



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanningen  
5.-10. trinn med fordypning i kroppsøving

Semester: Vår 2023

9.- og 10. semester, 5. studieår

Forfatter: Thomas Galde

Thomas Galde  
(Signatur forfatter)

Veileder: Silje Eikanger Kvalø

Tittel på masteroppgaven: Kroppsøvingselevs trivsel, oppfattet motivasjonsklima og vurdering for læring i ungdomsskolen.

Engelsk tittel: Physical education student's well-being, perceived motivational climate and assessment for learning in secondary school.

Emneord:

Trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima,  
vurdering for læring, kroppsøving

Antall ord: 25.437

+ antall vedlegg/annet: 28.886

Stavanger, 02.06.23  
dato/år

## Forord

Gjennom erfaringer fra tidligere praksisopphold på ulike skoler, opplevdes det at elever involverte seg i ulik grad gjennom bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingsfaget. Slike oppfatninger har vært et relevant diskuterbart tema med både praksislærere og medstudenter. For meg som alltid har erfart gleden av å være i bevegelse i kroppsøving gjennom egen skolegang, har det gjort meg mer nysgjerrig på hvorfor enkelte elever mistrives. Ettersom jeg snart er ferdig som lærerstudent og skal undervise i kroppsøving på ungdomsskolen, ville en fordypning på dette fagfeltet gi meg relevante implikasjoner på hvordan elevenes trivsel eventuelt kunne forbedres.

Etter flere semestre med kroppsøving som valgfag, har vi blitt introdusert for flere aktuelle teorier som kan fremme elevers bevegelsesglede. Relevant forskning viser til positive gjennomslag ved å fokusere på å bearbeide et motivasjonsklima knyttet til mestringsopplevelser. Formålet med å skrive denne masteroppgaven var å anvende trivsel som en avhengig variabel, for å predikere ulikheter og sammenhenger fra elever på ungdomsskolen.

Arbeidsprosessen med masteroppgaven har vært tidkrevende, samtidig som det har vært lærerikt og relevant for min fremtidige profesjon i kroppsøvingsfaget. Masterprosjektet har foregått jevnlig over det siste året på grunnskolelærerutdanningen, som både har bydd på medgang og motgang. Kunnskapen jeg sitter igjen med vil forhåpentligvis være verdifull for hvordan undervisningen kan stimulere til livslang bevegelsesglede for elever flest.

Det rettes en stor takk til den representative skolen for tilretteleggelsen for gjennomføringen av denne forskningsstudien. Elever som har innhentet samtykke fra hjemmet og deltatt i denne spørreskjemaundersøkelsen, har gjort det mulig for meg å utvikle meg på fagfeltet.

Jeg ønsker også å takke bekjente som har gitt meg gode råd og innspill på veien. Sist, men ikke minst en stor takk til Silje Eikanger Kvalø for betydningsfull veiledning underveis i skriveprosessen.

## Sammendrag

Kartleggingsstudier viser til at trivselen i kroppsøving synker med skolegangen. Elever på ungdomstrinnene er de som ser ut til å score dårligst på trivsel. Samtidig utpeker det seg flere bekymringsrapporter utover aktivitetsnivået til barn og unge i dagens samfunn. Selv om flertallet ser ut til å trives i kroppsøvfingsfaget, viser data at en stor andel hverken trives godt eller dårlig, men også noen som direkte mistrives. Fordelt på kjønn er det jentene som mistrives mer enn det guttene gjør. Opprinnelsen for mistrivsel knyttes til flere ulike faktorer. Det viser seg å ha sammenheng med for stort fokus på idrettsperspektivet. Elever opplever også å ikke bli inkluderte, ettersom de har ulike forutsetninger. Lite medvirkning til egen læringsprosess utfordrer videre utvikling i faget. Dette kan tyde på at dagens læreplan ikke alltid blir ivaretatt godt nok i undervisningssammenheng i kroppsøving.

Denne studien retter dermed søkelyset mot å utforske forskjeller og sammenhenger mellom trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring. Eventuelle kjønnsforskjeller og klassetrinnsforskjeller er undersøkt på bakgrunn av de ulike variablene.

En kvantitativ tverrsnittsundersøkelse har satt rammene for denne forskningsstudien. Innsamlingen av data foregikk gjennom en digital spørreskjemaundersøkelse, hvor elevene krysset av for hvordan de erfarte de ulike temaene i kroppsøvfingsfaget. Rekrutteringen består av totalt 174 besvarelser fra elever på ungdomstrinnene. Den representative skolen befinner seg i en liten kommune i Rogaland fylke.

Resultatene fra forskningsstudien viser kun signifikante forskjeller mellom 8. og 9. trinn, 9. og 10. trinn, og på tvers av klassetrinnene når det kommer til vurdering for læring. Fra korrelasjonsanalysen viser resultatene moderat positiv samvariasjon mellom trivsel og mestringsklima, samt trivsel og vurdering for læring. Det ble også funnet en moderat negativ samvariasjon mellom trivsel og prestasjonsklima. Gjennom enkle lineære regresjonsanalyser viser funn til direkte positive sammenhenger mellom de ulike variablene, med unntak av en direkte negativ sammenheng mellom trivsel og prestasjonsklima. Likevel vises det til enkelte ikke signifikante sammenhenger, når gruppene spaltes opp i kjønn og klassetrinn. Drøftingskapittelet viser tendenser til et idrettsrettet kroppsøvfingsfag, hvor implementeringen av en læringsorientert vurderingskultur kan oppleves ulikt mellom lærere og elever i faget.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Studiens hensikt og formål.....	7
1.2 Konteksten studien har foregått i – læreplanen i kroppsøving.....	7
1.2.1 Hva er nytt i kroppsøving?.....	8
1.3 Tidligere forskning.....	9
1.4 Problemstilling.....	10
1.5 Forskningsspørsmål.....	10
1.6 Begrepsavklaring.....	12
1.6.1 Trivsel.....	12
1.6.2 Motivasjonsklima.....	12
1.6.3 Vurdering for læring.....	12
<b>2.0 Teori og relatert forskning</b> .....	<b>13</b>
2.1 Teoretisk rammeverk.....	13
2.2 Trivsel i kroppsøving.....	14
2.2.1 Grunnlag for mistrivsel.....	14
2.3 Målorienteringsteorien.....	15
2.3.1 Prestasjonsorientering.....	16
2.3.2 Mestringsorientering.....	17
2.4 Motivasjonsklima.....	17
2.4.1 Prestasjonsklima.....	20
2.4.2 Mestringsklima.....	21
2.5 Vurdering for læring.....	22
<b>3.0 Metodiske overveielser</b> .....	<b>24</b>
3.1 Valg av forskningsdesign.....	24
3.2 Forskningsdesign.....	24
3.3 Rekruttering av respondenter.....	25
3.3.1 inklusjons- og eksklusjonskriterier.....	26

3.4 Spørreskjema.....	28
3.4.1 Spørreskjema om trivsel .....	28
3.4.2 Spørreskjema om motivasjonsklima .....	29
3.4.3 Spørreskjema om vurdering for læring .....	29
3.5 Pilotundersøkelsen.....	30
3.6 Databehandling.....	30
3.7 Statistiske analyser knyttet til forskningsspørsmålene.....	33
3.8 Reliabilitet og validitet.....	34
3.9 Forskningsetiske betraktninger.....	35
<b>4.0 Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen .....</b>	<b>36</b>
4.1 Deskriptiv statistikk.....	36
4.2 Forskjeller mellom kjønn og klassetrinn.....	38
4.3 Korrelasjonsanalyse .....	39
4.4 Regresjonsanalyser .....	40
<b>5.0 Drøfting.....</b>	<b>45</b>
5.1 <i>I hvilken grad er det kjønnsforskjeller mellom kroppsøvingselevens trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring?</i> .....	45
5.1.1 Kjønnforskjeller - trivsel .....	45
5.1.2 Kjønnforskjeller - prestasjonsklima .....	46
5.1.3 Kjønnforskjeller - mestringsklima.....	48
5.1.4 Kjønnforskjeller - vurdering for læring.....	49
5.2 <i>I hvor stor grad er det klassetrinnsforskjeller på bakgrunn av de ulike variablene?....</i>	50
5.2.1 Klassetrinnsforskjeller - trivsel .....	50
5.2.2 Klassetrinnsforskjeller - prestasjonsklima .....	52
5.2.3 Klassetrinnsforskjeller - mestringsklima .....	53
5.2.4 Klassetrinnsforskjeller - vurdering for læring.....	54
5.3 <i>Hvordan korrelerer trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring hos elever på ungdomsskolen i kroppsøvingsfaget?</i> .....	55
5.3.1 Korrelasjonen mellom trivsel og prestasjonsklima.....	56

5.3.2 Korrelasjonen mellom trivsel og mestringsklima .....	57
5.3.3 Korrelasjonen mellom trivsel og vurdering for læring .....	57
5.3.4 Korrelasjonen mellom prestasjonsklima og mestringsklima .....	58
5.3.5 Korrelasjonen mellom prestasjonsklima og vurdering for læring .....	58
5.3.6 Korrelasjonen mellom mestringsklima og vurdering for læring.....	59
<i>5.4 Hvilke sammenhenger er det mellom trivsel som avhengig variabel, og de uavhengige variablene om prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring?</i> .....	60
5.4.1 Sammenhengen mellom trivsel og prestasjonsklima .....	60
5.4.2 Sammenhengen mellom trivsel og mestringsklima .....	63
5.4.3 Sammenhengen mellom trivsel og vurdering for læring .....	65
<i>5.5 Metodiske styrker og svakheter ved studien.....</i>	67
5.5.1 Videre begrensninger .....	69
<b>6.0 Avslutning.....</b>	<b>70</b>
6.1 Oppsummering og konklusjon.....	70
6.2 Praktiske implikasjoner .....	76
6.3 Forslag til videre forskning .....	77
<b>Referanseliste.....</b>	<b>78</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>85</b>
<i>Vedlegg 1: informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....</i>	85
<i>Vedlegg 2: Spørreskjemaundersøkelsen om trivsel .....</i>	88
<i>Vedlegg 3: Spørreskjemaundersøkelsen om motivasjonsklima .....</i>	89
Del 1 om prestasjonsklima:.....	89
Del 2 om mestringsklima:.....	90
<i>Vedlegg 4: Spørreskjemaundersøkelsen om vurdering for læring .....</i>	91

## 1.0 Innledning

Ifølge Helsedirektoratet (2022) vil regelmessig fysisk aktivitet bidra til bedre psykisk helse og kognitiv utvikling. Elevers livskvalitet vil fungere som en bidragsyter for deres møte med skolehverdagen. God dokumentasjon viser også at regelmessig fysisk aktivitet styrker vilkårene for bedre læringsmuligheter (Chaput et al., 2020, s. 26). Folkehelseinstituttet (2019) foreslår at barn og unge fra 6-17 år bør tilfredsstillende minst 60 minutter med fysisk aktivitet til dagen, med moderat til høy intensitet. Utviklingen viser derimot en bekymringsverdig trend blant barn og ungdom. Blant 6-åringene vises det til en andel på 94% gutter og 87% jenter som oppfyller kravene, mens 81% gutter og 64% jenter blant 9-åringene, og 51% gutter og 40% jenter blant 15-åringene (Steene-Johannesen et al., 2019, s. 23). Kartleggingen indikerer at aktivitetsnivået reduseres med alderen, samtidig som det er tydelige kjønnsforskjeller blant gutter og jenter.

Kroppsøvingsfagets hensikt er å stimulere elever til livslang bevegelsesglede gjennom varierte bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Mye tyder på at enkelte elever ikke har motivasjon for faget, og en stor mengde kan knyttes til mistriivsel. I den nasjonale kartleggingsstudien til Moen et al. (2018, s. 34) oppgir 85% av elever på ungdomsskolen at de liker kroppsøvingsfaget veldig godt eller godt. Likevel viser prosentandelen til en negativ kurve fra 5.- 10. trinn i nevnte studie. Mistriivsel kan knyttes til formidlingen av faget, og konkurransepreget som følger med ulike idretter (Säfvenbom et al., 2014, s. 8). I forbindelse med den nye læreplanen (LK20), nedtones idrettspreget i kroppsøving for å ivareta elevenes ulike forutsetninger og muligheter (Utdanningsdirektoratet, 2019c). For å studere elevenes motivasjon, peker Urdan & Kaplan (2020, s. 3) på mestringsorienterte- og prestasjonsorienterte tilnærminger som en drivkraft på nivået av ytelse. Ulstad et al. (2020, s. 10) viser i sin studie til positive sammenhenger mellom et mestringsorientert læringsklima og elevenes indre motivasjon for kroppsøvingsfaget. Motivasjonsbegrepet har en nær relasjon til bevegelsesglede, mens trivsel blir mer sett på som et norsk begrep for dette (Bjerke et al., 2016, s. 2). For å fremme læring kan en ta utgangspunkt i at elevene trives i faget. I form av nye innføringer til Fagfornyelsen, blir vurdering for læring et sentralt prinsipp for tilpasningen av undervisningssituasjonen (Leirhaug, 2016, s. 14; Utdanningsdirektoratet, 2021). Slik det erfarer er elevenes trivsel, opplevde motivasjonsklima, og formidlingen av faget, ulike sentrale faktorer for videre bevegelsesglede. Denne oppgaven vil ta stilling til forskjeller og sammenhenger mellom presiserte variabler. Ettersom studier viser til avtakende aktivitetsnivå gjennom skoleårene, og tydelige kjønnsforskjeller, vil dette prioriteres i

sammenheng med trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring. Undersøkelsen har vært utført gjennom en digital spørreundersøkelse for elever fra 8.-10. trinn.

## 1.1 Studiens hensikt og formål

Hensikten med å studere ungdomsskoleelevers trivsel i kroppsøving er å danne et nødvendig kartleggingsmateriale for å stimulere elever for livslang bevegelsesglede. Selv om enkelte evner å vise til innsats i timene, så uttrykkes ikke det indre tankemønsteret like åpenbart. Kroppsøvingslærerens valg av undervisningsmetoder kan gi både positive og negative utslag gjennom sosiale interaksjoner med hverandre (Lyngstad, 2017, s. 4). Denne tematikken ønskes å ses i lys av hvordan elever opplever ulike psykososiale forhold i læringsklimaet. Hypotesen om at mestring verdsettes i høyere grad enn prestasjoner, skaper rom for verdifulle tilbakemeldinger om *hva* og *hvordan* eleven kan arbeide mot videre utvikling. Black & William (1998, s. 41) sikter til formative tilbakemeldinger som inngangen til mestringsorientert læring. Ved å ta et dypdykk i regi av gjeldende redegjørelser, vil denne forskningsprosessen forhåpentligvis gi et tydeligere svar på bakenforliggende faktorer som preger elevers trivsel og læring i kroppsøvingsfaget.

## 1.2 Konteksten studien har foregått i – læreplanen i kroppsøving

Som nevnt tidligere i innledningskapittelet, fokuserer den nåværende læreplanen i kroppsøving (KRO01-05) på å stimulere elever for livslang bevegelsesglede basert på egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Vi blir gjort oppmerksom på at faget skal legge til rette for kompensierende tiltak for den enkelte, samtidig som undervisningspraksisen strekker til blant mangfoldet (Standal & Rugseth, 2020, s. 18). Timeantallet for kroppsøvingsundervisning er fremdeles det samme, mens inndelingen av hovedemner har bortfalt (Sæle & Hallås, 2020, s. 59). For å kunne lære og mestre innholdet av kroppsøvingsfaget, er kjerneelementene om *bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, og uteaktiviteter og naturferdsel* et nye erstatninger for dette (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Bevegelse og kroppslig læring tar for seg at elevene skal dra kjennskap av det å utforske rundt egne kroppslige erfaringer. En sentral forutsetning for å innfri kjerneelementet blir å engasjere til individuelle verdier av bevegelsesaktiviteten (Standal, 2019). Kjerneelementet om deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter bygger på å løse utfordringer sammen i et



læringsfellesskap. Her ønskes det ikke demonstrasjoner av ulike ferdigheter, men heller å rette fokuset mer mot hvordan samspillet fungerer (Felde, 2022). Det siste kjerneelementet om uteaktiviteter og naturferdsel refererer til at elevene skal utforske varierte uteaktiviteter i nærområdet. Trygg og bærekraftig ferdsel skal inkluderes ute i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kjerneelementet er mer en tydeliggjøring av det tidligere begrepet, naturferdsel (Sæle & Hallås, 2020, s. 59).

### 1.2.1 Hva er nytt i kroppsøving?

Faget skal i LK20 tilrettelegges for et bredere utvalg av bevegelsesaktiviteter enn tidligere, hvor utforskning av egen kropp står mer sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Formålet er å styrke læringsprosessen til elevene, derav forståelsen rundt egne ferdigheter. Prinsippet stammer fra Fagfornyelsens satsningsområde på *dybdelæring*. Begrepet defineres som anvendelse av kunnskap inn i kjente og ukjente situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette krever at det settes av tid i undervisningen, slik at elever får reflektert over egen læring. Tiltaket er mer eller mindre et støttende stillas på Ommundsens (2013, s. 157) bekymringsmelding om grunnskoleelevers svekkede fysisk-motoriske kompetanse. Elevene skal introduseres for varierte bevegelsesmiljø, slik at kunnskapen kan anvendes til videre utvikling i kroppsøvingsfaget (Sæle & Hallås, 2020, s. 56).

Studier viser at innholdet i kroppsøvingsundervisningen ofte erfares med ballspill og konkurranse, som har en tendens til å stimulere de idrettsinteresserte elevene i en høyere grad (Moen et al., 2018, s. 40; Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 11). Et slikt utfall har også fått sin plass gjennom Fagfornyelsen. Kroppsøving skal i dag ha et mindre idrettsrettet preg, hvor *lek* og *øving* skal vektlegges mer enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Det påpekes at idrettsperspektivet fortsatt er ivaretatt, men at kroppsøvingsundervisningen ikke skal gjennomføres i den form det gjøres i organisert idrett på fritiden (Aasland et al., 2020, s. 37). At kroppsøving skal oppleves som et mer variert skolefag enn tidligere, er det nå fastsatt at elevene skal få en aktiv medvirkning inn i egen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Dette konkretiseres gjennom at verbet «øving» har fått sin plass i læreplanen (Aasland et al., 2020, s. 38). Her legges det opp til at elevene selv får en større rolle i hva de ønsker å forbedre seg på. Individuell medbestemmelse viser seg å ha stor betydning på hvordan elever oppfatter en meningsfull undervisningssituasjon (Walseth et al., 2018, s. 237).

### 1.3 Tidligere forskning

Foruten Moen et al. (2018) sin nasjonale kartleggingsstudie som signaliserer en negativ endring av elevers trivsel i kroppsøving med skoleårene, viser også andre studier til interessante årsakssammenhenger. Elevers fysiske form resulterer i ulik grad av trivsel (Bjerke et al., 2016, s. 11). Konkurransespektet viste seg å verdsettes i høyere grad blant dem med høyt oksygenopptak, mens elever som scoret lavt så ut til å trives bedre når fokuset var rettet mot individuelle øvelser med rom for mer medbestemmelse. Resultatene tyder på at organiseringen og formidlingen av undervisningssituasjonen vil påvirke trivselen hos elevene. Lignende resultater avdekkes også i Ommundsen & Kvalø (2007, s. 409), som knytter 10. klassingers mistriivsel opp mot fokuset på prestasjonsklima og sosial sammenligning i kroppsøving. Slike tilfeller vil ofte oppleves som en idrettsrelatert tilnærming. Ligestad (2017, s. 131) rapporterer videre til høyere trivsel blant elever som deltar i organiserte idretter på fritiden i 8. klasse. Jenter og elever som ikke drev med organisert idrett ved inngangen av ungdomsskolen, viste en lavere selvrapportert trivsel i kroppsøvingfaget. Faktorer som predikerte økt trivsel ved utgangen av videregående skole var en jevnlig dialog med kroppsøvingslærer, økt involvering og medbestemmelse, variasjon av bevegelsesaktiviteter, og struktur i undervisningen. Problemområdet som reiser seg, viser tegn til at kroppsøvingen kan oppleves som et idrettsrettet fag, spesielt på ungdomstrinnene. Enkelte elever kommer bedre ut enn andre, og individuelle læringsbetingelser fremstår som essensielt for å trives i kroppsøvingfaget.

Ved å fokusere på potensialet faget kan medbringe, viste studien til Haugen et al. (2021, s. 80) til flere positive effekter. Kroppsøvingslærerens fokus på å skape et motiverende læringsmiljø med hensyn på mestringsopplevelser og positive relasjoner, ble assosiert positivt med elevers autonome motivasjon og deres intensjon om livslang bevegelsesglede. Et mestringsklima viste seg å ha en sterk sammenheng med indre motivasjon, mens et prestasjonsklima resulterte i en høyere grad av kontrollert motivasjon eller amotivasjon. Ulstad et al. (2020, s. 16) fant frem til tilsvarende effekter, hvor et mestringsklima viste til en indirekte positiv effekt på innsats, indre motivasjon og karakterer. Et prestasjonsklima viste derimot til en indirekte negativ effekt på både indre motivasjon og innsats. Såfremt kroppsøvingsundervisningen stimulerer et psykologisk velvære, kan en anta at elevers trivsel, motivasjon og læring vil styrkes. En mer læringsorientert vurderingskultur trekkes videre frem som en positiv endring av den tidligere summative vurderingspraksisen (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Denne studien vil videre ta stilling for å kartlegge forskjeller mellom eventuelle sårbare elevgrupper, og finne frem til hvilke sammenhenger som kan forklare elevers økning av trivsel innad på ungdomstrinnene.

## 1.4 Problemstilling

Selv om flere rapporter og studier påpeker at elever generelt trives godt i kroppsøvfingsfaget, blir det likevel dokumentert at enkelte elevgrupper ikke stimuleres til en livslang bevegelsesglede på ungdomsskolen. For å innfri hovedintensjonen til Utdanningsdirektoratet (2020a) om å skape forutsetninger for en fysisk aktiv livstil, bør kroppsøvfingslæreren fokusere på å skape en inkluderende læringsarena i kroppsøving for elever flest. For å danne en bredere forståelse av elevenes trivsel i kroppsøvfingsfaget, og hvilke variabler som eventuelt påvirker dette, ønskes å dokumenteres gjennom denne studien. Å avdekke eventuelle forskjeller mellom kjønn og klassetrinn, vil styrke bevisstheten rundt eventuelle sårbare elevgrupper. Studien dekker elever fra ungdomstrinnene, ettersom dette er mest relevant for egen fremtidige profesjonskarriere. For å belyse følgende forskningsområde, er den overordnede problemstillingen formulert slik:

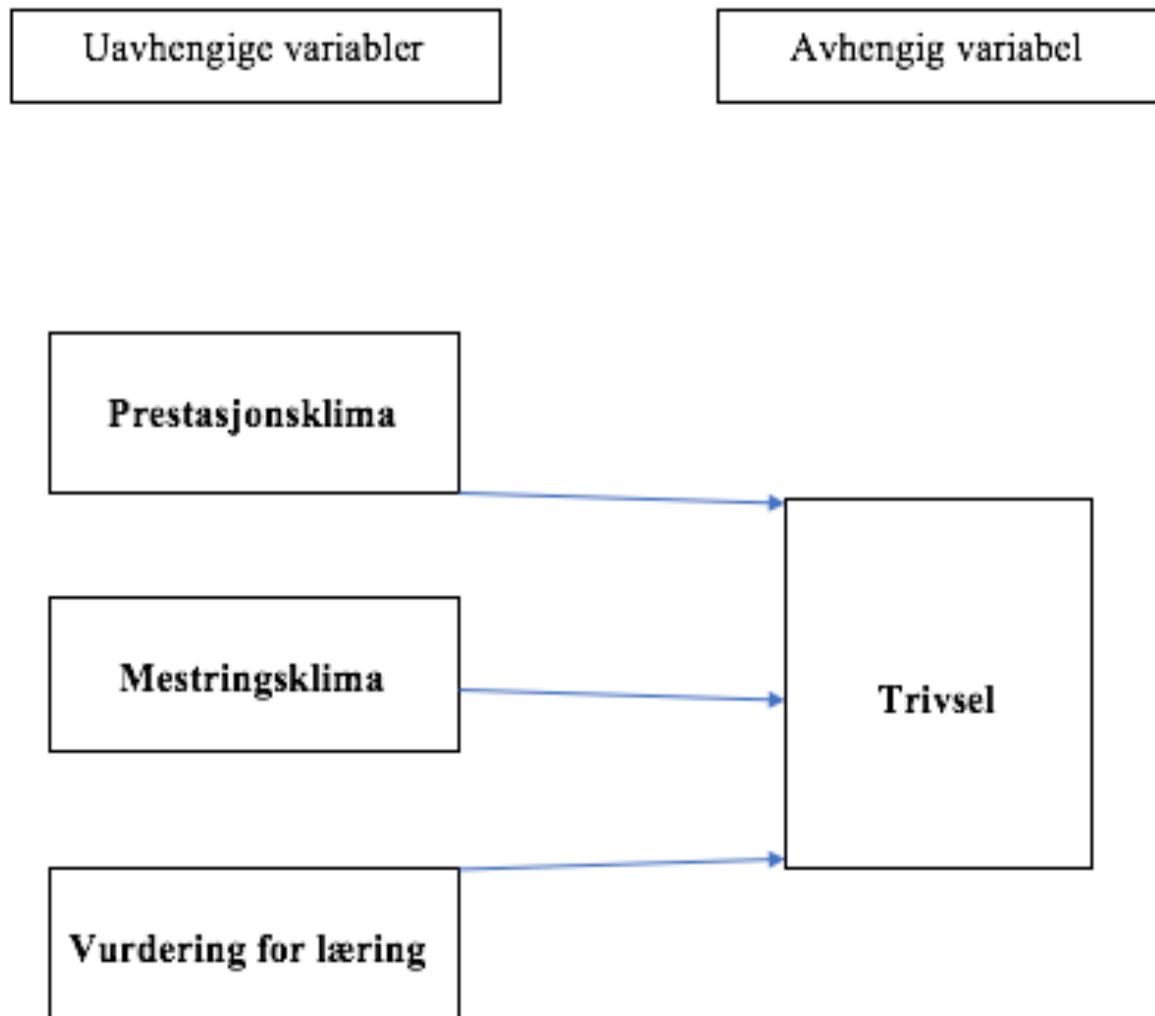
*«Hvilke forskjeller og sammenhenger er det mellom kroppsøvfingselevs trivsel, oppfattet motivasjonsklima og vurdering for læring i ungdomsskolen?»*

## 1.5 Forskningsspørsmål

For å kunne svare på problemstillingen, har det blitt utarbeidet ulike forskningsspørsmål som vil være relevante i denne arbeidsprosessen. Forskningsspørsmålene vil besvares enkeltvis, for å dokumentere problemstillingen fra ulike vinkler. Videre er følgende forskningsspørsmål tatt i betraktning:

1. I hvilken grad er det kjønnsforskjeller mellom kroppsøvfingselevs trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring?
2. I hvor stor grad er det klassetrinnsforskjeller på bakgrunn av de ulike variablene?
3. Hvordan korrelerer trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring hos elever på ungdomsskolen i kroppsøvfingsfaget?
4. Hvilke sammenhenger er det mellom trivsel som avhengig variabel, og de uavhengige variablene om prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring?

**Figur 1:** Illustrasjon av hvilke uavhengige variabler som skal estimere den direkte sammenhengen med den avhengige variabelen trivsel, i regi av forskningsspørsmål nr. 4.



## 1.6 Begrepsavklaring

### 1.6.1 Trivsel

Begrepet trivsel er i norsk sammenheng koblet opp mot den subjektive beskrivelsen av «Well-being» (Helsedirektoratet, 2015, s. 6). Dette definerer ens opplevelse av å føle seg vel. Begrepene «attitude» og motivasjon brukes også i litteratursammenheng for å beskrive elevers trivsel (Kjønniksen et al., 2009, s. 143). Mer spesifikt brukes ofte *skoletrivsel* som en utvikling på helsefremmede arbeid i skolen, mens *trivsel* fokuseres i større grad på tvers av flere livsarenaer (Helsedirektoratet, 2015, s. 8). Hensikten i denne studien assosieres videre med opplevd trivsel i kroppsøvningsfaget for elever på ungdomsskolen. Dette vil måles gjennom blant annet hvor interesserte og ivrige de er, kjedsomhet i timene, eller at tiden generelt flyr fort i løpet av kroppsøvningsundervisningen.

