget er avgrensa (Løndal et al., 2021, s. 2; Moen et al., 2015, s. 11; Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 2). Kartleggingsstudien Elverumsundersøkelsen, av elevar (N=751), lærarar (N=57) og skuleleiarar (N=14) undersøker deira oppleving av kroppsøvfingsfaget i grunnskulen (Moen et al., 2015, s. 4). Delar av studien kan være aktuell å sjå på for å kunne samanlikne funna opp mot kvarandre. Blant anna tar dei opp korleis kroppsøvfingsfaget er og bør være, samt undervisingsformar og kven som bestemmer i faget. Samtidig ser dei på kva slags aktivitetar elevar og lærarar opplever å ha/bruke mest og kva slags aktivitetar elevane ynskjer å ha ofte (Moen et al., 2015, s. 38-39). Studien viste blant anna at det er instruksjonsmetoden som dominerer, samt at innsats og fysiske testar i stor grad vektleggast i vurderingsarbeidet. I tillegg kjem det fram at ballspel og grunntrening er aktivitetar som opplevast mykje av. Dette samsvarer med elevanes ynskje om innhald i kroppsøvingstimane, sjølv om opplevinga var noko større enn ynskja (Moen et al., 2015, s. 51). Generelt blei det også funne ein tendens til at gutane ynskjer aktivitetar «ofte» samanlikna med jentene, der den største forskjellen er ved ballspel. Det er berre ved dans og grunntrening jentene scorar høgare og ynskjer å ha desse aktivitetane «ofte» (Moen et al., 2015, s. 52-53).

Undersøkinga gav indikasjonar på at verken elevane eller lærarane meina at kroppsøvingsfaget skal være eit fag som fokusera på at elevane skal bli gode i idrett (Moen et al., 2015, s. 70).

På same måte som med Elverumsundersøkelsen til Moen et al. (2015), vil eg også bruke delar av den nasjonale kartleggingsstudien av kroppsøvingsfaget (5.-10. trinn) til Moen et al. (2018). Denne studien omfattar elevar (N=3226), lærarar (N=139) og skuleleiarar (N=46) og deira opplevingar av, og meiningar om kroppsøvingsfaget. Denne studien viser blant anna at gutar likar kroppsøvingsfaget betre enn jenter og at elevmassen som heilheit liker faget mindre jo eldre dei blir (Moen et al., 2018, s. 34-35). Her diskuterast innhald og læringsmetode (Moen et al., 2018, s. 82). Det kjem fram at fotball får større plass i faget jo eldre elevane blir (Moen et al., 2018, s. 71). Faget er framleis prega av idrettsaktivitetar og grunntrening, og dermed utleier Moen et al. (2018, s. 78) dei som driv organisert idrett på fritida som fagets «vinnarar». Elevane opplev å være mindre flinke i kroppsøving jo eldre dei blir, noko som kan skyldast i manglande meistringsfølelse (Moen et al., 2018, s. 78-79). Studien viste at det er behov for endringar for at faget skal treffe enda større breidde av elevmassen, særleg jenter og elevar som ikkje driv idrett på fritida (Moen et al., 2018, s. 80).

På grunn av manglande forskning på ungdoms erfaringar med kroppsøving gjennomførte Norges Idrettshøgskole (Säfvenbom et al., 2014) ei undersøking der målet blant anna var å utforske forholdet mellom deltaking i bevegelsesaktivitetar på fritida og motivasjon i kroppsøving. Det kom fram at elevar på ungdom- og vidaregåande skule tydeleg varierte i svara sine når det kom til trivsel, haldning og motivasjon for kroppsøvingsfaget. Det viste seg at opplevinga av motivasjon minka med alderen, og at jenter mistrivast i større grad enn gutar (Säfvenbom et al., 2014, s. 629). Resultata viste derimot at ungdommar som rapporterte deltaking i organisert konkurranseidrett på fritida, rapporterte signifikant høgare score på haldninga til kroppsøving og på sjølvbestemt motivasjon for kroppsøving samanlikna med dei elevane som ikkje var det. Resultata indikera at det ikkje er kjønn i seg sjølv som skil jenter frå gutar, men snarare deira erfaring med konkurranseaktivitetar (Säfvenbom et al., 2014, s. 629). Studien konkludera med at kroppsøving i Norge ser ut til å favorisere elevar, spesielt jenter, som driv konkurranseaktivitet på fritida. Basert på resultata kan det antakast at kroppsøving har hatt ein ganske lik logikk som konkurranseaktivitetane til ungdomane. Dermed er det dei elevane som haustar mesteparten av fordelane med kroppsøving, og med det bidra til ein sosial ulikheit blant elevane (Säfvenbom et al., 2014, s. 638-639).

Mjåtveit et al. (2023, s. 41-42) sin studie forskar på korleis elevar på mellom- og ungdomstrinn (N=282) opplev læringsklima etablert av nyutdanna kroppsøvlingslærarar (N=7). Forskarane tek for seg læringsstøtte, klasseromsorganisering, emosjonell støtte og motivasjonsklima. Det kom fram i studien at det var ingen signifikant forskjell på opplevd motivasjonsklima mellom elevar på mellomtrinnet og på ungdomskulen, samt ingen signifikant forskjell på opplevd motivasjonsklima mellom gutar og jenter (Mjåtveit et al., 2023, s. 50-53). Vidare blei det lagt fram at det var lågare gjennomsnittsverdiar for opplevd prestasjonsklima ved denne forskinga enn ved tidlegare studiar. Gjennomsnittsverdiane på motivasjonsklima viste at det var ei overvekt av elevar som opplev eit meistringsorientert klima (Mjåtveit et al., 2023, s. 53-54).

Laxdal et al. (2020) har gjennomført ei tverrsnittundersøking der målet var å undersøke samanhengen mellom lærarens læringsstøtte, motivasjonsklima og sjølvregulert læring i kroppsøving på ungdomsskulen. Særleg det dei fant ut kring motivasjonsklima kan være aktuelt å ta med seg vidare i mi forskning. Elevane svarte på utsegn med ein likert skala på 1-5 knytt til motivasjonsklima, der ni item (påstandar) målte elevane si meistringsorientering og elleve item som målte elevane si prestasjonsorientering (Laxdal et al., 2020, s. 1123-1124). Studien viste ein negativ korrelasjon mellom meistrings- og prestasjonsorientert klima (Laxdal et al., 2020, s. 1127). Dette viser at opplevinga til elevane kan dreie mot både prestasjons- og meistringsorientert klima på ein gong.

Ommundsen (2006, s. 54) skriv blant anna om ein studie blant unge fotballspelande gutar og jenter i alderen 12 til 19 år. Der fant Ommundsen og medarbeidarane ut at blant jentene var eit meistringsorientert klima viktig for gode relasjonar i eget lag. Eit meistringsorientert klima skapte sosial aksept og bidrog til etablering av vennsksforbindelsar. Eit spegelbilette av resultatata for jentene viste seg blant gutespelarane ved at eit prestasjonsorientert klima her var forbundet med sosial aksept i laget, og med dårlege vennskap og fleire konflikhtar. Studien indikerte at eit trenarinitiert meistringsklima beskyttar mot utvikling av negativ perfeksjonisme blant spelarane, medan eit prestasjonsklima fremjar ein slik utvikling. Slike typar funn er sentrale i all den tid negativ perfeksjonisme vurderast som psykososialt og helsemessig uheldig. Dette gjenspeglast i utilfredsheit med eigen kropp og overdriven opptattheit av slanking og vektreduksjon. Negativ perfeksjonisme er også lite tenleg med tanke på læring og utvikling i kroppsøving (Ommundsen, 2006, s. 54).

Både Næsheim-Bjørkvik (2010, s. 23) og Ommundsen (2006, s. 56) tek opp tematikken kring «lært hjelpelausheit», også kalla unngåingsorienterte perspektiv. Her utviklar eleven sjølvbeskyttande læringsstrategiar, der dei nyttar seg av såkalla førehandsunnskyldingar som forklaring når dei ikkje lykkast ved ein gitt aktivitet. Slike førehandsunnskyldingar kan bidra til å ta oppmerksamheita vekk frå sviktande ferdigheiter som eventuell årsaksforklaring til at ein ikkje får til dei fysisk-motoriske oppgåvene ein står ovanfor i timane. Sjølv om slike strategiar kan bidra til «å redde ansikt» og verke sjølvbeskyttande der og då, tydar forskning på at bruken av slike strategiar i det lange løp redusera motivasjonen og det fysisk-motoriske utbyttet (Ommundsen, 2006, s. 56). Andre studiar blant norske elevar på ungdomstrinnet i kroppsøving tydar på at eit slikt unngåingsorientert perspektiv også hemmar elevanes bruk av hensiktsmessige læringsstrategiar. Det kan gi seg utslag i at dei unngår å søkje hjelp frå andre elevar eller læraren ved behov, eller å unngå å regulere eigen innsats på ein fornuftig måte, samt å tenkje gjennom eigne måtar å lære på i forbindelse med aktivitetsoppgåvene i kroppsøving (Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 23; Ommundsen, 2006, s. 56).

Ulstad et al. (2020) sin artikkel «Mestringsorientert klima – veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving» er basert på målorienteringsteorien (AGT) og sjølvbestemmelsesteorien (SDT) som ei teoretisk ramme. Hensikta med deira studie var å sjå på samanhengen mellom oppfatta motivasjonsklima og dei tre psykologiske behova for autonomi, kompetanse og tilhørighet i kroppsøving. Vidare såg dei på samanhengen mellom tilfredsstilling eller frustrasjon av nemnde behov og innsats, indre motivasjon og karakter (Ulstad et al., 2020, s. 1). Resultata viste at eit meistringsorientert klima hadde ein positiv samanheng med tilfredsstilling av dei psykologiske behova. Resultata viste også at tilfredsstilling av dei tre grunnleggjande behova hadde ein positiv samanheng med innsats. Analysar viste at eit meistringsorientert klima har ein indirekte positiv samanheng med indre motivasjon, innsats og karakter via tilfredsstilling av behova. Vidare såg ein også, at eit prestasjonsorientert klima har ein indirekte negativ samanheng med innsats via frustrasjon av behov, og ein negativ samanheng med indre motivasjon via dekking av behov. Å setje meistring framfor prestasjon og sosial samanlikning trekkjast fram som eit viktig element i lærararbeidet (Ulstad et al., 2020, s. 1). Studien har derimot sin begrensing når det kjem til utvalet som er undersøkt, samt at det er ein tverrsnittundersøking. Med eit utval på 230 elevar, på eit lite tal vidaregåande skular (Ulstad et al., 2020, s. 16), er det behov ytterlegare studiar på med eit anna type utval frå for eksempel ungdomsskular.

Dersom ein tar for seg gjennomsnittsverdiar frå ulike studiar kring motivasjonsklima ser ein endring med åra, særleg ved prestasjonsorientert klima. Mjåtveit et al. (2023, s. 53-54) fant blant anna lågare gjennomsnittsverdiar for prestasjonsorientert klima enn ved tidelegare studiar. Ommundsen et al. (2003) fekk ein høg gjennomsnittsverdi for meistringsorientert klima i sin studie, medan seinare studiar har fått noko lågare. Min studie kan basert på blant anna dette være med på å danne eit større overblikk kring opplevinga av motivasjonsklima. Sidan desse undersøkingane er tverrsnittundersøkingar er det interessant å sjå om min studie gir andre resultat, samt diskutere nettopp mine funn opp mot studiens overordna problemstilling og forskingsspørsmål. Fenomen kan endre seg, også relativt raskt. Manglande samsvar mellom funn i ulike studiar kan bety at situasjonen er annleis eller at forskaren har hatt eit anna fokusområde og ein treng med det fleire studiar som kartlegg situasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I tabell 1.1 kan ein sjå gjennomsnittsverdiar for høvesvis meistrings- og prestasjonsorientert klima frå tidelegare studiar ved bruk av same spørjeskjema.

Tabell 1.1. *Oversikt over gjennomsnittsverdiar for meistrings- og prestasjonsorientert klima ved tidelegare studiar.*

Studie	Meistringsorientert klima	Prestasjonsorientert klima
Ommundsen et al. (2003)	4.39	3.41
Ommundsen & Kvalø (2007)	3.59	3.26
Ulstad et al. (2020)	3.83	2.07
Laxdal et al. (2020)	3.85	2.34
Mjåtveit et al. (2023)	3.97	2.17

1.3 Studiens formål

I studien har eg ei todelt målsetting. For det fyrste ynskjer eg å skaffe meg innsikt og forståing for ungdomsskuleelevares oppleving av motivasjonsklima i kroppsøvingfaget. Kva for motivasjonsklima dominera? For det andre er målet at denne studien kan inspirere og skape diskusjon om korleis ein profesjonell kroppsøvingslærer kan dyrke god undervising i faget. Med denne målsettinga ynskjer eg å bidra til at elevane blir meir motiverte og oppleve faget som eit givande læringsfag. I tillegg ynskjer eg også at studien vil være med på å bidra i arbeidet med å auke kunnskap rundt korleis ein legg til rette kroppsøvingundervisinga gjennom praktiske implikasjonar.

1.4 Problemstilling

Elevens forventningar for å meistre er sentralt i motivasjonen (Bandura, 1997, s. 174-175). Har eleven liten tru på at «dette får eg til», blir innsatsen relativt lunken. Jo betre tru på å meistre, desto meir energi sett eleven inn (Imsen, 2014, s. 352). Eit meistringsorientert klima som fokusera på å meistre og lære har stor innverknad på elevane sin trivsel og val av læringsstrategiar (Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 22). I og med at kvar enkelt elev har individuelle føresetnadar er det ei stor utfordring å få alle elevar motiverte for faget (Bandura, 1997, s. 477-479; Imsen, 2014, s. 353). Nokre elevar opplev gjerne mestring gjennom å prestere, samt at dei får motivasjon gjennom konkurransedrivne aktivitetar. Andre elevar treng tryggare rammer rundt aktivitetssituasjonen for å klare å utvikle seg og på sikt oppleve mestring i gitte aktivitet. «Kva folk tenkjer, trur og føler påverkar kva dei gjer. I sin tur vil dei ytre verknadane av deira handlingar være med på å bestemme korleis dei tenkjer og føle» (Bandura, 1986, s. 25, sitert i Imsen, 2014, s. 106).

Basert på at opplevinga av motivasjonsklima er individuell og at ein kan kople opplevinga av mestring opp mot ein prestasjon, kan ein risikere at nokon av elevane opplev høg grad av både prestasjons- og meistringsorientert klima. Men også andre vegen, der elevane har låg oppleving av både prestasjons- og meistringsorientert klima (Laxdal, 2020, s. 27; Laxdal et al., 2020, s. 1127). Næsheim-Bjørkvik (2010, s. 12) nemnar at det er dei generelt skuleflinke og konkurransedyktige som trivst best i faget. Ho skriv vidare at det er ei stor utfordring å motivere alle elevane, og kanskje i størst grad dei som er lite aktive på fritida.

På bakgrunn av avsnittet ovanfor, studiens formål og mine målsettingar, samt basert på tematikken læringsklima i kroppsøving, der fokuset er retta mot opplevd motivasjonsklima har eg valt følgjande problemstilling:

Korleis opplev elevar på ungdomstrinnet motivasjonsklimaet i kroppsøvingsfaget?

1.5 Forskingsspørsmål

Utifrå problemstillinga mi, har eg to forskningsspørsmål med tilhøyrande hypotesar, som kjem til å avgrense og styre denne studien. Hypotesane er laga på bakgrunn av tidlegare forskning som er gjort greie for innleiingsvis i denne oppgåva.

Forskingsspørsmål 1: *I kva grad er det korrelasjon mellom ungdomskuleelevars oppleving av meistrings- og prestasjonsklima i kroppsøvingsfaget?*

H₁: Det er negativ korrelasjon mellom opplevd meistrings- og prestasjonsklima blant ungdomskuleelevar i kroppsøvingsfaget.

H₀: Der er ikkje negativ korrelasjon mellom opplevd meistrings- og prestasjonsklima blant ungdomsskuleelevar i kroppsøvingsfaget.

Forskingsspørsmål 2: *I kva grad er det forskjell i opplevd motivasjonsklima i kroppsøving på ungdomskulen mellom elevar som er aktive på fritida og elevar som ikkje er aktive på fritida?*

H₂: Elevar som er aktive på fritida opplev høgare grad av prestasjonsklima enn elevane som ikkje er aktive på fritida.

H₀: Elevar som aktive på fritida opplev ikkje høgare grad av prestasjonsklima enn elevane som ikkje er aktive på fritida.

H₃: Elevar som ikkje er aktive på fritida opplev mindre grad av meistringsklima enn elevane som er aktive.

H₀: Elevar som ikkje er aktive på fritida opplev ikkje mindre grad av meistringsklima enn elevane som er aktive.

2.0 Teori

Denne studien baserer seg i all hovudsak i målperspektivteorien til Nicholls og Ames. Det er ein motivasjonsteori som mykje brukt innanfor skuleforskning, og særleg i kroppsøvingsfaget. Vidare blir også sjølvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan presentert, og korleis den kan leggje opp til eit meistringsorientert klima. I tillegg vil det bli ein presentasjon om kroppsøvingsfagets formål, samt praktiske implikasjonar for korleis ein kan manipulere fram eit meistringsorientert klima gjennom TARGET-modellen.

2.1 Kroppsøvingsfagets formål

I dette kapitlet vil kroppsøvingsfagets formål og viktigheita kring faget bli løfta fram. Kroppsøvingsfagets tre ideologiske perspektiv i biologisk- og pedagogisk ideologi, samt «*movement culture*» vil bli presentert. Her vil det hovudsakeleg bli nytta teori frå Crum (1993). Vidare vil det komme ein kort presentasjon av den nye læreplanen.

2.1.1 Ulike ideologiar som har prega kroppsøvingsfaget

Crum (1993, s. 343) hevdar at fagets noverande situasjon delvis kan forklarast utifrå fagets ideologiske arv og at to av ideologiane negativt påverkar perspektiva til kroppsøvingslæraren. Ideologiane meina han kan være til hinder for ei god utvikling i kroppsøvingsfaget.

Den biologiske ideologien

Den første og eldste ideologien er den biologiske. Her blir faget sett på som eit reiskap for helse og danning, der kroppsøving blir sett på som «*training of the physical*» (Crum, 1993, s. 343-344). Kroppen blir nærmast sett på som ein maskin, og trening skal forbetre statusen til denne kroppsmaskina og nærmast være ein «forsikring» mot sjukdom (Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 5). Crum (1993, s. 345-346) meina at det framleis er mange lærarar, spesielt av den eldre garde, som arbeidar etter denne ideologien. Han skriv også at dette kan være ein utfordring for studentar eller nyutdanna kroppsøvingslærarar som kjem med nye tankar. Næsheim-Bjørkvik (2010, s. 5) trekkjer fram uttrykket «helse i kvar sveittedrope» som eit meir folkeleg uttrykk. Generell grunntrening, med høg intensitet og mange repetisjonar av enkle øvingar, er oppskrifta. Denne ideologien kan motivere dei idrettsinteresserte dei talentfulle og dei som ser det som ein anledning til å få trene i skuletida. For resten av elevane kan det fort bli kjedeleg og lite motiverande, med minimalt læringsutbytte.

Den pedagogiske ideologien

Den andre ideologien Crum (1993, s. 344) legg fram er det han kallar den pedagogiske ideologien eller «*education through the physical*». Den handlar i stor grad om å bruke kroppsøvningsfaget som eit rekreasjonsfag, der «all aktivitet er god aktivitet». Essensen er ikkje å lære seg bevegelsar, men å bevege seg for å lære. Målet er å tilrettelegge for aktivitetar der trivsel og «ha det gøy» har stor betydning. I praksis kan det bety at læraren organisera tradisjonelle ballspel, gjerne på oppfordring frå enkelte «sterke» elevar – utan teknikktraining på førehand og utan å gi elevane innsikt i spelet. Dette vil igjen favorisere dei prestasjonsflinke elevane. Med slik organisering får dei gode moglegheiter til å briljere og vise seg fram, medan dei mindre prestasjonsflinke elevane antakeleg vil komme lite med i spelet. Læringsutbyttet kan også her være sær minimalt (Crum, 1993, s. 344-345; Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 5-6).

Movement culture

Crum (1993, s. 340-341) introdusera også ideologien «*movement culture*». Her blir det lagt vekt på kroppsøving som eit fag med bevegelsestrening, motorisk kompetanse, bevegelsesglede og kroppsleg danning. Crum (1993, s. 341) hevdar at det trengs kompetanse dersom deltakinga i «*movement culture*» skal bli tilfredsstillande og varig. Kompetansen kjem ikkje automatisk, men må lærast gjennom strukturerte læringsprosessar. Ein må ha så mykje kunnskap og ferdigheiter at ein kan delta i ulike leik- og idrettsaktivitetar utan å kjenne seg «mislykka» eller øydeleggje for dei andre. Noko som står sentralt er at elevane får prøve ut eit breitt utval av aktivitetar, slik at dei får moglegheit til å finne aktivitetar dei trivast med og kan tenkje seg å fortsette med på fritida etter enda skulegang (Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 6-7).

2.1.2 Læreplan i kroppsøving

Skulen er ein sentral arena for læring og kunnskapsutvikling, der skulegang og utdanning blir sett på som nødvendige verdiar i vårt samfunn. I opplæringslova §9a står det følgjande: «alle elevar har rett på eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1999, §9 A-2). Skulen er også ein betydingsfull arena for elevane si oppleving og får dermed ein sosial så vel som fagleg dimensjon. «Fagleg læring kan ikkje isolerast frå sosial læring. I det daglege arbeidet spelar difor elevane si faglege og sosiale læring og utvikling saman» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Difor er det sær viktig at ein skaffar seg forståing, respekt for kvarandre og samarbeidsevne gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel saman med andre i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Fagfornyninga er den største endringa i skulen sidan Kunnskapsløftet i 2006, og hovudmålet er å ruste elevane best mogleg for framtida. LK20 legg opp til eit profesjonelt handlingsrom som betyr at lærarar med god kompetanse skal tolke læreplanen, arbeide i eit profesjonsfellesskap saman med kollegaer til det beste for elevane (Sæle & Hallås, 2020, s. 53-54). Når det gjelder kroppsøvningsfaget er timetalet det same som tidlegare, noko som vil seie at det framleis er det tredje største faget i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2020c). LK06 var delt inn etter hovudemne, medan i LK20 er dei erstatta med tre kjerneelement: (1) *Bevegelse og kroppsleg læring*, (2) *Deltaking og samspel i bevegelsesaktivitetar* og (3) *Uteaktivitetar og naturferdsel* (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Kroppsøving vil være eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå eigne føresetnadar. Faget skal motivere elevane til å halde ved like ein fysisk aktiv og helsefremjande livsstil etter avslutta skulegang og i framtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Læreplanen vektleggje at elevane skal oppleve eit meir variert fag, der elevane i større grad skal utforske eigen identitet og sjølvbilete og forstå samhengane mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Leik og øving er sentralt i faget, både i innhald og som arbeidsform. Elevane skal ha ein aktiv medverknad i eigen læringsprosess og læreplanen legg vekt på at elevane skal reflektere over eiga utvikling i faget. Elevane skal erfare kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål og for å fremje læring hos seg sjølv og andre (Sæle og Hallås, 2020, s. 60-61).

2.2 Målperspektivteorien (Achievement Goal Theory, AGT)

Læringsklimaet i klassa påverkar oppnåing av læringsutbyttet. Ein føresetnad for å oppnå læringsutbytte og personleg utvikling i kroppsøvningsfaget og ellers i skulen er at elevane er motivert for aktivitetane (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 9). Det er viktig at elevane får erfaringar og opplevingar knytt til meistring (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 99). Målperspektivteorien blei først utarbeida av psykologane Ames, Dweck, Maehr og Nicholls på 1970-1980-tallet. Målperspektivteorien er ein sosial-kognitiv teori om motivasjon, der mennesket er eit aktivt handlande vesen i eit sosialt miljø. Den ser på korleis ein elevs tankar og følelsar påverkar og styrer prestasjon og læring. Teorien tar utgangspunkt i kva som er hensikta bak eller årsaka til at den enkelte elev engasjerer seg i ei oppgåve og/eller prestasjonsorientert situasjon (Kaplan & Maehr, 2007, s. 142). Målsikta til elevane i kroppsøving kan være å lære og utvikle seg sjølv

(meistringsorientering) eller å demonstrere sine ferdigheiter ovanfor andre (prestasjonsorientering) (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 99).

