

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKI210

Navn: Stein Inge Amdal

Vurdering for læring, motivasjon og innsats i
kroppsøving på videregående skole

Assessment for learning, motivation and effort
in physical education in upper secondary
school

Dato: 28.05.2019

Totalt antall sider: 58

Forord

Denne masteroppgaven er den avsluttende oppgaven i forbindelse med masterutdanningen i kroppsøving- og idrettsvitenskap ved Nord universitet, Levanger.

En stor takk til veilederne mine Svein Olav Ulstad og Knut Skjesol som har gitt meg god oppfølging og kommet med gode innspill.

En stor takk må også gis til de videregående skolene som deltok i undersøkelsen, spesielt kontaktpersonene som ga meg en varm mottakelse og var veldig samarbeidsvillige. Må også gi en stor takk til alle elevene som velvillig deltok i undersøkelsen. Uten dem hadde ikke dette prosjektet vært mulig å gjennomføre. Til slutt må jeg gi en stor takk til min kone for alle timene hun har brukt å lese gjennom oppgaven og rette opp formuleringer og skrivefeil. Det har vært til stor hjelp.

Nord universitet, Levanger

Stein Inge Amdal

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å se på sammenhenger mellom lærerstil, vurdering for læring, tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene og motivasjon i kroppsøving. Videre hvordan det kan påvirke elevenes innsats og karakter. Teori og tidligere forskning på området er bakteppet som problemstillingen og hypotesene er basert på. Selvbestemmelsesteorien og vurdering for læring er den teoretiske rammen for oppgaven. Masteroppgaven er gjennomført med bruk av en spørreskjemaundersøkelse på tre videregående skoler i Trøndelag. 237 elever besvarte spørreskjemaet som ble bruk i undersøkelsen for å gi svar på problemstillingen og hypotesene. Statistiske analyser ble gjennomført i SPSS. Resultatene indikerer at en autonomistøttende lærer som anvender vurdering for læring vil bidra til å tilfredsstille de grunnleggende behovene. En kontrollerende lærer vil bidra til frustrasjon av de grunnleggende behovene. Videre viser resultatene at tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene bidrar til autonom motivasjon, som igjen påvirker innsatsen og karakteren positivt. Frustrasjon av de grunnleggende behovene kan bidra til kontrollert motivasjon, som igjen påvirker innsatsen negativt. Analysen ga ingen signifikante funn opp mot karakteren. Resultatene diskuteres opp mot teori og tidligere forskning.

Nøkkelbegrep: autonomistøttende lærer, kontrollerende lærer, vurdering for læring, selvbestemmelsesteorien, grunnleggende psykologiske behov, autonom motivasjon, kontrollert motivasjon, innsats, karakter

Summary

The purpose of this study is to look at the connections between teaching style, assessment for learning, satisfaction and frustration of the three basic psychological needs and motivation in physical education. Furthermore, how it can affect the student's effort and grading. The aim and hypothesis are based on the theoretical framework and previous research in self-determination theory and assessment for learning. The study in this master thesis is done as a questionnaire survey at three upper secondary schools in Norway. 237 students participated in the questionnaire survey. Statistical analysis was conducted using SPSS. The results indicate that an autonomy supportive teacher who uses assessment for learning will provide satisfaction of the three basic needs for the students. A controlling teacher will provide frustration of the three basic needs. The result also show that satisfaction of the basic needs can contribute to autonomous motivation, which again affects positively to effort and grading. Frustration of the basic needs contributes to controlled motivation that affects the effort negatively. The analysis shows no significant findings against the grading. In the discussion chapter the results were discussed in conjunction with relevant theory and previous research.

Key words: autonomy supportive teacher, Controlling teacher, Assessment for Learning, Self-Determination Theory, Basic Psychological Needs, Autonomous motivation, Controlled motivation, effort, grading

Innhold

1.0	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for oppgaven.....	1
2.0	Teori.....	2
2.1	Kroppsøvningsfaget.....	2
2.2	Vurdering.....	3
2.2.1	Vurdering for og av læring.....	4
2.2.2	Karakter.....	5
2.2.3	Innsats.....	6
2.3	Motivasjon.....	7
2.3.1	Selvbestemmelsesteorien.....	7
2.3.2	Støttende og kontrollerende lærer.....	7
2.3.5	De tre grunnleggende psykologiske behovene.....	10
2.3.6	Autonom og kontrollert motivasjon.....	12
2.5	Problemstilling og hypoteser.....	14
3.0	Metode.....	16
3.1	Valg av metode.....	16
3.2	Populasjon, utvalg og datainnsamling.....	16
3.3	Måleinstrumenter.....	17
3.4	Reliabilitet og validitet.....	19
3.5	Etiske vurderinger.....	20
3.6	Statistisk analyse.....	20
4.0	Resultater.....	21
4.1	Deskriptiv statistikk.....	21
4.2	Korrelasjonsanalyse.....	22
	23
4.3	Regresjonsanalyse.....	23
5.0	Diskusjon.....	26
5.1	Lærerstil, vurdering for læring og de grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving.....	26
5.2	Grunnleggende psykologiske behov og motivasjon, innsats og karakter.....	28
5.3	Praktiske og pedagogiske implikasjoner.....	29
6.0	Konklusjon.....	33
	Litteraturliste.....	34
	Vedlegg 1- Spørreskjema.....	40
	Vedlegg 2. Regresjonsanalyse.....	50

1.0 Innledning

Utdanningsdirektoratet (2015) skriver at kroppsøvingsfaget er bygget opp slik at elevene skal sanse, lære, oppleve og skape med sin egen kropp. Dette innebærer elevenes ulike forutsetninger og utfordringer. Kroppsøvingsfaget er et praktisk estetisk fag som har som mål å legge et godt grunnlag for at elever skal oppleve glede og mestring av ulike oppgaver og utfordringer i kroppsøvingen. Kroppsøvingsfagets hovedformål er å skape en livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). En lærer i kroppsøvingsfaget kan ha stor påvirkningskraft på elevene hvorvidt det skapes et positivt forhold til kroppsøving og fysisk aktivitet, eller at det skapes et negativt forhold til kroppsøving og fysisk aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elever har ulike holdninger og forutsetninger til fysisk aktivitet. De ulike forutsetninger til elevene gjelder kompetanse, ferdigheter og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elevene kan også oppleve ulikt hvordan en lærer formidler kroppsøvingsfaget (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014).

Målet med oppgaven er å se på vurdering og motivasjon i kroppsøving fra et elevperspektiv. Oppgaven skal se på sammenhengen mellom vurdering for læring, lærerstil og motivasjon. Videre hvordan denne sammenhengen påvirker innsatsen og karakteren i kroppsøving. Vurdering har tradisjonelt to retninger (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Det er summativ og formativ vurdering. I denne oppgaven er det den formative vurderingen som er aktuell. Dette fordi den legger vekt på læringsprosessen til elevene. I stedet for å fokusere på mangler eller feil, er det læringsprosessen som står i sentrum (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Hvis elever føler at de får utfordringer og lærer nye ferdigheter i kroppsøvingstimene, kan det påvirke elevenes interesse og motivasjon i kroppsøvingen (Cox & Williams, 2008). Elever som har medbestemmelse når det kommer til valg av aktiviteter kan påvirke aktivitetsnivået og bevegelsesgleden positivt i kroppsøvingsfaget (Standage, Duda & Ntoumanis, 2005; Sun & Chen, 2010). En annen faktor som kan påvirke elever når det kommer til motivasjon er tilhørighet til medelever (Ntoumanis, 2001; Vansteenkiste & Ryan, 2013). En motivasjonsteori som tar tak i de faktorer er selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2002). Selvbestemmelsesteorien skal brukes som et teoretisk rammeverk for å se på sammenhengen mellom vurdering og motivasjon i kroppsøvingsfaget.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Tema for denne masteroppgaven er sammenhengen mellom vurdering og motivasjon i kroppsøving. Dette er et tema jeg vil finne mer kunnskap om, kunnskap som jeg kan ta med

meg når jeg skal ut i læreryrket. Det teoretiske rammeverket oppgaven tar utgangspunkt i er vurdering for læring og selvbestemmelsesteorien, og sammenhengen mellom disse. Hensikten med oppgaven er å øke kunnskapen om og bevisstheten rundt utfordringene knyttet til vurdering og motivasjon i kroppsøving. Målet er å kunne gjøre kroppsøvingslærere på videregående skole mer bevisst i sin vurdering av elever og motivasjon hos elever. Muligens også å få mer innsikt i sammenhengen mellom disse to faktorene. Økt kunnskap og bevissthet på disse områdene kan brukes som verktøy av lærere for å legge til rette slik at flere elever oppnår hovedformålet til kroppsøving, livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015).

2.0 Teori

Oppgavenes teoretiske ramme er forankret i vurdering for læring og selvbestemmelsesteorien. Det legges vekt på de tre grunnleggende psykologiske behovene som er autonomi, kompetanse og tilhørighet. Samt kognitiv motivasjonsteori og organisk integrasjonsteori

2.1 Kroppsøvingsfaget

I den norske skole er målet for opplæringen å ruste barn og ungdom til møte og mestre utfordringer i møte med samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kroppsøvingsfaget er et praktisk estetisk fag, og fagets langsiktige mål er fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Helseperspektivet i kroppsøving står sterkt og ifølge Helsedirektoratet (2016) er helsegevinsten med å være i fysisk aktivitet hver dag stor. Gevinsten av regelmessig fysisk aktivitet er så stor at den kan styrke konsentrasjonen og læring. Fysisk aktivitet har videre en positiv effekt på psykisk helse, og kan legge et grunnlag for livslang bevegelsesglede. Dette forutsetter 60 minutter aktivitet hver dag i moderat eller høy intensitet (Helsedirektoratet, 2016). Kroppsøvingstimene vil ikke klare å dekke anbefalingene om 60 minutter, men faget kan være med å bidra til at barn og unge blir stimulert til mer fysisk aktivitet. Dette er en av flere viktige aspekter ved kroppsøving sin rolle i skolen.

Læreplanen i kroppsøving har som mål at faget skal bidra til at elever opplever mestring, glede og inspirasjon ved å bevege seg og være fysisk aktiv (Utdanningsdirektoratet, 2015). Formålet med faget ifølge læreplanen er også å utvikle god selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2015). Når det kommer til kroppsøving i videregående skole og grunnskole er målet utvikling av kompetanse og ferdigheter i tråd med den generelle læreplan og opplæringsloven (Opplæringsloven, 2015).

Dette er forankret i grunnleggende ferdigheter og ulike kompetansemål som tar utgangspunkt i idrettsaktivitet, friluftsliv, trening og livstil på grunnskole og videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Endringene i rundskrivet fra Utdanningsdirektoratet (2012) hadde som formål at kroppsøvfingsfaget skulle ha et tydeligere formål, der det skulle tas hensyn til mangfoldet av bevegelsesidealer. Kompetansemålene skulle ha tydeligere hensikter knyttet opp mot kroppsøvfingsfagets generelle formål. Eksempler på dette er at kunnskap om trening og livstil skal styrke elevenes selvbilde, identitet og flerkulturelle forståelse. Videre skal et fokus rundt begrepet *fair play* 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 kroppsøvfingsklassen. Disse aspektene er også viktig med tanke på grunnlaget for vurdering for læring og tilfredstillelse av behovene. Ikke minst er disse faktorene sentrale opp imot fagets formål om livslang bevegelsesglede.

2.2 Vurdering

Imsen (2016) mener de fleste forbinder vurdering med det å sette karakter. Karakteren er svært synlig og får mye oppmerksomhet, spesielt fra elever og foresatte. Vurdering omfatter imidlertid mer enn karakterer (Imsen, 2016). Definisjonen på vurdering, er at det er en bedømmelse av en elevs læringsprosess og læringsresultater (Helle, 2014). Begrepene vurdering og evaluering blir ofte bruk om hverandre. Imsen (2016) definerer vurdering som å felle en dom over noe, mens evaluering betyr å sette verdi på noe. Vurdering i skolen er et tema som omfatter en rekke pedagogiske og juridiske spørsmål. Vurdering er en del av lærernes arbeidsoppgaver hvor man har et regelverk man må forholde seg til, og hvor det er mange detaljer som en lærer må være oppmerksomme på (Imsen, 2016). Bestemmelsene for vurdering blir jevnlig oppdatert i opplæringslovens forskrifter.

§ 3-2. Formålet med vurdering

Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane (Opplæringsloven, 2015).

Imsen (2016) mener at den viktigste funksjonen som vurdering har, er veiledning og motivering. Flere læringsteorier fremhever betydningen av at elever på en eller annen måte for en form får tilbakemelding på sitt arbeid. Erfaringen eleven får av en slik tilbakemelding

kan gi en ønsket læringseffekt. Ikke alle læringsaktiviteter er selvregulerende, og dermed kan det være lurt at læreren bidrar med tilbakemeldinger og korrigeringer (Imsen, 2016). Ifølge behavioristisk læringssyn er feedback et helt nødvendig element for å lære (Imsen, 2016). I det konstruktivistiske læringssynet må elevene lære seg å se konsekvensene av sine egne handlinger, mer kjent som «learning by doing» (Imsen, 2016). I den sosiokulturelle læringsteori skjer læringen i interaksjon med andre. Her blir lærerens oppgave å veilede elevene i den nærmeste utviklingssonen. Elevene skal lære av vurderingen. En annen funksjon til vurderingen som trekkes frem er informasjon om elevenes standpunkt og fremgang i skolearbeid (Imsen, 2016). Dette skal komme frem slik at blant annet foresatte skal få informasjon om utviklingen til barnet deres. Et annet moment er at læreren skal kunne tilrettelegge, planlegge og tilpasse undervisningen til den enkelte elev (Imsen, 2016).