### 1.6.2 Motivasjonsklima

Et motivasjonsklima vektlegges herunder motivasjonsteorien om målorientering (achievement goal theory). Nicholls (1984, s. 328) tok utgangspunkt fra den sosiale konteksten, for å kartlegge elevenes utvikling av autonom motivasjon. I senere tid har det blitt opprettet spørsmål mot ulike forhold som gjenspeiler seg i læringsmiljøet. Ames (1992a, s. 334) fokuserer på forskjellen mellom et *mestringsklima* som karakteriseres ved individuelle mål i egen læringsprosess, mens et *prestasjonsklima* etterstreber fokuset for prestasjon i konkurransen mot andre medelever. I undervisningssituasjonen vil et slikt teoretisk perspektiv definere elevenes oppfattelser av motivasjonsklimaet (Warburton, 2017, s. 304). Utsagnene i spørreundersøkelsen tar stilling til elevenes oppfattelser av mestringsklimaet og prestasjonsklimaet.

### 1.6.3 Vurdering for læring

Lærerens vurderingspraksis vil bidra i prosessen til elevenes individuelle læring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Med dette menes «all vurdering som har til hensikt å støtte og øke elevenes læring» (Leirhaug, 2016, s. 14). Prinsippet skal representere lærerens arbeid om å presentere tydelige mål, faglige tilbakemeldinger, og videre veiledning om forbedringsområder (Utdanningsdirektoratet, 2021). Vurdering for læring har som formål å gjøre elever mer involverte i eget læringsarbeid, hvor denne studien også ønsker å undersøke hvilken innvirkning dette har for trivselen deres i kroppsøvningsfaget.

## 2.0 Teori og relatert forskning

Ved å undersøke hvilke forskjeller og sammenhenger det er mellom kroppsøvingselevers trivsel, oppfattet motivasjonsklima og vurdering for læring i ungdomsskolen, skal det først legges frem relevant teori og tidligere forskning på feltet. Det vil det bli tatt stilling til et teoretisk rammeverk, som legger føringer for hvordan variablene ser ut til å påvirke hverandre. Deretter skal teori om trivsel, målorienteringsteoriens sentrale konstruksjoner om individuelle målperspektiver og motivasjonsklima, samt vurdering for læring spaltes opp i ulike delkapitler. Her vil også relatert forskning tas stilling til, for å kartlegge relevante erfaringer i forkant av denne studiens resultater.

### 2.1 Teoretisk rammeverk

Overordnet del av læreplanen fokuserer på at skolen skal tilrettelegge for elevenes læring, ved å skape motivasjon og mestring for den enkeltes behov (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Elevers motivasjon er en optimal forutsetning for læringssituasjonen, og styrer elevenes atferd gjennom en målrettet ytelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14). Likevel vil en møte store variasjoner, deriblant ulike målsetninger. Motivasjonsteorien om målorientering tar utgangspunkt om *hvorfor* eleven arbeider med oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 16). Teorien fokuserer på hvordan enkelte yter i undervisningssituasjonen for måloppnåelse (Nicholls, 1984, s. 328). Elevers målorientering kategoriseres inn i mestringsorientering og prestasjonsorientering (Ames, 1992a, s. 330). Som kroppsøvingslærer ønsker en å tilrettelegge for motiverte elever, for å stimulere deres bevegelsesglede mot en fysisk aktiv livsstil. Signalene som læreren sender i forhold til hva som vektlegges i elevenes utvikling, vil påvirke motivasjonsklimaet i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 49). Forskning i kroppsøvingsfaget knytter autonom- og til dels ytre motivasjon med et mestringsklima, mens et prestasjonsklima i større grad med amotivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 407; Ulstad et al., 2020, s. 12). Dette indikerer viktigheten av lærerens vurderingspraksis. I fagfornyelsen er vurdering for læring et videreført satsningsområde for å fremme skolefaglig trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2021). Tilsvarende teoretisk rammeverk tar stilling for hvordan elevers trivsel, opplevde motivasjonsklima og vurdering for læring kan ses å ha en innlysende sammenheng til hverandre.

## 2.2 Trivsel i kroppsøving

For at elever skal inspireres for bevegelsesglede, påpeker læreplanen i kroppsøving at faget må legge til rette for mestring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Tidligere forskning på feltet hevder også at deltakelse over en lengre tidsperiode, avhenger av en reell form av trivsel (Dismore & Bailey, 2011, s. 502). En tidligere nasjonal studie gjennomført på elever fra ungdomsskolen og videregående skole viste at flere ikke var tilfredsstillt med kroppsøvingundervisningen, samt store kjønnsforskjeller (Säfvenbom et al., 2014, s. 8). Responsen fra ungdomsskolen viste til at 58% av elevene likte faget som det var, 32% var mindre fornøyd med hvordan undervisningen ble formidlet, mens 10% direkte mistrivdes. Det vises videre til at 48% av jentene enten mistrivdes i faget, eller ikke var fornøyd med strukturen i undervisningen. Dette samsvarer også med kartleggingsstudien til Moen et al. (2018, s. 34), som viser til en negativ trend med økende alder. Utgangspunktet er bekymringsverdig. Nyere forskning har fokusert på ulike faktorer som har påvirkningskraft for eventuell mistrivsel i kroppsøving.

### 2.2.1 Grunnlag for mistrivsel

Noe som er en gjenganger i kroppsøvingfaget er sammenhengen mellom god trivsel og elever som er fysisk aktive på fritiden (Bjerke et al., 2016; Lagestad, 2017; Säfvenbom et al., 2014). At kroppsøvingen tidligere har blitt kritisert for sitt idrettspreg, vil være en mulig forklaring på hvorfor enkelte elever mistrives. Dersom kroppsøvingundervisningen innebærer gjenkjennelig og tradisjonell bevegelsesaktivitet, viser forskning at elever har en tendens til å øke sine forventninger om å lykkes (Säfvenbom et al., 2014, s. 12). For de som ikke har rikelig med slike erfaringer fra både fritid og undervisning, vil det kunne oppstå negative forbindelser med aktiviteter som ofte er prioritert. Det viser seg at idrettsfokuset kan skape misnøye blant medelever, dersom noen «ødelegger» for laget sitt (Engebretsen et al., 2020, s. 364). Et slikt uheldig utfall stammer til opplevelsen av motivasjonsklimaet. Når prøving og feiling blir akseptert i kroppsøvingundervisningen, vil klimaet i mindre grad virke psykologisk truende overfor elevene (Ulstad et al., 2020, s. 3). Gjennom studien til Bjerke et al. (2016, s. 9) finner de resultater som tyder på mistrivsel når fokuset spisser seg mot konkurranser og prestasjon. Fokuset kan raskt skape kjønnsforskjeller når passive kroppsøvingslærere gir uttrykk for dominans i sin undervisning (Fagrell et al., 2012, s. 114). Basert på innhentet forskning ser man viktigheten av trivselsfaktoren. Det er også funnet ulike tiltak som viser til økt stimulering av elevers trivsel i kroppsøvingfaget. Ommundsen &

Kvalø (2007, s. 409) oppdaget økt interesse og trivsel i kroppsøvningsundervisningen, på bakgrunn av autonomistøtte, mestringsklima og opplevd kompetanse blant 10.klassinger. Tilsvarende resultater finner vi også hos Lagestad (2017, s. 131). Jevnlig dialog med kroppsøvingslærer, økt involvering og medbestemmelse, variasjon av bevegelsesaktiviteter og strukturen i undervisningen ble trukket frem som økende trivselsfaktorer gjennom tidsperioden fra ungdomsskolen til videregående skole. Kort oppsummert, kan det trekkes paralleller mellom elevers trivsel i kroppsøvningsfaget og følelsen av trygge læringsbetingelser.

### 2.3 Målorienteringsteorien

Målorienteringsteorien er en motivasjonsteori som stadig har vært i utvikling, men har blant annet sine røtter fra Nicholls (1984) og Ames (1992a). Motivasjonsteorien tar stilling til et sosial-kognitivt aspekt, som sikter mot individets utvikling av prestasjoner i tråd med sosiale sammenhenger og påvirkningsfaktorer (Ntoumanis & Biddle, 1999, s. 643). Dette spesifiserer ulike mål en elev ønsker å demonstrere i møtet med læringsaktiviteter. Ifølge Nicholls (1984, s. 329) så motiveres individet enten gjennom å demonstrere eller utvikle ferdigheter, samt unngå for lave evner. For å kartlegge målorienteringsteoriens ståsted, skiller Ames (1992a, s. 330) mellom tre sentrale konstruksjoner: *psykologisk læringsklima*, *individuelle målperspektiver* og *subjektive teorier om ferdighet*. Samlet sett dannes det en forståelsesramme rundt elevers læringsstrategier, følelser og motivasjon inn i undervisningssituasjonen (Ommundsen, 2006, s. 48). Atmosfæren som utpeker seg, kan ses på som et resultat av lærerens struktur og tilrettelegging.

I kroppsøvningsammenheng viser fokuset på målorienteringsteorien som et sterkt beredskap på elevenes motivasjon og psykososiale læringsbetingelser (Ommundsen, 2006, s. 48). Det påpekes videre at lærerens forutsetninger for å utvikle den enkeltes følelse av å mestre, skaper grunnlag for positive erfaringer inn i læringssituasjonen. Ames (1992a, s. 331) sikter heretter til opplevelsen av læringsklimaet som en følge av det psykososiale læringsutbyttet. Her blir det viktig å skille mellom deltakelsen i seg selv, og målperspektivet som danner grunnlag for om eleven føler en lykkes eller mislykkes. I undervisningskontekst blir motivasjonsklimaet karakterisert ut ifra om eleven ønsker å styrke sine ferdigheter for å oppnå individuell mestring, eller streve etter å prestere bedre enn sine medelever (Warburton, 2017, s. 304). Videre vil det tas stilling til de individuelle målperspektivene om prestasjonsorientering og mestringsorientering, for å kartlegge drivkraften bak elevenes atferd i



kroppøvningsundervisningen. Hvorvidt dette påvirker motivasjonsklimaet, vil senere ses i sammenheng med relevant forskning på feltet. Hovedvekten vil likevel rettes mot motivasjonsklimaet, ettersom spørreundersøkelsen relateres til prestasjonsklima og mestringsklima.

### 2.3.1 Prestasjonsorientering

Når elever er prestasjonsorienterte (ego-orienterte), så demonstreres kompetanse på grunnlag av medelevenes evner (Nicholls, 1984, s. 333). Dette forstås som at eleven selv ønsker å være i sentrum, og motiveres gjennom å bli positivt vurdert av de rundt seg (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 42). Oppgaven i seg selv unngås som en læringsfremmende prestasjon. Gjennom et slikt målperspektiv, utstrekkes det negative konsekvenser for læringsutbyttet og den langvarige motivasjonen (Ommundsen, 2006, s. 55). I en tilsvarende studie, fant Biddle et al. (2003, s. 13) at et prestasjonsorientert målperspektiv hadde sammenhenger med blant annet oppnåelse av status og prestisje i kroppøving, og et aggressivt handlingsmønster i regi av ulike idrettsaktiviteter. Sett fra et annet synspunkt, kan prestasjonsorientering også forbindes positivt med individuell følelse av kompetanse. Likevel understreker Ommundsen (2006, s. 56) at for stort fokus på sosial sammenligning vil føre til sårbare situasjoner, i regi av ukjente bevegelsesaktiviteter.

Et sentralt skille baseres på om eleven enten er offensiv- eller defensiv prestasjonsorientert. Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 44) trekker frem offensiv prestasjonsorientering ved elever som demonstrerer sin kompetanse gjennom ønsket å være best, mens en defensiv prestasjonsorientering drives eleven av å unngå å bli negativt vurdert av de rundt seg. Vi blir observant på at det nødvendigvis ikke kun er dominerende atferd som er prestasjonsorientert. Ntoumanis & Biddle (1998, s. 6) påpeker at negative motivasjonsmønstre også synliggjøres gjennom en defensiv prestasjonsorientering, som karakteriseres ut ifra enkle valg av strategier som ikke har en læringsverdi for bevegelsesaktiviteten.

For å kartlegge den individuelle utviklingen av målorientering, sikter teorien mot ulike subjektive oppfatninger av ferdighet. Nicholls (1984, s. 339) skiller mellom et dynamisk ferdighetsbegrep og et statisk ferdighetsbegrep. Videre legges det frem at prestasjonsorienterte elever har en tendens til å forbinde ferdigheter med talent, og konsekvensen er mindre påvirket av innsatsen. En slik strategi indikerer at eleven ikke kompenserer for fraværende kompetanse gjennom høyere ytelse av innsats (Ommundsen, 2006, s. 57).

### 2.3.2 Mestringsorientering

Elever som er mestringsorienterte (oppgave-orienterte) ønsker å utvikle sin kompetanse, hvor oppgaven og læringsutbyttet står i fokus for eleven (Nicholls, 1984, s. 333). Individuell utvikling verdsettes gjennom læring, forståelse og problemløsning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 42). I motsetning til prestasjonsorientering, strever eleven her etter følelsen av individuell mestring. Ommundsen (2006, s. 55) forbinder oppfatninger av mestring med suksess, og for elever i kroppsøving viser dette til en rekke motivasjonelle konsekvenser. Ved å innhente studien til Biddle et al. (2003, s. 13) er det funnet en rekke positive forbindelser med mestringsorientering i kroppsøvingsfaget. Resultatene påpekte at elever oppfattet innsats som nøkkelen til suksess, utvikling av ferdigheter syntes positivt gjennom gruppesammensettinger, verdien av aktiv deltakelse i faget ble oppfattet mindre psykologisk truende, og læringsprosessen var forbundet med tålmodighet ved nye innlæringer.

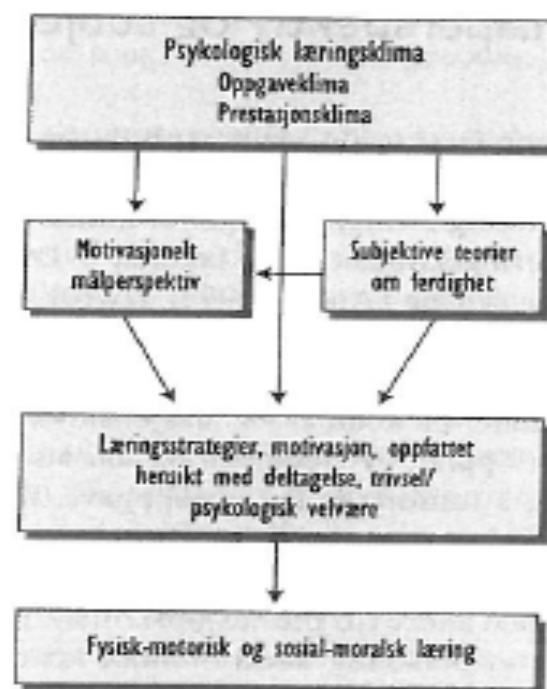
Utviklingen av målorienteringsteorien har også etterlyst en underkategori av mestringsorienterte elever. Den beslektede målstrukturen om samarbeidsorientering, ble inkludert i studien til Duda & Nicholls (1992). De ønsket å undersøke hvilken sammenheng dette hadde med elevers motivasjon for kroppsøvingsfaget. Resultatene viste høy korrelasjon mellom samarbeidsorientering og mestringsorientering (Duda & Nicholls, 1992, s. 297). Et slikt utgangspunkt tar stilling til at lærelysten blant mestringsorienterte elever i kroppsøvingsfaget, tilfredsstilles også gjennom samarbeid med andre.

I søket etter elevers atferdsmønster i regi av mestringsorientering, kan ses i lys av deres subjektive oppfatninger av ferdighet. Nicholls (1984, s. 339) sikter her mot et dynamisk ferdighetsbegrep, som tar stilling til elevens antakelse om at ferdigheter stimuleres på bakgrunn av innsats og hardt arbeid. Talent blir mer eller mindre en utelukkende faktor i læringsprosessen. Uansett hvilken grad eleven opplever sitt ferdighetsnivå med i kroppsøvingundervisningen, vises tegn til tilfredsstillelse, såfremt muligheten for individuelle læringsbetingelser er til stede (Ommundsen, 2006, s. 57).

## 2.4 Motivasjonsklima

Hvilke forhold som påvirker om elever enten utvikler en form av prestasjonsorientering eller mestringsorientering, rettes i stor grad mot ulike forhold i læringsklimaet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 49). Ames (1992b, s. 268) peker på de sosiale forholdene som gjenspeiler seg i læringsklimaet, som videre henviser til mellommenneskelige tilnærminger. Ettersom en målorientering er mer dominerende enn den andre, vil dette påvirke elevenes oppfattelse av

motivasjonsklimaet. Atmosfæren som skapes i kroppøvningsundervisningen skjer både bevisst og ubevisst gjennom samhandling og kommunikasjon med elevene (Ommundsen, 2006, s. 48). Motivasjonsklimaet som skapes er basert på individuelle oppfatninger, men Dweck & Leggett (1988, s. 271) påstod at lærerens innflytelse likevel kunne forme miljøet mer mestringsorientert eller prestasjonsorientert. Videre henviser de til at etableringen av motivasjonsklimaet påvirkes av hvilke tilbakemeldinger som sendes ut, og hva som verdsettes i undervisningen. Dette leder til at elevene danner seg et spesifikt tankesett, som utgjør hvordan de responderer emosjonelt i møtet med ulike bevegelsesaktiviteter (Ommundsen, 2001, s.153). Resultatene vil enten verdsettes gjennom utvikling og personlige mål, eller ut ifra et felles mål hvor elevene strever etter å prestere bedre enn de andre. En viktig presisering omfatter hvordan elever tolker lærerens tilbakemeldinger, kontra hva læreren egentlig hadde tenkt (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 52). Dermed vil kartleggingen av motivasjonsklimaet rettes mot hvor tyngdepunktet til elevene ligger. Ommundsen (2006, s. 52) har utviklet en modell for typiske trekk i læringssituasjonen, på bakgrunn av elevenes oppfattelse av det psykologiske læringsklimaet.



**Figur 2:** Betydningen av et psykologisk læringsklima. Elevers læring, motivasjon og trivsel i kroppøvningsfaget (Ommundsen, 2006, s. 52).

Som vi ser i den øverste boksen på figuren, så danner klimaet grunnlaget for arbeidsprosessen med ulike fysisk-motoriske oppgaver. Dette kan også forklares indirekte gjennom elevenes motivasjonelle målperspektiv og demmes subjektive teorier om ferdighet (Ommundsen, 2006, s. 50). Denne totrinnsprosessen tar utgangspunkt fra at elever enten er karakterisert for å være mestringsorienterte jfr. et mestringsklima, eller prestasjonsorienterte jfr. et prestasjonsklima (Ames, 1992b, s. 263). I følge Biddle et al. (2003, s. 8) ser de mestringsorienterte elevene mer optimistisk på læringssituasjonen enn de prestasjonsorienterte. Videre legger de rammer for at mestringsorienterte elever har en tendens til å være fornøyde under læringsprosessen, de er mindre preget av nervøsitet, de benytter seg av relevante læringsstrategier, og deres motivasjon er vedvarende ved innlæring av nye bevegelsesmønstre. Dette var i motsetning til elever med et prestasjonsorientert målperspektiv. Som nevnt tidligere kan også elever ha ulike subjektive teorier om ferdighet. Nicholls (1984, s. 339) anser elever med et dynamisk ferdighetsbegrep som hardtarbeidende individer som ønsker å oppnå utvikling og læring, mens de med et statisk ferdighetsbegrep forbinder talent med gode evner. En dynamisk subjektiv fremmes i henhold til rad nr. 3 i modellen, hvor dette perspektivet ses på som å fremme trivsel, motivasjon og læring i form av en positiv grad (Ommundsen, 2006, s. 52). Betydningen av opplevd motivasjonsklima, vil med andre ord påvirke målperspektivet og subjektive teorier om ferdighet. Resultatene fra kroppøvningsstudien til Ommundsen (2001, s. 152) studerte nettopp dette, og kom frem til at et mestringsklima stimulerte til dynamiske teorier om ferdighet, mens et prestasjonsklima var forbundet med et statisk ferdighetsbegrep. Elevers syn på læringssituasjonen vil dermed utgjør motivasjonen de har for å arbeide med ulike fysisk-motoriske oppgaver.

Flere nasjonale studier har nylig kartlagt elevers oppfatninger motivasjonsklimaet. Mjåtveit et al. (2023, s. 52) presiserte en overvekt av oppfattet mestringsklima i kroppøvningsundervisningen blant nyutdannede lærere. Resultatene avdekket heller ingen forskjeller fra mellomtrinnet til ungdomsskolen, og det samme gjaldt mellom gutter og jenter. Dette er motsetninger i henhold til Laxdal & Giske (2020, s. 783) sin studie, som indikerte forskjeller mellom gutter og jenters rapporterte syn på opplevelsen av motivasjonsklimaet. Forholdene har dermed tendenser til å oppleves ulikt. For å fokusere videre på ulike gevinster et motivasjonsklima kan medbringe, har Haugen et al. (2021, s. 80) konkludert med at fokuset på mestringsopplevelser vil fremme autonom motivasjon, og elevers intensjon om å være fysisk aktive etter endt skolegang. I en tilsvarende studie er det også avdekket at et mestringsklima tilfredsstillende grunnleggende behov for innsats, indre motivasjon og karakterer (Ulstad et al., 2020, s. 12).

### 2.4.1 Prestasjonsklima

Et prestasjonsklima kjennetegnes gjennom sosiale forhold i læringsmiljøet, hvor elevene belønnes gjennom sosial sammenligning og konkurransesituasjoner (Ames, 1992a, s. 334). Anerkjennelse og ros verdsettes gjennom den individuelle fremvisning av ferdigheter (Duda et al., 1995, s. 43). Dette kan oppfattes som et konstant press om å overvinne hver og en læringsituasjon. Til og med de kroppsøvingsflinke elevene vil føle seg sårbare, når omstendighetene rundt, kun er tilspisset følelsen av å prestere bedre enn andre (Ommundsen, 2006, s. 50). Ved å ta utgangspunkt fra *figur 2*, vil et psykologisk prestasjonsklima generere til svekket fysisk-motorisk læring gjennom enkle utveier av oppgaveløsninger. Et slikt handlingsmønster referer til lite aksept for prøving og feiling, da mangelfulle prestasjoner forestiller et eventuelt nederlag (Cox, 2007, s. 86). Evalueringen i et prestasjonsklima har en tendens til å synliggjøres i plenum, hvor resten av klassen kan bli observante på andres tilbakemeldinger (Ames, 1992b, s. 264). Dette kan oppleves som å bli straffet av sine egne feilaktige bevegelsesmønstre.

Når det kommer til samarbeid under læringsprosessen, viser klimaet til en negativ holdning blant elevene. Ommundsen (2006, s. 50) uttrykker at et prestasjonsklima vil føre til mindre samhold i gruppen, innbyrdes konkurranse innad i laget, og svekket ansvarlighet overfor andre. Et slikt fokus vil raskt stride imot sentrale verdier i kroppsøvingsfaget, og kjerneelementet om deltakelse og samspill i ulike bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Konsekvensene kan av den grunn, likeså påvirke kroppsøvingsklassen som helhet, som det gjør enkeltindividet.

Ved å summere opp ulike forhold som utspiller seg i et opplevd prestasjonsklima, vises det antydninger på at læringsprosessen blir sett på som psykologisk truende. Elever blir defensive i møtet med arbeidsoppgavene, i tro om at egen innsats ikke nytter (Ommundsen, 2006, s. 50). Studier har konkludert med at lav tilfredsstillelse av kompetanse kan ha en negativ påvirkningskraft på selvregulert motivasjon og trivsel i kroppsøvingsfaget (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 409; Ulstad et al., 2020, s. 12). Som et pedagogisk supplement til læringsklimaet, foreslår Ommundsen (2006, s. 61) at innhold, læringsmål og arbeidsmåter skaper grunnlaget for hvordan elever opplever læring og utvikling i kroppsøving. Likevel anslås et prestasjonsklima ikke utelukkende fra et mestringsklima. Standage et al. (2003, s. 645) påpekte at elever kunne oppleve å være deltakere av ulike målorienteringer innenfor samme undervisningsøkt. Dette gir antydninger for at ytre faktorer raskt kan variere fra en arbeidsoppgave til en annen.

### 2.4.2 Mestringsklima

Et mestringsklima kategoriseres av fremgang og innsats elevene etterstreber for å nå individuelle mål i egen læringsprosess (Ames, 1992a, s. 334). Ved intensjonen om å mestre, fokuserer kroppsøvingslæreren på å gi lik annerkjennelse og oppmerksomhet, uavhengig av elevens ferdighets- og prestasjonsnivå (Ommudsen, 2006, s. 49). Dette gir rom for utforskning og innflytelse i møtet med bevegelsesaktiviteten. Et slikt miljø gir aksept for prøving og feiling, der elevene ser på utfordringer som en naturlig del av oppgaven (Cox, 2007, s. 86). I kontrast med et prestasjonsklima, verdsettes individuell fremgang, fremfor et ansent fokus på å prestere bedre enn sine medelever (Duda et al., 1995, s. 43). Ved å innhente *figur 2*, tar et mestringsklima stilling til personlig kontrollerbare læringsbetingelser, som den enkelte ønsker å anstrenge seg etter. Dette reflekteres gjennom selvregulert motivasjon til å finne fysisk-motoriske løsninger for å mestre en arbeidsoppgave (Ommudsen, 2006, s. 49).

Ved å fremme et klima basert på mestring, støttes elevene til å sette seg individuelle- eller gruppebaserte mål (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 50). Dette vil gi en trygghetsfølelse, der den enkelte kan føle seg verdsatt i fellesskapet. Ifølge Newton et al. (2000, s. 288) gis mestringsorientert undervisningspraksis ved å kontrollere at samtlige opplever sin rolle som bidragsgivende, og ser verdien av å anvende dette til å hjelpe sine medelever i læringsprosessen. Det psykologiske læringsklimaet viser seg å forbinde både ytre forhold som kroppsøvingslæreren stimulerer, og samholdet innbyrdes.

Studier som har forsket på tilfredsstillelse av et mestringsklima, viser seg å være positivt assosiert med selvregulert motivasjon, oppfattet kompetanse og trivsel (Haugen et al., 2020, s. 80; Ommudsen & Kvalø, 2007, s. 409). Funnene rapporterer videre til at mestringsopplevelser og gjensidige relasjoner skaper et indre motiverende læringsklima i kroppsøvingsfaget. Forutsett at læringssituasjonen fremmer indre motivasjon hos elevene, antyder fagets potensial om å dyrke fysisk aktive elever både i undervisningen og på fritiden. Som et supplerende perspektiv, er det store spørsmålet om det psykologiske læringsklimaet kan oppleves mestringsorientert for samtlige elever i kroppsøvingsundervisningen. Ommudsen (2006, s. 58) sikter herved på at kroppsøvingslæreren må fokusere på kommunikasjonsmønsteret med sine elever, og støtte opp for individuell tilrettelegging av deres arbeidsoppgaver.

