

# BACHELOROPPGÅVE

## **Ei kvantitativ undersøking om korleis innsats som vurderingsgrunnlag pregar elevar sin motivasjon i kroppsøvingsfaget**

av

308 Eirik Skaar Saue  
312 Geir Edvard Bøe Geitle

**A quantitative study on how efforts as assessment affect students' motivation in Physical Education**

Grunnskulelærer, 5-10 H13  
PE379  
Mai, 2016



**Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)**

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva "Ei kvantitativ undersøking om korleis innsats som vurderingsgrunnlag pregar elevar sin motivasjon i kroppsøving" i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

308 Eirik Skaar Saue

JA  NEI

312 Geir Edvard Bøe Geitle

JA  NEI

## Samandrag

Med innføring av revidert læreplan, og vurderingsgrunnlag i kroppsøving frå august 2012, kom elevane sin innsats inn igjen, som ein del av vurderingsgrunnlaget i dette faget. Denne oppgåva har som mål å undersøkje korleis innsats som vurderingsgrunnlag pregar motivasjonen til elevar i kroppsøving. Oppgåva tek utgangspunkt i ei kvantitativ undersøking i seks klassar ved 10. trinn, ved ein skule på Vestlandet. Me vektlegg og diskuterer positive ringverknader av innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving med bakgrunn i relevant litteratur. I frå eigen skulegang har me erfart ei vurdering i kroppsøving basert på ferdigheiter og kunnskapar, utan innsats. Det er med denne bakgrunn me ynskjer å undersøkje kor stort preg innsats som vurderingsgrunnlag har på motivasjonen, og andre faktorar knytt til elevane sin innsats.

## Forord

Forfattarane av denne oppgåva er Geir Edvard Bøe Geitle og Eirik Skaar Saue. Me er to studentar ved Høgskulen i Sogn og Fjordane som går tredje året på grunnskulelærarutdanninga 5.-10.

Inspirasjon og idé til denne oppgåva har me fått gjennom vårt utdanningsløp, og gjennom vårt engasjement kring kroppsøvingfaget sin plass i skulekvardagen. Me har sett nærare på, og undersøkt, i kva grad innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving kan prega motivasjonen til elevar ved ein skule. Gjennom eigen skulegang fekk me erfara kroppsøving, der innsats ikkje var del av vurderingsgrunnlaget. Difor tykkjer me det er interessant å sjå korleis elevar vert prega av endringane i læreplanen, med innsats som ein del av vurderingsgrunnlaget.

Arbeidsprosessen har vore utfordrande, spennande og lærerik. Det har vore ein tidkrevjande prosess, og me føler at samarbeidet oss i mellom har vore godt under heile prosessen.

I arbeid med bacheloroppgåva vår har me fått god hjelp og støtte undervegs.

Me ynskjer difor å rette ei takk til:

Petter Erik Leirhaug for god rettleiing og tips undervegs.

Informantar og informantskule som har teke seg tid til å svara på spørjeundersøkinga vår.

Geir Inge Geitle for korrekturlesing.