Vurdering har i hovedsak tre formål. Den skal fremme læring, dokumentere utdanningen til hver enkelt elev eller student og holde skolen og utdanningssystemet ansvarlig for sin virksomhet (Fjørtoft, 2016). Det første formålet med å fremme læring kan relateres til vurdering for læring eller formativ vurdering. Det innebærer at læreren og elevene samler inn og fortolker informasjon for å forsterke eller støtte opp under læringsprosesser underveis (Fjørtoft, 2016). Det andre formålet i forhold til dokumentasjon, kaller Fjørtoft (2016) for vurdering av læring eller summativ vurdering. Dette innebærer en dokumentasjon av elevenes totale læringsutbytte etter en avsluttet læringsprosess. Summativ vurdering har en lang tradisjon i skolen, og er det mest kjente aspektet ved vurdering. Den summative vurderingen har ofte et helhetlig og grovmasket preg, og det stilles høye krav til at vurdering skal være rettfærdig og dokumentert. Det tredje og siste formålet med vurdering i skolen er knyttet til ansvarliggjøring av skolen som virksomhet (Fjørtoft, 2016).

2.2.1 Vurdering for og av læring

Vurdering i kroppsøving kan deles i to typer. Den første typen vurdering er vurdering av læring. Denne vurderingsformen tar sted ved avslutningen av et læringsløp. Formålet med denne formen for vurdering er å avgjøre om oppgaven eller prestasjonen er godkjent eller om graden av måloppnåelse ikke blir oppfylt. Målet for denne vurderingsformen er kontroll og ikke læring. Vurdering av læring kan sees på som en summativ vurdering (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Den andre er vurdering for læring (VfL). Det er denne formen for vurdering som er i fokus i denne oppgaven. Vurderingsformen har som hensikt å fremme læring (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Utdanningsdirektoratet (2016) nevner fire prinsipper for å gjennomføre VfL. Det første er at elever skal forstå hva de skal lære og hva som

forventes av dem. Dette prinsippet handler om at elevene skal kjenne læreplanen, målene og kriteriene. Prinsipp to handler om tilbakemeldingene elevene skal få om kvaliteten på prestasjon eller arbeidet. Det tredje prinsippet handler om hvordan elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg. Dette handler om å gi elever gode faglige tilbakemeldinger. Det siste prinsippet er at elevene skal være involvert i eget læringsarbeid. Elevene skal være med å vurdere eget arbeid og utvikling. Disse fire prinsippene mener Utdanningsdirektoratet er læringsfremmende. Begrepet vurdering for læring kan sees på som en formativ vurdering. Essensen i vurderingen er å undersøke og identifisere hva eleven har forstått eller misforstått. Hensikten med tilbakemeldinger er at fokuset retter seg mot det eleven bør arbeide med videre (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Her kommer det tydelig frem at fokuset er på elevens forbedringspotensial, og ikke på feil eller mangler. Vurderingen tar tydelig sikte på den videre læringsprosessen. Dette kan være med på å øke motivasjonen og innsatsen til elevene i kroppsøving (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Det har kommet en god del forskning på vurdering i kroppsøving. Forskningen er mest fokusert på bruken av formativ og summativ vurdering, og hvor ulikt elever blir vurdert fra skole til skole. Det er også sett på hva som vektes når elevene blir vurdert. Når det kommer til vurdering og hvordan det påvirker motivasjon, er det lite forskning som har blitt gjennomført i Norge og internasjonalt. Leirhaug (2016) så på sammenhengen mellom elevenes kunnskap om vurdering for læring og karakteren i kroppsøving. Hypotesen Leirhaug tok utgangspunkt i var at elever som erfarer vurdering for læring vil få økt læringsutbytte, og at det vil føre til en bedre karakter enn elever som erfarer ingen eller mindre vurdering for læring. Resultatene til Leirhaug indikerte det motsatte. Elever som rapporterte mer erfaring med VfL fikk gjennomsnittlig lavere karakterer enn elever som rapporterte mindre erfaring med VfL. Leirhaug mener dette resultatet forteller at det ikke er noen god sammenheng mellom formativ praksis som er representert ved VfL og det summative vurderingsresultatet i form av karakter. Leirhaug påpeker imidlertid at det er viktig å være oppmerksom på at det kan være svakheter ved studien. Leirhaug understreker også behov for ytterligere forskning før sikrere konklusjoner kan trekkes.

2.2.2 Karakter

På videregående skole i Norge blir elever vurdert på en karakterskala fra en til seks. Det de bli vurdert på er kunnskap, ferdigheter, innsats, holdning og samarbeidsevner. Om karakteren påvirker motivasjonen til elevene negativt eller positivt er nok varierende (Krijgsman et al., 2017). Krijgsman med flere (2017) mener ut fra et motivasjonsperspektiv at motivasjonen trolig blir svekket om karakteren er basert på elevens ferdigheter og kunnskap, i stedet for at

karakteren blir brukt som en pekepinn på læringsprosessen. Den selvoppfattende kompetansen vil mest sannsynlig bli svekket om karakteren hadde blitt basert på ferdigheter og kunnskap (Krijgsman et al., 2017). Karakteren kan fort bli sett på som en ekstern belønning som fungerer slik at elever yter ekstra innsats eller at de prøver å forbedre ferdighetene hvis det gir en god karakter. Karakteren kan også virke som en straff hvis den ikke samsvarer med den selvoppfattende kompetansen eleven føler (Krijgsman et al., 2017). Dette kan igjen påvirke innsatsen negativt. Hvis elever som føler en høy selvoppfattende kompetanse også får en god karakter som samsvarer, kan dette brukes for å bygge opp en interesse, engasjement og glede i faget, som også er hovedformålet med livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hvis vi ser på sammenhengen mellom de psykologiske behovene og karakteren, hvordan vil den være i forhold til følelsen elevene har når det gjelder valgfrihet, kompetanse og relasjon til medelever med tanke på elevenes oppnådde karakter? Krijgsman med flere (2017) gjennomførte en studie som oppdaget at elever opplevde kroppsøvingen som mindre interessant, mindre trivelig og mindre meningsfull når karakteren var basert på prestasjoner. Dette medførte i tillegg mer frykt og press for å prestere i kroppsøvingstimene (Krijgsman et al., 2017). Videre viser studien at karakter basert på prestasjon påvirker de grunnleggende psykologiske behovene negativt, og at frustrasjonen av behovene økte (Krijgsman et al., 2017).

2.2.3 Innsats

Vurdering i kroppsøving og vektingen av henholdsvis kunnskap, ferdigheter, teori, holdninger samarbeidsevner, forutsetninger og innsats har blitt endret flere ganger. Et eksempel på dette var innføringen av læreplanverket Kunnskapsløftet i 2006, som bestemte at elever skulle bli vurdert på de aktuelle kompetansemålene i kroppsøvingfaget. Karaktersettingen skulle ta hensyn til elevens forutsetninger, men innsats-begrepet skulle fjernes som en del av vurderingsgrunnlaget (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Innsats skulle være en del av ordenskarakteren i stedet (Vinje, 2008). I 2016 ble det gjort endringer i et rundskriv om individuell vurdering som fokuserte på at elevens samlede kompetanse i faget skal vurderes. Her kommer innsats-begrepet inn igjen, og i en mer sentral rolle (Utdanningsdirektoratet, 2016). Med innsats i kroppsøving menes at elevene jobber hardt for å løse utfordringer etter beste evne ut ifra egne forutsetninger uten å gi opp (Ulstad, Halvari, Sørebo & Deci, 2016). Vurdering av innsats omhandler elevens evne til å vise selvstendighet i kroppsøving og at de utfordrer sin egen fysiske kapasitet. En annen faktor er at elevene viser et sterkt ønske om å lære (Ulstad et al., 2016). En fordel med innsats som deler av vurderingsgrunnlaget, er at

elever med mindre kompetanse eller elever som har dårligere forutsetninger har muligheter til å oppnå en god karakter i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2012).

2.3 Motivasjon

Motivasjon er et tema som er forsket mye på. Den kan beskrives med utgangspunkt i en rekke teoretiske rammeverk (Weinberg & Gould, 2011). For å kunne behandle resultatene i forskning angående motivasjon er det viktig å skape et klart bilde av utgangspunktet for tolkningene og hvordan man definerer begrepet motivasjon. Det teoretiske perspektivet som vil bli benyttet i denne oppgaven for å belyse motivasjon er selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985). Dette danner grunnlaget for motivasjonstolkningen. Teorien vil utdypes nærmere med å se på underteoriene Organisk integrasjonsteori (OIT), Kognitiv evalueringsteori (CET), og de grunnleggende psykologiske behovene.

2.3.1 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien eller SDT har et hovedfokus på motivasjonen bak ulike valg man gjør. Den ser på i hvilken grad valgene er gjort på eget initiativ eller påvirket av noe eller noen (Deci & Ryan, 1985). SDT står for et bredt rammeverk for studien av den menneskelige motivasjon og personlighet. Den er sammensatt av seks underteorier som ser på de ulike perspektivene innenfor den menneskelige motivasjon. SDT er en teori som definerer indre og varierte ytre kilder til motivasjon, en beskrivelse av de ulike roller av egenverdi, ulike sider av ytre motivasjon i kognitiv, sosial utvikling og individuelle forskjeller (Deci & Ryan, 2002). Aktuelt for denne oppgaven er de tre underteoriene OIT, CET, og teorien om de grunnleggende psykologiske behovene. OIT ser på hvordan selvbildet kan utvikle seg gjennom internalisering. Sagt på en annen måte, vil internalisering skje når en elev absorberer andre personers meninger og egenskaper som eleven ikke hadde i begynnelsen. CET har som hensikt å forklare indre motivasjon i forhold til hvordan miljø og sosiale faktorer påvirker den indre motivasjon. Teorien legger størst vekt på en persons behov for kompetanse og autonomi. De grunnleggende psykologiske behovene ser på de tre grunnleggende behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet.

2.3.2 Støttende og kontrollerende lærer

CET er en del av selvbestemmelsesteorien som prøver å beskrive faktorene som påvirker den indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Teorien ser på de miljøvariablene som kan påvirke den indre eller ytre motiverte handling (Ryan & Deci, 2007). Oppgaven skal se nærmere på den delen av STD som tar over for seg konteksten om hva som fremmer eller hemmer

motivasjon. Fokuset skal være på lærerens interaksjon med elevene eller sagt på en annen måte, hvordan ulike lærerstiler kan påvirke motivasjonen til elever (Deci & Ryan, 2002). Reeve, Ryan, Deci og Jang (2008) mener at elever som blir møtt på en måte som tilfredsstiller deres grunnleggende behov, kan aktivere motivasjonen og gjøre elever konstruktive og proaktive når det kommer til læringsaktiviteter. I hvilken grad motivasjonen blir aktivert avhenger av om den sosiale kontakten oppleves som støttende, slik at den indre motivasjonen fremmes (Reeve et al., 2008). Reeve med flere (2008) viser til læreres motivasjonsstil som et begrep som ser på om lærerne er autonomistøttende eller kontrollerende. Reeve med flere (2008) forklarer med fire punkter hvordan en lærerstil er autonomistøttende. Det første punktet handler om at en lærer må være mottakelig for perspektivene til elevene, samt å anerkjenne og akseptere disse perspektivene. Neste punkt er knyttet til kommunikasjon. En autonomistøttende lærer gir oppmuntring og gode tips som ikke er kontrollerende, men som gir god informasjon. Punkt tre er å tilby elever logiske begrunnelser for ulike problemer, promotere elevers verdsetting av skoleaktiviteter og internaliseringsprosesser. Det siste punktet fokuserer på at læreren bør lytte og oppmuntre elevene og støtte opp under elevenes indre motivasjonsressurser. Kort oppsummert er en autonomistøttende lærer en lærer som engasjerer elever og legger til rette for elevenes autonomi ved å se ting fra elevenes perspektiv. Læreren ser og identifiserer elevenes behov, interesser og preferanser. Læreren gir gode utfordringer og læringsmål som er meningsfulle, slik at relevante aktiviteter blir gjort interessante (Reeve et al., 2008).

Når det kommer til kontrollerende lærerstil har Reeve med flere (2008) seks punkter som blir sett på som undervisningsatferder som blir stemplet som kontrollerende. Det første punktet er at læreren gir kommandoer om hva elevene må gjøre. Neste punkt er at læreren kommer med uttalelser om hva elevene burde og må. Læreren ønsker at elevene skal tenke, føle eller gjøre noe som de ikke i sin nåværende tilstand tenker, føler eller gjør. Tredje punktet er at læreren kontrollerer elevene med å annonsere spesifikt hvordan elevene skal oppføre seg på, før elevene har mulighet til å oppdage det selv. Punkt fire er at læreren fysisk viser hvordan elevene bør gjennomføre bestemt oppgave, også før elevene selv har fått mulighet til å finne ut av dette selv. Det femte punktet handler om at læreren besitter og monopoliserer læringsmaterialer. Det siste punktet er at læreren kommer med instruksjoner som er utformet som spørsmål (Reeve et al., 2008). Ifølge disse seks punktene er en kontrollerende lærer en lærer som har en adferd der tilbakemeldinger virker som en kontrollering, eller at kommunikasjonen er veldig enveis fra lærer til elev med lite eller ingen interaksjon.