## 2.5 Vurdering for læring

Prinsippet om vurdering for læring (VfL) ble et satsningsområde i den norske skolen fra 2010, med sin hensikt om å gi faglig støtte til elevenes arbeid, gjennom en læringsfremmende vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Forskning på læringsfremmende formål, *formativ vurdering*, har dannet fundamentet for innføringen av vurderingsarbeidet (Black & Wiliam, 1998, s. 9). Etter å ha studert 681 publikasjoner, fant de frem til at undervisvurdering i klasserommet kunne styrke læringsprosessen. Formålet med en fremover rettet vurderingsform, bygger på at elevene selv skal forstå hva de skal lære, og lærerens råd skal veilede dem i utviklingen av arbeidet (Sandvik, 2019). Som et støttemateriell til god undervisvurdering, har det blitt utviklet fire sentrale prinsipper for å fremme læring:

- 1.) Elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
- 2.) Elevene får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
- 3.) Elevene får råd om hvordan de kan forbedre seg.
- 4.) Elevene er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

(Utdanningsdirektoratet, 2021)

I studien til Leirhaug & Annerstedt (2015, s. 616) ble det avdekket at kroppsøvingslæreres vurderingspraksis ikke ble gjenspeilet i de fire nevnte prinsippene om vurdering for læring. Dessuten viste det tegn til store forskjeller mellom lærere og elever når det gjaldt vektleggingen av tilbakemeldinger som var fremover rettet. Dette reflekterer behovet om å endre undervisningspraksisen, slik at elever involveres i en høyere grad av egen læringsprosess. I henhold til Fagfornyelsen er det avdekket sentrale elementer som kroppsøvingslærere er pliktig til å følge opp. På bakgrunn av kompetansen som eleven utøver, skal de få muligheten til å sette ord på sine kroppslige erfaringer, og reflektere over den faglige utviklingen i etterkant (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Sandvik (2019) understreker at lærerens fokus på undervisvurdering, styrker opp om elevens utvikling av dybdelæring, motivasjon og mestring gjennom progresjonen i læreplanen. En tidligere studie utført av Leirhaug & Macphail (2015, s. 638) bygger bekymringen seg rundt kroppsøvingslæreres summative vurderingskultur. Resultatene indikerte kravet på dokumenterende vurderingspraksiser, og at faget fremdeles støtter seg til et idretts- og helseperspektiv. Slike

resultater utfordrer kroppsøvingen som et læringsfremmende skolefag. Foruten et forarbeid på *hva og hvordan* elevene kan oppfylle læringsmålene, ligger det til grunn for at tilbakemeldingene ikke blir meningsfulle (Leirhaug, 2016, s. 86).

Nyere nasjonal forskning har også studert forholdet mellom praksisstudenter og praksislæreres implementering av vurdering for læring i kroppsøving for 5.-10. klasse. Resultatene avklarte et beskjedent fokus av formativ vurdering i undervisningsøktene (Mjåtveit & Giske, 2020, s. 2). Helgevold et al. (2015, s. 136) viser til i sin studie at praksislærere har begrenset kunnskap med å tydeliggjøre formålet for læringsaktiviteter, og fokuserer i større grad på klasseromsorganisering. I dette tilfellet vil elevenes læring få en tendens til å overskygges i veiledningsarbeidet til praksisstudenter. Når fokuset ikke rettes mot nødvendig læringsstøtte, så er det grunn til å tro at kjernen i kroppsøvingsfaget bygger på gamle tradisjoner om prestasjon og konkurranse (Leirhaug & Annerstedt, 2015, s. 628). Elementer som dermed var dominerende i undervisningssammenheng var høy sosial støtte til elevene (Mjåtveit & Giske, 2020, s. 15). Etersom det viser at praksislærere og praksisstudenter mangler perspektiver på å fremme læring i kroppsøving, poengterer forskningen at prinsippene om vurdering for læring, fremdeles er ferskvare i tråd med LK20. Helgevold et al. (2015, s. 136) påpeker at det fremdeles er begrenset informasjon rundt veiledningssamtaler, hvor fokuset dreier seg om å implementere formative evalueringer i undervisningen. Oppmerksomheten bør rettes mot elevenes kroppslige læringsutbytte. Mer spesifikke læringsmål kunne derimot vært relatert til bevegelsesaktivitetene (Mjåtveit & Giske, 2020, s. 10).

Vurdering for læring ses på som å ha en nærliggende relasjon til målorienteringsteorien, hvor et mestringsklima legger føringer for hvordan individuelle mål kan opparbeide fremgang hos eleven (Ames, 1992a, s. 334). På spørsmål om hvordan elevene opplever motivasjonsklimaet i kroppsøvingundervisningen, kan en ta utgangspunkt ifra de fire prinsippene i vurdering for læring. Black & Wiliam (1998, s. 23) har undersøkt flere studier på feltet, og påpeker at tilbakemeldinger som trekker fokuset bort fra arbeidsoppgaven og mot hvordan eleven presterer, vil ha en negativ effekt på elevens holdning til læring. I senere tid har Utdanningsdirektoratet (2019b) erfart gjennom en nasjonal satsing på vurdering for læring, at en mer læringsorientert vurderingskultur har bidratt til en positiv endring av den tidligere summative vurderingspraksisen. Til grunn ligger en god vurderingskompetanse, for å avgjøre hvilken faglig støtte som behøves for at eleven skal utvikle seg videre i faget (Sandvik, 2019).



## 3.0 Metodiske overveielser

Gjennom dette kapitlet skal det legges frem metodiske fremgangsmåter som er gjort på bakgrunn av gjennomført spørreundersøkelse. Først skal valg av forskningsdesign presenteres, og hvilke styrker og svakheter som ligger bak. Deretter skal det tas stilling til rekrutteringsprosessen, hvor en frafallsanalyse skal gi en totaloversikt over det endelige utvalget i denne studien. Spørreskjemaene er standardiserte og brukt i tidligere forskning. Relevant informasjon rundt bruken av disse vil også redegjøres for. Før hovedundersøkelsen ble det gjennomført en pilotundersøkelse, som har kvalitetssikret databehandlingen og de statistiske analysene i etterkant. Mot slutten av kapitlet vises det til en ny reliabilitetstest av de utvalgte spørreskjemaene, hvor forskningsetiske betraktninger også skal bekrefte behandlingsgrunlaget for personvern i denne forskningsstudien.

### 3.1 Valg av forskningsdesign

Etter at problemstillingen og forskningsspørsmålene var ferdig formulert, støttet forskningsdesignet seg i retning av en utvalgsundersøkelse. Her var ønsket rettet mot å innhente en større mengde data, på ett og samme tidspunkt. Postholm & Jacobsen (2018, s. 81) påpeker at et slikt undersøkelsesopplegg er godt egnet til å beskrive presise frafall og variasjoner, og blir sett på som en av oppleggets sterkeste side ved bruk av en tverrsnittstudie. Denne forskningsstudien har dermed tatt for seg ulike forskjeller og sammenhenger av variablene om trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring. Et web-basert spørreskjema som kvantitativ datainnsamlingsmetode, ble tatt som et utgangspunkt ettersom elevene tidligere har gjennomført flere digitale elevundersøkelser. Ifølge litteraturen har den teknologiske utviklingen styrket denne formen for datainnsamlingsmetode (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 185). Som med alle kvantitative metoders logikk, ligger det til grunn både styrker og svakheter, som videre skal vektlegges.

### 3.2 Forskningsdesign

Som allerede nevnt, har denne forskningsstudien benyttet seg av en kvantitativ metode ved bruk av en tverrsnittsundersøkelse. Denne typen undersøkelsesopplegg er godt egnet til å vise hvordan ulike fenomener varierer, og beskrive forskjeller mellom grupper (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 81). Disse innfallsvinklene er essensielle for å besvare studiens problemstilling, som tar for seg å undersøke ulike forskjeller og sammenhenger. Datainnsamlingsmetoden foregikk i regi av et web-basert spørreskjema i det digitale

verktøyet SurveyXact. For å definere kvantitative forskningsmetoder, forklarer De nasjonale forskningsetiske komiteene (NEM, 2019) at forskeren forholder seg til «kvantifiserbare størrelser som systematiseres ved hjelp av ulike former for statistisk metode». De legger også til at statistikken i seg selv ikke er selvforklarende, og det stilles videre krav til fortolkning for å gjøre tallene representative. Meningsinnholdet vil av den grunn kvantifiseres på grunnlag av faste svaralternativer (Sæle & Hallås, 2020, s. 324). I motsetning til et kvalitativt forskningsdesign som samler sin informasjon gjennom ord og nærhet med respondentene, objektiveres kvantitativ metode i forhold til tall og distanse mellom dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 106). Dette vil med andre ord si at forskeren ikke går i dybden ved bruk av et kvantitativt forskningsdesign, men fokuserer i større grad på forhåndsdefinerte responser av flere enheter. Datainnsamlingen vil videre analyseres, fortolkes og presenteres uforutsett av forskerens personlige oppfatninger (Bloomfield & Fisher, 2019, s. 27). Fordelen med avstanden mellom forsker og respondenter, sikter seg mot fokuset på det som er felles, istedenfor å risikere at enkelte mister evnen til kritiske refleksjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 107). Likevel ønskes det ikke at avstanden blir for stor, slik at forskningsprosessen blir virkelighetsfjern. Bloomfield & Fisher (2019, s. 27) påpeker at forskeren selv må være oppmerksom på å kontrollere skjeve undersøkelseeffekter, og fjerne eventuelle elementer som kan forstyrre dine funn.

I et kvantitativt forskningsdesign samles dataen inn gjennom tall, hvor forskeren ønsker å studere flere enheter. Kvaliteten avgjør om problemstillingen tilspisses forskningsdesignet og utvalgskriteriene (Nordahl, 2019). I hvilken grad forskeren reflekterer over egne begrensninger og gjennomføringer, vil også styrke den totale kvaliteten på forskningsstudien (Bloomfield & Fisher, 2019, s. 29). Ved å ta utgangspunkt fra en tverrsnittsundersøkelse, som også er benyttet i denne forskningsstudien, kan en ende opp med virkelighetsfjerne beskrivelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 80). Likevel tvinges forskeren til å fokusere på kun sentrale elementer. Fordelen med et slikt forskningsdesign er derimot at datamaterialet omfatter store enheter på kort tid, mens samme undersøkelsestidspunkt vil deretter utfordre uttalelsen om årsak og virkning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 81).

### 3.3 Rekruttering av respondenter

I en kvantitativ studie foretar man seg en utvalsundersøkelse. I utgangspunktet burde et stort antall respondenter vært studert, men faktorer som tid og ressurser vil ofte utfordre en fullstendig oversikt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 79). Forskeren må dermed ta stilling for å

generalisere sitt utvalg til en større mengde (Sæle & Hallås, 2020, s. 327). Dersom et utvalg er representativt, gjenspeiles det på bakgrunn av om resultatene ville vært tilnærmet like dersom samtlige kvalifiserte respondenter hadde vært undersøkt (NEM, 2019). I dette forskningsprosjektet har ungdomsskoleelever fra 8.-10. trinn blitt undersøkt. Gjeldende respondenter kommer fra samme ungdomsskole i en liten kommune av Rogaland fylke. Ved å redegjør for om utvalget er representativt, ses dette i sammenheng med resultater fra et avgrenset geografisk område. Et tilfeldig utvalg av kvalifiserte respondenter blir sett på som det statistisk «riktige» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 240). I denne forskningsstudien var 273 elever invitert til å delta i spørreundersøkelsen. Baktanken var at utvalget ville utgjøre et bredere spekter av ulike oppfatninger fra kroppsøvingsundervisningen. Tilnærmet lik fordeling av kjønn og klassetrinn, blir også sett på som sentrale faktorer for overføringsverdien (Sæle & Hallås, 2020, s. 329). Av praktiske årsaker var tilstedeværelsen nokså lik på undersøkelsestidspunktet, som ikke har resultert i en nevneverdig skjev fordeling mellom hverken kjønn eller klassetrinn. Det totale utvalget endte på 174 besvarelser av spørreskjemaet. Tabellen under (Tabell 1) viser en mer detaljert oversikt av antall rekrutterte, innleverte besvarelser og frafallet av undersøkelsen på de ulike klassetrinnene. Det er også lagt ved en frafallsanalyse (Figur 3) for å oppklare forfallet på tvers av hele undersøkelsesprosessen. Dette inneholder også elever som har levert inn tom besvarelse, samt delvis besvarte tema.

### 3.3.1 inklusjons- og eksklusjonskriterier

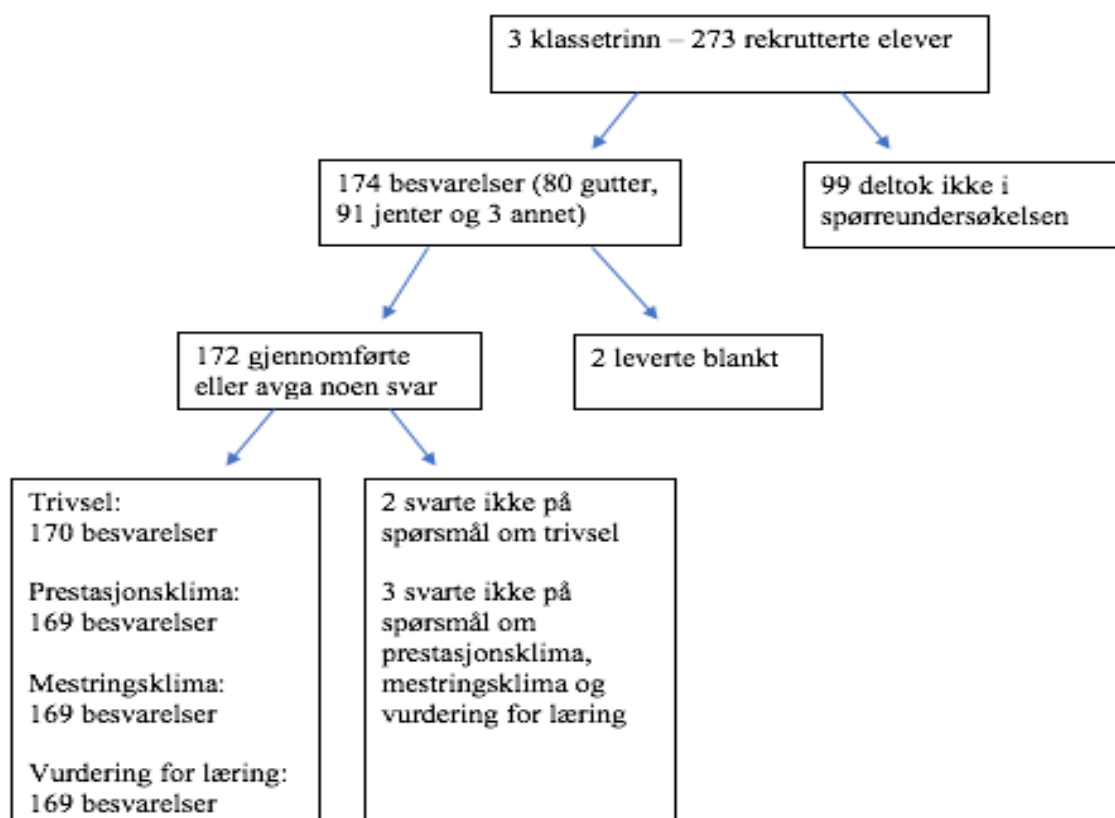
Rekrutteringen av ungdomsskoleelever fra 8.-10. trinn viser til en aldersfordeling mellom 13 og 16 år. Ifølge behandlingsgrunnlagene for forskning, *bør* foreldre samtykke på vegne av sitt barn når de er under 15 år (Sikt, 2022). Av hensiktsmessige årsaker ble det derfor samlet inn et samtykke fra hjemmet for de som gikk i 8. og 9. klasse. Dette viste seg å bli en tidkrevende prosess, ettersom det var frivillig å delta. Et godt samarbeid mellom lærerkollegiet på skolen, førte likevel til en oversiktlig og ryddig rekrutteringsprosess. Spørreundersøkelsene ble gjennomført over en ukes tid i januar måned, slik at samtlige elever på 10. trinn selv kunne samtykke ved å kun besvare skjemaet (Vedlegg 1 - informasjonsskriv og samtykkeerklæring). Rekrutteringen foregikk ved å sende ut et felles informasjonsskriv til hele skolen. For å sikre flest mulig respondenter ble det laget et forenklet skriv som aktuelle kontaktlærere sendte med en mail til hjemmet. Baktanken var at foresatte skulle bli informert om informasjonsskrivet som eleven hadde med seg hjem. Samtykkene som ble levert tilbake, tok kontaktlærerne vare på frem til hovedundersøkelsen. Når responsen viste seg å være

tilstrekkelig i hver klasse på 8. og 9. trinn, var det kun elever med samtykke som ble inkludert i spørreundersøkelsen. Elever uten samtykke ble dermed ekskludert, men disse ble istedenfor satt i gang med å arbeide med et alternativt opplegg for undervisningen de egentlig hadde.

**Tabell 1:** Oversikt av rekrutterte klassetrinn, gjennomførte besvarelser og frafall.

Klassetrinn	Rekrutterte	Besvarelser	Frafall
8. trinn	94	55	39
9. trinn	89	51	38
10. trinn	90	68	22
<b>Total</b>	<b>273</b>	<b>174</b>	<b>99</b>

Antall rekrutterte elever henvises til totalen fra hvert klassetrinn. Innleverte besvarelser var de som ga samtykke til å delta i spørreundersøkelsen. Frafall var dermed elever som ikke var til stede, eller som ikke ga samtykke til å delta. Antall innleverte besvarelser ligger på ca. 2/3 av totalt antall rekrutterte.



**Figur 3:** Frafallsanalyse som knyttes til forfallet av spørreundersøkelsen, samt dem som har levert blankt eller svart delvis på enkelte tema.

Kontaktlærerne fra de representative klassetrinnene ble bedt om å finne en dag i uken hvor alle parallellene var samlet i sine opprinnelige klasser. Det endte opp med at hvert klassetrinn ble undersøkt på samme dag, som tilsa at prosessen tok tre dager å gjennomføre. Dette gjorde det mer oversiktlig for dataen som ble registret i SurveyXact. Spørreundersøkelsen var anonym, og dermed ble det registret informasjon om antall deltakende og rekrutterte i samhold med læreren som var til stede. Disse opplysningene ble ført inn fortløpende, slik at aktuelle frafall ble mulig å holde kontroll på.

### 3.4 Spørreskjema

Det web-baserte spørreskjemaet ble registret digitalt i tjenesten SurveyXact, som alle studenter ved Universitetet i Stavanger får tilgang til. Temaene i forskningsprosessen om trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring ble hentet fra tidligere standardiserte spørreskjemaer. Det ferdigstilte spørreskjemaet inneholdt 8 utsagn knyttet til trivsel i kroppsøvningsundervisningen. 11 av utsagnene var registret som prestasjonsklima, mens 9 var rettet mot et mestringsklima. Dermed var det totalt 20 utsagn som ble relatert til motivasjonsklima. Avslutningsvis hadde temaet om vurdering for læring 8 utsagn. I starten av spørreundersøkelsen ble også de aktuelle respondentene bedt om å huke av for hvilket kjønn de var, samt klassetrinn. Med disse to kategoriske spørsmålene endte det ferdigstilte spørreskjemaet på totalt 38 utsagn (Vedlegg 2, 3 og 4).

#### 3.4.1 Spørreskjema om trivsel

Spørreskjemaet om trivsel er hentet ifra studien til Ommundsen & Kvalø (2007). De har modernisert et tidligere brukt spørreskjema, til å passe inn i konteksten for kroppsøvningsfaget. I utgangspunktet var det opprettet i forbindelse med målinger av subjektive erfaringer til ulike aktiviteter (Williams & Deci, 1996, s. 770). Totalt består spørreskjemaet av åtte ulike utsagn, og nummereringen ble besvart gjennom en 5-punkts likert skala fra *Helt uenig* (1) til og med *Helt enig* (5). Hvert utsagn starter med «Når jeg har kroppsøving...», og eksempler på følgende utsagn er «Liker jeg med vanligvis i timene», «Ser jeg fram til at timene raskt skal ta slutt» og «Synes jeg det vanligvis er interessant i timene» (Vedlegg 2). De ulike utsagnene kan dermed forbindes med både positive og negative erfaringer med kroppsøvningsundervisningen. Ifølge Ommundsen & Kvalø (2007, s. 395) gir skalaen en

Cronbach's alpha verdi på 0.93. Det har blitt utført en ny reliabilitetstest senere i metodekapittelet.

### 3.4.2 Spørreskjema om motivasjonsklima

Spørreskjemaet om motivasjonsklima stammer fra kroppsøvingsteksten, men har sine røtter til versjonen av «Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire» (Seifriz et al., 1992, s. 378). Elementene var i hovedsak designet på bakgrunn av basketballspilleres oppfatning av lagets vektlegging av mestringsorienterte- og prestasjonsorienterte ytelsesmål. Laxdal et al. (2020) omgjorde utsagnene til en norsk versjon som var kroppsøvingsspesifikk. Følgende versjon er brukt i denne oppgaven. Spørreskjemaet består av to subskalaer knyttet til prestasjonsklima (11 utsagn) og mestringsklima (9 utsagn). Hvert utsagn blir målt igjennom en 5-punkts likert skala, fra *Helt uenig* (1) til *Helt enig* (5). Hvert utsagn starter med «I kroppsøvingstimene...», og eksempler på utsagn er «Er det viktig å være bedre enn de andre» (prestasjonsklima) og «Er framgang hos hver enkelt elev viktig» (mestringsklima). Se vedlegg 3, del 1 og del 2. Instrumentet er ferdig validert, og tilfredstiller reliabilitetstesten (Laxdal et al., 2020, s. 1124). Senere i metodekapittelet vil det også her bli gjennomført en ny reliabilitetstest.

### 3.4.3 Spørreskjema om vurdering for læring

Spørreskjemaet tilknyttet vurdering for læring ble opprettet på bakgrunn av elevers erfaringer til temaet i kroppsøvingsteksten på videregående skole (Laxdal et al., 2020). Som inspirasjon innhentet de Hopfenbeck's (2014) regulering av meningsfulle vurderinger, og modellen til Hattie & Timperley's (2007) om læringsfremmende tilbakemeldinger og prinsipper for formativ vurdering. Totalt er ni utsagn benyttet i dette spørreskjemaet. Innholdet måler elevers erfaringer med læringsstøtte fra lærer, formidling av læringsmål og bruken av tilbakemeldinger i kroppsøvingundervisningen (Laxdal et al., 2020, s. 1123). Spørreskjemaet inneholder videre en 6-punkts likert skala, med påstander fra *Aldri* (1) til *Alltid* (6). Alle utsagn starter med «I kroppsøvingstimene...», og eksempler på utsagn er «Presenterer kroppsøvingslæreren klare mål for timen, og hva som blir forventet av oss» og «Gir kroppsøvingslæreren oss mulighet til å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling». Se videre på vedlegg 4. Et utsagn er blitt tilbaketrasket på grunn av nedsatt funksjon. Det ferdigstilte spørreskjemaet inneholder dermed åtte utsagn, istedenfor ni. En reliabilitetstest for utsagnene om vurdering for læring forekommer senere i metodekapittelet.

### 3.5 Pilotundersøkelsen

Før en skal gjennomføre hovedstudien i et større forskningsprosjekt, foretar forskeren som regel en pilotstudie i forkant. En pilotstudie blir sett på som et prøveprosjekt, som har til hensikt å teste og strukturere forskningsdesignet på en mindre gruppe forsøksobjekter (NAFKAM, 2022). Etter en påfølgende undersøkelse, kan forskeren finne ut om spørreskjemaet fungerer i den grad en så for seg. Eventuelle feil kan eventuelt avsløres før hovedundersøkelsen. Postholm & Jacobsen (2018, s. 183) forslår at utvalget nødvendigvis ikke trenger å være fra gruppen en skal forske på, og påpeker at 4-6 respondenter vil være nok til å avdekke det en ofte kan se seg «blind» på.

Pilotstudien som ble gjennomført i henhold til dette forskningsprosjektet, ble seks bekjente spurt om å teste ut det digitale spørreskjemaet. Her ble det opprettet en egen survey, som de avga sine svar på. Det ble gitt konstruktive tilbakemeldinger på at utsagnene om motivasjonsklima kunne oppleves som et for stort utstykk. Med dette menes at det var for mange utsagn oppgitt på samme side i undersøkelsen. Deretter ble skjemaet justert gjennom å dele opp temaet om prestasjonsklima og mestringsklima på hver sin side. Utsagnene var i hovedsak forståelsesfulle. Datamaterialet ble videre ført over til programvaren SPSS. Analysene fungerte som de skulle. Ved å foreta en pilotundersøkelse i forkant, ble det avdekket relevante erfaringer før hovedundersøkelsen skulle utføres hos elevene.

### 3.6 Databehandling

Dataen fra spørreskjemaet i SurveyXact ble først eksportert til en fil i Excel. Deretter ble datasettet kopiert inn i den statistiske plattformen SPSS for videre analyse. Her ble det behov for å behandle de ulike variablene. Først fikk hver respondent et ID-nummer, mens måling av elevkjønn og klassetrinn ble endret til nominalnivå. ID-nummere startet med 801, 802, 803 og så videre for respondentene fra 8. klasse. Samme prinsipp gjaldt for de som representerte 9.- og 10. klasse. Elevkjønnene fikk verdi 0 for gutter, 1 for jenter og 2 for annet. De ulike klassetrinnene fikk også verdier fra 8-10, ettersom hvilket trinn de representerte. Videre ble variablene om trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring sjekket for å representere ordinaldata. Verdiene ble opprettholdt ut ifra de presenterte likert skalaene i spørreskjemaene. Altså fra 1-5 eller 1-6. Påstand 2, 4 og 8 i spørreskjemaet om trivsel ble snudd i forhold til resterende variabler, ettersom scoren skulle passe inn i analyseprosessen. Eksempel på en slik snudd skala ble fremstilt som at verdi 1=5, 2=4, 3=3, 4=2 og 5=1. Disse tre variablene fikk også navnet T2\_snudd, T4\_snudd og T8\_snudd.

I neste fase av databehandlingen ble det opprettet en samlevariabel for hver av temaene i spørreskjemaet. Her ble det laget en samlet gjennomsnittsscore for trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring. Ettersom et motivasjonsklima kan oppfattes som både mestrings- og prestasjonsorientert, har disse temaene fått hver sin en samlevariabel. Variablene fikk navnet samlevariabel\_Trivsel, samlevariabel\_Prestasjonsklima, samlevariabel\_Mestringsklima og samlevariabel\_VFL. Disse målnivåene ble endret til scaledata.

**Tabell 2:** Oversikt av hvilke variabler som tilhørte hver samlevariabel, samt verdiene.

Tema (samlevariabel)	Enkelte variabler	Verdier
<b>Trivsel</b>	T1 – T8	1 - Helt uenig 2 – Litt uenig 3 – Litt enig/Litt uenig 4 – Litt enig 5 – Helt enig
<b>Motivasjonsklima</b>	PO1 – PO11 + MO1 – MO9	1 – Helt uenig 2 – Uenig
• <b>Prestasjonsklima</b>	PO1 – PO11	3 – Nøytral 4 – Enig
• <b>Mestringsklima</b>	MO1 – MO9	5 – Helt enig
<b>Vurdering for læring (VFL)</b>	VFL1 – VFL8	1 – Aldri 2 – Sjelden 3 – Av og til 4 – Ofte 5 – Nesten alltid 6 - Alltid

Variablene T2, T4 og T8 for trivsel, har blitt erstattet med de snudde variablene T2\_snudd, T4\_snudd og T8\_snudd.

Før en kan gå i gang med analysene som videre skal brukes, må det tilrettelegges for om samlevariablene er normalfordelte eller ikke (Pallant, 2020, s. 59). Her ble det tatt i bruk en Kolmogorov-Smirnov test, som vil gi oss videre informasjon om normalfordelingskurven. Testen ga signifikans ( $p < .05$ ) for variablene om trivsel og vurdering for læring. Variablene



om prestasjonsklima og mestringsklima ga derimot ikke signifikans. Dette indikerer videre at variablene merket med \* *ikke* er normalfordelte, mens variablene som ikke er merket med \* *er* normalfordelte (Tabell 3).

**Tabell 3:** Normalfordelingstest ved bruk av Kolmogorov-Smirnov.

Tema	Kolmogorov-Smirnov test
	Signifikans
<b>Trivsel</b>	.002*
<b>Prestasjonsklima</b>	.200
<b>Mestringsklima</b>	.200
<b>Vurdering for læring</b>	.016*

(\* Signifikant resultat ved  $p < .05$ )

I utgangspunktet finnes det flere alternativer for ulike tester av normalfordelingen.