Ommundsen (2006, s. 48) skriv at målperspektivteori særleg set søkjelys på betydinga på det psykologiske læringsklimaet. Eit slikt klima er for det første grunnlaget for elevane eiga oppfatning av kva det vil seie å meistre. For det andre vil læringsklima også ha betyding for læringsstrategiane dei nyttar, og oppfatninga dei har for kva som gjer at dei lykkast eller mislykkast. For det tredje har læringsklima betyding for kva personleg verdiar elevane knyt til eiga deltaking i kroppsøving, og til sist; motivasjonen deira og korleis dei arbeidar med ulike fysisk motoriske arbeidsoppgåver (Ommundsen, 2006, s. 48).

Målperspektivteorien tar utgangspunkt i at elevane har ulike årsaker for å yte låg eller høg innsats i ein aktivitet (Duda & Nicholls, 1992, s. 290). Desse årsakene kan få store konsekvensar for elevane si åtferd i læringsaktiviteten. Ames (1992, s. 261-262) og Duda og Nicholls (1992, s. 290-291) presenterer dei to hovudbegrepa *meistrings-* og *prestasjonsorientering* innanfor målperspektivteorien. Når ein elevs formål er å utvikle eigen kompetanse, koplar ein dette til meistringsorientering (Ames, 1992, s. 262). Når hensikta til eleven er å demonstrere sin kompetanse ovanfor andre, koplar ein dette til prestasjonsorientering (Duda & Nicholls, 1992, s. 290). Er ein elev meistringsorientert, vil eleven ha ei forståing for at ein oppnår kompetanse og meistring gjennom hardt arbeid (Ames & Archer, 1988, s. 260). Forskjellen mellom dei to målorienteringane kan forklarast mellom ynskje å *utvikle-* eller ynskje å *demonstrere* kompetanse (Ames, 1992, s. 261-262; Ames & Archer, 1988, s. 260-261; Duda & Nicholls, 1992, s. 290-291; Kaplan & Maehr, 2007, 143).

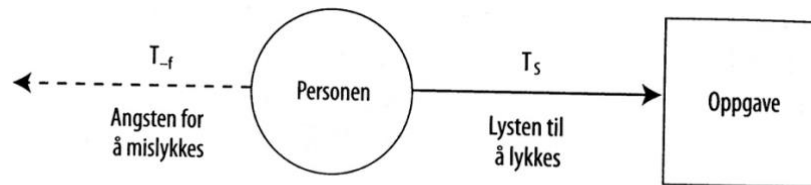
Meistringsorienterte elevar fokusera på innsats som omsetjast til prestasjonar der ein verdset utvikling av kompetanse, samtidig som verdien av læring er eit resultat i seg sjølv. Elevar med ein prestasjonsorientering fokusera på sosiale samanlikningar, jakta etter positive vurderingar og lev i trua om at eins eigne prestasjonar er viktigast. Ein elevs målorientering vil sannsynlegvis påverke innsats, yteevne, oppgåveval og uthald (Duda, 1996, s. 291-292; Laxdal, 2020, s. 26-27). Nyare forskning har vist at eit meistringsorientert klima der læraren målar suksess i innsats og forbetring positivt kan påverke den indre motivasjonen. Eit slikt klima kan fremje ei positiv haldning til kroppsøving. I kontrast til eit meistringsorientert klima, kan eit prestasjonsorientert klima gi høgare grad av kjedsamheit, mangel på positive opplevingar, ei

tru om at det er evne og ikkje innsats som førar til suksess, samt mangel på interesse for kroppsøving (Gray et al., 2009, s. 66).

2.2.1 Prestasjonsorientert målperspektiv

Ames (1992, s. 262) legg fram at elevar som hovudsakeleg er prestasjonsorienterte blant anna tendera mot å gi opp når ein treff på vanskar og å yte høg innsats berre når ein forventa å meistre aktiviteten. Denne hovudtypen for målorientering har eit viktig skilje mellom offensiv- og defensiv prestasjonsorientering. Offensiv prestasjonsorientering betyr at eleven er opptatt av å demonstrere høg kompetanse, av å bli best eller av å bli positivt vurdert av andre, medan defensiv prestasjonsorientering tar utgangspunkt i at eleven ynskjer å unngå å bli negativt vurdert og unngå å bli blant dei dårlegaste. Når ein prestasjons-defensiv-orientert elev mislykkast med ei oppgåve, vil eleven stille spørsmål til eigne evner, som igjen vil kunne true elevens faglege sjølvvurdering (Ames, 1992, s. 262, Ommundsen, 2006, s. 49-50; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 43-44).

Lærarar som vektlegg eit prestasjonsorientert klima, fremjar viktigheita av å vinne, og dei er oppteken av konkurranse og prestasjonar basert på sosial samanlikning som viktige kriterier for å meistre (Ames, 1992, s. 264-265). Slike lærarar gir dessutan typisk mest anerkjenning og oppmerksomheit til dei som meistrar best; dei sterke. Eit anna kjenneteikn er at dei er lite opne for val og medbestemming frå elevar. Vidare visar prestasjonsfokuserede lærarar liten aksept for elevanes prøving og feiling i læringsarbeidet, dei koplar feiling og mangel på ferdigheit, og dei evaluera gjerne elevar i offentlegheit medan andre høyrar på. Dei tar typisk i bruk ferdigheitsbaserte grupperingsformar, og dei vurderer gjerne dei unges samarbeid under innlæring som lite hensiktsmessig og galt (Ommundsen, 2006, s. 49). Ved eit slikt prestasjonsorientert klima kan elevar utarbeide forventingar om negative opplevingar i prestasjonssituasjonar (Imsen, 2014, s. 317). Den totale prestasjonsmotivasjonen avhenger av tendensen til å søkje suksess (T_s) og den motsette tendensen til å unngå feil (T_f) (sjå figur 2.1; Imsen, 2014, s. 316).



Figur 2.1. *Dei to motstridande kreftane i prestasjonsmotivasjonen: lysta til å lykkast og angsten for å mislykkast. Henta frå Imsen, 2014, s. 316.*

Ommundsen (2006, s. 53) skriv vidare at mykje tydar på at eit prestasjonsorientert klima kan bidra til eit pessimistisk læringssyn blant mange elevar. For det første nemnar han at ved eit slikt læringsklima stimulerer ein prestasjonsorientering hos elevar der ein må være betre enn andre for å føle at ein får det til – noko som ikkje alltid er like enkelt. For det andre ved å dekkje oppfatningar om at ein må være talentfull for å lære i kroppsøving og at innsats i liten grad nyttar. Det blir lagt fram at eit prestasjonsorientert målperspektiv i større grad skapar eit meir negativt og i mindre grad formålstenleg læringsutbytte så vel kognitivt og emosjonelt som motivasjonsmessig (Ommundsen, 2006, s. 55).

Ved systematisk gjennomgang av ei rekkje studiar fant Biddle et al. (2003, s. 12-13) ut at eit prestasjonsorientert målperspektiv var positivt forbunda med 1) oppfatninga om at betre ferdigheiter enn andre er grunnlaget for å oppleve meistring og suksess; 2) motivasjon for deltaking i kroppsøving som sentrera rundt moglegheita for å oppnå status og prestisje; 3) oppfatningar om at hensikta og verdien med kroppsøving er å kunne oppnå lovord og sosial status; 4) negativ sosial og moralsk funksjon i kroppsøving i form av usportsleg åtfærd og aggressive handlingstendensar ovanfor motstandar når ein konkurrera.

2.2.2 Meistringsorientert målperspektiv

Ein meistringsorientert elev vil ha fokus på det å meistre utfordringar og ha eit ynskje om kring eiga utvikling. Ein meistringsorientert elev er oppteken av eiga utvikling og framgang i oppgåver og ferdigheiter. Målsetnaden for handlingane ein meistringsorientert elev gjer, er å utvikle ferdigheiter, meistre og lære (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 102). Kompetansen til eleven blir målt opp mot individuell framgang. Eleven er nysgjerrig på å lære, ynskjer å meistre nye utfordringar og forstå innhaldet (Ames, 1992, s. 262). Ein slik elev vil være nysgjerrig, utforskande og oppdagande i sin tilnærming til aktivitetar (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 102). Ein meistringsorientert elev har stor tru på at god innsats førar til læring og framgang, og at iherdig øving fører til resultat. Det vil seie at ein meistringsorientert elev ser på prøving og feiling som

ein viktig del av læringa, og at eleven vil være uthaldande ved motgang (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 43). Det å gjere feil blir av ein meistringsorientert elev ikkje sett på som truande, men som ein erfaring for å gjere det betre ved neste forsøk. Dermed vil det å gjere feil være ein naturleg del av læreprosessen (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 103).

Duda og Nicholls (1992, s. 290-291) har inkludert samarbeidsorientering i ei undersøking av motivasjon for skularbeid og kroppsøving. Dei fant høg korrelasjon mellom meistringsorientering og samarbeidsorientering hos elevar i alderen 14 til 18 år. Meistringsorienterte elevar er med andre ord meir oppteken av samarbeid med andre elevar enn prestasjonsorienterte elevar. Det kan skuldast at prestasjonsorienterte elevar er oppteken av sosial samanlikning og tendera til å sjå på kroppsøving som ein konkurransesituasjon. Meistringsorientering blir difor ein viktig føresetnad for å skape eit miljø kor elevane samarbeida og hjelp kvarandre (Duda & Nicholls, 1992, s. 296-298). Ommundsen (2006, s. 55) viser i tillegg til studiar blant elevar i kroppsøving som har vist at ein meistringsorientering, overvegande har ein rekkje positive og formålstenlege kognitive, emosjonelle og motivasjonelle konsekvensar.

Ved ein systematisk gjennomgang av ei rekkje studiar fant Biddle et al. (2003, s. 12-13) ut at eit meistringsorientert målperspektiv var positivt forbundet med 1) ein oppfatning om at hardt arbeid og innsats leiar til meistring og suksess; 2) motivera for deltaking som fokusera på ferdigheitsutvikling og moglegheit for gruppemedlemskap; 3) oppfatningar om at hensikta og verdien med kroppsøving er å stimulere meistring, auka fysisk form og sjølvtilitt; 4) positive emosjonelle reaksjonar som glede og tilfredsheit, og negativt forbundet med negative kjensler som angst og usikkerheit; 5) positive åtferdsrelaterte konsekvensar som utfordrande oppgåveval ved innlæring, innsatsnivå og uthaldheit i læringsprosessen (Biddle et al., 2003, s. 12-13).

2.2.3 Motivasjonelt klima

Eit meistringsorientert klima i kroppsøving vil være prega av mykje støtte frå læraren, der elevane vil kunne oppleve eit læringsklima der innsats og framgang blir verdsett. I eit slik klima vil elevane sine evner til å lære seg nye ting, til å forbetre seg og til å kunne samarbeide med andre medelevar vektleggast (Halvari et al., 2011, s. 80; Kaplan & Maehr, 2007, s. 157-158; Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 389). Lærarar som skapar eit meistringsorientert klima er opptatt av å gi alle likeverdig anerkjenning og oppmerksamheit – også uavhengig av ferdigheiter og prestasjonar, og dei gir elevar val og legg til rette for medbestemming. Slike

lærarar er også aksepterte for elevanes utprøving og feiling i læringsarbeidet, dei brukar forskjellige grupperingsformar, og dei oppfordrar elevane til å samarbeide med kvarandre i læringssituasjonen (Ames, 1992, s. 262-263; Ommundsen, 2006, s. 49).

Medan målorienteringar er individuelle eigenskapar, er motivasjonsklimaet situasjonsbestemt og referera til den kollektive oppfatninga og tolkinga av læringsmiljøet (Laxdal, 2020, s. 27). Om det er eit prestasjons- eller meistringsorientert klima som dominerer i klassa er i stor grad avhengig av korleis læraren legg opp undervisinga (Halvari et al., 2011, s. 80; Laxdal, 2020, s. 27). Eit prestasjonsorientert klima kan beskrivast ved at læraren fokusera på konkurranse, som vidare fører til samanlikning av elevar. Kjensla av rivalisering, forskjellsbehandling og ein redsel for å gjere feil vil kunne dukke opp hos mange elevar. Ein konsekvens av eit slikt fokusområde kan være motlausheit på grunn av redusert optimisme for læring som følgje av manglande tru på nytte av innsats (Halvari et al., 2011, s. 80; Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 389).

Om motivasjonsklimaet i klassa er meistrings- eller prestasjonsorientert avhenger av klassa si kollektive målorientering, samt lærarens påverknad (Laxdal, 2020, s. 27). Kva signal skulen og lærarane sender til elevane om kva som er viktig har stor påverknad på kva læringsklima som utviklar seg i klassa. Skulen kan sende signal om at det som er viktig er at elevane lærar, utviklar seg, har framgang og gjer sitt beste. Motsett kan skulen sende signal om at det er resultata som tel og at det viktigaste er kor godt elevane gjer det på prøver, samt at det er sentralt å gjer det betre enn andre. Slike signal kan også gjelde skulen eller klassa som heilheit. Signala er då at det er viktig at skulen eller klassa gjer det betre enn andre skuler eller klassar (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 49).

Trass skulen eller lærarens påverknad er det er viktig å merke seg at målorienteringar ikkje er bipolare, men snarare ortogonale. Det betyr at eit kvart individ kan score høgt eller lavt på både prestasjonsorientering og meistringsorientering, og eit kvart læringsklima kan oppfattast som både prestasjons- og meistringsorientert på same tid (Laxdal, 2020, s. 27). Ommundsen (2006, s. 60) skriv avslutningsvis at motivasjonsklimaet i klassa verkar direkte inn på fysisk-motorisk, sosialt og moralsk læringsutbytte, men også indirekte gjennom elevanes målperspektiv og subjektive teoriar om ferdigheit. Oppsummert tydar forskning innan ramma av målperspektivteori på at eit meistringsorientert klima i kroppsøving har store fordelar ved at

det enten direkte eller indirekte, verkar gunstig inn på ei rekkje sider ved dei unges læringsutbytte (Ommundsen, 2006, s. 60).

2.3 Sjølvbestemmelsesteorien (SDT)

Sjølvbestemmelsesteorien byggjar på at alle individ har eit ynskje om å dekkje tre indre psykologiske behov. Studiar viser at desse tre behova er sentrale å tilfredsstille dersom ein ynskjer at eleven skal oppnå indre motivasjon av høg kvalitet. Autonomi dreiar seg om at eleven opplever moglegheit til medbestemmelse og innflytelse på eget arbeid. Kompetanse viser til elevane sine behov om å oppleve meistring, medan tilhørighet viser til kjensla å føle seg verdsett og at ein er ein bidragsytar i klassa (Deci & Ryan, 2012, s. 416-420). I denne studien er det lærarens påverknad i den sosiale konteksten som blir sentral. For eksempel når læraren støttar opp under kompetanse (SDT), kan det sjåast som at læraren fremjar eit meistringsorientert klima (AGT). Med andre ord kan læraren ved å aktivt nytte seg av dei tre psykologiske behova i sjølvbestemmelsesteorien være med på å fremje meistringsorientert klima som vart presentert i kapittelet om målperspektivteorien.

Ntoumanis (2001, s. 226) hevdar at sjølvbestemmelsesteorien er ein god innfallsvinkel når det gjeld utdanning og fysisk aktivitet. Sjølvbestemmelsesteorien er ein empirisk avleia teori som handlar om menneskeleg motivasjon og personlegheit i sosiale samanhengar, og skil motivasjon i form av å være autonom og kontrollert. I løpet av dei siste 40 åra har sjølvbestemmelsesteorien gradvis blitt utvikla og stått fram som ein sentral teori om menneskeleg åtferd. Sjølvbestemmelsesteorien fokusera på samanhengen mellom sjølvbestemming og indre motivasjon (Deci & Ryan, 2012, s. 416).

Sjølvbestemmelsesteorien hevdar at åtferd kan være kategorisert som indre motivert, ytre motivert eller amotivert. Indre motivert åtferd kan framkome utan nokon form for belønning, der åtferda spring ut i frå eigen interesse for sjølve aktiviteten i staden for resultata av aktiviteten, og oppgåva er optimalt utfordrande (Ntoumanis, 2001, s. 226). I andre enden av skalaen er ytre motivert åtferd tydeleg når aktiviteten utførast for eit ytre mål og ikkje for si eiga skuld. Til slutt kan amotivert åtferd finnast i situasjonar der eleven verken indre eller ytre motivert. Amotivasjon referera til situasjonar der elevane ikkje opplev at deira innflyting i gitte aktivitet som avgjerande for utfallet (Ntoumanis, 2001, s. 226). I dette kapittelet vil det først bli presentert teori kring indre- og ytre motivasjon, og korleis desse omgrepa oppfattast i

sjølvbestemmelsesteorien, før det så kjem teori om dei tre grunnleggjande psykologiske behova. Dei ulike teoretiske begrepa frå sjølvbestemmelsesteorien vil seinare bli nytta til å sjå korleis kroppsøvlingslæraren kan leggje til rette for eit meistringsorientert klima.

2.3.1 Teorien om organisk integrasjon

I dette delkapittelet skal vi sjå på korleis omgrepa indre og ytre motivasjon oppfattast i sjølvbestemmelsesteorien. I sjølvbestemmelsesteorien er fokuset ikkje berre retta mot *kor* motiverte elevane er, men også mot kva type motivasjon ein har (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Teorien om organisk integrasjon antar at menneske drivast av ulike typar ytre motivasjon og difor er forskjellen mellom kontrollert og autonom motivasjon viktig. Teorien har til hensikt å forklare korleis åtferd, som i utgangspunktet er motivert av ytre faktorar, kan bli meir sjølvvalt gjennom indre prosessar. Det går ut på å ta innover seg dei ytre verdiar og åtferd slik at handlingane opplevast som sjølvbestemt (Deci & Ryan, 2012, s. 421).

Indre motivasjon

Indre motivasjon kan samanliknast med ein indre påskjøning. Det å lære noko nytt og få til det du lærer skal være motivasjonen i seg sjølv (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Deci og Ryan (2012, s. 425) brukar leik og aktiv læring som eksemplar på indre motivert åtferd. Det er ein type åtferd som utførast grunna læringsstoffet som opplevast som interessant, og arbeidet med aktiviteten gir glede og tilfredsstilling. Forskinga til blant anna Deci og Ryan (2012, s. 430-431) viser at det beste læringsresultatet får ein når læringa er indre motivert. Interesse er noko av det mest sentrale skiljet mellom indre- og ytre motivasjon; at aktiviteten i seg sjølv er engasjerande og fascinerande (Deci & Ryan, 2012, s. 428). Indre motivert åtferd er også ein sjølvbestemt åtferd (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67).

Ytre motivasjon

Ytre motivasjon har ofte blitt forstått som at ein aktivitet utførast for å oppnå ein form for påskjøning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Deci og Ryan (2012, s. 418) legg fram eit meir nyansert syn på ytre motivasjon. Dei skil mellom *k kontrollert-* og *autonom* ytre motivasjon.

Kontrollert ytre motivasjon går ut på at ein ikkje har noko val, men snarare ei oppleving av at ein er tvungen til å utføre ein bestemt aktivitet. Den mest ekstreme forma for kontrollert ytre motivasjon finn ein når ein elev arbeidar for å oppnå ei påskjøning eller for å unngå ein eller

anna form for straff eller sanksjon (Deci & Ryan, 2012, s. 417). Elevens arbeid kontrollerast eller regulerast då av læraren eller andre som har makt til å tilføre ei påskjøning eller straff (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Deci og Ryan (2012, s. 422-423) legg også fram ein anna form for kontrollert ytre motivasjon, nemleg når eleven arbeider av frykt for å gjer det dårleg eller for å unngå skam og skuldkjensle. Noko som også blir sett på som ytre kontrollert motivasjon er når det er ingen som tilføre ei påskjøning eller straff etter ein gitt aktivitet, men eleven byrjar å tileigne seg verdien ved å gjer det godt på skulen og vurdere seg sjølv ut frå dei kriterium skulen eller foreldra nyttar seg av (Deci & Ryan, 2012, s. 423).

Autonom ytre motivasjon går ut på at elevane har begynt å forstå skulens verdiar for elevåtferd så vel som verdien ved å arbeide med skulefaga. Elevane arbeidar ikkje berre for å gjere det bra, men fordi arbeidet med aktiviteten eller faga har ein verdi i seg sjølv (Deci & Ryan, 2012, s. 420; Ntoumanis, 2001, s. 226; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Dette kan eksemplifiserast med ein elev som nyttar kroppsøving til å kome i betre fysisk form. Eleven får ingen direkte påskjøning for innsatsen. Læraren «tvingar» heller ikkje eleven til å ha så stor innsats. Det er med andre ord ingen kontrollert ytre motivasjon, men det ligg heller ingen indre motivasjon til grunn for innsatsen – eleven har ingen direkte glede for aktiviteten. Årsaka for at eleven yter stor innsats er på grunn av hen ser verdien i å være i god fysisk form. Ntoumanis (2001, s. 226) eksemplifiserer noko av det same ved at ein elev deltar i kroppsøving fordi det er viktig å ha ein sunn livsstil.

2.3.2 Teorien om grunnleggjande psykologiske behov

Kva slags type motivasjon elevane utviklar, er i stor grad eit resultat av læringsmiljøet. Indre- og autonom ytre motivasjon kjenneteiknast ved at ein ikkje berre arbeider fordi ein må, men fordi arbeidet med aktiviteten i seg sjølv har ein verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68). Deci og Ryan (2012, s. 416-417) legg fram at indre- og autonom ytre motivasjon fremjast hos elevane når aktiviteten og miljøet tilfredstillar tre grunnleggjande psykologiske behov: behovet for *autonomi, kompetanse og tilhørighet*.

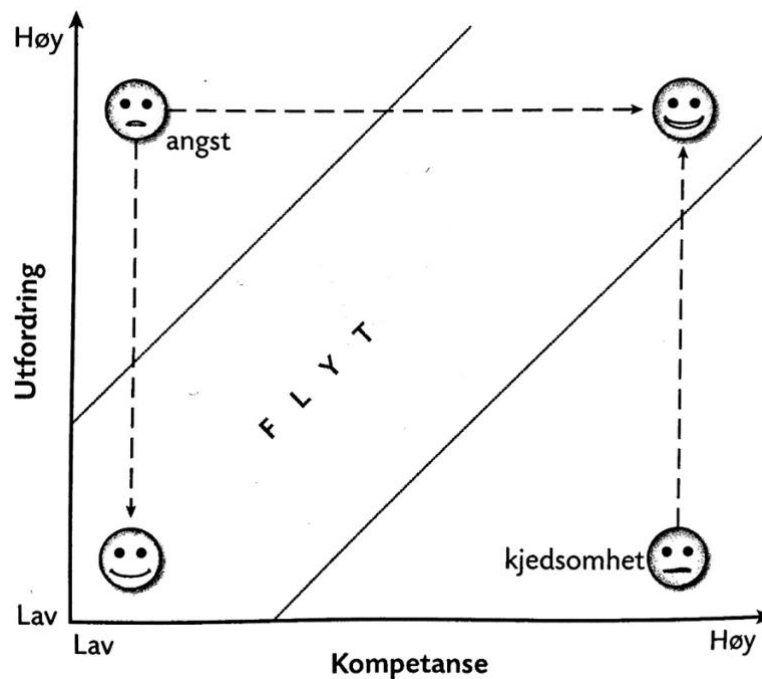
Autonomi

Behovet for autonomi referera til at elevane har eit behov for å kjenne på sjølvstendigheit. Oppleving av autonomi krev difor ein følelse av at det ein gjer er frivillig eller at ein har eit val (Deci & Ryan, 2012, s. 420; Ntoumanis, 2001, s. 227). Den opplevde erfaringa av autonomi

rettar seg mot i kva grad ein åtfærd opplevast som fri eller kontrollert (Deci & Ryan, 2012, s. 419). Lærarens arbeid bør være autonomistøttande, som går ut på å kunne ta andres perspektiv, motivere til igangsetting og utforsking, leggje til rette for valmoglegheit, å være mottakeleg og open ovanfor andre (Deci & Ryan, 2012, s. 422). Eksempelvis vil elevane være autonome når dei frivillig deltar i ein aktivitet eller sett av tid og energi til skularbeid (Deci & Ryan, 2012, s. 427).