## Innholdsliste

<b>1 Innleiing</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for oppgåva.....	1
1.2 Presentasjon av tema .....	1
1.3 Problemstilling og avgrensing.....	2
1.4 Definisjonen av innsats i kroppsøving.....	3
<b>2 Teoretisk forankring</b> .....	<b>4</b>
2.1 Motivasjon .....	4
2.1.1 Indre og ytre motivasjon .....	4
2.1.2 Self-Determination Theory .....	6
2.2 Vurdering .....	9
2.2.1 Vurdering i kroppsøving.....	9
2.2.2. Vurdering og motivasjon .....	10
<b>3 Metode</b> .....	<b>12</b>
3.1 Val av metode .....	12
3.2 Spørjeundersøking.....	12
3.3 Kvantitativ metode .....	12
3.4 Gjennomføring og presentasjon av informantar .....	13
3.5 Validitet og reliabilitet .....	14
3.6 Feilkjelder.....	14
3.7 Etske omsyn .....	15
<b>4 Presentasjon av resultat</b> .....	<b>16</b>
4.1 Informasjon og merksemd kring innsats som vurderingsgrunnlag.....	16
4.2 Motivasjon .....	18
4.3 Positive faktorar ved innsats som vurderingsgrunnlag .....	19
4.4 Innsats som vurderingsgrunnlag.....	23
<b>5 Drøfting</b> .....	<b>25</b>
5.1 Innsats som vurderingsgrunnlag sitt preg på motivasjonen .....	25
5.2 Positive følgjer av innsats som vurderingsgrunnlag .....	25
5.2.1 Samarbeid .....	26
5.2.2 Læring .....	26
5.2.3 Om eleven gjer sitt beste.....	27
5.2.4 Miljø.....	27
5.3 Informasjon frå læraren .....	28
5.4 Innsats som vurderingsgrunnlag? .....	29
<b>6 Avslutning</b> .....	<b>32</b>
6.1 Kva har me undersøkt? .....	32
6.2 Konklusjon .....	32
6.3 Erfaringar til yrkeslivet.....	33
<b>Referansar</b> .....	<b>34</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>37</b>

# 1 Innleiing

I denne delen vil me grunnkje kvifor me ville skriva om innsats i kroppsøving, og presentera kva oppgåva vil innehalda. Vidare vil me presentera problemstillinga vår og avgrensingar kring den.

## 1.1 Bakgrunn for oppgåva

Som framtidige kroppsøvingslærarar tykkjer me det er av stor interesse å sjå nærare på ein del av vurderinga i kroppsøvingsfaget. Gjennom tidlegare praksis har me erfart at vurdering i kroppsøving er eit utfordrande område. Kompetansemåla og innsats skal danna grunnlaget for vurderinga i kroppsøving. Men i kva grad ein skal vektleggja kvar enkelt komponent seier ikkje læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) noko om (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det er altså opp til læraren/skulen (lokale læreplanar) å drøfta i kva grad ein skal vektleggja ulike delar av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving (Engelsen, 2012). Me ser på dette som ei stor utfordring når me, om ikkje lenge, skal ut i arbeidslivet og sjølve ha ansvar for å vurdere elevar i kroppsøving.

Gjennom våre år som elevar i ungdomsskule og vidaregåande skule, var ikkje innsats ein del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Me merka eit stort press frå lærarar med bruk av testar som grunnlag for vurdering. Bakgrunnen for at me vil skrive ei oppgåve om vurdering i kroppsøving er både på grunn av våre eigne erfaringar og endringar kring vurdering i faget. Store endringar har skjedd frå me blei vurdert som elevar, til me sjølve skal ut å vurdere elevar.

## 1.2 Presentasjon av tema

Då læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) vart sett i verk i august 2006 skulle ikkje innsats, eller haldningar hjå elevane, telja ved vurdering med karakter (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 28) skriv at:

”... uklare kompetansemål, stor vekt på vurdering av ferdighet og sterkere krav til lærerens dokumentasjon av vurderingsgrunnlag, medførte ugunstige konsekvenser som:

- for mye bruk av fysiske tester som grunnlag for vurdering
- elever som mistet motivasjonen pga. prestasjonspress”

I 2011 kom det forslag frå regjeringa om at innsats burde utgjera ein del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Årsaka til det var blant anna at innsats i kroppsøving er ein så viktig del av faget, at ein ikkje kunne unnlata å ha det med i vurderinga. Regjeringa nemner også fair play, og kroppsøving som ein arena for utvikling av ein fysisk aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Etter revideringa av læreplan i kroppsøving i 2012, skal elevar no vurderast etter kompetansemåla og eigen innsats. Elevane sine føresetnader skal ikkje takast omsyn til, då dei er innarbeidde i kompetansemåla (Utdanningsdirektoratet, 2012). Under føremål i læreplan for kroppsøving, står det at "Kroppsøving er eit almenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede", og at "Elevane skal forstå kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål og kva faktorar som påverkar motivasjon til aktivitet og trening" (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I lys av føremål for læreplan i kroppsøving finn me det interessant, og ikkje minst yrkesrelevant, å undersøkje i kva grad elevar sin motivasjon vert prega av innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving.

