

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKI210 Navn på kandidat: Vegard Rønning Valstadsve

Et mestringsorientert klima – veien til høy innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter i kroppsøving

A mastery-oriented climate – the way to high effort, perceived competence, intrinsic motivation and performance in physical education

Dato: 15.05.2018

Totalt antall sider: 65

FORORD

Denne masteroppgaven er utført skoleåret 2017/2018 ved Nord Universitet, Levanger.

Gjennom en særdeles interessant og lærerik prosess, rettes først og fremst en stor takk til mine veiledere Svein Olav Ulstad og Knut Skjesol. Dyktighet, presisjon, tett oppfølging og brennende interesse for temaet er nøkkelpunkt som jeg har satt pris på i veien mot fullført masteroppgave. Å bygge en interessant problemstilling og hypoteser på grunnlag av en omfattende teoretisk ramme har vært utfordrende. Deretter knytte teori, tidligere forskning og resultater sammen i en drøfting omkring temaet har stilt store krav til grundig arbeid, konsentrasjon og nøyaktighet. I samarbeid med mine veiledere, er jeg tilfreds med denne oppgaven.

En stor takk må også rettes til alle overordnede ved de respektive videregående skolene som undersøkelsene har blitt gjennomført på. Varm mottakelse og svært samarbeidsvillige lærere og ledere har gjort prosjektet mulig. Da er det også på sin plass å gi anerkjennelse til alle elever som velvillig har deltatt i undersøkelsen. Uten dere har ikke prosjektet vært gjennomførbart.

Til slutt er det ønskelig å gi en stor takk til kjæreste, familie og venner for alle timene de har brukt på å lese gjennom oppgaven og pirke på språklige formuleringer og skrivefeil. Det har vært til stor hjelp.

Nord Universitet, Levanger

Mai 2018

Vegard Rønning Valstadsve

SAMMENDRAG

Denne studien er basert på målorienteringsteorien (Achievement Goal Theory - AGT) og selvbestemmelsesteorien (Self-Determination Theory – SDT) som en teoretisk ramme.

Hensikten med studien er å se på sammenhengen mellom oppfattet motivasjonsklima og de tre grunnleggende psykologiske behovene i kroppsøving. Videre er det ønskelig å se hvilken sammenheng tilfredsstillelse og frustrasjon av behovene har med sentrale læringsindikatorer (innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter) i kroppsøving.

Innledningsvis reises en del sentrale faktorer i AGT og SDT i kroppsøvingfaget, og mine oppfatninger og spørsmål gir grunnlag for oppgaven. Problemstilling og hypoteser baserer seg på teori og tidligere forskning på området. Denne oppgaven tar for seg forskning som forhåpentligvis vil bidra til økt bevissthet rundt motivasjonsklima, grunnleggende behov og læringsindikatorer på videregående skoler i Norge.

Undersøkelsen i denne masteroppgaven er gjennomført i form av en spørreundersøkelse på fire videregående skoler i Trøndelag. Totalt er 231 besvarte spørreskjemaer brukt som grunnlag for å gi svar på oppgavens problemstilling og hypoteser. Alle elevene som deltok i undersøkelsen går studiespesialiserende linje. Det ble utført relevante statistiske analyser i SPSS.

Resultatene indikerer at et mestringsorientert klima vil bidra til tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene for elevene, og vil ikke bidra til frustrasjon av behovene. Prestasjonsorientert klima vil derimot bidra til frustrasjon av de tre grunnleggende behovene, men resultatene ga ingen signifikante funn i forhold til tilfredsstillelse av behovene. Resultatene viser også at tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene har en positiv sammenheng med læringsindikatorene for elevene. Til sammenligning har frustrasjon av behovene en negativ sammenheng med innsats, selvoppfattet kompetanse og indre motivasjon. Analysene ga her ingen signifikante funn opp imot karakter.

I kapittel 5 diskuteres resultatene opp imot teori og tidligere forskning. Å sette mestring og utvikling foran prestasjoner og sosial sammenligning trekkes fram som et viktig element i lærerarbeidet. Det er også viktig å legge til rette for gode relasjoner, at elevene får valgmuligheter i undervisningen og at aktiviteter gir mulighet for mestring. Avslutningsvis gis det forslag til interessante veier videre i forskningen omkring dette temaet.

Nøkkelbegrep: *målorienteringsteorien, selvbestemmelsesteorien, mestringsorientert klima, prestasjonsorientert klima, grunnleggende psykologiske behov, innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon, karakter, videregående skole.*

SUMMARY

This study is based on Achievement Goal Theory (AGT) and Self-Determination Theory (SDT) as a theoretical framework. The aim of this study is to look at the connections between perceived motivational climate and the basic psychological needs in physical education. Furthermore, it is desirable to look at the connections between satisfaction or frustration of these needs and key learning indicators (effort, perceived competence, intrinsic motivation and performance) in physical education. Initially, some key factors in AGT and SDT in physical education are raised, and my perceptions and questions lay the groundwork of the study. The aim and hypothesis are based on the theoretical framework and previous research. The study looks at research that hopefully raises awareness around motivational climate, basic needs and learning indicators in upper secondary schools in Norway.

The study in this mastery thesis is done as a survey at four upper secondary schools in Trøndelag. In total, 231 surveys helped provide the hypothesis and the aim. All students that participated are attending general studies. Relevant statistical analysis was executed by SPSS.

The results indicate that a mastery-oriented climate will provide satisfaction of the three basic needs for the students, and will not lead to frustration of the needs. Performance-oriented climate on the other hand, will provide frustration of the three basic needs, but the results show no significant findings related to satisfaction of the needs. The results also show that satisfaction of the three basic needs was positively related to the learning indicators for the students. In comparison, frustration of the needs has a negative connection with effort, perceived competence and intrinsic motivation. The analysis shows no significant findings related to performance.

In chapter 5, the mentioned results are discussed in regard to relevant theory and previous research. To put mastery and development ahead of performance and social comparison is considered to be an important element in the teachers work. It is also important to facilitate good relations, that the students are offered options and that activities give possibilities for mastery. In conclusion, suggestions are raised for further research on the subject.

Key words: *Achievement Goal Theory, Self-Determination Theory, mastery-oriented climate, performance-oriented climate, basic psychological needs, effort, perceived competence, intrinsic motivation, performance, upper secondary school.*

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	2
1.2 Problemområde.....	3
2.0 TEORI.....	3
2.1 Faget kroppsøving	4
2.2 Målorienteringsteorien.....	5
2.2.1 Mestringsorientert og prestasjonsorientert klima	5
2.3 Selvbestemmelsesteorien	6
2.4 De tre grunnleggende psykologiske behovene.....	7
2.4.1 Tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene	7
2.5 Læringsindikatorer.....	10
2.5.1 Innsats	10
2.5.2 Selvoppfattet kompetanse	11
2.5.3 Indre motivasjon	11
2.5.4 Karakter.....	12
2.6 Sammenheng og tidligere forskning.....	13
2.6.1 Tidligere studier på motivasjonsklima og grunnleggende psykologiske behov	13
2.6.2 Tidligere studier på grunnleggende psykologiske behov og sentrale læringsindikatorer	15
2.7 Problemstilling og hypoteser.....	16
3.0 METODE	18
3.1 Valg av metode.....	18
3.2 Populasjon, utvalg og datainnsamling	18
3.3 Måleinstrumenter	19
3.3.1 Måleinstrument for motivasjonsklima.....	20
3.3.2 Måleinstrument for grunnleggende psykologiske behov.....	20

3.3.3 Måleinstrument for læringsindikatorer	20
3.4 Reliabilitet og validitet.....	21
3.5 Forskningsetiske betraktninger.....	22
3.6 Analyse av undersøkelsen	22
4.0 RESULTATER	24
4.1 Deskriptiv statistikk	24
4.2 Pearson korrelasjonsanalyse.....	24
4.3 Multippel regresjonsanalyse.....	26
5.0 DISKUSJON.....	28
5.1 Motivasjonsklima og grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving.....	28
5.2 Grunnleggende psykologiske behov og læringsindikatorer i kroppsøving.....	28
5.3 Praktiske og pedagogiske implikasjoner i kroppsøving.....	29
5.3.1 Å skape et mestringsorientert klima fremfor et prestasjonsorientert klima	29
5.3.2 Å legge til rette for tilfredsstillelse av behovene for en positiv effekt på læringsindikatorene	33
6.0 KONKLUSJON.....	37
7.0 VEIEN VIDERE	38
LITTERATURLISTE.....	39
VEDLEGG 1 - SPØRRESKJEMA	
VEDLEGG 2 - INFORMASJONSSKRIV	
VEDLEGG 3 – DESKRIPTIV STATISTIKK	
VEDLEGG 4 - KORRELASJONSANALYSE	
VEDLEGG 5 - REGRESJONSANALYSE	

1.0 INNLEDNING

Barn og unge vil gjennom 13 år med grunnskole og videregående skole møte kroppsøvingfaget med ulike forutsetninger og utfordringer. Fagets egenart er å skape fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede, noe som står helt sentralt i læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015). For å skape fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede vil læringsmiljøet være viktig. Kroppsøvingslærere og elever vil her være svært viktige bidragsyttere for å skape et godt klima i kroppsøvingsklassen. Elever forholder seg ulikt til fysisk aktivitet og bevegelsesglede, og forutsetningene er forskjellig knyttet til både kompetanse, ferdigheter og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elevene kan ha ulike oppfatninger av hvordan faget formidles av læreren (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014), men også hvordan klimaet er i klassen (Reinboth & Duda, 2006). Lærerens arbeid og klare pedagogiske tilnærminger vil ha betydning for dette (Ommundsen, 2006). Er klimaet i kroppsøvingsklassen skapt av et sterkt konkurransefokus, eller står mestring og utvikling i høysetet? Hvordan vil klimaet bidra mot fagets formål om fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede? Her vil *målorienteringsteorien* være en aktuell teoretisk ramme å benytte (Ames, 1992; Nicholls, 1984).

Hvorvidt elevene føler at de får utfordringer og lært nye ferdigheter i kroppsøving kan være viktig for elevenes interesse og motivasjon (Cox & Williams, 2008). Bevegelsesgleden og aktivitetsnivået i faget kan også være større hvis aktivitetene styres basert på elevenes valg og interesser, og at de føler seg som en del av aktivitetene (Standage, Duda & Ntoumanis, 2005; Sun & Chen, 2010). Det er grunn til å tro at elevene blir mer motivert av en aktivitet de selv har fått velge innenfor rammene som styrer fagets innhold. Når det gjelder motivasjon står også tilhørighet til medelever sentralt (Ntoumanis, 2001; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Ivaretagelse av et godt læringsklima blir viktig slik at elevene trives og dermed føler seg mer motivert, og fagets formål kan i større grad oppnås. En motivasjonsteori som tar for seg overnevnte motivasjonelle faktorer er *selvbestemmelsesteorien* (Deci & Ryan, 2002). Det er også av interesse å undersøke hvilken sammenheng klimaet i kroppsøvingsklassen har med tilegnelse av nye ferdigheter, valgmuligheter og relasjoner til andre i faget.

Begrepet *motivasjon* beskrives slik: «To be motivated means to be moved to do something. A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated, whereas someone who is energized or activated toward an end is considered motivated» (Ryan & Deci, 2000, s. 54).

I kroppsøving handler det om å lære og utvikle egen kropp og helse i tråd med fagets læreplan og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015). Danning og utvikling i

kroppsøvningsfaget har flere ulike sider, som kognitive, sosiale, moralske, emosjonelle og fysisk-motoriske sider (Ommundsen, 2013). Slik det kommer fram i Ryan og Deci (2000, s. 54), er det tydelig at motivasjon er en sentral faktor for at elevene skal delta aktivt i timen og utvikle egen læringsprosess. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 14) er det flere ulike dimensjoner knyttet til motivasjon som elevene møter i kroppsøving: tanker, mål, forventinger til egen læring, interesse, engasjement, glede, angst, oppmerksomhet, innsats, utholdenhet og valg. For kroppsøvningslæreren er det derfor viktig å sørge for at motivasjonen forårsaker aktivitet hos individet, holder aktiviteten ved like og gir den mål og mening (Imsen, 2005, s. 375).

Det er en stor og vanskelig pedagogisk oppgave å tilrettelegge for at alle elevene finner kroppsøving interessant og meningsfylt. I læreplanen i kroppsøving kommer det tydelig fram at opplæring skal skje basert på elevenes egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette fremhever betydningen av lærerens pedagogiske oppgave knyttet til opplæring og de utfordringene som oppstår. Basert på egne erfaringer, vil det være naivt å tro at en kan tilegne seg en autoritær lærerrolle, og deretter kreve høy innsats og god motivasjon hos samtlige i en kroppsøvningsklasse. Det er all grunn til å tro at mange faktorer ligger bak elevenes atferd i kroppsøving, og det kan gjøres et godt arbeid for å utvikle elevenes motivasjon og innsats i riktig retning. En studie av Säfvenbom et al. (2014) viste at hele 44 % av et utvalg på 2010 elever i norske skoler (12-19 år) *ikke* var fornøyd med kroppsøvningsundervisningen, der 12 % ikke likte faget og 32 % ikke likte fagets formidling. Det er derimot riktig å belyse studier som også viser helt andre resultater. En fersk kartleggingsstudie av Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018, s. 34) viser at hele 92,3 % av guttene (N=1613) og 84,8 % av jentene (N=1613) på 5-10. trinn likte kroppsøvningsfaget godt eller veldig godt. Dette tyder på at kroppsøving er et fag de aller fleste liker, men disse to studiene viser samtidig at fagets formål om livslang bevegelsesglede kan oppnås i ulik grad. Lærerarbeidet som gjøres spiller her en viktig rolle for at kroppsøving skal bidra til positive opplevelser.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Etter 100 dager totalt i praksis som lærerstudent og et år som lærervikar på ungdomsskole, er mine erfaringer at kroppsøving kan by på flere ulike utfordringer for et mangfold av elever. Først og fremst har jeg stilt spørsmålsteget ved hvorfor det er store variasjoner i innsats og motivasjon hos elevene i faget. En oppfatning er at det ofte er de samme elevene som velger å være veldig selektiv i sitt aktivitetsnivå og sin innsats i kroppsøving, en situasjon som trolig flere lærere kjenner seg igjen i. Enkelte elever «glemmer» ofte av relevant tøy til

kroppsøvingstimen, eller har pådratt seg en «skade» (Lyngstad, 2016). Det er grunn til å tro at slike pedagogiske utfordringer oppstår kontinuerlig i kroppsøvingfaget, og at det er umulig å unngå.

Flere samtaler med andre lærere om kjente pedagogiske problemstillinger i kroppsøving har ofte rettet seg mot innsats, selvoppfattet kompetanse og motivasjon blant elevene i kroppsøving. Etter et bachelorarbeid med kartlegging av elevenes motivasjon på ungdomsskole, var det derfor av stor interesse å forske mer omkring overnevnte faktorer. Det var også av interesse å se spesifikt på studiespesialiserende elever på videregående skole. Jeg har selv bakgrunn som elev på studiespesialisering, og har en oppfatning av at forskjellene blant elevene også her er tilstede når det kommer til motivasjon og innsats i kroppsøving. Videregående skole er for meg et ukjent territorium både som forsker og lærer. Det er ønskelig å bidra med nyttig forskning for lærerstudenter, nyutdannede lærere eller lærere som allerede er ansatt i videregående skole og har kroppsøving som undervisningsfag.

1.2 Problemområde

Med målorienteringsteorien (Achievement Goal Theory - AGT) og selvbestemmelsesteorien (Self-Determination Theory – SDT) som en teoretisk ramme for oppgaven, er det ønskelig å se på relevante faktorer som kan ha påvirkning på elevenes læringsindikatorer. Viktige læringsindikatorer i kroppsøving som er valgt i denne oppgaven er *innsats* (Utdanningsdirektoratet, 2012), *selvoppfattet kompetanse* (Roberts, Treasure & Kavussanu, 1997), *indre motivasjon* (Ryan & Deci, 2007; Ryan & Deci, 2000) og *karakter* (Krijgsman et al., 2017). Hensikten med denne oppgaven er å bidra med økt kunnskap og bevissthet på det helhetlige problemområdet og dermed gjøre kroppsøvingslærere i videregående skole mer bevisst på deres arbeid for å få elevene motivert. Hva kan gjøres i arbeidet mot å oppnå kroppsøvingfagets formål om livslang bevegelsesglede? I denne oppgaven vil fokuset være å se sammenhengen mellom elevenes oppfatning av det motivasjonelle klimaet i kroppsøvingsklassen basert på AGT og de tre grunnleggende behovene i SDT, og videre sammenheng med innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter. Den teoretiske rammen og sentrale begrep utdypes nærmere i kapittel 2.

2.0 TEORI

Opgavens teoretiske ramme er hovedsakelig forankret i målorienteringsteorien (*Achievement Goal Theory – AGT*) og selvbestemmelsesteorien (*Self-Determination Theory – SDT*).

Innledningsvis presenteres disse to teoriene med vekt på motivasjonsklima (AGT) og de tre grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet (SDT). Deretter belyses fire sentrale læringsindikatorer: innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter.