Ryan og Deci (2000) mener at den indre motivasjonen påvirkes av den sosiale konteksten. En lærer som gir støtte kan føre til økt indre motivert atferd (Lim & Wang, 2009).

Tilbakemeldinger fra lærer til elev er en viktig faktor for å forutsi indre motivasjon til faget (Koka & Hein, 2003). Belønning derimot har vist seg å undergrave indre motivasjon (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Videre mener Ryan og Deci (2000) at individets egne ressurser kan gi kompetansefølelse og selvbestemmelse. Kognitiv evalueringsteori ble utviklet for å se på studier knyttet til belønning, tilbakemeldinger og ytre påvirkninger på indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). I denne sammenhengen trekkes også kausaliteten inn i forskningen. Kan en handling være en indre kausalitet eller en ytre? Gjøres handlingen av en oppriktig interesse eller som følge av en belønning? Er handlingen autonom eller kontrollerende? Studier viser at forskjellige former for ytre belønninger knyttet til prestasjon kommer til å undergrave indre motivasjon (Deci et al., 1999). Kort forklart vil følelsen av autonomi i slike tilfeller undergraves dersom aktiviteten gjøres for å møte et ytre krav og av den grunn virker kontrollerende (DeCharms, 1968). En handling som er indre motivert vil være gjort av ren interesse og glede ved selve handlingen. Det er en indre driv og tilfredstillelse som oppstår i handlingen. Motivet knyttes mot en indre kausalitet og oppfattes som en selvbestemt, fri og autonom handling (Deci & Ryan, 1985). Barnelek er et eksempel på en handling som betegnes som indre motivert. Etter hvert utvikles selvbilde og forventninger. Krav og belønning blir en del av handlingen. Dette synes å ha en negativ effekt på den indre motivasjonen (Ntoumanis, Barkoukis & Thøgersen-Ntoumani, 2009). Det må påpekes at den indre motivasjonen kun oppstår ved aktiviteter som er fengende og interessant for personen selv. Mangler aktiviteten spenning, utfordring eller en annen verdi for personen, gjelder ikke denne underteorien (Ryan & Deci, 2000). I et skoleperspektiv vil en lærer i større grad jobbe med elever som oppfatter lærings situasjonen som mer ytre motivert (Ryan & Deci, 2000).

Ommundsen (2006) skriver at læreren er en viktig brikke for å legge til rette for innflytelse, deltagelse og medvirkning fra elevenes side i læringsprosessen. Ommundsen (2006) peker på at en autonomistøttende lærer er fordelaktig for å utvikle indre regulert motivasjon for kroppsøving. Andre effekter elever kan oppleve av en autonomistøttende lærer er følelse av velvære og overskudd (Ommundsen, 2006). Ommundsen (2006) påpeker at elever på ungdomstrinn som opplevde autonomi og lærerstøtte der læreren vektla medbestemmelse og innflytelse i undervisningen i kroppsøving, resulterte til sterkere indre motivasjon blant elevene. Resultatene forteller at lærere som opptrer autonomistøttende bidrar direkte til elevenes indre motivasjon, men også indirekte ved å få frem elevenes kompetansefølelse i

kroppøvingstimene (Ommundsen, Eikanger & Kvalø, 2006). Soenens med flere (2012) så på sammenhengen mellom lærerstil og de grunnleggende psykologiske behovene. Undersøkelsen fant en klar sammenheng mellom autonomistøttende lærer og tilfredstillelse av behovene, men også en klar negativ sammenheng mellom kontrollerende lærer og tilfredstillelse av behovene.

2.3.5 De tre grunnleggende psykologiske behovene

Basic Needs Theory er fundamentet i Deci og Ryans selvebestemmelseteori (Pintrich, Mchruk & Meece, 2008). Hovedelementet i denne teorien er at Deci og Ryan (2000) definerer tre psykologiske basisbehov som må tilfredsstilles om individet skal fungere og utvikle seg. Utgangspunktet tas ut fra at individet er aktivt og målfokusert av natur, og at individet søker personlig vekst og integrering gjennom hele livet (Deci & Ryan, 2000). Ryan og Deci (2008) mener at det er tre underliggende behov som er nødvendige for at individet kan utvikle seg, øke selvstendigheten og psykisk velvære. De tre underliggende behovene er behovet for autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Hvis disse behovene blir tilfredsstilt innenfor en kontekst, kan dette føre til indre motivasjon og internalisering av aktiviteter og handlinger. gjennom internaliseringen vil eleven tilegne seg holdninger og verdier som eleven i utgangspunktet ikke hadde. Blir behovene ikke tilfredsstilt vil det føre til frustrasjon, og den indre motivasjonen og internaliseringen av aktiviteter og handlinger kan forsvinne (Deci & Ryan, 2000). Behovene spiller ulikt inn på individets utvikling og vekst. Et individ kan ikke fungere optimalt dersom et av behovene blir ignorert eller i mindre grad tilfredsstilt. Dette gjelder uavhengig om individet erkjenner behovene eller ikke (Deci & Ryan, 2000). Essensen i teorien er at disse behovene er medfødt og naturlig, samt at de er gyldig på tvers av kjønn, kulturell kontekst og tidsperspektiv. Behov som blir tilfredsstilt leder til psykisk velvære (Hagger & Chatzisarantis, 2007).

Chen med flere (2015) mener at de grunnleggende psykologiske behovene er naturlig. Tilfredstillelse av disse representerer essensen for å oppleve glede og trivsel for mennesker. Tilfredstillelse av behovene fungerer som næring til integrasjonsprosessen som er med på å tilfredsstille helsen og psykisk velvære (Chen et al., 2015). Videre vil frustrasjon av behovene føre til at denne næringen ikke kommer, noe som igjen gjør at den potensielle veksten av helsen og psykiske velvære kan bli fraværende. Individet vil bli defensiv og få lavere velvære (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Forskning ser det er en forbindelse mellom tilfredsstillelse av behovene og trivsel på et individuelt plan. Individer som rapporterer at de opplever høy tilfredsstillelse av behovene føler bra om seg selv og har høyere selvtillit (Chen et al., 2015). På den andre siden viser forskning på frustrasjon av behovene at individer som opplever frustrasjon har høyere grad av mistriivsel (Chen et al., 2015). I det neste avsnitt skal vi se litt nærmere på de tre behovene og hva som kjennetegner tilfredsstilltes og frustrasjon av behovene.

Autonomi

Det første behovet er behovet for autonomi. Det handler om individets valgfrihet og kontroll over hva individet gjør, og hvordan det gjør det. Individet tar selv beslutninger, løser problemer og viser ansvar. Individets egne ønsker skal styre handlingen i stedet for at press og ytre belønning skal påvirke. Deci og Ryan (2000) definerer mennesker som føler de har kontroll over seg selv som autonome. Videre definerer de autonomi som menneskes behov for eierskap over egen atferd og følelsen av frihet. Behov for autonomi kan indikere at individet innehar en ressurs og et behov for å mestre. I tillegg ønsker individet å ha kontroll over aktiviteter og handlinger som individet foretar seg. Tilfredsstillelsen av autonomi handler om at individet opplever stor grad av selvbestemmelse, villighet og vilje når aktivitet blir gjennomført. Ved frustrasjon av behovet for autonomi føler individet seg kontrollert. Individet føler et ytre press fra eksempel en lærer eller medelever, eller individet legger et stor press på seg selv (Deci & Ryan, 1985).

Kompetanse

Andre behov er behovet for kompetanse. Behovet dreier seg om individets oppfattelse av egen kompetanse når det gjelder enten utføring av en handling, oppgaveløsning eller møte med krav fra omgivelsene (Roberts, Treasure & Kavussanu, 1997). Ryan og Deci (2008) definerer kompetanse som tiltro til egen effektivitet med hensyn til selvstendig utvalgte mål eller vekstområder. Kompetansebehovet handler om menneskets iboende behov for å være kompetent og løse problemer. Dette innebærer et medfødt ønske og streben etter læring, vekst og utvikling. At et individ har kompetanse handler om det å være kompetent nok til å løse utfordringer som individet vil stå overfor (Ryan & Deci, 2000; Pintrich, Schunk & Meece, 2008). Med dette utgangspunktet vil individet alltid søke etter å tilfredsstille kompetansebehovet, med den hensikt at individet vil føle seg mest mulig effektiv i interaksjoner med det sosiale miljøet (Ryan & Deci, 1985). Mennesker som opplever at de er kompetente føler seg sikre på sine evner, og søker ferdigheter og mer kunnskap. De er ikke redd for å feile, oppleve seg udyktig eller å dumme seg ut når de prøver nye ting. De ser på

situasjonen og aktiviteten som en mulighet for å lære og ha det gøy. Det å gjøre feil eller mislykkes sees på som en del av læringsprosessen. Deres kompetansefølelse gjør at de tar fatt på nye oppgaver med energisk iver, de liker utfordringene nye erfaringer bringer. Mennesker som ikke føler at de er kompetente unngår oppgaver som innebærer at de kan feile eller mislykkes, eller gir opp forsøket (Dweck, 2000). Når det kommer til tilfredstillelse av kompetanse, opplever individet tilfredstillelse når det er kapabel til å klare oppgaver effektivt og få til det ønskede utfall. Frustrasjon av kompetansen handler om at individet føler en frykt for å mislykkes og tviler på seg selv (Deci & Ryan, 1985).

Tilhørighet

Det siste behovet er behovet for tilhørighet. Behovet dreier seg om tilhørighet til en gruppe, der individet opplever respekt, anerkjennelse og kjærlighet fra andre mennesker (Ryan & Deci, 2002). Det at individet kan føle seg komfortabel og velkommen innenfor en signifikant eller tilfeldig gruppe er behov som må støttes dersom individet skal oppleve tilhørighet. Familie og nære personlige fellesskap er de viktigste gruppene å føle tilhørighet til. I tillegg er det viktig å føle tilhørighet til mer upersonlige grupper eller miljøer. Miljøet vil avgjøre hvilken grad det bygger opp under eller hindrer slik sosial relasjonsbygging. Dersom individet er en del av et kontrollert eller et avvisende miljø vil det kunne føre til en negativ utvikling (Ryan & Vansteenkiste, 2013). De sosiale behovene er noe mer perifere enn de andre behovene. Behovet for interaksjon med andre individer er en del av basisbehovene som må tilfredsstilles for at vi i større grad skal oppnå indre motivert atferd (Deci & Ryan, 2000). Ved tilfredstillelse av tilhørighet føler individet intimitet og ekte samhold med andre mennesker i gruppen. Ved frustrasjon av tilhørighet erfarer individet eksklusjon fra gruppen og dermed ensomhet (Deci & Ryan, 1985).

2.3.6 Autonom og kontrollert motivasjon

Organisk integrasjonsteori ser på hvordan ytre motiverte aktiviteter kan internaliseres og integreres, og dermed oppleves mer selvbestemt (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Ryan og Connell (1989) trekker frem problemet med motsetningene til indre og ytre kausalitet der skillelinjen befinner seg i personen selv. De støtter arbeidet til Deci og Ryan (1985) som fremmer forståelsen av autonomi som blir påvirket av normer, regler, indre press og frykt, med en bakgrunn i det ytre, men med innvirkning gjennom det indre (Ryan & Connell, 1989).

Deci og Ryan (1985) har delt ytre motivasjon opp i fire reguleringer som kan plasseres fra de mest selvbestemte formene for ytre motivasjon til de mer kontrollerte formene for ytre

motivasjon. De fire reguleringene for ytre motivasjon er integrert regulering, identifisert regulering, introjeksjonsregulering og ekstern regulering. Integrert regulering sees på som den formen for ytre motivasjon som er mest autonom (Ryan & Deci, 2000). Dette er den reguleringen som er den mest utviklingsmessige avanserte formen for ytre motivasjon (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Skal en integrert regulering ha bakgrunn i en handling må motivet være assimilert, avpasset og integrert med bakgrunn i personens verdier og behov (Deci & Ryan, 1985). Et eksempel på en integrert regulering kan være at en lærer skal gjennomføre en styrkeøkt i kroppsøvingstimen. Det er flere elever som er interessert i klatring, og elevene forstår at det å trene styrke er fordelaktig for å bli bedre til å klatre. Med dette bakteppe vil elevene ha en mer indre regulert motivasjon for å gjennomføre økten. Ikke fordi de har en direkte indre motivasjon for å bedrive styrke, men fordi resultatene av styrketreningen kan påvirke klatringen positivt. Denne reguleringen vil være en del av personens selv (Deci et al., 1991). Hvis motivet ikke henger sammen med personens verdier eller behov blir reguleringen mindre betydningsfull og den vil i lavere grad bli selvbestemt (Ryan & Deci, 2000). Den personlige verdien selve handlingen har, men som fortsatt klassifiserer handlingen som ytre motivert. Identifisert regulering ser på handlingen opp mot verdier og behov på en mer direkte måte enn integrert regulering (Ntoummanis, 2001). Verdien til handlingen sees på nytteverdien av selve handlingen, og hva det bringer med seg (Standage, Duda & Ntoumanis, 2005). Med denne vinklingen vil handlingen oppfattes som et mer kontrollerende motiv i forhold til integrert regulering (Ryan & Deci, 2000). Personen har likevel sett verdien ved aktiviteten og akseptert reguleringen (Deci et al., 1991). Eksempel som kan brukes her er en elev i kroppsøving som er med fordi eleven tror det er fordelaktig med tanke på kroppsøvingstimen som kommer senere. Her vil aktiviteten bli internalisert i stadiet til identifisert regulering (Goudas, Biddle & Fox, 1994).