### 1.3 Problemstilling og avgrensing

I startfasen av bachelorarbeidet byrja me å søkje etter litteratur som kunne vera relevant for vår oppgåve. Me fann mykje litteratur kring motivasjon og vurdering, samt ein del om innsats, men lite som ser desse to faktorane i samanheng. Ettersom at innsats kom inn igjen som vurderingsgrunnlag i kroppsøving, i den reviderte læreplanen som tredde i kraft i 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012), ynskjer me å undersøkje kva påverknad dette eventuelt har på motivasjonen hjå elevar, og bestemte oss difor for problemstillinga:

*Korleis pregar innsats som vurderingsgrunnlag elevar sin motivasjon i kroppsøvingfaget?*

For å undersøkje ulike sider ved vår problemstilling, bestemte me oss for å gjennomføra ei kvantitativ undersøking ved 10. trinn. Årsaka til at me gjorde det i 10. trinn, var at vårt intrykk er at vurdering er viktigare i 10.trinn. Mellom anna fordi karakterar i sluttvurderinga har større utslag for vidare skulegang hjå ein elev som går i 10. trinn, kontra ein som går i 9.- eller 8. trinn. Me valde å gjennomføra eii kvantitativ undersøking for å kunna seia noko om kva alle elevane i 10. trinn ved ein skule tykkjer om innsats som vurderingsgrunnlag.

I undersøkinga valde me å skilja mellom gutar og jenter, for å sjå om det var skilnader på tvers av kjønna. Kroppsøving er, ifølgje Statistisk Sentralbyrå (2015), det einaste faget der gutar får høgare karakterar enn jenter. Gjennom idrettshistoria har kroppsøving og idrett vore gutar og menn sin arena, medan jentene har vore meir i ytterkanten (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Ei undersøking gjort av Imsen (1996, i Brattenborg og Engebretsen, 2013), tyder på at gutar generelt likar kroppsøving betre enn jenter, utanom dans og drama som flest jenter liker. Dans og drama er også dei aktivitetane det er minst av i kroppsøving. Andrew og Johansen (2005, i Brattenborg og

Engebretsen, 2013) sine jenteinformantar påstår at kroppsøvingsundervisninga var prega av aktivitetar som gutar likte best, og at gutane sine interesser dominerte innhaldet i kroppsøvinga.

#### 1.4 Definisjonen av innsats i kroppsøving

Innsats i kroppsøving har fleire aspekt. Det handlar i hovudsak om eleven si evne til: samarbeid, sjølvstendigheit, utfordra eigen fysisk kapasitet, løysa faglege utfordringar etter beste evne utan å gje opp, bidra til at andre også lærer noko og å kunna øva over lengre tid for å nå mål (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

## 2 Teoretisk forankring

Det me spør oss om i problemstillinga er i kva grad elevar sin motivasjon vert prega av at innsats er eit vurderingsgrunnlag i kroppsøving. På bakgrunn av dette vil det vera relevant å utdjupa teoriar som byggjer på motivasjon og vurdering, som me vil drøfta opp mot datainnsamlinga. Med utgangspunkt i det meir generelle skiljet om indre og ytre motivasjon, vil me i hovudsak bruka Deci og Ryan sin self-determination theory (SDT) som teoretisk rammeverk for analyse og diskusjon (Self-Determination Theory, u.d.).

### 2.1 Motivasjon

Det er fleire definisjonar på kva motivasjon er. Gunn Imsen (2012, s. 375) definerer motivasjon slik: "Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hjå individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening. Motivasjon står derfor helt sentralt når det gjelder å forstå menneskelig atferd". I kroppsøvingssamanheng vil læraren spela ei sentral rolle ved å tilpassa undervisninga for å fremja motivasjonen hjå elevane. Imsen (2012) skriv at ved å byggja gode relasjonar med elevane, la dei få prega undervisninga, gje dei passande utfordringar og la dei oppleve meistring, kan ein prega motivasjonen til elevane.