Kompetanse

Kompetanse handlar om behovet for meistringsfølelse. Det vil seie å oppnå ynskja resultat, samt å lykkast i optimalt utfordrande oppgåver (Ntoumanis, 2001, s. 227). Det handlar blant anna om å kunne gi gode tilbakemeldingar som opplevast å støtte opp under kompetansebehovet som igjen kan auke den indre- eller autonom ytre motivasjonen. I andre enden av skalaen vil negative tilbakemeldingar kunne føre til ei kjensle av inkompetanse og vil med det svekkje den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2012, s. 418). Niemiec og Ryan (2009, s. 139) skriv at det er viktig at tilbakemeldingane til elevane nedtonar evaluering og fremjar det som kan støtte elevane i å meistre ulike oppgåver. For at ein skal klare dette vil det være sentralt at elevane sin kompetanse støttast ved at læraren introdusera aktivitetar som er optimalt utfordrande (Niemiec & Ryan, 2009, s. 139). Ein optimalt utfordrande aktivitet vil være ein aktivitet som er tilpassa elevanes fysiske kompetanse, samt at aktiviteten gir ein passande utfordring. Då arbeidar elevane mest mogleg i flytsona (sjå figur 2.2), som kan bidra til meistring (AGT) (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 140). Elevane vil då føle seg kompetente når dei opplev å meistre aktivitetane i faget (Niemiec & Ryan, 2009, s. 139).



Figur 2.2. Flytsonemodellen. Henta frå Lyngsnes og Rismark, 2020, s. 140.

Ntoumanis (2001, s. 227-228) legg fram at innanfor fysiske aktivitetstiljø er det betydeleg forskingsevidens som tydar på at individs oppleving av deira eigen fysiske kompetanse har ein signifikant effekt på deira prestasjonar, åtferd, kognisjon og påverknad. Blant anna legg Deci & Ryan (2012, s. 418) fram at når eleven opplev inkompetanse og manglande støtte kring kompetansebehovet, redusera det den indre- og autonom ytre motivasjonen. Dersom kompetansestøtta er negativ, noko som indikera at eleven ikkje har den fysiske kompetansen til å oppnå ynskja utfall, kan det setje ein dempar for både indre- og ytre motivasjon. Då sitt eleven igjen med ein amotivasjon. Eleven ser verken verdien ved å lære seg aktiviteten eller har nokon som helst motivasjon for aktiviteten (Deci & Ryan, 2012, s. 418-419).

Tilhørighet

Følelse av tilhørighet referera til positive sosiale relasjonar, følelse av å bli respektert og medrekna, men også ein følelse av tryggleik og tillit (Deci & Ryan, 2012, s. 421). Det handlar om å bli akseptert av andre og samhandle effektivt innanfor ein sosial kontekst. I klasserommet eller i ein kroppsøvingstime blir tilhørighet assosiert med at elevane opplev at læraren genuint likar, respektera og verdsett elevane (Niemi & Ryan, 2009, s. 139-140). Forsking innanfor kroppsøving har ofte identifisert behovet for å være saman med venner eller å skaffe seg nye venner som eit av dei viktigaste motiva for å delta i bevegelsesaktivitetar (Ntoumanis, 2001, s. 227-228).

2.4 Motivasjonsklima frå eit TARGET-perspektiv

Andre forskarar som er oppteken av prestasjonar i skulesamanhengar, har fokusert meir systematisk på element i læringsmiljøet som kan føre til at eit eller anna målperspektiv (AGT) tas i bruk (Kaplan & Maehr, 2007, s. 158). Etter Epsteins (1988, referert i Kaplan & Maehr, 2007, s. 158; Morgan, 2017, s. 96) taksonomi av kritiske trekk ved skulemiljø (TARGET), har forskarar (Ames, 1992; Maehr & Midgley, 1991, referert i Kaplan & Maehr, 2007, s. 158) vurdert faktorar som kjem frå aktiviteten i seg sjølv, autonomien som utspelar seg, kva anerkjenning gis for, gruppering, evalueringsprosedyrar og tid som er satt av til å utføre aktiviteten. Tabell 2.1 presenterer kort desse faktorane som kan fremje vektlegging av meistring- og resultatorientering. Kaplan og Maehr (2007, s. 58) skriv at desse ulike TARGET-dimensjonane verkeleg tener saman som signal for å skape ei omfattande meistringsorientering.

Kroppsøvingslæraren sitter på moglegheita til å forme motivasjonsklima i retninga dei ynskjer at elevane skal oppleve det, og det finst fleire verkemiddel for å etablere eit motivasjonsklima i ynskja retning i kroppsøvingsfaget (Halvari et al., 2011, s. 80; Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 23). Eit av verkemidla ein kan nytte seg i denne samanheng er TARGET-modellen til Epstein (1989). Modellen består av seks dimensjonar, som kan påverke klassens læringsklima i tråd med elevane si motivasjon og utvikling. Alle dimensjonane involvera strategiar meint for å fremje engasjement for oppgåva. Modellen understrekar også betydinga av den sosiale relasjonen mellom aktørane i undervisningssituasjonen. Dimensjonane modellen består av forklarar at for å skape eit meistringsorientert klima i ein klasse bør oppgåver, autonomi, tilbakemeldingar, grupperingar, evaluering og tidsbruk regulerast av læraren (Gray et al., 2009, s. 66-68; Morgan, 2017, s. 96-97). Modellen er kort forklart i Tabell 2.1.

Tabell 2.1. TARGET-modellen. Dimensjonar som påverkar motivasjonsklimaet.

TARGET – dimensjon	Forklaring
Task	Elevane må involverast i å setje egne mål, fokusere på framgang og eigen arbeidsprosess. Felles mål mellom lærar-elev. Rom for variasjon, alternative aktivitetar og kreativitet.
Authority	Elevane må involverast som ein aktiv deltakande part i læringsprosessen som å foreta egne val og leiaransvar. Stillasbygging moglegheiter for val viktig.
Recognition	Betydinga av feedback løftast fram. Lærarens observasjonsevne sentral, slik at ein treff kvar enkelt elev.
Grouping	Tilrettelegge for gruppearbeid slik at alle gis lik moglegheit for deltaking. God relasjon sentral faktor.
Evaluation	Vurdering for læring. Vere open for spørsmål. Involver elevane i eigen- og kameratvurdering.
Time	Framheve betydinga av at tida må nyttast effektivt. Relevante fysisk-motoriske utfordringar. Individuelle hensyn sentralt.

Note. (Gray et al., 2009, s. 66-68; Morgan, 2017, s. 98-107). Eigen oversetning.

2.4.1 TARGET-dimensjonane

TARGET-dimensjonane frå tabell 2.1 blir i dette delkapittelet utdjupa meir.

Oppgåver

I oppgåvestrukturen til TARGET, blir tre aspekt løfta fram som medverkande å styrke motivasjonsklimaet; oppgåvemål, differensiering av oppgåver, variasjon og kreativitet (Kaplan & Maehr, 2007, s. 159; Morgan, 2017, s. 99). Morgan (2017, s. 99) skriv at enkeltelevar bør involverast i å setje egne mål, med fokus på forbetring og framgang (dvs. prosessmål kontra resultatmål). I verkelegheita er denne prosessen meir kompleks, og eleven treng gjerne støtte frå den kompetente andre som gjerne er læraren. Dette understrekar viktigeita for ei felles

målsetting mellom elev og lærar, slik at ein kan leggje til rette for passande læringsaktivitetar og differensiering (Kaplan & Maehr, 2007, s. 159; Morgan, 2017, s. 99).

Differensiering dreiar seg meir mot ei pedagogisk retning enn psykologisk. Den har nære relasjonar til det pedagogiske omgrepet inkludering, med førestillinga om at alle kan oppnå suksess uavhengig av evner og forutsetningar. For å klare å møte elevane best mogleg står det sentralt å leggje til rette for ulike vanskegradar (Kaplan & Maehr, 2007; s.159; Morgan, 2017, s. 99-100). Morgan (2017, s. 100) legg og fram viktigheita kring variasjon og kreativitet. Medan verknaden av varierte og nye oppgåver er ganske opplagt i forhold til å fremje interesse og minke keisamheit, må ikkje prinsippa for å tileigne seg ferdigheitene i den gitte aktiviteten nedtonast. Bruken av problembaserte oppgåver innanfor TARGET-rammeverket verka å engasjere og utfordre elevane. Variasjon og nye aktivitetar kan være viktige aspekt for å motivere enkeltpersonar (Morgan, 2017, s. 100). Det leggjast likevel fram at ein kombinasjon av nye aktivitetar og repetisjon er hensiktsmessig for læringsutbyttet.

Autonomi

Autoritetsstrukturen i eit mesitringsorientert klima fremjar aktiv læring ved å leggje til rette for medbestemmelse, stille spørsmål og å leggje til rette for valmoglegheiter (Morgan, 2017, s. 101). Autoritet er ein av ressursane lærarar brukar for å oppretthalde både den faglege kontrollen og leiinga i klasserommet, og autoritetsstrukturar er omgrep som beskriv ulike måtar autoritet verkar på. Wagner og Herbel-Eisenmann (2014, s. 872) skil mellom to ulike typar autoritet. Lærarar kan ha autoritet, dei har kunnskap om noko som kan være relevant for gitte situasjonar, eller dei kan være ein autoritet, dei er gitt makt eller ansvar på grunn av sin posisjon og funksjon. Som forklart i sjølvbestemmelsesteorien er autonomi eit menneskeleg behov (Deci & Ryan, 2012, s. 420). På grunnlag av dette vil ein styrke enkeltelevar ved å gi dei valmoglegheiter. Dei vil då få ei kjensle av eigarskap over aktivitetar dei deltar i (Morgan, 2017, s. 101). Han skriv vidare at om ein har eit eigarskap over eigen utvikling, vil ein kunne oppnå eit større læringsutbytte. Det å finne den proksimale utviklingssona (Vygotsky, 1982; referert i Imsen, 2014, s. 192-193) der det er eit optimalt gap mellom oppgåver elevane kan gjennomføre på eiga hand, og dei oppgåvene som krevjar støtte frå den kompetente andre (lærar eller medelev). Å nytte seg av oppgåver som er innanfor ein elevs proksimale utviklingssone er ein viktig del for å utvikle eit effektivt læringsklima (Morgan, 2017, s. 102).

Tilbakemeldingar

Individuelle og positive tilbakemeldingar er nært knytt til anerkjennings- og løningselementet til TARGET, som legg vekt på like moglegheiter og påskjøningar basert på framgang, innsats og forbetring (Morgan, 2017, s. 102-103). For å fremje eit positivt motivasjonsklima, bør tilbakemeldingane være forståelege og beskrivande, og informere eleven om kva dei må gjere for å utvikle seg (Morgan, 2017, s. 103; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 208-210). Denne måten å gi tilbakemeldingar på er tett knytt opp mot prinsippa i «vurdering for læring». Vurdering for læring knytast til den formative tilnærminga, og ser dermed utvikling som viktig i vurderingsarbeidet (Kristiansen & Eggen, 2018, s. 85-86). Forfattarane skriv vidare at fokuset rettast mot korleis eleven skal lære ved å fokusere på eleven sitt forbetningspotensiale og ikkje på eventuelle feil og manglar.

Tilbakemeldingsprosessen har blitt diskutert i detalj, der timing, hyppigheit og presisjon av tilbakemelding står fram som sentrale aspekt. Mesteparten av desse tilbakemeldingane bør gis på individuell basis, samt ta hensyn til tidlegare læring og føresetnadar (Morgan, 2017, s. 103; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 214-215). Samtidig er det viktig å ikkje ha overdriven bruk av ros, då dette kan verke meningslaust ovanfor elevane (Morgan, 2017, s. 104).

Gruppering

Frå eit sosiologisk og pedagogisk perspektiv er gruppering av elevar med ulikt ferdigheitsnivå eit omstridt område av TARGET (Morgan, 2017, s. 104). Målperspektivteorien hevdar at homogene evnebaserte grupper vil resultere i oppfatningar av evneforskjell og har potensielt ein negativ innverknad på sjølvtiliten og kan gi dei gruppene med lågare ferdigheitsnivå eit dårlegare sjølvbilete (Ommundsen, 2006, 60-61). Likevel er det mogleg at heterogene grupper kan resultere i meir synlege samanlikningar i gruppa, då dei mindre dyktige og dyktige ikkje vil kunne prestere på nivået med dei som er mest dyktige. Dersom ein klarar å utarbeide eit læringsklima prega av samarbeid, kan heterogene grupperingsordningar resultere i eit positivt motiverande miljø kor alle elevane i gruppa kan lære effektivt (Morgan, 2017, s. 104). Denne kjensla av samhandling med andre er i samsvar med behovet for tilhørighet (Deci & Ryan, 2012, s. 421). En viktig del av lærarens rolle er å leggje til rette for samarbeid og å sikre inkludering og like moglegheiter for alle. Anerkjenning og påskjøning kjem som resultat av godt leiarskap, lagarbeid og fair play, og med det utarbeide ei kjensle av fellesskap og samarbeid som nøkkelelement i eit positivt motivasjonsklima (Morgan, 2017, s. 104).

Morgan (2017, s. 104) skriv at positive relasjonar mellom elevane er avgjerande for god grupperingsstruktur. Å la elevane gruppere seg med dei næraste vennane sine kan være fordelaktig med hensyn til å utvikle ein positiv og omsorgsfull kultur, men det kan også forkomme potensielle problem og utfordringar. Elevar føretrekk ofte å være i grupper med dei beste vennane sine, men det er nødvendigvis ikkje den mest effektive ordninga for utvikling og læring. Å gruppere dei i «ikkje-vennskapsgrupper» er ein moglegheit for å lære viktigheita av gruppesamarbeid og å utvikle nye vennskap, samt at det blir ein førebuing på å jobbe produktivt med andre som ikkje er venner, eller til og med dei som ein ikkje kjem overeins med (Morgan, 2017, s. 104-105). Dette kan være ei førebuing på kva som kan møte ein i arbeidslivet seinare i livet. Morgan (2017, s. 105) legg fram at slike samarbeid stiller krav til ein viss grad av modenheit. Å variere grupperingsformane og kriteria for å danne grupper er difor ein nøkkelstrategi for å fremje eit positivt- og meistringsorientert motivasjonsklima (Ommundsen, 2006, s. 60-61).

Evaluering

Når ein går vidare til evalueringsstrukturen i TARGET-rammeverket skriv Morgan (2017, s. 105) at det går ut på dei pedagogiske prinsippa: vurdering for læring, ipsativ vurdering og sosial åtferd. Vurdering og evaluering er ein integrert del av læring og undervisning og er ein sentral del for å skape eit positivt motivasjonsklima (Kristiansen & Eggen, 2018, s. 85; Ommundsen, 2006, s. 60-61). Å anerkjenne kvar elevane står, kommunisere deira styrkar og utviklingsområde, og identifisere steg som krevjast for å forbetre seg ytterlegare, er alle viktige element for effektiv vurdering (Morgan, 2017, s. 105). Formative vurderingar setter søkjelyset på forbetring av læring og gis undervegs i opplæringa, og er også kjend som vurdering for læring (Kristiansen & Eggen, 2018, s. 84). Frå eit meistringsperspektiv (Ommundsen, 2006, s. 60) er det vurdering for læring lærarane bør nytte seg av for å optimalisere motivasjonsklimaet (Morgan, 2017, s. 105). Evalueringsprosessen i TARGET-rammeverket er nært knytt opp mot tilbakemeldingsprosessen. Ein må ta sikte på å fordele tilbakemeldingar rettferdig blant elevane, å bidra til å motivere alle deltakarane i staden for nokon få utvalde, men samtidig erkjenne at nokon elevar kan trenge meir tilbakemelding og stillasbygging enn andre (Morgan, 2017, s. 105).

Ipsativ vurdering samanliknar ein persons prestasjonsnivå med deira tidlegare erfaring og er i samsvar med prinsippa for eit meistringsorientert miljø (Morgan, 2017, s. 105). Samanlikning av ferdigheitsnivå kan svekke enkeltelevars motivasjonsnivå, sjølvvurdering og ferdigheitsnivå

(Ommundsen, 2006, s. 53). Likevel er det nokon elevar som blir meir motiverte i samanliknbare samanhengar, som for eksempel ein konkurransesituasjon. Dette gjeld spesielt dei elevane med større grad av ferdigheiter (Morgan, 2017, s. 106). Bruken av spørsmål er ein viktig del av evalueringsstrategien for å fremje eit positivt motivasjonsklima. Å stille gode spørsmål er avgjerande for å evaluere læring, kunnskap og forståing (Morgan, 2017, s. 106). Her er bruken av opne spørsmål sentralt, sidan det stiller høgare krav til refleksjon hos elevane. Det er då viktig å ta svara til elevane på alvor, og spele vidare på dei.

Tid

Den siste TARGET-dimensjonen er tid som har koplingar til det pedagogiske omgrepet oppgåvetid eller aktiv læringstid i kroppsøving (Siedentop, 1994, s. 24). Dette har blitt definert som tida elevane er interesserte og engasjerte i relevante motoriske og andre læringsaktivitetar for å oppnå læringsutbytte. Tid til å lære er difor meir enn berre tid for å være fysisk aktiv og kan i tillegg innehalde kognitive og sosiale læringsaktivitetar som ikkje krev fysisk aktivitet (Morgan, 2017, s. 107). Ein anna sentral del av dette aspektet er å avslutte og gå vidare i riktig tid, og ikkje vente til aktivitetsnivået har dalt heilt. Her vil situasjonsbestemt leing være eit sentralt omgrep. Ein kan planlegge ein time til punkt og prikke, men det kan likevel alltid oppstå ein uføresett situasjon som gjer at ein må handle der og då. Situasjonane kan variere frå time til time, og det handlar om å lese situasjonen og miljøet (Manger et al., 2013, s. 122-123).

3.0 Metode

Metode er dei teknikkane og verktøya ein nyttar seg av for å samle inn god og relevant informasjon om dei forhold ein meiner er viktig å gjere noko med. For at andre menneske skal ha tiltru til den kunnskapen som blir framstilt, må ein leggje fram korleis kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 14-15). Når ein har klart å spisse problemstillinga tilstrekkeleg startar oppgåva med å velje det riktige forskingsdesignet. Utfordringa blir då å finne den best eigna måten å leggje opp datainnsamlinga på, for å belyse problemstillinga og forskingsspora (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57).

Tverrsnittsdesign, som denne oppgåva tar for seg, nyttast mykje og er sær vanleg innanfor kvantitative forskingsstrategiar basert på spørjeundersøkingar. Målingane skjer innanfor eit avgrensa tidsrom og data registrerast berre ein gong. Ein av fordelane med denne typen undersøkingsopplegg er at dei viser kva slags fenomen som variera saman på eit gitt tidspunkt. Difor kan slike undersøkingsopplegg også kallast *korrelasjonelle design* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 80-81). Ettersom undersøkinga omfattar mange informantar, falt valet på ein kvantitativ undersøkingsopplegg i form av spørjeundersøking.

Vidare i dette kapittelet vil det førekomme ein presentasjon av design, metodeval, utval, innsamling av data, behandling og analyse, reliabilitet og validitet, forskningsetiske vurderingar og avslutningsvis refleksjonar.

3.1 Design

Eit grunnleggjande utgangspunkt i all empirisk forskning er at ein skal velje det forskingsdesign som er best eigna til å belyse problemstillinga eller svare på forskingsspora. Det kan i første omgang sjå ut som eit reint praktisk problem, men spørsmålet om forskingsdesign vil også være knytt opp til både epistemologi og ontologi (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). I ein post-positivistisk epistemologi er ein meir open for at fenomen finnast på tvers av ulike kontekstar. Ein er meir interessert i å måle at ei endring har skjedd i staden for studere korleis endringa skjer. Forklaringa søkjast ved å sjå på korleis eit fenomen variera saman med andre fenomen, som i denne konteksten er ungdomskuleelevaras oppleving av meistrings- og prestasjonsklima. Forskarar som har eit slikt utgangspunkt må redusere nærleiken til forskingsfeltet, blant anna for å ikkje påverke det for sterkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 62). Slike utgangspunkt vil ofte trekkje i retning av forskingsdesign dominert av breidde og avstand,

noko som vanlegvis betyr komparative casestudier, eksperiment og surveyundersøkingar. For å undersøkje om fleire einingar, ungdomskuleelevar i dette tilfellet, oppfattar det same, kan ein nytte seg av store N-studier eller utvalsundersøkingar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 79).

Moglegheitene for hevde at mine funn gjeld i andre samanhengar vert styrka ved at ein undersøker mange ungdomskuleelevar. Likevel kjem ein ikkje unna at ein masterstudie vil basere opparbeida kunnskap på eit relativt lite tal elevar på grunn av tidsramma til ein slik studie. Ein må med det finne eit representativt utval, i og med at ein ikkje kan ta for seg ein heil populasjon. I dei aller fleste tilfelle vil utvalet bestå av ulike individ som kjem frå ulike kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 79-80).

Denne studien nyttar *tverrsnittundersøking* som design. Tverrsnitt innebere at ein studera verkelegheita på eitt valt tidspunkt, der det blir tatt eit «augneblinksbilete» av verkelegheita. Fordelen med denne type undersøkingsopplegg er at dei gir ei presis beskriving på eitt gitt tidspunkt og/eller viser kva for fenomen som variera saman på eit gitt tidspunkt, som i denne konteksten er oppleving av meistrings- og prestasjonsklima (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 80). Det er derimot svake moglegheiter for å uttale seg om årsak - verknad. Ein sentral grunn til dette er at slike design ikkje har nokon tidsdimensjon, og årsakar må nødvendigvis kome før verknad (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 81).

3.2 Utval

Utvalsundersøkingar tek utgangspunkt i at det finnast eit stort tal einingar som ein burde ha undersøkt for å få ein fullstendig oversikt. Samstundes har ein verken tid eller ressursar til å undersøke alle, spesielt ikkje i eit masterprosjekt (Sæle & Hallås, 2020, s. 327). Dette forskingsprosjektet har som mål å studere korleis norske ungdomskuleelevar opplev motivasjonsklimaet i kroppsøvingsfaget og burde med det ideelt sett ha studert alle ungdomsskular i landet, og dermed alle ungdomskuleelevane. Å velje ut nokre få ungdomsskular er ein måte å avgrense på, der ein legg vekt på «tjukke beskrivingar» og samspel mellom individ og kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 79). Kven som utgjer utvalet, er heilt avhengig av kva slags problemstilling ein vil ha svar på (Sæle & Hallås, 2020, s. 326). I dette tilfellet er to skular valt ut grunna masterprosjektets omfang.

Prosjektet tek føre seg ungdomskuleelevars oppleving av motivasjonsklima i kroppsøvingsfaget. To skular i stavangerområdet vart kontakta, derav éin ungdomskule og éin 1-10 skule. Samtlege ungdomsskuleklassar fekk utdelt informasjonsskriv og samtykkeskjema av underteikna. Grovt rekna har kring 350 elevar motteke invitasjon for deltaking i forskingsprosjektet. Grunna krav om skrifteleg samtykke (jf. retningslinjer for personvern; NESH, 2021) frå foreldre og eventuelt andre ukjende grunnar fekk underteikna 150 samtykker til saman frå dei to skulane. Av desse 150 elevane, var det 142 (N=142) som gjennomførte spørjeundersøkinga. Utvalet fordelte seg slik mellom kjønna; jenter (N=71) og gutar (N=71), og slik mellom konkurranseaktive på fritida eller ikkje; ja (N=92) og nei (N=50). Til saman var det elleve ulike kroppsøvingslærarar fordelt på dei 17 ulike klassane. I og med at dette masterprosjektet tar utgangspunkt i to skular, der alle ungdomskuleelevane blei invitert, men under halvparten har gitt sitt samtykke, blir min jobb som forskar å auke generaliseringa ved å argumentere for kvifor mine funn kan være representative også for andre elevar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 240-241).



Figur 3.2. Oversikt over elevar fordelt på kjønn, konkurranseaktiv fritid og tal elevar frå dei to skulane.

3.3 Metodeval

Kvantitativ forskningstilnærming, som denne undersøkinga nyttar seg av, er basert på informasjon om verkelegheita formidla ved hjelp av tal. Sosiale fenomen omsetjast til talmessige størrelsar som vidare kan behandlast ved hjelp av statistiske analysar. Den mest brukte metoden å talfeste sosiale fenomen og menneskeleg åtferd på er gjennom spørjeskjema der spørsmåla/utsegna har faste svaralternativ (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89; Sæle & Hallås, 2020, s. 324). Fordelen med kvantitativ metode i denne undersøkinga er at metoden kan ta for seg fleire ungdomskuleelevar. Ein kan gå breidt ut, få ein oversikt over korleis mange opplever motivasjonsklima i kroppsøving, og dermed få eit meir representativt bilete av korleis elevane ved desse ungdomskulane ser på ting. Ein får standardisert informasjonen ved at den «tvingast» inn i førehandsdefinerte kategoriar og båsar. Her ligg både styrkane og svakheitene til kvantitativ metode (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165-166). Dette forskingsprosjektet nyttar som nemnd tverrsnittdesign, ved bruk av spørjeskjema.