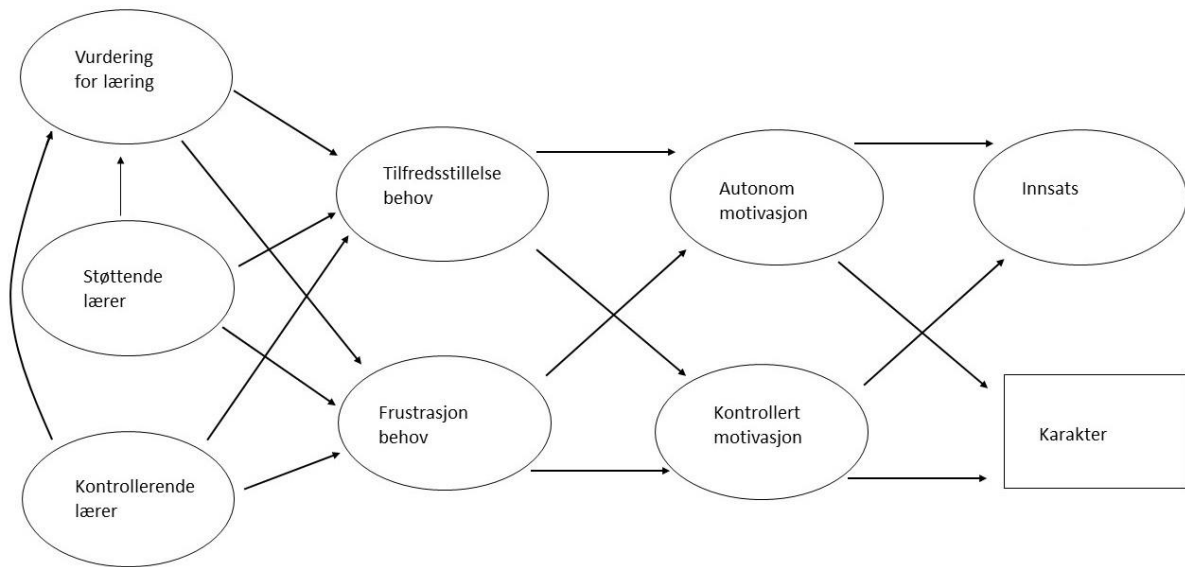
Introjeksjonsregulering knyttes av Ryan og Connell (1989) opp mot en persons ego og selvoppfattelse. Introjeksjons- og identifisert regulering er bygget på verdier og behov, men disse verdiene og behovene er ikke nødvendigvis personens egne (Deci et al., 1991). Handlingen til personen gjøres for å hevde seg i forhold til andre, for å unngå skyld og skam, eller for å føle stolthet og verdi (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Selv om handlingen kan gi en god følelse, stolthet eller verdi, sees den som en ytre motivert handling fordi følelsen kan skilles fra handlingen (Ryan & Deci, 2000). Eksempler som kan klassifiseres som en introjeksjon er hvis en elev deltar i kroppsøvingfaget kun fordi eleven ville fått en dårlig følelse ved å ikke delta, eller at eleven prøver å hevde seg ovenfor læreren eller andre elever

ved å delta. I dette tilfellet kontrolleres eleven av sitt indre selv (Goudas et al., 1994). Ekstern regulering vil bli knyttet mer direkte opp mot et ytre utfall. Eksempel som kan brukes er belønning eller straff (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Kausaliteten av denne handlingen vil være knyttet opp mot ønsket om å oppnå en ytre eventualitet. Det vil bli en ytre kontroll av handlingen, som ikke har noe med personens eget verdisystem å gjøre (Ryan & Deci, 2000). Goudas med flere (1994) forklarer at det å følge regler og unngå straff er former for ekstern regulering. Eksempel som kan brukes er at elever deltar i kroppsøving for å få god karakter eller for å stå i faget (Ntoumanis, 2001). Amotivasjon kan også innlemmes under Organisk integrasjonsteori, selv om definisjonen av amotivasjon er et fravær av motivasjon (Ryan & Deci, 2007). Det å ikke være motivert til å delta i aktiviteter kan skyldes flere årsaker. Ryan og Deci (2000) trekker frem hvordan aktiviteter kan føles verdiløse, og at elever kan føle en inkompetanse i forbindelse med aktiviteter. Hjelpeløshet kan, i tillegg til mangel på kompetanse og kontroll, føre til amotivasjon til en handling (Vallerand, 1997). Tidligere forskning på autonom og kontrollert motivasjon viser at atferd som var autonomt regulert ga mer positive resultater i form av høyere kvalitet på prestasjoner og bedre mental helse, i forhold til mer kontrollert motivert atferd (Deci & Ryan, 2000). Deci og Ryan (2000) forklarer disse funnene med at autonome reguleringsprosesser er med å tilfredsstille de grunnleggende psykologiske behovene i høyere grad.

2.5 Problemstilling og hypoteser

Tidligere forskning på området og den teoretiske rammen danner grunnlaget for oppgavens problemstilling og hypoteser. Formålet med oppgaven er å se på sammenhengen mellom vurdering for læring, tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene, autonom motivasjon, kontrollert motivasjon, innsats og karakter i kroppsøving på videregående skole. Oppgavens problemstilling er:

Hvilke sammenhenger er det mellom lærerstil og vurdering for læring, tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende behovene og motivasjon i kroppsøving, og hvordan kan dette påvirke elevenes innsats og karakter?



Figur 1: Hypotesemodell.

Hypotese 1: Støttende lærer har en positiv sammenheng med vurdering for læring.

Kontrollerende lærer har en negativ sammenheng med vurdering for læring. Vurdering for læring har en positiv sammenheng med tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene, og en negativ sammenheng med frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene.

Hypotese 2: Støttende lærer har en positiv sammenheng med tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene, og en negativ sammenheng med frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene.

Hypotese 3: Kontrollerende lærer har en negativ sammenheng med tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene, og en positiv sammenheng med frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene.

Hypotese 4: Tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene har en positiv sammenheng med autonom motivasjon, og en negativ sammenheng med kontrollert motivasjon.

Hypotese 5: Frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene har en negativ sammenheng med autonom motivasjon, og en positiv sammenheng med kontrollert motivasjon.

Hypotese 6: Autonom motivasjon har en positiv sammenheng med innsats og karakter.

Kontrollert motivasjon har en negativ sammenheng med innsats og karakter

3.0 Metode

3.1 Valg av metode

Metode kommer fra det greske ordet *methodos* som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2010). Metode dreier seg om hvordan vi skal hente informasjon om virkeligheten og hvordan vi skal analysere denne informasjonen slik at den gir ny innsikt i samfunnsmessige forhold og prosesser. I enhver forskning vil problemstillingen og forskningens formål ut fra teoretiske rammer være det som styrer metoden for undersøkelsene (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016). Ut fra oppgavens formål, problemstilling, teoretiske ramme og hypoteser var det mest hensiktsmessig å benytte seg av et spørreskjema. Bruk av et spørreskjema som har forhåndsgitte svaralternativ kan gi flere fordeler i et forskningsprosjekt. En av fordelene er at det vil være mulig å nå ut til mange respondenter på kort tid. En annen er at standardiserte spørreskjemaer gir muligheter til å se på likheter og variasjoner i måten respondentene svarer på (Johannessen et al., 2016). Dette gir mulighet for å generalisere resultatene fra utvalg til populasjon. Bruk av spørreskjema vil også legge til rette for statistiske analyser der en kan undersøke sammenhenger mellom fenomenene (Johannessen et al., 2016). En annen viktig grunn for valg av spørreskjema som metode, er at spørreskjemaene som blir brukt i denne undersøkelsen er brukt i en rekke tidligere forskning. Dette er med på å validere spørreskjemaene som blir brukt.

3.2 Populasjon, utvalg og datainnsamling

Ut fra oppgavens problemstilling er populasjonen for undersøkelsen elever som går på videregående skole. Undersøkelsen ble gjennomført på tre videregående skoler i Trøndelag med et totalt utvalg på 268 elever. Av utvalget på 268 elever ble 237 elever med videre og brukt i behandling av data. Av de 237 besvarte spørreskjemaene, var 138 av respondentene jenter og 99 gutter. Utvalget fordeler seg på VG1 (N=58), VG2 (N=45) og VG3 (N=134). 31 spørreskjema ble vraket i denne undersøkelsen. Fem av spørreskjemaene ble fjernet grunnet en oppfatning om at respondentene svarte veldig ensidig. 26 spørreskjema ble fjernet grunnet store mangler i besvarelsen. Svarprosenten ble på 88,5 %, noe som er høyt ifølge Johannessen med flere (2010). En slik svarprosent vil gi et grunnlag for å si at nettoutvalget er representativt ovenfor undersøkelsens populasjon. Arbeidet med utformingen av

spørreskjemaet var viktig med tanke på at undersøkelsen ga svar på det som var ønskelig (validitet), og at spørreskjemaet ble laget slik at flest mulig gjennomførte undersøkelsen. I innledningen av spørreskjemaet ble formålet til undersøkelsen presisert. Det ble bevisst brukt lukkede spørsmål med svaralternativer. Spørsmålene er utformet slik at de skal være tydelige og relevante (Johannessen et al., 2010). Jeg reiste selv rundt på de ulike skolene for å informere om oppgavens formål og svare på spørsmål hvis det var det var noen ord eller setninger elevene ikke forsto. Jeg delte ut spørreskjemaene med skrivesaker.

3.3 Måleinstrumenter

I spørreundersøkelsen ble det stilt innledende spørsmål som gikk på kjønn, alder og klasse for å få en oversikt over utvalget. Karakter siste termin ble brukt for å se om vurdering for læring og motivasjon har noen sammenheng med karakteren elevene har fått. Videre besto spørreskjemaet av fem ulike spørreskjema. Spørreskjema en og to og fire har en fempunktsskala, som går fra «ikke sant i det hele tatt» til «veldig sant». Spørreskjema tre og fem har en sjupunktsskala som går fra «svært uenig» til «svært enig», og fra «ikke sant» til «veldig sant». I analysen av data ble det for spørreskjema en, to og fire brukt en skala fra 1-5. Variablene hadde samme verdi i alle disse spørreskjemaene. For spørreskjema tre og fem som hadde en sjupunktsskala, ble analysedataen brukt i en skala fra 1-7.

Det første spørreskjemaet har 24 påstander som skal måle tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. De 24 spørsmålene dekker seks variabler der fire spørsmål ble viet til hver variabel. Spørreskjemaet er hentet fra Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS) (Chen et al., 2015). Et eksempel på en påstand som ble brukt er «Jeg har en følelse av valgfrihet i det jeg gjennomfører i kroppsøving». Denne påstanden måler tilfredsstillelse av behovet som dekker autonomi. En annen påstand er «Jeg føler meg utestengt fra den gruppen jeg ønsker å være en del av i kroppsøving». Dette spørsmålet måler frustrasjon av tilhørighet. Spørreskjemaet er ganske nytt og har i det siste blitt brukt i flere publikasjoner. Spørsmålene har blitt tilpasset konteksten kroppsøving. Spørreskjemaet ble hentet fra masteroppgaven til Valstadsve (2018). Her var spørsmålene satt i en kroppsøvingskontekst og oversatt fra engelsk til norsk. Det at spørreskjemaet har blitt brukt tidligere kan gjøre at validiteten blir ivaretatt og styrket (Johannesen et al., 2016).

Neste spørreskjema har som formål å avdekke om elever opplever vurdering for læring i kroppsøvingen. Spørsmålene er hentet fra doktorgraden til Leirhaug (2016). Spørreskjemaet

består av 11 påstander og er tilpasset kroppsøvingen. Et eksempel på en påstand er «Jeg synes jeg får den karakteren jeg fortjener». En annen påstand er «Jeg får være med å vurdere meg selv». Disse 11 påstandene blir summert slik at elevene får en skår på hvilken grad av vurdering for læring de opplever.