2.1 Faget kroppsøving

I den norske skolen, både grunnskole og videregående, er opplæringens mål å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer i møte med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kroppsøving er et praktisk fag, og fagets formål om fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede er annerledes sammenlignet med andre fag i skolen. Helsegevinsten med å være fysisk aktiv i hverdagen er stor og anbefalingene for barn og unge i skolen er 60 minutter fysisk aktivitet hver dag (Helsedirektoratet, 2016). Antall timer kroppsøving i uka vil ikke tilfredsstille disse anbefalingene, men faget vil være en bidragsyter og kan stimulere til mer fysisk aktivitet blant barn og unge. Dette er en av flere grunner til fagets viktige rolle i skolen.

I læreplanen i kroppsøving heter det at faget skal bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å bevege seg og være fysisk aktiv. Fagets formål ifølge læreplanen er også at kroppsøving skal utvikle god selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2015). I likhet med andre fag i videregående skole, så er fagets mål om utvikling av kompetanse og ferdigheter i tråd med den generelle læreplanen og opplæringsloven (Formålet med opplæringa, 2008, §1-1). Dette er forankret i grunnleggende ferdigheter og ulike kompetansemål som omhandler idrettsaktivitet, friluftsliv, trening og livsstil i videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Endringene i rundskrivet fra Utdanningsdirektoratet (2012) fremmet et ønske om et tydeligere formål med kroppsøvingfaget, der det ble tatt hensyn til mangfoldet av bevegelsesidealer. De ulike delene av kompetansemålene skulle ha tydeligere hensikter knyttet til kroppsøvingfagets generelle formål. Dette var blant annet at kunnskap om trening og livsstil skulle styrke elevenes selvbilde, identitet og flerkulturelle forståelse, og et fokus rundt begrepet *fair play* skal gi elevene mer bevissthet rundt respekt og samhandling med andre (Utdanningsdirektoratet, 2012). Faktorer som fair play, flerkulturell forståelse og identitetsfølelse er en viktig del av klimaet i kroppsøvingklassen, og ikke minst sentral opp imot fagets formål om livslang bevegelsesglede.

2.2 Målorienteringsteorien

I *målorienteringsteorien* (*Achievement Goal Theory - AGT*) defineres målorientert atferd som en type atferd der hensikten til eleven er å direkte utvikle eller vise gode evner overfor seg selv eller andre, eller å unngå å vise dårlige evner (Nicholls, 1984). Fire konstruksjoner innenfor elevenes målorienterte atferd defineres som mestringsorientering, mestringsunngåelse, prestasjonsorientering og prestasjonsunngåelse (Ames, 1992; Nicholls, 1984). Hovedsakelig er forskjellene mellom disse hvorvidt eleven fokuserer på mestring og utvikling, eller å prestere overfor andre. I denne oppgaven ligger derimot fokuset på motivasjonsklimaet som til enhver tid omgir elevene i kroppsøvingsskolen. Det motivasjonelle klimaet kan deles inn i et *mestringsorientert klima* og et *prestasjonsorientert klima* (Ommundsen, 2006).

2.2.1 Mestringsorientert og prestasjonsorientert klima

Lærerarbeidet vil være et sentralt utgangspunkt for klimaet i kroppsøvingsskolen, og det motivasjonelle klimaet er noe som vil konstant omgi elevene. Dette klimaet vil ha mye å si for elevenes motivasjon, innsats og selvoppfattet kompetanse (Ames, 1992; Cecchini et al., 2001; Cox & Williams, 2008; Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Reinboth & Duda, 2006). Klimaet har også en sammenheng med elevenes grunnleggende psykologiske behov (Cox & Williams, 2008; Reinboth & Duda, 2006), noe som blir nærmere belyst i delkapittel 2.6.1. Et mestringsorientert og prestasjonsorientert klima vil representere to vidt forskjellige atmosfærer i kroppsøvingsskolen. Blant annet er det forskjell på elevenes valgmuligheter og deres læringsoppgaver i undervisningen. Fordeling av lag og samspillet mellom elevene er forskjellig, og det er ulike standarder og kriterier for tilbakemeldinger, anerkjennelse og evaluering overfor elevene (Ames, 1992).

I et *mestringsorientert klima* ligger fokuset på innsats, ikke ferdigheter (Rudisill, 2016). I et slikt klima er alle elevene på lag, og hver enkelt sitt bidrag er viktig. God innsats og forbedring av ferdigheter roses, og alle hjelper hverandre for å utvikle seg (Cecchini et al., 2001; Cox, 2007). I et slikt miljø er det fokus på at alle skal få likeverdig anerkjennelse og oppmerksomhet, uavhengig av ferdigheter og prestasjoner. Laginndeling er basert på individuell utvikling og er dermed fleksibel (Ames, 1992). Det viktige i et slikt klima er mestring og fremgang fremfor prestasjoner og sosial sammenligning. Derfor er det aksept for at elevene prøver og feiler i læringsarbeidet, og elevene vil også få valg og innflytelse i undervisningen (Ommundsen, 2006). Når feiling er en naturlig del av læringen, er det grunn til å tro at et slikt klima virker mindre psykologisk truende på elevene med tanke på

ferdigheter. I et mestringsorientert klima føler ikke elevene en usikkerhet overfor egne ferdigheter, og søken etter utfordrende oppgaver og aktiviteter kan dermed bli større (Ommundsen, 2006).

I et *prestasjonsorientert klima* fremmer læreren betydningen av konkurranse og sosial sammenligning mellom elevene, og ros og anerkjennelse gjøres ulikt basert på ferdigheter (Ames, 1992; Ommundsen, 2006). Det å vinne betyr mest, og lærerne er opptatt av mellompersonlig konkurranse i klassen der valg og medbestemmelse for elevene er nærmest utelukket (Ommundsen, 2006). I et slikt prestasjonsorientert klima vil dårlige prestasjoner bli straffet, og det er liten aksept for prøving og feiling da dette sees på som fravær av ferdigheter (Cecchini et al., 2001; Cox, 2007; Ommundsen, 2006). Evaluering skjer gjerne i offentlighet mens andre i klassen får høre på, og laginndeling skjer ofte basert på ferdigheter (Ames, 1992). Det å mestre blir langt mindre kontrollerbart, og bekymring for svake ferdigheter og dårlige prestasjoner vil være større (Ommundsen, 2006). Med et slikt prestasjonsfokus vil også elever med høy måloppnåelse i kroppsøving føle sårbarhet med tanke på mestring. Det vil bli større oppmerksomhet på mulige negative konsekvenser, og elever kan bli defensiv i møte med aktiviteter i kroppsøving (Ommundsen, 2006). Resultatet kan dermed bli svekket innsats på bakgrunn av at de enten ikke tror det nytter, ønsker å vise at de duger selv uten å yte maksimal innsats, eller rett og slett prøver å skjule svake ferdigheter (Covington, 2000; Nicholls, 1984; Ommundsen, 2006). I et prestasjonsorientert klima kan mange elever pålegge seg en innstilling om å velge aktiviteter som de er sikre på å mestre og der vanskelighetsgraden regnes som lav (Ommundsen, 2006).

Hvis klimaet preges av konkurranse mellom elevene i klassen, er det også fare for mindre samhold og dårligere relasjoner mellom elevene (Ommundsen, 2006; Vansteenkiste, Mouratidis & Lens, 2010). Et viktig punkt i læreplanen i kroppsøving er blant annet begrepet *fair play*, som inngår klart og tydelig i et av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015). I et slikt konkurransepreget miljø, kan etisk opptreden og utøvelse av fair play for mange elever havne i glemmeboka, og dermed skape et skadelig miljø for mange elever (Ommundsen, 2006; Vansteenkiste et al., 2010). Hvilket klima det er i kroppsøvingssklassen vil ha innvirkning på elevenes tanker, følelser og handlinger i arbeidet med ulike oppgaver og aktiviteter i kroppsøving (Ommundsen, 2006).

2.3 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien (Self-Determination Theory – SDT) er en teori utarbeidet på bakgrunn av at alle individer naturlig ønsker å utvikle en egen selvfølelse (Deci & Ryan,

2002). Teorien bygger på at mennesker blir sett på som individer som kan mestre ulike psykologiske og sosiale faktorer, og har dermed en sterk sammenheng med positiv psykologi (Deci & Vansteenkiste, 2004). Mennesket har et medfødt ønske om vekst og utvikling, men utviklingen blir ikke oppfylt av seg selv. Utviklingen vil bli påvirket av miljøet individet lever i ved at aktivitet, utvikling og psykisk velvære blir enten støttet eller hindret (Deci & Vansteenkiste, 2004).

SDT er bygd opp av ulike miniteorier som relaterer til spesifikke deler av den helhetlige selvbestemmelsesteorien. Alle disse har til felles at de omhandler antagelser om at mennesket handler aktivt i sine omgivelser og søker etter å tilfredsstille grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 2002; Deci & Vansteenkiste, 2004).

2.4 De tre grunnleggende psykologiske behovene

Autonomi, kompetanse og tilhørighet er de tre grunnleggende psykologiske behovene SDT har som et grunnlag for motivasjon (Deci & Ryan, 2002). SDT hevder at disse behovene er nødvendige forhold for trivsel, vekst og psykisk utvikling (Deci & Ryan, 2002). *Basic Psychological Needs Theory (BPNT)* ble derfor presentert som en miniteori innenfor SDT, som tar for seg disse tre behovene. Ifølge SDT vil indre motivasjon forekomme i større grad hvis individet får tilfredsstilt disse tre grunnleggende psykologiske behovene (Deci & Ryan, 2000).

2.4.1 Tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene

Elevenes trivsel, indre motivasjon og god helse henger sterkt sammen med tilfredsstillelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet (Vansteenkiste & Ryan, 2013; Chen et al., 2015). Tilfredsstillelse av behovene vil også føre til en bedre selvfølelse og generell livskvalitet for elever i skolen (Chen et al., 2015; Cheon, Reeve, Yu & Jang, 2014; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Det er viktig med tanke på kroppsøvningsfagets formål om et positivt selvbylde og livslang bevegelsesglede.

Studier som har blitt gjort på de tre grunnleggende psykologiske behovene har også de siste årene fokusert på begrepet frustrasjon opp imot behovene. Lav tilfredsstillelse av behovene resulterer i lav trivsel (Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante & Luyckx, 2016), men ikke nødvendigvis mistriivsel. Frustrasjon av behovene skaper passivitet, mistriivsel og psykiske problemer som depresjon og utbrenthet (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch & Thøgersen-Ntoumani, 2011; Chen et al., 2015). Per definisjon involverer frustrasjon av behovene lav tilfredsstillelse, men lav tilfredsstillelse betyr ikke nødvendigvis at det er

frustrasjon til stede (Cordeiro et al., 2016; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Frustrasjon av behovene vil gå rett inn i individet og være ødeleggende. Denne metaforen gir et godt bilde på dette:

If plants do not get sunshine and water (i.e., resulting in low need satisfaction), they will fail to grow and will die over time; yet, if salted water is thrown on plants (i.e., eliciting need frustration), they will wither more quickly (Vansteenkiste & Ryan, 2013, s. 265).

Tilfredsstillelse og frustrasjon av de grunnleggende psykologiske behovene varierer fra person til person over tid, og avhenger av klimaet og sosiale interaksjoner. Alle faktorer som påvirker variasjonen av tilfredsstillelse og frustrasjon av behovene, vil også påvirke variasjoner i trivsel og motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Det betyr at tilfredsstillelse og frustrasjon av behovene ikke bare er en individuell prosess, men klimaet som omgår eleven i kroppsøvingsskolen vil også her spille en helt sentral rolle. Tilfredsstillelse av de tre behovene kan variere fra elev til elev, men en balansert og høy tilfredsstillelse av alle tre relateres i sterkest grad til trivsel (Ryan & Deci, 2017).

Behovet for autonomi refererer til ønsket om og opplevelsen av frihet, basert på egne verdier, mål og interesser (Deci & Ryan, 2000). Behovet går ut på graden av hvorvidt individet føler seg selv som kilden til atferden (Sun & Chen, 2010). Ved tilfredsstillelse av behovet for autonomi, kan individet oppleve at kilden til atferd er skapt av egen vilje og ønske (Chen et al., 2015; Deci & Ryan, 2002). Frustrasjon av behovet for autonomi innebærer en følelse av å bli kontrollert av indre eller ytre press. Sett i sammenheng med kroppsøving, vil det innebære at elevene føler at aktivitetene er noe som de må gjøre og at det er noe de trolig ikke ville valgt selv (Chen et al., 2015).

Et autonomistøttende klima gir elevene mulighet til å velge selv og gå ønskede veier. Et slikt klima vil sørge for at elevenes meninger tas i betraktning (Sun & Chen, 2010). Læreren sørger at det ikke er noen pålagte krav, slik at elevene ikke føler noe press omkring egne prestasjoner. Elevene vil få muligheten til å utvikle seg basert på lærerens tilbakemeldinger (Sun & Chen, 2010). Det kan være sannsynlig at tilfredsstillelse av autonomi har en sterk sammenheng med et mestringsorientert klima (Bartholomew et al., 2011; Cox & Williams, 2008; Hein & Caune, 2014).

Behovet for kompetanse innebærer menneskets indre behov for å oppnå og utvikle kunnskap. Det går også ut på elevenes egne oppfatninger av å være dyktig i aktivitetene som en deltar i (Strandkleiv, 2006). Desto mer eleven føler seg kompetent, desto mer indre

motivasjon skapes (Sun & Chen, 2010). Tilfredsstillelse av dette behovet omhandler elevens følelse av effektivitet og selvtillit. Ikke minst innebærer det en følelse av at en kan oppnå ønsket utfall basert på egne målsetninger eller mål og forventninger satt av læreren (Chen et al., 2015; Deci & Ryan, 2002). Frustrasjon omkring kompetanse knyttet til kroppsøving omhandler en følelse av at en mislykkes og har store tvil om egen kompetanse i faget. En vil også være skuffet over mange av sine egne prestasjoner (Chen et al., 2015). Frustrasjon av dette behovet kan være et utgangspunkt for dårlig selvoppfattet kompetanse, noe som kan resultere i fravær av motivasjon (Ntoumanis, 2001). Dette vil trolig være ødeleggende for fagets formål om livslang bevegelsesglede. Tilfredsstillelse og frustrasjon av behovet for kompetanse kan også ha en sammenheng med klimaet, da fokus på mestring vil være viktig for elevenes individuelle fremgang. Et fokus på prestasjon og sosial sammenligning kan være et utgangspunkt for at elevene opplever en tvil om egen kompetanse og følelsen av å mislykkes (Ommundsen, 2006).

Behovet for tilhørighet handler om følelsen av å være tilknyttet andre, bli akseptert av andre og dermed føle en trygghet i sosiale kontekster, både individuelt og i større grupper (Ntoumanis, 2001; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Tilfredsstillelse av dette behovet innebærer at individet føler en fortrolighet og ekte tilknytning til andre, mens frustrasjon av behovet skaper en følelse av å bli ekskludert og være ensom. Frustrasjon skapes også ved at individet føler at forholdet til andre er overfladisk (Chen et al., 2015). Selv om behovet for tilhørighet er mindre fokusert på i forskningssammenheng, er også dette behovet viktig for å tilfredsstille de to andre behovene (Ryan & Deci, 2017).

Det er grunn til å tro at en trygghetsfølelse overfor andre og i det klimaet elevene er en del av, er viktig for å kunne oppleve glede og en mening med kroppsøvingfaget. Elevenes oppfatning av motivasjonsklimaet vil trolig spille en rolle for hvorvidt de føler seg trygg og har relasjoner innad i miljøet. Større trygghet hos elevene vil trolig skapes hvis læreren jobber for et mestringsorientert klima der alle spiller en viktig rolle, og mestring og utvikling kommer foran prestasjoner og konkurranser (Cox & Williams, 2008). Det er også viktig å legge til rette for et tett samarbeid der alle bidrar for at samtlige skal mestre (Cecchini et al., 2001; Cox, 2007). Frustrasjon av behovet for tilhørighet kan være et utgangspunkt for at kroppsøvingfagets formål om blant annet utvikling av en god selvfølelse og identitetsfølelse møter sterk motstand. John Northug, far av skistjernen Petter Northug, forklarer dette godt: «Det avgjørende er at ungdommer kjenner trygghet, ikke frykt, og at de får en positiv oppmerksomhet som mennesker. Å bli sett på som den man er i ung alder er viktig for selvfølelsen og for utviklingen av et realistisk selvilde» (Nyrønning, 2012, s. 128).

2.5 Læringsindikatorer

Ut fra kroppsøvingfagets formål, er *læring* i faget helt essensielt. I denne oppgaven forstås læringsindikator som en indikator på læring eller noe som kan føre til læring i kroppsøvingfaget. De fire læringsindikatorerne som er valgt i denne oppgaven er *innsats*, *selvoppfattet kompetanse*, *indre motivasjon* og *karakter*.