#### 2.1.1 Indre og ytre motivasjon

Ein kan i hovudsak skildra motivasjon gjennom to ytterpunkt; indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon vert forklart som ei drivkraft, prega av indre kognitive faktorar, for å gjennomføra ei oppgåve eller ein aktivitet. Ytre motivasjon vert derimot forklart som ei drivkraft, prega av ytre faktorar, for å gjennomføra ei oppgåve eller ein aktivitet. Teoretikarar grunngjev indre motivasjon med kognitive og humanistiske teoriar, medan ytre motivasjon vanlegvis vert forklart med behavioristiske teoriar (Imsen, 2012).

##### 2.1.1.1 Indre motivasjon

Imsen (2012, s. 382) forklarar indre motivasjon som: "Aktiviteten, læringa eller arbeidsprosessen holdes ved like på grunn av interesse for saken, lærestoffet eller handlingen i seg selv."

Indre motivasjon byggjer på kognitive teoriar om at det er tankane våre som motiverer oss. Jean Piaget bruker orda assimilasjon og akkomodasjon for å forklara motivasjon blant menneske. Han meiner at det må vera ein ubalanse i mennesket sine kognitive skjema (tidlegare kunnskap), for at det skal vera motivasjon for læring. Piaget meiner at ukjente situasjonar eller fenomen vert forklart med kognitive skjema som alt eksisterer hjå mennesket (assimilasjon). Når mennesket då eventuelt



finn ut at den tidlegare kunnskapen ikkje er tilstrekkeleg for å tolka/forstå situasjonen eller fenomenet, vert det ein ubalanse i dei kognitive skjema. Dette fører til at mennesket vil prøva å skapa likevekt i dei kognitive skjema. Då skaffar han eller ho seg den tilstrekkelege kunnskapen som trengst for å tolka/forstå situasjonen eller fenomenet (akkomodasjon). Sjølve drivkrafta i denne motivasjonsteorien er prinsippet om å oppnå likevekt i dei kognitive skjema hjå mennesket, som ein kan definera som ein indre motivasjon (Imsen, 2012).

Humanistiske motivasjonsteoriar skil seg frå kognitive, men byggjer fortsatt på ei indre drivkraft som motivasjon. Desse teoriane legg stor vekt på at mennesket er fritt og sjølvstendig, med medfødde behov som motivasjon for det ein gjer. Maslows behovshierarki er eit døme på ein behovspyramide som byggjer på humanistiske motivasjonsteoriar (Imsen, 2012). Dette ser ein igjen i dei grunnleggjande psykologiske behova som SDT byggjer på, som me vil utdjupa seinare. SDT ser også på indre motivasjon som noko som eksisterer mellom individ i ein sosial samanheng. Avgjerande er det at indre motivasjon oppstår for sjølve idretten sin glede og meistring, men òg for gleda av fellesskap og sosial tilhøyrslø (Ryan & Deci, 2000).

#### *2.1.1.2 Ytre motivasjon*

Ytre motivasjon vert ofte forstått som ei oppgåve som vert utført for å oppnå ei form for lønning. Skiljet mellom den indre og ytre motivasjonen fell, som nemnd, på hovudmarkeringane mellom kognitiv og humanistisk psykologi på den eine sida, og behavioristisk teori på den andre.

Behaviorismen sin teori går ut på at lønning og straff er årsaka til individet sitt engasjement i utføring av ulike handlingar. Imsen (2012) seier at individ søker glede og det som er behageleg, og unngår smerte og det ubehagelege. Denne motivasjonsforma er svært enkel, og det er i lita grad kognitive prosessar til stades.