Spørreskjema til kontrollerende og autonomistøttende lærer består av 13 påstander. Disse 13 spørsmålene dekker to variabler, der seks av spørsmålene dekker autonomistøttende lærer, og de sju andre spørsmålene dekker kontrollerende lærer. Påstand 2,5,6,9,10,12 og 13 måler kontrollert lærer. Eksempel på påstand som dekker autonomistøttende lærer er «Jeg føler min lærer gir meg muligheter og valg». Eksempel på påstand som dekker kontrollerende lærer er «Min lærer avbryter meg ofte». Spørsmålene som måler kontrollerende lærer ble utviklet av Soenens med flere (2012). Spørsmålene ble først oversatt fra engelsk til norsk, så oversatt av en annen person tilbake til engelsk. Dette med hensikt for å se om essensen av spørsmålene ble med i oversettelsen. Oversettelsesmetoden ivaretar validiteten (Johannesen et al., 2016). Spørsmålene som måler autonomistøttende lærer ble hentet fra Black og Deci (2000), som har utviklet spørreskjema fra Deci og Ryan (1985) designet til General Causality Orientations Scale (GCOS). Spørreskjemaet har blitt brukt i flere studier i Norge og internasjonalt. Ulstad med flere (2016) har brukt spørreskjemaet i Norge og viser til god reliabilitet.

Spørreskjemaet som skal måle regulering av motivasjon er et standardisert spørreskjema som er kalt BREQ-2. Det er brukt mye i sammenheng med fysisk aktivitet, i dette tilfelle er det tilpasset kroppsøving. Spørreskjemaet består av 19 påstander og måler fem variabler. Påstand 1, 6, 11 og 16 skal dekke ekstern regulering. Eksempel på spørsmål er «Jeg deltar i kroppsøving fordi andre sier jeg skal». Påstand 2, 7 og 13 ser på introjeksjonsregulering. Eksempler her er «Jeg får dårlig samvittighet når jeg ikke deltar i kroppsøving». Identifisert regulering dekkes av påstand 3, 8, 14 og 17. Eksempel her er «Jeg verdsetter fordelene av kroppsøving». Påstand 4, 10, 15 og 18 ser på integrert regulering. Eksempel på påstand er «Jeg deltar i kroppsøving fordi det er gøy». Påstand 5, 9, 12 og 19 ser på amotivasjon. Eksempler på påstand er påstand 12 «Jeg ser ikke poenget i å delta i kroppsøving». Spørreskjemaet har blitt bruk tidligere i forskning (Markland & Tobin, 2004).

Spørreskjemaet som skal måle innsats og mestringstro er hentet fra Pintrich, Garcia og Mckeachie (1991). De har utarbeidet Manual for use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Spørreskjemaet består av fem påstander. Eksempel på en påstand er «Jeg kan klare nesten alle oppgaver i kroppsøving hvis jeg ikke gir opp.». MSLQ er oversatt

til norsk og tilpasset og tatt i bruk i forskningsprosjekt knyttet til norsk skole (Ulstad et al., 2016) Dette er med på å styrke validiteten til spørreskjemaet.

3.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er begrep som blir brukt i kvantitative undersøkelser som viktige kriterier for kvalitet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Et viktig spørsmål i all forskning er påliteligheten til dataen. I den vitenskapelige verden betegnes dette som *reliabilitet*. Reliabiliteten blir knyttet mot nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, måten innsamlingen foregår og hvordan dataen blir bearbeidet (Johannessen et al., 2010). Et vanlig spørsmål å stille seg er: «Hvor nøyaktig måles det som vi skal måle?» I denne undersøkelsen vil reliabiliteten ivaretas ved å ha en åpen og detaljert framstilling av forskningsprosessen. Dette er med å gi muligheter for andre å gjenskape undersøkelsen for en re-test for å teste reliabiliteten (Johannessen et al., 2010). Reliabiliteten vil også blir styrket i denne undersøkelsen ved nøyaktighet innplotting av data og valg av riktige statistiske analyser (Johannessen et al., 2010).

Et viktig spørsmål som må stilles ved et datasett er hvor relevant eller godt dataen representerer fenomenet. Begrepet *validitet* blir brukt i forskningslitteraturen. Validiteten viser til gyldigheten av datainnsamlingen. Dette henger sammen med følgende spørsmål: «Måler vi det vi skal måle?» Validiteten til datamaterialet handler om sammenhengen mellom fenomenet som skal forskes på og dataen som er innsamlet. Det handler om å hele tiden se på om forskningen har valgt en metode som undersøker det den skal undersøke (Johannessen et al., 2010). Om undersøkelsen gir mulighet for at funnene kan forklares gjennom hypoteser måler *indre validitet* (Dahlum, 2018). I denne oppgaven har hypotesene blitt testet ut fra en teoretiske ramme (Chalmers, 1999). Det teoretiske rammeverket er basert på et stort omfang av tidligere nasjonale og internasjonale studier. Det har blitt brukt standardiserte spørreskjemaer som er brukt i tidligere studier. Disse standardiserte spørreskjemaene skal måle de sentrale teoretiske begrepene i oppgaven. Dette vil være med på å ivareta den indre validiteten. Dermed er det grunnlag for å si at undersøkelsene måler det som skal måles. Den neste formen for validitet som er sentral i forskningssammenheng er muligheten for generalisering. Hvis funnene gjelder hele populasjon vil undersøkelsen ha ytre validitet (Dahlum, 2018). Metoden som har blitt valgt i denne oppgaven gir mulighet til å gjøre statistisk generalisering av funnene basert på utvalget til populasjon (Johannessen et al., 2010). Utvalgskriteriene og omfanget av utvalget kan være med på å styrke oppgavenes ytre

validitet. Resultatene i undersøkelsen kan være generaliserbare overfor elever på videregående skole i Norge.

3.5 Etiske vurderinger

I forkant av innsamlingen av spørreskjemaet kontaktet jeg flere videregående skoler i Trøndelag for å høre om de var interessert i å delta i masteroppgaven. De tre skolene som var interessert sendte meg videre til avdelingsledere og kroppsøvlingslærere. Jeg forklarte bakgrunnen for oppgaven og hensikten med studien. Jeg forklarte også hvordan spørreundersøkelsen praktisk ville bli gjennomført og at deltakelse var frivillig og anonymt. Avtalte også dato, tidspunkt og hvilke klasser jeg kunne få. Under selve innsamlingen av data informerte jeg elevene kort om oppgaven. Jeg presiserte at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg når de ville. Jeg nevnte også at de kunne kontakte meg hvis det var ord eller setninger som de ikke forsto. Før gjennomføringen av spørreskjemaet ble det gjennomført en meldeplikt på Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine hjemmesider. Ifølge personvernombudet for forskning har en undersøkelse meldeplikt hvis den omhandler personvernopplysninger. Undersøkelsene i denne oppgaven omhandler ikke personvernopplysninger og undersøkelsen er ikke identifiserbar. Meldepliktesten konkluderte med at undersøkelsen ikke var meldepliktig. Oppgaven har videre fulgt sentrale forskningsetiske retningslinjer om redelighet. Troverdigheten i forskningsprosjektet er styrket gjennom at resultatene ikke har blitt fabrikkert ved å selv svare på spørsmål som har vært ubesvart (Johannessen et al., 2010). Ingen av spørsmålene var ledende, slik at oppbygningen og spørsmålene ikke ga klare linjer for respondenten. Dette gir respondentene 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., 2010).

3.6 Statistisk analyse

Etter at spørreskjema ble samlet inn ble alle de besvarte spørreskjemaene plottet inn i statistikkprogrammet SPSS. Videre ble spørsmålene brutt ned til variabler. Totalt ble det 11 variabler som ble brukt videre i analysen av resultatene. Det ble gjennomført en måling av Cronbach alfaværdiene på variablene. Cronbach alpha er en reliabilitetstest som ser på den indre konsistens mellom spørsmålene i undersøkelsen (Ponterotto & Ruckdeschel, 2007). Hva som regnes som god reliabilitet er varierende, men et vanlig skille er at reliabiliteten er god hvis alpha-verdien er fra ,70 og oppover (Ponterotto & Ruckdeschel, 2007). Etter Cronbach-alpha testen ble variablene analysert gjennom deskriptiv statistikk som ser på gjennomsnittsverdier, range, standardavvik, skjevhet, og kurtosis. Dette sees på for å beskrive

en sentraltendens og variasjon i et datamateriale. Videre ble det gjennomført Pearson korrelasjonsanalyse for å se på relasjonen mellom to variabler. Hovedpoenget med å gjennomføre en korrelasjonsanalyse er for å se på i hvor stor grad variablene er relatert til hverandre. Korrelasjonskoeffisienten vil alltid være mellom -1 til +1 (Johannessen et al., 2010). Denne verdien kalles for Pearsons r. En r-verdi på -1 indikerer en fullstendig negativ korrelasjon. Når r-verdien er +1 indikerer det en fullstendig positiv korrelasjon. Er r-verdien 0 er det ingen korrelasjon mellom variablene (Johannessen et al., 2010). Den siste analysen som ble gjennomført var en multippel regresjonsanalyse. En multippel regresjonsanalyse av datamateriale har som oppgave å sammenligne gjennomsnittet på den ene avhengige variabelen med verdien på en eller flere uavhengige variabler (Johannessen et al., 2010). Resultatene viser betakoeffisienter og R^2 verdier mellom de ulike variablene. Betakoeffisienter belyser hvordan de avhengige variablene vil øke eller avta avhengig av de uavhengige variablene (Johannessen et al., 2010). R^2 -verdier ser på hvor mye variasjon det er i de uavhengige variablene, og forklarer variasjonen i den avhengige variabelen (Johannessen et al., 2010). Verdien går fra 0 til 1. En R^2 -verdi på 0 viser at de uavhengige variablene ikke forklarer noe av variasjonen i den avhengige variabelen, R^2 -verdi på 1 forklarer all variasjon (Johannessen et al., 2010).

4.0 Resultater

4.1 Deskriptiv statistikk

Cronbach alpha-verdiene for tilfredsstillelse og frustrasjon av de grunnleggende psykologiske behovene er begge over ,80, noe som sees på som god reliabilitet (Johannessen et al., 2010). Vurdering for læring har en skår på ,85, støttende lærer og kontrollerende lærer fikk henholdsvis ,85 og ,79. Autonom og kontrollert motivasjon har Cronbach alpha-verdier på ,85 og ,74, som er god reliabilitet. Innsats fikk ,92. For en beskrivelse av sentraltendens og variasjon i datamaterialet blir gjennomsnittsverdier, range, standardavvik, skjevhet og kurtosis brukt. Resultatene viser at gjennomsnittsverdien på tilfredsstillelse av behovene ligger høyere enn frustrasjon av behovene. Når det kommer til gjennomsnittsverdiene til støttende lærer og kontrollerende lærer er det en tydelig indikasjon på at elevene i større grad opplever en støttende lærer enn en kontrollerende lærer. Dette gjelder også autonom motivasjon og kontrollert motivasjon. Resultatene viser at gjennomsnittsverdien på vurdering for læring ligger på midten. Verdiene på innsats ligger høyt sammen med siste karakter. Standardavviket på tilfredsstillelse og frustrasjon av behovene ligger relativt lavt. Motsatt gjelder dette støttende lærer og innsats som har et høyt standardavvik. Z-skåren som er et mål for skjevhet

og kurtosis, er viktig for å vurdere om datamaterialet er akseptabelt. Er skåren over 2,00 eller under -2,00 kan datamaterialet være svekket med tanke på reliabilitet (Johannessen et al., 2010).

Variabler	N	Skala	Min	Maks	M	SD	Skjevhet	Kurtosis	α
Siste karakter	226	1,00 - 6,00	2,00	6,00	4,53	,73	-,26	,81	-
Vurdering for læring	228	1,00 - 5,00	1,00	5,00	3,50	,75	-,36	-,09	,85
Støttende lærer	230	1,00 - 7,00	1,67	7,00	5,13	1,10	-,33	-,20	,85
Kontrollerende lærer	227	1,00 - 7,00	1,00	6,43	2,01	,95	1,29	2,13	,79
Autonom motivasjon	219	1,00 - 5,00	1,25	5,00	3,96	,81	-,83	0,28	,85
Kontrollert motivasjon	222	1,00 - 5,00	1,25	4,29	2,09	,81	,65	-,06	,74
Tilfredsstillelse av behov	234	1,00 - 5,00	2,08	5,00	3,80	,59	-,47	,18	,82
Frustrasjon av behov	235	1,00 - 5,00	1,00	4,17	2,24	,65	,39	-,21	,81
Innsats	216	1,00 - 7,00	1,60	7,00	5,67	1,20	-,77	,10	,92

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

Tabell 1. Deskriptiv statistikk.

4.2 Korrelasjonsanalyse

Pearson's korrelasjonsanalyse ble gjennomført for å se på relasjonene mellom to variabler. Resultatene er gjengitt som korrelasjonskoeffisienter, se tabell 2. Resultatene viser en positiv korrelasjon mellom vurdering for læring og støttende lærer. Kontrollerende lærer viser en negativ korrelasjon med vurdering for læring. Vurdering for læring korrelerer positivt med tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene og korrelerer negativt med frustrasjon av behovene. Disse funnene er signifikante og støtter opp hypotese 1,2 og 3. Tilfredsstillelse av behovene har en positiv korrelasjon med autonom motivasjon, og en negativ sammenheng med kontrollert motivasjon. Dette samsvarer med hypotese 4. Frustrasjon av de grunnleggende behovene har en negativ korrelasjon med autonom motivasjon og en positiv korrelasjon med kontrollert motivasjon. Dette støtter opp om hypotese 5. Autonom

motivasjon har en positiv korrelasjon med innsats og karakter. Videre har en negativ kontrollert motivasjon en negativ korrelasjon med innsats og karakter, noe som samsvarer med hypotese 6. De fleste korrelasjonene er på signifikansnivå 0,01. Det betyr at det er liten mulighet for å forkaste en sann nullhypotese (Johannessen et al., 2010). Totalt sett ligger korrelasjonen på et moderat nivå, sett med skalaen til Cohen og Holliday (1982). Den sterkeste korrelasjonen er mellom vurdering for læring og støttende lærer (,65). Se tabell 2 for mer detaljert informasjon om resultatene fra Pearson's korrelasjonsanalyse.