2.5.1 Innsats

Vurderingsgrunnlaget i kroppsøving har blitt endret opptil flere ganger, med ulik vekt på kunnskap, ferdigheter, teori, holdninger, samarbeidsevne, forutsetninger og innsats. Endringene i rundskrivet fra 2012 fokuserer derfor på at det er elevenes samlede kompetanse i faget som skal vurderes, og begrepet *innsats* har sammen med oppnådd kompetanse fått en mer sentral rolle (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Innsats i kroppsøving innebærer at eleven prøver og jobber hardt for å løse faglige utfordringer etter beste evne, uten å gi opp. Innsats vurderes også som elevenes evne til å vise selvstendighet i kroppsøving og at de utfordrer egen fysisk kapasitet, samtidig som de viser et sterkt fokus og et ønske om å lære (Ulstad, Halvari, Sørebo & Deci, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2012). I rundskrivet fra 2012 står det klart og tydelig at elevenes innsats skal ha innvirkning på karakteren, selv om det nødvendigvis ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Mange aktiviteter i kroppsøving baserer seg på at innsats er en påkrevd faktor for at den skal fungere optimalt. Derfor blir innsats ikke bare viktig for en selv, men også for andre. For eksempel vil det være behov for at flere yter høy innsats i aktiviteter der elevene jobber sammen i lag (Utdanningsdirektoratet, 2012). Med innsats som en vurderingsfaktor i kroppsøving, vil det også gi muligheter for elever med lavere kompetanse eller med vanskeligere forutsetninger for å oppnå en god karakter i faget (Utdanningsdirektoratet, 2012). Innsats kan også sees på som en grunnleggende faktor for å oppnå fagets kompetansemål, og begrepet er også «innbakt» i enkelte kompetansemål. For eksempel vil det være grunnlag for å si at å «eksperimentere med ulike danseformer og skape dansekompisjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2015) krever enn viss innsats fra elevene. Dermed vil begrepet innsats være en sentral læringsindikator i kroppsøving.

2.5.2 Selvoppfattet kompetanse

Begrepet *selvoppfattet kompetanse* relaterer seg til menneskets psykologiske behov for kompetanse (Deci & Ryan, 2002). Det handler om hvordan en oppfatter sin egen kompetanse med tanke på å fullføre en oppgave, møte omgivelsens krav og sammenligne egen kompetanse opp imot andres (Roberts et al., 1997). Selvoppfattet kompetanse kan styrke individets måloppnåelse og er et godt grunnlag for å tilfredsstille det grunnleggende behovet for kompetanse (Williams & Deci, 1996). Ifølge Nicholls (1984) er individets mål og forventninger med aktiviteten basert på hvordan de oppfatter sin egen kompetanse i kroppsøving.

I kroppsøving vil elevene trolig møte noen aktiviteter som de har lite erfaring med. Med en bedre selvoppfattet kompetanse vil det være større sannsynlighet for at indre motivasjon er tilstede og en kan være sterkere mentalt i møte med aktivitetene (Ntoumanis, 2005). Blant annet fant Ntoumanis (2001) i sin studie at elever som oppfattet seg selv som kompetente, hadde mindre sjanse for å skape motivasjon styrt av ytre krefter som for eksempel ekstern belønning. Det var også mindre sjanse for at disse elevene hadde helt fravær av motivasjon for fysisk aktivitet. Ikke overraskende viste også studiet en negativ korrelasjon mellom amotivasjon og selvoppfattet kompetanse, og en positiv korrelasjon mellom indre motivasjon og selvoppfattet kompetanse (Ntoumanis, 2001). Det vil si at med en bedre selvoppfattet kompetanse er det større sjanse for at elevene finner aktivitetene som interessant og meningsfull i kroppsøving.

Reinboth, Duda og Ntoumanis (2004) fant ut at idrettsutøvere som oppfatter selv å ha gode fysiske ferdigheter oppfatter også større glede av å drive med idretten. Dette kan trolig også knyttes til kroppsøving i videregående skole og formålet om livslang bevegelsesglede. Selvoppfattet kompetanse har så stor betydning for indre motivasjon, at Goudas og Biddle (1994) fastslo i sine undersøkelser at selvoppfattet kompetanse forklarte hele 68 % av variasjonen i indre motivasjon. Bagøien, Halvari og Nesheim (2010) fant også positive korrelasjoner mellom selvoppfattet kompetanse og tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov. Dermed tyder det på at selvoppfattet kompetanse er en viktig læringsindikator i kroppsøving på videregående skole.

2.5.3 Indre motivasjon

Den iboende iveren etter å aktivt utvikle nye ferdigheter, utfordre seg selv og ta interesse i nye aktiviteter, selv i fravær av eksterne belønninger, sees på som *indre motivasjon* (Ryan & Deci, 2007, s. 2). Med indre motivasjon styres atferden av en indre tilstand som er preget av

ren interesse og glede av å gjøre noe (Ryan & Deci, 2000). Aktiviteter i kroppsøving vil dermed være preget av iboende tilfredsstillelse istedenfor eksterne konsekvenser, som for eksempel karakter eller frykt for å få kritikk fra læreren. Ifølge Ryan og Deci (2000), er indre motivasjon gjennomgripende og viktig for mennesket, da mennesker av natur er nysgjerrige og lekne skapninger som søker etter å erfare og lære uten ytre insentiver. Denne naturlige motivasjonen til å gjøre noe, er viktig for menneskets kognitive, sosiale og fysiske utvikling, nettopp fordi at atferd som styres av ens iboende interesse er det som utvikler kunnskap og ferdigheter (Ryan & Deci, 2000).

Som nevnt i delkapittel 2.1, er kroppsøvingfagets overordnede mål å skape livslang bevegelsesglede. I det ligger det å oppleve glede, mestring og inspirasjon ved å være fysisk aktiv (Utdanningsdirektoratet, 2015). Å skape indre motivasjon blant elever i kroppsøving vil derfor være helt sentralt for at elevene skal få gode opplevelser i faget. Høy grad av indre motivasjon er også viktig for innsatsen i kroppsøving (Ntoumanis, 2001; Zhang, 2009). Hvis en elev fatter interesse og indre glede av en aktivitet i kroppsøvingundervisningen, så vil trolig eleven vise selvstendighet, høy innsats og utfordre egen kapasitet og evner.

En tidligere studie av Ntoumanis (2001) viser blant annet at indre motivasjon var positivt knyttet til elevenes glede, innsats og fysiske aktivitet i kroppsøving. En helt sentral del av kroppsøvingfaget vil derfor være å sørge for at elevene forstår viktigheten av innsats for å nå sine mål i kroppsøving, og ikke minst sørge for at de får erfart glede og mestring i faget i samhold med andre (Ulstad et al., 2016).

2.5.4 Karakter

I videregående skole i Norge vurderes kunnskap, ferdigheter, innsats, holdninger og samarbeidsevne i form av en karakter på en skala fra 1 til 6. Hvorvidt denne karakteren spiller negativt eller positivt inn på hver enkelt elev, er trolig varierende. Ut fra et motivasjonelt perspektiv, vil trolig motivasjonen for kroppsøving svekkes hvis karakteren sees på som en dom over ferdigheter og kunnskap, istedenfor å bruke karakteren som en pekepinn på egen læringsprosess (Krijgsman et al., 2017). Det er vel også nærliggende å tro at selvoppfattet kompetanse svekkes betraktelig ved et slikt syn, hvis oppnådd karakter ikke samsvarer med egne forventninger til faget. Selvoppfattet kompetanse kan også svekkes uansett oppnådd karakter hvis den oppfattes som et stort pressmiddel overfor seg selv og sine ferdigheter (Krijgsman et al., 2017).

Det kan være en sannsynlighet for at karakteren blir en slags ekstern belønning som fungerer som en faktor for at elevene yter ekstra innsats eller jobber for å bedre sine

ferdigheter. Elever som har høy selvoppfattet kompetanse og får en god karakter i kroppsøving kan derimot bruke en slik karakter som en grobunn for interesse, engasjement og glede i faget, som dermed vil tilfredsstillende fagets formål om livslang bevegelsesglede. Det kritiske spørsmålet stilles opp imot sammenhengen mellom de psykologiske behovene i SDT og karakter. Hvordan vil følelsen av valgfrihet, kompetanse og relasjoner til andre i kroppsøving korrelere med oppnådd karakter?

Krijgsman et al. (2017) fant i sin studie at elevene opplevde kroppsøvingstimen som mindre interessant, mindre hyggelig og mindre meningsfull når en karakter ble gitt på grunnlag av prestasjonene. Elevene opplevde også en større grad av frykt og press for å prestere. Samme studie viste også at karakter gitt basert på prestasjonene førte til lav tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene og høy grad av frustrasjon av de tre behovene (autonomi, kompetanse og tilhørighet) (Krijgsman et al., 2017). Studien til Krijgsman et al. (2017) om betydningen av karaktersetting viser totalt sett forholdet mellom karakteren som blir gitt og tilfredsstillelse og frustrasjon av de grunnleggende behovene, og former for motivasjon kan derfor bli forklart av dette. I denne oppgaven blir det ikke undersøkt om hvorvidt elevene føler at karakter settes på bakgrunn av prestasjoner eller ikke. Oppgavens bruk av denne læringsindikatoren baserer seg på at en karakter allerede er gitt på grunnlag av vurderingskriteriene (Utdanningsdirektoratet, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2015). Den gitte karakteren som elevene selv rapporterer er en interessant faktor å bruke i sammenhengen til grunnleggende psykologiske behov, og er en viktig indikator på læring i kroppsøving.

2.6 Sammenheng og tidligere forskning

2.6.1 Tidligere studier på motivasjonsklima og grunnleggende psykologiske behov

Lærerarbeidet er en viktig faktor i å skape et bestemt motivasjonsklima i kroppsøvingssklassen. Læreren planlegger innholdet, grupperer elevene, gir råd og veiledning, og evaluerer prestasjonene. Dermed skaper læreren et bestemt klima basert på lærerens utøvelse av ens rolle. Motivasjonsklimaet vil påvirke tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene (Reinboth & Duda, 2006).

I et mestringsorientert klima fokuseres det på mestring av oppgaver som fremgang og utvikling for elevene. Kroppsøvingssfaget blir noe elevene kan få kontroll over, og det vil trolig ha betydning for motivasjon og vilje i læringsarbeidet (Ommundsen, 2006). Ifølge Ames (1992) er et slikt klima viktig for å tilfredsstillende de tre grunnleggende psykologiske

behovene og dermed også skape en mer selvbestemt motivasjon. Ames (1992) hevder også at selvoppfattet kompetanse blomstrer i en mer positiv grad i et mestringsorientert klima, i motsetning til et prestasjonsorientert klima. Autonomistøtte er sentralt i et mestringsorientert klima, som innebærer å legge vekt på valg og innflytelse i undervisningen (Ommundsen, 2006). En rekke studier viser at et klima med autonomistøttende pedagogiske tilnærminger fra læreren har en positiv effekt på tilfredsstillelse av alle de tre grunnleggende behovene, indre motivasjon, innsats og selvoppfattet kompetanse (Bartholomew et al., 2011; Gagné, Ryan & Bargmann, 2003; Hein & Caune, 2014; Standage, Duda & Ntoumanis, 2006; Ulstad et al., 2016). Studier viser også at valg og innflytelse i læring av nye aktiviteter og ferdigheter har en signifikant sammenheng med interesse, glede, engasjement og prestasjon (Reeve & Jang, 2006; Ommundsen & Kvalø, 2007). Disse studiene støtter opp betydningen av et mestringsorientert klima og tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene.

En positiv sammenheng mellom motivasjonsklimaet og de tre grunnleggende behovene er godt dokumentert. Studier viser at et mestringsorientert klima er viktig for å tilfredsstille de tre grunnleggende behovene, og det har også en positiv effekt på indre motivasjon, innsats og glede (Cecchini et al., 2001; Cox & Williams, 2008; Reinboth & Duda, 2006). Studien til Reinboth og Duda (2006) er gjennomført på idrettsutøvere og innad i deres respektive lag. Denne studien viste at et prestasjonsorientert klima hadde en negativ effekt på tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet, men ingen direkte negativ link til behovet for kompetanse og autonomi (Reinboth & Duda, 2006). Dette tyder på at et prestasjonsorientert klima ikke samsvarer med gode relasjoner til andre og følelsen av å være verdt noe. Samtidig som det kan tyde på at et slikt klima for noen kan øke følelsen av selvoppfattet kompetanse (hvis en vinner). For de med gode ferdigheter og høy kompetanse i kroppsøving, kan også behovet for autonomi økes hvis disse får være med å bestemme og styre i større grad enn andre (Reinboth & Duda, 2006).

En kontrollerende lærer med strenge pedagogiske tilnærminger kan knyttes opp imot et prestasjonsorientert klima. En studie av Assor, Kaplan, Kanat-Maymon og Roth (2014) viste en klar sammenheng mellom kontrollerende lærerstil og ytre motivasjon og amotivasjon. Resultatene i denne studien viste også en klar sammenheng mellom negative følelser og ytre motivasjon. En studie på trenere belyser også at en kontrollert stil trigger frustrasjon av behovene (Bartholomew et al., 2011).

2.6.2 Tidligere studier på grunnleggende psykologiske behov og sentrale læringsindikatorer

Tidligere forskning viser at elevenes oppfatning av hvorvidt læreren legger til rette for tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene har en direkte signifikant effekt på glede og innsats i faget (Zhao & Li, 2016). Dette vil helt klart være viktig for å oppnå kompetansemålene og fagets formål i læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015). Disse studiene kan tyde på at autonomistøtte i undervisningen har en positiv effekt på relevante læringsindikatorer. En studie av Taylor og Lonsdale (2010) viser en positiv sammenheng mellom tilfredsstillelse av behovene og innsats i kroppsøving. Tidligere undersøkelser viser også positive sammenhenger mellom tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene og selvoppfattet kompetanse (Bagøien et al., 2010; Goudas & Biddle, 1994) og indre motivasjon (Standage et al., 2005; Sun & Chen, 2010).

En studie av Ferrer-Caja og Weiss (2000) viste at oppfatningen av et mestringsorientert klima hadde en signifikant positiv sammenheng til selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og innsats. Denne studien viste også at tilfredsstillelse av behovet for autonomi skapte mer selvbestemt motivasjon (indre motivasjon). De som oppfattet et prestasjonsorientert klima hadde en negativ assosiering med indre motivasjon og motivert atferd i kroppsøving. Det kan tyde på at et mestringsorientert klima er et godt utgangspunkt for indre motivasjon. Riktignok viser også en studie av Goudas og Biddle (1994) at elever som rapporterte høy grad av både et mestringsorientert og prestasjonsorientert klima rapporterte høyere grad av selvoppfattet kompetanse.

Ommundsen og Kvalø (2007) fant i sin studie at et prestasjonsorientert klima svekker elevenes forventning av suksess og sørger for at elevene opplever vanskeligheter med å se sammenhengen mellom innsats og ferdigheter. Dette vil trolig sørge for å svekke den indre motivasjonen og være en grobunn for ytre former for motivasjon. Holstad (2012) fant også i sin intervjustudie at elever med mye fravær i kroppsøving oppfattet flere av sine medelever som svært opptatt av å prestere og ikke minst vinne, og at dette virket hemmende på deres indre motivasjon.

Selv om det kan være grunn til å tro at et mestringsorientert klima vil tilfredsstille de tre grunnleggende psykologiske behovene i størst grad, kan tidligere forskningsresultater gi grunn for å undersøke dette nærmere. Forskning viser at et prestasjonsorientert klima i kroppsøving kan være med på å tilfredsstille behovet for kompetanse og til en viss grad behovet for autonomi (Reinboth & Duda, 2006). Dette danner grunnlag for interessante forskningsspørsmål. Teori og tidligere forskning viser også klare sammenhenger mellom motivasjonsklima, tilfredsstillelse og frustrasjon av de grunnleggende psykologiske behovene

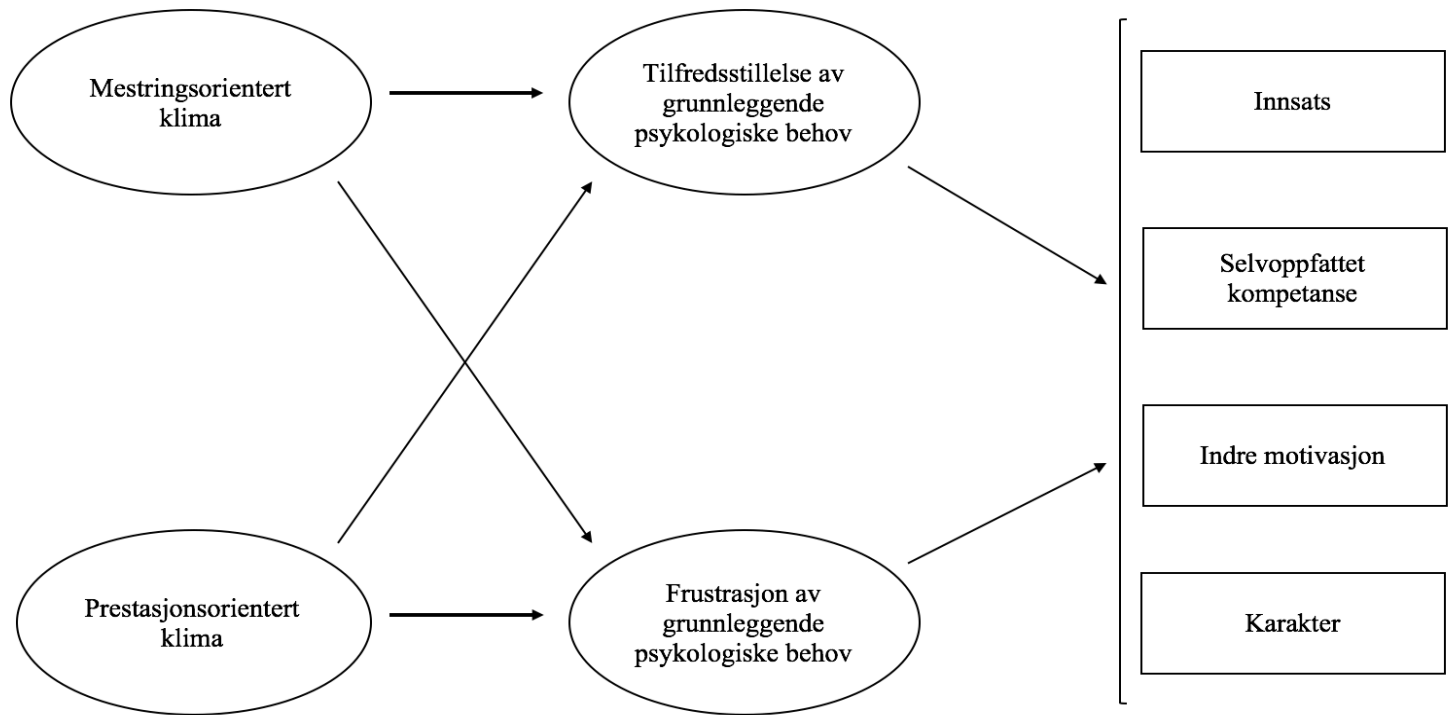
og sentrale læringsindikatorer i kroppsøving. Det gjør at det er interessant å se nærmere på det helhetlige bildet av dette, som danner grunnlaget for oppgavens problemstilling og hypoteser.