3.3.1 Spørjeskjema

Dei kvantitative metodane har relativt lukka formar for datainnsamling, som i praksis betyr at informasjonen som skal samlast inn er predefinert av forskaren. Når det kjem til metodane som nyttast for innsamling av data i kvantitative forskningstilnærming, er det éin metode som dominera: *spørjeskjema med lukka svaralternativ*. Undersøkeren stiller spørsmål i eit skjema, og ungdomskuleelevane i dette tilfellet, kan berre svare innanfor dei rammene undersøkeren på førehand har definert. Elevane tvingast inn i svarkategoriar av typen «heilt ueinig» til «heilt einig». Når ein driv undersøkinga på denne måten må ein spesielt legge vekt på førehandskategorisering av omgrep, og at denne førehandskategoriseringa gjer det mogleg å standardisere informasjonen i form av tal. Med det kan ein lage ei effektiv statistisk analyse, der ein kan nytte mange elevar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165-166).

For å samle inn data til dette prosjektet blei det nytta eit allereie utarbeida spørjeskjema med mål om å kartlegge korleis elevane opplev meistrings- og prestasjonsklima i kroppsøving. Spørjeskjemaet *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (PMCSQ) blei validert av Roberts og Ommundsen (1996) (Ommundsen et al., 2003, s. 980). PMCSQ består av 20 item utvikla for å måle prestasjonsorientert- (11 item) og meistringsorientert (9 item) klima. Innleiingsvis vart elevane bedt om å oppgje kjønn, trinn, om ein deltar i organisert aktivitet eller konkurranseidrett på fritida, samt deira siste terminkarakter i kroppsøving. Deretter blei elevane

presentert for ulike utsegn som for eksempel «Er det viktig å gjere det betre enn andre»; «Gir læraren mest oppmerksomheit til dei beste» (prestasjonsorientert) og «Blir innsats belønna»; «Prøvar elevane å lære seg nye ferdigheiter» (meistringsorientert). Utsegna svarast på ved likert skala frå 1-5, der ein kunne svare frå «heilt ueinig» (1) til «heilt einig» (5). Sjå vedlegg 1 for alle detaljane innanfor PMCSQ. I subdimensjonen prestasjonsorientert klima vil svar ned mot 1 tilseie liten grad av prestasjonsorientering, medan svar opp mot 5 indikerer høg grad av prestasjonsorientering. Dette, seier oss noko om korleis elevane opplev motivasjonsklimaet i klassa. Ein elev som svarar opp mot 5 på skalaen opplev gjerne at det er viktig å demonstrere sine styrkar eller skjule sine svakheiter. Dersom ein elev svarar opp mot 5 på skalaen innanfor subdimensjonen meistringsorientert klima opplev gjerne eleven at framgang er viktig, og tørr å utfordre seg sjølv i dei ulike aktivitetane.

Ved å nytte seg av PMCSQ, som er eit allereie validert skjema, veit ein at undersøkinga målar det den er meint å måle. I dette tilfellet er undersøkinga også tilpassa norsk skule. Her unngår ein den svært tidkrevjande prosessen med utforming av spørsmål, samt dei potensielle store konsekvensane for kva slags resultat ein kunne enda opp med (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 171). Postholm og Jacobsen (2018, s. 190-191) skriv at jo kortare skjemaet er, jo betre er det. Mange respondentar kan oppleve det som eit ork å fylle ut skjemaet dersom det blir for langt. Når det gjeld utforming av den digitale undersøkinga vart det sørga for å lage skjemaet med «luft» på kvar side. Eg unngikk tettpakka sider ved å starte med informasjonen på side éin, førehandsspørsmål side to, prestasjonsorientert klima side tre og meistringsorientert klima side fire.

3.4 Praktisk gjennomføring

Datamaterialet vart samla inn digitalt for å forenkle prosessen ved overføring til statistisk analyseprogram. Det førte til ein sikrare og arbeidssparande prosess etter innsamling av data. Alle andre formar for datainnsamlingsmetodar forutsett at nokon legg svar manuelt inn på data etter å ha fått inn spørjeskjema. Når respondentane svarar på eit web-basert spørjeskjema, blir data automatisk lagra i ein database som er klar for analyse. Undersøkingar tydar også på at menneske føler seg mest anonyme i web-baserte undersøkingar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 186-187). For å få spørjeundersøkinga digitalt vart den digitale plattformen SurveyXact tatt i bruk. Dette er verktøyet Universitetet i Stavanger nyttar for produksjon, distribusjon og analyse av undersøkingar. For å sikre at den digitale versjonen fungerte, som blant anna inneberer

overføring av data frå SurveyXact til SPSS, blei det lagd ein pilotversjon som vart sendt ut til diverse venner og familie. I og med at spørjeundersøkinga i seg sjølv er validert var det viktigaste å sjekke at det teknologiske fungerte (Ommundsen et al., 2003, s. 980).

Underteikna ynskja at alle elevane skulle gjennomføre undersøkinga innanfor ein tidsperiode på to veker (veke 4 og 5). Dei aktuelle skulane og lærarane vart tatt kontakt med på førehand, slik at ein fekk til ein avtale om gjennomføring innanfor tidsperioden som vart satt. Når avtalen om tidspunkt var på plass, reiste underteikna ut på skulane for å distribuere informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre utarbeida ved hjelp av ein mal frå Sikt (2023). Aktuelle kroppsøvlingslærarar fekk også utlevert informasjonsskriv og samtykkeskjema grunna deira rolle som tredjeperson i forskingsprosjektet. Årsaka til at eg valte å informere om dette sjølv var for å få tydeleg fram målsetting for undersøkinga og for å få fram sikring av personvern på ein god måte, samt forhåpentlegvis auke svarprosenten. Postholm og Jacobsen (2018, s. 107) støttar opp under dette ved å trekkje fram at respondentane på den måten ikkje opplev undersøkinga som verkelegheitsfjern og dermed uinteressant for alle andre enn forskaren. Det var lagt inn ei purreveke på begge skular for å auke tal respondentar.

Gjennomføringa vart gjort i eit fellesrom på den eine skulen og i elevane sine klasserom på den andre. Det vart sørgja for at elevane satt med god avstand seg i mellom. Minimum ein av elevane sine lærarar, som ikkje var kroppsøvlingslærar, var tilstades under undersøkinga. Elevane svarte på undersøkinga på sin eigen PC. Elevane fekk utlevert ein kort link med tilhøyrande kode for å komme inn på spørjeundersøkinga. Under gjennomføringa var underteikna tilstades for å svare på eventuelle spørsmål, noko som fleire elevar valde å nytte seg av. Sjølv gjennomføringa tok maksimalt ti minutt. Sidan undersøkinga var digitalt, fekk underteikna opp tal svar fortløpande på PC-en. I og med at tal samtykker på dei aktuelle skulane var notert ned, var det enkelt å halde kontroll på svarprosenten. Det er ukjend kven av elevane som ikkje møtte til undersøkinga, samt kvifor elevane ikkje møtte.

3.5 Behandling og analyse av data

Analysen er gjennomført i IBM SPSS 28 (SPSS inc., Chicago, IL, USA). Deskriptive data blir presentert i resultatkapittelet i form av N, minimumsverdi, maksimumsverdi, gjennomsnitt og standardavvik. Sidan forskingsspørsmåla spør etter korrelasjon og forskjellar blir det nytta ein korrelasjonsanalyse, samt ein analyse for å sjå forskjellar mellom grupper. For å få vidare

restriksjonar for kva slags analysemetodar som skulle nyttast blei det gjennomført ein normalitetstest. Etter å ha fått ulike restriksjonar frå Kolomogorov-Smirnov-test valde eg å sjå nærare på histogramma. Etter nøye observasjon av desse blei det vurdert at svara for både prestasjons- og meistringsorientering normalfordelte seg, som satte vidare restriksjonar for analysen. Normalitetstesten finn ein i vedlegg 8.

Utifrå «decision-treet» (sjå vedlegg 2), utarbeida av S. Sandgren som er førsteamanuensis ved faggruppe idrett og kroppsøving ved UiS, skal ein ved normalfordeling nytte seg av *Pearsons r* korrelasjonsanalyse, samt independent samples t-test (Pallant, 2020, s. 250-254). Pallant (2020, s. 135) skriv at *Pearsons r* ein av dei vanlegaste analysemetodane å berekne samvariasjon. Korrelasjon mellom to målte variablar kan variere mellom +1 og -1, der tal som nærmar seg +1 eller -1 beskriv høvesvis sterk positiv eller sterk negativ korrelasjon. Ein korrelasjon nær 0 innebere svak eller fråverande samvariasjon (Pallant, 2020, s. 140). Cohen (1988, s. 79-81) legg fram korleis ein kan tolke verdiar mellom 0 og 1 ved følgjande retningslinjer:

svak korrelasjon	$r = .10$ til $.29$
medium korrelasjon	$r = .30$ til $.49$
sterk korrelasjon	$r = .50$ til 1.00

Retningslinjene gjelder uansett om det er eit negativt teikn framfor r-verdien eller ikkje. Det negative forteiknet viser berre til retninga av forholdet, ikkje styrken. Korrelasjonsstyrken til $r = .5$ og $r = -.5$ er den same. Dei går berre i ulik retning (Pallant, 2020, s. 141). I dette prosjektet er det forventa negativ korrelasjon jamføre korleis utsegna i spørjeundersøkinga er laga. På utsegna kring prestasjonsorientert klima er det positivt med svar ned mot éin, medan det er positivt med svar opp mot fem på utsegna kring meistringsorientert klima. Når det kjem til vurdering av signifikansnivået (p-verdien), må ein trå varsamt. Graden av statistisk signifikans indikera ikkje kor sterkt dei to variablane samvariera (dette er som nemnd gitt ved r), men det indikera kor stor tillit ein bør ha på dei oppnådde resultata. Betydinga av r er sterkt påverka av storleiken på utvalet. I store utval ($N=100+$) kan svært små korrelasjonar oppnå statistisk signifikans. Når ein rapporterer statistisk signifikans, bør ein fokusere på styrken til samvariasjonen (Pallant, 2020, s. 141).

Pallant (2020, s. 254) presenterer også nokon restriksjonar på korleis ein vurderer forskjellar mellom grupper ved ein Independent samples t-test. For å finne ut om det er ein signifikant forskjell mellom dei to gruppene ein sjekkar, må ein sjå på kolonna Sig. (2-tailed), som visast under avsnittet kalla t-test for Equality of Means. Dersom verdien er lik eller mindre enn .05, er det ein signifikant forskjell i gjennomsnittsscoren i den avhengige variabelen for kvar av dei to gruppene. Dersom verdien er over .05, er det ingen signifikant forskjell mellom dei to gruppene (Pallant, 2020, s. 254). At signifikansnivået er satt til .05 vil seie at det 5% sjanse for å feilaktig forkaste ei sann nullhypotese. Forenkla betyr det at ein er 95% sikre på at det er trygt å generalisere funna frå utvalet til populasjonen (Thrane, 2018, s. 126).

3.6 Reliabilitet og validitet

Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) presenterer to forhold forskaren systematisk må reflektere over i eit forskingsprosjekt; 1) kva avgrensingar som er knytt til eiga forskning, 2) til korleis ein gjennom sin måte å gjennomføre forskinga på kan ha påverka dei endelege resultata. Det første punktet viser til forskingas validitet, som vil seie kva slags konklusjonar forskaren eigentleg har dekning for å trekkje ut frå data som er samla inn. Det andre punktet viser til forskingas reliabilitet, og viser til i kor stor grad ein kan stole på dei funna som eit forskingsprosjekt har publisert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

3.6.1 Reliabilitet

Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) legg fram at reliabilitet i tradisjonelle perspektiv på forskning har blitt definert som forskingsresultatas konsistens og dermed om resultata kan reproduserast på andre tidspunkt av andre forskarar. Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) viser vidare til det å gjenta ein studie på eit anna tidspunkt, altså «test-retest», og sjå om resultata er dei same, blir sett som den ultimate testen på reliabilitet. På grunnlag av tidsramma for ei masteroppgåve har dette blitt valt vekk. Ein koplpar reliabilitet til refleksjon over korleis undersøkinga og eg som forskar kan ha påverka resultatet. Dette krev at eg reflekterer over min påverknad og gjer forskingsprosessen synleg, slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Underteikna sikra spørjeskjemaet sin reliabilitet ved kvalitetssikring av at ledande spørsmål var unngått og at spørsmåla var tilpassa ungdomskuleelevar. Ved at eg som forskar var tilgjengeleg under datainnsamlingane kunne eg også svare på eventuelle spørsmål dersom det var uklarheit (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225).

3.6.2 Validitet

Forskingas kvalitet er ikkje eine og åleine knytt til det resultatet forskaren kjem fram til. Eit resultat som er sant og riktig i dag, kan bli utfordra av ny kunnskap i framtida og ved at andres forskarar nyttar andre perspektiv og metodar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). For å styrke studiens kvalitet må ein blant anna ta hensyn til forkingas validitet, som vil seie å leggje fram kva slags konklusjonar forskaren eigentleg har dekning for å trekkje ut frå data som er samla inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223). Validitet kan delast inn i to typar: intern- og ytre validitet.

Intern validitet

Intern validitet går ut på om det som studien kjem fram til er gyldig for dei som er studert. Dette dreier seg om to forhold. Det første er årsaksvaliditet, knytt til å trekkje slutningar om kausalitet (årsak-verknad). Sidan denne studien er ein tverrsnittundersøking, kan ein ikkje uttale seg kausalt. Det andre forholdet er knytt til om underteikna gjennom mi datainnsamling har målt det eg trur at eg måler. Dette kallast for begrepsmessig validitet (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 223). I kvantitativ forskning er utgangspunktet abstrakte omgrep, i dette tilfellet prestasjons- og meistringsorientering, som kan målast empirisk gjennom fast definerte spørsmål og svaralternativ (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Det blir tatt atterhald om at å tolke ein korrelasjon (samvariasjon), ikkje nødvendigvis må tolkast som ein samanheng. Det vil seie at sjølv om to forhold variera saman, ikkje nødvendigvis betyr at dei heng saman. Sjølv om ein finn ein sterk negativ korrelasjon mellom elevanes oppleving av meistrings- og prestasjonsorientert klima betyr det ikkje at høg grad av prestasjonsoppleving er ein årsak til høg grad av meistringsoppleving.

Ytre validitet (overførbarheit)

Ytre validitet eller generalisering går ut på i kva grad mine funn kan overførast til andre ungdomskuleelevar som ikkje er studert. Forskingsprosjektet mitt har ein intensjon om å være gyldig utover akkurat dei skulane og elevane eg har studert. Elles hadde det ikkje vært nokon særleg vits å diskutere forkinga med andre enn dei som forkinga direkte handlar om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238; Sæle & Hallås, 2020, s. 328). For å styrke overførbarheita, diskuterer eg studiens resultat opp mot tidlegare forskning og teori for å understøtte og utdjupe funna. I tillegg blir det reflektert kring metodiske styrker og svakheiter med nettopp denne

studien. Dette for å invitere lesaren inn i forskingsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238-239).

Ei anna sentral oppgåve for meg som forskar er å sikre den ytre validiteten ved å argumentere for kvifor funna kan være representative også for andre elevar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 240-241). På bakgrunn av at utvalet ved dei to skulane er tilfeldig, kan eg med kjent grad av usikkerheit generalisere funn frå utvalet i populasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 240; Sæle & Hallås, 2020, s. 330). Uansett er argumentasjon for kvifor dei som er studert er representativt også for andre, noko av det viktigaste forskaren kan gjer.

3.7 Forskingsetiske vurderingar

Når ein gjennomføre eit forskingsarbeid må ein følgje ulike retningslinjer. Denne oppgåva tek føre seg elevane si oppleving av motivasjonsklima i kroppsøvfaget og må med det ta hensyn til retningslinjene som er gitt av forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Eit sentralt prinsipp i samfunnsforskninga er å sikre at den som deltar i forskinga får god informasjon om kva som er forskingas hensikt, kven som får tilgang til informasjonen, kva som skjer med informasjonen, samt at det er frivillig å delta i forskinga (NESH, 2021, s. 18). Dette vart sikra ved at undertekna var tilstades under utdeling av eit nøytralt informasjonsskriv (sjå vedlegg 3) og samtykkeskjema til elevar og føresette, samt under sjølv gjennomføringa av spørjeundersøkinga. I tillegg til dette må ein som forskar ta hensyn til personar som direkte eller indirekte part av forskinga (NESH, 2021, s. 26).

NESH (2021, s. 18) skriv at forskingsdeltakarar som hovudregel skal være informert og samtykka i å delta i den aktuelle forskinga. Dette gjeld sjølv om det ikkje innhentast personopplysingar eller sensitiv informasjon, samt at personane blir anonymisert når ein offentleggjer resultata. Det er også viktig at samtykket kjem fram som *frivillig*, utan ytre press eller begrensing av valfriheit. Når det kjem til barn og ungdom som deltek i forskning er barnets beste eit grunnleggjande hensyn å ta. Forskarar må som hovudregel innhente samtykke frå føresette. I tillegg er det nødvendig med samtykke eller aksept frå barnet eller ungdommen (NESH, 2021, s. 20). Sidan nokon av utsegna i spørjeundersøkinga går ut på elevane si meining om kroppsøvfaglæraren sin, blir desse lærarane fungerande tredjepersonar i undersøkinga. Difor vart kroppsøvfaglærarane informert før eg delte ut informasjonsskriv til elevane, der lærarane også måtte gi sitt skriftlege samtykke (sjå vedlegg 4).

Prosjektet blei meldt inn til Sikt via deira meldeskjema, der sjekklister før innsending av meldeskjema vart nytta (Sikt, 2022). Søknaden om gjennomføring av prosjektet vart innsendt 09.11.2022 og vurdert 06.12.2022 (sjå vedlegg 11). Vurderinga inneberer at prosjektet kan behandle alminnelege personopplysingar fram til 16.06.2023, der Sikt vil følge opp prosjektet ved planlagt avslutning for å avklare om behandlinga av personopplysingar er avslutta.

4.0 Resultat

I dette kapitlet blir resultat frå datamaterialet lagt fram. I teksten ligg det først tabellar for deskriptiv statistikk, deretter tabellar for korrelasjonsanalysen, før det avslutningsvis kjem tabellar for analysemetoden Independent samples t-test. Samtlege funn blir presentert samla ved skule 1 og 2. I den deskriptive statistikken blir det også lagt fram resultat med skilje mellom aktive- og ikkje aktive elevar på fritida. Detaljar innanfor subdimensjonane kan ein sjå i vedlegg 5 og 6. Originaltabellar frå SPSS for deskriptiv statistikk, korrelasjonsanalyse og t-test finn ein i vedlegg 7, 9 og 10.

4.1 Deskriptiv statistikk

Tabell 4.1. *Deskriptiv statistikk av elevar frå begge skular si oppleving av meistringsorientert klima og prestasjonsorientert klima.*

	N	Min.	Maks	Gjennomsnitt	Standard avvik
Prestasjonsorientert klima	142	1.36	4.45	2.67	0.59
Meistringsorientert klima	142	1.67	5.00	3.68	0.56

Tabell 4.1 viser at det var totalt 142 elevar med på undersøkinga ved dei to skulane, kor gjennomsnittsverdiane samla sett blei 2.67 og 3.68 til høvesvis prestasjonsorientert- og meistringsorientert klima. Det vil sei at opplevinga av prestasjonsorientert klima er under det aritmetiske gjennomsnittet, medan meistringsorientert klima er over det aritmetiske gjennomsnittet. Maksimumsverdien på meistringsorientert klima viser til at det er nokon som har fått full score på denne subdimensjonen.

Tabell 4.2. Deskriptiv statistikk av aktive- og ikkje aktive elevar frå begge skular si oppleving av meistringsorientert klima og prestasjonsorientert klima.

Aktiv fritid		N	Min.	Maks	Gjennomsnitt	Standard avvik
Ja	Prestasjonsorientert klima	92	1.36	4.45	2.69	0.61
	Meistringsorientert klima	92	2.44	5.00	3.79	0.50
Nei	Prestasjonsorientert klima	50	1.45	4.09	2.63	0.57
	Meistringsorientert klima	50	1.67	4.44	3.49	0.61

Tabell 4.2 viser deskriptiv statistikk for høvesvis aktive- eller ikkje aktive elevar på fritida ved dei to skulane. Kor mange elevar som er aktive eller ikkje visast ved N. Standardavviket viser den gjennomsnittlege avstanden frå gjennomsnittet, som seier noko om spreinga i svara. Ein ser at det er ei viss spreing i svara under subdimensjonen prestasjonsorientert klima for dei aktive elevane, samt under subdimensjonen meistringsorientert klima for dei ikkje aktive elevane. Dei ikkje aktive elevane scorar i gjennomsnitt litt lågare under oppleving av prestasjonsorientert klima og enda lågare under oppleving av meistringsorientert klima samanlikna med dei aktive elevane. Tabellar for separate svar for skule 1 og 2 ligg som vedlegg 7.3 og 7.4.

4.2 Korrelasjonsanalyse

Tabell 4.3. Pearsons *r* korrelasjonsanalyse ved begge skular.

		Meistringsorientert klima
	<i>r</i>	-.169
Prestasjonsorientert klima	<i>p</i>	.045*
	N	142

*Signifikant samanheng ved $p < .05$

Tabell 4.5 viser oss ein Pearson *r* korrelasjonsanalyse av meistringsorientert- og prestasjonsorientert klima. *r*-verdien -.169 gir ein svak negativ korrelasjon mellom oppleving av prestasjons- og meistringsorientert klima i kroppsøving (Pallant, 2020, s. 140). *p*-verdien .045 viser at det er signifikant korrelasjon. Tabellar for separate svar for skule 1 og 2 ligg som vedlegg 9.2 og 9.3.

4.3 Independent samples t-test

Tabell 4.4. Resultat frå independent samples t-test knytt til prestasjons- og meistringsorientert klima ved begge skular.

Aktiv fritid		t-verdi	df	p-verdi	Gj.snitt differanse	Forskjell i std. feil	95% Konfidensintervall	
							Nedre grense	Øvre grense
Ja vs. Nei	Prestasjonsorientert klima	.615	140	.539	.064	.104	-.142	.271
	Meistringsorientert klima	3.113	140	.002*	.295	.095	.108	.483

*signifikant resultat ved $p < .05$

I tabell 4.8 ovanfor er det nytta ein Independent samples t-test for å samanlikne svara frå dei aktive- og ikkje aktive elevane på fritida med tanke på opplevd motivasjonsklima i kroppsøving. p-verdien .002 for subdimensjonen meistringsorientert klima viser oss at det er signifikant forskjell mellom dei aktive- og ikkje aktive elevane på fritida når det kjem til oppleving av meistringsorientert klima. p-verdien .539 for subdimensjonen prestasjonsorientert klima gir ikkje eit signifikant resultat.

Tabellar for separate svar for skule 1 og 2 ligg som vedlegg 10.2 og 10.3.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil funna frå resultatkapittelet bli diskutert i lys av teori og tidlegare forskning. Resultata blir knytt opp mot problemstilling og forskingsspørsmål, der ein ser på funna opp mot hypotesar og nullhypotesar. Hensikta med studien er som nemnd å få innsikt og forståing for ungdomskuleelevars oppleving av motivasjonsklima i kroppsøving. Nærare bestemt er ynsket å utforske i kva grad det er korrelasjon mellom ungdomskuleelevars oppleving av meistrings- og prestasjonsklima, samt i kva grad det er forskjell i opplevd motivasjonsklima i kroppsøving på ungdomsskulen mellom elevar som er aktive- og ikkje aktive på fritida.

Utifrå resultata i *Pearsons r korrelasjonsanalyse* såg ein at det var ein svak negativ korrelasjon mellom prestasjons- og meistringsorientert klima i kroppsøving i det samla resultatet for skule 1 og 2. Dette resultatet viste også ein signifikant samanheng. Resultata for skule 1 åleine viste også ein svak negativ korrelasjon, men ingen signifikant samanheng. Resultatet for skule 2 indikera ingen korrelasjon mellom prestasjons- og meistringsorientert klima i kroppsøvingsfaget og med det heller ingen signifikant samanheng. Vidare i analysen og drøftinga vert det tatt utgangspunkt i dei samla resultata frå skule 1 og 2. Resultatet samla sett viste som nemnd statistisk signifikans, men i store utval (N=100+) fokusera ein i hovudsak på styrken i samvariasjonen mellom dei to variablane (Pallant, 2020, s. 141). Sidan det kom fram ein svak samvariasjon, blir H_1 diskutert vidare i min studie.