Variabler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Siste karakter								
2. Vurdering for læring	,19**							
3. Støttende lærer	,33**	,65**						
4. Kontrollerende lærer	-,19**	-,08	-,17**					
5. Autonom motivasjon	,46**	,26**	,47**	-,13*				
6. Kontrollert motivasjon	-,10	-,12*	-,04	,18**	,02			
7. Tilfredsstillelse av behov	,45**	,43**	,54**	-,15*	,62**	-,10		
8. Frustrasjon av behov	-,37**	-,30**	-,39**	,29**	-,47**	,33**	-,57**	
9. Innsats	,40**	,26**	,46**	-,09	,54**	-,14**	,60**	-,54**

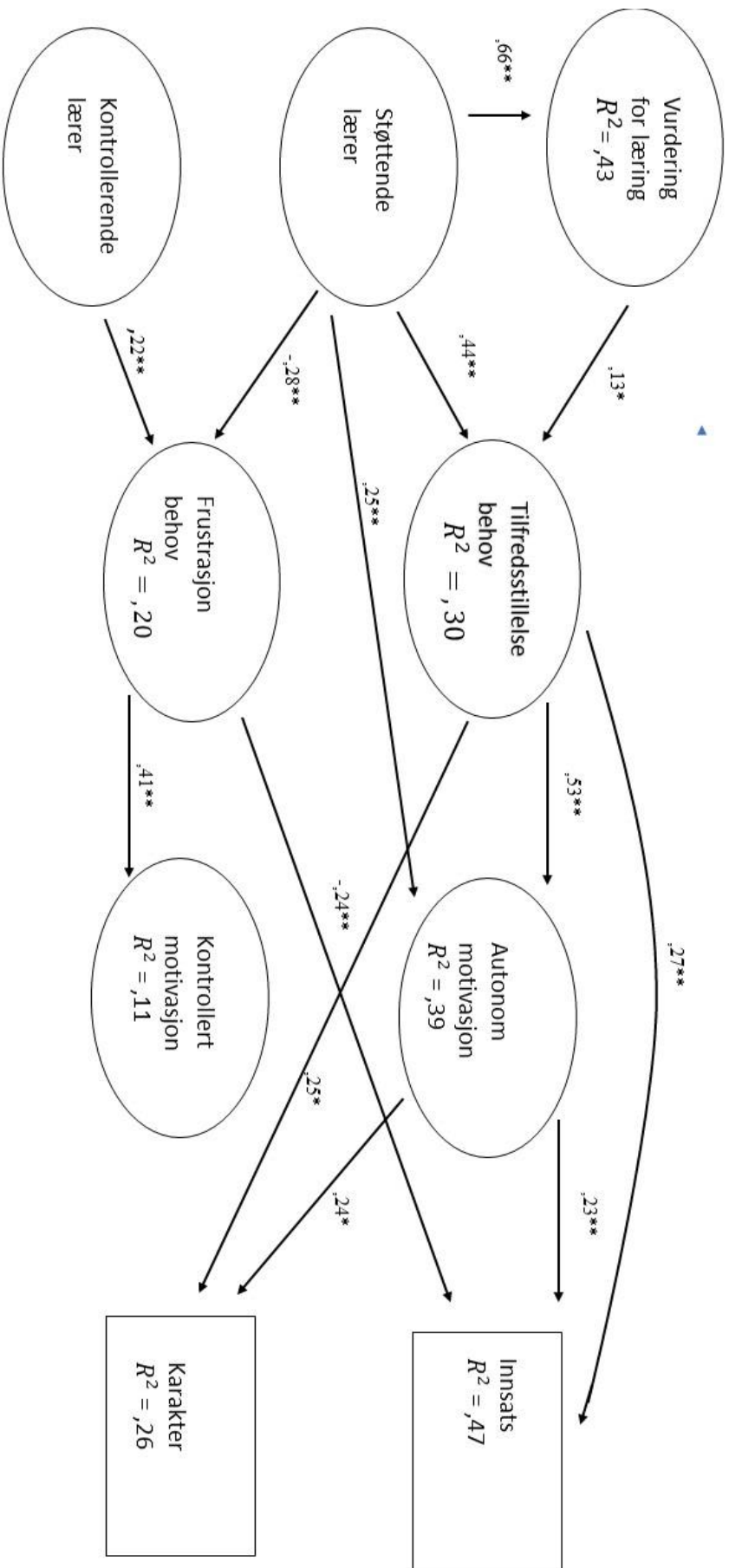
** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

Tabell 2. Pearson's korrelasjonsanalyse mellom variablene.

4.3 Regresjonsanalyse

Det ble gjennomført en multipl regressjonsanalyse for en mer detaljert sammenligning mellom avhengige og uavhengige variabler. Resultatene oppgis i Beta-verdier. Full oversikt

over regresjonsanalysen er å finne i figur 2. Tabelloversikt med alle variablene finnes i vedlegg 4. Resultatene viser en positiv og signifikant sammenheng mellom støttende lærer og vurdering for læring. Det er ingen signifikante funn mellom kontrollerende lærer og vurdering for læring. Regresjonsanalysen viser også at det ikke er noe signifikant funn mellom vurdering for læring og tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene. Figur 2 viser en signifikant og positiv sammenheng mellom støttende lærer og tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene, og en negativ og signifikant sammenheng mellom støttende lærer og frustrasjon av de grunnleggende psykologiske behovene. Resultatene støtter hypotese 2. Kontrollerende lærer har ingen signifikant negativ sammenheng med tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene. Likevel, kontrollerende lærer har en positiv og signifikant sammenheng med frustrasjon av de grunnleggende behovene. Hypotese 3 støttes delvis. Videre viser resultatene at det er en positiv og signifikant sammenheng mellom tilfredsstillelse av behovene og autonom motivasjon. Det er derimot ingen signifikant sammenheng mellom tilfredsstillelse av behovene og kontrollert motivasjon. Frustrasjon av de grunnleggende behovene har en positiv signifikant sammenheng med kontrollert motivasjon, og resultatene viser ingen negativ sammenheng mellom frustrasjon av behovene og autonom motivasjon. Det siste resultatene viser er at autonom motivasjon har en signifikant positiv sammenheng med innsats og karakter. Regresjonsanalysen fant ingen signifikant sammenheng mellom kontrollert motivasjon og innsats og karakter.



Figur 2. Multiippel regresjonsanalyse med standardiserte betakoeffisienter og R^2 -verdier.

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$. Bare signifikante sammenhenger er med.

5.0 Diskusjon

Målet med oppgaven er å se på sammenhengen mellom vurdering for læring, lærerstil, tilfredsstillelse av behov, frustrasjon av behov og motivasjon i kroppsøving. I tillegg hvordan dette påvirker innsatsen og karakteren. I dette kapitlet blir resultatene fra undersøkelsen diskutert i forhold til problemstillingen og hypotesene med utgangspunkt i teorikapitlet og tidligere forskning.

5.1 Lærerstil, vurdering for læring og de grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving

Resultatene i undersøkelsen viser en positiv signifikant sammenheng mellom støttende lærer og vurdering for læring. Vurdering for læring viser også en positiv signifikant sammenheng med tilfredsstillelse av behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Resultatene viser ingen negative signifikante funn mellom kontrollerende lærer og vurdering for læring. Sammenhengen mellom vurdering for læring og frustrasjon av behov viser ingen negative signifikante funn. Hovedfunnene støtter delvis hypotese 1, støttende lærer og vurdering for læring har en positiv sammenheng. Dette samsvarer godt med noen av nøkkelprinsippene til vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Et eksempel på et nøkkelprinsipp er at elevene skal ha et eierforhold til egen læring. De skal være delaktig i vurdering av eget arbeid og få konstruktive tilbakemeldinger når det gjelder læringsprosessen (Leirhaug & Annerstedt, 2015). En autonomistøttende lærer vil legge opp undervisning slik at elever har medbestemmelse og læreren vil gi gode tilbakemeldinger (Reeve et al., 2008). Dette korrelerer godt med nøkkelprinsippene til vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Forskning viser at elever som bruker egne ressurser kan oppleve kompetansefølelse og selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2000). En autonomistøttende lærer vil prøve å legge til rette for at elevene bruker egne ressurser ved å inkludere elevene i undervisningen (Reeve et al., 2008). Når det gjelder kontrollerende lærer og vurdering for læring, var det ingen signifikante funn. Grunnen til dette kan være sammensatt, men Leirhaug (2016) påpeker at det kan være manglene kunnskap om vurdering for læring blant elevene. På den andre siden kan det være manglende praktisering av vurdering for læring blant lærerne (Leirhaug, 2016).

Undersøkelsen viser signifikant positiv sammenheng mellom støttende lærer og tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene. Det er signifikant negativ sammenheng mellom støttende lærer og frustrasjon av de grunnleggende psykologiske behovene. Disse resultatene støtter hypotese 2 og de samsvarer godt med tidligere forskning. Det at det er en positiv sammenheng mellom støttende lærer og tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene er i tråd med punktene som Reeve med flere (2008) nevner for hvordan en lærerstil

oppleves som autonomistøttende. Reeve med flere (2008) forklarer at en autonomistøttende lærer vil engasjere elever, oppfatte og se elevers ulike behov, interesser og preferanser og gi utfordringer og læringsmål som er tilpasset den enkelte elev slik at de kan oppleve mestring. Mange av disse punktene treffer godt når det kommer til de psykologiske behovene. Hvis behovet for autonomi blir tilfredsstilt opplever elever en følelse av at gjennomføringen av en oppgave eller en aktivitet skjer av egen vilje og ønske (Chen et al., 2015; Deci & Ryan, 2002). En autonomistøttende lærer vil prøve å legge til rette slik at elevene er med på å bestemme hvilke aktiviteter og oppgaver som skal gjennomføres og hvordan aktivitetene og oppgavene skal løses (Reeve et al., 2008). Dette gjelder også behovene for kompetanse og tilhørighet. Eksempler på en autonomistøttende lærer som tilfredsstiller kompetansebehovet er at læreren tilpasser undervisningen og lager læringsmål som interesserer elevene (Reeve et al., 2008). Tilhørighet blir tilfredsstilt ved at en lærer prøver å engasjere og skape et trygt læringsmiljø (Reeve et al., 2008). Det blir derfor også naturlig at sammenhengen mellom støttende lærer og frustrasjon av behovene er signifikant negativ. Frustrasjon av autonomi handler om at elevene føler at de blir kontrollert av et indre eller ytre press (Deci & Ryan, 2002). Dette er det motsatte av hva en autonomistøttende lærer ville praktisert. Angående frustrasjon av kompetanse så handler det om elevers følelse av å mislykkes og hvordan de tviler på egen kompetanse og er skuffet over egen prestasjon (Chen et al., 2015). Her mener Reeve med flere (2008) at en autonomistøttende lærer vil legge opp undervisningen og læringsmålene slik at de er tilpasset hver enkelt elev og deres behov. Frustrasjon av tilhørighet handler om følelsen av å bli ekskludert og det å være ensom (Deci & Ryan, 2002). Her vil en autonomistøttende lærer ifølge Reeve med flere (2008) prøve å støtte, lytte og oppmuntre elevene.

Videre viser resultatene at kontrollerende lærer ikke har signifikant negativ sammenheng med tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene. Likevel var det signifikant positiv sammenheng mellom frustrasjon av de grunnleggende behovene og kontrollerende lærer. Hypotese 3 støttes delvis, og funnene er i tråd med tidligere forskning på området om at en kontrollerende lærer fører til frustrasjon av behovene (Deci & Ryan, 2000). Resultatene ga ikke grunnlag for å underbygge studien til Soenens med flere (2012) som ikke viste noen signifikant negativ sammenheng mellom kontrollerende lærer og tilfredsstillelse av behovene. Soenens (2012) studie ble gjennomført i Belgia, hvor 533 elever på ni forskjellige videregående skoler deltok. Soenens utvalg var dermed større både i antall skoler og antall elever. Studien omfatter flere lærere og deres lærerstil. Resultatene i min studie viste at det er

få elever som opplever en kontrollerende lærer. Årsaken kan være at studien involverte tre videregående skoler som igjen resulterer i færre lærere og deres lærerstil. Dette kan være en av grunnene til at resultatene i disse studiene ble forskjellig. En annen grunn kan være at Z-skåren på kontrollerende lærer ligger over 2,00 og dette kan svekke reliabiliteten til datamaterialet (Johannesen et al., 2010).