I eit nyansert syn på ytre motivasjon skil ein gjerne mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon (Gagne & Deci, 2005, i Skaalvik & Skaalvik, 2015). Den ekstreme forma for kontrollert ytre motivasjon finn me der det vert arbeidd mot å oppnå ei lønning, og for å unngå ei form for straff eller sanksjon. Autonom ytre motivasjon finn me til dømes hjå elevane som tek til seg skulen sine verdiar for åtføring, så vel verdiar ved å læra seg noko nytt (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I pedagogisk samanheng bør ein prøva å fremja indre motivasjon, men det let seg ikkje gjera grunna dei ulike faglege interessene. Difor bør ein byggja på autonom ytre motivasjon, og få elevane til å sjå verdien av og jobba med fag (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

### 2.1.2 Self-Determination Theory

Self-Determination Theory, eller sjølvbestemmingsteorien, er ein sosialkognitiv teori med fokus på dei grunnleggjande psykologiske behova kompetanse, autonomi og tilhøyrslse. Teorien er sentrert rundt samanhengen mellom indre motivasjon, og den oppfatta kompetansen til mennesket. Det vil seia at dersom ein har ei oppfatning av høg kompetanse i ein aktivitet vil den indre motivasjonen vera høg. Men det er to viktige forhold ein må ivareta:

- Aktiviteten må vera optimalt utfordrande
- Individet må ha ein oppleving av at han/ho kan prega resultatet (Deci & Ryan, 1985, i Jakobsen, 2012).

SDT går ut på at mennesket formar og utviklar seg, og at ein vil søkja utfordringar og engasjera seg i miljøet ein lever i. Teorien går ut på at det er tre grunnleggjande psykologiske behov som må vera dekte for at ein skal vera motivert: autonomi, kompetanse og tilhøyrslse. Med kompetanse meiner ein behovet for å lykkast i optimalt utfordrande oppgåver, oppnå ynskjelege resultat og oppleving av meistring. Autonomi byggjer på mennesket sitt behov for å ta eigne val og delta i avgjersler. Tilhøyrslse handlar om behovet mennesket har for å etablera relasjonar og delta i eit fellesskap med andre menneske (Ryan & Deci, 2002, i Jakobsen, 2012). Desse tre forholda er avgjerande føresetnader for kva grad mennesket kan vedlikehalda, eller fremja indre motivasjon (Ryan & Deci, 2007, i Jakobsen, 2012). Vidare består SDT av seks miniteoriar som me vil utdjupa vidare.

#### 2.1.2.1 Teorien om kognitiv evaluering

Denne teorien er grunnlaget for SDT, med sin teoretiske tyngde på indre motivasjon. Teorien om kognitiv evaluering byggjer på korleis mennesket oppfattar tilbakemeldingar, kva tilbakemeldingar som vert gjevne og korleis dette pregar motivasjonen til mennesket. Ein viktig faktor for motivasjonen er også mennesket sitt eige ynskje om kva som er interessant å driva med.

Deci og Ryan (2007, i Jakobsen, 2012) peikar på samanhengen mellom positive tilbakemeldingar og høg indre motivasjon. Elevar som ikkje får noko tilbakemelding, eller negativ tilbakemelding, er mindre motiverte enn dei som får positive tilbakemeldingar (Vallerand & Reid, 1984, i Jakobsen, 2012). Ein avgjerande faktor er i kva grad tilbakemeldinga kjem frå ein signifikant person eller ikkje. Ein ser og ein klar positiv effekt på den indre motivasjonen, dersom elevar er personleg ansvarlege for resultatet (Deci, 1971; Fischer, 1978, i Jakobsen 2012).

Eit særpreg er at Deci og Ryan (1985, i Jakobsen, 2012) pratar om ein indre motivasjon der handlinga vert opplevd som autonom, medan resultatet kanskje er kompetanseorientert. Dersom dette skal

vera mogleg må handlinga koma av eiga interesse, og kontroll eller forsterking kan ikkje vera grunnlag for deltaking. Det vil seia at læraren ikkje bør gje verken lønning eller straff for resultatet som eleven oppnår gjennom handlinga. Grunngevinga er at då oppfattar eleven den positive lønninga eller den negative straffa som årsak, og den indre motivasjonen vil bli svekka. Eit døme kan for eksempel vera bruken av karakterar, der eleven ikkje føler autonomi til måla eller prosessen rundt karaktersetjinga.