Kolmogorov-Smirnovs test blir sett på som den mest kjente, og har sin fordel med å vektlegge avvik mellom dataene gjennom hele tallområdet (Lydersen & Skovlund, 2020, s. 2). Likevel blir det også forslått å innhente deskriptiv data fra histogram, skewness og kurtosis (Pallant, 2020, s. 59). Verdiene til skewness og kurtosis blir foreslått å ligge omtrent mellom -1 og 1 for å kalle fordelingen tilnærmet normal (Mishra et al., 2019, s. 70). I undersøkelser med under 300 respondenter, kan en også påregne en liten feilmargin. Dataene fra normalfordelingstesten indikerte videre en kurtosisverdi på 1.549 for variabelen om mestringsklima. Positive kurtosisverdier forteller at fordelingen er gruppert i midten, med en lang og tynn «hale» mot positive ekstremverdier (Pallant, 2020, s. 57). Dette samsvarer med manuell observasjon av histogrammet. Ettersom feilmarginen er tilnærmet foreslåtte grenser, forholdtes det videre til normalfordelingsdataen fra Kolmogorov-Smirnov testen.

På grunnlag av at dataen fra variablene om trivsel og vurdering for læring ikke er tilnærmet normalfordelte, ble det videre disponert for ikke-parametriske tester. Parametriske tester krever derimot tilnærmet normalfordelt data for å gi et riktig resultat (Skovlund, 2017, s. 1). Ikke-parametriske tester har en tendens til å ikke være like sterke for å oppdage sammenhenger og ulikheter mellom grupper (Pallant, 2020, s. 117). På bakgrunn av et slikt teoretisk grunnlag, vil videre analyser kunne fremstå som noe mindre sensitive. Likevel vil

det bli utført enkle lineære regresjonsanalyser, på grunnlag av at dataene ikke er veldig skjevfordelte (Pallant, 2020, s. 155).

### 3.7 Statistiske analyser knyttet til forskningsspørsmålene

I regi av forskningsspørsmål 1, skal det avdekkes eventuelle kjønnsforskjeller mellom de ulike variablene. De ulike statistiske testene deles inn i to hoveddeler. Enten forskjeller mellom ulike grupper, eller sammenhenger mellom ulike variabler (Pallant, 2020, s. 108). For å finne ut om det finnes eventuelle kjønnsforskjeller mellom de ulike variablene, skal det utføres Mann-Whitney U tester. Dette er en ikke-parametrisk test av skjevfordelt data, som brukes til å teste forskjeller mellom to uavhengige grupper (Pallant, 2020, s. 236).

Forutsetningen er to variabler, en kategorisk og en kontinuerlig. I dette tilfellet blir den kategoriske variabelen for kjønn. Den kontinuerlige er enten trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima eller vurdering for læring.

For å avklare forskningsspørsmål 2 om eventuelle klassetrinnsforskjeller, skal det gjennomføres en Kurskal-Wallis Test. Dette er også en ikke-parametrisk test, som både avslører forskjeller på tvers av tre eller flere grupper, samt parvise forskjeller mellom to grupper (Pallant, 2020, s. 243). Her kreves det en kategorisk variabel med tre eller flere grupper, og en kontinuerlig. Den kategoriske variabelen blir de ulike klassetrinnene. Kontinuerlig variabel skiller mellom trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring.

Gjennom forskningsspørsmål 3, ønskes det å undersøke hvordan trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring korrelerer med hverandre. Det skal derfor tas stilling til å gjennomføre en korrelasjonsanalyse. Fordelen med en tverrsnittsundersøkelse er at den gir muligheten til å studere hvordan ulike fenomener varierer i forhold til hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 81). Sammenhengen mellom to kontinuerlige variabler gir derfor mulighet for å beskrive styrken (positivt eller negativt) mellom disse (Pallant, 2020, s. 128). Etersom utsagnene er justert til ordinalnivå, vil Spearman rho korrelasjonsanalyse være det beste alternativet (Pripp, 2018, s. 2). Denne type analyse blir dermed prioritert i neste kapittel om resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen. Korrelasjonsanalysen tar videre stilling til den mer presise analysen, kalt regresjon (Pallant, 2020, s. 153).

Forskningsspørsmål 4 tar for seg å undersøke sammenhengen mellom trivsel som avhengig variabel, og de uavhengige variablene om prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring. Her vil det bli tatt stilling til totalt antall respondenter, kjønn og klassetrinn. Det vil dermed bli gjennomført ulike enkle lineære regresjonsanalyser for å svare på dette forskningsspørsmålet. En tilsvarende analyse vil estimere sammenhengen mellom et utfall fra en kontinuerlig skala og en forklaringsvariabel (Skovlund, 2020, s. 1). Regresjon er basert på korrelasjon, og gir en mer detaljert forklaring på sammenhengen mellom to variabler (Pallant, 2020, s. 153). Mer spesifikt forklart, så vil en regresjonsanalyse gi mulighet for å uttale seg kausalt, men årsakene må nødvendigvis komme før virkninger i en tverrsnittsundersøkelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 81). Det mest sentrale som resulteres i en regresjonsanalyse er stigningstallet (b), som forklarer gjennomsnittseffekten på den avhengige variabelen, dersom den uavhengige variabelen stiger med én størrelse (Skovlund, 2020, s. 2). Altså vil en enkel lineær regresjonsanalyse beregne hvor sterk sammenhengen er, samtidig som den regner ut økningen av den avhengige variabelen, på bakgrunn den uavhengige.

### 3.8 Reliabilitet og validitet

Ved å foreta seg en reliabilitetstest, så indikerer den påliteligheten fra tilfeldige feil på variablene en har tatt for seg (Pallant, 2020, s. 6). Dette har blitt avdekket i programvaren SPSS, som har gitt ulike Cronbach's Alpha verdier. Verdiene vil variere fra 1 til 0, hvor verdier over 0.7 blir sett på som et foreslått minimum (Taber, 2018, s. 1276). Reliabiliteten på spørreskjemaene har allerede blitt oppklart som tilfredsstillende fra de tidligere studiene, men det blir likevel gjort en ny test for å kontrollere dette i en annen kontekst. Cronbach's Alpha verdiene fra de ulike variablene fremstilles i tabell 4. Her ser vi at samtlige variabler fikk verdier over 0.7, og vi kan anslå at dem har høy reliabilitet.

**Tabell 4:** Cronbach's Alpha verdier fra reliabilitetstesten.

Tema	Cronbach's Alpha verdi
<b>Trivsel</b>	0.90
<b>Prestasjonsklima</b>	0.78
<b>Mestringsklima</b>	0.78
<b>Vurdering for læring</b>	0.89

Gjeldende Cronbach's Alpha verdier, samsvarer med reliabiliteten fra studiene som spørreskjemaene er hentet ut ifra. Testen ga omkring like verdier. Statistikken gir en indikasjon på den gjennomsnittlige korrelasjonen mellom alle utsagnene som utgjør hvert tema i spørreundersøkelsen (Pallant, 2020, s. 6).

Ved å redegjøre for denne tverrsnittsundersøkelsens validitet, skilles det ofte mellom indre- og ytre validitet. Indre validitet i kvantitativ forskning beskriver ulike forhold som antas å kunne måles gjennom forhåndsdefinerte svaralternativer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Cronbach's Alpha verdiene tilfredsstillte foreslåtte grenser, samtidig som det ble gjennomført en pilotundersøkelse i forkant av hovedundersøkelsen, for å avdekke eventuelle misoppfatninger. Likevel studeres virkeligheten på ett og samme tidspunkt, som gjør at denne studiens resultater kun kan uttales kausalt gjennom relevant teori og tidligere forskning. Ytre validitet handler derimot om hvor generaliserbar konteksten er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Ungdomsskolen som har gjennomført denne studien er en middels stor skole, men totalt 174 besvarelser må generaliseres ut ifra at dette var en liten kommune i Rogaland fylke.

### 3.9 Forskningsetiske betraktninger

De rekrutterte respondentene for denne forskningsprosessen var alt ifra 13 til 16 år. I følge nasjonale forskningsetiske retningslinjer skal barn under 15 år ha særlig krav til beskyttelse, som kunnngjør at forskere må innhente samtykke fra både foresatt og barnet selv (NESH, 2021). For å opprettholde denne forpliktelsen var elever fra 8. og 9. trinn kun rekrutterte ved innlevert informasjonsskriv med dokumenterbart samtykke. Samtlige elever på 10. trinn var fylt 15 år, og kunne samtykke med å kun besvare spørreundersøkelsen. Informasjonsskrivet ble vedlagt som første side i undersøkelsen, samtidig som de ble informert om deres rettigheter i forkant. Her ble elevene opplyste om at spørreundersøkelsen var anonym, og kunne trekke tilbake samtykket når som helst. Heller ingen personopplysninger har blitt registrert.

For å være på den sikre siden ble det sendt inn et meldeskjema til Sikt (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør). Det rapporterte prosjektet trengte ingen videre vurdering ettersom enkeltpersoner ikke ble identifisert, hverken direkte eller indirekte. Oppfølgingen ble videre godkjent, og fikk referansenummer 536247. Datamaterialet på SurveyXact gjør det heller ikke mulig å se eller benytte seg av IP-adressene til respondentene. Underveis i forskningsprosessen har også all data blitt oppbevart på personlig maskin, som har vært passordbeskyttet.

## 4.0 Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen

I dette kapittelet skal resultatene presenteres gjennom deskriptiv statistikk, og forskjeller mellom kjønn og klassetrinn. Korrelasjonsanalysen og enkle lineære regresjonsanalyser av de ulike variablene har også blitt utført for å besvare forskningsspørsmålene for denne studien. Formålet er å skape et overordnet blick for datamaterialet som har blitt samlet inn. Påfølgende forskjeller og sammenhenger vil bli sentrale for å avklare både problemstillingen, og de ulike forskningsspørsmålene som setter grenser for denne studien.

### 4.1 Deskriptiv statistikk

Den deskriptive statistikken presenterer de ulike variablene, antall respondenter (N), fraværende svar for de som har deltatt (Missing), Minimumsscore (Min), Maksimumscore (Max), gjennomsnittsscoren for de ulike temaene (Mean) og standardavviket (SD) fra spørreundersøkelsen. Dette presenteres gjennom tabell 5, 6 og 7. Tabell 5 tar for seg den deskriptive statistikken for de ulike temaene av totalt antall besvarelser. Tabell 6 skiller mellom gutter og jenter. Tabell 7 skiller mellom 8.-10. klasse.

**Tabell 5:** Deskriptiv statistikk for totalen av de ulike temaene fra spørreundersøkelsen.

Tema	N	Missing	Min.	Max.	Mean	SD
Trivsel	170	4	1.75	5.00	3.66	0.83
Prestasjonsklima	169	5	1.18	4.64	2.67	0.64
Mestringsklima	169	5	1.00	5.00	3.56	0.59
Vurdering for læring	169	5	1.63	6.00	3.98	1.00

Tabellen påpeker en relativt høy gjennomsnittsverdi for temaene om trivsel og mestringsklima. Det samme gjelder vurdering for læring, men likertskalaen har også én høyere maksimumsverdi enn de tre andre temaene (1-6). Gjennomsnittsverdien for opplevd prestasjonsklima er vesentlig lavere, som igjen predikerer et mindre fokus på det å prestere best i kroppsøvningsundervisningen. Når det kommer til standardavviket, så er verdiene lave for samtlige variabler. Dette forteller at spredningen mellom svarene til respondentene ikke er særlig stor. Verdt å nevne, så kan gjennomsnittlig minimumsscore på hvert av temaene være preget av hurtige avkryssninger.

**Tabell 6:** Deskriptiv statistikk for de ulike temaene, basert på forskjeller mellom gutter og jenter.

<b>Tema</b>	<b>Kjønn</b>	<b>N</b>	<b>Missing</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>
<b>Trivsel</b>	Gutt	79	1	1.75	5.00	3.79	0.81
	Jente	88	3	1.75	5.00	3.55	0.85
<b>Prestasjonsklima</b>	Gutt	79	1	1.18	4.18	2.67	0.64
	Jente	87	4	1.18	4.64	2.68	0.66
<b>Mestringsklima</b>	Gutt	79	1	2.22	5.00	3.58	0.61
	Jente	87	4	1.00	5.00	3.55	0.58
<b>Vurdering for læring</b>	Gutt	79	1	1.63	6.00	4.01	1.03
	Jente	87	4	2.25	6.00	3.96	1.00

Den deskriptive statistikken mellom gutter og jenter er forholdsvis lik som den var for totalen. Gjennomsnittsverdien for trivsel mellom gutter og jenter er den eneste tydelige forskjellen, men likevel er det små verdier som skiller. Standardavviket er også lavt hos samtlige variabler, som viser at spredningen er lav. Dessuten påpeker tabellen at fordelingen mellom kjønn har lav spredning generelt. Gjennomsnittlig maksimumsscore for prestasjonsklima hos både gutter og jenter, så er det ingen som scorer fullt. Dette kan være en positiv prediksjon på at ingen har opplevet kroppsøvningsundervisningen som et fullverdig press om å overvinne hver og en situasjon.

**Tabell 7:** Deskriptiv statistikk for de ulike temaene, basert på forskjeller mellom de ulike klasstrinnene.

<b>Tema</b>	<b>Klasstrinn</b>	<b>N</b>	<b>Missing</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>
<b>Trivsel</b>	8. trinn	54	1	1.75	4.88	3.60	0.85
	9. trinn	51	0	2.00	5.00	3.53	0.83
	10. trinn	65	3	2.00	5.00	3.81	0.81
<b>Prestasjonsklima</b>	8. trinn	54	1	1.18	4.09	2.64	0.67
	9. trinn	50	1	1.18	3.91	2.59	0.61
	10. trinn	65	3	1.55	4.64	2.75	0.64
<b>Mestringsklima</b>	8. trinn	54	1	2.22	5.00	3.54	0.58
	9. trinn	50	1	2.78	4.56	3.54	0.49
	10. trinn	65	3	1.00	5.00	3.58	0.68

<b>Vurdering for</b>	8. trinn	54	1	2.13	6.00	4.10	0.98
<b>læring</b>	9. trinn	50	1	1.63	6.00	3.60	1.03
	10. trinn	65	3	2.25	6.00	4.18	0.94

Ut ifra tabellen som viser til de ulike klassetrinnene, forteller den deskriptive statistikken at verdiene også her er relativt like som hos totalen. Det kan være verdt å nevne at gjennomsnittsverdien om vurdering for læring er noe ujevn hos 9. trinn, kontra 8. og 10. trinn. På bakgrunn av standardavviket er det ingen markante forskjeller sammenlignet med totalen og fordelingen mellom kjønn. Når det kommer til gjennomsnittlig minimum- og maksimumsverdi for prestasjons- og mestringsklima, ser vi at motivasjonsklimaet oppleves som mer mestringsorientert enn prestasjonsorientert hos de enkelte klassetrinnene.

## 4.2 Forskjeller mellom kjønn og klassetrinn

Utfallet av Mann-Whitney U testene blir presentert gjennom tabell 8, som påpeker kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter. Resultatene for klassetrinnsforskjeller er analysert gjennom en Kruskal-Wallis Test i tabell 9, og viser ulikheter mellom 8., 9. og 10. klasse, samt på tvers av dem. Disse analysene er knyttet til forskningsspørsmål 1 og 2.

**Tabell 8:** Mann-Whitney U tester som påpeker forskjeller mellom kjønn og de ulike temaene.

Tema	Kjønn	N	Mean Rank	Z	p-verdi
<b>Trivsel</b>	Gutt	79	91.61	-1.930	.054
	Jente	88	77.16		
<b>Prestasjonsklima</b>	Gutt	79	84.28	-.199	.842
	Jente	87	82.79		
<b>Mestringsklima</b>	Gutt	79	82.65	-.219	.827
	Jente	87	84.28		
<b>Vurdering for</b>	Gutt	79	85.33	-.468	.640
	<b>læring</b>	Jente	87		

*Notat.* (\* Signifikant resultat ved  $p < .05$ )

Resultatene antyder *ingen* signifikans knyttet til temaene mellom gutter og jenter. Dette påpeker at det ikke er en betydelig forskjell mellom gutter og jenters opplevelser i kroppsoving. P-verdien for trivsel er likevel i nærheten av signifikansnivået.

**Tabell 9:** Kruskal-Wallis tester som påpeker parvise forskjeller mellom klassetrinnene, og på tvers av dem, mellom de ulike temaene.

Tema	Klassetrinn	N	Chi-square	Parvis p-verdi	p-verdi på tvers
<b>Trivsel</b>	8.trinn & 9.trinn	105		.624	
	9.trinn & 10. trinn	116	3.296	.082	.192
	10. trinn & 8. trinn	119		.213	
<b>Prestasjonsklima</b>	8. trinn & 9. trinn	104		.653	
	9. trinn & 10. trinn	115	1.528	.226	.466
	10. trinn & 8. trinn	118		.448	
<b>Mestringsklima</b>	8. trinn & 9. trinn	104		.920	
	9. trinn & 10. trinn	115	0.328	.598	.849
	10. trinn & 8. trinn	118		.665	
<b>Vurdering for læring</b>	8. trinn & 9. trinn	104		.008*	
	9. trinn & 10. trinn	115	10.741	.002*	.005*
	10. trinn & 8. trinn	118		.778	

Notat. (\* Signifikant resultat ved  $p < .05$ )

Fra tabellen kan man lese at temaet om vurdering for læring er *signifikant* mellom 8. trinn og 9. trinn ( $p=.008$ ), 9. trinn og 10. trinn ( $p=.002$ ), og på tvers av alle tre klassetrinnene ( $p=.005$ ). Statistikken forteller oss at det var en betydelig forskjell mellom disse klassetrinnene og på tvers av dem, når det kommer til vurdering for læring i kroppsøvningsfaget. De resterende temaene om trivsel, prestasjonsklima og mestringsklima hadde dermed ingen betydelige forskjeller mellom klassetrinnene, eller på tvers av dem.

### 4.3 Korrelasjonsanalyse

For å svare på forskningsspørsmål 3 om hvilke samvariasjoner de ulike variablene har med hverandre, har det blitt utført en korrelasjonsanalyse. Ettersom det ble fokusert på å gjennomføre ikke-parametriske tester, har det blitt foretatt en Spearman's rho korrelasjonsanalyse. En slik analyse er best egnet til data som er på ordinalnivå (Pripp, 2018, s. 2). Korrelasjonen mellom de ulike variablene er presentert i tabell 10 på neste side.



**Tabell 10:** Spearmans' rho korrelasjonsanalyse mellom de ulike variablene.

	Trivsel	Prestasjonsklima	Mestringsklima	Vurdering for læring
Trivsel	1.00			
Prestasjonsklima	-0.31**	1.00		
Mestringsklima	0.42**	-0.32**	1.00	
Vurdering for læring	0.31**	-0.29**	0.57**	1.00

*Notat.* (\*\* Signifikant resultat ved  $p < .01$ )

Korrelasjonsanalysen gir både svak, moderat og sterk samvariasjon mellom de ulike variablene. Samvariasjonen blir regnet som «perfekt» når korrelasjonskoeffisienten enten er lik -1 eller +1 (Pripp, 2018, s. 1). I dette tilfellet er det både positive og negative korrelasjoner. Cohen (1988, s. 79-81) foreslår en svak samvariasjon når koeffisienten er fra .10 til .29, moderat samvariasjon fra .30 til .49, mens en sterk samvariasjon fra .50 til 1.00. Ut ifra tabellen kan man dermed påpeke at korrelasjonen mellom prestasjonsklima og vurdering for læring er svak, og korrelasjonen mellom mestringsklima og vurdering for læring er sterk. Resterende samvariasjoner mellom variablene regnes som moderate. Fordelingen av innsendt data er ikke veldig skjevfordelt, som kontrollerer at det videre kan gjennomføres ulike regresjonsanalyser (Pallant, 2020, s. 155).

Korrelasjonskoeffisientene knyttet til prestasjonsklima, viser hvor sterkt variablene korrelerer negativt. Resterende positive samvariasjoner, indikerer hvor sterkt variablene samsvarer positivt. En korrelasjon på 0 regnes som å ikke ha noe som helst forhold til hverandre (Pallant, 2020, s. 140).

#### 4.4 Regresjonsanalyser

For å besvare forskningsspørsmål 4 om hvilke sammenhenger det er mellom trivsel som avhengig variabel, og de uavhengige variablene om prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring, har det her blitt gjennomført ulike enkle lineære regresjonsanalyser. Her vil det bli tatt stilling til totalt antall respondenter, oppdeling av gutter og jenter, samt de tre klassetrinnene. Resultatene for de ulike sammenhengene knyttet til kjønn er fremstilt i tabell

11, 12 og 13. I tabell 14, 15 og 16 er resultatene for sammenhenger fra de ulike klasstrinnene presentert. I hver enkel lineære regresjonsanalyse er også totalt antall respondenter fremstilt, slik at hver enkelt gruppe kan sammenlignes ut ifra sin helhet. Som nevnt i delkapittel 3.7, så forteller den ustandardiserte **B**-koeffisienten om gjennomsnittseffekten av den avhengige variabelen, dersom den uavhengige variabelen øker med én enhet (Skovlund, 2020, s. 2). **Beta**-verdien forteller derimot om styrken på sammenhengen (korrelasjonen). Verdien vil variere mellom -1 til 1, hvor 0 regnes som *ingen* samvariasjon mellom variablene (Pallant, 2020, s. 140). Dette vil tilsi at verdier lavere enn 0 har negativ samvariasjon, mens verdier over 0 har positiv samvariasjon. R Square indikerer den prosentvise forklaringsverdien.

**Tabell 11:** Enkel lineær regresjonsanalyse mellom trivsel som avhengig variabel, og prestasjonsklima som uavhengig variabel.

		<b>N</b>	<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>T</b>	<b>p-verdi</b>	<b>R Square</b>
<b>Prestasjonsklima</b>	Total	166	-.351	-.270	-3.623	.001*	.073
	Gutter	79	-.252	-.199	-1.780	.079	.040
	Jenter	87	-.445	-.343	-.3.370	.001*	.118

*Notat.* (\* Signifikant resultat ved  $p < .05$ )

Analysen av enkel lineær regresjon viser negativ signifikant sammenheng mellom prestasjonsklima og trivsel, både totalt og for jenter. P-verdien til gutter indikerer derimot en ikke signifikant negativ sammenheng mellom prestasjonsklima og trivsel. R Square forteller noe ujevn varians av trivsel, som følge av opplevd prestasjonsklima. 4% hos gutter, kontra 11,8% hos jenter (7,8% i differanse).

**Tabell 12:** Enkel lineær regresjonsanalyse mellom trivsel som avhengig variabel, og mestringsklima som uavhengig variabel.

		<b>N</b>	<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>T</b>	<b>p-verdi</b>	<b>R Square</b>
<b>Mestringsklima</b>	Total	166	.596	.426	6.078	.001*	.181
	Gutter	79	.448	.337	3.139	.002*	.113
	Jenter	87	.775	.528	5.725	.001*	.278

*Notat.* (\* Signifikant resultat ved  $p < .05$ )

I tabell 12 av enkel lineær regresjonsanalyse, vises det til en signifikant positiv sammenheng mellom mestringsklima og trivsel. Både totalt, for gutter, og for jenter. R Square påpeker at mestringsklima forklarer 11,3% av variansen i trivsel hos gutter, mens 27,8% av variansen til jenter. Det viser til en forskjell på 16,5%. Dette indikerer at jenters trivsel påvirkes positivt høyere av et opplevd mestringsklima i kroppøvningsundervisningen.

**Tabell 13:** Enkel lineær regresjonsanalyse mellom trivsel som avhengig variabel, og vurdering for læring som uavhengig variabel.

		<b>N</b>	<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>T</b>	<b>p-verdi</b>	<b>R Square</b>
<b>Vurdering for læring</b>	Total	166	.286	.345	4.749	.001*	.119
	Gutter	79	.225	.287	2.624	.010*	.082
	Jenter	87	.336	.394	3.951	.001*	.155

*Notat.* (\* Signifikant resultat ved  $p < .05$ )

Analysen av enkel lineær regresjon viser en signifikant positiv sammenheng mellom vurdering for læring og trivsel. Både for gutter og jenter, samt totalen. R Square forteller at vurdering for læring forklarer 11,9% av variansen i trivsel. Her var det ingen markante forskjeller mellom kjønn (7,3% i differanse).

**Tabell 14:** Enkel lineær regresjonsanalyse mellom trivsel som avhengig variabel, og prestasjonsklima som uavhengig variabel.

		<b>N</b>	<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>T</b>	<b>p-verdi</b>	<b>R Square</b>
<b>Prestasjonsklima</b>	Total	169	-.351	-.270	-3.623	.001*	.073
	8. trinn	54	-.313	-.246	-1.829	.073	.060
	9. trinn	50	-.288	-.214	-1.515	.136	.046
	10. trinn	65	-.491	-.386	-3.323	.001*	.149

*Notat.* (\* Signifikant resultat ved  $p < .05$ )

Analysen av enkel lineær regresjon viser til negativ signifikant sammenheng mellom prestasjonsklima og trivsel for 10 trinn, samt totalen. Hos 8. og 9. klassinger resulterer det derimot til en ikke signifikant negativ sammenheng. P-verdiene på 8. trinn og 9. trinn

indikerer at elevene ikke preges like mye i en negativ retning, som påfølge av opplevd prestasjonsklima i kroppsøving. R Square forklarer noe ujevn varians av trivsel mellom 10. trinn og 9. trinn (10,3% i differanse).

**Tabell 15:** Enkel lineær regresjonsanalyse mellom trivsel som avhengig variabel, og mestringsklima som uavhengig variabel.

		N	B	Beta	T	p-verdi	R Square
<b>Mestringsklima</b>	Total	169	.596	.426	6.078	.001*	.181
	8. trinn	54	.642	.438	3.510	.001*	.192
	9. trinn	50	.888	.520	4.219	.001*	.271
	10. trinn	65	.446	.375	3.211	.002*	.141

*Notat.* (\* Signifikant resultat ved  $p < .05$ )

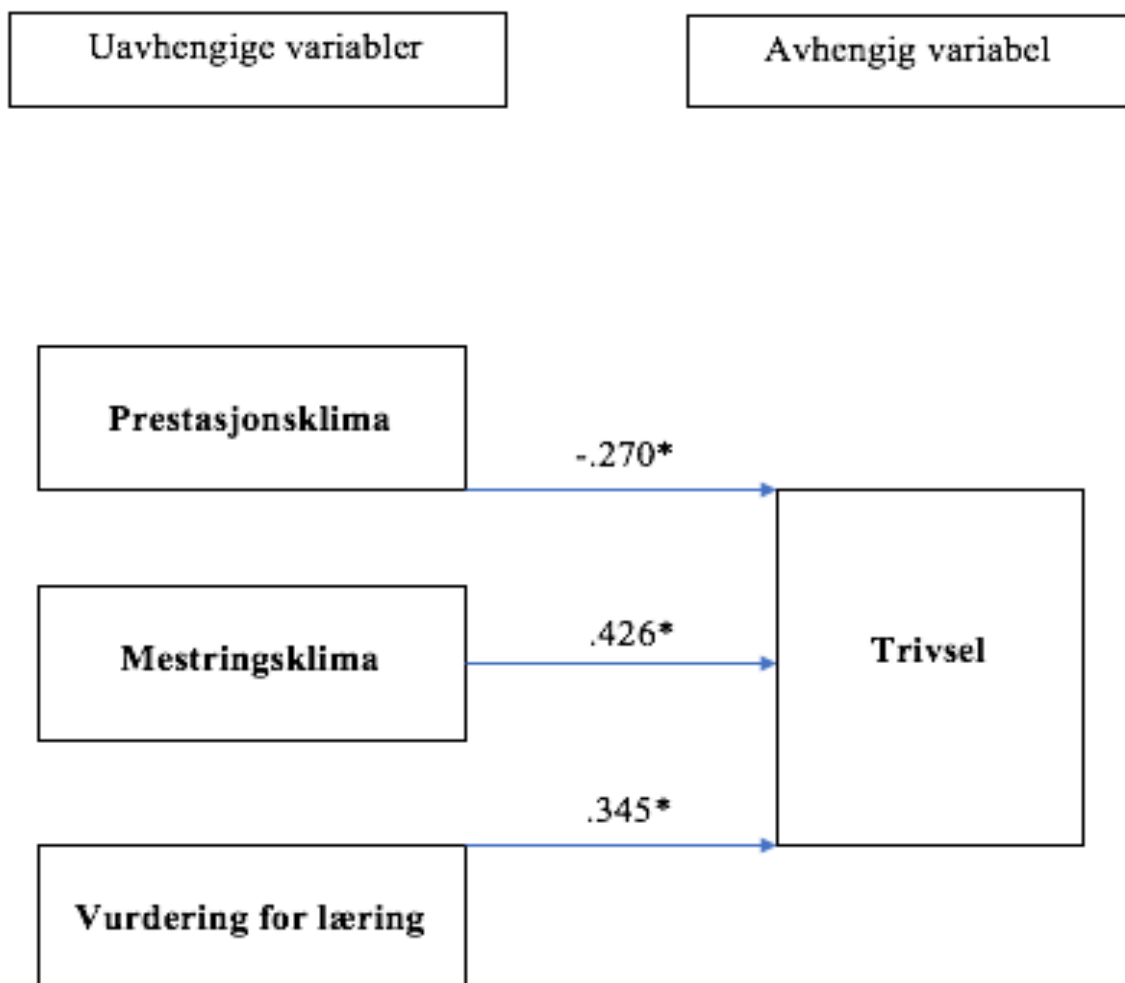
Analysen av enkel lineær regresjon viser positive signifikante sammenhenger mellom mestringsklima og trivsel for samtlige klassetrinn, og totalen. R Square viser likevel at opplevd mestringsklima forklarer 27,1% av variansen for trivsel i 9. klasse, mens 14,1% i 10. klasse (13% i differanse).