5.2 Grunnleggende psykologiske behov og motivasjon, innsats og karakter

I denne undersøkelsen viser resultatene en signifikant positiv sammenheng mellom tilfredsstillelse av behovene og autonom motivasjon. Resultatene viser imidlertid at det ikke er noen signifikant negativ sammenheng mellom tilfredsstillelse av behovene og kontrollert motivasjon. Hypotese 4 støttes delvis. Tidligere forskning støtter sammenhengen mellom tilfredsstillelse av behovene og autonom motivasjon. Elever som opplever tilfredsstillelse av behov har høyere selvtillit og føler bedre om seg selv (Chen et al., 2015). At dette henger sammen med autonom motivasjon støttes av Deci & Ryan (2000) som forklarer at autonome reguleringsprosesser påvirker tilfredsstillelse av behovene. Hvorfor det ikke er en signifikant negativ sammenheng mellom tilfredsstillelse av behovene og kontrollert motivasjon kan forklares med at få elever opplever kontrollert motivasjon i kroppsøving i denne undersøkelsen. I undersøkelsen rapporterte elevene at de i mye større grad opplever autonom motivasjon enn kontrollert motivasjon. I tillegg viser regresjonsanalysen at R^2 -verdiene mellom de psykologiske behovene og kontrollert motivasjon var veldig lav (vedlegg 2). Det vil si at tilfredsstillelse av behovene ikke forklarer noe av variasjonen til kontrollert motivasjon. Hypotese 5 støttes også delvis der resultatene viser at det er en signifikant positiv sammenheng mellom frustrasjon av de grunnleggende psykologiske behovene og kontrollert motivasjon. Likevel er det ingen signifikant negativ sammenheng mellom frustrasjon av de grunnleggende psykologiske behovene og autonom motivasjon. Elever som opplever frustrasjon av behovene opplever i større grad mistriivsel (Chen et al., 2015). Denne mistriivselen kan ha en grobunn fra at elevene selv har en mer kontrollerende motivasjon. Eksempelvis kan en handling som eleven gjør i kroppsøvingen være for å hevde seg i forhold til medelever. Eleven kan også delta for å unngå dårlig samvittighet ovenfor seg selv og andre (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Bruk av straff og belønning er kontrollerende reguleringer som i høy grad vil påvirke elevene og deres behov og motivasjon (Goudas et al., 1994). Dette er eksempler som på sikt kan føre til frustrasjon av behovene og svekkelse av motivasjon i kroppsøving. Hvorfor det ikke er signifikant negativ sammenheng mellom frustrasjon av behovene og autonom motivasjon kan være at elevene rapporterer at de opplever lite

frustrasjon av behovene, og at de i større grad opplever tilfredstillelse. Den siste hypotesen støttes også delvis. Autonom motivasjon har en signifikant positiv sammenheng med innsats og karakter. Det var ingen signifikant negativ sammenheng mellom kontrollert motivasjon og innsats, eller mellom kontrollert motivasjon og karakter. Tidligere forskning på autonom motivasjon, innsats og karakter støtter dette funnet (Krijgsman et al., 2017; Standage et al., 2005; Ntoumanis, 2001). Resultatet viser at elevene i undersøkelsen i stor grad opplever en autonom motivasjon. Ifølge Deci og Ryan (1985) innebærer dette at elevene opplever de mer selvbestemte reguleringen for motivasjon. Følgende av det er at dette påvirker elevene positivt når det gjelder innsats og karakter i denne undersøkelsen. Krijgsman med flere (2017) mener at motivasjonen kan bli svekket om karakteren blir basert på ferdigheter og kunnskap. Motivasjonen kan også bli svekket om karakteren oppfattes som et pressmiddel (Krijgsman et al., 2017). I denne studien viser den deskriptive statistikken at elevene i mye høyere grad opplever en autonom motivasjon enn kontrollert motivasjon (Tabell 1). Dette medfører at elevene ikke oppfatter karakteren som et pressmiddel, og at elevene i mindre grad opplever de mer ytre reguleringene som knyttes opp mot belønning eller straff. Dette kan også forklare hvorfor det ikke er noen negativ sammenheng mellom kontrollert motivasjon, og innsats og karakter. Andre funn som ble oppdaget er at tilfredstillelse av behov har en positiv sammenheng med innsats og karakter. Frustrasjon av behovene har en negativ sammenheng med innsats. Disse funnet synliggjør hvor viktig det er å tilfredsstille de psykologiske behovene i kroppsøving.

5.3 Praktiske og pedagogiske implikasjoner

5.3.1 Hvordan lærerstil og vurdering for læring kan påvirke de psykologiske behovene

Undersøkelsen viser at elever som rapporterer at de opplever vurdering for læring i kroppsøving også i større grad opplever tilfredstillelse av behovene (Tabell 2). I tillegg viser resultatene at elever som rapporterer at de har en autonomistøttende lærer også i større grad opplever tilfredstillelse av behovene. Videre viser undersøkelsen at elevene som rapporterer erfaringer med en lærer som er kontrollerende i større grad opplever frustrasjon av behovene. Resultatene viser at lærerstilen og hvordan vurdering blir praktisert påvirker elevenes grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving. Hvilke grep kan lærere gjøre i et praktiskpedagogisk perspektiv? Atferd og pedagogisk kunnskap vil være sentrale faktorer for hvordan en lærer opptrer i kroppsøvingsklassene. I en kroppsøvingsklasse er det et mangfold av elever som har ulike holdninger til fysisk aktivitet. Elevene har ulike forutsetninger når det gjelder kompetanse, ferdigheter og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Derfor er et av

hovedpunktene til en lærer som er autonomistøttende det å se og anerkjenne elevens synspunkter når det kommer til aktiviteter, oppgaver og gjennomføring (Reeve et al., 2008). Hvis en lærer klarer å forstå og inkludere elevene i undervisningen med å gi dem medbestemmelse, innflytelse og valg, vil det være en større mulighet for at de psykologiske behovene blir dekt og at motivasjonen øker (Ommundsen, 2006). En kontrollerende lærer er en lærer som bruker en mer kommanderende stil ved interaksjon med elevene. Læreren kommer med tydelige oppfordringer om hvordan elevene skal handle, tenke eller føle. Han er detaljstyrt om hvordan elevene skal oppføre seg eller hvordan aktiviteten skal gjennomføres (Reeve et al., 2008). Ifølge Reeve med flere (2008) kan adferd som nevnt ovenfor, der kommunikasjonen går enveis og alle tilbakemeldinger virker kontrollerende, føre til at elevene opplever frustrasjon av behovene. Resultatet av det kan være at elevene blir passive, opplever mistriivsel, depresjon og utbrenthet (Chen et al., 2015). Dette viser viktigheten av at lærere blir bevisst hvordan lærerstil påvirker elevene.

En annen utfordring som lærere står ovenfor er vurdering. Vurderingen har som formål å fremme læring og dokumentere utdanningen til hver elev (Fjørtoft, 2016). I en kroppsøvningsklasse på videregående kan det være stor variasjon på antall elever. Dette medfører et stort ansvar på læreren når det kommer til vurdering av hver enkelt elev og at denne vurderingen er rettferdig. Tradisjonelt sett har vurdering av læring vært vurderingsformen lærere har brukt til å vurdere (Leirhaug, 2016). Denne vurderingsformen dyrker kontroll og ikke læring (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Vurderingen har ofte blitt basert på ferdigheter og kunnskap, tester blir brukt i vurderingsgrunnlaget (Krijgsman et al., 2017). En lærer som baserer vurderingen på elevens ferdigheter og kunnskap vil mest trolig svekke motivasjonen i forhold til en lærer som bruker vurderingen som en pekepinn på læringsprosessen (Krijgsman et al., 2017). Dette viser hvor viktig vurdering er for å bevare og øke både motivasjonen og tilfredsstillelse av behovene i kroppsøving. I 2010 starten den nasjonale satsningen på vurdering for læring. Denne satsningen ble bygget på forskning og erfaringer fra flere land (Utdanningsdirektoratet, 2015). Forskning viser at denne satsningen har gjort at elever har fått mer kunnskap om lærerplan og kompetansemål. Likevel er det fortsatt store variasjoner i vurderingspraksiser mellom skolene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Annen forskning støtter disse funnene, deriblant Leirhaug (2016) som fant at lærere har blitt tydeligere med læreplan og kompetansemål, men at de i veldig liten grad inkluderer elevene i vurderingsarbeid av seg selv og medelever. Resultatene fra spørreskjemaet som ble brukt for å se på vurdering for læring støtter funnene til Leirhaug (2016). Blant annet fikk

spørsmål 3 «*Elevene er med og vurderer hverandre*» en lav skår. Et annet spørsmål som fikk en lav skår var spørsmål 9 «*Jeg får være med å vurdere meg selv*». Dette bryter med nøkkelprinsippene til vurdering for læring og hva en autonomistøttende lærer står for (Utdanningsdirektoratet, 2015; Reeve et al., 2008). For å tilfredsstille behovene og øke motivasjonen i faget er det avgjørende at en lærer legger til rette for at elevene skal få muligheten til å mestre i kroppsøvingfaget. Dette på tvers av forutsetninger, kompetanse og ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kan læreren også sørge for at elever får tilpasset opplæring kan kroppsøving bli et fag der alle har en mulighet til å oppnå kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015). Totalt sett virker det slik i denne undersøkelsen at elevene på videregående skole opplever å ha en støttende lærer. Skåren på elevers opplevelse av vurdering for læring ligger på 3,5 av 5 (tabell 1). Det er her det ligger størst forbedringspotensial når det kommer til lærerne og informasjon om vurdering for læring. Leirhaug (2016) fikk tilsvarende funn i sin studie der 50% av elevene rapporterte lite kjennskap til vurdering for læring. Leirhaug (2016) fant også at lærerne selv rapporterte at de hadde begrenset kunnskap om nøkkelprinsippene til vurdering for læring. Det som kan trekkes ut fra dette er hvor viktig det er å styrke kunnskapen og øke bevisstheten rundt vurdering for læring. Leirhaug (2016) trakk frem det å engasjere elevene i mye større grad i vurderingsprosessen som et viktig satsningsområde for å styrke vurdering for læring. Disse praktiske og pedagogiske implikasjonene kan bidra til å øke bevisstheten rundt lærerarbeid og vurdering for å øke motivasjonen, og føre til at flere elever opplever tilfredstilte behov i kroppsøving.

5.3.2 Hvordan tilfredstilte og frustrasjon av behov kan påvirke motivasjon, innsats og karakter

Funnene i denne oppgaven viser at langt flere elever opplever at de får tilfredsstilt de psykologiske behovene enn elever som opplever frustrasjon av de psykologiske behovene. Dette samsvarer med funnene som Chen med flere (2015), fant i flere andre land. Korrelasjonsanalysen (tabell 2) viser at tilfredstilte behov og autonom motivasjon har en høy korrelasjon. Disse funnene støtter Deci og Ryan (2000) som peker på at mer autonome reguleringsprosesser kan være med på å påvirke slik at elever opplever tilfredstilte behov. Skal en elev oppleve integrert eller identifisert regulering, må læreren tilpasse aktiviteten etter elevens behov og verdi (Deci & Ryan, 2000). Et eksempel som kan brukes er en lærer som planlegger å gjennomføre styrketrening i kroppsøvingstimen. I klassen er det mange elever som synes styrketrening er kjedelig og de vil heller spille fotball. Læreren

forklarer til elevene hvorfor styrketrening er viktig og hvilke fordeler dette kan gi, også med tanke på fotball. Klarer læreren å overbevise elevene til å se verdien av aktiviteten og gevinsten ved å gjennomføre aktiviteten kan det resultere i at elevene opplever autonom motivasjon. Resultatene fra undersøkelsen viser at en autonomistøttende lærer har en positiv sammenheng med autonom motivasjon. Eksempler her er at læreren skal se og anerkjenne elevens synspunkt og inkludere elevene i undervisningsopplegget (Reeve et al., 2008). Grep som læreren kan gjøre for å fremme de autonome reguleringene er å ha god interaksjon med elevene, identifisere elevenes behov og inkludere elevene i undervisningen. Klarer læreren å oppfylle disse punktene vil det være større mulighet for å oppnå de autonome reguleringene. Når det gjelder frustrasjon av behovene korrelerer det signifikant med kontrollert motivasjon (Tabell 2). Deci og Ryan (1985) støtter dette funnet med at individer som opplever frustrasjon av behovene føler seg kontrollert, eller et ytre press om å prestere, eller et eget press på seg selv. Det eleven føler ved frustrasjon av behovene henger godt sammen med de kontrollerte reguleringene innen motivasjon. En lærer som kommanderer og viser lite eller ingen interesse ovenfor elevene, prøver å kontrollere hvordan de skal tenke og gjøre. En slik lærer kan påvirke elevene både i form av at elevene kan oppleve frustrasjon av behovene, men også at motivasjonen blir mer kontrollert. Resultatet av dette kan være at elevene deltar i kroppsøving for å få ståkarakter eller for å unngå dårlig samvittighet. På sikt kan bevegelsesgleden forsvinne, og det kan resultere i innaktivitet. Dette er stikk i strid med hensikten til kroppsøving som er å skape livslang bevegelsesglede. Elever som opplever en autonom motivasjon opplever også høyere innsats i kroppsøving og en bedre karakter. Dette funnet støttes av Deci og Ryan (2000) som fant at atferd som var mer autonomt regulert ga resultater i form av høyere kvalitet på prestasjon og bedre mental helse. Dette viser hvor viktig det er at kroppsøvingslæreren legger opp aktiviteter som elevene ser verdien i, og at aktiviteten kan dekke elevenes behov. Dette stiller krav til at læreren kommuniserer med elevene og gir dem medbestemmelse i undervisningen slik at aktivitetene får en egenverdi for elevene. Andre funn i denne undersøkelsen viser at tilfredsstillelse av behov har en positiv effekt på innsatsen og karakteren. Dette understreker hvor betydningsfullt det er å tilfredsstille de psykologiske behovene i kroppsøvingen. Blant elevene i denne undersøkelsen rapporterte de fleste at de får tilfredsstilt behovene. Karaktersnitt til elevene ligger på 4,53, noe som er høyt. De skårer også høyt på innsats (tabell 1).