2.7 Problemstilling og hypoteser

Den teoretiske rammen og tidligere forskning på området danner grunnlaget for oppgavens problemstilling og hypoteser. Hensikten med denne oppgaven er å se på sammenhengen mellom motivasjonsklima, tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene og fire sentrale læringsindikatorer (innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter) i kroppsøving for studiespesialiserende elever på videregående skole. Både tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene er nytt i forskningssammenheng på norske skoler, og spesielt er studier omkring oppfattet motivasjonsklima og frustrasjon av behovene manglende. Sammenhengen mellom tilfredsstillelse og frustrasjon av behovene og innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter er også lite undersøkt i videregående skoler i Norge. Oppgavens problemstilling er dermed følgende:

Hvilken sammenheng er det mellom oppfattet motivasjonsklima og tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene i kroppsøving, og hvilken sammenheng har tilfredsstillelse og frustrasjon av disse behovene på sentrale læringsindikatorer (innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter)?

Opgavens problemstilling testes ut fra en hypotesemodell (Figur 1).



Figur 1: Hypotesemodell

Hypotese 1: Et mestringsorientert klima har en positiv sammenheng med tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene.

Hypotese 2: Et mestringsorientert klima har en negativ sammenheng med frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene.

Hypotese 3: Et prestasjonsorientert klima har en positiv sammenheng med frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene.

Hypotese 4: Et prestasjonsorientert klima har en negativ sammenheng med tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene.

Hypotese 5: Tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene har en positiv sammenheng med innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter.

Hypotese 6: Frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene har en negativ sammenheng med innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter.

3.0 METODE

3.1 Valg av metode

I enhver forskning vil problemstillingen og forskningens formål ut fra teoretiske rammer være det som styrer metoden for undersøkelsene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Ut fra oppgavens formål, teoretiske ramme, problemstilling og hypoteser var det mest fornuftig å benytte seg av et spørreskjema. Et spørreskjema med forhåndsgitte svaralternativer gir flere fordeler i forskning; det vil være mulig å nå ut til mange på relativt kort tid, og de standardiserte spørreskjemaene gir mulighet til å se på likheter og variasjoner i måten respondentene svarer på (Johannessen et al., 2016). Dette gir mulighet for å generalisere resultatene fra utvalget til populasjonen, og med et spørreskjema vil det også legges til rette for statistiske analyser der en kan undersøke sammenhenger mellom fenomenene (Johannessen et al., 2016). En annen grunn for valg av spørreskjema som metode, er at spørreskjemaene som blir brukt i denne undersøkelsen er brukt i en rekke tidligere forskning (delkapittel 3.3), noe som gjør at spørreskjemaene er validert.

3.2 Populasjon, utvalg og datainnsamling

Ut fra oppgavens formål og problemstilling er populasjonen for undersøkelsen elever som går studiespesialiserende retning på videregående skole. Undersøkelsen ble gjennomført på fire videregående skoler i Trøndelag med et totalt utvalg på 274 elever. Det er foretatt et systematisk tilfeldig utvalg, og det er stor sannsynlighet for at utvalget er representativt for studiespesialiserende elever i videregående skole.

Av bruttoutvalget på 274 elever, var nettoutvalget 237 elever (Johannessen et al., 2016). Etter innplotting og nærmere analyser av skjemaene, ble 231 besvarte spørreskjemaer brukt videre i behandlingen av data. Av de 231 skjemaene som ble brukt, er 137 elever jenter og 93 elever gutter. Utvalget fordeler seg på VG1 (N=63), VG2 (N=81) og VG3 (N=87). Seks skjemaer ble kastet på grunnlag av en oppfatning av at respondenten har hatt det travelt og krysset av veldig ensidig og lite konsekvent. Noen skjema ble også kastet på grunn av store mangler i besvarelsen eller at respondenten ikke ble ferdig. Dette medfører et totalt antall svarprosent på 84,3 %, noe som er høyt ut fra Johannessen et al. (2016). En slik svarprosent vil gi et godt grunnlag for å si at nettoutvalget er representativt overfor undersøkelsens populasjon.

Bruttoutvalget i denne undersøkelsen var relativt lett tilgjengelig på de respektive videregående skolene i Trøndelag. Ut fra undersøkelsens tema var oppfatningen at samtlige elever i nettoutvalget syntes det var interessant, og alle som hadde mulighet til å delta hadde også et ønske om dette. Det ble lagt ned et strukturert arbeid i utformingen av spørreskjemaet for å sørge for at undersøkelsen ga svar på det som var ønskelig (validitet), og ikke minst at skjemaet sørget for så høy svarprosent som mulig. Johannessen et al. (2016) sitt metodiske råd om å innlede spørreskjemaet med presisering av undersøkelsens formål ble fulgt. Det er også bevisst brukt lukkede spørsmål med svaralternativ, og spørsmålene er utformet slik at de er så tydelig og relevant som overhodet mulig (Johannessen et al., 2016). I tillegg var jeg fysisk tilstede under gjennomføringen av undersøkelsene, og skjemaer og eventuelle skrivesaker ble utdelt til samtlige respondenter. Undersøkelsens formål og tema ble også kort forklart før undersøkelsen startet.

3.3 Måleinstrumenter

I spørreundersøkelsen ble det brukt innledende spørsmål om kjønn, klasse og antall timer trening på fritiden for å skaffe en oversikt over utvalget. Karakter i siste termin ble forespurt for å avdekke denne læringsindikatoren, på grunnlag av tidligere forskning gjort av Krijgsman et al. (2017). Dette ble forespurt på slutten av spørreskjemaet for å unngå at det ble en påvirkende faktor i besvarelsen.

Spørreundersøkelsen består av tre ulike spørreskjemaer. Alle tre spørreskjemaene hadde en fempunktsskala, enten fra «aldri» til «alltid» eller fra «ikke sant i det hele tatt» til «veldig sant». Dette medførte at det ble brukt en skala fra 1-5 i analysen av data, og variablene hadde samme verdi i alle skjemaene. På spørsmål 3, 4, 7, 11 og 12 i spørreskjema 3 ble skalaen reversert, slik at 1 = 5. Dette ble gjort for at alle spørsmålene for den bestemte variabelen skal ha lik verdi og på den måten unngås rot i videre statistiske analyser.

Ved å bruke en fempunktsskala gis det flere muligheter til å gjennomføre mer omfattende og avanserte statistiske analyser, og reliabiliteten og validiteten sies å være høyere (Johannessen et al., 2016). Det er også en fordel å navngi verdiene, slik at det blir mer forståelig for respondenten hva de faktisk svarer. En ulempe med kun fem verdier er at det kan forekomme en mindre nyansert fordeling, og med slike lukkede svaralternativ vil det ikke være mulig å få informasjon utover de gitte svaralternativene (Johannessen et al., 2016). I forkant av undersøkelsen ble spørreskjemaene testet på ni elever på VG1. Dette ble gjort for å avdekke varighet og eventuelle mangler, uklarheter og andre spørsmål. Etter testen ble det gjort noen små endringer for å presisere uklarheter rundt klasse og karakter. De ulike

måleinstrumentene som ble brukt på hver av de tre delene utdypes nærmere nedenfor. Det helhetlige spørreskjemaet er å finne som vedlegg 1.

3.3.1 Måleinstrument for motivasjonsklima

Spørreskjema 1 har totalt 33 utsagn som ble brukt for å avdekke om elevene opplever et mestringsorientert eller prestasjonsorientert klima i kroppsøvingssklassen sin. Spørsmålene er hentet fra The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire–2 (PMCSQ-2) (Newton & Duda, 1993). Dette spørreskjemaet er hovedsakelig brukt i idrettssammenheng, og også nylig brukt i norsk forskning (Møllerløkken, Lorås & Pedersen, 2017). Spørsmålene ble tilpasset konteksten kroppsøving.

3.3.2 Måleinstrument for grunnleggende psykologiske behov

Spørreskjema 2 omhandler 24 spørsmål som måler tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Spørsmålene er hentet fra Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS) (Chen et al., 2015). Denne skalaen er relativt ny, men har i de siste årene blitt brukt i flere publikasjoner med vellykkede resultater. I likhet med spørreskjema 1, ble også disse spørsmålene tilpasset konteksten kroppsøving.

Grunnet lite bruk av BPNSFS i norsk sammenheng, er spørsmålene oversatt fra engelsk til norsk. Oversettelsen er kontrollert av to personer med 60 studiepoeng i engelsk og som tidligere har jobbet i et engelskspråklig land. Dette ble kontrollert ved at de to personene oversatte de norskoversatte spørsmålene til engelsk, og nøye kontrollerer viste at hovedbetydningen og formålet med spørsmålene var lik. Noen av spørsmålene har også blitt omformulert i mindre eller større grad for å bruke formuleringer som er mer vanlig og hensiktsmessig i et norsk språk, og dermed mer forståelig for elever på videregående skole. Dermed vil det være grunn for å si at validiteten blir i større grad ivarett og styrket i oppgaven (Johannesen et al., 2016).

3.3.3 Måleinstrument for læringsindikatorer

Spørreskjema 3 består av totalt 16 spørsmål som måler læringsindikatorerne innsats, selvoppfattet kompetanse og indre motivasjon. Fire spørsmål måler elevenes innsats i kroppsøving, og disse spørsmålene er hentet fra Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991). Fire spørsmål måler selvoppfattet kompetanse i kroppsøvingssfaget, og er hentet fra Perceived Competence Scale

(PCS) (Williams & Deci, 1996). Spørsmålene som måler indre motivasjon er hentet fra Intrinsic Motivation Inventory (IMI) (McAuley, Duncan & Tammen, 1989). IMI er brukt i tidligere forskning, blant annet Goudas og Biddle (1994), og MSLQ og PCS er oversatt til norsk og tidligere brukt i forskningsprosjekt knyttet til norsk skole (Ulstad et al., 2016). Dette styrker validiteten i undersøkelsen.

3.4 Reliabilitet og validitet

Begrepene reliabilitet og validitet blir i kvantitative undersøkelser brukt som kriterier på kvalitet (Johannessen et al., 2016). Et grunnleggende forskningsspørsmål knytter seg til dataens pålitelighet, altså *reliabilitet* i datamaterialet. Reliabilitet knytter seg til måten datamaterialet er samlet inn på, nøyaktigheten av innsamlet datamateriale, hvilke data som brukes og hvordan den bearbeides (Johannessen et al., 2016). Et vanlig spørsmål å stille seg er: «Hvor nøyaktig måles det som vi skal måle?». Reliabiliteten i denne undersøkelsen ivaretas ved en åpen og detaljert framstilling av forskningsprosessen som gjør at det er mulighet for en re-test av samme prosedyre (Johannessen et al., 2016). Reliabiliteten vil også bli styrket i disse undersøkelsene ved å være nøyaktig i innplotting av data og gjøre de riktige statistiske analysene.

Validiteten i undersøkelsen knytter seg til gyldigheten av datainnsamlingen, og reiser følgende spørsmål: «Måler vi det vi skal måle?». Validitet i datamaterialet omhandler sammenhengen mellom fenomenet som forskes på og datamaterialet som er innsamlet. Det handler om å hele tiden spørre seg underveis i forskningen om valgt metode undersøker det den har til hensikt å undersøke (Johannessen et al., 2016). Validitet er graden av hvorvidt resultatene som kommer fram i undersøkelsen er gyldig for det som er formålet med undersøkelsen.

Hvorvidt undersøkelsen gir mulighet for at funnene kan forklares gjennom antatte hypoteser måler *indre validitet* (Dahlum, 2015; Vincent & Weir, 2012). Undersøkelsene som er gjort i denne oppgaven er basert på en deduktiv tilnærming hvor hypotesene testes ut fra en teoretisk ramme (Chalmers, 1999). Den teoretiske rammen i denne oppgaven er brukt av et stort omfang i tidligere internasjonale studier, og spørreskjemaene er standardisert. De standardiserte spørreskjemaene måler derfor sentrale teoretiske begrep i denne oppgaven. På bakgrunn av dette ivaretas den indre validiteten, da det er grunnlag for å si at undersøkelsene måler det som skal måles.

En annen form for validitet som er sentral i forskningssammenheng er muligheten for generalisering, altså hvorvidt funnene gjelder hele populasjonen, såkalt *ytre validitet*

(Dahlum, 2015). I denne undersøkelsen gir valgt metode mulighet for å gjøre statistisk generalisering av funnene fra utvalget til populasjonen (Johannessen et al., 2016). Utvalgskriteriene og utvalgets omfang er valgt på bakgrunn av å styrke oppgavens ytre validitet, og en kan si at resultatene vil være generaliserbare overfor studiespesialiserende elever på videregående skole i Norge.

3.5 Forskningsetiske betraktninger

I forkant av spørreundersøkelsene, ble respektive avdelingsledere for studiespesialisering ved de aktuelle skolene kontaktet, og et informasjonsskriv ble sendt ut. Dette informasjonsskrivet beskrev hva bakgrunnen og hensikten for studiet var. Det ble også forklart hvordan undersøkelsen blir brukt og hvordan innsamlet data fra respondentene ble behandlet. Det etiske prinsippet om frivillig deltakelse og anonymitet ble grundig forklart både i informasjonsskrivet, spørreskjemaet og i forkant av undersøkelsen. For elevene var det valgfritt å delta, og deltakerne hadde mulighet til å trekke seg både før, under og etter undersøkelsen. Det ble også i forkant av undersøkelsen gjennomført en meldeplikttest på Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine hjemmesider. Dette ble gjennomført i henhold til personvernombudet for forskning, som sier at undersøkelsen er meldepliktig hvis det omhandler personvernopplysninger. Mine undersøkelser omhandler ikke personvernopplysninger og undersøkelsen er heller ikke identifiserbar. Derfor konkluderte meldeplikttesten med at undersøkelsen ikke var meldepliktig. Informasjonsskrivet som ble brukt i forskningen er å finne som vedlegg 2.

Forskningen har også fulgt sentrale forskningsetiske retningslinjer som blant annet redelighet, altså at forskningens troverdighet er styrket gjennom å ikke fabrikke resultat ved å svare selv på ubesvarte spørsmål (Johannessen et al., 2016). Spørsmålene var heller ikke ledende, slik at spørreskjemaets oppbygning og spørsmål ikke ga klare linjer for respondenten. Dette ga elevene mulighet for egne tolkninger og meninger. I forskningssammenheng er det viktig at funnene er et resultat av forskningen og ikke av subjektive påvirkninger (Johannessen et al., 2016).

3.6 Analyse av undersøkelsen

Underveis, da spørreundersøkelsen på hver enkelt skole ble gjennomført, ble alle besvarte skjemaer plottet inn i SPSS. Deretter ble alle spørsmålene som målte samme variabel satt sammen. Totalt 14 variabler blir brukt i videre analyse av resultatene.

Når alle variablene var satt sammen ble det gjennomført en måling av Cronbach alpha-verdi. Cronbach Alpha er en reliabilitetstest som måler en indre konsistens mellom spørsmålene i undersøkelsen (Ponterotto & Ruckdeschel, 2007). Skillet mellom hva som regnes som god reliabilitet eller ikke er noe varierende, men et vanlig skille er ,70. Hvis alpha-verdien ligger mellom ,60 og ,70 kan det stilles spørsmålstegn til reliabiliteten. Med et utvalg på over 200 elever settes grensen på ,70, men verdier ned mot ,65 regnes som ok (Ponterotto & Ruckdeschel, 2007). Gjennomsnittsverdier, range, standardavvik, skjevhet og kurtosis er undersøkt for å gi en beskrivelse av sentraltendens og variasjon i datamaterialet. Dette er et utgangspunkt for videre analytiske tester.