**Tabell 16:** Enkel lineær regresjonsanalyse mellom trivsel som avhengig variabel, og vurdering for læring som uavhengig variabel.

		N	B	Beta	T	p-verdi	R Square
<b>Vurdering for læring</b>	Total	169	.286	.345	4.749	.001*	.119
	8. trinn	54	.452	.523	4.425	.001*	.274
	9. trinn	50	.185	.229	1.628	.110	.052
	10. trinn	65	.217	.250	2.053	.044*	.063

*Notat.* (\* Signifikant resultat ved  $p < .05$ )

I tabell 16 av enkel lineær regresjonsanalyse, vises det til en signifikant positiv sammenheng mellom vurdering for læring og trivsel hos både 8. og 10. trinn. Ikke hos 9. trinn. R Square viser at vurdering for læring forklarer hele 27,4% av variansen i trivsel på 8. trinn. Dette tilsvarer en betydelig forskjell fra 8. trinn, til 9. og 10. trinn (22,2% og 21,1% i differanse).



**Figur 4:** Forenklet modell av resultatene fra forskningsspørsmål 4. Her illustreres de direkte sammenhengene som ble oppdaget mellom de ulike uavhengige variablene, med trivsel som avhengig variabel. Verdiene som er satt inn tilsvarer de ulike beta-verdiene av totalt antall respondenter fra enkle lineære regresjonsanalyser. Beta-verdier markert med \* har signifikante sammenhenger ( $p < .05$ ).

## 5.0 Drøfting

Gjennom dette kapittelet skal de ulike forskningsspørsmålene drøftes i lys av relevant teori, som er redegjort for tidligere i denne oppgaven. Strukturen for drøftingskapittelet er delt opp etter de ulike forskningsspørsmålene, med enkelte delkapitler for hver av dem. Her vil resultatene fra analysene representere interessante funn i samspill med tidligere forskning, og konteksten studien har foregått i. Etter at forskningsspørsmålene for denne studien er diskutert, vil den overordnede problemstillingen sette føringer for resultatene i sin helhet. Helt til slutt skal metodiske styrker og svakheter drøftes ut ifra rammeverket bak spørreskjemaundersøkelsen.

### 5.1 I hvilken grad er det kjønnsforskjeller mellom kroppsøvingselevs trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring?

Resultatene fra Mann-Whitney U testene viste ingen signifikante forskjeller mellom gutter og jenter. Av interessante funn viser p-verdien for trivsel .054, som er i nærheten av signifikansnivået på  $p < .05$ . Resultatet viser at det finnes forskjeller knyttet til kjønn, men at antakelsen om en nullhypotese er grunnlaget for å gå videre med. Signifikansnivået for prestasjonsklima viste .842, hos mestringsklima .827, og .640 hos vurdering for læring. Et slikt grunnlag gir også et dokumenterbart diskusjonsmateriale.

#### 5.1.1 Kjønnsforskjeller - trivsel

I kartleggingsstudien til Moen et al. (2018, s. 3) rapporterer de fleste elever at de trives i kroppsøving, men guttene viser en tendens til å like faget i større grad enn det jentene gjør. Tradisjonelle bevegelsesaktiviteter som bærer preg av et idrettsrettet fokus, har fått spesielt jenter til å føle seg som en byrde for spillet deres (Engebretsen et al., 2020, s. 364). Antagelsen om at dominante atferdsmønstre preger muligheten til å løse utfordringer i samspill med andre, ses på som et uheldig resultat for å trives gjennom bevegelse. Det kan videre spekuleres i om kroppsøvingslæreres passive holdning til elevers læring i faget, ikke imøtekommer deres ulike forutsetninger (Fagrell et al., 2012, s. 114). Lagestad (2017, s. 131) kom frem til i sin longitudinelle studie at trivsel og interesse kom som et resultat av kroppsøvingslærerens bevisstgjørelse av individuelle elevforutsetninger. Dette skyldes blant annet økt mulighet til involvering, variasjon av bevegelsesaktiviteter, og praktisering av ulike undervisningsmetoder. Resultatene fra denne studien tyder på at både gutter og jenter har forutsetninger for å trives, slik at begge kjønn sitter igjen med tilnærmet like erfaringer fra

kroppsøvningsundervisningen. Tilsvarende funn kan indikere at undervisningsstrukturen handler i kraft med sentrale verdier i læreplanen, og stimulerer både gutter og jenter for likestilling og likeverd på ungdomsskolen.

Ved å innhente resultatet fra Mann-Whitney U testen ( $p=.054$ ), peker p-verdien likevel i grenseland til en signifikant forskjell ( $p \leq 0.05$ ). Säfvenbom et al. (2014, s. 12) poengterer videre til at gjenkjennelige bevegelsesaktiviteter skaper grunnlag for økte forventninger om å lykkes. Ut ifra den deskriptive statistikken om kjønnsforskjeller, scorer guttene i gjennomsnitt 3.79 på spørreskjemaet om trivsel, mens jentene 3.55. En mulig forklaring på ulikheten, kan skyldes innholdet dem møter i kroppsøvningsundervisningen. I kartleggingsstudien til Moen et al. (2018, s. 41) opplever jenter at ballspill og grunntrening er mer dominerende i undervisningssammenheng enn gutter. Videre blir det oppsummert at elever møter minst de bevegelsesaktivitetene som de i utgangspunktet ønsker mest. At jenter ikke opplever et bredt utvalg av alternative aktiviteter, tilsier forskningen at de har lavere forventninger om å lykkes. Selv om resultatene fra denne studien ikke viser til en signifikant forskjell mellom gutter og jenters rapportere trivsel i kroppsøvningsfaget, viser denne diskusjonen til en relevant prediksjon på hvorfor p-verdien ikke var større enn den var.

At hypotesen om at gutter trives i større grad enn jenter i kroppsøving, viser resultatene fra spørreundersøkelsen ingen dokumenterbare bekymringer for kjønnsforskjeller. Trivsel og motivasjon er begreper som ofte går om hverandre i litteratursammenheng (Kjønniksen et al., 2009, s. 143), og aksept for prøving og feiling viser igjen positive sammenhenger med elevens indre motivasjon for kroppsøvningsfaget (Ulstad et al., 2020, s. 11). Det positive funnet fra denne studien, sikter seg mot at både gutter og jenter i ungdomsskolen opplever at eksperimentering av ulike bevegelsesformer blir ufarliggjort. Sett i sammenheng med den nye læreplanen i kroppsøving, står utforskning av egen kropp mer sentralt i dag, enn det gjorde i tidligere læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2019c). På ungdomsskolen som denne studien er gjennomført på, viser resultatene til mindre kjønnsforskjeller i forhold til tidligere forskning, som igjen er positivt for videre læring i faget. Gjerne oppleves det mer som et variert læringsfag enn tidligere, som Utdanningsdirektoratet (2020a) peker på som en del av fagets relevans.

### 5.1.2 Kjønnsforskjeller - prestasjonsklima

Sosiale forhold i læringsmiljøet kan skape et opplevd prestasjonsklima, og elevene belønnes deretter av sosial sammenligning og konkurransesituasjoner (Ames, 1992a, s. 334).

Atmosfæren som skapes i kroppsøvningsundervisningen kan skyldes lærerens bevisst- og

ubevissthet av kommunikasjonsmønsteret en har med sine elever (Ommundsen, 2006, s. 48). I utgangspunktet formes motivasjonsklimaet ut ifra elevenes individuelle oppfatninger, men kroppsøvlingslærerens innflytelse kan likevel forme miljøet mer prestasjonsorientert eller mestringsorientert (Dweck & Leggett, 1988, s. 271). Struktur og tilrettelegging vil spille en sentral rolle for hvordan de psykososiale læringsbetingelsene vil oppfattes. Resultatene fra Mann-Whitney U testen dokumenterer at det ikke finnes kjønnsforskjeller ( $p=.842$ ) knyttet til opplevd prestasjonsklima. Et slikt positivt funn tyder på at hverken gutter eller jenter i ungdomsskolen erfarer læringssituasjonen som mer psykologisk truende enn det motsatte kjønn. Ved å trekke ned deskriptiv statistikk, scorer guttene 2.67 og jentene 2.68 i gjennomsnitt, av 5.00 som mulig maksimumscore. Disse lave gjennomsnittsscorene er et steg i riktig retning, for at elever ikke ønsker å anvende enkle utveier av bevegelsesstrategier i mål om å demonstrere sin kroppslige kompetanse i faget.

Tidligere forskning på feltet, viser derimot til splittede tendenser. I studien til Mjåtveit et al. (2023, s. 52) peker resultatet i retning av at flertallet opplever motivasjonsklimaet som mestringsorientert, hvor det heller ikke syntes kjønnsforskjeller i grunnskolen. Laxdal & Giske (2020, s. 783) fant motsigende resultater, som indikerte i forskjeller mellom gutter og jenters rapporterte syn på opplevd motivasjonsklima på videregående skole. Konteksten må ses i lys av at forskjellen gjenspeiles av ulike aldersgrupper. Resultater viser videre til at et opplevd prestasjonsklima potensielt kan føre til mindre samhold i gruppen, innbyrdes konkurranse og svekket ansvarlighet overfor medelever (Ommundsen, 2006, s. 50). Om spørsmål retter seg mot hvilke forhold som dominerer kroppsøvlingsundervisningen i dag, viser de positive resultatene fra Mjåtveit et al. (2023) at nyutdannede kroppsøvlingslærere ikke fronter prestasjon som et resultat av elevers oppgaveløsninger. Sett i sammenheng med innhentet teori, kan funnene i denne studien tyde på at både gutter og jenter oppfordres i lik grad for å teste ut ulike læringsstrategier, uten for stort fokus på sosial sammenligning. I teorikapitlet viser Ommundsen (2006, s. 52) til betydningen av et psykologisk læringsklima. Ved å ta utgangspunkt fra at det ikke finnes kjønnsforskjeller knyttet til opplevd prestasjonsklima, resulterer modellen i at både gutter og jenter i ungdomsskolen har lik motivasjon for å arbeide med ulike fysiske-motoriske oppgaver (Ommundsen, 2006, s. 50). Tilnærmet lik, samtidig lav gjennomsnittsscore, forteller at opplevd prestasjonsklima svekkes når fåtallet ønsker å demonstrere sin kompetanse på bakgrunn av medelevers evner (Nicholls, 1984, s. 333). Når det individuelle målperspektivet ikke utvikles til å bli prestasjonsorientert, er det større sannsynlighet for at elever trives og motiveres av bevegelsesaktivitetene (Ommundsen, 2006, s. 52). Sett i lys av læreplanen, så viser kjerneelementet om *deltakelse og*



*samspill i bevegelsesaktiviteter* at fokuset ikke spisses mot individuelle demonstrasjoner av ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kort oppsummert, kan oppdatert forskning hos nyutdannede kroppsøvingslærere, være en mulig forklaring på hvorfor det ikke fantes kjønnsforskjeller knyttet til opplevd prestasjonsklima i denne studien.

### 5.1.3 Kjønnsforskjeller - mestringsklima

Et mestringsklima kategoriseres av fremgang og innsats, hvor elevene strever etter å nå sine individuelle mål for læringsprosessen (Ames, 1992a, s. 334). Kroppsøvingslæreren gir rom for lik anerkjennelse, uavhengig av deres ferdighets- og prestasjonsnivå (Ommundsen, 2006, s. 49). Trygge læringsbetingelser vil dermed støtte opp for mestringsforventninger hver enkelt behøver for å løse en kroppslig arbeidsoppgave. Elever som opplever sin rolle som betydningsfull, ser også verdien av å håndtere utfordringer i samspill med andre (Newton et al., 2000, s. 288). Av relevant teori, antyder resultatene fra studien til positive funn. At det ikke finnes kjønnsforskjeller knyttet til opplevd mestringsklima ( $p=.827$ ), tilsier at kroppsøvingslæreren er bevisst på å ikke samhandle eller kommunisere med elevene på ulikt grunnlag. For å dokumentere at opplevd motivasjonsklima fremmes mer mestringsorientert, viser deskriptiv statistikk at gutter scorer i gjennomsnitt 3.58, mens jentene 3.55. Sett i sammenheng med gjennomsnittscoren fra et opplevd prestasjonsklima, scorer begge kjønn nesten én gjennomsnittsverdi høyere til påstander om hvordan de opplever et mestringsklima i kroppsøvingsundervisningen. Dette innebærer et større fokus på å anstrenge seg etter individuell mestring, samt inkludering av sine medelever (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Av relevant forskning, viser studien til Haugen et al. (2021, s. 75) at gutter scorer bedre på opplevd mestringsklima enn det jentene gjør. Resultatene er likevel ikke svært skjevfordelte, men skaper en oppfattelse om at gutter kan oppleve det psykologiske læringsklimaet som noe mer betryggende enn det jentene gjør. I følge Biddle et al. (2003, s. 8) kan et slikt utgangspunkt forklare at gutter har en større tendens til å være mer fornøyde under læringsprosessen, og videre benytte seg av relevante strategier for å løse ulike oppgaver. Som det ble nevnt tidligere i drøftingsdelen, peker resultater også i retning av at flertallet opplever et sterkt mestringsklima uten dokumenterte kjønnsforskjeller (Mjåtveit et al., 2023, s. 52). Trenden om kjønnsforskjeller knyttet til opplevd mestringsklima er enten marginal eller helt frafallende. Resultatene fra Mann-Whitney U testen støtter seg dermed til oppdatert forskning, og styrker forholdet mellom gutter og jenters mestringsopplevelser i kroppsøvingsundervisningen.

Betraktningen om at det ikke finnes kjønnsforskjeller knyttet til opplevd mestringsklima i denne studien, antyder at både gutter og jenter i ungdomskolen motiveres av å arbeide med fysisk-motoriske oppgaver (Ommundsen, 2006, s. 52). Dette funnet motsier Ommundsens (2013, s. 157) paradoks om grunnskoleelevers svekkede fysisk-motorisk kompetanse. Vel og merke har elementer som lek og øving fått en større plass i dagens læreplan i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019c), som mulig kan være en forklaring på hvorfor gutter og jenters har en lik oppfattelse av det psykologiske læringsklimaet. Som en observant påminnelse, understreker også tidligere forskning at elever kan oppleve å være deltakere av ulike målorienteringer innenfor samme økt i kroppsøvingundervisningen (Standage et al., 2003, s. 645). Lærerens håndtering av ytre faktorer blir dermed sentralt for å stimulere mestringsklimaet.

#### 5.1.4 Kjønnsforskjeller - vurdering for læring

Prinsippet om vurdering for læring ble et satsningsområde i den norske skolen fra 2010, med sin hensikt om å gi faglig støtte til elevenes arbeid, gjennom en læringsfremmende vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Vurderingsprosessen har fått sitt gjennomslag med de kommende årene, men tidligere forskning fant frem til at praksisen kunne oppleves ulikt mellom lærere og elever i kroppsøving (Leirhaug & Annerstedt, 2015, s. 616). Moen et al. (2018, s. 52-60) har også funnet kjønnsforskjeller knyttet til innholdet i kroppsøvingstimene, om hvordan læreren underviser, og hva elevene blir vurdert ut ifra. Resultatene fra denne studien kan kun besvares fra et elevperspektiv, men viser derimot til et motstridende funn. Mann Whitney U-testen legger frem et ikke signifikant resultat ( $p=.640$ ), som tilsier at det ikke finnes kjønnsforskjeller knyttet til prinsippet om vurdering for læring. En mulig forklaringsfaktor kan være implementeringen av *dybdelæring*, som har fått sin plass i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Med sin hensikt om å reflektere over egen læring, kan en ta utgangspunkt fra at både gutter og jenter støttes i sitt kroppslige læringsarbeid. På lang sikt tenkes det at alle får like muligheter til å utvikle seg. Ut ifra den deskriptive statistikken scorer både guttene og jentene henholdsvis høyt (4.01 og 3.96), men spredningsmålene er noe høyere enn hos de andre variablene (1.03 og 1.00). Likevel indikerer ikke verdiene altfor stor uenighet i svarene.

I studien til Mjåtveit & Giske (2020, s. 2), resulteres bevisstheten på formativ vurdering blant praksisstudenter som et beskjedent fokus på deres kroppsøvingundervisning. Ifølge Black & William (1998, s. 9) er formativ vurdering selve fundamentet for vurderingsarbeidet som elevene skal få medvirkning til. Dersom underveisvurdering ikke får sin plass i

utdanningsløpet for lærerstudenter i kroppsøving, vil de få et begrenset grunnlag på å kunne kontrollere fagspesifikke elementer i kroppslige oppgaver, samt manglende evne til å differensiere bevegelsesaktivitetene. Når kroppsøvingselever ikke gis mulighet til å påvirke egen læring, kan formålet med aktiviteten bli virkelighetsfjernt (Mjåtveit & Giske, 2020, s. 16). Rapporterte problemområder viser tegn til manglende læringsstøtte. Resultatet fra denne studien markerer ikke kjønnsforskjeller knyttet til vurdering for læring, som antyder at temaet for undervisningen introduseres grundig, og videre tilrettelegges for differensierte prestasjonsnivåer. Dette samsvarer igjen med læreplanens sentrale verdier, om å fremme bevegelsesglede ut ifra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Ved å ta stilling til resultater i Moen et al. (2018, s. 52-60), påpeker jentene i større grad at de savner elementer som bygger på vurdering for læring. Noen sentrale skiller legger seg rundt kroppsøvingslærerens støttende spørsmål om å få til ting, hvor 36,4% av guttene er enig eller helt enig, mens tilsvarende 30,9% hos jentene. Det samme gjelder oppfattelsen om at ferdigheter legges sterkt til grunn i karaktersetningen, hvor 43,6% av jentene er helt enig i dette, kontra 34,4% hos guttene. Erfaringsgrunnlaget tilsier at jentene får mindre formative tilbakemeldinger, og mener at de i høyere grad ikke blir vurdert ut ifra egne forutsetninger. Sett i lys av Utdanningsdirektoratets (2021) fire sentrale prinsipper for å fremme læring, som også nevnt i teoridelen, viser tidligere forskning tendenser til en noe ujevn balansegang. Vi kan dermed påpeke at de positive funnene fra spørreundersøkelsen, er et steg i riktig retning av implementeringen om vurdering for læring hos både gutter og jenter i kroppsøvingsfaget.

## 5.2 I hvor stor grad er det klassetrinnsforskjeller på bakgrunn av de ulike variablene?

Resultatene fra Kruskal-Wallis analysene viser til flere ikke signifikante resultat, foruten klassetrinnsforskjeller om vurdering for læring mellom 8. trinn og 9. trinn ( $p=.008$ ), 9. og 10. trinn ( $p=.002$ ) og på tvers av alle tre klassetrinnene ( $p=.005$ ). Resultatet mellom 10. og 8. trinn viste derimot til en ikke signifikant forskjell. Det samme gjaldt samtlige variabler om trivsel, prestasjonsklima og mestringsklima. Altså, både parvis og på tvers av klassetrinnene.

### 5.2.1 Klassetrinnsforskjeller - trivsel

Når det kommer til trivselsfaktoren i kroppsøvingsfaget, viser en nasjonal studie til at flere elever ikke tilfredsstilles med undervisningen i ungdomsskolen (Säfvenbom et al., 2014, s. 8). Elevers trivsel i kroppsøving har en tendens til å reduseres med økende alder (Moen et al.,

2018, s. 34). En gjenganger som kan forklare hvem som ser ut til å trives mest, er de elevene som driver med organisert idrett eller er fysisk aktive på fritiden (Bjerke et al., 2016; Lagestad, 2017; Säfvenbom et al., 2014). Dersom kroppsøvningsundervisningen oppleves som idrettsrettet fag, vil elever som ikke har rikelig med erfaring fra fritidsaktiviteter, få et tilbakefallene grunnlag for å mistrives. Ulstad et al. (2020, s. 12) kommer også frem til resultater som tyder på mistrivsel når fokuset spisser seg mot konkurranse og prestasjon. Dette vil komme på bekostning av et svakere samspill og dårligere relasjoner. Gjerne vil enkelte føle seg utrygg i sitt bidrag til gruppen. Nevnte årsakssammenhenger vises det lite tegn til i denne forskningsstudien. Resultatet viser til en ikke signifikant forskjell, som vil tilsi at det ikke finnes klassetrinnsforskjeller fra 8.-10. trinn med hensyn på trivsel. Et slikt gjennomslag styrker oppfattelsen om at flere elever ser ut til å trives med kroppsøving i ungdomsskolen nå til dags. Deskriptiv statistikk påpeker at gjennomsnittsscoren er relativt høy fra 8.-10. klasse, med henhold til verdier på 3.60, 3.53 og 3.81. Mulig maksimumsscore er 5.00. En mulig prediksjon som ses i lys av tidligere forskning, antyder at idrettsperspektivet gjerne har fått en mindre dreining til kroppsøvningsfaget på samtlige klassetrinn i denne studien. Eller skapes det gjerne mer rom for mer kreativ utfoldelse, medvirkning og lekbasert læring. Om så, vil mulige prediksjoner stå i stil med de nye sentrale verdiene i læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I den longitudinelle studien til Lagestad (2017, s. 132) ble det rapportert til høy trivsel i kroppsøvningsfaget blant elever på 8. trinn som drev med organisert idrett på fritiden, mens lav trivsel blant de som ikke deltok. Studien foregikk over 6 år, og ved utgangen av videregående skole syntes det ingen gruppeforskjeller lenger. Det konkluderes med at trygge læringsbetingelser, medbestemmelse og variasjon i undervisningen ble mer vektlagt med skoleårene (Lagestad, 2017, s. 132). Dette styrker grunnlaget om at elever som ikke driver med fysisk aktivitet på fritiden i ungdomsskolen, i utgangspunktet befinner seg på en sårbar aldersfase med å ikke trives med kroppsøving. Ved å trekke fokuset mer rettet mot egen gjennomførte studie, legger resultatene føringer for at det ikke fantes klassetrinnsforskjeller i regi av trivsel. Likevel er elever som ikke driver med organisert idrett på fritiden en underkategori, som gjerne kan forklare standardavvikene på 0.85, 0.83 og 0.81 hos de ulike klassetrinnene. Verdiene kan vise til noe uenighet i svarene. Som et supplerende diskusjonsmateriale, viser derimot resultatene til at det ikke ble avdekket noen klassetrinnsforskjeller, til et overordnet positivt funn.

### 5.2.2 Klassetrinnsforskjeller - prestasjonsklima

Det rapporteres til delvis store forskjeller mellom barneskolen og ungdomskolen, når det gjelder verdigrunnet med å ha kroppsøving på skolen. Blant annet svarer 54,4% av elevene på mellomtrinnet at de er helt enig i at hensikten med faget er for å bli glade gjennom å være i aktivitet, mens 41,5% på ungdomstrinnet påpeker det samme (Moen et al., 2018, s. 39). Ved å trekke inn læreplanens hovedintensjon om å stimulere elever for livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020a), opplever færre elever på ungdomsskolen at ulike aktiviteter nødvendigvis fører med seg positive mestringsopplevelser. Generelt sett scorer elever fra ungdomsskolen lavt om opplevd prestasjonsklima, men Haugen et al. (2020, s. 75) finner likevel frem til en signifikant forskjell til videregående skole gjennom kroppsøvingfaget. Innhentet forskning utpeker at prestasjonsklima varierer fra barneskolen til ungdomsskolen, og fra ungdomsskolen til videregående skole. Resultatene legger seg rundt at opplevd prestasjonsklima er mer erfart på ungdomstrinnene. Ut ifra Kruskal-Wallis testen i denne studien ble det videre ikke funnet signifikante forskjeller mellom de ulike klassetrinnene, eller på tvers av dem. Resultatene svarer til at utbredelsen av prestasjonsklima er jevnt fordelt innad på ungdomsskolenivå. Dette forteller at kroppsøvingundervisningen blir praktisert med tilnærmet like sosiale kriterier. Dersom læringsprosessen blir sett på som psykologisk truende, vil lav tilfredsstillelse av kompetanse assosieres negativt med selvregulert motivasjon i kroppsøvingfaget (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 409; Ulstad et al., 2020, s. 12). Gjennomsnittsscorer på 2.64, 2.59 og 2.75, av 5.00 som mulig maksimumscore, står vi på det stadiet at elever fra 8.-10. trinn nødvendigvis ikke preges negativt som følge av selvregulert motivasjon. Sammenlignet med studien til Haugen et al. (2020, s. 75) presenteres gjennomsnittsscoren for ungdomsskoleelever knyttet til prestasjonsklima 2.72. Samme måleinstrument er også brukt i denne studien. Kort sammenfattet, indikerer tidligere forskning at opplevd prestasjonsklima er mest synlig på ungdomsskolen, mens gjennom denne studien viser funnene til at det videre ikke finnes signifikante forskjeller innad.

For å kartlegge eventuelle antydninger på hvorfor disse tendensene gjenspeiles, tar innhentet teori for seg at motivasjonsklimaet styres av hvilke tilbakemeldinger og verdsettelse som dominerer undervisningen (Dweck & Legget, 1988, s. 271). Når aksept for prøving og feiling ikke blir verdsatt som en naturlig del av læringsprosessen, vil mangelfull prestasjon fremstilles som et nederlag (Cox, 2007, s. 86). Bevegelsesaktiviteter som ikke legger opp til ulike elevforutsetninger, vil eventuelle nederlag utvikle tanker om at motivasjonsklimaet oppleves som prestasjonsorientert. I regi av modellen til Ommundsen (2006, s. 52) i teoridelen, vil et prestasjonsklima i dette tilfellet føre til enkle utveier av oppgaveløsninger,

samt et lavt psykologisk velvære. Sett i lys av resultatene for denne studien, kan nevnte årsakssammenhenger være mulige tiltaler på hvorfor et prestasjonsklima kan oppleves sterkere på ungdomsskolen. Likevel tilføyer ingen signifikante forskjeller et positivt og utfyllende funn til tidligere forskning på feltet.