Når det kjem til dei samla resultata frå *Independent samples test* for skule 1 og 2 såg ein at det var signifikant forskjell mellom dei aktive- og ikkje aktive elevane på fritida når det kjem til oppleving av meistringsorientert klima, medan det var ingen signifikant forskjell ved prestasjonsorientert klima. Det same gjeld dei individuelle resultata for både skule 1 og 2. Desse resultata gjer at H_2 blir forkasta, medan tilhøyrande H_0 behaldast i og med at dei aktive elevane på fritida ikkje opplev høgare grad av prestasjonsorientert klima enn elevane som ikkje er aktive på fritida i min studie. Sidan dei ikkje aktive elevane på fritida opplev mindre grad av meistringsorientert klima enn elevane som er aktive på fritida blir H_3 blir diskutert vidare i denne studien.

Dersom ein ser på gjennomsnittsverdiane frå den deskriptive statistikken utan skilje på aktive- og ikkje aktive elevar på fritida, kan ein samanlikne denne studiens funn opp mot tidlegare norsk forskning kring meistrings- og prestasjonsorientert klima. Dette kan være relevant for å

sjå korleis studiens resultat har slått ut i forhold til tidlegare studiar i all den tid forskinga har tatt utgangspunkt i same spørjeskjema. Når det kjem til meistringsorientert klima i kroppsøving scorar gjennomsnittsverdien frå denne studien berre høgare enn resultata frå Ommundsen og Kvalø (2007, s. 396). Resterande studiar underteikna har nytta seg av har høgare gjennomsnittsverdiar ved denne subdimensjonen. Ulstad et al. (2020, s. 9) og Laxdal et al. (2020, s. 1125) scorar relativt høgare gjennomsnittsverdi, medan Ommundsen et al. (2003, s. 983) og Mjåtveit et al. (2023, s. 51) scorar betrakteleg høgare gjennomsnittsverdi når det kjem til opplevd meistringsklima.

Gjennomsnittsverdiane kring prestasjonsorientert klima frå denne studien legg seg over gjennomsnittet til dei nyare studiane til Ulstad et al. (2020, s. 9), Laxdal et al. (2020, s. 1125) og Mjåtveit et al. (2023, s. 51). Samstundes legg dei seg eit godt stykke under gjennomsnittet ved dei eldre studiane til Ommundsen et al. (2003, s. 983) og Ommundsen og Kvalø (2007, s. 396). Mjåtveit et al. (2023, s. 53-54) rapporterte lågare gjennomsnittsverdiar for prestasjonsorientert klima enn ved tidlegare studiar. Underteikna sin studie gav høgare resultat igjen, som viser at fenomen kan endre seg relativt raskt. At denne studien gav andre resultat ved desse to subdimensjonane enn dei tidlegare studiane kan henge saman med variasjon i utvalet for undersøkinga, ulike kroppsøvingslærarar, tidspunkt undersøkinga er tatt på, geografisk plassering til skulane m.m.. Ein må også spesielt leggje merke til studiane til Ommundsen og Kvalø (2007) og Ommundsen et al. (2003) i all den tid dette er 16 og 20 år sidan, og at samfunnet er i kontinuerleg utvikling. Kroppsøvingfaget har for eksempel endra seg stort på desse åra jf. ny læreplan. Ein har fått meir innsikt og forskning kring faget og, lærarar med 30 studiepoeng eller meir i kroppsøving underviser mest i faget (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020, s. 47).

5.1 Diskusjon av funn – prestasjonsorientert klima

Mine funn syner at elevane som driv organisert aktivitet på fritida ikkje opplev høgare grad av prestasjonsklima enn elevane som ikkje er aktive på fritida (H_0). Til tross for at elevane opplev omtrent same grad av prestasjonsorientert klima er det ei viss spreining i svara. Standardavviket er om lag det same hos dei aktive- og ikkje aktive elevane på fritida. Resultata i den deskriptive statistikken viser at det er nokon enkelteleva, både aktive og ikkje aktive, som opplev høgare grad av prestasjonsorientert klima enn andre. Grunnane til dette kan være fleire, der blant anna gruppesamansetting kan være ein faktor som spela inn. Som nemnd er TARGET-rammeverket

eit godt pedagogisk verktøy for å tilrettelegge og skape eit ynskt motivasjonsklima i kroppsøving (Gray et al., 2009, s. 66; Kaplan & Maehr, 2007, s. 58; Skjesol & Ulstad, 2021, s. 108).

I TARGET-rammeverket blir også gruppesamansetting tatt opp som ein sentral dimensjon for etablering av motivasjonsklima. Dersom gruppene blir delt inn tilfeldig i ein kroppsøvingstime kan ein potensielt ende opp med homogene ferdigheitsgrupper, som kan resultere i eit synleg skilje mellom ferdigheiter i gruppene. Dette kan føre til negativ innverknad på sjølvtilitt hos dei gruppene med lågare ferdigheiter (Morgan, 2017, s. 104-105). Ommundsen (2006, s. 49) viser i tillegg til tematikken kring gruppeinndeling i kroppsøvingstimar. Han nemnar at prestasjonsfokuserte lærarar typisk tar i bruk ferdigheitsbaserte grupperingsformar, og nyttar i liten grad samarbeid under innlæring. I eit slikt tilfelle kan elevane utarbeide forventingar om negative opplevingar i prestasjonssituasjonar, som kan være ein årsak til at enkelte elevar opplev høgare grad av prestasjonsklima enn andre (Imsen, 2014, s. 317). Ein lærar som skapar eit meistringsorientert klima nyttar forskjellige grupperingsformar, og dei oppfordrar elevane til å samarbeide med kvarandre i læringssituasjonen (Ames, 1992, s. 262-263). Læraren kan med fordel være oppmerksam på når ein nyttar seg av tilfeldige grupper og når ein nyttar seg av taktiske grupper. Mine resultat kring prestasjonsorientert klima gav noko høgare resultat enn dei nyare studiane til Mjåtveit et al. (2023), Laxdal et al. (2020) og Ulstad et al. (2020). Kroppsøvingslærarane ved dei to ungdomskulane eg studerte kan med fordel være oppmerksame på gruppesamansettinga si betydning, som kan være med på å gi eit annleis resultat i framtida.

Å dele inn i taktiske grupper krev god relasjon til elevgruppa. For å skaffe seg ein god relasjon til elevgruppa, kan oversikt over kven som driv organisert aktivitet på fritida være ein sentral faktor. Dersom ein har kontroll over dette kan læraren nytte seg av elevar med høg kompetanse for å støtte opp under sine klassekameratar som ikkje driv organisert aktivitet og med det kanskje har lågare kompetanse i enkelte aktivitetar i kroppsøving. Dette blir det Vygotsky kallar for ein «medierande hjelpar» i den proksimale utviklingssona (Imsen, 2014, s. 193). Vygotsky understrekar likevel at det er viktig at den personen som blir nytta som den kompetente andre, faktisk er ein elev som kan meir. Dersom to elevar famlar seg fram til ei løysing i fellesskap, er det sosial konstruktivisme, men ikkje mediering (Imsen, 2014, s. 193). Når læraren organiserer klassa i små og heterogene grupper, er det viktig at elevane tar hensyn til kvarandre og «anerkjenner ulikskap og inkluderer alle, uavhengig av føresetnadar» (Utdanningsdirektoratet,

2020d). Sistnemnde står sentralt dersom ein skal klare å nytte seg av læring gjennom den kompetente andre.

Nokon av elevane i min studie har opplevd høg grad av prestasjonsklima, der nokon av desse kan være defensiv prestasjonsorienterte elevar. Elevens mål er i dette tilfellet å unngå å bli negativt vurdert og utarbeidar seg teknikkar for å trekkje seg unna, velje enkle oppgåver eller å unngå å gjere ein innsats. Dette i eit forsøk på å beskytte eget sjølvbilete. Her snakkar ein om «lært hjelpelausheit» (Ames, 1992, s. 262; Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 23; Ommundsen, 2006, s. 49-50; Skaalvik & Skaalvik, s. 43-44). Difor må læraren være oppmerksom på om ein ser eit sterk ynskje om å demonstrere- eller skjule kunnskapar og ferdigheiter. Om ein ser til oppgåvedimensjonen i TARGET-rammeverket er det forklart at å involvere elevane i å setje eigne mål, fokusere på framgang og eigen arbeidsprosess viktig. Ein kan i fellesskap bli einige om passande nivå som kan føre til at læring og utvikling er i fokus (Morgan, 2017, s. 99-100; Skjesol & Ulstad, 2021, s. 109). Det handlar om å få elevane til å arbeide mest mogleg i flytsona, der aktiviteten er tilpassa elevens fysiske kompetanse, samt at aktiviteten gir ein passande utfordring (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 140). Å leggje til rette for alternative bevegelsesaktivitetar kan blant anna være med på å påverke motivasjonen til elevane i ynskja retning (Moen et al., 2018, s. 78; Skjesol & Ulstad, 2021, s. 109).

Samstundes må ein ikkje gløyme dei idrettsaktive elevane som ofte kjem med eit ynskje om å ha dei tradisjonelle idrettsaktivitetane som fotball, handball og basketball. Ein moglegheit her er å ha aktivitetar som liknar på nettopp desse tradisjonelle aktivitetane. Ein spelaktivitet kan nemleg innehalde svært mange element som ein finn i nettopp desse tradisjonelle idrettane; retningsbestemt lagspel, samarbeid for å få poeng, pasning, kast, skot og liknande. Desse elementa kan ein med fordel passe på å få inn i dei alternative bevegelsesaktivitetane, der ein heller skiftar ut element som ball med ertepose, og mål med kjegler for eksempel. Her legg ein til rette for elevar som både er aktive og ikkje aktive på fritida, som ofte kan ha ulike aktivitetsynskjer. Ut i frå eigne erfaringar som lærar i praksis har eg opplevd positive tilbakemeldingar der ein startar med ertepose før ein går over til skumball frå elevar som i utgangspunktet var ballredde. Det vart ein logisk progresjon i temaet «ballaktivitet» som gjorde steget frå delaktivitet til spelaktivitet mindre. Elevane som ynskja ballaktivitet hadde også godt utbytte av aktiviteten, då ein får erfaring av ulike typar element/ballar i aktiviteten.

I tillegg til at nokon kan ha opplevd høg grad av prestasjonsklima på grunn av ein defensiv prestasjonsorientering, kan nokon elevar oppleve høg grad av prestasjonsklima på grunn av offensiv prestasjonsorientering. Elevens mål er her å demonstrere høg kompetanse der det er viktig å være best og bli positivt vurdert av andre (Ames, 1992, s. 262, Ommundsen, 2006, s. 49-50; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 43-44). Standardavviket for dei aktive elevane viser at det er nokon enkeltelevlar som opplev høgare grad av prestasjonsorientert klima enn andre. Nokon av desse kan potensielt ha ei slik offensiv prestasjonsorientering. Denne orienteringa kan ha blitt styrka dersom dei har ein kroppsøvingslærer som fremjar viktigheita av å vinne, samt at læraren er oppteken av konkurranse og prestasjonar basert på sosial samanlikning som for eksempel i form av testing eller tradisjonelle idrettsaktivitetar (Ames, 1992, s. 264-265). Likevel er det ifølgje TARGET-rammeverket nokon elevlar som blir meir motiverte i samanliknbare samanhengar, som for eksempel ein konkurransesituasjon. Dette gjeld spesielt dei elevane med større grad av ferdigheiter (Morgan, 2017, s. 106). Ein må med det passe på å leggje til rette for det store mangfaldet av elevlar (målorienteringar), der variasjon og valmoglegheiter i undervisningsopplegget står fram som sentralt (Kaplan & Maehr, 2007, s. 159; Morgan, 2017, s. 99). Ved å gi elevlar valmoglegheiter kan dei få ei kjensle av eigarskap over aktivitetar dei deltek i (Morgan, 2017, s. 101). Dette kjem fram under autonomistrukturen i TARGET-rammeverket (Gray et al., 2009, s. 67).

5.2 Diskusjon av funn – meistringsorientert klima

Fleire forskarar har i sine studiar utnemnd elevane som driv organisert idrett på fritida som fagets «vinnarar». Dette på bakgrunn av at faget framleis er prega av idrettsaktivitetar (Moen et al. 2018, s. 78; Næsheim-Bjørkvik 2010, s. 18; Säfvenbom et al. 2014, s. 629). Moen et al. (2018, s. 79) la i tillegg fram at det er fleire elevlar som gruar seg til kroppsøvingstimen på grunn av manglande oppleving av meistring, og at desse elevane er dei som ikkje driv med idrett på fritida. Resultata i denne undersøkinga viste noko av det same. Eg fann signifikant forskjell i opplevd meistringsklima mellom dei aktive- og ikkje aktive på fritida. Elevane som ikkje er aktive på fritida opplev med andre ord mindre grad av meistringsklima enn elevane som er aktive (H₃). Årsakene til dette kan være fleire, blant anna at undervisningsmetodane moglegvis er tradisjonelle, med vekt på instruksjon frå læraren. Denne metoden er også mykje brukt i idretten (Moen et al., 2018, s. 79). Ved bruk av denne metoden får elevane i liten grad være med å påverke undervisninga. Liten grad av påverknad i kroppsøvingstimane kan føre til mangel på kjensle av sjølvstendigheit. For å skape eit meistringsorientert klima treng elevane

oppleving av autonomi (jf. AGT og SDT), som igjen krev ei kjensle av at det ein gjer er frivillig og at ein har eit val på korleis ein løyser aktiviteten (Deci & Ryan, 2012, s. 420; Morgan, 2017, s. 101; Ntoumanis, 2001, s. 227). Deci & Ryan (2012, s. 420) legg fram at autonomi er eit menneskeleg behov, og at enkeltelevar vil komme styrka ut av ein aktivitet som har valmoglegheiter. Elevane får då ei kjensle av eigarskap over aktiviteten dei deltar i, samt eigarskap over eigen utvikling, som igjen kan føre til eit større læringsutbytte og ei meistringskjensle (Morgan, 2017, s. 101).

Trass at elevane i min studie som ikkje er aktive på fritida opplev mindre grad av meistringsklima, er det også her ei viss spreing i svara. Nokre enkeltelevar opplev mindre grad av meistringsorientert klima enn andre. Dette kan henge saman med at enkelte elevar koplar oppleving av meistring opp mot prestasjon. Eksempelvis dersom ein elev deltar i ein kreativ stafettaktivitet, der gruppa har gode løysingar, men likevel tapar, kan eleven oppleve liten grad av meistring. Her kan læraren med fordel ta i bruk prinsippa til vurdering for læring og ipsativ vurdering som kjem under evalueringsdimensjonen i TARGET-rammeverket. Læraren kan kommunisere gruppas gode løysingar og utviklingsområde, samt identifisere steg som krevjast for å forbetre seg ytterlegare (Morgan, 2017, s. 105). For å få til dette stillast det store krav til lærarens observasjonsevne, samstundes som ein må klare å kommunisere observasjonane på ein hensiktsmessig måte. Tilbakemeldingane må være forståelege og beskrivande, samt informere elevane om kva dei må gjere for å utvikle seg (Morgan, 2017, s. 103; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, 85-86).

Dersom ein ser til TARGET-modellen er tilbakemeldingar ein sentral del for å leggje til rette for ynskt motivasjonsklima. Ein må gi feedback til riktig tid, og passe på at ein klarar å treffe kvar enkelt elev med tilbakemeldingane. I denne samanheng blir lærarens observasjonsevne viktig. Tilbakemeldingane på personnivå som eksempelvis «bra!» og «synd!» er lite effektiv, men er hyppig brukt. Dersom ein heller fokusera på å gi tilbakemeldingar som informerer elevane om kva dei må gjere for å utvikle seg, kan ein påverke elevgruppa til å bli meistringsorienterte (Morgan, 2017, s. 103-104; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 214-215). For å leggje til rette for eit fag som passar ei større elevmasse står det ifølgje Sæle (2017, s. 18) sentralt at kroppsøvingslæraren har ei dyktig pedagogisk refleksjons- og formidlingsevne. Om ein har gode tilbakemeldingsstrategiar kan ein kome langt på veg for å leggje til rette for eit meistringsorientert klima i klassa.

Fleire studiar har fremja betydinga av å skape eit meistringsorientert klima framfor eit prestasjonsorientert klima (Ommundsen, 2006, s. 60; Skjesol & Ulstad, 2021, s. 108; Ulstad et al., 2020, s. 13). Det klimaet læraren fremjar kan i stor grad påverke elevanes målperspektiv (Laxdal, 2020, s. 27). For å skape eit meistringsorientert klima i ein klasse er det fleire faktorar å ta omsyn til. Blant anna vil klimaet læraren fremjar ha betyding for elevanes tilfredsstilling og frustrasjon av grunnleggjande behov i kroppsøving og ha indirekte betyding for innsats, indre motivasjon og karakter (Deci & Ryan, 2012, s. 416-417). Å ha klare pedagogiske tilnærmingar der ein eksempelvis støttar opp dei tre grunnleggjande behova (SDT), kan det resultere i at ein fremjar eit meistringsorientert klima (AGT). Ein god start for å byggje eit meistringsorientert klima kan være at alle i ein kroppsøvingsklasse har ein like betydingsfull rolle (Ulstad et al., 2020, s. 13).

For å leggje til rette for tilfredsstilling av dei grunnleggjande behova til elevane, kan ein nytte seg av TARGET-rammeverket (Epstein, 1988, referert i Kaplan & Maehr, 2007, s. 158). Ved at dei grunnleggjande behova blir tilfredsstilt ved hjelp av TARGET-dimensjonane, fremjar ein også etablering av eit meistringsorientert klima (Halvari et al., 2011, s. 80; Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 23) Både Morgan (2017, s. 98) og Skjesol og Ulstad (2021, 108) skriv at ein kan tilrettelegge og skape eit meistringsorientert klima ved å nytte seg av TARGET-strukturane. TARGET-rammeverket er eit godt pedagogisk verktøy for å tilrettelegge for og skape eit meistringsorientert klima. Det blir påpeika også at det er få intervensjonsstudiar med kontrollgruppe som kan vise til klar effekt av TARGET-rammeverket, og at implementering og vedlikehald av TARGET-dimensjonane i undervisning krev ein betydeleg innsats frå læraren (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 108). Ved å fokusere på dei ulike dimensjonane i TARGET for å byggje eit meistringsorientert klima kom det fram ei rekkje positive svar for elevane; større grad av opplevd kompetanse, tilfredsstilling og glede, mindre kjedsamheit, større sannsyn for å engasjere seg i meir utfordrande oppgåver, høgare grad av meistringsorientering, og ei sterkare tru på at suksess kjem som eit resultat av innsats (Morgan, 2017, s. 98). På bakgrunn av dette vil det være sentralt å nytte dei ulike dimensjonane i TARGET på ein «optimal» måte for å byggje eit meistringsorientert klima i klassa kontra eit prestasjonsorientert klima.

5.3 Generell diskusjon

Opplevinga av prestasjons- og meistringsklima er individuell, basert på kvar enkelt si orientering (Ommundsen, 2006, s. 48). Målet for læraren må då være å skape eit miljø der

innsats og framgang blir verdsett, kontra tydelege konkurranseaktivitetar der ein vinnar og tapar vert kåra (Halvari et al., 2011, s. 80). Basert på at opplevinga er individuell og at ein kan kople meistringskjensla opp mot ein prestasjon, kan ein risikere at nokre elevar opplev høg grad av både prestasjons- og meistringsklima. Men også andre vegen, der ein har låg oppleving av prestasjons- og meistringsklima. Det vil seie at målorienteringar er ikkje bipolare, men snarare ortogonale, som gjer at eit læringsklima kan opplevast som både prestasjons- og meistringsorientert på same tid (Laxdal, 2020, s. 27). Korrelasjonsanalysen i denne studien viste at det var ein svak negativ korrelasjon mellom opplevd meistrings- og prestasjonsklima blant ungdomskuleelevar i kroppsøving (H_1).

Sidan samvariasjonen er negativ, vil det seie at det er svar opp mot fem ved den eine dimensjonen, og svar ned mot éin ved den andre dimensjonen. I dette tilfellet var det indikasjon på at opplevinga av meistringsorientert klima har fått svar opp mot fem og opplevinga av prestasjonsorientert klima har fått svar ned mot éin. Etter ein nærare titt på den deskriptive statistikken er det likevel fleire elevar som opplev relativt høg grad av meistringsorientering, men også relativt høg grad av prestasjonsklima. Grunnen til dette kan nettopp være det som blei nemnd tidlegare; elevar koplpar meistringskjensle opp mot prestasjon. For eksempel likar nokre elevar å konkurrere mot nokon som er betre enn dei, men samstundes er det viktig å gjere det betre enn andre. Desse elevane er gjerne idrettsaktive og tar med seg sin prestasjonsmotivasjon inn i kroppsøvingsfaget der lysta for å klare ei oppgåve er stor (Imsen, 2014, s. 316). Elevane har gjerne relativt gode ferdigheiter, og opplev med det meistringskjensle gjennom ein god prestasjon. Sjølv om elevar opplev stor grad av meistringskjensle, er det ikkje dermed sagt at dei opplev eit meistringsorientert klima. Dei konkurranseaktive kan fort falle under opplevinga av eit prestasjonsorientert klima, sidan dei har bakgrunn frå konkurranse på fritida. Dette, samt elevane som ikkje er aktive på fritida kan føre til noko lågare score under subdimensjonen meistringsorientert klima.

For nokre elevar kan det være viktig å være best og vise dominans, men samstundes klarar dei å akseptere prøving og feiling på vegen mot å bli «best». Desse elevane kan oppleve både prestasjons- og meistringsklima på ein gong. Elevane kan ha ein ytre autonom motivasjon ved at dei ser verdien i prøving og feiling, sidan ein har sett at dette kan gi resultat (Deci & Ryan, 2012, s. 420; Ntoumanis, 2001, s. 226; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Her er det viktig som lærar å gi aksept for ynsket om å være god, men at eleven framleis må akseptere prøving og feiling, opp- og nedturar på vegen mot målet, samt at eleven må klare å samarbeide og

respektere andre elevar der det ikkje berre er seg sjølv som er i fokus (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ein slik kombinasjon av målperspektiv er noko Skjesol og Ulstad (2021, s. 103) trekkjer fram som hensiktsmessig i all den tid det kan gi positive utfall hos eleven i skulesituasjonar. «Det å nytte seg av prestasjonsmål saman med meistringsmål kan då fremje «optimal» motivasjon, sidan desse måla saman er assosiert med høge prestasjonar og stor interesse» (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 103).

Å byggje opp elevane til å få ein autonom ytre motivasjon der eleven ser verdien i å til dømes ha høg innsats i kroppsøving kan være hensiktsmessig. Læraren bør helst prøve å utvikle ein indre motivasjon hos elevane sidan indre motivasjon er den sterkaste drivkrafta til yte høg innsats i ein aktivitet. Det er likevel ikkje realistisk at alle elevane blir interessert i og ha glede av alle aktivitetane i kroppsøving. Nokon elevar vil gjerne ikkje ha indre motivasjon for nokon aktivitetar i det heile tatt. Difor er det også nødvendig å byggje opp ein autonom ytre motivasjon, for å sjå verdien i å arbeide godt i faget. Utfordringa med den autonome ytre motivasjonen er at motivasjonen må haldast ved like. Motivasjonen ligg ikkje automatisk som ein grunnpilar i elevens tankesett (Deci & Ryan, 2012, s. 428; Ntoumanis, 2001, s. 226). For å halde motivasjonen ved like kan ein sjå til dimensjonen «tid» frå TARGET-rammeverket. Tid til å lære er meir enn berre tid for å være fysisk aktiv. Det kan også innehalde kognitive og sosiale læringsaktivitetar som ikkje krev fysisk aktivitet. Ein anna sentral del innan for tidsdimensjonen for å halde motivasjonen ved like er å avslutte ein aktivitet og gå vidare i riktig tid, før aktivitetsnivået har dalt heilt. Dersom ein held på med ein aktivitet for lenge kan elevar byrje å kjede seg, og med det kan motivasjonen minke. Her kjem omgrepet situasjonsbestemt leing inn. Det handlar om å kunne handle til riktig tidspunkt ved for eksempel ein uføresett situasjon. Ein må kunne lese situasjonen og miljøet (Manger et al., 2013, s. 122-123).