Pearson korrelasjonsanalyse ble brukt for å uttrykke relasjonen mellom to variabler. Korrelasjonskoeffisienten indikerer i hvor stor grad variablene er relatert til hverandre, og korrelasjonskoeffisientene vil alltid være mellom -1 til +1 (Vincent & Weir, 2012). En slik verdi kalles for Pearsons r , og en r -verdi på 1 vil indikere en fullstendig positiv korrelasjon mellom variablene, mens en r -verdi på -1 vil indikere en fullstendig negativ korrelasjon. En r -verdi på 0 indikerer ingen korrelasjon mellom variablene (Johannessen et al., 2016).

En multipel regresjonsanalyse av datamaterialet ble gjennomført for å sammenligne gjennomsnittet på den ene avhengige variabelen for elevene med verdiene på en eller flere uavhengige variabler (Johannessen et al., 2016). En vil da se hvordan den ene avhengige variabelen varierer med flere uavhengige variabler. I denne undersøkelsen var mestringsorientert klima og prestasjonsorientert klima uavhengige variabler. Disse ble testet i sammenheng med tilfredsstillelse og frustrasjon av behovene som avhengige variabler. Deretter ble motivasjonsklima og tilfredsstillelse og frustrasjon av behovene brukt som uavhengige variabler og sammenlignet med de fire læringsindikatorerne som avhengige variabler. Her ble fire uavhengige variabler trukket inn for å få et mer fullstendig bilde av årsaksvariablene som bidrar til variasjonen i de fire læringsindikatorerne (Johannessen et al., 2016).

Resultatene belyser betakoeffisienter og R^2 -verdier mellom de ulike variablene. Betakoeffisienter viser hvordan den avhengige variabelen vil øke eller avta avhengig av de uavhengige variablene (Vincent & Weir, 2012). R^2 -verdien viser hvor mye av variasjonen i de uavhengige variablene forklarer variasjonen i den avhengige variabelen, fra 0 til 1. En R^2 -verdi på 0 indikerer at de uavhengige variablene ikke forklarer noe av variasjonen i den avhengige variabelen, mens 1 indikerer all forklaring av variasjonen (Johannessen et al., 2016).

4.0 RESULTATER

4.1 Deskriptiv statistikk

Som Tabell 1 viser, er Cronbach alpha-verdiene (uthevet skrift) for det motivasjonelle klimaet og tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende behov samlet over ,70, noe som regnes som god reliabilitet. Detaljert deskriptiv statistikk (vedlegg 3) viser derimot at tilfredsstillelse av behovet for autonomi og tilhørighet er marginalt under grensen, med henholdsvis Cronbach alpha-verdier på ,67 for autonomi og ,64 for tilhørighet. Verdiene for frustrasjon av behovene enkeltvis er alle over grensen, og det samme gjelder selvoppfattet kompetanse og indre motivasjon. Cronbach alpha-verdien for innsats er marginalt under, med ,67. Totalt sett viser verdiene god reliabilitet.

Gjennomsnittsverdier, range, standardavvik, skjevhet og kurtosis gir en beskrivelse av sentraltendens og variasjon i datamateriale. Resultatene i Tabell 1 viser at gjennomsnittsverdien for et mestringsorientert klima er tydeligere høyere enn et prestasjonsorientert klima. Resultatene gir også klare indikasjoner på at de tre grunnleggende behovene blir tilfredsstilt i stor grad, mens frustrasjon av behovene har lave gjennomsnittsverdier. Det er verdt å merke seg som et interessant funn at behovet for autonomi tilfredsstilles i noe mindre grad enn de to andre (kompetanse og tilhørighet), mens det samme behovet også har et høyere gjennomsnitt på frustrasjon. Resultatene viser høye gjennomsnittsverdier på innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter. Tabell 1 viser at standardavvikene på motivasjonsklimaet er relativt lavt, og det samme gjelder tilfredsstillelse og frustrasjon av de grunnleggende behovene. Full deskriptiv statistikk (vedlegg 3) gir ytterligere info om standardavvik på behovene enkeltvis.

Datamaterialet ses på som akseptabel hvis Z-skåren (mål for skjevhet og kurtosis) er $\pm 2,00$. Over 2,00 eller under -2,00 kan svekke reliabiliteten i datamaterialet (Vincent & Weir, 2012). Som det kommer fram i vedlegg 3, er alle variablene innenfor denne grensen bortsett fra frustrasjon av tilhørighet som har en Z-skåre på 2,79 på kurtosis.

4.2 Pearson korrelasjonsanalyse

Det ble gjennomført en Pearson korrelasjonsanalyse for å gi en indikasjon på relasjonen mellom to variabler, som kommer fram i form av en korrelasjonskoeffisient. I Tabell 1 fremstilles korrelasjonsverdiene på de åtte ulike variablene i hypotesemodellen (Figur 1).

Tabell 1. Deskriptiv statistikk og Pearson korrelasjonsanalyse mellom variablene.

Variabler	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. Mestringsorientert klima	3,83	,52	,90						
2. Prestasjonsorientert klima	2,07	,55	-,46**	,87					
3. Tilfredsstillelse behov	3,78	,64	,64**	-,38**	,85				
4. Frustrasjon behov	2,18	,70	-,46**	,51**	-,74**	,85			
5. Innsats	4,22	,74	,24**	-,16*	,50**	-,45**	,67		
6. Selvoppfattet kompetanse	4,14	,86	,37**	-,25**	,79**	-,67**	,58**	,91	
7. Indre motivasjon	4,31	,90	,40**	-,24**	,72**	-,60**	,55**	,77**	,96
8. Karakter	4,68	,76	,33*	-,12	,45**	-,28**	,41**	,48**	,47**

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

Resultatene viser en positiv korrelasjon mellom et mestringsorientert klima og tilfredsstillelse av behovene, og en negativ korrelasjon til frustrasjon av behovene. Dette er signifikante funn som støtter hypotese 1 og 2. Enkeltvis korrelerer tilfredsstillelse av de tre behovene moderat med et mestringsorientert klima (vedlegg 4). Tabell 1 viser også en positiv og signifikant korrelasjon mellom et prestasjonsorientert klima og frustrasjon av behovene, og en negativ signifikant korrelasjon med tilfredsstillelse av behov. Disse funnene støtter hypotese 3 og 4. Enkeltvis viser resultatene at et prestasjonsorientert klima korrelerer fra svakt til moderat med frustrasjon av behovene (vedlegg 4). Samtlige korrelasjoner mellom variablene er signifikant på 0,01-nivå, noe som betyr at det er liten sjanse for å forkaste en sann nullhypotese.

Videre viser resultatene i Tabell 1 en positiv korrelasjon mellom tilfredsstillelse av behovene og innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter. Et interessant funn er at korrelasjonen mellom tilfredsstillelse av tilhørighet og læringsindikatorne er svak, tilfredsstillelse av autonomi og læringsindikatorne er moderat, mens korrelasjonen mellom tilfredsstillelse av kompetanse og læringsindikatorne er sterk (vedlegg 4). Disse signifikante funnene støtter hypotese 5. Korrelasjonen mellom frustrasjon av behovene og de fire læringsindikatorne er signifikant negativ. Her viser mer detaljerte resultater at frustrasjon av behovet for kompetanse korrelerer negativt i høyere grad, spesielt opp imot selvoppfattet kompetanse (-,76), mens det er en svakere korrelasjon mellom frustrasjon av tilhørighet og

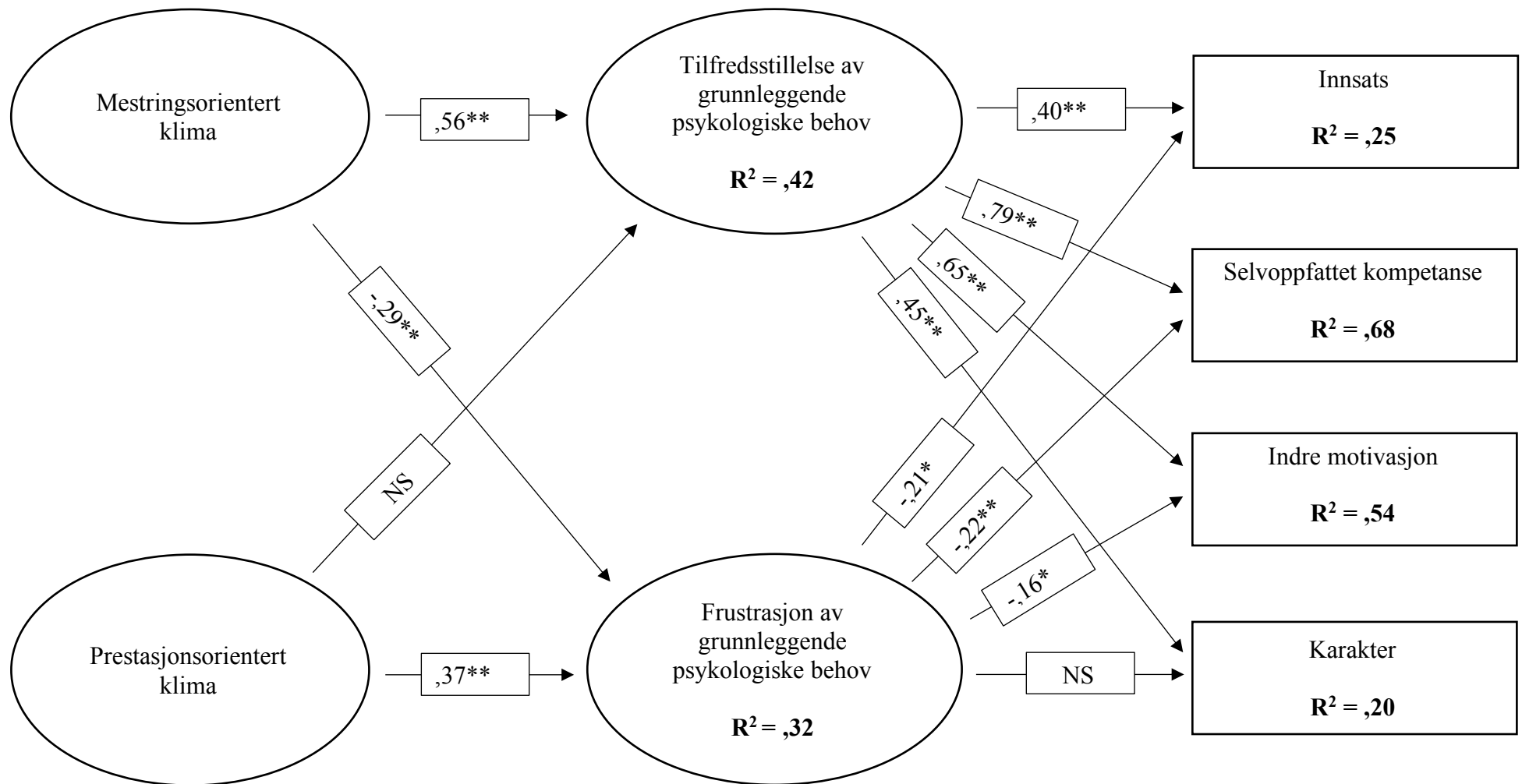
læringsindikatorerne (vedlegg 4). Foruten korrelasjonen mellom frustrasjon av tilhørighet og karakter, er alle funnene signifikante og støtter hypotese 6.

4.3 Multippel regresjonsanalyse

En multippel regresjonsanalyse ble gjennomført for å gi en mer detaljert sammenligning mellom avhengige og uavhengige variabler. Oversikt over regresjonsanalysen med de åtte variablene er å finne i Figur 2, mens en tabelloversikt med flere variabler er å finne som vedlegg 5.

Resultatene i Figur 2 viser en signifikant og positiv sammenheng mellom et mestringsorientert klima og tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene samlet, mens det er en negativ signifikant sammenheng mellom et mestringsorientert klima og frustrasjon av behovene. Resultatene støtter hypotese 1 og 2. Nærmere analyser viser ingen signifikante funn mellom et mestringsorientert klima og frustrasjon av behovet for tilhørighet (vedlegg 5). Figur 2 viser en positiv og signifikant sammenheng mellom et prestasjonsorientert klima og frustrasjon av behovene, noe som samsvarer med hypotese 3. Regresjonsanalysen påviste ingen signifikante funn mellom et prestasjonsorientert klima og tilfredsstillelse av behovene samlet, selv om et slikt klima viser en negativ signifikant sammenheng med tilfredsstillelse av behovet for kompetanse (vedlegg 5). Det gir grunn til å forkaste hypotese 4. R^2 -verdiene viser at motivasjonsklimaet forklarer 42 % av variasjonen i tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene, mens det forklarer 32 % av variasjonen i frustrasjon av behovene.

Videre viser resultatene en klar positiv og signifikant sammenheng mellom tilfredsstillelse av de tre behovene og innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter. Alle disse resultatene er signifikant på 0,01 nivå, og samsvarer med hypotese 5. Resultatene viser også en negativ og signifikant sammenheng mellom frustrasjon av de tre grunnleggende behovene og innsats, selvoppfattet kompetanse og indre motivasjon. Sammenhengen mellom frustrasjon av behovene og karakter er ikke signifikant, og hypotese 6 blir delvis støttet. R^2 -verdiene viser at motivasjonsklima og tilfredsstillelse og frustrasjon av behovene forklarer 25 % av variasjonen i innsats, 68 % av variasjonen i selvoppfattet kompetanse, 54 % av variasjonen i indre motivasjon og 20 % av variasjonen i karakter.



Figur 2. Multipl regressjonsanalyse med standardiserte betakoeffisienter og R^2 -verdier.

****** $p < 0,01$, ***** $p < 0,05$, NS = non-significant.

5.0 DISKUSJON

Hensikten med denne undersøkelsen var å undersøke sammenhengen mellom oppfattet motivasjonsklima i kroppsøvingssklassen og tilfredsstillelse og frustrasjon av behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Deretter var det ønskelig å se på sammenhengen mellom tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre behovene og innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter i kroppsøving.

5.1 Motivasjonsklima og grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving

Resultatene i denne undersøkelsen viser en signifikant positiv sammenheng mellom et mestringsorientert klima og tilfredsstillelse av behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet for studiespesialiserende elever på videregående skole. Resultatene viser også signifikante negative funn mellom et mestringsorientert klima og frustrasjon av behovene. Hovedfunnene støtter dermed hypotese 1 og 2. Nærmere analyser viser ingen signifikante funn mellom et mestringsorientert klima og frustrasjon av behovet for tilhørighet. Funnene samsvarer med tidligere forskning som sier at et mestringsorientert klima er viktig for å tilfredsstille de tre behovene (Cecchini et al., 2001; Cox & Williams, 2008; Reinboth & Duda, 2006), og underbygger også tidligere forskning om autonomistøtte i undervisningen (Bartholomew et al., 2011; Gagné et al., 2003; Hein & Caune, 2014; Standage et al., 2006; Ulstad et al., 2016).

Resultatene i denne undersøkelsen viser også en positiv sammenheng mellom et prestasjonsorientert klima og frustrasjon av behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet for studiespesialiserende elever på videregående skole. Denne undersøkelsen viste derimot ingen signifikante funn mellom et prestasjonsorientert klima og tilfredsstillelse av behovene. Dette støtter hypotese 3, men hypotese 4 forkastes. Funnene samsvarer med tidligere forskning på området om at en kontrollerende lærerstil fører til frustrasjon av behovene (Assor et al., 2014; Bartholomew et al., 2011). Resultatene i denne undersøkelsen ga derimot ikke noe grunnlag for å underbygge studien til Reinboth og Duda (2006) som ikke viste noen negativ link mellom et prestasjonsorientert klima og behovet for autonomi og kompetanse.

5.2 Grunnleggende psykologiske behov og læringsindikatorer i kroppsøving

I denne undersøkelsen viser resultatene en signifikant positiv sammenheng mellom tilfredsstillelse av de tre behovene og læringsindikatorene innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter blant elever på studiespesialiserende linje på videregående skole.

Dermed støtter resultatene hypotese 5 og samsvarer med tidligere forskning som viser positive sammenhenger mellom tilfredsstillelse av behovene og valgte læringsindikatorer (Bagøien et al., 2010; Goudas & Biddle, 1994; Krijgsman et al., 2017; Standage et al., 2005; Taylor & Lonsdale, 2010; Sun & Chen, 2010). Nærmere analyser viser også at et mestringsorientert klima har en direkte positiv sammenheng med de fire læringsindikatorerne (vedlegg 5), og samsvarer med tidligere forskning gjort av Ferrer-Caja og Weiss (2000).