### 5.2.3 Klassetrinnsforskjeller - mestringsklima

Innføringen av et mestringsklima er sterkt forbundet med selvregulert læring, oppfattet kompetanse og trivsel (Haugen et al., 2020, s. 80; Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 409). Dette legger igjen føringer for personlig håndterbare læringsbetingelser. I studien til Mjåtveit et al. (2023, s. 54) viser resultatene til en overvekt av opplevd mestringsklima, og ingen signifikante forskjeller fra mellomtrinnet til ungdomsskolen. Det kan også presiseres at studien er gjennomført av klasser med nyutdannede kroppsøvingslærere. Gjerne har de mer oppdaterte kunnskaper om utforskende undervisningsmateriell, hvor det gis rom for øvelse mer skjermet fra hele klassen. Ellers kan utdanningsløpet med fokus på den nye læreplanen, ha bidratt til et mer relevant fokus på elevers kroppslige læringsutbytte. Ved å trekke ned resultatene fra Kruskal-Wallis analysen fra denne studien, finner vi heller ingen signifikante forskjeller mellom klassetrinnene eller på tvers. Deskriptiv statistikk på henholdsvis 3.54 for 8. klasse, 3.54 for 9. klasse og 3.58 for 10. klasse, forklarer at gjennomsnittsscoren for samtlige trinn også er relativt høye. Dette samsvarer med Mjåtveit et al. (2023) sin studie. Antydninger om at læring ligger i sentrum av undervisningens kroppslige utfordringer, er vel og merke et dominerende fenomen i dagens kroppsøving. Respektive funn indikerer dermed at motivasjonsklimaet oppleves som mer mestringsorientert enn prestasjonsorientert. Antydningene peker i retning av at oppgavestøtte kan være en tilføyning som nyutdannede kroppsøvingslærere har videreført fra sitt utdanningsløp, eller at verbet «øving» har fått en større plass i dagens læreplan (Aasland, 2020, s. 38). Ved å ta stilling til at kroppsøvingslærere legger til rette for mer personlig kontrollerbare læringsbetingelser, vil elever utvikle sitt atferdsmønster i retning av at utvikling og personlige mål er noe de ønsker å streve mot (Nicholls, 1984, s. 339). Modellen som vises til i teorikapittelet av Ommundsen (2006, s. 52), omtaler et slikt utgangspunkt som en utviklende fase av motivasjonelle målperspektiver, hvor elever vil oppfatte hensikten bak egen deltakelse. Sett i lys av resultatene fra denne studiens spørreundersøkelse, indikerer gunstige funn at de ulike klassetrinnene ikke responderer særlig ulikt emosjonelt i møtet med ulike bevegelsesaktiviteter. En mulig forklaring på det likeverdige mestringsklimaet på ungdomsskolen, kan forbindes med ytre forhold som kroppsøvingslæreren evner å kontrollere

og tilpasse læringssituasjonen (Ommundsen, 2006, s. 48). Vi kan dermed gå ut ifra at elevene som har deltatt i denne forskningsstudien, viser tegn til en samarbeidskultur innad, og på tvers av klassetrinnene. Resultatene om et opplevd mestringsklima i kroppsøving faget tilsvarer med tidligere forskning, samtidig som behandlingsmaterialet videre supplerer med ingen signifikante forskjeller mellom aktuelle klassetrinn.

#### 5.2.4 Klassetrinnsforskjeller - vurdering for læring

Praksisen om vurdering for læring bygger på faglige undervisvurderinger, som skal komme elevene til gode gjennom føringer for hvordan de kan forbedre egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Tidligere i drøftingskapittelet har det allerede blitt lagt frem antydninger til kjønnsforskjeller i forbindelse med formativ vurdering, mens forekommende resultater fra denne studien avslørte derimot det motsatte. Når det kommer til fordelingen mellom elever fra mellomtrinnet og ungdomsskolen, viser Moen et al. (2018, s. 52-59) til ulike tendenser fra 5.-10. trinn når det gjelder læring og vurdering som forbindes med undervisningssituasjonen i kroppsøving. Av relevant kartleggingsmateriale kommer det frem at en høyere andel på mellomtrinnet erfarer at læreren viser og forklarer nye innlæringer, en mindre andel elever på ungdomsskolen opplever at læreren stiller læringsfremmende spørsmål til oppgaven, og vurderingssituasjoner knyttet til innsats og holdning er høyere ved 8. trinn enn 10. trinn. At kroppsøvingslæreren viser og forklarer i en lavere grad på ungdomstrinnene, åpner for mer individuell medbestemmelse, som igjen kan virke innlysende for en meningsfull undervisningssituasjon (Walseth et al., 2018, s. 237). At elever på ungdomsskolen uttrykker en nedadgående kurve for nødvendig læringsstøtte, legger bekymringene til Leirhaug & Annerstedt (2015, s. 628) seg rundt gamle tradisjoner i kroppsøvingundervisningen. Innlysende teori og forskning kan forklare aktuelle utfall fra denne studien. Resultatene fra Kruskal-Wallis analysen reflekterer en signifikant forskjell mellom 8. og 9. trinn ( $p=.008$ ), 9. og 10. trinn ( $p=.002$ ), og på tvers av klassetrinnene ( $p=.005$ ). Kun den parvise  $p$ -verdien mellom 8. og 10. trinn viste et ikke signifikant resultat. Omstendighetene rundt vurdering for læring på 9. trinn, viser at denne elevgruppen scorer betydelig lavere i forhold til elevrapporterte svar på formative tilbakemeldinger i kroppsøvingundervisningen. Dette kan også forklares ut ifra den deskriptive statistikken, hvor gjennomsnittsscoren er 3.60 av 6.00 som mulig maksimumscore. Gjennomsnittsscoren er forholdsvis 0.50 og 0.58 høyere hos 8.- og 10. trinn. Standardavviket på 1.03 forteller oss at det også er en del spredning i svarene blant elevene på 9. trinn. Sandvik (2019) trekker frem at lærerens fokus på undervisvurdering, vil styrke elevens utvikling av dybdelæring,



motivasjon og mestringsopplevelser. I dette tilfellet har elever fra både 8. trinn og 10. trinn hatt bedre forutsetninger for en læringsfremmende vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019b). En mulig årsakssammenheng kan forklares i forhold til økt press på karakterer, hvor Moen et al. (2018, s. 59) introduserer oss for at innsats og holdning oppleves som et større elevfokus ved inngangen av ungdomsskolen. Undervisningen vil dermed bære mindre preg av individuell hensikt bak egen læring, som vil si at læringsutbyttet ikke får en egenverdi. En kroppsøvingslærer bør heller fokusere på hva eleven allerede mestrer, og bygge videre med håndterbare læringsbetingelser. Gis elevene nok medbestemmelse i egen kroppslige læringsprosess, har dem gjerne bedre forutsetninger for å takle et eventuelt karakterpress, som denne aldersgruppen tidligere har gitt uttrykk for.

Tidligere forskning har også tatt for seg praksisstudenters evne til å håndtere nødvendig læringsstøtte i kroppsøving for elever fra 5.-10. trinn. Resultatene til Mjåtveit & Giske (2020, s. 15) gjenspeiler et dominerende fokus på sosial støtte fra praksisstudenter, mens en mer beskjeden grad av fagspesifikke tilbakemeldinger til elever. Som nevnt tidligere, kan det diskuteres om fokuset på vurdering for læring ikke har vært høyt nok prioritert i utdanningsløpet for kroppsøvingsstudenter. Lav vurderingskompetanse kan ha mye å si for elevenes kroppslige læringsutbytte. Hvorfor resultatene peker på klassetrinnsforskjeller på bakgrunn av besvarelsene til 9. trinn, kan diskuteres i sammenheng med graden av involvering i egen læringsprosess. Teori og relevant forskning antyder likevel at resultatene ikke bare oppstod helt tilfeldig i denne studien. Ved å summere opp ulike forhold om klassetrinnsforskjeller med hensyn på vurdering for læring, kan de oppsiktsvekkende funnene tyde på at struktur og organisering av bevegelsesaktiviteter fremdeles har et for stort fokus i faget. Som et mulig forbedringspotensial, vil mer spesifikke læringsmål relatert til bevegelsesaktiviteten være å foretrekke (Mjåtveit & Giske, 2020, s. 10).

### 5.3 Hvordan korrelerer trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring hos elever på ungdomsskolen i kroppsøvingsfaget?

Resultatene fra korrelasjonsanalysen mellom de ulike variablene, viste både til svake-, moderate- og sterke samvariasjoner. Korrelasjonen mellom prestasjonsklima og vurdering for læring var svak (-0.29), mens korrelasjonen mellom mestringsklima og vurdering for læring viste seg å være sterk (0.57). Negativ korrelasjon indikerer at to variabler ikke varierer i takt, altså når den ene variabelen øker, vil den andre avta (Pallant, 2020, s. 135). Det vil si at en



positiv korrelasjon tar stilling til at en variabel øker på bakgrunn av den andre. Resterende resultater fra korrelasjonsanalysen viste til moderate samvariasjoner. Variabelen om prestasjonsklima hadde kun negativ samvariasjon til resterende variabler.

### 5.3.1 Korrelasjonen mellom trivsel og prestasjonsklima

En moderat negativ korrelasjon på  $-0.31$  blir vist til i resultatkapittelet mellom trivsel og prestasjonsklima. Dette forteller oss at elevenes trivsel øker hvis prestasjonsklimaet avtar, mens trivselen vil synke som en påvirkning av økt opplevd prestasjonsklima i kroppsøving. Likevel finnes det ingen årsakssammenheng bak den negative samvariasjonen. En mulig forklaring kan dermed skyldes et sterkt preg av idrettsperspektivet. Elever som «ødelegger» for laget sitt har en tendens for å få tilsnakk av medelever som ønsker å demonstrere høyere kompetanse enn de rundt seg (Engebretsen et al., 2020, s. 12). Dette støttes av tidligere forskning, hvor elever som driver med organisert idrett på fritiden, uttrykker en høyere grad av trivsel (Bjerke et al., 2016; Lagestad, 2017; Säfvenbom et al., 2014). Psykososiale forhold fra ulike idrettsaktiviteter kan deretter følge med elevene inn i undervisningssituasjonen. Elever som ikke har tidligere relevante erfaringer, vil av den grunn få begrensede forutsetninger for å mestre læringssituasjoner. At det ikke er en høyere negativ korrelasjon mellom trivsel og prestasjonsklima, kan stamme fra frykten av det å demonstrere mangelfulle prestasjoner (Cox, 2007, s. 86). Skaalvik & Skaalvik (2015, s. 44) sikter heretter til en defensiv prestasjonsorientering, der eleven drives av å unngå å bli negativt vurdert. Utfallet er uheldig med tanke på relevante læringsstrategier og psykologisk velvære, som igjen vil resultere i lavere fysisk-motoriske ferdigheter jfr. modellen til Ommundsen (2006, s. 52). En annen mulig forklaring for at den moderate negative samvariasjonen ikke var større, kan skyldes et variert utvalg av bevegelsesaktiviteter. Selv om motivasjonsklimaet oppleves som prestasjonsorientert, utdyper Säfvenbom et al. (2014, s. 12) at elever øker sine forventninger om å lykkes dersom innholdet i undervisningen er mer alternativt rettet. Det er grunn til å tro at terskelen for aktiv deltakelse er mindre preget av hvilke forutsetninger en allerede har. Ukjente bevegelsesmønstre skaper gjerne mer rom for kreativ utfoldelse, hvor individuell følelse av kompetanse er godt kompensert utover elevgruppen. Dette er også skissert av Utdanningsdirektoratet (2019c), som ønsket en mer nyansert kroppsøving, hvor et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter skulle føre til mer utforsking rundt egen kropp.

### 5.3.2 Korrelasjonen mellom trivsel og mestringsklima

At korrelasjonen mellom trivsel og mestringsklima ikke er sterk, men moderat positiv (0.42), vises å være et noe overaskende funn. I teorikapittelet har det blitt lagt frem flere studier som har forsket på betydningen av et opplevd mestringsklima. Ved å trekke ned noe av det, viser et mestringsklima å være positivt assosiert med både selvregulert motivasjon, oppfattet kompetanse og trivsel i kroppsøvningsfaget (Haugen et al., 2020, s. 80; Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 409). Det skal også nevnes at den tilsvarende studien til Ulstad et al. (2020, s. 12) har avdekket at innsats, indre motivasjon og karakter tilfredsstilles gjennom et opplevd mestringsklima. Disse funnene indikerer trygge læringsbetingelser for å utforske og reflektere utover egen kroppslig læring. Selv om styrken på korrelasjonen er moderat, gir det likevel positive indikasjoner på at sammenfatningen mellom variablene er med på å fremme en vedvarende motivasjon i møtet med bevegelsaktivitetene. Vi kan videre gå ut ifra at elevene trives i en høyere grad som påfølge av et opplevd mestringsklima. Sett i samspill med en lignende korrelasjonsanalyse, viser styrken til en sterk samvariasjon mellom autonom motivasjon og mestringsklima i kroppsøving for elever fra ungdomsskolen og videregående skole (Haugen et al., 2021, s. 75).

En mulig forklaring på hvorfor samvariasjonen ikke viste til høy styrke, sikter til ytre sosiale faktorer, som raskt kan påvirke motivasjonsklimaet i kroppsøvningsfaget (Standage et al., 2003, s. 645). Ommundsen (2006, s. 57) legger til at forutsetninger for mestringsklimaet også skal sikte til individuelle mestringsforventninger. Det er grunn til å tro at gruppearbeid som ikke sikter til differensierte løsninger, kan føre til enten stress eller kjedsomhet blant enkelte elever. De ytre faktorene får mer eller mindre en innlysende påvirkningskraft for den individuelle trivselen. Det skal likevel påpekes at dette kun er spekulasjoner rundt resultatet på korrelasjonen, hvor det er forsøkt å ses i sammenheng med relevant teori.

### 5.3.3 Korrelasjonen mellom trivsel og vurdering for læring

Trivsel og vurdering for læring resulterer i en moderat positiv korrelasjon på 0.31. Tidligere forskning har allerede avdekket store forskjeller mellom lærere og elever når det gjaldt formative tilbakemeldinger (Leirhaug & Annerstedt, 2015, s. 616), i regi av Utdanningsdirektoratets (2021) fire sentrale prinsipper. At elever ikke anerkjenner nødvendig lærerstøtte som spesifikke læringsmål, vil oppgaven føre til mindre personlig kontrollerbare betingelser (Ommundsen, 2006, s. 49). De ulike perspektivene sannsynliggjør at den moderate samvariasjonen ikke fremstilte et direkte overaskende resultat. I utgangspunktet skal prinsippet om vurdering for læring skape nysgjerrighet blant elever, men det ser ut til at

praksisen ikke har fått helt gjennomslag i kroppsøvningsfaget enda. Prediksjoner for økt trivsel i kroppsøving sikter heretter til likhetstrekk som autonomistøtte, opplevd kompetanse og jevnlig dialog med læreren (Lagestad 2017; Ommundsen & Kvalø, 2007). Elever som opplever å få tilfredsstilt nevnte elementer, vil ha større sannsynlighet for å trives. Det kan resoneres frem til at det finnes likhetstrekk mellom trivsel og vurdering for læring, ettersom korrelasjonen har moderat positiv styrke. Likevel antyder både resultatet og tidligere forskning at flere elever ikke opplever nok læringsfremmende tilbakemeldinger på sitt kroppslige arbeid.

#### 5.3.4 Korrelasjonen mellom prestasjonsklima og mestringsklima

Resultatene viste til en moderat negativ samvariasjon mellom prestasjonsklima og mestringsklima (-0.32). Funnet er ikke overaskende, da nevnte variabler er motsigende til hverandre om hvordan elevene opplever motivasjonsklimaet. Et motivasjonsklima blir karakterisert ut ifra om eleven ønsker å fremme sine ferdigheter for å oppnå individuelle målsetninger, eller streve etter å prestere bedre enn sine medelever (Warburton, 2017, s. 304). Det er derfor åpenbart at korrelasjonen er negativ, som følge av at mestringsklimaet øker hvis prestasjonsklimaet avtar, mens prestasjonsklimaet vil øke på bekostning av et avtagende mestringsklima. I følge Dweck & Legget (1988, s. 271) er motivasjonsklimaet basert på hvilke individuelle målorienteringer elevene møter bevegelsesaktiviteten med, men at lærerens innflytelse likevel kunne forme miljøet mer mestringsorientert eller prestasjonsorientert. Teorien tar stilling til at kroppsøvningslæreren kan forme motivasjonsklimaet over tid. Det kan tenkes at fokuset på samhandling og kommunikasjon med elevene vil påvirke atmosfæren som skapes i kroppsøvningsundervisningen. Den negative moderate samvariasjon anslår at et prestasjonsklima likevel ikke bør evalueres utelukkende fra et mestringsklima. Dette støttes også av tidligere forskning, hvor Standage et al. (2003, s. 645) fant ut at elever kunne oppleve å være deltakere av et ulikt oppfattet motivasjonsklima innenfor samme kroppsøvningsundervisning. Et slikt funn gir indikasjoner på hvorfor samvariasjonen ikke var sterkere enn den var.

#### 5.3.5 Korrelasjonen mellom prestasjonsklima og vurdering for læring

Prestasjonsklima og vurdering for læring var de to variablene som hadde minst korrelasjon, med en negativ svak korrelasjon på -0.29. Selv om den grenser til en negativ moderat samvariasjon, går vi likevel ut ifra at den er svak. Prinsippet med vurdering for læring skal i

hovedsak støtte opp om elevenes arbeidsprosess, som skal foregå gjennom en læringsfremmende vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Elevene skal i dialog med læreren få mulighet til å vurdere egen utvikling. Hyppig lærerstøtte er dermed sentralt i vurderingspraksisen. Dette gjenspeiles også gjennom utsagnene i spørreskjemaet. Eksempler på utsagn er: «Gir kroppsøvingslæreren tydelige råd om hvordan vi kan forbedre våre prestasjoner» og «Er kroppsøvingslæreren lydhør for våre tilbakemeldinger, og tar hensyn til dette i senere undervisning». Konteksten gjenspeiler en motsigende effekt av opplevd prestasjonsklima. Et prestasjonsklima reflekteres i motsetning gjennom anerkjennelse og ros av å prestere bedre enn sine medelever (Duda et al., 1995, s. 43). I henhold til modellen fra Ommundsen (2006, s. 52) om et psykologisk læringsklima, fører det til enkle utveier av læringsstrategier og et svekket psykologisk velvære i kroppsøvingsundervisningen. Lærerstøtten tar utgangspunkt fra to vidt forskjellige dimensjoner, samtidig som vurderingspraksisen under et prestasjonsklima trekkes i retning av en summativ vurderingskultur. Av innhentet teori ser vi dermed klare indikasjoner på hvorfor korrelasjonen mellom disse to variablene viser til negativ svak styrke. Selv om resultatet ikke kan knyttes til en årsakssammenheng, regnes opplevd prestasjonsklima og vurdering for læring som å ha et minimalt forhold til hverandre etter analysene av denne studien.

### 5.3.6 Korrelasjonen mellom mestringsklima og vurdering for læring

Som den eneste sterke positive korrelasjonen (0.57), viste variablene om mestringsklima og vurdering for læring at dem henger nøye sammen med hverandre. Vi blir gjort oppmerksomme på at dersom opplevd mestringsklima øker, vil prinsippet om vurdering for læring øke positivt sterkt som følge av dette. Et mestringsklima sentrerer likhetstrekk som aksept for prøving og feiling i læringsprosessen, og at eleven motiveres av å anstrenge seg etter personlig kontrollerbare læringsbetingelser (Cox, 2007, s. 86). Motivasjonsklimaet forbindes med et psykologisk velvære, som gjør at eleven har forutsetninger for å danne seg et mestringsorientert målperspektiv. Mye av det samme går igjen under vurdering for læring, hvor eleven selv involveres i eget læringsarbeid i tråd med lærerens sosiale- og faglige støtte (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ut ifra resultatene fra denne studien, kan en dermed spekulere i at den ene variabelen følger med som et resultat av den andre.

Som det blir presisert gjennom teorien om føringer for et opplevd mestringsklima, vises det til at fremgang opparbeides av differensierte individuelle målsetninger (Ames, 1992a, s. 334). Motivasjonsklimaet som utspiller seg, kan mer eller mindre forklares på bakgrunn av de fire sentrale prinsippene i vurdering for læring. Som Black & Wiliam (1998, s. 23) tidligere har

undersøkt, fokuserer formative vurderinger på at tilbakemeldingene skal rettes mot selve arbeidsoppgaven, og ikke hvordan eleven presterer. Dette sammenfaller med intensjonene i et mestringsklima, der elevene får tilbakemeldinger på egen utvikling. Tilbakemeldingene skal være informerende og spontane. Til felles, fremheves det flere likheter om å motivere elevene til å yte høyere innsats. Teorien tar dermed stilling til at et kroppslig læringsutbytte assosieres sterkere med detaljer fra arbeidsoppgaven, enn det en evner å prestere. Den faglige klangen reflekteres godt i resultatene fra den nasjonale satsningen, hvor en læringsorientert vurderingskultur trekkes frem som en positiv endring av den tidligere summative vurderingspraksisen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Fundamentet av tidligere forskning og teori, kan være en mulig forklaring på en sterk korrelasjon mellom mestringsklima og vurdering for læring. At variablene har et positivt forhold til hverandre er dermed ikke et overaskende funn i denne studien.

## 5.4 Hvilke sammenhenger er det mellom trivsel som avhengig variabel, og de uavhengige variablene om prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring?

For å svare på forskningsspørsmål 4, hentes resultatene fra de enkle lineære regresjonsanalysene. Her har det blitt tatt stilling til trivsel som avhengig variabel, mens prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring har vært uavhengige variabler. Beta-verdier avslører en negativ samvariasjon mellom prestasjonsklima og trivsel på  $-.270$ . I motsetning er samvariasjonen positiv mellom mestringsklima og trivsel med en beta-verdi på  $.426$ , og  $.345$  mellom vurdering for læring og trivsel. Resultatene tilsvarer totalen av alle deltakende respondenter for studien. De enkle lineære regresjonsanalysene har også analysert gutter og jenter hver for seg, samt en oppdeling av aldersnivå fra 8.-10. klasse. Statistikk fra nevnte grupper vil videre diskuteres i sammenhengen mellom trivsel, og de ulike uavhengige variablene.

### 5.4.1 Sammenhengen mellom trivsel og prestasjonsklima

Tidligere i drøftingskapittelet har det blitt lagt frem studier som finner mindre tendenser til et opplevd prestasjonsklima i kroppsovingsundervisningen (Haugen et al., 2021; Mjåtveit et al., 2023). Et prestasjonsklima blir likevel sett på som psykologisk truende for elever, og påvirker motivasjonsklimaet negativt i henhold til selvregulert motivasjon og trivsel (Ommundsen & Kvalø, 2007; Ulstad et al., 2020). Resultatene fra enkle lineære regresjonsanalyser viser

videre til en negativ beta-verdi for totalen på  $-.270$ . Dette indikerer at samvariasjonen mellom trivsel og et opplevd prestasjonsklima beveger seg i motsetning til hverandre. Ved én økning av prestasjonsklimaet forteller beta koeffisienten at trivselen vil minke  $-.351$  som følge av dette. Signifikansnivået på  $p < .001$ , forteller oss videre at det finnes en signifikant negativ sammenheng mellom trivsel og prestasjonsklima for totalen i denne studien. Antakelsen peker i den retning at man kan konkludere en reell sammenheng. Dette kan forklares gjennom R Square på  $.073$ , som indikerer at  $7,3\%$  av variansen i trivsel skyldes prestasjonsklimaet. Et prestasjonsklima er dermed en avgjørende faktor for om elever kan mistrives i kroppsøving. Resultatet er heller ikke overaskende, da Ommundsen (2006, s. 50) trekker frem forhold som mindre samhold i grupper, innbyrdes konkurranse og svekket ansvarlighet i resultatet av et prestasjonsklima. Nevnte faktorer forbindes som mistrivende kontekster, der motivasjonsklimaet vil oppleves å få en negativ påvirkningskraft på elevene. At variablene ikke beveger seg i en større motsetning til hverandre, kan støtte seg til funn som påpeker at gjenkjennelig og tradisjonell bevegelsesaktivitet, fører til økte individuelle forventninger om å lykkes (Säfvenbom et al., 2014, s. 12). Det gir grunn til å tro at idrettsaktiviteter som elever allerede er aktive med på fritiden, medfører prestasjonsorienterte målperspektiv inn i kroppsøvingundervisningen. Sosiale forhold i læringsmiljøet oppleves gjerne ikke som psykologisk truende når en selv erfarer høy individuell kompetanse. Det vil derfor være kroppsøvingslæreren sitt ansvar å skape en trygghetsfølelse i atmosfæren, der samtlige opplever sin rolle som bidragsgivende (Newton et al., 2000, s. 288). Samtlige elever skal gis like muligheter for å lære, sanse, oppleve og skape med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kort oppsummert forteller resultatene fra regresjonsanalysen at det finnes en signifikant negativ sammenheng mellom trivsel og prestasjonsklima, på grunnlag av samtlige 174 respondenter.

Ved å redegjøre for resultatene knyttet til kjønn, kommer det frem en adskilt trend mellom gutter og jenter i denne studien. Hos guttene var det en ikke signifikant negativ sammenheng, hvor signifikansnivået viser til  $p=.079$ . Et slikt ståsted presiserer at gutters trivsel ikke nødvendigvis reguleres negativt i lys av et opplevd prestasjonsklima. Blant jentene viser resultatet derimot til en signifikant negativ sammenheng, med  $p=.001$ . Utfallet tar stilling til at jenters trivsel påvirkes negativt som følger av et prestasjonsklima i kroppsøving.

Forklaringsverdien til R Square, viser videre føringer for at  $11,8\%$  av variansen i trivsel forklares på grunnlag av et opplevd prestasjonsklima. Gjeldende resultatmateriale kan spekuleres i regi av tidligere forskning. I den kvalitative studien til Engebretsen et al. (2020, s. 367), uttrykte flere jenter at læringsmiljøet sentrerte seg rundt en utrygg atmosfære, hvor de til

enhver tid fryktet å få kritiske kommentarer fra guttene i klassen. Innholdet i undervisningen bestod som oftest av ulike typer ballspill. Gjennom kartleggingsstudien til Moen et al. (2018, s. 44) ønsket 78,3% av guttene å ha ballspill i kroppsøving, kontra 63,7% av jentene.

Ommundsen (2006, s. 56) problematiserer et for stort fokus på sosial sammenligning, der elever ikke opplever en individuell følelse av mestring. Når kroppsøvingsundervisningen ikke legger til rette for et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter, gis det mindre rom for at elever får kjenne på sine individuelle ferdigheter. Dersom innholdet i undervisningen preges av for stort fokus på ulike typer ballspill og konkurransesituasjoner, poengterer både resultatene fra denne studien og tidligere forskning at jenter opplever prestasjonsklimaet som mer psykologisk truende for deres mestringsforventninger. Dette kan også ses i sammenheng med en beta-verdi på  $-.343$  hos jenter, sammenlignet med gutters på  $-.199$ .