Når prøving og feiling blir ein heilt naturleg del av klimaet i kroppsøvingsskissa, er det grunn til å tru at fleire elevar opplev klimaet som tryggare. Elevane får ei kjensle av at dei kan mislykkast i aktivitetane, utan at lærar lar det få nokon negative konsekvensar (Ommundsen, 2006, s. 61). Det må også være eit slikt miljø der elevane ikkje rakkar ned på kvarandre ved prøving og feiling, det kan nemleg også gi ein utryggleik. Ein måte ein kan trygge dette miljøet på er å få dei sterke, potensielt idrettsaktive elevane til å prøve og feile. Dersom ein klarar dette, kan dei mindre sterke elevane sjå at det er lov å prøve og feile. Dette kan være med å byggje eit miljø basert på prøving og feiling, fokus på framgang og likeverdig anerkjenning av alle (Ommundsen, 2006, s. 60-61). Dersom dette ligger i botn av læringsmiljøet, vil det være større

sannsyn for at elevane vil få tilfredsstilt dei grunnleggjande behova, som vil føre til større trivsel, betre sjølvkjensle som kan føre til ei meistringsorientert tilnærming (Deci & Ryan, 2012, s. 416-420).

Skjesol og Ulstad (2021, s. 103) skreiv at ein kan fremje «optimal» motivasjon om ein nyttar seg av prestasjonsmål saman med meistringsmål. Om ein som kroppsøvlingslærer skal oppmuntre og stimulere til prestasjonsorientering er eit spørsmål som dukkar opp. Ames (1992, s. 261-262) ser på dei to ulike orienteringane som uforenleg sidan ei vektlegging av den eine orienteringa minskar den andre. Medan andre (Harackiewicz et al., 1998, s. 4) ser på desse to orienteringane som uavhengige. Sistenemnde gir anledning til at begge måla kan bli etterfølgt på ein måte som mogleggjer at elevane kan oppnå fordelene ved begge orienteringar. Senko (2016, s. 77-78) meiner her at dersom prestasjonsorientering er fordelaktig for nokon elevar, må ein være varsam med å advare eleven mot å forfølge prestasjonsmålet. Eit eksempel kan være ein elevs ynskje om å bli «best» i klassa i aktiviteten turn. Senko (2016, 77-78) vil derimot ikkje oppmuntre til prestasjonsorientering i undervisningssituasjonen, då det kan utgjere ein risiko for redusert sosial og moralsk utvikling hos eleven.

For å tilrettelegge for eit positivt motivasjonsklima er sjølvst val av aktivitetar viktig. Her kan ein sjå til oppgåvestrukturen i TARGET-rammeverket. Ein må ha eit mål med aktivitetane, differensiering av oppgåver, variasjon og kreativitet (Kaplan & Maehr, 2007, s. 159; Morgan, 2017, s. 99). Sjølv om ein skal leggje til rette for alle elevar og ha alternative bevegelsesaktivitetar kan nokon av aktivitetane som læraren legg opp til og gjennomfører i ein kroppsøvingstime være basert på konkurranse. Det kan være ulike kampar, stafettar eller leikar. Konkurransen kan med fordel ta utgangspunkt i eitt eller fleire element frå dei tradisjonelle bevegelsesaktivitetane, men også ta steget inn i den meir problemløysande kategorien. Det som likevel blir sentralt er at konkurranseaktiviteten haldast på eit nivå der elevane får moglegheit til å meistre og oppleve glede. Dette kan være utfordrande då overgangen mellom dei positive opplevingane og negative konsekvensane i slike konkurranseprega aktivitetar er kort, noko som gjer at læraren må trå varsamt og ha ein god relasjon til elevane sine. Dersom det å vinne betyr mest, og læraren er oppteken av konkurranse, vil etiske normer leggjast til side, og juks og uetisk åtferd blir lettare akseptert (Ommundsen, 2006, s. 61). På bakgrunn av dette nemnar Ommundsen (2006, s. 61) at det å berre gi anerkjenning til dei som meistrar på eit høgt nivå og gruppere ut i frå eigne ferdigheiter, bør unngåast.

Elevane som typisk kan nytte seg av juks og uetisk åtferd i konkurranseprega aktivitetar er dei prestasjonsorienterte elevane (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 107). Ein tenker gjerne at dette vil være dei idrettsaktive elevane. Resultata i denne studien viste derimot at opplevinga av prestasjonsorientert klima var relativt likt, der spreinga i svara var noko større hos dei aktive elevane. Som både Harackiewicz et al. (1998, s. 4), Senko (2016, s. 77-78) og Skjesol og Ulstad (2021, s. 103) legg fram kan det for desse elevane være optimalt å nytte seg av prestasjonsmål saman med meistringsmål. Elevane må få lov til å utfordre seg i konkurranseaktivitetar, men for eksempel leggje til rette for autonomi i form av medbestemming og leggje til rette for ulike valmoglegheiter innanfor konkurranseaktiviteten (Morgan, 2017, s. 101). Det som blir viktig i slike situasjonar er kva ein som lærar gir tilbakemeldingar på. TARGET-rammeverket legg vekt på individuelle og positive tilbakemeldingar, og påskjøningar basert på framgang, innsats og forbetring (Morgan, 2017, s. 102-103). Ein må ikkje berre gi skryt etter ein god prestasjon i form av rask gjennomføring eller seier, men for gode og kreative løysingsforsøk eller god samarbeidsevne. Fokus på eventuelle feil og manglar må også unngåast (Kristiansen & Eggen, 2018, s. 85-86).

Sjølv om enkelte av dei aktive- og ikkje aktive elevane scorar høgt på opplevinga av prestasjonsklima, kan forklaringa bak dette være ulik type individuell prestasjonsorientering. Det er nemleg eit viktig skilje mellom offensiv- og defensiv prestasjonsorientering, der dei ikkje aktive elevane gjerne har ein defensiv tilnærming (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 43-44). Derimot kan ein tenkje seg at dei idrettsaktive og ferdigheitsmessig «sterke» elevane ofte har ein meir offensiv prestasjonsorientering, der eleven er oppteken av å demonstrere høg kompetanse, av å bli best eller av å bli positivt vurdert av andre (Ommundsen, 2006, s. 49-50). For desse elevane kan det være «optimalt» å nytte seg av prestasjonsmål saman med meistringsmål. Sidan mine resultat syner ein svak negativ korrelasjon kring opplevinga av prestasjons- og meistringsorientering kan det være fleire av desse elevane som allereie har ein slik kombinasjon av målorienteringar. Dei ikkje aktive elevane som opplev høg grad av prestasjonsorientert klima kan fort falle under kategorien prestasjons-defensiv-orientert elev. Her tar eleven utgangspunkt i at ein ynskjer å unngå å bli negativt vurdert og unngå å bli blant dei dårlegaste. Når elevane med ei slik orientering mislykkast med ei oppgåve, vil elevane stille spørsmål til eigne evner, som igjen vil kunne true elevens faglege sjølvvurdering og utvikling (Ames, 1992, s. 262; Ommundsen, 2006, s. 49-50). Elevane som fell under denne orienteringa treng mykje støtte frå læraren, der elevane på sikt vil kunne oppleve eit læringsklima der innsats og framgang blir verdsett (Halvari et al., 2011, s. 80). Utprøving og feiling må bli ein normalitet

i klassa, der alle tørr å utfordre seg sjølv (Ames, 1992, s. 262-263; Ommundsen, 2006, s. 49). Etterkvart vil elevane forhåpentlegvis ha ei større lyst til å lykkes i aktiviteten enn angsten for å mislykkast (Imsen, 2014, s. 316).

Funna i denne studien viser at mange elevar opplev relativt høg grad av meistringsorientert klima, men også ein del som opplev relativt høg grad av prestasjonsorientert klima. Nokre elevar opplever ein kombinasjon av dei ulike motivasjonsklima, som i enkelte tilfelle kan være positivt (Harackiewicz et al., 1998, s. 4; Senko, 2016, s. 77-78; Skjesol & Ulstad, 2021, s. 103). Det kom fram signifikant forskjell mellom aktive og ikkje aktive elevar når det gjaldt opplevinga av meistringsorientert klima, som i denne studien vil seie at dei ikkje aktive elevane på fritida opplev lågare grad av meistringsorientert klima samanlikna med aktive elevar. Elevane opplevde relativt lik grad av prestasjonsorientert klima, der type prestasjonsklima kan variere frå elev til elev, aktiv eller ikkje aktiv på fritid. På grunnlag av alle variasjonane i målorienteringar og i mangfaldet av føresetnadar, kompetanse og ferdigheiter i ein kroppsøvingsklasse er det viktig å drive tilpassa opplæring. Læraren kan sørge for at kroppsøving blir eit fag kor alle får moglegheit til å oppnå kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Noko som er viktig i denne samanheng er konkrete tilbakemeldingar i elevens utvikling, og individuelle oppgåver er ein mogleg metode (Ames, 1992, s. 267). Kroppsøving er eit veldig «synleg» fag. Dette kan føre til at elevane blir i tvil om eigen kompetanse og kjensla av å mislykkast vil frustrere behovet for kompetanse (Deci & Ryan, 2012, s. 418; Ulstad et al., 2020, s. 14). Sett i samanheng med kva slags klima det er i klassa, er det viktig at læraren ikkje setter for høge krav og forventingar ut i frå den enkelte sin føresetnad. Det kan verke truande ovanfor elevane (Ommundsen, 2006, s. 59-60), og med det vil ikkje berre den sjølvoppfatta kompetansen svekkast, men også indre motivasjon og innsats (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 389).

Deci og Ryan (2012, s. 416-417) fremjar viktigheita av tilfredsstilling av behovet for tilhørighet for indre motivasjon. For elevar som ikkje finn aktivitetane i kroppsøving interessante, er betydinga av å føle seg tilknytt til dei andre elevane viktig for eit høgt aktivitetsnivå og innsats i undervisinga (Ntoumanis, 2001, s. 227-228). Fleire studiar fremjar viktigheita av at elevane opplev tryggleik og gode relasjonar med sine medelevar i ein kroppsøvingsklasse (Ntoumanis, 2001, s. 237-238; Niemiec & Ryan, 2009, s. 139-140). Kroppsøvingslæraren kan leggje til rette for å tilfredsstille dette behovet ved at elevane nyttar egne kunnskapar og ferdigheiter for at også medelevar skal få framgang i faget, der ein anerkjenne ulikskap mellom seg sjølv og andre

i bevegelsesaktivitetar (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Ein sterkare lagånd og gode relasjonar mellom elevane i klassa kan sørgje for at fleire føler seg tryggje til å utfordre seg sjølv i faget (Ulstad et al., 2020, s. 15). Det kan i ulike situasjonar være utfordrande då elevane kan vise ulik grad av oppløftande åtferd ovanfor medelevar, blant anna basert på om dei er oppteken av å prestere og vinne, eller å meistre og utvikle seg (Ames, 1992, s. 261-262; Duda & Nicholls, 1992, s. 290-291). Lærarens relasjon til elevane er også ein særskilt viktig faktor, då følelsen av tryggleik og aksept ovanfor læraren i klasserommet står sentralt (Niemic & Ryan, 2009, s. 139-140).

5.4 Profesjonsutvikling i kroppsøving

Når ein ser til gjennomsnittsverdiar kring meistringsorientert klima frå den deskriptive statistikken i denne studien, ser ein at den er noko lågare enn tidlegare studiar, der blant anna Mjåtveit et al. (2023, s. 51) skilte seg ut med betrakteleg høgare gjennomsnittsverdi. I den studien var det nyutdanna kroppsøvingslærarar som hadde ansvar for klassane som vart undersøkt. I min studie var det både erfarne og mindre erfarne kroppsøvingslærarar, med variert mengde studiepoeng i faget. Dette kan gi indikasjonar på at dei nyutdanna legg opp til eit meir meistringsorientert klima i kroppsøving. Det skal seiast at det er fleire faktorar enn kven som er kroppsøvingslærar som spelar inn. For eksempel geografi, alder og utvalet til undersøkinga. Uansett kunne resultatane i min studie fått høgare gjennomsnittsverdi kring meistringsorientert klima dersom ein hadde fokusert på elementa i TARGET-rammeverket og med det tilfredsstilt dei tre grunnleggjande behova, som igjen kan føre til at elevane opplev høg grad av meistringsklima. Når ein ser at dei nyutdanna kroppsøvingslærarane får gode svar kring meistringsorientert klima, og i forhold til tidlegare studiar: relativt låge svar kring prestasjonsorientert klima (Mjåtveit et al., 2023, s. 51), kan ein spørje seg om dei nyutdanna lærarane kan styrkje profesjonen med sin nye kunnskap?

Det står nemleg nedskrive i *Overordna del – verdiar og prinsipp for grunnskuleopplæringa* at læraren skal vidareutvikle sin praksis i eit profesjonsfagleg fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Her får også dei nyutdanna kroppsøvingslærarane, spesielt lærarane med mastergrad i faget, ei viktig rolle. Fyrste kull med mastergrad i kroppsøving ved den nye lærarutdanninga i Norge vart uteksaminert i 2022. Det blir spennande å sjå om kroppsøvingsfaget vil endre seg med at det etterkvart vil bli mange lærarar med masterkompetanse i kroppsøving. Uansett visast det, dessverre, at å få ansvaret for

profesjonsutviklinga i kroppsøving som nyutdanna kan være utfordrande. Sæle og Hallås (2020, s. 190-191) legg fram at forskning på nyutdanna lærarar viser at det ikkje er like enkelt å påverke, og det kan være utfordrande å få gjennomslag for visjonar og idear som ein har med seg frå utdanninga. Dette er noko Birkelund og Midthaugen (2019, s. 27-28) støttar opp under i sin artikkel om å være ny som kroppsøvingslærer. Der kjem det fram at nyutdanna innehar oppdaterte kunnskapar som er nyttig kompetanse for skulens endrings- og utviklingsarbeid, men at erfarne lærarar ikkje nyttar dei som ein ressurs for å utvikle og endre skulepraksisar. Mange erfarne lærarane vil ikkje bli bryte ut av deira faste rammer. Fleire av desse erfarne lærarane kan gjennomføre si undervisning basert på ulike ideologiar og eigne erfaringar. For eksempel er det mange lærarar frå den eldre garde som framleis drivast av den biologiske ideologien der ein tenkjer «helse i kvar sveittedrope», som fort kan blir kjedeleg og lite motiverande for elevane, med minimalt læringsutbytte (Crum, 1993, s. 345-346; Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 5). Dei nyutdanna kjem inn som eit friskt pust og kan på sikt klare å påverke klimaet mot eit meistringsklima.

LK20 legg opp til eit profesjonelt handlingsrom som betyr at lærarar med god kompetanse skal tolke læreplanen, arbeide i eit profesjonsfelleskap saman med kollegaer til det beste for elevane (Sæle & Hallås, 2020, s. 53-54). Den nye læreplanen legg fram at leik og øving er sentralt i faget, både i innhald og som arbeidsform, der elevane skal ha ein aktiv medverknad i eigen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Lærarane kan nytte TARGET-modellen som ein sjekk på at ein held seg innanfor dei nye retningslinjene. Når profesjonen har fagmøte i kroppsøving kan ein ta utgangspunkt i nettopp oppgåve-, autonomi-, tilbakemelding-, gruppering-, evaluering- og tidsdimensjonen. Har ein for eksempel involvert elevane i eigen- og kameratvurdering sidan sist? Har ein hatt fokus på formativ vurdering, vurdering for læring, ipsativ vurdering? Dette er små faktorar som kan gjer at profesjonen peikar i same retning, og at flest mogleg elevar på den gitte skulen skal ha likast mogleg oppleving av kva klima som dominera. Ein må sjå til læreplanen og nytte TARGET-modellen for å oppnå læringsmål og byggje eit klima som kan bidra til livslang bevegelsesglede.

For å klare å byggje seg opp ein viss standing i profesjonen som nyutdanna er det ei rekkje ting ein kan fokusere på, men ein må huske at ting tar tid. Hvalby (2019, s. 181-182) presenterte i sin artikkel ei rekkje fagomgrep knytt til profesjonsutviklinga i skulen. Blant anna aktør- og kommentatorkompetanse. Det å ha aktørkompetanse, altså å ha kompetansen til å utføre gitte handlingar i profesjonen er avgjerande. Det å formidle og grunnje det som skjer i praktiske

situasjonar i lys av teori og erfaringar er og trekt fram som ein viktig eigenskap. Denne kommentatorkompetansen kan ein få bruk for i både formelle og uformelle settingar. Dersom ein har kommentatorkompetanse kan ein tilpasse seg samarbeidspartnarane eller publikum og formidle på ein hensiktsmessig måte. Det vil også være sentralt å ha ein felles forståing av fagomgrep (Hvalby, 2019, s. 181-184; Sæle & Hallås, 2020, s. 194). Om ein meistrar dette kan kvaliteten i profesjonsutviklinga bli heva. Dessverre er det ofte slik at kroppsøvingundervisninga bærer preg av lærarens eigne, svært varierende erfaring med kroppsøving og deira haldningar til å være fysisk aktiv. Dersom positive opplevingar og åferd etablerast til kroppsøving i tidleg alder, er det større sjanse for at dette haldast ved like seinare i livet (Durden-Myers & Keegan, 2019, s. 32).

Det finst også kroppsøvingslærarar, både med og utan/få studiepoeng, som basera si undervisning på den pedagogiske ideologien. Der nyttar ein kroppsøvingsfaget som eit rekreasjonsfag med tankegangen «all aktivitet er god aktivitet» (Crum, 1993, s. 344). Der handlar det om tilrettelegging for aktivitetar der trivsel og «ha det gøy» har stor betydning, medan læring ikkje er ein like sentral del av aktivitetane. Tradisjonelle ballspel blir regelmessig organisert, gjerne på oppfordring frå idrettsaktive elevar. Her er det ofte dei prestasjonsflinke elevane som blir favorisert (Crum, 1993, s. 344-345; Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 5-6). For at kroppsøvingsfaget på ein gitt skule skal ha likast mogleg referanserammer, der ein ser kroppsøvingsfaget som eit læringsfag med eit meistringsorientert klima som mål, må ein utvikle lærarprofesjonalitet i samarbeid med kollegaene (Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 11). Dessverre var det pr 2020 berre 45 prosent av lærarane som underviser i kroppsøving i grunnskulen som har 30 studiepoeng eller meir (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020, s. 47). Sjølv om det er lærarane med høgast kompetanse som underviser mest i faget, kan det være innslag av lærarar med få eller ingen studiepoeng i profesjonen. Det er difor viktig at skuleleiinga tar kroppsøving på alvor og tørr og satse på dei nyutdanna kroppsøvingslærarane for å byggje opp ein sterk fagleg profesjon kring kroppsøvingsfaget (Postholm & Rokkones, 2012, s. 28). Systematisk vidare utvikling i kollegiet kan på sikt føre til at ein klarar å byggje opp eit meistringsorientert klima dersom ein fokusera på dei faktorane som fremjar eit positivt læringsklima. I min studie har eg ikkje innsyn i kroppsøvingslærarane sin kompetanse, og ser med det at eg kunne styrka min studie om dette hadde blitt undersøkt.

5.5 Metodiske styrkar og svakheiter

Alt av forskingsarbeid har styrker og svakheiter. Ein forskar bør spørje seg om funna er påverka av dei metodane som er brukt for utval, innsamling av data, behandling og analyse, og korleis dette er med å påverke validiteten og reliabiliteten i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 242). I dette kapitlet vert metodiske drøftingar kring denne studien presentert.

5.5.1 Design

Funna i denne studien kan berre kan seie noko om korleis status er på det gitte måletidspunktet, noko som gjer reliabiliteten usikker. Samstundes kan anna forskning, der same type spørsmål er stilt og same resultat som denne forskinga har fått, være med på å styrke reliabiliteten. Ei oppfølging av same undersøking og med det same utvalet på eit seinare tidspunkt kunne ha fortalt oss meir om reliabiliteten i studien.

5.5.2 Utval

Målet mitt blei å finne eit stort nok utval for å behandle fornuftig statistikk, og satt med det eit mål om 150 respondentar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 240). Gjennom Sikt (2022) sitt meldeskjema vart det vurdert at skriftleg samtykke frå føresette var nødvendig. Ut i frå egne opplevingar frå når informasjonsskriv vart delt ut var det stor positivitet frå elevane si side på å delta. Det viste seg likevel at å få samla inn samtykker blei ei utfordring. Etter ei purreveke der føresette fekk e-post om informasjonsskrivet låg tal samtykker på 150 elevar, der 142 var tilstades og gjennomførte undersøkinga. Dei åtte elevane som ikkje deltok, men hadde gitt sitt samtykke, var sjuke i tillegg til ein elev som ikkje ynskja å delta likevel. Sistnemnde trakk seg utan grunngjeving og utan negative konsekvensar, jamføre NESH sine retningslinjer (2021, s. 18). Det er også uvisst kven som ikkje gav sitt samtykke, og kvifor dei ikkje ynskja å delta. Likevel vart målet om +/- 150 respondentar nådd. Det vil ikkje være mogleg å generalisere mine funn på landsbasis i all den tid det er nytta eit strategisk utval.

5.5.3 Praktisk gjennomføring

Underteikna stod for utdeling av informasjonsskriv og samtykkeskjema, slik at alle fekk same informasjon og introduksjon. Ein svakheit med personleg oppmøte kan være at elevane kan ha blitt påverka av underteikna i ein eller anna retning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Det var størst svarprosent frå 8. og 9.trinn, høvesvis 62 (43,66%) og 58 (40,85%) respondentar, medan 10.trinn hadde desidert lågast svarprosent med berre 22 (15,49%) respondentar. Då eg

var ute å samla inn data på dei aktuelle skulane fekk eg fleire spørsmål frå elevar på 10.trinn om kvifor dei ikkje kunne ta undersøkinga utan samtykke, der dei forklarte at det var «stress» å få underskrift frå føresette. Trass at det var elevar som spurte om å kunne ta undersøkinga og levere samtykke dagen etter, var eg lojal mot personvernsreglementet og retningslinjene til NESH (2021). Dette kan være ei forklaring på låg svarprosent blant elevar frå 10.trinn. Denne låge svarprosenten kan ha påverka tal svar frå dei som er aktive- og ikkje aktive på fritida. I følge ei undersøking gjort av ung data og Andersen et al. (2020) er det rundt 60% av alle som ein eller anna gong har vært med i idretten, har slutta før fylte 18 år. Dei fleste sluttar i overgangen mellom ungdomskulen og vidaregåande skule, men også ein god del sluttar i overgangen mellom 9. og 10.trinn. Dermed er det synd for studien at svarprosenten blant elevar på 10.trinn ikkje var større, i og med at dette kunne gitt interessante svar. Fordelinga mellom aktive- og ikkje aktive på fritida fordelte seg slik: 92 (64,79%) vs. 50 (35,21%). Ein kan forvente at dette hadde blitt annleis ved fleire respondentar frå 10.trinn.

Under sjølve undersøkinga kunne elevane stille spørsmål om det var noko som var uklart med utsegna eller spørsmåla. Nokre elevar kan ha unnlatt å stille spørsmål grunna dei ikkje turte. Minimum éin anna lærar (ikkje kroppsøvingslærar) elevane har kjennskap til var til stades. Dette for å auke tryggleiken blant elevar som kan oppleve ein slik situasjon som «skummel». Av dei 142 som tok undersøkinga var det ingen interne bortfall (spørsmål som ikkje blir svar på). Dette kan være med å auke validiteten i studien. Samstundes var det stor forskjell i tid brukt på gjennomføringa. Nokre elevar tok seg god tid og verka å være grundige, medan andre trykte seg meir eller mindre fort igjennom undersøkinga. Sjølv om alle respondentane har svart på alle spørsmåla, veit ein at barn og ungdom lev i nuet og at det som nyleg har skjedd kan påverke svar (Imsen, 2014, s. 298-299).

5.5.4 Behandling og analyse

Innsamla data vart overført til SPSS ved hjelp av et par tastetrykk for vidare behandling. Det betyr at det ikkje var nødvendig å overføre data manuelt, som fort kan føre til tastefeil og dermed målefeil. Sjølv om målefeila sannsynlegvis ville vært tilfeldige, så ville det likevel påverka reliabiliteten. Sidan spørjeundersøkinga er standardisert med lukka svaralternativ har det ikkje så stor betydning på kven som tolkar og vurderer svara. På bakgrunn av dette blir ikkje reliabiliteten påverka på nokon måte at det er underteikna som tolkar og vurderer svara til respondentane.