Denne undersøkelsen viser også en signifikant negativ sammenheng mellom frustrasjon av de tre grunnleggende behovene og læringsindikatorerne innsats, selvoppfattet kompetanse og indre motivasjon. Analysene viser ingen signifikante funn mellom frustrasjon av behovene og karakter i faget, og hypotese 6 støttes delvis. Dette samsvarer med tidligere forskning på området (Assor et al., 2014; Bartholomew et al., 2011; Chen et al., 2015). Nærmere analyser viser også at et prestasjonsorientert klima har en direkte negativ sammenheng med innsats, selvoppfattet kompetanse og indre motivasjon (vedlegg 5). Dette samsvarer med tidligere forskning gjort på norske skoler (Holstad, 2012; Ommundsen & Kvalø, 2007). Riktignok viser regresjonsanalysene veldig lave R^2 -verdier mellom motivasjonsklima og læringsindikatorerne (vedlegg 5). Den direkte sammenhengen mellom motivasjonsklima og læringsindikatorerne forklarer nærmest ingenting av variasjonen i innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter. Ved å fokusere på motivasjonsklima i sammenheng med tilfredsstillelse og frustrasjon av behovene som en vei mot læringsindikatorerne, vil det være en større forklaring på variasjonen i læringsindikatorerne (vedlegg 5). Dette understreker betydningen av å tilfredsstille de grunnleggende psykologiske behovene i kroppsøving på videregående skole.

5.3 Praktiske og pedagogiske implikasjoner i kroppsøving

5.3.1 Å skape et mestringsorientert klima fremfor et prestasjonsorientert klima

Undersøkelsen viser at studiespesialiserende elever på videregående skole oppfatter klimaet i kroppsøvingsskolen sin som mer mestringsorientert enn prestasjonsorientert (Tabell 1). Resultatene i denne undersøkelsen belyser også betydningen av å skape et mestringsorientert klima fremfor et prestasjonsorientert klima. Det klimaet læreren fremmer vil dermed være helt avgjørende for elevenes grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving. *Hva kan gjøres i et praktisk og pedagogisk perspektiv?*

Først og fremst vil lærerens atferd, pedagogiske kunnskap og egenskaper være sentralt (Ames, 1992). Å ha klare pedagogiske tilnærminger om at alle i en kroppsøvingsskole har en

like betydningsfull rolle kan være starten på å bygge et mestringsorientert klima. Det vil være et stort mangfold av ferdigheter og kompetanse i en kroppsøvingsklasse, og forutsetningene er ulik. Blant elevene kan det derfor være holdninger om at ikke alle har den samme betydningsfulle rollen i klassen, noe som gir grunn for at læreren har en særdeles viktig oppgave i å fremme hver enkelt elev. Hvis alle elevene kjenner sin egen rolle i klassen og er tilfreds med den, vil det være med å gi et godt grunnlag for å tilfredsstille behovene (Ryan & Deci, 2017), og dermed ha en positiv effekt på innsats, selvoppfattede kompetanse, indre motivasjon og karakter.

Hvis læreren oppmuntrer til konkurranse og sosial sammenligning i klassen med fokus på prestasjoner, kan elever som strever med å finne en komfortabel rolle i klassen bli usikker og lite tilfreds med egen situasjon (Holstad, 2012). For eksempel kan elever med høyt kompetansenivå og gode ferdigheter i kroppsøvingsfaget ha et høyt konkurranseinstinkt (Ommundsen, 2006). En konsekvens kan være at elever som faller ut på grunn av faktorer som ferdigheter, kompetanse, sosiale relasjoner eller psykiske utfordringer blir overkjørt (Ommundsen, 2006; Vansteenkiste et al., 2010). Hvis konkurransefokuset blir en del av klimaet i kroppsøvingsklassen, viser resultatene at dette legger til rette for frustrasjon av alle de tre behovene for elevene, og utfallet kan bli passivitet, mistriivsel, depresjon og utbrenthet (Bartholomew et al., 2011; Chen et al., 2015). Derfor har læreren en viktig oppgave i å dempe konkurransefokuset i klassen og sørge for at alle føler at de spiller en viktig rolle i klassen, uavhengig av ferdigheter.

Et mestringsorientert klima er opptatt av mestring og utvikling fremfor prestasjon og sosial sammenligning (Cecchini et al., 2001; Cox, 2007; Ommundsen, 2006). Resultatene i denne undersøkelsen viser at behovet for kompetanse tilfredsstilles i størst grad, og nærmere analyser viser at behovet for kompetanse korrelerer positivt signifikant med et mestringsorientert klima (vedlegg 4). Da er det viktig at læreren i klassen gir likeverdige anerkjennelse og oppmerksomhet til alle elevene, uavhengig av ferdigheter og kompetanse (Ames, 1992). I en kroppsøvingsklasse på 25-30 elever er det ingen enkel oppgave å til enhver tid ha full oppmerksomhet på samtlige. Det kan være at enkelte elever opplever læreren som mindre anerkjennende og oppmerksomhetsfull omkring deres egen utvikling. Erfaringsmessig kan det være naturlig å gi tilbakemeldinger underveis i timen ut fra hver enkelt sitt nivå, som også teori viser til (Ames, 1992). For at hver enkelt elev skal utvikle seg ut fra egne forutsetninger i faget, vil kontinuerlige tilbakemeldinger for mange lærere være en helt naturlig pedagogisk tilnærming.

Her er balansen mellom et mestringsorientert og prestasjonsorientert klima sentral, og det er viktig at læreren skiller mellom anerkjennelse og tilbakemelding. Hvis individuell evaluering er fraværende, og tilbakemeldinger gis nærmest ubevisst og helt uten mål og mening fra læreren, vil det være grunn til å tro at en frustrerer behovet for kompetanse. Henger evalueringene og tilbakemeldingene sammen med en autoritær lærerstil, og det skjer i klassens offentlighet, kan enkelte elever oppfatte at læreren fokuserer på prestasjon, konkurranse og sosial sammenligning med andre (Ames, 1992). Derfor er det viktig at læreren lager strategier for tilbakemelding og evaluering ut fra elevenes forutsetninger og evner. Ut fra egne erfaringer er det viktig å kjenne elevene sine godt og skape en god relasjon til dem i en slik fase. Å sette av tid før og etter undervisning for en faglig samtale, eller gi skriftlige tilbakemeldinger gjennom skoleåret kan være hensiktsmessige metoder.

En annen oppfatning er at elever med høy kompetanse og gode ferdigheter i kroppsøving kan enkelte ganger ønske høyere forventninger satt av læreren, for å hele tiden kunne strekke seg etter å bli bedre. Måten disse forventningene stilles på vil være helt avgjørende, og hvis det skjer på en god måte som treffer eleven vil det i mange tilfeller være positivt. En viktig del for at slike forventninger blir en positiv faktor i læringsprosessen, er at de baserer seg på elevenes egne forutsetninger i faget (Utdanningsdirektoratet, 2012; Ames, 1992). Lærerens rolle beveger seg på en tynn balansegang med tanke på helhetsperspektivet i kroppsøvingssklassen, da forutsetningene i ferdigheter og kompetanse er ulike blant elevene. Hvis det skal settes høyere forventninger i henhold til kompetansemålene i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015), kan en naturlig pedagogisk tilnærming være å gi mindre aksept for prøving og feiling. Å forstå målorienteringsteorien vil derfor være viktig, slik at læreren er bevisst på overgangen mellom et mestringsorientert og prestasjonsorientert klima (Ames, 1992).

Å ha en kontrollerende lærerstil i kroppsøving der elevene blir straffet for dårlige prestasjoner vil skape et prestasjonsorientert klima, og det vil bidra til frustrasjon av behovene, noe som bør unngås. Når prøving og feiling blir en helt naturlig del av klimaet i kroppsøvingssklassen, er det grunn til å tro at flere elever opplever klimaet som mer betryggende. Elevene får en følelse av at de kan feile i aktivitetene, uten at læreren utøver noen konsekvenser for dette (Ommundsen, 2006). Da vil det være større sannsynlighet for at elevene tilfredsstiller de grunnleggende behovene, som vil føre til større trivsel, mer positiv funksjon i klassen og bedre selvfølelse (Cheon et al., 2014; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Som en følge av læringsindikatorerne, kan dette bidra til å oppnå fagets formål om blant annet livslang bevegelsesglede, en fysisk aktiv livsstil og et positivt selvbilde (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Aktivitetene som læreren legger opp til og gjennomfører i en kroppøvingstime kan være basert på konkurranse, enten individuelt eller i lag. Det kan være ulike kamper, stafetter, leker eller fysiske tester. Hvis konkurranseprinsippet holdes på et nivå der elevene får mulighet til å mestre og oppleve glede ved det, kan det være sunt for de aller fleste. Overgangen mellom de positive og negative konsekvensene i slike konkurransepregede aktiviteter er likevel kort, noe som gjør at læreren må trå forsiktig og kjenne elevene sine godt. Dette gjelder kanskje spesielt elever som er sårbare psykisk eller har ferdigheter på et lavere nivå enn andre. Hvis det å vinne betyr mest, og læreren er opptatt av konkurransens utløp, vil etiske normer legges til side. Da blir juks og uetisk opptreden lettere akseptert (Ommundsen, 2006). Læreren vil, bevisst eller ubevisst, skape et prestasjonsorientert klima, og i denne sammenhengen kan det være uetisk og skadende for elevene. Derfor bør pedagogiske elementer som å bare gi anerkjennelse til de som mestrer på et høyt nivå, gruppere ut fra ferdigheter og være dirigerende i møte med elevene unngås (Ommundsen, 2006).

Bruken av fysiske og tekniske tester er også omdiskutert, og rundskrivet fra 2012 fremhever at slike tester ikke er en egnet metode for å vurdere kompetansen til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2012). Hvis tester brukes som en klar og tydelig vurderingsfaktor i kroppøving der prestasjonen på testene har en utslagsgivende betydning på karakteren, vil læreren i stor grad skape et prestasjonsorientert klima i kroppøvingssklassen. Brukes slike fysiske og tekniske tester til å gi elevene innsikt i testing og utvikling av egne ferdigheter i faget, vil det være i tråd med flere av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ikke minst vil det gi et godt grunnlag for registrering og refleksjon av egen mestring og utvikling (Ommundsen, 2006). Det kan være et grunnlag for samtaler med elevene, og et mulig godt verktøy for å skape et mestringsorientert klima (Utdanningsdirektoratet, 2012).

En helt sentral del av å skape et mestringsorientert klima fremfor et prestasjonsorientert klima er å gi elevene valg og innflytelse i undervisningen (Ommundsen, 2006). Resultatene i denne undersøkelsen viser klare sammenhenger mellom et mestringsorientert klima og tilfredsstillelse av behovet for autonomi (vedlegg 4 og 5), men undersøkelsene viser også at tilfredsstillelse av dette behovet har lavest gjennomsnitt i forhold til de andre behovene. Selv om gjennomsnittet er relativt høyt, viser også resultatene at frustrasjon av behovet for autonomi skårer høyest. Behovet for autonomi skiller seg dermed ut i henhold til gjennomsnittsverdiene i undersøkelsen, og det kan tyde på at det ikke legges nok til rette for at *alle* elevene får mulighet til å velge og ha innflytelse i undervisningen. Hva kan gjøres med autonomibehovet i et mestringsorientert klima? Er det slik at elever med gode ferdigheter og høy kompetanse i faget får i større grad være med å bestemme, i tråd med Reinboth og Duda

(2006) sine refleksjoner? Selv om elevene oppfatter klimaet i kroppøvningsklassen som mer mestringsorientert enn prestasjonsorientert, kan det hevdes ut fra denne undersøkelsen at valg og innflytelse ikke har et stort nok fokus blant lærere på studiespesialiserende linje på videregående skole. Dette kan være et kritisk punkt i å skape et mestringsorientert klima. Hvis læreren blir for lite opptatt av å la elevene være med på å bestemme, kan konsekvensen være at det skapes et prestasjonsorientert klima. Det kan legge til rette for mer frustrasjon av behovene, og da spesielt behovet for autonomi. Denne undersøkelsen fant ingen signifikante funn mellom et prestasjonsorientert klima og tilfredsstillelse av autonomi. Derfor kan ikke denne undersøkelsen underbygge studien til Reinboth og Duda (2006). Dette kan ansees som negativt fordi det er en indikator på at et prestasjonsorientert klima ikke vil bidra til tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene.

Totalt sett indikerer resultatene at det gjøres en relativt god jobb blant lærere i videregående skole i å skape et mestringsorientert klima i kroppøving, men likevel er det rom for at et slikt klima kan oppfattes i enda større grad. Derfor kan overnevnte praktiske og pedagogiske implikasjoner bidra til en større bevissthet rundt lærerarbeidet, og forhåpentligvis gi grunnlag for at klimaet bidrar til å legge til rette for å tilfredsstille behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet.

5.3.2 Å legge til rette for tilfredsstillelse av behovene for en positiv effekt på læringsindikatorne

Denne undersøkelsen viser at behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir tilfredsstilt i adskillig større grad enn frustrert blant studiespesialiserende elever på videregående skole i Norge. Disse funnene er i samsvar med Chen et al. (2015), som belyste lignende resultater i land fra fire kontinenter. Resultatene i denne undersøkelsen understreker dermed betydningen av de tre behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet i kroppøvningsfaget. Behovene er også en viktig forklaring på læringsindikatorne. Dette viser R^2 -verdiene i Figur 2, som belyser forklart variasjon blant de fire læringsindikatorne. Blant annet viser resultatene at klima og behov forklarer hele 68 % av variasjonen i selvoppfattet kompetanse og 54 % av variasjonen i indre motivasjon.

Deskriptiv statistikk (vedlegg 3) viser at det er behovet for kompetanse som tilfredsstilles i størst grad, og analyser viser også at dette behovet har sterkest korrelasjon med læringsindikatorne (vedlegg 4). Menneskets indre behov for å oppnå og utvikle egen kompetanse er helt essensiell (Strandkleiv, 2006). Derfor er det helt avgjørende at læreren tilrettelegger i størst mulig grad for at elevene skal få muligheten til å mestre i

kroppøvningsfaget og utvikle seg i riktig retning. I mangfoldet av forutsetninger, kompetanse og ferdigheter i klassen, er det viktig å drive en tilpasset opplæring. Da kan læreren sørge for at kroppøving blir et fag hvor *alle* får mulighet til å oppnå kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2015). Da er konkrete tilbakemeldinger viktig i elevenes utvikling, og individuelle opplegg kan være en mulig metode for å tilpasse utfordringer til den enkelte (Ames, 1992). Regresjonsanalyser viser at de tre grunnleggende behovene er en viktig forklaring på variasjonen i selvoppfattet kompetanse, og tilfredsstillelse av de tre behovene har en sterk signifikant sammenheng med denne læringsindikatoren (vedlegg 4 og 5). Behovet for kompetanse har en vesentlig sammenheng med elevenes egen oppfatning av kompetansen (Roberts et al., 1997), og er dermed verdt å nevne i denne sammenheng.

Hvis læreren legger til rette for at alle får muligheten til å oppnå mestring basert på egne ferdigheter, så indikerer resultatene at også den selvoppfattede kompetansen blir høyere. En oppfatning er at kroppøving er et veldig «synlig» fag. Det vil si at elevene viser sine ferdigheter overfor andre, og mange av aktivitetene som en gjennomfører i kroppøving viser ofte klart og tydelig hvem som oppnår lav, middels eller høy måloppnåelse i faget. Dette kan være en forklaring på graden av selvoppfattet kompetanse, og elevenes store tvil om egen kompetanse og følelsen av å mislykkes vil frustrere behovet for kompetanse. Sett i sammenheng med klimaet i klassen, er det viktig at læreren ikke setter for høye krav og forventninger ut fra hver enkelt sine forutsetninger omkring mestring og kompetanse i faget. Dette kan virke truende for elevene (Ommundsen, 2006), og da vil ikke bare den selvoppfattede kompetansen svekkes, men også indre motivasjon og innsats i faget (Ommundsen & Kvalø, 2007).

Denne undersøkelsen viser sterke sammenhenger mellom behovet for kompetanse og indre motivasjon og innsats (vedlegg 4). Hvis det legges til rette for at elevene føler at de kan oppnå kompetanse basert på egne eller lærerens mål og forventninger, tyder resultatene på at indre motivasjon og innsats skapes. Indre motivasjon er en grunnleggende faktor for glede og interesse i faget (Ryan & Deci, 2000), og er viktig for at elevene yter høy innsats (Ntoumanis, 2001; Zhang, 2009). Det er veldig positivt at gjennomsnittsverdiene for både tilfredsstillelse av behovet for kompetanse og de fire læringsindikatorerne er høye, noe som tyder på et godt lærerarbeid opp imot behovet for kompetanse. Resultatene i denne undersøkelsen viser også at mange studiespesialiserende elever på videregående skole har oppnådd en god vurdering i kroppøving, med en gjennomsnittskarakter på hele 4,68.

Behovet for tilhørighet tilfredsstilles i stor grad, og er også det behovet som skårer lavest på frustrasjon (vedlegg 3). Riktignok viser korrelasjonsanalyser svake sammenhenger mellom både tilfredsstillelse og frustrasjon av behovet for tilhørighet opp imot de fire læringsindikatorerne (vedlegg 4). Foruten karakter, er funnene signifikante og gir sådan ingen grunn til å ikke fokusere på dette behovet. Deci og Ryan (2000) fremhever viktigheten av å tilfredsstillere behovet for tilhørighet i forhold til indre motivasjon. For elever som ikke finner aktivitetene i kroppsøving interessant, er betydningen av å føle seg tilknyttet andre viktig for et høyt aktivitetsnivå og innsats i undervisningen (Deci & Ryan, 2000). Derfor er behovet for tilhørighet sentralt, og flere studier fremmer viktigheten av at elevene opplever trygghet og gode relasjoner med medelevene sine i en kroppsøvingsklasse (Ntoumanis, 2001; Vansteenkiste & Ryan, 2013; Ryan & Deci, 2017).