Målet for læraren bør vera å informera elevane, ikkje kontrollera eller gje negativ tilbakemelding, på handlingane deira. Det er i hovudsak tre aspekt som pregar den indre motivasjonen til elevane: Det informative aspektet, det kontrollerande aspektet og det amotiverande aspektet. Det informative aspektet gjer at elevar opplever indre årsakssamanheng, og oppfattar kompetanse, gjennom positive og informerande tilbakemeldingar. Det kontrollerande aspektet gjer at elevar opplever ytre årsakssamanheng, at læraren overvakar dei, og bruker straff og lønning basert på om handlinga til eleven var god eller dårleg. Det amotiverande aspektet syner det motsette av det informative aspektet. "Dette betyr at oppgaver som gir indre informasjon opprettholder eller øker indre motivasjonen, mens oppgaver med indre kontrollfunksjoner som for eksempel karakterer oppleves som press for å nå et mål, og undergraver indre motivasjon" (Jakobsen, 2012, s. 4).

### *2.1.2.2 Teorien om organisk integrasjon*

Teorien om organisk integrasjon tar for seg korleis ytre motiv kan bli internalisert og integrert hjå mennesket. Med ytre motiv meiner ein sosiale normer, verdiar og haldningar som miljøet ein lever i er basert på (Hagger & Chatziantis, 2007, i Jakobsen, 2012).

"Internalisering, i psykologien den prosess hvor kulturelle verdier, holdninger og innstillinger fra omverdenen tas inn i ens egen personlighet og gjøres til deler av ens eget jeg. Den er særlig viktig for evnen til å utøve moralsk kontroll, og føle ansvar og skyld for det man gjør" (Malt, 2009).

"Et viktig element i teorien er at, i motsetning til de fleste andre teorier om internalisering, ser den ikke på internalisering som form for dikotomi, men snarere som et kontinuum" (Jakobsen, 2012, s. 5). Forklart med andre ord vil det seia at mennesket si sosiale utvikling gjennom ytre motiv ikkje er prega av at sosiale fenomen har eit ja/nei svar, men er heller ein kontinuerleg utviklingsprosess over tid. Etter kvart som ein vert meir internalisert utviklar ein då meir ansvar for det ein gjer, og det vil vera ein indre motivasjon i det ein føretek seg. Dette byggjer på samanhengen mellom dei grunnleggjande psykologiske behova (autonomi, kompetanse og sosial tilhørslse), som Deci og Ryan (2007, i Jakobsen, 2012) meiner er avgjerande for å oppretthalda og fremja indre motivasjon, og teorien om kognitiv evaluering og teorien om organisk integrasjon.

### *2.1.2.3 Teorien om kausal orientering*

Teorien om kausal orientering handlar om tre forskjellige retningar som personar orienterer seg i, ut frå ulike sider ved den integrerte personlegdomen hjå mennesket som byggjer på autonomi.

Når ein er autonomorientert regulerer ein handlingane sine på bakgrunn av personlege mål, verdiar og interesser, og oppsøker moglegheiter til å vera sjølvbestemt. Er ein person kontrollorientert er det ytre lønningar som regulerer åtferda. Ein upersonleg orientert person regulerer åtferda ut frå at personen sjølv ikkje kan kontrollera utfallet. Det sistnemnde kan føra til at personen utviklar ei føling av inkompetanse (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2007, i Jakobsen, 2012).

### *2.1.2.4 Teorien om grunnleggjande psykologiske behov*

Teorien om grunnleggjande psykologiske behov ser på autonomi, kompetanse og tilhørslse som avgjerande for at menneske skal utvikla seg og fungera på ein sunn og optimal måte (Deci & Ryan, 2000, i Jakobsen, 2012). Den undersøker samanhengen mellom påverknad frå omgjevnadene rundt personen og personen si psykiske helse. Dersom dei grunnleggjande behova er til stades i ein sosial kontekst vil dei fremja den indre motivasjonen og internaliseringa hjå ein person. Ryan og Deci (2007, i Jakobsen, 2012) peikar også på at dersom behova ikkje er dekte vil det føra til negative konsekvensar.