I den enkle lineære regresjonsanalysen som tar for seg de tre ulike klassetrinnene, viser resultatene også her til ulik påvirkning av trivsel gjennom et prestasjonsklima. Elever på 8. og 9. trinn dokumenterer en ikke signifikant sammenheng, med respektive p-verdier på  $.073$  og  $.136$ . Ved å trekke ned forklaringsverdien, forklares variansen av trivsel med kun 6% og 4,6%. For å sette tilsvarende resultater i perspektiv, så poengterer Moen et al. (2018, s. 37) at elever som liker kroppsøvingfaget veldig godt vil øke med graden av ukentlig deltakelse av organiserte idrettsaktiviteter. Lagestad (2017, s. 128) presenterer også at 73,8% av elevene i sin studie deltok ukentlig med organiserte idretter ved inngangen av 8. trinn, kontra 61,8% ved utgangen av 10. trinn. Resultatene fra denne studien antyder at flere elever fra 8. og 9. trinn trolig er mer fysisk aktive på fritiden, og bærer preg av et prestasjonsorientert målperspektiv som de gjerne eksponeres for gjennom ulike idretter. Lignende tendenser fant Säfvenbom et al. (2014, s. 12) frem til i sin studie, der elever som erfarte kroppsøvingundervisningen med gjenkjennelige bevegelsesaktiviteter, hadde større forventninger om å lykkes. Likevel er det ikke signifikante funnet av 8. og 9. klassingers sammenheng mellom trivsel og prestasjonsklima, noe overaskende. Ved å ta stilling til Ommundsens (2006, s. 52) modell som legges frem teoridelen, anses et prestasjonsklima å være psykologisk truende, og vil deretter føre til mindre motivasjon og trivsel blant kroppsøvingselever. Likevel er elevers oppfattet kompetanse positivt relatert til trivsel i kroppsøving (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 407), som i dette tilfellet kan forklare en ikke signifikant negativ sammenheng mellom trivsel og prestasjonsklima for 8. og 9. klasse. Resultatene blant 10. klasse viste derimot til et motsigende funn ( $p=.001$ ), der R Square forklarer hele 14,9% av variansen i trivsel. Når det psykologiske læringsklimaet blir forbundet med et konstant press om å prestere bedre enn sine medelever, vil elever kunne utvikle et

sårbart handlingsmønster (Ommundsen, 2006, s. 50). Med en beta-verdi på  $-.386$ , indikerer den negative samvariasjonen at elevers trivsel preges moderat negativt som følge av et prestasjonsklima. Selv om resultatene ikke viser til en signifikant negativ sammenheng blant alle tre klassetrinnene, viser Newton (2000, s. 288) til flere motivasjonelle effekter ved å samarbeide med sine medelever i et opplevd mestringsklima. Kjerneelementet om *deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter*, understreker at elever også skal lære og løse oppgaver i samspill med andre i kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

#### 5.4.2 Sammenhengen mellom trivsel og mestringsklima

Resultatene fra enkle lineære regresjonsanalyser gjengir en signifikant positiv sammenheng mellom trivsel og mestringsklima blant samtlige deltakende respondenter, med en beta-verdi på  $.426$  og  $p$ -verdi  $< .001$ . Analysen forteller oss at sammenhengen mellom variablene er reell, samtidig som trivselen beveger seg i en positiv takt med mestringsklimaet. Funnet er ikke direkte overaskende, ettersom elevene her gis lik anerkjennelse og oppmerksomhet, uavhengig av deres ferdighets- og prestasjonsnivå (Ommundsen, 2006, s. 49). Tidligere forskning har også avdekket at tilfredsstillelse av et mestringsklima, viser seg å være positivt assosiert med både selvregulert motivasjon, innsats og trivsel (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 409; Ulstad et al., 2020, s. 13). Når elevene eksponeres for et motivasjonsklima med fokus på mestringsopplevelser, dokumenteres det at deres intensjon om å arbeide med fysisk-motoriske oppgaver vil vedvare over tid. Dette kan også påpekes gjennom R Square, som viser at  $18,1\%$  av variansen i trivsel, kan forklares ut ifra et mestringsklima i kroppsøvfingsfaget.

Betydningen av å mestre syntes positivt på elevers trivsel, og tilfredsstiller kroppsøvfingsfagets intensjoner om å stimulere til livslang bevegelsesglede. Elevene opplever gjerne et mer balansert forhold mellom individuelle ferdigheter og kravene som stilles av kroppsøvfingslæreren, når det tilbys trygge læringsbetingelser. Sett i lys av sammenhengen mellom trivsel og prestasjonsklima, indikerer beta-verdien i dette tilfellet både en positiv og samtidig sterkere samvariasjon med elevenes trivsel. Selv elever med sterk oppfattet kompetanse, ser verdien av å inkludere de rundt seg når kroppsøvfingslæreren vektlegger en mestringsorientert undervisningspraksis (Newton, 2000, s. 288). Vi ser at mestringsklimaet frembringer en dobbeltsidig læringseffekt, der elevene drar nytte av hverandres forutsetninger. Motivasjonsklimaet som ligger i bunn, vil i dette tilfellet drive elevers målperspektiv i retning av økt trivsel (Ommundsen, 2006, s. 52). Når læringsbetingelsene blir personlig kontrollerbare, dokumenterer studien til Lagestad (2017, s. 131) at trivselsfaktoren vil øke med resultatet av høyere involvering og gjensidig medbestemmelse. Resultatene fra



denne studien, hvor samtlige respondenter er analysert, støtter seg dermed positivt til tidligere forskning.

Sammenhengen mellom trivsel og mestringsklima er også analysert på bakgrunn av kjønn, mellom gutter og jenter. Resultatet fra den enkle lineære regresjonsanalysen viser at mestringsklima hos både gutter (beta-verdi=.337,  $p=.002$ ) og jenter (beta-verdi=.528,  $p<.001$ ) har en signifikant positiv sammenheng med trivsel. Beta-verdien avslører likevel en sterkere samvariasjon mellom variablene blant jenter. Dette påpeker at trivselen reguleres sterkere i forhold til mestringsklimaet, enn det utgjør for gutter. Funnet er nært beslektet med studien til Laxdal & Giske (2020, s. 783), hvor guttene rapporterte et mer positivt syn på motivasjonsklimaet i kroppsøvfaget. Antydningene tilsier at jenter har et større behov for lærerstøtte og trygge læringsbetingelser for å trives gjennom ulike bevegelsesaktiviteter. Det samme er avgjørende for gutters trivsel, men i mindre grad. Aktuell R Square utdyper dette scenarioet, hvor mestringsklimaet forklarer 27,8% av variansen i trivsel hos jenter, mens kun 11,3% hos gutter. Gutters dominans og maskulinitet er et fenomen som tidligere har preget læringsmiljøet i kroppsøving (Engebretsen et al., 2020; Fagrell et al., 2012). Jentene uttrykte at de sterkt mislikte å gjøre feil på bakgrunn av oppfattet motivasjonsklima, som kan være en gjenganger på hvorfor jenters trivsel reguleres sterkere i samsvar med et mestringsklima. Funnet har likevel en signifikant positiv sammenheng for både gutter og jenter i denne studien, hvor ulike forklaringsverdier på økt trivsel i tillegg utgjorde et interessant og supplerende diskusjonsmateriale.

Når det kommer til sammenhengen mellom trivsel og mestringsklima i lys av de ulike klassetrinnene, resulterer samtlige grupper med en signifikant positiv sammenheng. Enkel lineær regresjonsanalyse viser til både 8. trinn (beta-verdi=.438,  $p<.001$ ), 9. trinn (beta-verdi=.520,  $p<.001$ ) og 10. trinn (beta-verdi=.375,  $p=.002$ ). Kriterier for å trives i kroppsøvfaget assosieres positivt med et opplevd mestringsklima, men beta-verdien reflekterer spesielt en sterkere samvariasjon mellom variablene hos 9. trinn. Dette kan også forklares ut ifra R Square, hvor mestringsklimaet indikerer hele 27,1% i variansen av trivsel. Ved å ta utgangspunkt fra den deskriptive statistikken, så er 9. trinn de som scorer gjennomsnittlig lavest på trivsel (3.53). Tidligere forskning har allerede avdekket at trivselen i kroppsøvfaget synker med økende alder (Moen et al., 2018, s. 34), samtidig som sosial sammenligning og lite medbestemmelse viser seg å være mistrivende faktorer fra ungdomskolen til og med videregående skole (Bjerke et al., 2016, s. 12). Antydninger peker i retning av at 9. trinn i denne studien gjerne har et større behov for å øve på individuelle øvelser mer isolert fra hele elevgruppen, og regulere egen grad av involvering i ulike

gruppesammensettinger. Såfremt muligheten for individuell læring er til stede, vil motivasjonsklimaet oppfattes som mindre psykologisk truende (Ommundsen, 2006, s. 57). Med en beta-verdi=.520, avslører en sterk samvariasjon at opplevd mestringsklima er en sentral forutsetning for å trives i kroppsøvningsundervisningen, spesielt på 9. trinn. Ettersom denne studien ikke har tatt hensyn til ulike elevforutsetninger, drives tilsvarende funn til mulige spekuleringer i tråd med relevant teori og forskning.

#### 5.4.3 Sammenhengen mellom trivsel og vurdering for læring

Tidligere forskning har avdekket at det finnes store forskjeller mellom lærere og elever om hvordan de erfarer læringsfremmende tilbakemeldinger i kroppsøvningsfaget (Leirhaug & Annerstedt, 2015, s. 616). Utdanningsdirektoratet (2019b) har i senere tid funnet en positiv endring av den tidligere summative vurderingspraksisen, hvor prinsippet om vurdering for læring har fått en mer synlig praksis i skolefagene. Hvorvidt elevene ser ut til å trives i sammenheng med vurdering for læring i kroppsøving, viser resultatet fra enkel lineær regresjonsanalyse til en signifikant positiv sammenheng blant samtlige respondenter (beta-verdi=.345,  $p < .001$ ). Det interessante funnet indikerer at økt trivsel også følger med læringsfremmende tilbakemeldinger fra læreren. Dersom fagspesifikke læringsmål ikke blir introdusert og diskutert, vil elever heller ikke ha forutsetninger til å nå det kroppslige arbeidet som forventes. Tilsvarende studier har oppdaget at økt interesse og trivsel kan ses i sammenheng med autonomistøtte, opplevd kompetanse, jevnlig dialog med læreren og økt medbestemmelse (Lagestad, 2017, s. 131; Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 409). Nevnte elementer er nærliggende forhold til de fire sentrale prinsippene med vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2021), som ble presentert i teoridelen. Ved å støtte seg til forskningen, antyder den signifikante sammenhengen at kroppsøvingselevs trivsel vil påvirkes positivt, som følge av læringsorienterte underveisvurderinger. Videre i kartleggingsstudien til Moen et al. (2018, s. 59), svarer 64,2% av elevene at de er helt enig i at innsats og holdninger legges til grunn i vurderingen, mens kun 17,8% er helt enig i at egne forutsetninger tas hensyn til. Ved innføring av karakterer på ungdomsskolen, påpeker disse resultatene at elever i høyere grad oppfatter deres prestasjoner som et resultat av læringsprosessen. Ifølge uthentet kartleggingsmateriale, presiserer Cox (2007, s. 86) at mangelfulle prestasjoner videre vil forestille et sosial-kognitivt nederlag. Elevenes syn på vurdering i kroppsøvningsfaget, henter i dette tilfellet til prestisje som kroppslig måloppnåelse, der læringen synes mer isolert fra deres individuelle forutsetninger. Når differensierte læringsbetingelser erfares i lav grad blant ungdomsskoleelever, ligger det i grunn at lærerens

tilbakemeldinger ikke blir meningsfulle (Leirhaug, 2016, s. 86). Antydningene støtter opp resultatene fra denne studien, med at elevene selv ønsker å forstå hva de skal lære gjennom praksisen til vurdering for læring. Eventuelle mestringsopplevelser vil forbindes med suksess (Ommundsen, 2006, s. 55), som resulterer i at vurdering for læring forklarer 11,9% av variansen av trivsel blant samtlige respondenter.

Når det kommer til sammenligningen mellom gutter og jenter, resulterer også enkel lineær regresjonsanalyse fra begge kjønn en signifikant positiv sammenheng. Vurdering for læring virker derfor positivt på både gutters (beta-verdi=.287,  $p=.010$ ) og jenters (beta-verdi=.394,  $p<.001$ ) trivsel. Resultatene kan tolkes som om jenter vil trives mer enn gutter, med fokuset på vurdering for læring i kroppsøvingsundervisningen. Som nevnt tidligere i drøftingskapittelet, har jenter i en tidligere studie uttrykt at de «ødelegger» for laget sitt på bakgrunn av gutters dominans (Engebretsen et al., 2020, s. 364). Trivsel har vist seg å assosieres positivt med opplevd kompetanse (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 131), som kan være en mulig prediksjon på hvorfor jenter i denne studien har et sterkere behov for vurdering for læring. Det kan også tenkes at jentene opplever å få færre læringsfremmende tilbakemeldinger, som påfølge av resultatet. Dette kan videre forklares ut ifra R Square, der vurdering for læring forklarer 15,5% av variansen i trivsel hos jenter, kontra 8,2% hos gutter. Sandvik (2019) understreker at læringsfremmende undervisningsvurderinger styrker opp om følelsen av mestring. Jenters trivsel ser ut som å reguleres høyere som påfølge av faglig lærerstøtte gjennom ulike bevegelsesaktiviteter. Likevel vises det til signifikante sammenhenger mellom trivsel og vurdering for læring for begge kjønn, som tilsier at involvering i egen læringsprosess står sentralt hos både gutter og jenter for deres trivsel i kroppsøvingsundervisningen.

Enkel lineær regresjonsanalyse med fokus på de tre klassetrinnene, viser overaskende nok til ulike tendenser i sammenhengen mellom trivsel og vurdering for læring. Resultatene peker på en ikke signifikant sammenheng på 9. trinn, med en beta-verdi på .229 og  $p=.110$ . På 8. trinn (beta-verdi=.523,  $p<.001$ ) og 10. trinn (beta-verdi=.250,  $p=.044$ ) var det derimot en signifikant positiv sammenheng mellom variablene. Ved å ta stilling til tidligere forskning, viser funn til at opplevd kompetanse har en positiv sammenheng med elevers trivsel i kroppsøvfaget (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 131). En mulig forklaring på hvorfor det ikke fantes en signifikant sammenheng på 9. trinn, kan dermed støttes til høye individuelle oppfattelser av fysisk-motoriske ferdigheter. Det kan tenkes at denne elevgruppen ønsker mindre behov for faglig lærerstøtte, og forbinder egne ferdigheter ut ifra hva medelevene presterer. Selv om vurdering for læring tar stilling til faglige undervisningsvurderinger, vil

tilbakemeldinger som trekkes mot hvordan eleven presterer, ha en negativ effekt på elevenes holdning til læring (Black & William, 1998, s. 23). Det kan også spekuleres i om vurderingspraksisen ikke har opplevdes nok fagspesifikk blant respondentene på 9. trinn. Dette kan ses i sammenheng med den deskriptive statistikken, hvor denne elevgruppen scoret gjennomsnittlig lavest (3.60) på hvordan de oppfattet vurdering for læring i kroppsøvningsundervisningen. Dersom ikke elevene selv forstår hva de faktisk skal lære, er det ikke utenkelig at trivselen heller vil øke av den grunn. I motsetning scoret elevene gjennomsnittlig 4.10 på 8. trinn, og 4.18 på 10. trinn om vurdering for læring. Det faglige utbyttet har trolig vært høyere blant disse elevgruppene, og mestringsopplevelser har mulig komt som følge av dette. Haugen et al. (2021, s. 80) konkluderte sin studie med at mestringsopplevelser vil fremme autonom motivasjon i kroppsøvningsfaget. I følge Kjønneksen et al. (2009, s. 143) er begrepet motivasjon ofte brukt for å beskrive elevers trivsel, som igjen støtter opp hvorfor sammenhengen mellom trivsel og vurdering for læring er signifikant blant 8. og 10. trinn i denne studien.

## 5.5 Metodiske styrker og svakheter ved studien

Både kvantitative metoder og kvalitative metoder har ulike styrker og svakheter, som gjør at forskeren må foreta en grundig refleksjon i forkant av utvelgelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Valget av metodisk tilnærming vil ofte være preget av prosjektets ønsket problemstilling og forskningsspørsmål (Sæle & Hallås, 2020, s. 344). Baktanken med denne studien var å innhente mengder med relevant informasjon, for å skaffe et bredt spekter på hvordan flertallet opplevde de utvalgte fenomenene. Det har likevel reist seg aktuelle utfordringer om utvalget på 174 respondenter kan generaliseres videre til populasjonen, eller om de forhåndsdefinerte utsagnene har preget spredning blant deres oppfattelser. Postholm & Jacobsen (2018, s. 240) foreslår en nedre grense på ca. 20% av det totale utvalget som et rimelig behandlingsmateriale. Utgangspunktet for utvalget i denne studien vil ikke være svært systematisk skjevt, ettersom populasjonen begrenses innenfor en liten kommune i Rogaland. Spørreskjemaene er også standardiserte og reliabilitetstestet ved flere anledninger, som eventuelt ville utelukket begrepsmessige ugyldigheter. En annen sentral påkjennelse av kvantitativt forskningsdesign er avstanden mellom forsker og forskningsdeltakere. Spørreskjemaundersøkelser har sin fordel med å distansere seg fra mangfoldet, men ulempen vil derimot være at resultatene blir virkelighetsfjerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 107). For å veksle mellom nærhet og distanse var meg som forsker til stede under samtlige

undersøkelsestidspunkt. Det ble påpekt at elevenes egne opplevelser var sentrale, og at forventningen ville være ulik fra elev til elev. Hver enkelt fikk svare i fred og ro, men noen få misvisende kontekster ble avklart mellom forsker og forskningsdeltakere. Typiske spørsmål som «gjelder dette for valgfaget fysisk aktivitet også», og «hvor langt tilbake i tid skal en beregne sine svar fra» ble avdekket på stedet. Undersøkelseeffekten vil dermed vurderes som «passiv nærhet».

Kvantitative metoder har også en tendens for å møte motstand gjennom faglig troverdighet, hvor påliteligheten identifiseres gjennom tallmessige størrelser (Kaiser, 2015). En kan gjerne tenke seg at tallet i seg selv ikke gir mening, men spørreundersøkelsen knytter nemlig tallet til påstander respondentene ser seg enig eller uenig i. Både kvantitative og kvalitative innsamlinger gir viktig informasjon, men informasjonen om virkeligheten bør styres på grunnlag av ønsket problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Ved å avgrense et geografisk område, som i dette tilfellet er en liten kommune i Rogaland, tar problemstillingen og forskningsspørsmålene utgangspunkt ifra denne pragmatiske tilnærmingen. Ønsket problemområde baserer seg på hyppigheten av et gitt meningsinnhold. Sæle & Hallås (2020, s. 324) påpeker at denne studien viser til forskning som fokuserer på bredden av et begrenset utvalg. Ved å reflektere over studiens relevans, har fokuset heller ikke beveget seg utenfor de lukkede påstandene om de ulike temaene som er tatt i bruk.

Det kvantitative forskningsdesignet for denne studien er en tverrsnittsundersøkelse, som bærer preg av både fordeler og ulemper. Undersøkelsen studerer blant annet virkeligheten til ett og samme tidspunkt, som gjør det vanskelig å uttale seg om årsak og virkning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 81). Dette kan raskt tolkes som en ulempe, på bakgrunn av enkelte forskjeller og sammenhenger som har gjenspeilet seg i resultatdelen. Årsaken på resultatene må derfor ses mer isolert fra virkingen av dette. Det kreves gjerne mer kunnskap for å avvikle en slik situasjon, men Nordahl (2019) fremskyver likevel at fremstillingen av åpne data gir mulighet for å prioritere andre forklaringsmodeller for å få svar på virkingen.

Tverrsnittsundersøkelsens sterkeste side er muligheten det gir for å beskrive hvordan ulike fenomener varierer sammen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 81). Dette indikerer at denne studien er godt egnet for å beskrive forskjeller og sammenhenger mellom variablene, på bakgrunn av kjønn og klassetrinn.

Når det kommer til metodiske svakheter ved bruk av et web-basert spørreskjema, vil stratifiserte tilfeldige utvalg, altså fordelingen mellom kjønn og alder kunne utfordre behandlingsmaterialet ditt (Sæle & Hallås, 2020, s. 329). Denne studiens utgangspunkt tok for seg et større tilfeldig utvalg, hvor en kan risikere at enkelte grupper blir overrepresentert på

veien. Fravær og innhenting av samtykke er to sentrale faktorer som kunne påvirket resultatene. På tross av at dette ikke er utfall en kan kontrollere, så viser antall innleverte besvarelser, ingen bekymring for svært skjevfordelte grupper i denne studien. Postholm & Jacobsen (2018, s. 166) understreker at besvarelsene likevel kan bære preg av overfladiske innsikter, ettersom svaralternativene ikke alltid samsvarer med forskningsdeltakernes oppriktige meninger. Fordelen har definitivt vært en arbeidsbesparende datainnsamlingsmetode, og muligheten respondentene har fått om opplevd anonymitet. Gjerne sitter denne studien igjen med anonym innholdsrik data, som respondentene ellers ikke ville tildelt i et mer personlig intervju.

### 5.5.1 Videre begrensninger

Det finnes også begrensninger til studien, som ikke direkte knyttes opp mot metodiske overveielser. Mye av frafallet kan skyldes prosessen med utlevering og innhenting av informasjonsskriv med vedlagt samtykkeerklæring. Som nevnt tidligere, så har det vært strukturerte rammer rundt dette arbeidet. Likevel kan uoppmerksomhet ha vært en påvirkende faktor for at enkelte respondenter på 8. og 9. trinn ikke fikk levert inn nødvendig samtykke for å delta i spørreundersøkelsen. Samtidig var det frivillig deltakelse, så noe av frafallet kan også forklares gjennom dette. Totalt var det 99 frafall under spørreundersøkelsene. På undersøkelsestidspunktet kunne en heller ikke ta stilling for respondenter som var fraværende til den tid. Dette er noe en aldri helt kan kontrollere, så det gjelder å ta til takke med de som var til stede.

Det er verdt å nevne at utsagnene knyttet til trivsel i spørreundersøkelsen både inneholdt positive og negative oppfatninger om kroppsøvingfaget. De negative predikatorene kan ha ført til at enkelte har valgt feil svaralternativ. Tilsvarende verdier fra likertskalaen har blitt snudd i etterkant, for å få et bedre grunnlag av innhentet data.

En siste merkverdig begrensning kan relateres til at studien er gjennomført på samme skole. Flere klasser har gjerne samme kroppsøvingslærer, som gjør at resultatene nødvendigvis ikke er preget av flere ulike innsyn fra elevene. Likevel ble det nevnt både muntlig og skriftlig at undersøkelsen ikke omhandlet kvaliteten på kroppsøvingslærerens undervisningsmetoder, men den individuelle opplevelsen av faget.

## 6.0 Avslutning

Denne studiens overordnede problemstilling tar føringer for å innhente de ulike forskningsspørsmålene, og operasjonalisere hensikten for å løse ønsket problemområde. De fire forskningsspørsmålene er spaltet opp i ulike forskjeller og sammenhenger. Videre vil resultatene ses i lys av hverandre, for å avdekke de sentrale funnene. I forlengelsen av gjennomført spørreundersøkelse, skal det gjøres rede for hva resultatene innebærer. Dette skal også diskuteres i samspill med tidligere forskning. Hvilke forskjeller og sammenhenger som har utspilt seg, vil bidra til utviklet kunnskap om hva som eventuelt påvirker kroppsøvingselevs opplevde trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring i ungdomsskolen.

### 6.1 Oppsummering og konklusjon

Hensikten med å skrive denne masteroppgaven var å få svar på problemstillingen: «*Hvilke forskjeller og sammenhenger er det mellom kroppsøvingselevs trivsel, oppfattet motivasjonsklima og vurdering for læring i ungdomsskolen?*». For å svare på problemstillingen ble det opparbeidet fire forskningsspørsmål, for å rette søkelyset mot ulike relevante perspektiver. I henhold til forskjeller har det blitt tatt stilling til både kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter, og klassetrinnsforskjeller fra 8.-10. trinn. Når det kommer til sammenhenger, ble det først gjennomført en korrelasjonsanalyse mellom de ulike variablene. Det ble deretter utført flere enkle lineære regresjonsanalyser for å avdekke sammenhengen mellom trivsel som avhengig variabel, med prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring som uavhengige variabler. Regresjonsanalysene er gjennomført på bakgrunn av totalt antall respondenter, gutter og jenter hver for seg, og ved oppdeling av de tre ulike klassetrinnene.

I læreplanen for kroppsøving (KRO01-05) står det at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede, og en fysisk aktiv livsstil på bakgrunn av egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Innledningskapittelet viser likevel til at foreslått aktivitetsnivå synker med alderen, hvor kun 51% av guttene og 40% av jentene oppfyller disse kravene på landsbasis blant 15 åringer (Steene-Johannesen et al., 2019, s. 23). Mer fagspesifikt, ble det funnet tilsvarende tendenser i kartleggingsstudien til Moen et al. (2018, s. 34). Det ble her oppgitt at 85% av elevene på ungdomsskolen likte kroppsøvingsfaget godt eller veldig godt, men resultatene viste overaskende nok en markant negativ endring fra 5.-10-

trinn. Ettersom kroppsøving skal fremme både bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil, skapte dette kartleggingsmateriellet en videre nysgjerrighet for om fagets relevans og sentrale verdier faktisk er imøtekommende for elever flest. Denne oppgaven har derfor tatt stilling motivasjonsteorien om prestasjonsklima og mestringsklima, samt vurdering for læring i ønsket om å studere hvilken påvirkningskraft dette har for ungdomsskoleelevers trivsel i kroppsøvingfaget. Antydninger peker i retning av at opplevd mestringsklima og vurdering for læring vil øke elevers trivsel, mens et opplevd prestasjonsklima derimot vil virke mer psykologisk truende. I kraft med den nye læreplanen var det grunn til å tro at elevers trivsel ville påvirkes i en positiv retning, ettersom faget skal oppleves som mer variert enn tidligere praksis (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Gjennom første forskningsspørsmål ble det undersøkt i hvilken grad det er kjønnsforskjeller mellom trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring. Resultatene viste ingen signifikante forskjeller mellom gutter og jenter i regi av de ulike variablene. Trivsel var likevel den variabelen med lavest p-verdi, men resultatet oversteg signifikansnivået på  $p < .05$ . Tidligere forskning fant frem til at 58% av elevene på ungdomsskolen likte kroppsøving, og var fornøyd med måten det ble fremstilt på (Säfvenbom et al., 2014, s. 8). Jentene var de som scoret lavest, og hele 48% var enten lite fornøyde med hvordan undervisningen ble fremstilt, eller direkte mistridde. I kartleggingsstudien til Moen et al. (2018, s. 34) likte 85% av elevene på ungdomstrinnene kroppsøvingfaget enten godt eller veldig godt. Tilsvarende tall fantes også blant jentene som deltok. I lys av tidligere forskning vises det til at trivselen blant elever på ungdomsskolen har økt med de siste årene, samt mindre tydelige kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter. Denne studien kan også bekrefte dette, da det ikke ble avdekket en signifikant kjønnsforskjell i regi av trivsel. En mulig forklaring kan være at kroppsøvingen i dagens læreplan har et mindre idrettsrettet preg, hvor lek og øving er mer vektlagt enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Dette symboliserer at den tidligere «guttedominansen» er mer avskrevet nå til dags, og det skapes tilsvarende samme rom for å utforske ulike bevegelsesaktiviteter blant gutter og jenter. Når det kommer til opplevd motivasjonsklima, har det tidligere blitt gjort funn av ulike opplevelser mellom gutter og jenter (Laxdal & Giske, 2020, s. 783). Derimot viste resultatene fra denne studien til hverken kjønnsforskjeller i regi av prestasjonsklima eller mestringsklima. Det psykologiske velværet syntes å oppleves tilsvarende likt, og intensjonen om å arbeide med ulike fysisk-motoriske oppgaver ser ikke ut til å preges, uavhengig om en er gutt eller jente. Resultatene samsvarer med fersk forskning på feltet, hvor det heller ikke ble avdekket kjønnsforskjeller knyttet til



motivasjonsklimaet (Mjåtveit et al., 2023, s. 52). Når læringsbetingelsene ser ut til å oppleves som personlig kontrollerbare, er det grunn til å tro at både gutter og jenter gis faglig støtte gjennom en læringsfremmende vurderingspraksis. Resultatene fra denne studien viste til et ikke signifikant resultat knyttet til vurdering for læring, som er en positiv tiltale på at jenter tidligere har uttrykt at ferdigheter legges mer til grunn i vurderingsarbeidet. Forskningsspørsmålet kan dermed konkluderes med at det ikke fantes kjønnsforskjeller i regi av hverken trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima eller vurdering for læring i kroppøvningsfaget på ungdomsskolen gjennom denne studien.