Læreren kan legge til rette for å tilfredsstillere dette behovet ved å oppmuntre elevene til å spille hverandre god. Erfaringsmessig kan elevene være forskjellig i hvorvidt de har en oppløftende atferd overfor medelever, blant annet basert på hvorvidt elevene er opptatt av å prestere og vinne, eller å mestre og utvikle seg (Holstad, 2012). Å utøve fair play er en del av kompetansemålene i kroppsøving, og er et naturlig fokus i kroppsøvingstimen. Læreren kan begrunne overfor elever som kan ha en negativ påvirkning på tilhørigheten med at fair play er en del av vurderingsgrunnlaget i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Her spiller læreren også en sentral rolle med tanke på hvilket motivasjonsklima som skapes. Variasjonen i en slik oppløftende atferd kan komme av at læreren bygger et prestasjonsorientert klima, og konkurransefokus får for stor plass (Ames, 1992). Elever som bryter fair play-reglene vil ha en påvirkning på miljøet i kroppsøvingsklassen, og for enkelte kan det få en negativ konsekvens.

En sterkere lagånd og gode relasjoner mellom elevene i klassen kan sørge for at flere føler seg trygge til å utfolde seg i faget. Resultatene i denne undersøkelsen indikerer at elevenes innsats, selvoppfattede kompetanse og indre motivasjon blir bedre. Læreren bør også rette seg mot relasjonene han/hun har til elevene, da følelsen av trygghet og aksept overfor lederen i klasserommet er en viktig faktor (Deci & Ryan, 2000). Hvis elevene føler seg ekskludert og ensom i kroppsøvingsklassen frustreres behovet for tilhørighet, og resultatene i denne undersøkelsen indikerer at det kan ha en negativ effekt på indre motivasjon, innsats og selvoppfattet kompetanse. Læreren må jobbe målrettet for å se hver enkelt elev og bidra til at de føler en trygghet og fortrolighet med andre. Et svært positivt funn i denne undersøkelsen er at studiespesialiserende elever på videregående skole i veldig liten grad opplever frustrasjon av behovet for tilhørighet (vedlegg 3).

Trygghet og tilknytning til andre kan altså være en del av svaret på de store pedagogiske spørsmålene blant kroppsøvingslærere, som ofte retter seg mot indre motivasjon og innsats. Skjuleteknikkene som «skade» og «glemt gymtøy» er ofte brukt av elevene i mangel på dette (Lyngstad, 2016). Det kan være flere bakenforliggende faktorer til dette som knytter seg både til psykisk og fysisk helse, og her kommer viktigheten av behovet for tilhørighet inn. Med en sterkere tilhørighet i kroppsøvingsklassen vil elevene i større grad ha indre motivasjon (Standage et al., 2005; Sun & Chen, 2010), og det vil kunne føre til livslang bevegelsesglede. Med mer indre motivasjon finner trolig også elevene grunn for høyere innsats og de får en bedre selvoppfattet kompetanse i faget (Ntoumanis, 2001; Zhang, 2009).

Som tidligere nevnt, skiller behovet for autonomi seg negativt ut i den deskriptive statistikken (vedlegg 3). Dette tyder på at valgfrihet i kroppsøving muligens prioriteres i for liten grad, og blir dermed en sentral praktisk og pedagogisk implikasjon i undervisningen. Det kan være flere grunner for at autonomi er et behov det er vanskelig å tilfredsstille blant elevene. I læreplanen for kroppsøving på videregående skole er det klare retningslinjer for hva kroppsøvingfaget skal bidra til, og hva elevene skal lære seg (Utdanningsdirektoratet, 2015). Rammen er derfor satt og allerede der kan oppfatningen av autonomi blant elevene falle betraktelig. Det er heller ikke utenkelig at læreren jobber for mer autonomi i undervisningen, men store klasser, liten plass og få ressurser kan hindre dette. Læreren får dermed en viktig, men vanskelig oppgave i å legge til rette for at elevene får velge aktiviteter i kroppsøving innenfor rammene i læreplanen.

En viktig del av kompetansemålene blant elever på videregående skole er at de selv skal planlegge, gjennomføre og evaluere egentrening og friluftslivsopplegg (Utdanningsdirektoratet, 2015). Her vil elevene helt klart få styre mye selv, og behovet for autonomi kan dermed tilfredsstilles i større grad. Det er riktignok viktig at læreren legger til rette for at lærerstyrte aktiviteter også baserer seg på elevenes ønsker og behov (Ames, 1992). Et pedagogisk element vil være å lytte til elevene og kontinuerlig la ideer og ønsker fra elevene få utspring i undervisningen. Da er det viktig at undervisningen gir flest mulig utfordringer som er i tråd med hver enkelt sine forutsetninger (Ames, 1992). Dette vil trolig gjøre at elevene føler at deres bidrag er viktig, og resultatene indikerer at dette vil være en viktig forklaring på høyere innsats, mer indre motivasjon (Reeve & Jang, 2006; Ommundsen & Kvalø, 2007), bedre selvoppfattet kompetanse og en bedre karakter i faget.

En viktig pedagogisk egenskap er å være lederen i kroppsøvingsklassen, uten at læreren skal bli for autoritær. At elevene får velge aktiviteter og ha sterk innflytelse *hele* tiden i en kroppsøvingssklasse kan være dårlig klasseledelse. Det skal læres mye i kroppsøving, og det er

viktig at læreren peker ut veiene slik at alle elevene oppfyller fagets formål og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015). Elever kan være selektiv i valg av aktiviteter hvis det blir for mye spillerom. Et forslag kan være å bidra med spesifikke temaer, og la elevene få mulighet til å bidra med øvelser innenfor det bestemte temaet. Elevstyrte timer er også godt brukt i skolen, og kan være et godt alternativ. Det er viktig at både elevstyrte timer og egentreningsperioder gjennomføres i samsvar med læreren, og at konkrete målsetninger med timene blir satt. Her balanserer læreren mellom å legge til rette for tilfredsstillelse eller frustrasjon av behovet for autonomi, og betydningen av å forstå Basic Psychological Needs Theory (BPNT) er avgjørende (Deci & Ryan, 2000). Bredere kunnskap og større bevissthet på de grunnleggende behovene kan bidra til at læreren i større grad finner en naturlig og pedagogisk riktig balansegang.

Hvis aktivitetene i kroppsøving føles ut som noe en *må* gjøre, vil dette føre til frustrasjon av behovet for autonomi (Chen et al., 2015). For mange vil også selvstendighet oppleves som et problem. Hvis en ikke er kjent med å ta ansvar for egen læring eller drive aktiviteter på egenhånd, kan konsekvensen bli at eleven(e) føler seg usikker og forvirret i kroppsøvingstimen (Guthrie et al., 1998). Dette kan føre til at elevene ikke jobber med det de skal gjøre og opplever prosessen som lite spesifikk med manglende veiledning, og autonomi kan virke mot sin hensikt (Garner, 1998). Dette er naturlig nok ikke ønskelig, og for mye valgfrihet i kroppsøving kan være hemmende i læringsprosessen hvis elevene er usikker på egen progresjon og metoder for å utvikle seg. Behovet for autonomi kan derfor bli mindre for enkelte, da spesifikke arbeidsoppgaver og aktiviteter som bidrar til økt mestring og utvikling oppleves som en mer hensiktsmessig metode. Resultatene knyttet til behovet for autonomi og de høye verdiene på læringsindikatorerne (innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter) kan være et tegn på dette.

6.0 KONKLUSJON

Oppgavens formål var å undersøke sammenhengen mellom oppfattet motivasjonsklima i AGT og de tre grunnleggende behovene i SDT, samt se sammenhengen mellom tilfredsstillelse og frustrasjon av behovene opp imot de fire læringsindikatorerne. Oppgavens seks hypoteser ble utformet på bakgrunn av teori og tidligere forskning, og foruten hypotese 4 og delvis hypotese 6, ble alle støttet av resultatene.

Resultatene i denne undersøkelsen gir grunn for å konkludere med at hvis læreren jobber for å skape et mestringsorientert klima vil det legges til rette for å tilfredsstille behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet blant elevene. Et slikt klima vil også sørge for mindre

frustrasjon av behovene. Når det skapes mer tilfredsstillelse og mindre frustrasjon av behovene blant elevene, vil det gi en positiv effekt på elevenes innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter i faget kroppsøving. Det konkluderes også med at et prestasjonsorientert klima i større grad vil bidra til frustrasjon av behovene og har ingen signifikant sammenheng med tilfredsstillelse av behovene. Videre vil mer frustrasjon av behovene ha en negativ effekt på innsats, selvoppfattet kompetanse og indre motivasjon.

Denne oppgaven støtter dermed teori og tidligere forskning, og styrker teorien om sammenhengen mellom motivasjonsklima og grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving. Undersøkelsens konklusjoner vil forhåpentligvis være et godt bidrag for lærere på studiespesialiserende linje på videregående skoler i Norge.

7.0 VEIEN VIDERE

Denne oppgaven har i hovedsak tatt for seg motivasjonsklima innenfor AGT, de tre grunnleggende psykologiske behovene i SDT og fire læringsindikatorer i kroppsøving. Det kan være interessant å gjennomføre en lignende studie også i grunnskolen, da resultatene kan være annerledes blant yngre elever. Det kan også være av interesse å trekke inn flere elementer i AGT og SDT og se nærmere på sammenhenger til målorienteringer og ulike former for motivasjon (indre og ytre motivasjon).

Undersøkelsene som har blitt gjennomført i denne oppgaven har forholdt seg til spørreundersøkelse og dermed målt kun på et bestemt tidspunkt. Å sette lignende problemstilling inn i en intervensjonsstudie ville muligens bidratt til en enda bredere forståelse av sammenhenger og effekter mellom variablene. Denne undersøkelsen fant ikke noen signifikant sammenheng mellom et prestasjonsorientert klima og tilfredsstillelse av de tre behovene. Her er teori og tidligere forskning uklar, og vil være et helt sentralt område å foreta nærmere undersøkelser på.

Veien videre kan også fokusere i enda større grad på karakter som en sentral indikator på læring. I denne undersøkelsen blir det bare undersøkt sammenheng til oppnådd karakter, men det kunne vært interessant å forske på karakterer og ulike vurderingskriterier, og knytte dette opp imot AGT og SDT.

LITTERATURLISTE

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2014). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.07.008
- Bagøien, T. E., Halvari, H. & Nesheim, H. (2010). Self-determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity, and well-being in general. *Perceptual and Motor Skills*, 111(2), 407-432. doi: 10.2466/06.10.11.13.14.PMS.111.5.407-432
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: the role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473. doi: 10.1177/0146167211413125.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, Á. M., Arruza, J., Escartí, A. & Balagué, G. (2001). The Influence of the Physical Education Teacher on Intrinsic Motivation, Self-Confidence, Anxiety, and Pre- and Post-Competition Mood States. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-11. doi: 10.1080/17461390100071407
- Chalmers, A. F. (1999). *What is this thing called science?* Buckingham: Open University Press.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Duriez, B., ... Verstuyf, J (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216-236. doi: 10.1007/s11031-014-9450-1
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H. & Jang, H. R. (2014). The Teacher Benefits From Giving Autonomy Support During Physical Education Instruction. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 36, 331-346.
- Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M. & Luyckx, K. (2016). The Portuguese Validation of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale: Concurrent and Longitudinal Relations to Well-being and Ill-being. *Psychologica Belgica*, 56(3), 193-209. doi: 10.5334/pb.252

- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, *51*, 171-200. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.171
- Cox, R. H. (2007). *Sport psychology: Concepts and Applications*. (6. utg.). England: McGraw Hill.
- Cox, A. & Williams, L. (2008). The Roles of Perceived Teacher Support, Motivational Climate, and Psychological Need Satisfaction in Students' Physical Education Motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *30*, 222-239.
- Dahlum, S. (2015). *Validitet*. Hentet fra <https://snl.no/validitet>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, *27*(1), 23-40.
- Ferrer-Caja, E. & Weiss, M. R. (2000). Predictors of Intrinsic Motivation Among Adolescent Students in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *71*(3), 267-279. doi: 10.1080/02701367.2000.10608907
- Formålet med opplæringa. (2008). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) av 17. juli 1998 nr. 2. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Gagné, M., Ryan, R. M. & Bargmann, K. (2003). Autonomy Support and Need Satisfaction in the Motivation and Well-Being of Gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, *15*, 372-390. doi: 10.1080/10413200390238031
- Garner, R. (1998). Choosing to Learn and Not-Learn in School. *Educational Psychology Review*, *10*(2), 227-237. doi: 10.1023/A:1022193704813
- Goudas, M. & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, *9*(3), 241-250. doi: 10.1007/BF03172783

- Guthrie, J. T., Cox, K. E., Anderson, E., Harris, K., Mazzoni, S. & Rach, L. (1998). Principles of Integrated Instruction for Engagement in Reading. *Educational Psychology Review*, 10(2), 177-199. doi: 10.1023/A:102218960
- Helsedirektoratet. (2016). *Anbefalinger fysisk aktivitet*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/anbefalinger-fysisk-aktivitet>
- Hein, V. & Caune, A. (2014). Relationships between perceived teacher's autonomy support, effort and physical self-esteem. *Kinesiology*, 46(2), 218-226.
- Holstad, H. (2012). Fråfall i kroppsøving, motivasjon og motivasjonelt klima: Ei kvalitativ undersøkning om ei gruppe elevar sitt fråfall i kroppsøvingfaget. Mastergradsavhandling, Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Krijgsman, C., Vansteenkiste, M., Tartwijk, J. v., Maes, J., Borghouts, L., Cardon, G., ... Haerens, L. (2017). Performance grading and motivational functioning and fear in physical education: A Self-determination theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 55, 202-211. doi: 10.1016/j.lindif.2017.03.017
- Lyngstad, I., Hagen, P-M. & Aune, O. (2016). Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education & Society*, 21(8), 1127-1143. doi: 10.1080/13573322.2014.993960
- McAuley, E., Duncan, T. & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 48-58. doi: 10.1080/02701367.1989.10607413
- 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 1/2018). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2482450>
- Møllerløyken, N. E., Lorås, H. & Pedersen, A. V. (2017). A Comparison of Players' and Coaches' Perceptions of the Coach-Created Motivational Climate within Youth Soccer Teams. *Frontiers in Psychology*, 8(109), 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00109

- Newton, M. & Duda, J. L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire-2: construct and predictive validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 172-172. doi: 10.1123/jsep.15.2.172
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), s. 444-453. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.444
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Nyrønning, S. M. (2014). *Northug: En familiehistorie*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I Ingebrigtsen, J. E. & Sigmundsson, H. (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.
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-master Supportive or Performance Focused? Different teachers behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413. doi: 10.1080/00313830701485551
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.
- Ponterotto, J. G. & Ruckdeschel, D. E. (2007). An Overview of Coefficient Alpha and a Reliability Matrix for Estimating Adequacy of Internal Consistency Coefficients with Psychological Research Measures. *Perceptual and Motor Skills*, 105, 997-1014. doi: 10.2466/PMS.105.3.997-1014.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.209

- Reinboth, M. & Duda, J. (2006). Perceived motivational climate, needs satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(3), 269-286. doi: 10.1016/j.psychsport.2005.06.002
- Reinboth, M., Duda, L. L. & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28(3), 297-313. doi: 10.1023/B:MOEM.0000040156.81924.b8
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. & Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity context: An achievement goal perspective. *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 413-447.
- Rudisill, M. E. (2016). Mastery Motivational Climates: Motivating Children to Move and Learn in Physical Education Contexts. *Kinesiology Review*, 5, 157-169. doi: 10.1123/kr.2016-0009
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. I Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. D. (Red.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (s. 1-19). United States of America: Human Kinetics.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. doi: 10.1080/17408989.2014.892063
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433. doi: 10.1348/000709904X22359
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2006). Students' Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Ratings in School Physical Education: A Self-Determination

- Theory Approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 100-110. doi: 10.1080/02701367.2006.10599336
- Strandkleiv, O. I. (2006). *Motivasjon i praksis. Håndbok for lærere*. Oslo: Elevsiden DA.
- Sun, H. & Chen, A. (2010). A Pedagogical Understanding of the Self-Determination Theory in Physical Education. *National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education*, 62, 364-384.
- Taylor, I. M. & Lonsdale, C. (2010). Cultural Differences in the Relationships Among Autonomy Support, Psychological Need Satisfaction, Subjective Vitality, and Effort in British and Chinese Physical Education. *Human Kinetics Journal*, 32(5), 655-673.
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørebo, Ø. & Deci, E. L. (2016). Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical Education*, 6, 27-41. doi: 10.4236/ape.2016.61004
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving*. (Udir-8-2012). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-03>
- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A. & Lens, W. (2010). Detaching Reasons From Aims: Fair Play and Well-Being in Soccer as a Function of Pursuing Performance-Approach Goals for Autonomous or Controlling Reasons. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 217-242.
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. (2013). On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. doi: 10.1037/a0032359
- Vincent, W. J. & Weir, J. P. (2012). *Statistics in Kinesiology*. United States: Human Kinetics.
- Williams, G. C. & Deci, E. L. (1996). Internalization of Biopsychological Values by Medical Students: A Test of Self-Determination Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779.