6.0 Avslutning

Hensikta med denne masteroppgåva var å finne svar på problemstillinga «korleis opplev elevar på ungdomstrinnet motivasjonsklima i kroppsøving?». Målsettinga var å få auka innsikt og forståing for ungdomskuleelevars oppleving av motivasjonsklima i faget, der eg i tillegg fokuserte på korleis ein profesjonell kroppsøvingslærer kan dyrke god undervisning i faget. Forhåpentlegvis kan mine drøftingar og praktiske implikasjonar bidra til meir motiverte elevar, der dei opplev faget som eit givande læringsfag. For å konkretisere kva som skulle sjåast på, vart det tatt utgangspunkt i to konkrete forskingsspørsmål der eg studerte nærare i kva grad det er korrelasjon mellom ungdomskuleelevars oppleving av meistrings- og prestasjonsklima, samt i kva grad det er forskjell i opplevd motivasjonsklima i kroppsøving mellom elevar som er aktive- og ikkje aktive på fritida. For å finne svar på dette er det nytta ei spørjeundersøking med 142 svar frå ungdomskuleelevar som er analysert og drøfta. Den kvantitative spørjeundersøkinga beskriv elevanes oppleving av motivasjonsklimaet, med skilje på meistrings- og prestasjonsklima. I denne undersøkinga er målperspektivteorien nytta som bakteppe. Spørjeundersøkinga PMCSQ er validert av Roberts og Ommundsen (1996), og er nytta i mange forskingsprosjekt i kroppsøving i Norge. Dette gjorde at teorien var relevant på datamaterialet. For å drøfte enkelte funn vart det nytta tidlegare forskning og noko støttemateriell som sjølvbestemmelsesteorien og TARGET-rammeverket. Påfølgjande oppsummering av hovudfunn frå undersøkinga syner at oppgåvas formål er ivareteken og at den gir svar på oppgåvas problemstilling og forskingsspørsmål.

Resultata frå den deskriptive statistikken i min studie viste dei aktive- og ikkje aktive elevane på fritida opplev omtrent lik grad av prestasjonsklima. Når det kjem til meistringsklima opplev dei aktive elevane høgare grad enn dei ikkje aktive. Både med skilje på aktive- og ikkje aktive elevar, samt alle sett under eitt, scorar opplevinga av prestasjonsklima under det aritmetiske gjennomsnittet, medan meistringsklima scorar over det aritmetiske gjennomsnittet. Resultata frå t-test synte ein signifikant forskjell mellom dei aktive- og ikkje aktive elevane på fritida når det kjem til oppleving av meistringsklima, medan den var ingen signifikant forskjell ved prestasjonsklima. H_2 blei i denne studien forkasta i og med at opplevinga av prestasjonsklima var relativt lik mellom aktive- og ikkje aktive elevar i denne studien. Når det gjeld meistringsklima blei H_3 diskutert vidare sidan dei ikkje aktive elevane på fritida opplevde mindre grad av meistringsklima enn elevane som er aktive på fritida.

Resultata frå korrelasjonsanalysen gav meg negativ korrelasjon mellom opplevd meistrings- og prestasjonsklima blant ungdomskuleelevar i kroppsøvingsfaget. Opplevinga av motivasjonsklima er individuell, og ein kan med det risikere at nokre elevar opplev høg eller låg grad av både meistrings- og prestasjonsklima. Mine funn viser at det er ein del elevar som fell under denne kategorien. Ei mogleg forklaring på at elevar opplev høg grad av både prestasjons- og meistringsklima kan være at elevane koplar meistringskjensle opp mot prestasjon. Elevar som fell under denne kategorien kan være dei som synst det er viktig å være best og vise dominans, men samstundes klare å akseptere prøving og feiling på vegen mot å bli «best». Desse elevane har ein ytre autonom motivasjon ved at dei ser verdien i prøving og feiling, sidan dei har sett at det kan gi resultat.

Gjennom arbeidet med mastergradsoppgåva har det kome fram at lærarens tilrettelegging av undervisning kan forme motivasjonsklimaet i kroppsøving. Bevisst og målretta arbeid med det pedagogiske verktøyet TARGET-rammeverket, kan føre til gode resultat i form av eit meistringsorientert klima. Blant anna kan bevisstgjering kring gruppesamansetting være med på å bidra til lik moglegheit for deltaking, der ein ikkje delar inn i grupper etter til dømes ferdigheitsnivå. Dersom ein ikkje er bevisst rundt dette, kan det føre til negativ innverknad på sjølvtilitt og sjølvinnsikt, som igjen kan føre til strategiar for å skjule eigne ferdigheiter og kunnskapar. For å klare å nytte seg av taktiske grupper på ein hensiktsmessig måte står det å ha ein god relasjon til elevgruppa sentralt. Mine resultat kring prestasjonsorientert klima gav noko høgare resultat enn dei nyare studiane til Mjåtveit et al. (2023), Laxdal et al. (2020) og Ulstad et al. (2020). Kroppsøvingslærarane ved dei to ungdomskulane eg studerte kan med fordel være oppmerksame på gruppesamansettinga si betydning, som kan være med på å gi eit annleis resultat i framtida.

Type tilbakemelding læraren gir er også noko som har påverknad på opplevd motivasjonsklima hos elevane. Ein må unngå ukritisk bruk av tilbakemeldingane som er på personnivå, men heller nytte seg av tilbakemeldingane på prosessnivå. Det vil seie å fokusere på strategien. Det er heller ikkje berre type tilbakemelding ein må fokusere på, men også på når ein gir tilbakemelding. Også her er god relasjon viktig, i tillegg til god observasjonsevne for å klare å treffe kvar enkelt elev best mogleg med tilbakemeldingane. Motivasjonsklima i ein kroppsøvingsklasse er altså noko ein som lærar kan forme ved hjelp av bevisstheit kring kva motivasjonsklima ein vil ha. Dersom læraren gir mykje støtte, og verdsette innsats og framgang kontra fokuset på å kåre ein vinnar og ein tapar er ein langt på veg mot eit meistringsklima.

Ein kan stille seg spørsmålet om dei nyutdanna kroppsøvingslærarane kan styrkje profesjonen med sin nye kunnskap. Fyrste kull med mastergrad i kroppsøving ved den nye lærarutdanninga i Norge vart uteksaminert i 2022, og det blir spennande å sjå på ringverknadane rundt kroppsøvingsfaget etterkvart som det vil bli mange lærarar med masterkompetanse i faget. Uansett visast det, dessverre, at å få ansvaret for profesjonsutviklinga i kroppsøving er utfordrande. Små faktorar som kan gjer at profesjonen peikar i same retning, og at flest mogleg elevar på den gitte skulen skal ha likast mogleg oppleving av faget, kan ein nytte seg av TARGET-rammeverket som ein sjekk på at til dømes held seg innfor den nye læreplanen LK20. Her får ein automatisk ei brubygging mellom teori og praksis, som blir sett på som hensiktsmessig. Evalueringsdimensjonen i TARGET kan for eksempel nyttast for ein sjekk om på om ein har involvert elevane i eigen- og kameratvurdering den siste tida. Systematisk vidare utvikling i kollegiet, der kroppsøving blir tatt på alvor på lik linje med andre læringsfag som matematikk og norsk, kan på sikt føre til at ein byggjer opp eit meistringsorientert klima dersom ein fokusera på dei faktorane som fremjar eit positivt læringsklima. Vidare hadde det vore spennande å sjå korleis ein slik studie ser ut om nokre år, der ein har innsyn i kroppsøvingslærarane sin kompetanse, og korleis dei arbeidar i kollegiet for positiv utvikling i faget.

Sjølv om ein ynskjer å fremje eit meistringsorientert klima, der ein ikkje kårar ein tydeleg tapar eller vinnar, må ein ikkje leggje vekk konkurranseelementet. Konkurranseaktivitetar verkar nemleg særskilt motiverande for mange elevar. Det handlar meir om måten konkurransen blir gjennomført på, der ein for eksempel kan leggje til rette for autonomi i form av medbestemming og ulike valmoglegheiter innanfor aktiviteten. I slike situasjonar er det viktig kva læraren gir tilbakemeldingar på. I staden for å berre gi skryt etter ein god prestasjon i form av rask gjennomføring eller seier, må ein gi tilbakemeldingar i form av gode og kreative løysingsforslag eller god samarbeidsevne. Fokus på eventuelle feil og manglar må også unngåast. Funna i denne studien syner at fleire elevar opplev relativt høg grad av meistringsklima, men også ein nokre elevar som opplev relativ høg grad av prestasjonsklima. Nokre elevar opplev ein kombinasjon av meistrings- og prestasjonsklima, som i enkelte tilfelle kan være positivt. Desse elevane kan nytte godt av konkurranseaktivitetar for å oppretthalde motivasjonen, samstundes som læraren legg fokuset på korleis ein gjennomfører aktiviteten i motsetning til fokuset på feil og manglar.

Oppsummert viste funna i denne studien at gjennomsnittsverdiane kring prestasjonsorientert klima la seg over gjennomsnittet til dei nyare studiane på same område. Gjennomsnittsverdiane til dei same tidlegare studiane kring meistringsorientert klima scorar høgare enn funna i min studie. Dette syner at det krevjast ytterlegare fokus og forskning på emnet, der ein gjerne tar med kompetansen til kroppsøvingslærarane i studien. Pr 2020 er det lærarar med 30 studiepoeng eller meir i kroppsøving som underviser mest i faget, men det er dessverre berre 45 prosent av lærarane som underviser i faget som har 30 studiepoeng eller meir. Dette syner at kroppsøving må bli tatt meir på alvor nasjonalt og lokalt på kvar enkelt skule. Faget må bli sett på som eit givande lærings- og utviklingsfag. Dette startast med at ein har kompetente lærarar som legg til rette for eit meistringsorientert klima der ein gir mykje støtte, og verdsett innsats og framgang. Dei små tilfeldigheitene som tilsynelatande oppstår i form av til dømes bruk av tilfeldige grupper eller ugunstig bruk av testing eller konkurransar må fokuserast på. Utviklinga kring den norske forskinga og kompetansen i faget er positiv, samt innføring av mastergrad i kroppsøving ser framtida til faget lysare ut enn på mange år. Det hadde det vore interessant å forske vidare på emnet der ein kjenner til kompetansen til kroppsøvingslærarane, samt gjennomført eit kvalitativt djupneintervju med elevar om motivasjonsklima.

Referansar

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Andersen, P. L., Bakken, A., Espedalen, L. E., Persson, M., Seippel, Ø., Stefansen, K. & Strandbu, Å. (2020, 09. februar). *Ungdom og idrett i Norge*. Ungdata. <https://www.ungdata.no/ungdom-og-idrett/>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Biddle, S., Wang, C. K. J., Kavussanu, M. & Spray, C. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3:5, s. 1-20. <https://doi.org/10.1080/17461390300073504>
- Birkelund, I. & Midthaugen, P. (2019). Ny som kroppsøvlingslærer – hvordan oppleves det første året i yrket? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13 (1), 25-43. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1835>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2.utg). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- 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>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-Determination Theory. I P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Red), *Handbook of theories of social psychology* (s. 416-437). SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446249215>
- Duda, J. L. (1996). Maximizing Motivation in Sport and Physical Education Among Children and Adolescents: The Case for Greater Task Involvement. *Quest*, 48(3), 290-302. [10.1080/00336297.1996.10484198](https://doi.org/10.1080/00336297.1996.10484198)
- Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290–299. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>

- Durden-Myers, E. J. & Keegan, S. (2019). Physical Literacy and Teacher Professional Development. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(5), 30-35.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1580636>
- Gray, S., Sproule, J. & Morgan, K. (2009). Teaching team invasion games and motivational climate. *European Physical Education Review*, 15(1), 65–89.
<https://doi.org/10.1177/1356336X09105212>
- Halvari, H., Skjesol, K. & Bagøien, T. E. (2011). Motivational Climates, Achievement Goals, and Physical Education Outcomes: A Longitudinal Test of Achievement Goal Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55:1, 79-104.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.539855>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1–21. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3301_1
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2020, 4.juni). *Sammen om aktive liv. Handlingsplan for fysisk aktivitet 2020-2029*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/43934b653c924ed7816fa16cd1e8e523/handlingsplan-for-fysisk-aktivitet-2020.pdf>
- Hvalby, M. (2019). Bedre rustet til profesjonsutøvelsen?: Studenter som aktører i profesjonsfellesskap. I L. Helle & A. Nevøy (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk: Innspill til læreres arbeid for inkludering* (s. 176-198). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
<https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Kristiansen, C. W. & Eggen, A. B. (2018). Vurdering som skapende læring. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s. 81-102). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa. Profesjonsfellesskap og skuleutvikling*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

- Laxdal, A. (2020). *The learning environment in upper secondary school physical education – The student perspective*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger].
<https://hdl.handle.net/11250/2657854>
- Laxdal, A., Mjåtveit, A., Leibinger, E., Haugen, T. & Giske, R. (2020). Self-regulated learning in physical education: An analysis of perceived teacher learning support and perceived motivational climate as context dependent predictors in upper secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 1120-1132.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1689164>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4.utg.). Gyldendal.
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O. & Gjølme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010-2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Fagbokforlaget.
- Mjåtveit, A., Leibinger, E., & Giske, R. (2023). What Kind of Learning Climates are Established by Newly Educated PE-Teachers in Primary and Lower Secondary School? A Quantitative Analysis of Students' Perceptions. *Physical Educator*, 80(1), 41-70. <https://js.sagamorepub.com/pe/article/view/11021>
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2015). Kroppsøving i Elverumskolen: En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen. *Høgskolen i Hedmark*.
<http://hdl.handle.net/11250/300725>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). *Høgskolen i Innlandet*. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Morgan, K. (2017). Reconceptualizing Motivational Climate in Physical Education and Sport Coaching: An Interdisciplinary Perspective, *Quest*, 69 (1), 95-112.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1152984>
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- 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), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- Næsheim-Bjørkvik, G. (2010). *En byrdefull ideologisk arv i kroppsøvingsslaget?* Universitetet i Stavanger. <http://hdl.handle.net/11250/2412726>
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett: betydning for barn og unges læring, trivsel og motivasjon. I S. Hermundur & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-61). Universitetsforlaget.
- 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>
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. & Miller, B. W. (2003). Peer relationships in adolescent competitive soccer: Association to perceived motivational climate, achievement goals and perfectionism. *Journal of Sports Sciences*, 23(9), 977-989. <http://dx.doi.org/10.1080/02640410500127975>
- Opplæringslova. (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using IBM SPSS* (7. utg.). Open University Press.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-50). Tapir Akademisk Forlag.

- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/17408989.2014.892063>
- Senko, C. (2016). Achievement goal theory: a story of early promises, eventual discords, and future possibilities. I K. Wentzel & D. Miele (Red.), *Handbook of Motivation at school* (s. 75-95). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773384>
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sikt. (2022, 8. november). *Personverntjenester for forskning*. Norsk senter for forskingsdata. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning>
- Sikt. (2023, 31. januar). *Informasjon til deltakarane i forskingsprosjekt*. Norsk senter for forskingsdata. <https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskingsprosjekt>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring – teori og praksis* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Skjesol, K. & Ulstad, S. O. (2021). Målorienteringsteorien i kroppsøving. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven: pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 99-115). Vigmostad & Bjørke AS, Fagbokforlaget.
- Standal, Ø. F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 9-22). Cappelen Damm Akademisk.
- Sæle, O. O. (2017). Mind the gap! Kroppsøvingfaget – mellom ideologi og virkelighet. *Bedre skole*, 4, 14-19. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202017.pdf>
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning*. Gyldendal Akademisk.
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode: En praktisk tilnærming* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- 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). <https://doi.org/10.5617/adno.7826>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagrelevans og sentrale verdier (KRO01-05)*. Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjerneelement* (KRO01-05). Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nno>

- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Timetal i kroppsøving* (KRO01-05). Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/timetall?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Kompetansemål og vurdering i kroppsøving etter 10. trinn* (KRO01-05). Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?lang=nno>
- Wagner, D. & Herbel-Eisenmann, B. (2014). Identifying authority structures in mathematics classroom discourse: A case of a teacher's early experience in a new context. *ZDM Mathematics*, 46(6), 871-882. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-014-0587-x>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Spørjeskjema

Motivasjonsklima i kroppsøving

I denne undersøkelsen ønsker jeg å kartlegge hvordan du opplever kroppsøvfingsfaget. Du blir presentert for ulike utsagn, og jeg ønsker at du krysser av for det svaralternativ (fra helt uenig til helt enig) som passer best for deg. Dette er ikke en test. Det finnes ingen riktige eller gale svar, jeg er kun interessert i dine meninger.

FORRIGE

NESTE

20%

Først litt bakgrunnsinformasjon om deg:

Kryss av for ditt kjønn

- Jente
 Gutt

Hvilket trinn går du på?

- 8
 9
 10

Deltar du i noen form for organisert aktivitet på fritiden?

- Ja
 Nei

Deltar du i noen form for konkurranseidrett på fritiden? (stevne, kamp, turnering eller lignende)

- Ja
 Nei

Hva var den siste terminkarakteren du fikk i kroppsøving? (1, 2, 3, 4, 5 eller 6)

- 1
 2
 3
 4
 5
 6

På følgende utsagn skal du gi uttrykk for hvordan du opplever forholdet til kroppøvlingslæreren din og dine medelever.

I kroppøvingstimen ...

	Helt uenig	Uenig	Nøytral	Enig	Helt enig
1. Har elevene en god følelse når de gjør det bedre enn sine medelever.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
2. Blir elevene straffet når de gjør en feil.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
3. Er det viktig å være bedre enn de andre.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
4. Gir læreren mest oppmerksomhet til de beste.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
5. Er det viktig å gjøre det bedre enn andre.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
6. Favoriserer læreren enkelte elever.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
7. Blir elevene oppmuntret til å gjøre det bedre enn medelevene.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
8. Ønsker alle elevene å være best.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
9. Blir bare de beste elevene lagt merke til.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
10. Er elevene redd for å gjøre feil.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
11. Oppnår bare noen få elever stjernestatus.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
	Helt uenig	Uenig	Nøytral	Enig	Helt enig
12. Blir innsats belønnet.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
13. Er læreren opptatt av å utvikle/forbedre ferdigheter blant elevene.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
14. Er framgang hos hver enkelt elev viktig.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
15. Prøver elevene å lære seg nye ferdigheter.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
16. Blir elevene oppmuntret til å trene på det de ikke er så flinke til.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
17. Vil læreren at vi skal prøve ut nye ferdigheter.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
18. Liker elevene å konkurrere mot noen som er bedre enn dem.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
19. Har alle elevene en viktig oppgave når vi setter sammen lag som skal konkurrere mot andre utenom klassen.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
20. Får de aller fleste elevene delta når det gjennomføres lagkonkurranser mot andre.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>

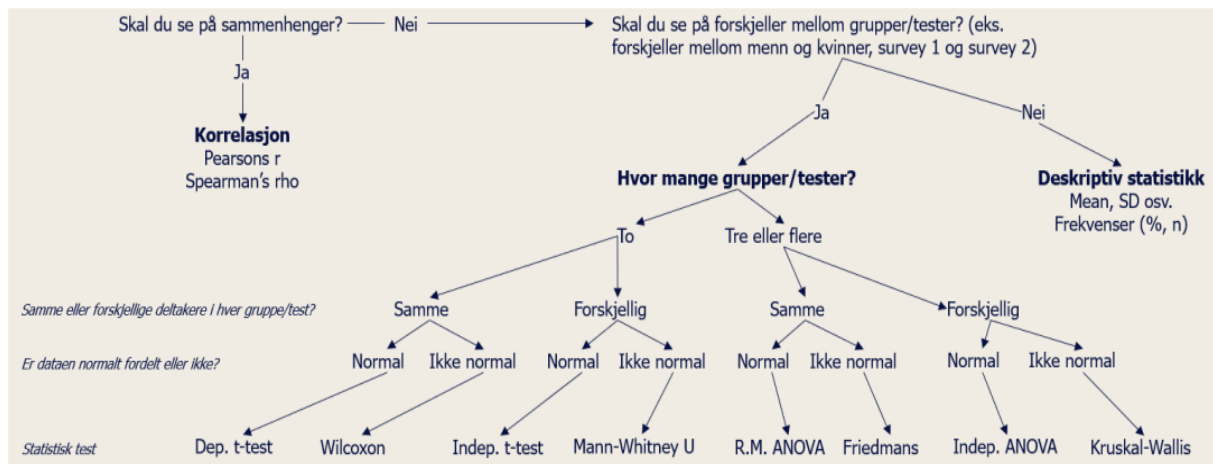
Tusen takk for at du ble med på denne undersøkelsen!

FORRIGE

AVSLUTT

100%

Vedlegg 2 – «decision-tree»



Laga av S. Sandgren, førsteamanuensis, faggruppe idrett og kroppsøving ved UiS.

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elevar og føresette

Vil du delta i forskingsprosjektet? " Læringsklima i kroppsøving – Korleis opplev elevar på ungdomstrinnet motivasjonsklimaet i kroppsøvingsfaget?" ?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt (masteroppgåve) der føremålet er å *finne ut meir om korleis elevar på ungdomstrinnet opplev motivasjonsklimaet i kroppsøvingsfaget*. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Dette er eit forskingsprosjekt i forbindelse med mi masteroppgåve som eg skal levere i månadsskiftet mai/juni 2023. Omfanget på oppgåva er 25 – 35 0000 ord.

Eg ynskjer å skaffe meg innsikt og forståing for ungdomsskuleelevars oppleving av motivasjonsklima i kroppsøvingsfaget. Eg har også eit mål om at denne studien kan føre til inspirasjon og diskusjon over korleis ein profesjonell kroppsøvingslærer kan dyrke god undervising i faget.

Problemstilling: *Korleis opplev elevar på ungdomstrinnet motivasjonsklimaet i kroppsøvingsfaget?*

Utifrå problemstillinga mi har eg to forskingsspørsmål som kjem til å avgrense og styre denne studien.

Forskingsspørsmål 1: *I kva grad er det korrelasjon (samanheng) mellom ungdomskuleelevars oppleving av meistrings- og prestasjonsklima i kroppsøvingsfaget?*

Forskingsspørsmål 2: *I kva grad er det forskjell i opplevd motivasjonsklima i kroppsøving på ungdomskulen mellom elevar som er aktive på fritida og elevar som ikkje er aktive på fritida?*

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg ynskjer som nemnd å uttale meg om *ungdomskuleelevares* oppleving av motivasjonsklima i kroppsøvingsfaget. Difor tok eg kontakt med X skule. Eg ynskjer å ta for meg +/- 150 elevar.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du fyller ut eit spørjeskjema. Det vil ta deg ca. 10 minutt. Spørjeskjemaet inneheld utsegn om korleis du blant anna opplever forholdet til kroppsøvingslæraren din. For eksempel: «*Favoriserer læraren enkelte elevar*». Svare dine frå spørjeskjemaet blir registrerte elektronisk og anonymt. Før ein sett i gang med å svare på dei ulike utsegna vil det være spørsmål om blant anna kva trinn du går på og kva kjønn du er. Sidan mange av elevane dette informasjonsskrivet sendes ut til er under 16 år trengs det samtykke frå føresette. Føresette kan få sjå spørjeskjema på førehand ved å ta kontakt dersom dette ynskjeleg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg. Å delta eller ikkje delta i prosjektet vil heller ikkje påverke forholdet til kroppsøvingslæraren din.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Prosjektansvarleg og masterstudent Marius Naustdal Storevik
 - E-post: mn.storevik@stud.uis.no
 - Telefon: 46946335
- Vårt personvernombod: Rolf Jegervatn, personvernombud@uis.no

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Prosjektansvarleg

Marius Naustdal Storevik

Masterstudent i kroppsøving, grunnskulelærerutdanning 5.-10.trinn

Universitetet i Stavanger

Samtykkeerklæring – X skule

Føresette har motteke og forstått informasjon om prosjektet «*Korleis opplev elevar på ungdomstrinnet motivasjonsklimaet i kroppsøvingfaget?*» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

At min ungdom kan delta i *spørjeundersøkinga*

Fullt namn på elev: _____

Klasse: _____

Eg (føreset) samtykker til at opplysingane som blir gitt kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

Signatur føresette: -----

Vedlegg 4 – informasjonsskriv og samtykkeerklæring tredjeperson

Vil du delta i forskingsprosjektet?
Informasjon til deg som tredjeperson (kroppsøvingslærer v/X skule)
” Læringsklima i kroppsøving –
Korleis opplev elevar på ungdomstrinnet motivasjonsklimaet i
kroppsøvingfaget?” ?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt (masteroppgåve) der føremålet er å *finne ut meir om korleis elevar på ungdomstrinnet opplev motivasjonsklimaet i kroppsøvingfaget*. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Dette er eit forskingsprosjekt i forbindelse med mi masteroppgåve som eg skal levere i månadsskiftet mai/juni 2023. Omfanget på oppgåva er 25 – 35 000 ord.