### *2.1.2.5 Teorien om målinnhald*

Teorien om målinnhald handlar om kva grad indre og ytre mål pregar motivasjon og velvere hjå eit menneske. Den meiner at ytre mål som økonomisk suksess, utsjånad, popularitet og anerkjenning, fører til negativ stimulering av dei psykologiske behova. Medan indre mål som fellesskap, nære relasjonar og personleg vekst stimulerer behova positivt (Kasser et al., 2003, i Jakobsen, 2012). Det vart gjennomført undersøkingar av T. Kasser og Ryan (1993; 1996, i Ryan & Deci, 2000) med mål om å definera korleis indre og ytre motiverte mål påverka den psykiske helsa. Dei fann at indre motiverte mål hadde positive helseeffektar, i form av betra sjølvtilit og sjølvrealisering, og i tillegg var motverkande for angst og depresjonar. Vidare såg dei at ytre motiverte mål hadde motsett effekt på den psykiske helsa (Ryan & Deci, 2000).

### *2.1.2.6 Teorien om relasjonsmotivasjon*

Denne teorien byggjer på viktigheita av utvikling og vedlikehald av nære relasjonar med andre menneske, som er ein viktig føresetnad for å ivareta dei grunnleggjande psykologiske behova. Behovet for relasjonar er ikkje berre positivt for god psykisk helse, men heilt naudsynt (Self-

Determination Theory, u.d.). Teorien vektlegg mest den relasjonen der to menneske gjensidig støttar dei grunnleggjande psykologiske behova til kvarandre. Det byggjer blant anna på at menneske frå forskjellige kulturar også kan internalisera kvarandre sine normer og verdiar, og visa gjensidig forståing for einannan sin kultur. SDT grunnjev at dei grunnleggjande psykologiske behova må liggja til grunn for at ein person skal kunna ha og vedlikehalda ein indre motivasjon. Av den grunn pregar omgjevnadene til ein person korleis personen faktisk har det (Ryan & Deci, 2000b).

## 2.2 Vurdering

Definisjonen på vurdering er i fylgje Smith (2001, sitert i Dobson, Eggen & Smith, 2009, s. 24): "...en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte". Vurdering er ikkje ein eingongsaktivitet, men ein langvarig prosess der ein nyttar ulike vurderingsverktøy. Sjølve vurderinga fylgjer elevar sin læringsprosess, og er eit resultat av elevar sin personlege framgang og læringsutbytte. Vurdering er ikkje ei absolutt bedømming av elevar si læring, men eit resultat av forståinga me dannar oss kring elevane si læring, basert på den informasjonen som er samla inn (Dobson, Eggen & Smith, 2009).

### 2.2.1 Vurdering i kroppsøving

Ifølgje forskrift til opplæringslova § 3-3 skal elevar vurderast ut i frå kompetansemåla i LK 06, og eleven sin innsats (Lovdata, 2009). Brattenborg og Engebretsen (2013) meiner det er hensiktsmessig med tanke på læringsarbeid og vurdering å dela kompetansemåla inn i meir konkrete ferdigheits-, kunnskaps- og haldningsmål. Då vil innsats kunna inkludera i faglege haldningsmål. Etter L97 gav Eksamenssekretariatet ved Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus ut eit vegleiingshefte for ungdomstrinnet der dei tilrådde at desse tre komponentane skulle vektleggast slik:

- Ferdigheiter 40 %
- Innsats 40 %
- Kunnskapar 20% (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 208)

Då LK06 kom, skulle ikkje elevane sin innsats vera ein del av vurderingsgrunnlaget, og ein skulle i tillegg ta omsyn til elevane sine ulike føresetnader. Etter at læreplanen for kroppsøving vart revidert, og tredde i kraft frå august 2012, skal innsats no igjen vera ein del av vurderingsgrunnlaget. Eleven sine føresetnader skal ikkje lenger takast omsyn til i vurderinga, med mindre dei inngår i kompetansemåla: "Det er ikke lenger fastsatt i forskriften at elevens forutsetninger skal vektlegges i grunnskolen. Elevenes individuelle forutsetninger er innarbeidet i kompetansemålene." (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 12). Elevar skal heller ikkje vurderast opp mot kvarandre, ved at ein samanliknar kva forskjellige elevar meistarar og så baserar karakteren på det (Utdanningsdirektoratet, 2012).