Andre forskningsspørsmål tok for seg å undersøke i hvor stor grad det var klassetrinnforskjeller på bakgrunn av de ulike variablene. Det mest interessante funnet som utspilte seg var ulikheten med hensyn til vurdering for læring. Resultatene avslørte signifikante forskjeller mellom 8. og 9. trinn, mellom 9. og 10. trinn, samt på tvers av alle tre klassetrinnene. Elevgruppen fra 9. trinn er de som utgjør alle forskjellene, og dette gjenspeiles også tydelig i den deskriptive statistikken. Gjennomsnittscoren er vesentlig mye lavere her, enn på 8. og 10. trinn. En mulig forklaring på hvorfor dette fenomenet er variabelt, kan støtte seg til at det tidligere har blitt avdekket store forskjeller mellom lærere og elever når det gjaldt vektlegging av formative tilbakemeldinger i kroppøvningsfaget (Leirhaug & Annerstedt, 2015, s. 616). Innsats og holdning oppleves som et større elevfokus ved inngangen av ungdomsskolen (Moen et al., 2018, s. 59), som kan tyde på en summativ vurderingspraksis med økt press på karakterer. Det er derfor interessant at elevgruppen på 8. trinn opplever en mer læringsorientert vurderingskultur enn de på 9. trinn. En kan dermed spekulere i om vurdering for læring i kroppøving fremdeles er ferskvare i tråd med LK20, i enkelte tilfeller. Når det kommer til trivsel, prestasjonsklima og mestringsklima viste resultatene til ingen signifikante forskjeller fra 8.-10. trinn. At det tidligere er gjort funn av en markant endring i trivsel fra 8. til 10. trinn, rapporterer denne studien til et overordnet positivt resultat. Det kan tenkes at kroppøvingen oppleves som et mer variert fag i dagens læreplan, hvor både innhold og arbeidsform treffer flere elevers interesser og nysgjerrighet. Dette kan videre relateres med studien til Lagestad (2017, s. 131), som trekker frem både økt involvering og medbestemmelse, samt variasjon av bevegelsesaktiviteter som et positivt bidrag på trivselsfaktoren til elever i kroppøving. Elever som driver med organisert idrett på fritiden har gitt større inntrykk av å trives med et konkurranseaspekt, mens når det åpnes rom for mer utradisjonelle bevegelsesaktiviteter er det grunn til å tro at flere stiller med tilnærmet like forutsetninger. Hvorvidt resultatene indikerte forskjeller i opplevd prestasjonsklima og

mestringsklima, ble det avdekket mer utfyllende funn, samtidig som den deskriptive statistikken reflekterte en overvekt av mestringsklima på alle tre klassetrinnene. Tidligere forskning avslørte ingen signifikante forskjeller mellom elever fra mellomtrinnet og elever fra ungdomsskolen (Mjåtveit et al., 2023, s. 52), mens det i motsetning ble funnet signifikante forskjeller mellom ungdomsskolen og videregående skole når det gjaldt både prestasjonsklima og mestringsklima (Haugen et al., 2021, s. 75). Som et supplerende funn, viser denne studien videre til at det ikke fantes signifikante forskjeller innad på ungdomstrinnene av både prestasjonsklima og mestringsklima. Ungdomsskoleelevers oppfattelse av motivasjonsklimaet, erfares dermed av nevneverdige like sosiale forhold i kroppsøvningsundervisningen. Ved å trekke sammen alle nevnte funn, kan dette forskningsspørsmålet konkluderes med at det finnes tendenser til klassetrinnsforskjeller om vurdering for læring, mens ingen forskjeller i trivsel, prestasjonsklima eller mestringsklima.

I tredje forskningsspørsmål ble det undersøkt hvordan trivsel, prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring korrelerte med hverandre. Det konkluderes med at korrelasjonen kun er sterk mellom mestringsklima og vurdering for læring. Variablene syntes å ha flere likhetstrekk, hvor læringen i større grad rettes mot elevenes erfaringer av arbeidsoppgaven, og ikke hvordan de evner å prestere. En læringsorientert vurderingskultur legger føringer for at elevene får sette ord på sine kroppslige erfaringer, og blir mer bevisst på egen utvikling. Kroppsøvningslærerens fokus på faglig støtte, tyder på at læringsprosessen blir sett på som mindre psykologisk truende. Korrelasjonen mellom prestasjonsklima og vurdering for læring kan i motsetning konkluderes med en negativ svak samvariasjon. Da et prestasjonsklima referer til lite aksept for prøving og feiling, skapes det ikke rom for å utforske og tenke kritisk utover egen kroppslige læring. Selv om korrelasjonen var negativ, var det likevel interessant at styrken ikke var høyere enn den var, ettersom variablene i hovedsak står i motsetning til hverandre. Som en mulig forklaring kan tidligere funn av høy sosial støtte i regi av formative tilbakemeldinger i kroppsøvningsundervisningen (Mjåtveit & Giske, 2020, s. 2), ha dempet presset om å prestere. Resterende korrelasjoner kan konkluderes med en positiv moderat samvariasjon, foruten variablene som knyttes til prestasjonsklima, der samtlige korrelasjoner var negative. Korrelasjoner som inneholdt trivsel viser likevel til en moderat positiv styrke til mestringsklima og vurdering for læring, foruten samvariasjonen med prestasjonsklima som var moderat negativ.

Fjerde og avsluttende forskningsspørsmål tok for seg å undersøke hvilke sammenhenger det var mellom trivsel som avhengig variabel, og de uavhengige variablene om prestasjonsklima, mestringsklima og vurdering for læring. Gjennom enkle lineære regresjonsanalyser ble det først tatt stilling til totalt antall respondenter som deltok i denne studien. I henhold til *figur 4*, som er en forenklet modell av forskningsspørsmål fire, ble det funnet kun signifikante sammenhenger mellom trivsel og de uavhengige variablene. Sammenhengen mellom trivsel og prestasjonsklima viste til et signifikant negativt resultat. Teorien tar stilling til sosiale forhold i læringsmiljøet som kan virke psykologisk truende i arbeidsprosessen, hvor Ommundsen (2006, s. 50) avdekket resultater som mindre samhold i grupper, innbyrdes konkurranse og svekket ansvarlighet som påfølge av et prestasjonsklima i kroppsøvningsundervisningen. Det kan likevel tenkes at elever med høy oppfattet kompetanse, kan drives av å oppnå status og prestisje. I det lange løp, vil ukjente bevegelsesaktiviteter trolig føre til sårbare situasjoner når målperspektivet sentrerer rundt sosial sammenligning. Selv om sammenhengen er signifikant, kan elever med idrettserfaring være en mulig prediksjon på hvorfor prestasjonsklima kun forklarer 7,3% av variansen i trivsel. Når det kommer til sammenhengen mellom trivsel og mestringsklima, viste resultatene derimot til et signifikant positivt resultat. I motsetning til et prestasjonsklima, opplever elevene her utfordringer som en naturlig del av oppgaven. Tidligere forskning assosierer også et mestringsklima positivt med både motivasjon, innsats og trivsel (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 409; Ulstad et al., 2020, s. 13). Resultatet var dermed ikke direkte overaskende i denne studien, da et mestringsklima forklarte 18,1% av variansen i trivsel. Sammenhengen mellom trivsel og vurdering for læring, viste til en noe svakere styrke enn mestringsklima. I utgangspunktet skal vurdering for læring fungere som en læringsfremmende vurderingspraksis, men tidligere studier har kritisert en ulik opplevelse mellom kroppsøvingslærere og elever (Leirhaug & Annerstedt, 2015, s. 616). Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor variansen i trivsel kun er 11,9%. Dersom læringsmålene blir mer relatert til selve bevegelsesaktiviteten, vil trolig trivselen økes i regi av opplevde mestringsopplevelser.

Forskningsspørsmål fire tok også for seg å undersøke eventuelle ulikheter mellom gutter og jenter. Sammenhengen mellom trivsel og prestasjonsklima viste til et ikke signifikant resultat blant guttene. Kroppsøvningsfaget har tidligere opplevdes som en «guttedominans», hvor ulike typer ballspill har vært høyt prioritert (Engebretsen et al., 2020, s. 364). Gjerne har de tendenser til å oppleve mer individuell følelse av mestring, når bevegelsesaktivitetene spisses mot et konkurranseaspekt. Jentene i denne studien viste motsigende tilstander, der

sammenhengen var negativ signifikant. Ses resultatene i tråd med hverandre, har jenter en større forutsetning for å trives når atmosfæren skaper en trykghetsfølelse ved innlæring av nye fysisk-motoriske arbeidsoppgaver. Dette gjenspeiles tydelig gjennom forklaringsverdien, hvor et prestasjonsklima forklarer 11,8% av den negative variansen i trivsel blant jentene, mens kun 4% hos guttene. Når det kommer til sammenhengen mellom trivsel og mestringsklima, viste resultatene til både gutter og jenter en signifikant positiv sammenheng. Variansen i trivsel var likevel bemerkelsesverdig høyere hos jentene, som kan ses i kontekst med at de har et større behov for lærerstøtte og trygge læringsbetingelser for å trives i kroppøvningsfaget. Det samme gjaldt vurdering for læring, da jentenes trivsel reguleres i høyere grad som påfølge av læringsfremmende undervisningsvurderinger.

Helt til slutt fokuserte forskningsspørsmål fire på en oppdeling av de ulike klassetrinnene. Både 8. trinn og 9. trinn viste til en negativ, men ikke signifikant sammenheng mellom trivsel og prestasjonsklima. Resultatene legger opp til at disse elevgruppene trivsel, ikke har en reell sammenheng med opplevd prestasjonsklima. Säfvenbom et al. (2014, s. 12) har tidligere funnet frem til at elevers forventninger om å lykkes, kan relateres til gjenkjennelige og håndterbare bevegelsesaktiviteter. Ved å ta stilling til nevnte scenario, virker ikke elevers relevante forutsetninger som å prege trivselen nevneverdig negativt i et opplevd prestasjonsklima. Hos 10. trinn viste det til motsigende tendenser, hvor de gjerne blir eksponert for flere ulike bevegelsesaktiviteter, og har et større behov for trygge læringsbetingelser for å trives. Selv på bakgrunn av nevnte resultatmateriale, indikerer sammenhengen mellom trivsel og mestringsklima til et signifikant positivt utfall blant alle tre klassetrinnene. Såfremt individuell læring uten for stort fokus på sosial sammenligning, antyder dette at elever på alle tre klassetrinn har forventninger til å trives mer i et opplevd mestringsklima. Ut ifra den deskriptive statistikken scorer 9. trinn vesentlig mye lavere i gjennomsnitt enn 8. og 10. trinn, som kan være en mulig forklaring på en ikke signifikant sammenheng mellom trivsel og vurdering for læring. Black & William (1998, s. 23) trekker frem at tilbakemeldinger som sikter til elevers prestasjon, vil få en negativ effekt på deres holdning til læring. Det kan tenkes at fokuset på vurdering for læring på 9. trinn i denne studien, ikke har ført til et ønsket kroppslig læringsutbytte, og trivselen har ikke regulertes deretter.

Ved å summere opp alle de ulike funnene, konkluderes forskningsspørsmål 4 med kun signifikante sammenhenger i henhold til totalt antall respondenter. Fordelt på kjønn og klassetrinn, fantes det flere signifikante sammenhenger med trivsel, men i omstendigheter av

opplevd prestasjonsklima og vurdering for læring viste enkelte resultater til en ikke signifikant sammenheng.

## 6.2 Praktiske implikasjoner

Som følge av gjennomført spørreundersøkelse, reiser det seg flere mulige læringsfremmende tiltak i kroppsøvingsundervisningen på ungdomsskolen. At det syntes lite forskjeller mellom gutter og jenter, samt de ulike klassetrinnene, antyder at det finnes få sårbare elevgrupper av de som har blitt tatt stilling til. Tidligere hypoteser om at jenter trives mindre enn gutter i kroppsøving, og at trivselen synker med skoleårene, viser denne studien til nyanserte positive funn. Lærernes fokus på å legge til rette for et psykologisk velvære i undervisningen, kan forklare flere av resultatene som har blitt gjenspeilet. Dersom det legges til rette for et mestringsklima i elevenes kroppslige læringsprosess, kan faget potensielt føre til flere mestringsopplevelser og positive relasjoner med både lærer og medelever (Haugen et al., 2021, s. 80). Det interessante funnet om at 9. trinn indikerte i signifikante forskjeller i henhold til 8. og 10. trinn om vurdering for læring, trekkes bevisstgjørelsen i retning av at kroppsøvingslæreren likevel må involvere elevene mer i eget læringsarbeid. Implikasjoner som fagspesifikke tilbakemeldinger og tydeliggjøring av formål for læringsaktiviteten, kan være mulige forklaringer på dette resultatet. Et eventuelt karakterpress som følger med elevene ved inngangen av ungdomsskolen, bør rettes bort fra hvordan eleven presterer, og heller bygge videre på det en allerede mestrer. Dette gjenspeiles gjennom korrelasjonsanalysen, som forklarer at den sterkeste positive samvariasjon var mellom mestringsklima og vurdering for læring.

I henhold til enkle lineære regresjonsanalyser, viser sammenhengen mellom trivsel og prestasjonsklima at elevers trivsel reguleres negativt som følge av opplevd prestasjonsklima. En kontrollerende og idrettsrelatert undervisningspraksis, ses å ha en tydelig negativ konsekvens på trivselen. Dette var i store motsetninger til et mestringsklima, der resultatene skaper en forståelse av at individuell utvikling er en stor forutsetning for å trives gjennom bevegelse. Her utfordres kroppsøvingslæreren om å tilrettelegge for varierte arbeidsmetoder, gjennom allsidige bevegelsesmiljøer. Den nye læreplanens fokus på kjerneelementer, gir elevene rom for mer medvirkning i egen utviklingsprosess. Resultatene fra denne studien viser til flere signifikante sammenhenger mellom trivsel og vurdering for læring, som stryker grunnlaget om at faglige underveisvurderinger er nødvendig for å trives i læringsprosessen.

### 6.3 Forslag til videre forskning

På vegne av flere ikke signifikante forskjeller mellom kjønn og klassetrinn, tyder resultatene på at kroppsøvfaget på ungdomsskolen oppleves som en inkluderende læringsarena. Ettersom denne studien kun avdekket forskjeller i henhold til vurdering for læring, kunne det vært interessant å gjennomføre samme opplegg ved en senere anledning. Da hadde kroppsøvingslærerne gjerne hatt flere erfaringer med formative vurderingspraksiser. Det skal sies at faget legger vekt på en mer variert læringsprosess enn tidligere, som forhåpentligvis har ivarettatt elevers ulike forutsetninger mer nå til dags. Likevel kunne en eventuell videre studie tatt for seg andre kategoriske svaralternativer som elevers oppfattet kompetanse, eller graden av involvering i organiserte idretter, for å kartlegge eventuelle forskjeller deretter. Av de positive sammenhengene som ble avdekket mellom de ulike variablene, kunne en panelundersøkelse gitt svar på endringen av ungdomsskoleelevers trivsel over tid. Et slikt undersøkelsesopplegg ville vært mer beskrivende, men samtidig veldig ressurskrevende for en masterstudent som har begrenset av tid.

## Referanseliste

- Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvningsfag – noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, 32(1), 36-40.  
<https://www.uttanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. I J. Meece & D. Schunk (Red.), *Student perceptions in the classroom* (s. 327-348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Biddle, S., Wang, J. C. K., 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), 1-20. <https://doi.org/10.1080/17461390300073504>
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I. K. & Lagestad, P. A. (2016). Trivsel i kroppsøvningsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(2), 1-13. <https://doi.org/10.17585/ntp.v2.259>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.  
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bloomfield, J. & Fisher, M. J. (2019). Quantitative research design. *JARNA*, 22(2), 27-30.  
<https://doi.org/10.33235/jarna.22.2.27-30>
- Chaput, J-P., Willumsen, J. F., Bull, F., Chou, R., Ekelund, U., Jago, R., Francisco, B. O. & Katzmarzyk, P. T. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents aged 5-17 years: Summary of the evidence. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(141), 1-104.  
<https://doi.org/10.1186/s12966-020-01037-z>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. utg.). New York: Routledge Member of the Taylor and Francis Group.
- Cox, R. H. (2007). *Sport psychology: Concepts and Applications* (7. utg.). England: McGraw Hill.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2019, 23. mai). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>

- Dismore, H. & Bailey, R. (2011). Fun and enjoyment in physical education: young people's attitudes. *Research Papers in Education*, 26(4), 499-516.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2010.484866>
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L. & Walling, M. D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 40-63.  
<https://doi.org/10.1080/02701367.1995.10762216>
- Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Engebretsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving – Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvingfaget? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(4), 361-375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Fagrell, B., Larsson, H. & Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101-118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>
- Felde, H. (2022). Hvordan foregår vurdering i faget kroppsøving? *Norges idrettshøgskole*.  
<https://forskning.no/kroppsoving-norges-idrettshogskole-partner/hvordan-foregar-vurdering-i-faget-kroppsoving/1956326>
- Folkehelseinstituttet. (2019, 28. februar). *Barn og unge er ikke nok fysisk aktive*.  
<https://www.fhi.no/nyheter/2019/barn-og-unge-er-ikkje-nok-fysisk-aktive/>
- Hattie, J. & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Haugen, T., Erdvik, I. B., Laxdal, A., Kloster, B. W. & Säfvenbom, R. (2021). Forholdet mellom elevers motivasjon for kroppsøvingfaget, motivasjonsklima og tilhørighet i kroppsøvingstimene, og deres intensjon om å være fysisk aktive etter endt obligatorisk skolegang. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 65-85.  
<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v5.3285>
- Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G. & Østrem, S. (2015). Key focus areas and use of tools



- in mentoring conversations during internship in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 49(1), 128-137. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.005>
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen (IS-2345)*.  
<https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf>
- Helsedirektoratet. (2022, 09. mai). *Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*.  
<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling/barn-og-unge#barn-unge-6-17-ar-rad-anbefaling-fysisk-aktivitet-begrunnelse>
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaiser, M. (2015, 27. April.). *Kvantitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvantitativ-metode/>
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I. & Wold, B. (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adulthood: A 10-year longitudinal study. *European Physical Education Review*, 15(2), 139-154. <https://doi.org/10.1177/1356336X09345231>
- Lagestad, P. (2017). Longitudinal changes and predictors of adolescents' enjoyment in physical education. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 9(9), 124-133. <http://dx.doi.org/10.5897/IJEAPS2017.0523>
- Laxdal, A. & Giske, R. (2020). Gender and the perceived learning environment in upper secondary school physical education. *Sport, Education and Society*, 25(7), 779-787. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>
- 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>
- Leirhaug, P. E. (2016). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring»: en empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole.
- Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2015). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6) 616-631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Leirhaug, P. E. & Macphail, A. (2015). "It's the other assessment that is the key": three

- Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-650.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113>
- Lydersen, S. & Skovlund, E. (2020). Er dataene normalfordelt? *Tidsskrift for den Norske Legeforening*, 1-4. <http://dx.doi.org/10.4045/tidsskr.20.0067>
- Lyngstad, I. (2017). Fenomenologisk forståelse av elevens bevegelsesaktivitet – et bidrag til innsikt i lærerens tolkningsarbeid i kroppsøvingundervisningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.665>
- Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C. & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of cardiac anaesthesia*, 22(1), 67-72. [https://doi.org/10.4103%2Faca.ACA\\_157\\_18](https://doi.org/10.4103%2Faca.ACA_157_18)
- Mjåtveit, A. & Giske, R. (2020). Formative assessment in Physical Education: An analysis of teaching and mentoring in preservice training practice. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6474>
- 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. *The Physical Educator*, 1(80), 41-70. <https://doi.org/10.18666/TPE-2023-V80-I1-11021>
- 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)* (Oppdragsrapport nr. 1 - 2018). Høgskolen i Innlandet.  
<http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- NAFKAM. (2022, 22. april). *Slik forstår du forskning*. Nasjonalt forskningssenter innen komplementær og alternativ medisin. <https://nafkam.no/pagaende-forskning/slik-forstar-du-forskning>
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Newton, M., Duda, J. L. & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18(4), 275-290.  
<http://dx.doi.org/10.1080/026404100365018>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective

- Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.  
<https://doi/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nordahl, T. (2019). Kritikken av kvantitativ forskning i pedagogikk. *Bedre skole*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-john-hattie/kritikken-av-kvantitativ-forskning-i-pedagogikk/211588>
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. J. (1998). The Relationship between Competitive Anxiety, Achievement Goals, and Motivational Climates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(2), 1-37. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.1998.10607682>
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. J. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of sports sciences*, 17(8), 643-665. <https://doi.org/10.1080/026404199365678>
- Næsheim-Bjørkvik, G. (2010). En byrdefull ideologisk arv i kroppsøvningsfaget? *Universitetet i Stavanger*, 1-32. <http://hdl.handle.net/11250/2412726>
- Ommundsen, Y. (2001). Students' implicit theories of ability in physical education classes: The influence of motivational aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 4(2), 139-158. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1012495615828>
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett – betydning for barn og unges læring, trivsel og motivasjon. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-61). Oslo: Universitetsforlaget
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 155-166. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07>
- 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.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00313830701485551>
- 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.
- Pripp, A. H. (2018). Pearsons eller Spearman's korrelasjonskoeffisienter. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 8(1), 1-3.  
<https://plu.mx/plum/a/?doi=10.4045/tidsskr.18.0042#:~:text=DOI-10.4045/tidsskr.18.0042,-PMID29737766>
- Sandvik, L. V. (2019). Vurdering som bidrag til dybdelæring. *Bedre skole*.

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-vurdering-som-bidrag-til-dybdelaering/217481>

- Seifriz, J. J., Duda, J. L. & Chi, L. (1992). The Relationship of Perceived Motivational Climate to Intrinsic Motivation and Beliefs About Success in Basketball. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14(1), 375-391. <https://doi.org/10.1123/JSEP.14.4.375>
- Sikt. (2022, 1. januar). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. <https://sikt.no/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring – teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skovlund, E. (2017). Når bør man velge en ikke-parametrisk metode? *Tidsskrift for den Norske Legeforening*, 16(1), 1-3. <http://doi.org/10.4045/tidsskr.17.0219>
- Skovlund, E. (2020). Enkel lineær regresjon. *Tidsskrift for den Norske Legeforening*, 14(15), 1-3. <http://doi.org/10.4045/tidsskr.20.0494>
- Standage, M., Duda, J. & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21(8), 631-647. <https://doi.org/10.1080/0264041031000101962>
- Standal, Ø. F. (2019). Kva kroppsleg læring egentleg er. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laering-eigentleg-er/219295>
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (Red.). (2020). *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm.
- Steene-Johannesen, J., Anderssen, S. A., Bratteteig, M., Dalhaug, E. M., Andersen, I. D., Andersen, O. K., Kolle, E., Ekelund, U. & Dalene, K. E. (2019). *Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge 2018 (ungKan3)*. Norges idrettshøgskole. <https://www.fhi.no/publ/2019/kartlegging-av-fysisk-aktivitet-sedat-tid-og-fysisk-form-blant-barn-og-unge/>
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning*. Gyldendal Akademisk.
- 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), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(1), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>

- 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), 1-20. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7826>
- Urdan, T. & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Dybdeløring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdeloring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/#1.1-bakgrunn>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vurdering for læring*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>
- Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235-249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>
- Warburton, V. E. (2017). Peer and teacher influences on the motivational climate in physical education: A longitudinal perspective on achievement goal adoption. *Contemporary Educational Psychology*, 51(1), 303-314. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.001>
- Williams, G. C. & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.4.767>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: informasjonsskriv og samtykkeerklæring

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

«Kroppsøvingselevs trivsel, oppfattet motivasjonsklima og vurdering for læring i ungdomsskolen»

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

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å kartlegge hvordan elever på ungdomstrinnet opplever kroppsøvingsfaget ved bruk av et digitalt spørreskjema. Temaene som blir berørt er:

- **Trivsel:** Opplevd trivsel i kroppsøvingsfaget.
- **Motivasjonsklima:** Opplevd psykologisk læringsklima på bakgrunn av kroppsøvingundervisningens målstruktur.
- **Vurdering for læring:** Opplevd støtte av vurdering for læring i kroppsøvingsfaget.

I denne masteroppgaven benyttes kun *anonyme* opplysninger fra spørreundersøkelsen. Studiet tilhører Universitetet i Stavanger innen *utdanningsvitenskap i idrett og kroppsøving*.

Oppgavens foreløpige problemstilling er: «*Hvilke forskjeller og sammenhenger er det mellom kroppsøvingselevs trivsel, oppfattet motivasjonsklima og vurdering for læring i ungdomsskolen?*». Forbehold om endring av problemstilling kan forekomme.

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

Universitetet i Stavanger står som ansvarlig for dette forskningsprosjektet. Masterstudent for prosjektet er Thomas Galde, og veileder er Silje Eikanger Kvalø.

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

Elever fra 8., 9. og 10. klasse er forespurt om å delta i forskningsprosjektet. Baktanken er å innhente et tilfeldig utvalg, men stort nok for at det vil være representativt.

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

Innsamlingen av data foregår ved en digital spørreundersøkelse. Du forblir anonym, og det eneste en trenger å oppgi er kjønn og klassetrinn.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 15 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om hvordan elever opplever kroppsøvningsundervisningen, knyttet til prestasjons- og mestringsklima, vurdering for læring og trivsel. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

Dette er ikke en undersøkelse om kvaliteten på kroppsøvningslærerens undervisningsmetoder, men kartlegging av elevenes opplevelser av den. Av den grunn vil det forventes at opplevelsen av kroppsøvningsundervisningen er ulik fra elev til elev.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Elever over fylte 15 år behøver ikke samtykke fra foreldre. Du samtykker til forskningsstudien ved å svare på spørreundersøkelsen.

På oppdrag fra Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at prosjektet kan gjennomføres, da ingen personopplysninger oppgis.

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

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

Masterstudent:

Thomas Galde

E-post: [thomas.galde@lyse.net](mailto:thomas.galde@lyse.net)

Tlf: 469 16 799

Veileder:

Silje Eikanger Kvalø

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

Tlf: 51 83 35 92

Vårt personvernombud:

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

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

E-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 739 84 040.

Med vennlig hilsen

Thomas Galde

(Masterstudent)

Silje Eikanger Kvalø

(Førsteamanuensis/veileder)

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Kroppsøvingselevs trivsel, oppfattet motivasjonsklima og vurdering for læring i ungdomsskolen*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i anonym digital spørreundersøkelse

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

(Signert av prosjektdeltakers foresatt, dato)



## Vedlegg 2: Spørreskjemaundersøkelsen om trivsel

Når jeg har kroppsøving...	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig/ Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Liker jeg meg vanligvis i timene.					
Dagdrømmer jeg vanligvis i timene (tenker på andre ting).					
Er jeg vanligvis ivrig og interessert i timene.					
Kjeder jeg meg vanligvis i timene.					
Har jeg det vanligvis moro i timene.					
Flyr tiden fort i timene.					
Synes jeg det vanligvis er interessant i timene.					
Ser jeg fram til at timene raskt skal ta slutt.					

### Vedlegg 3: Spørreskjemaundersøkelsen om motivasjonsklima

Del 1 om prestasjonsklima:

<b>I kroppsøvingstimen...</b>	<b>Helt uenig</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Nøytral</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Helt enig</b>
<b>Har elevene en god følelse når de gjør det bedre enn sine medelever.</b>					
<b>Blir elevene straffet når de gjør en feil.</b>					
<b>Er det viktig å være bedre enn de andre.</b>					
<b>Gir læreren mest oppmerksomhet til de beste.</b>					
<b>Er det viktig å gjøre det bedre enn andre.</b>					
<b>Favoriserer læreren enkelte elever.</b>					
<b>Blir elevene oppmuntret til å gjøre det bedre enn medelevene.</b>					
<b>Ønsker alle elevene å være best.</b>					
<b>Blir bare de beste elevene lagt merke til.</b>					
<b>Er elevene redd for å gjøre feil.</b>					
<b>Oppnår bare noen få elever stjernestatus.</b>					

Del 2 om mestringsklima:

<b>I kroppsøvingstimene...</b>	<b>Helt uenig</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Nøytral</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Helt enig</b>
<b>Blir innsats belønnet.</b>					
<b>Er læreren opptatt av å utvikle/forbedre ferdigheter blant elevene.</b>					
<b>Er fremgang hos hver enkelt elev viktig.</b>					
<b>Prøver elevene å lære seg nye ferdigheter.</b>					
<b>Blir elevene oppmuntret til å trene på det de ikke er så flinke til.</b>					
<b>Vil læreren at vi skal prøve ut nye ferdigheter.</b>					
<b>Liker elevene å konkurrere mot noen som er bedre enn dem.</b>					
<b>Har alle elevene en viktig oppgave når vi setter sammen lag som skal konkurrere mot andre utenom klassen.</b>					
<b>Får de aller fleste elevene delta når det gjennomføres lagkonkurranser mot andre.</b>					

#### Vedlegg 4: Spørreskjemaundersøkelsen om vurdering for læring

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