Eg ynskjer å skaffe meg innsikt og forståing for ungdomsskuleelevars oppleving av motivasjonsklima i kroppsøvingfaget. Eg har også eit mål om at denne studien kan føre til inspirasjon og diskusjon over korleis ein profesjonell kroppsøvingslærer kan dyrke god undervising i faget.

Problemstilling: *Korleis opplev elevar på ungdomstrinnet motivasjonsklimaet i kroppsøvingfaget?*

Utifrå problemstillinga mi har eg to forskingsspørsmål som kjem til å avgrense og styre denne studien.

Forskingsspørsmål 1: *I kva grad er det korrelasjon (samanheng) mellom ungdomskuleelevars oppleving av meistrings- og prestasjonsklima i kroppsøvingfaget?*

Forskingsspørsmål 2: *I kva grad er det forskjell i opplevd motivasjonsklima i kroppsøving på ungdomskulen mellom elevar som er aktive på fritida og elevar som ikkje er aktive på fritida?*

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg ynskjer som nemnd å uttale meg om *ungdomskuleelevars* oppleving av motivasjonsklima i kroppsøvingfaget. Her vil elevane få utlevert eit spørjeskjema med 20 utsegn. Utsegna går blant anna ut på korleis dei opplever forholdet sitt til kroppsøvingslæraren. Dei får med andre ord utsegn om lærarens undervisingstilnærmingar. For eksempel: «*Favoriserer læraren enkelte elevar*».

Kva inneber det for deg å delta?

Det er ikkje du som tredjeperson som skal svare på spørjeskjema, men elevane. Det vil sei at elevane må reflektere over korleis dei opplev motivasjonsklima i dine kroppsøvingstimar. Du kan få sjå spørjeskjema på førehand ved å ta kontakt med underteikna dersom dette ynskjeleg. Det vil ikkje bli henta nokon personvernsopplysingar frå deg. I oppgåva vil skulen bli omtalt som «ein ungdomsskule i Stavangerområdet».

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å godta at elevane dine deltar i prosjektet. Dersom du vel å godkjenne, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Prosjektansvarleg og masterstudent Marius Naustdal Storevik
 - E-post: mn.storevik@stud.uis.no
 - Telefon: 46946335

Venleg helsing

Prosjektansvarleg

Marius Naustdal Storevik

Masterstudent i kroppsøving, grunnskulelærerutdanning 5.-10.trinn

Universitetet i Stavanger

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «*Korleis opplev elevar på ungdomstrinnet motivasjonsklimaet i kroppsøvingfaget?*» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

At eg blir ein fungerande tredjeperson i dette prosjektet

Fullt namn: _____

Lærer for desse kroppsøvingssklassane: _____

Eg samtykker til at opplysingane som blir gitt kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

Signatur: -----

Vedlegg 5 – detaljar innanfor subdimensjonen prestasjonsorientert klima

Descriptive Statistics						
	N Statistic	Minimum Statistic	Maximum Statistic	Mean		Std. Deviation Statistic
				Statistic	Std. Error	
Har elevene en god følelse når de gjør det bedre enn sine medelever.	142	2	5	3.91	.064	.762
Blir elevene straffet når de gjør en feil.	142	1	5	1.63	.072	.864
Er det viktig å være bedre enn de andre.	142	1	5	2.48	.102	1.219
Gir læreren mest oppmerksomhet til de beste.	142	1	5	2.14	.094	1.115
Er det viktig å gjøre det bedre enn andre.	142	1	5	2.65	.099	1.174
Favoriserer læreren enkelte elever.	142	1	5	2.25	.096	1.150
Blir elevene oppmuntret til å gjøre det bedre enn medelevene.	142	1	5	2.68	.094	1.114
Ønsker alle elevene å være best.	142	1	5	3.35	.097	1.161
Blir bare de beste elevene lagt merke til.	142	1	5	2.18	.092	1.093
Er elevene redd for å gjøre feil.	142	1	5	3.07	.094	1.121
Oppnår bare noen få elever stjernestatus.	142	1	5	3.02	.094	1.120
Valid N (listwise)	142					

Vedlegg 6 – detaljar innanfor subdimensjonen meistringsorientert klima

Descriptive Statistics						
	N Statistic	Minimum Statistic	Maximum Statistic	Mean		Std. Deviation Statistic
				Statistic	Std. Error	
Blir innsats belønnet.	142	1	5	3.68	.094	1.114
Er læreren opptatt av å utvikle/forbedre ferdigheter blant elevene.	142	1	5	3.80	.076	.909
Er fremgang hos hver enkelt elev viktig.	142	2	5	4.04	.068	.807
Prøver elevene å lære seg nye ferdigheter.	142	1	5	3.56	.071	.847
Blir elevene oppmuntret til å trene på det de ikke er så flinke til.	142	1	5	3.58	.084	1.005
Vil læreren at vi skal prøve ut nye ferdigheter.	142	1	5	3.96	.070	.837
Liker elevene å konkurrere mot noen som er bedre enn dem.	142	1	5	3.11	.084	1.004
Har alle elevene en viktig oppgave når vi setter sammen lag som skal konkurrere mot andre utenom klassen.	142	1	5	3.49	.086	1.023
Får de aller fleste elevene delta når det gjennomføres lagkonkurranser mot andre.	142	1	5	3.93	.079	.943
Valid N (listwise)	142					

Vedlegg 7 – Deskriptiv statistikk

Vedlegg 7.1 – Deskriptiv statistikk – skule 1 og 2

Descriptive Statistics						
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
prestasjonsorientert	142	1.36	4.45	2.6671	.04976	.59301
mestringsorientert	142	1.67	5.00	3.6847	.04669	.55636
Valid N (listwise)	142					

Vedlegg 7.2 – Deskriptiv statistikk aktiv- / ikkje aktiv fritid – skule 1 og 2

Descriptive Statistics							
		N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
ja	prestasjonsorientert	92	1.36	4.45	2.6897	.06333	.60740
	mestringsorientert	92	2.44	5.00	3.7886	.05167	.49555
	Valid N (listwise)	92					
nei	prestasjonsorientert	50	1.45	4.09	2.6255	.08050	.56925
	mestringsorientert	50	1.67	4.44	3.4933	.08683	.61400
	Valid N (listwise)	50					

Vedlegg 7.3 – Deskriptiv statistikk aktiv- / ikkje aktiv fritid – skule 1

Descriptive Statistics							
		N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
ja	prestasjonsorientert	52	1.45	4.45	2.9126	.08181	.58997
	mestringsorientert	52	2.44	5.00	3.7372	.07641	.55097
	Valid N (listwise)	52					
nei	prestasjonsorientert	18	1.82	4.09	2.9646	.16205	.68751
	mestringsorientert	18	1.67	4.44	3.3395	.17909	.75980
	Valid N (listwise)	18					

Vedlegg 7.4 – Deskriptiv statistikk aktiv- / ikkje aktiv fritid – skule 2

Descriptive Statistics							
		N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
ja	prestasjonsorientert	40	1.36	3.64	2.4000	.07959	.50335
	mestringsorientert	40	2.89	4.67	3.8556	.06479	.40976
	Valid N (listwise)	40					
nei	prestasjonsorientert	32	1.45	3.09	2.4347	.06815	.38551
	mestringsorientert	32	2.56	4.44	3.5799	.08977	.50779
	Valid N (listwise)	32					

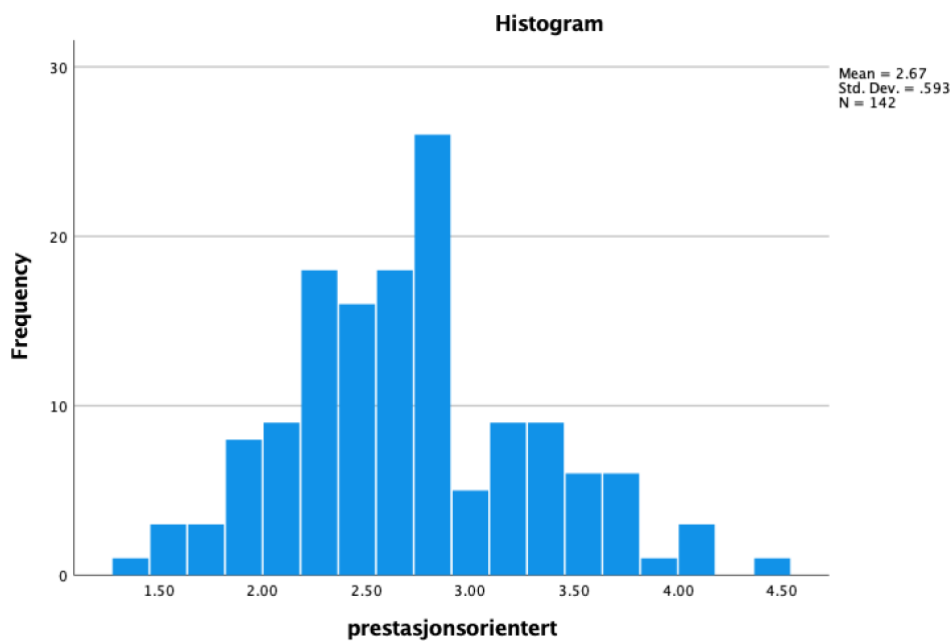
Vedlegg 8 – Normalitetstest

Vedlegg 8.1 – Kolmogorov-Smirnov test, skule 1 og 2

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
prestasjonsorientert	.072	142	.067	.986	142	.173
mestringsorientert	.101	142	.001	.970	142	.003

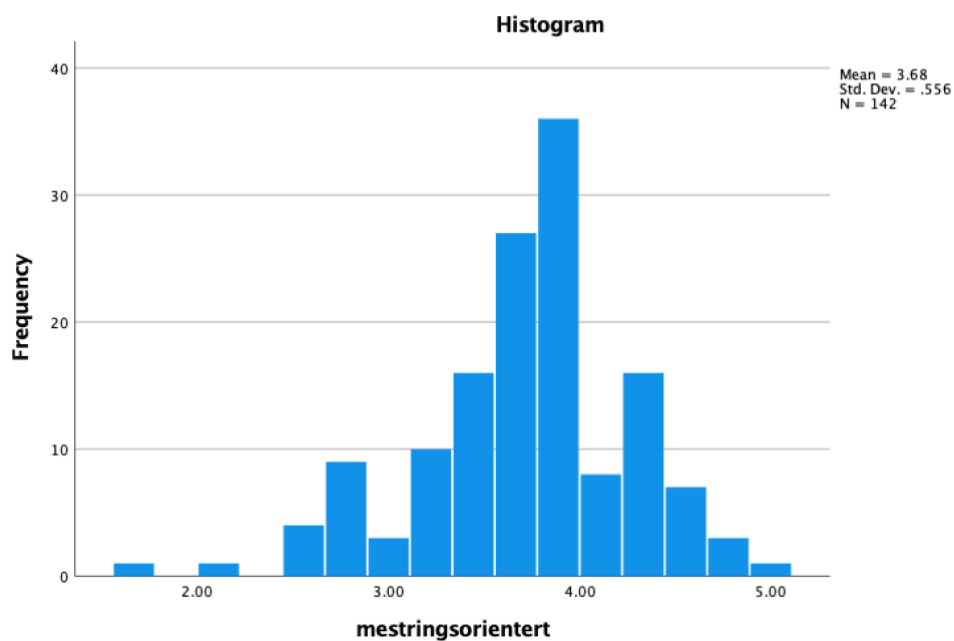
a. Lilliefors Significance Correction

Vedlegg 8.2 – Histogram prestasjonsorientert klima, skule 1 og 2



Vedlegg 8.3 – Histogram mestringsorientert klima, skule 1 og 2

mestringsorientert



Vedlegg 8.4 – Kolmogorov-Smirnov test, skule 1

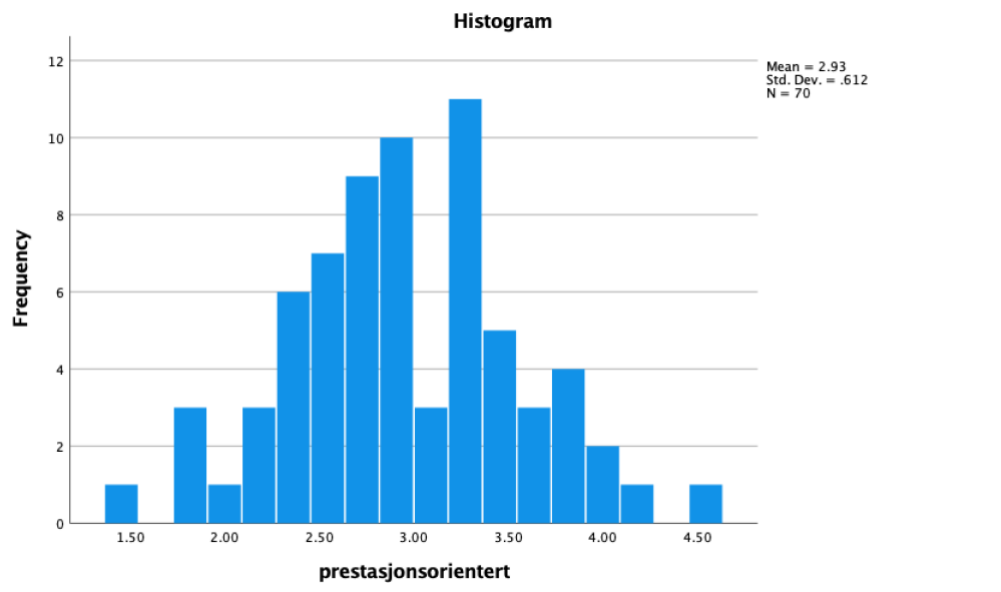
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
prestasjonsorientert	.057	70	.200*	.994	70	.980
mestringsorientert	.110	70	.036	.967	70	.063

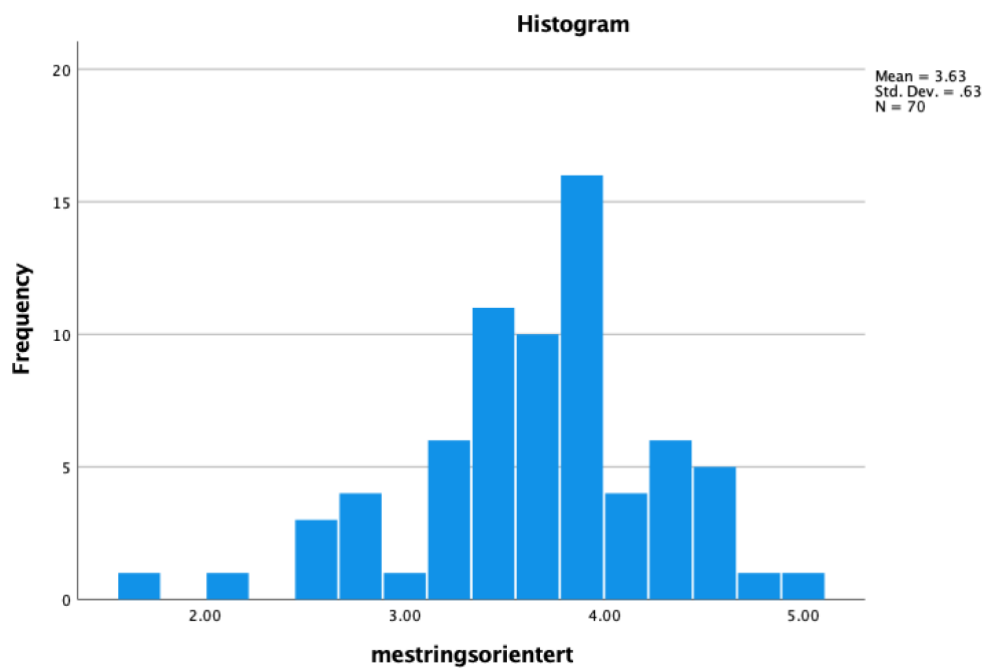
*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Vedlegg 8.5 – Histogram prestasjonsorientert klima, skule 1



Vedlegg 8.6 – Histogram mestringsorientert klima, skule 1



Vedlegg 8.7 – Kolmogorov-Smirnov test, skule 2

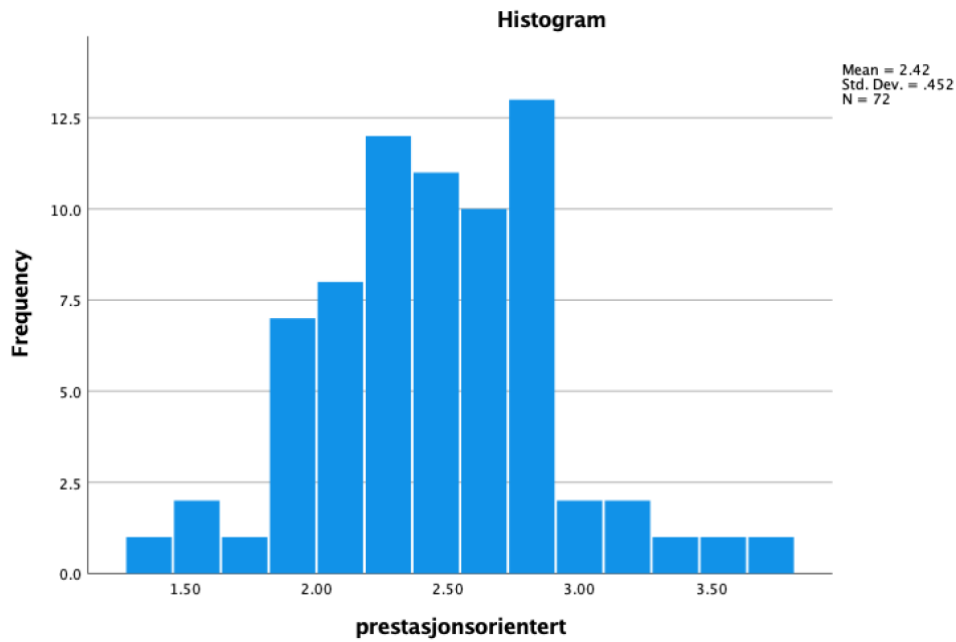
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
prestasjonsorientert	.084	72	.200*	.988	72	.706
mestringsorientert	.118	72	.015	.971	72	.099

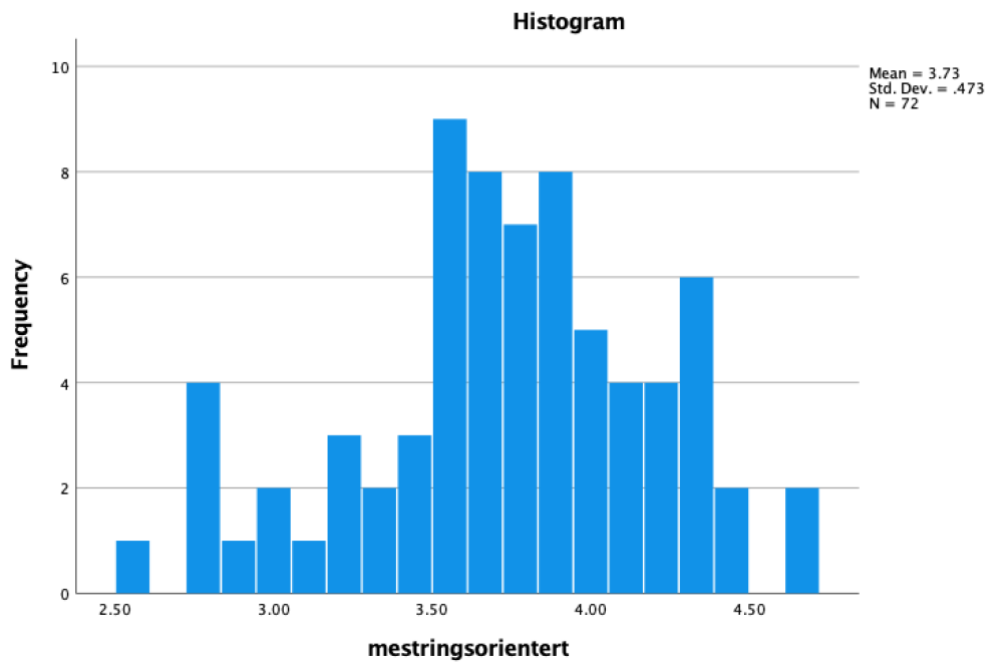
*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Vedlegg 8.8 – Histogram prestasjonsorientert klima, skule 2



Vedlegg 8.9 – Histogram meistringsorientert klima, skule 2



Vedlegg 9 – korrelasjonsanalyse

Vedlegg 9.1 – Pearson r, skule 1 og 2

Correlations

		prestasjonsorientert	mestringsorientert
prestasjonsorientert	Pearson Correlation	1	-.169*
	Sig. (2-tailed)		.045
	N	142	142
mestringsorientert	Pearson Correlation	-.169*	1
	Sig. (2-tailed)	.045	
	N	142	142

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Vedlegg 9.2 – Pearson r, skule 1

Correlations

		prestasjonsorientert	mestringsorientert
prestasjonsorientert	Pearson Correlation	1	-.185
	Sig. (2-tailed)		.126
	N	70	70
mestringsorientert	Pearson Correlation	-.185	1
	Sig. (2-tailed)	.126	
	N	70	70

Vedlegg 9.3 – Pearson r, skule 2

Correlations

		prestasjonsorientert	mestringsorientert
prestasjonsorientert	Pearson Correlation	1	-.185
	Sig. (2-tailed)		.126
	N	70	70
mestringsorientert	Pearson Correlation	-.185	1
	Sig. (2-tailed)	.126	
	N	70	70

Vedlegg 10 – t-test

Vedlegg 10.1 – Independent samples test, skule 1 og 2

		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Significance One-Sided p	Significance Two-Sided p	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
prestasjonsorientert	Equal variances assumed	.329	.567	.615	140	.270	.539	.06427	.10442	-.14218	.27072
	Equal variances not assumed			.627	106.452	.266	.532	.06427	.10243	-.13879	.26733
mestringsorientert	Equal variances assumed	2.003	.159	3.113	140	.001	.002	.29531	.09487	.10775	.48288
	Equal variances not assumed			2.923	84.155	.002	.004	.29531	.10104	.09439	.49624

Vedlegg 10.2 – Independent samples test, skule 1

		Independent Samples Test				t-test for Equality of Means					
		Levene's Test for Equality of Variances				Significance		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	One-Sided p	Two-Sided p			Lower	Upper
prestasjonsorientert	Equal variances assumed	1.740	.192	-.309	68	.379	.758	-.05206	.16841	-.38811	.28399
	Equal variances not assumed			-.287	26.204	.388	.777	-.05206	.18153	-.42506	.32094
mestringsorientert	Equal variances assumed	1.560	.216	2.384	68	.010	.020	.39767	.16680	.06484	.73051
	Equal variances not assumed			2.042	23.493	.026	.052	.39767	.19471	-.00464	.79999

Vedlegg 10.3 – Independent samples test, skule 2

		Independent Samples Test				t-test for Equality of Means					
		Levene's Test for Equality of Variances				Significance		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	One-Sided p	Two-Sided p			Lower	Upper
prestasjonsorientert	Equal variances assumed	1.305	.257	-.321	70	.375	.749	-.03466	.10790	-.24986	.18054
	Equal variances not assumed			-.331	69.889	.371	.742	-.03466	.10478	-.24364	.17432
mestringsorientert	Equal variances assumed	1.022	.315	2.550	70	.006	.013	.27569	.10810	.06010	.49129
	Equal variances not assumed			2.490	58.986	.008	.016	.27569	.11070	.05417	.49721



[Meldeskjema](#) / [Læringsklima i kroppsøving – Korleis opplev elevar på ungdomstrinn...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
429540

Vurderingstype
Standard

Dato
06.12.2022

Prosjekttittel

Læringsklima i kroppsøving – Korleis opplev elevar på ungdomstrinnet motivasjonsklima i kroppsøvingsfaget?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Eva Leibinger

Student

Marius Naustdal Storevik

Prosjektperiode

16.01.2023 - 16.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlege grunnlaget gjelder til 16.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 16.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Det innhentes også samtykke fra tredjeperson. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig,

spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de foresattes/registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Vi vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!