Zhang, T. (2009). Relations among school students' self-determined motivation, perceived enjoyment, effort and physical activity behaviors. *Perceptual and Motor Skills*, 109(3), 783-790. doi: 10.2466/pms.109.3.783-790

Zhao, Q. & Li, W. (2016). Measuring Perceptions of Teachers' Caring Behaviors and Their Relationship to Motivational Responses in Physical Education Among Middle School Students. *The Physical Educator*, 73, 510-529. doi: 10.18666/TPE-2016-V73-I3-6505

VEDLEGG 1 - SPØRRESKJEMA

Spørreundersøkelse om motivasjonsklima, grunnleggende psykologiske behov og læringsindikatorer i kroppsøving på videregående skole

Kjønn: Jente Gutt

Klasse: _____

(VG1, VG2 eller VG3)

Hvor mye trener du på fritiden?

Aldri 1-4 timer pr uke 5-8 timer pr uke Mer enn 8 timer pr uke

Nedenfor er det en rekke utsagn som sier noe om dine opplevelser av kroppsøvingstimen og din kroppsøvingsklasse. Utsagnene er fordelt på tre ulike spørreskjemaer. Vennligst svar ærlig og sett kun **ett** kryss ved hvert utsagn. Spørreundersøkelsen er 100 % anonym og kan ikke spores tilbake til de som deltar. Det er helt frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra deltakelsen. Lykke til!

SPØRRESKJEMA 1

Svar med utgangspunkt i kroppsøvingstimen. Sett kun **ett** kryss ved hvert utsagn.

1) I min kroppsøvingsklasse prøves det ut nye ferdigheter

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

2) I min kroppsøvingsklasse blir andre sint på meg hvis jeg gjør en feil

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

3) I min kroppsøvingsklasse deltar alle med ett eller annet viktig

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

4) I min kroppsøvingsklasse gis det mest oppmerksomhet til de flinkeste

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

5) I min kroppsøvningsklasse har alle en mulighet til å oppnå suksess

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

6) I min kroppsøvningsklasse roses en hvis en gjør det bedre enn andre

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

7) Jeg har en god følelse når jeg gjør mitt beste i kroppsøving

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

8) Hvis jeg gjør en feil i kroppsøving føler jeg meg utstøtt av andre i klassen

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

9) I min kroppsøvningsklasse har alle elevene med ulike ferdigheter en viktig rolle

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

10) I min kroppsøvningsklasse hjelper vi hverandre for å lære

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

11) I min kroppsøvningsklasse blir vi oppfordret til å utkonkurrere andre

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

12) I min kroppsøvningsklasse blir en belønnet hvis en prøver hardt nok

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

13) I min kroppsøvningsklasse har læreren favorittelever

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

14) I min kroppsøvningsklasse fokuseres det på å forbedre sine svake ferdigheter

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

15) I min kroppsøvningsklasse blir det gjort helt klart av læreren hvem som er flinkest

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

16) I min kroppsøvingssklasse føler elevene seg suksessfulle når de forbedrer seg og lærer nye ferdigheter

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

17) I min kroppsøvingssklasse får en straff hvis en gjør en feil

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

18) I min kroppsøvingssklasse oppfordres vi til å hjelpe hverandre for å lære

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

19) I min kroppsøvingssklasse føler alle seg som en viktig del av helheten

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

20) I min kroppsøvingssklasse blir noen favorisert mer enn andre

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

21) I min kroppsøvingssklasse oppfordres en til å jobbe med sine svakheter

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

22) I min kroppsøvingssklasse roser læreren meg hvis jeg gjør det bedre enn andre

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

23) I min kroppsøvingssklasse godtas kun det beste

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

24) I min kroppsøvingssklasse hjelper vi hverandre til å bli bedre og utvikle seg

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

25) I min kroppsøvingssklasse er en redd for å gjøre feil

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

26) I min kroppsøvingssklasse får man ros om en er best

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

27) I min kroppsøvingsklasse arbeider vi sammen som et "lag"

- Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

28) I min kroppsøvingsklasse får jeg kjeft av læreren hvis jeg gjør en feil

- Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

29) I min kroppsøvingsklasse spiller alle en viktig rolle

- Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

30) I min kroppsøvingsklasse blir en oppfordret til å gjøre sitt beste

- Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

31) I min kroppsøvingsklasse godtas det bare at en er blant de beste

- Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

32) I min kroppsøvingsklasse tror læreren at alle elevene bidrar til klassens suksess

- Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

33) I min kroppsøvingsklasse er en fokusert på hvordan en kan forbedre seg

- Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

SPØRRESKJEMA 2

Svar med utgangspunkt i kroppsøvingstimen. Sett kun **ett** kryss ved hvert utsagn.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11) Jeg føler jeg mestrer det jeg gjør i kroppsøving

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

12) Jeg er skuffet over mange av mine prestasjoner i kroppsøving

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

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

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

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

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

15) I kroppsøving føler jeg meg knyttet til andre personer som er viktig for meg

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

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

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

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

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

18) Jeg føler meg usikker på mine egne evner i kroppsøving

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

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

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

20) Aktivitetene i kroppsøving føles ut som en rekke av forpliktelser

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SPØRRESKJEMA 3

Svar med utgangspunkt i kroppsøvingstimen. Sett kun **ett** kryss ved hvert utsagn.

1) Jeg føler meg trygg på mine ferdigheter i forhold til å delta i kroppsøvingstimene

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

2) Jeg synes kroppsøving er interessant

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

3) Jeg føler meg ofte så lat og lei når jeg deltar i kroppsøving, at jeg slutter før jeg er ferdig med det jeg planla å gjøre

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

4) Jeg synes kroppsøving er en sløsing med min tid

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

5) Jeg klarer å mestre kroppsøvingstimene

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

6) Jeg liker kroppsøving veldig mye

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

7) Jeg synes kroppsøving er kjedelig

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

8) Jeg jobber hardt for å gjøre det bra i kroppsøving, selv om jeg ikke liker det vi gjør

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

9) Jeg klarer å nå målene mine i kroppsøving

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

10) Jeg synes kroppsøving er gøy

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

11) Jeg liker ikke kroppsøving i det hele tatt

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

12) Når oppgavene er vanskelige, gir jeg opp eller bare utfører de enkle delene

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

13) Jeg er glad i kroppsøving

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

14) Jeg føler meg i stand til å kunne møte utfordringene i kroppsøvingstimene

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

15) Jeg forteller til andre at kroppsøving er morsomt

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

16) Selv når oppgavene er kjedelige og uinteressante, klarer jeg å fortsette å jobbe til jeg er ferdig

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

Karakter siste termin i kroppsøvingsfaget: _____

(For VG1-elever gjelder karakter fra 10.trinn så fremt dere ikke har fått karakter fra VG1)

Vennligst sjekk at du har besvart alle spørsmål. Tusen takk for at du tok deg til å svare på spørreskjemaet.

VEDLEGG 2 - INFORMASJONSSKRIV

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

MOTIVASJONSKLIMA, GRUNNLEGGENDE PSYKOLOGISKE BEHOV OG LÆRINGSINDIKATORER I KROPPSØVING FOR STUDIESPESIALISERENDE ELEVER PÅ VIDEREGÅENDE SKOLE

Hei. Mitt navn er Vegard Rønning Valstadsve, og jeg jobber for tiden med en masteroppgave i kroppsøving- og idrettsvitenskap tilknyttet Nord Universitet, Levanger. Med denne forespørselen ber jeg om å få gjennomføre en spørreundersøkelse på deres skole. Utdypende informasjonsskriv medfølger.

Bakgrunn og hensikt

Bakgrunnen for denne oppgaven er et ønske om å finne ut mer om ulike motivasjonelle faktorer i faget kroppsøving hos elever på studiespesialiserende linje på videregående skole. Det vil være spørsmål knyttet til oppfattet motivasjonsklima og egen opplevelse av autonomi (selvbestemmelse), kompetanse og tilhørighet i kroppsøving. Det vil også bli målt innsats, selvpoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter. Hensikten med denne oppgaven er å finne sammenhengen mellom oppfattet motivasjonsklima og tilfredsstillelse og frustrasjon av grunnleggende psykologiske behov (autonomi, kompetanse og tilhørighet) i kroppsøving. Videre er det ønskelig å se hvilken sammenheng tilfredsstillelse og frustrasjon av behovene har med ulike læringsindikatorer (innsats, selvpoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter). Masteroppgaven gjennomføres ved Nord Universitet, Levanger.

Problemstillingen for oppgaven er følgende: Hvilken sammenheng er det mellom oppfattet motivasjonsklima og tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene i kroppsøving, og hvilken sammenheng har tilfredsstillelse og frustrasjon av disse behovene på sentrale læringsindikatorer (innsats, selvpoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter)?

Hva innebærer studien?

Studien innebærer en spørreundersøkelse der tre ulike spørreskjemaer er samlet med totalt 73 spørsmål. Spørreundersøkelsen vil ta omtrentlig **30 minutter**. Studien innebærer en

spørreundersøkelse på elever ved studiespesialiserende linje på videregående skole. Spørsmålene vil omhandle ulike utsagn knyttet til oppgavens hensikt.

Hva skjer med undersøkelsen og informasjonen om deg?

Undersøkelsen som gjennomføres og informasjonen som registreres skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn, fødselsnummer, skole, bostedsadresse eller andre direkte gjenkjennende opplysninger, slik at det ikke er mulig å identifisere personene, både direkte og indirekte. En kode knytter forsøkspersonene til bestemt trinn, klasse og kjønn for å få en oversikt over alle forsøkspersonene. Koden vil ikke kunne gjenkjenne eleven på noen som helst måte.

Det er kun meg og mine veiledere som vil ha tilgang til samlede opplysninger, og opplysningene vil bli analysert. I publiseringen av datamaterialet vil koder ikke være tilgjengelig, og det vil ikke være mulig å identifisere forsøkspersonene i resultatene. Undersøkelsen er med andre ord 100 % anonym. Oppgaven skal etter planen avsluttes i mai 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Forsøkspersonene kan når som helst trekke seg fra deltakelsen uten å oppgi noen grunn for dette. Forsøkspersonene sine eventuelt besvarte spørsmål vil ikke bli benyttet i videre behandling og det vil ikke medføre noen konsekvenser hvis forsøkspersonene ikke ønsker å delta eller trekker seg fra deltakelsen underveis.

Kontaktinformasjon

Jeg håper på et positivt svar og at dere ønsker å stille flere klasser til rådighet for å gjennomføre undersøkelsen. For videre kontakt og avtale om eventuelt tidspunkt for gjennomføring, medfølger kontaktinformasjon om meg.

Navn: Vegard Rønning Valstadsve

Tlf.: 924 46 323

Epost: vegard_ronval@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Vegard Rønning Valstadsve

VEDLEGG 3 – DESKRIPTIV STATISTIKK

Deskriptiv statistikk for alle variabler.

Variabler	N	Range	Min	Maks	M	SD	Skjevhet	Kurtosis	α
Mestringsorientert klima	219	2,72	2,17	4,89	3,83	,52	-,26	,06	,90
Prestasjonsorientert klima	228	2,80	1,00	3,80	2,07	,55	,57	,18	,87
Autonomi tilfredsstillelse	229	4,00	1,00	5,00	3,41	,79	-,35	-,21	,67
Tilhørighet tilfredsstillelse	228	3,25	1,75	5,00	3,87	,71	-,42	,02	,64
Kompetanse tilfredsstillelse	229	4,00	1,00	5,00	4,08	,89	-1,00	,46	,91
Autonomi frustrasjon	230	4,00	1,00	5,00	2,87	,89	,01	-,62	,72
Tilhørighet frustrasjon	229	3,00	1,00	4,00	1,53	,68	1,73	2,79	,73
Kompetanse frustrasjon	231	4,00	1,00	5,00	2,15	1,04	,76	-,36	,85
Tilfredsstillelse behov	226	3,25	1,75	5,00	3,78	,64	-,47	-,07	,85
Frustrasjon behov	229	3,42	1,00	4,42	2,18	,70	,77	,32	,85
Innsats	231	3,25	1,75	5,00	4,22	,74	-1,10	1,11	,67
Selvoppfattet kompetanse	230	4,00	1,00	5,00	4,14	,86	-1,23	1,35	,91
Indre motivasjon	231	3,88	1,13	5,00	4,31	,90	-1,46	1,33	,96
Karakter	221	4,00	2,00	6,00	4,68	,76	-,34	,24	-

VEDLEGG 4 - KORRELASJONSANALYSE

Pearson korrelasjonsanalyse mellom alle variablene.

Variabler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1. Mestringsorientert klima														
2. Prestasjonsorientert klima	-,46**													
3. Autonomi tilfredsstillelse	,60**	-,32**												
4. Tilhørighet tilfredsstillelse	,51**	-,24**	,40**											
5. Kompetanse tilfredsstillelse	,44**	-,33**	,63**	,37**										
6. Autonomi frustrasjon	-,44**	,37**	-,53**	-,37**	-,47**									
7. Tilhørighet frustrasjon	-,29**	,45**	-,26**	-,46**	-,32**	,32**								
8. Kompetanse frustrasjon	-,36**	,42**	-,58**	-,36**	-,77**	,54**	,49**							
9. Tilfredsstillelse behov	,64**	-,38**	,85**	,70**	,86**	-,57**	-,43**	-,72**						
10. Frustrasjon behov	-,46**	,51**	-,60**	-,49**	-,68**	,79**	,70**	,88**	-,74**					
11. Innsats	,24**	-,16*	,43**	,23**	,53**	-,33**	-,25**	-,47**	,50**	-,45**				
12. Selvoppfattet kompetanse	,37**	-,25**	,62**	,36**	,89**	-,45**	-,31**	-,76**	,79**	-,67**	,58**			
13. Indre motivasjon	,40**	-,24**	,67**	,32**	,72**	-,45**	-,28**	-,64**	,72**	-,60**	,55**	,77**		
14. Karakter	,33**	-,12	,47**	,13	,46**	-,19**	-,07	-,36**	,45**	-,28**	,41**	,48**	,47**	

** p < 0,01, * p < 0,05.

VEDLEGG 5 - REGRESJONSANALYSE

Tabelloversikt multipl regressjonsanalyse.

Avhengig variabel	Uavhengige variabler	Standardisert beta	R ²
Tilfredsstillelse grunnleggende psykologiske behov totalt	Mestringsorientert klima	,56**	,42
	Prestasjonsorientert klima	NS	
Tilfredsstillelse autonomi	Mestringsorientert klima	,57**	,35
	Prestasjonsorientert klima	NS	
Tilfredsstillelse kompetanse	Mestringsorientert klima	,36**	,21
	Prestasjonsorientert klima	-,17*	
Tilfredsstillelse tilhørighet	Mestringsorientert klima	,52**	,26
	Prestasjonsorientert klima	NS	
Frustrasjon grunnleggende psykologiske behov totalt	Mestringsorientert klima	-,29**	,32
	Prestasjonsorientert klima	,37**	
Frustrasjon autonomi	Mestringsorientert klima	-,34**	,22
	Prestasjonsorientert klima	,20**	
Frustrasjon kompetanse	Mestringsorientert klima	-,21**	,21
	Prestasjonsorientert klima	,32**	
Frustrasjon tilhørighet	Mestringsorientert klima	NS	,21
	Prestasjonsorientert klima	,40**	
Innsats	Mestringsorientert klima	NS	,25
	Prestasjonsorientert klima	NS	
	Tilfredsstillelse grunnleggende psykologiske behov	,40**	
	Frustrasjon grunnleggende psykologiske behov	-,21**	
Selvoppfattet kompetanse	Mestringsorientert klima	-,22**	,68
	Prestasjonsorientert klima	NS	
	Tilfredsstillelse grunnleggende psykologiske behov	,79**	

	Frustrasjon grunnleggende psykologiske behov	-,22**	
Indre motivasjon	Mestringsorientert klima	NS	,54
	Prestasjonsorientert klima	NS	
	Tilfredsstillelse grunnleggende psykologiske behov	,65**	
	Frustrasjon grunnleggende psykologiske behov	-,16**	
Karakter	Mestringsorientert klima	NS	,20
	Prestasjonsorientert klima	NS	
	Tilfredsstillelse grunnleggende psykologiske behov	,45**	
	Frustrasjon grunnleggende psykologiske behov	NS	
Innsats	Mestringsorientert klima	,24**	,06
Selvoppfattet kompetanse	Mestringsorientert klima	,37**	,13
Indre motivasjon	Mestringsorientert klima	,40**	,16
Karakter	Mestringsorientert klima	,33**	,11
Innsats	Prestasjonsorientert klima	-,16**	,03
Selvoppfattet kompetanse	Prestasjonsorientert klima	-,25**	,06
Indre motivasjon	Prestasjonsorientert klima	-,24**	,06
Karakter	Prestasjonsorientert klima	NS	,01

** p < 0,01, * p < 0,05, NS = non-significant.