6.0 Konklusjon

Oppgavens formål var å undersøke sammenhengen mellom lærerstil, vurdering for læring, de tre grunnleggende psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien og kontrollert og autonom motivasjon. I tillegg å se på hvordan dette kan påvirke innsatsen og karakteren. Det ble laget seks hypoteser som tar utgangspunkt i teori og tidligere forskning. Av de seks hypotesene var det hypotese 2 som ble støttet av resultatene og de andre hypotesene ble støttet delvis. Resultatene fra undersøkelsen konkluderer med at en lærer som er støttende og utøver vurdering for læring legger til rette for å tilfredsstille elevenes psykologiske behov. Følgene av dette er at elevene vil få en positiv effekt på den autonome motivasjonen, innsatsen og karakteren. Det konkluderes også med at en kontrollerende lærer i større grad vil bidra til frustrasjon av behovene. Frustrasjon av behovene vil føre til at elevene opplever en mer kontrollert motivasjon, som har en negativ effekt på innsatsen i kroppsøving. Denne oppgaven støtter derav delvis teori og tidligere forskning. Oppgaven underbygger også tidligere forskning på sammenhengen mellom lærerstil, grunnleggende behov og motivasjon i kroppsøving.

Litteraturliste

- Black, A.E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructorism, Autonomy Support and Students, Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. Hentet 23.01.2019 fra https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_BlackDeci.pdf
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. 3.Utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- 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.
- 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.
- Cohen, L. & Holliday, M. (1982). *Statistics for social scientists*. London: Harper and Row.
- Dahlum, S. (2018). Validitet. *Store norske leksikon*. Hentet 18.02.2019 fra <https://snl.no/validitet>
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: plenum publishing Co.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346. doi:10.1080/00461520.1991.9653137.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.

- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*, The university of Rochester Press, USA.
- Dweck, C. (2000): *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. *Psychology Press*.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Goudas, M., Biddle, S. J. & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British journal of educational psychology*, 64(3), 453-463. doi: 10.1111/j.2044-8279.1994.tb01116.x.
- Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. D. (2008). Self-determination theory and the psychology of exercise. *International review of sport and exercise psychology*, 1(1), 79-103. doi: 10.1080/17509840701827437
- Helle, L. (2014). Vurdering, pedagogikk. *Store norske leksikon*. Hentet 20.01.2019 fra https://snl.no/vurdering_-_pedagogikk 05.04.2019
- Helsedirektoratet. (2016). *Anbefalinger fysisk aktivitet*. Hentet 20.01.2019 fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/anbefalinger-fysisk-aktivitet> 24.10.2018
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag 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.

- Koka, A. & Hein, V. (2003). Perceptions of teachers's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of sport and exercise*, 4(4), 333-346. doi: 10.1016/s1469-0292(02)0012-2.
- Leirhaug, P.E. & Annerstedt, C. (2015). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Leirhaug, P.E. (2016). *Karakterene i seg selv gir jo ingen læring*. Hentet 23.01.2019 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2419782/Leirhaug%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lim, B. S. C. & Wang, C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of sport and exercise*, 10(1), 52-60. doi: 10-1016/j.psychsport.2008.06.003.
- Markland, D. & Tobin, V. (2004). A modification of the Behavioral Regulation in Exercise > Questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 191-196.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 71(2), 225-242. doi: 10.1348/000709901158497.
- Ntoumanis, N., Barkoukis, V. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents. *Journal of educational psychology*, 101(3), 717-728. doi: 10.1037/a0014696.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologiske læringsklima i kroppsøving og idrett. I Ingebrigtsen, J. E. & Sigmundsson, H. (Red.) *Idrettspedagogikk* (s. 47-61). Oslo: Universitetsforlag.
- 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.
- Opplæringsloven. (2015). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*. Hentet 12.02.19 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- 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.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H., & Meece, J. (2008). *Motivation in education: Theory, Research and Applications, 3/E*, Carolina: Pearson.
- 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., Ryan, R., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. I: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (red.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (s. 223–244). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749-761. doi:10.1037/0022-3514.57.5.749.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. I. M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Red.) *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (s.1-20). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivations for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy*.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F. & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedentes, and mediators. *Journal of educational psychology*, 104(1), 108-120. doi:10.1037/a0025742.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British journal of educational psychology*, 75, 411-433. doi: 10.1348/000709904X22359.
- 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.
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sjørebø, 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*. Hentet 02.11.2018 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet 24.10.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Rundskriv om individuell vurdering*. Hentet 05.03.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Vallerand, R. J. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity . I. M. S. Hagger & N. L. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (s.255-279). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Valstadsve, V. R. (2018). *Et mestringsorientert klima – veien til høy innsats, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og karakter i kroppsøving*. Masteroppgave, Nord universitet, Levanger
- 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.

Weinberg, R. S. & Gould, D. (2011). *Foundation of sport and and exercise psychology* (5.utg.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Vedlegg 1- Spørreskjema

Spørreundersøkelse om vurdering i kroppsøving, psykologiske behov og motivasjon i kroppsøving på videregående skole.

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 deltakelse. Lykke til!

Kjønn: Jente Gutt

Utdanningsprogram: _____

Klasse: _____

(VG1, VG2 eller VG3)

Karakter siste termin i kroppsøvingsfaget: ____

Forventet standpunktkarakter i faget kroppsøving: ____

Nedenfor er det en rekke utsagn som sier noe om dine opplevelser av kroppsøving og din kroppsøvingssklasse. Utsagnene er fordelt på fire ulike spørreskjemaer. Vennligst svar ærlig og sett kun **ett** kryss ved hvert utsagn.

Spørreskjema del 1

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 tvungen 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 personer som er viktig for meg.

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

16) Jeg har 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 del 2

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

1) Kroppsøvlingslærer har samtaler med meg om karakteren.

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

2) Jeg synes jeg får den karakteren jeg fortjener.

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

3) Elevene er med og vurderer hverandre.

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

4) Jeg er fornøyd kroppsøvlingskarakteren.

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

5) Kroppsøvlingslæreren gir rettferdig karakterer.

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

6) Vurdering handler mer om hva jeg skal lære enn om karakterer.

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

7) Jeg vet hva som kreves for å få de ulike karakterene.

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

8) Kroppsøvlingslæreren har forklart om vurdering for læring.

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

9) Jeg får være med å vurdere meg selv.

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

10) Jeg vet hva jeg må gjøre for å få bedre karakterer.

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

11) Ved vår skole er kompetansemålene grunnlaget for vurdering i kroppsøving.

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

Spørreskjema del 3

Dette spørreskjema inneholder spørsmål som er relatert til dine erfaringer med din lærer. Svar med utgangspunkt i den læreren du har i din kroppsøvingsundervisning.

Sett ett kryss for hvert utsagn. Det er ikke lov å sette kryss mellom to ruter. Svar så ærlig som mulig.

1) Jeg føler at min lærer gir meg muligheter og valg.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

2) Jeg føler meg forstått av min lærer.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

3) Min lærer gir meg tro på mine evner i forhold til å gjøre det godt i kroppsøving.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

4) Min lærer oppmuntrer meg til å komme med spørsmål.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

5) Min lærer hører på hvordan jeg vil gjøre ting.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

6) Min lærer prøver å forstå hvordan jeg ser på ting før han/hun foreslår en ny måte å gjøre ting på.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

7) Min lærer prøver alltid å endre meg.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

8) Min lærer viser tydelig at jeg har såret følelsene hans/hennes når jeg ikke har levd opp til forventningene hans/hennes.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

9) Min lærer er mindre vennlig mot meg hvis jeg ikke ser ting på samme måte som han/hun.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

10) Min lærer er streng mot meg hvis jeg har skuffet han/hun.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

1) Min lærer får meg til å føle meg skyldig når jeg har gjort dem misfornøyd.

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

12) **Min lærer unngår å snakke med meg når jeg har skuffet han/hun.**

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

13) **Min lærer avbryter meg ofte.**

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

Spørreskjema del 4

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

	Ikke sant for meg		Delvis sant for meg		Veldig sant for meg
1. Jeg deltar i kroppsøving fordi andre sier jeg skal.	1	2	3	4	5
2. Jeg får dårlig samvittighet når ikke deltar i kroppsøving.	1	2	3	4	5
3. Jeg verdsetter fordelene av kroppsøving.	1	2	3	4	5
4. Jeg deltar i kroppsøving fordi det er gøy.	1	2	3	4	5
5. Jeg skjønner ikke hvorfor jeg må delta i kroppsøving.	1	2	3	4	5

6. Jeg deltar i kroppsøving fordi venner/familie mener jeg bør.	1	2	3	4	5
7. Jeg skammer meg når jeg går glipp av en kroppsøvingstime.	1	2	3	4	5
8. Det er viktig for meg å delta i kroppsøving regelmessig.	1	2	3	4	5
9. Jeg skjønner ikke hvorfor jeg skal bry meg om å delta i kroppsøving.	1	2	3	4	5
10. Jeg liker kroppsøvingstimene.	1	2	3	4	5
11. Jeg deltar i kroppsøving fordi andre ikke vil være fornøyd med meg om jeg ikke gjør det.	1	2	3	4	5
12. Jeg ser ikke poenget i å delta i kroppsøving.	1	2	3	4	5
13. Jeg føler meg mislykket om jeg ikke har deltatt i kroppsøving på en stund.	1	2	3	4	5
14. Jeg mener det er viktig å gjøre en innsats for å delta i kroppsøving regelmessig.	1	2	3	4	5
15. Kroppsøving er for meg lystbetont.	1	2	3	4	5
16. Jeg føler press fra familie/venner om å delta i kroppsøving.	1	2	3	4	5
17. Jeg blir rastløs når jeg ikke deltar i kroppsøving regelmessig.	1	2	3	4	5

5. Selv om oppgavene er vanskelige, kan jeg lære dem.

1	2	3	4	5	6	7
Ikke sant			noe sant			veldig sant

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

Vedlegg 2. Regresjonsanalyse.

Avhengig variabel	Uavhengige variabler	Standardisert beta	R ²	N
Tilfredsstillelse behov	Vurdering for læring	0,43**	,18	250
Frustrasjon behov	Vurdering for læring	-,30**	,08	251
Tilfredsstillelse behov	Støttende lærer	,54**	,28	251
Tilfredsstillelse behov	Kontrollerende lærer	-,15	,02	248
Frustrasjon behov	Støttende lærer	-,39**	,15	252
Frustrasjon behov	Kontrollerende lærer	,29**	,08	249
Tilfredsstillelse behov	Autonom motivasjon	,62**	,38	241
Tilfredsstillelse behov	Kontrollert motivasjon	-,10	,00	243
Frustrasjon behov	Autonom motivasjon	-,47**	,21	242
Frustrasjon behov	Kontrollert motivasjon	,33**	,10	244
Karakter	Autonom motivasjon	,46**	,21	233
Karakter	Kontrollert motivasjon	-,10	,00	235
Innsats	Autonom motivasjon	,54**	,29	237
Innsats	Kontrollert motivasjon	-,14	,01	240
Tilfredsstillelse behov	Vurdering for læring	,13*	,30	244
	Støttende lærer	,44**		

	Kontrollerende lærer	-,06		
Vurdering for læring	Støttende lærer	,66**	,43	244
	Kontrollerende lærer	,03		
Frustrasjon behov	Vurdering for læring	-,10	,20	245
	Støttende lærer	-,28**		
	Kontrollerende lærer	,22**		
Autonom motivasjon	Tilfredstillelse behov	,53**	,39	242
	Frustrasjon behov	-,14		
Kontrollert motivasjon	Tilfredstillelse behov	,13	,11	244
	Frustrasjon behov	,41**		
Karakter	Tilfredstillelse behov	,25*	,26	228
	Frustrasjon behov	-,05		
	Autonom motivasjon	,24*		
	Kontrollert motivasjon	-,06		
	Vurdering for læring	-,03		
	Støttende lærer	,07		
	Kontrollerende lærer	-,05		
Innsats	Tilfredstillelse behov	,27**	,47	231
	Frustrasjon behov	-,24**		
	Autonom motivasjon	,23**		
	Kontrollert motivasjon	-,10		
	Vurdering for læring	-,11		
	Støttende lærer	,16		

	Kontrollerende lærer	,10		
Autonom motivasjon	Vurdering for læring	-,12	,41	237
	Støttende lærer	,25**		
	Kontrollerende lærer	-,03		
	Frustrasjon behov	-,12		
	Tilfredstillelse behov	,45**		
Kontrollert motivasjon	Vurdering for læring	-,16	,13	239
	Støttende lærer	,15		
	Kontrollerende lærer	,12		
	Frustrasjon behov	,38**		
	Tilfredstillelse behov	,11		