### 2.2.2. Vurdering og motivasjon

Vurdering kan i seg sjølv vera eit glimrande verktøy for å fremja motivasjon i ei elevgruppe og hjå enkeltelevar. Kontinuerleg kontakt mellom lærar og kvar enkelt elev er essensielt. For at elevane skal ha eit ynskje om å læra, må følelsar av aksept og tryggheit vera til stades mellom lærar og elev. Kommunikasjon mellom partane har stor påverknad på elevane sin aksept og tryggheit (Dobson, Eggen & Smith, 2009).

#### 2.2.2.1 Vurdering AV læring, og vurdering FOR læring

“Det er ikke nødvendigvis prøvene i seg selv som virker destruktivt på elevens motivasjon for læring, det er heller den bruken som blir gjort av resultatet den enkelte eleven får på prøven” (Dobson, Eggen & Smith, 2009, s. 29). Etter ein prøve eller liknande, er det viktig at resultatet vert vidarebehandla på eit individuelt nivå mellom lærar og elev. I kroppsøving kan dette vera å gje elevar ”feedback” kring ein aktivitet dei nyleg har utført. Kroppsøvingslærar må gje elevar ein peikepinn på kvifor dei fekk det resultatet dei fekk, og til dømes kva som mangla med tanke på å oppnå høgare kompetanse. Tilbakemeldingar kan ha stor innverknad på elevar sin motivasjon, særleg hjå svakare elevar. Tilbakemeldingar vil sei informasjon om læring som vert gjeve i etterkant, altså vurdering av læring. Svake elevar vert spesielt påverka i negativ retning av berre å få tilbake ein karakter. Å nytta informasjon som belyser elevens lærings situasjon i staden for karakter vil ha større effekt. Det er samtidig viktig å vektleggja det eleven meistar, ikkje motsett. “Om vurdering bare legger vekt på det eleven ikke kan, ikke mestrer, vil dette ha demotiverende effekt” (Pollard mfl. 2000, sitert i Dobson, Eggen & Smith, 2009).

Læringsretta tilbakemelding om kva ein bør gjera no, eller arbeida meir med, vert gjerne kalla framovermelding. Dette er informasjon elevar får om framtidig læring på bakgrunn av analyse frå tidlegare dokumentasjon om eleven. I kroppsøving er det viktig at lærar har gjort klart for elevgruppa kva som må til for å oppnå dei ulike kompetansemåla. Altså kva eleven må jobbe med, til dømes ulike teknikkar, for at måla skal bli oppnåelege. Intensjonen er å forma ein prosess for framtidig læring, med eit klart definert mål. Målet bør vera individuelt til kvar enkelt elev, som eleven sjølv har vert med å setja, slik at eleven kan etablere eit eigarforhold til målet (Dobson, Eggen & Smith, 2009).

Lærar legg i samarbeid med elev fram ein plan for framtidig arbeid, der begge partar i lag formar den framtidige læringsprosessen. Det er dette som er den formative delen av vurderinga, vurdering for læring. Det er viktig at lærar legg fram planen på ein måte som eleven forstår. Dersom eleven ikkje har full forståing av det språket læraren har, kan det vera forvirrande og ofte destruktivt for framtidig læring (Dobson, Eggen & Smith, 2009).

#### *2.2.2.2 Samspelet mellom vurdering og motivasjon*

“Vurderingens oppgave er å sørge for at dissonansen mellom nåværende ståsted og ønsket ståsted oppleves av eleven som en positiv utilfredshet, med andre ord at eleven har en følelse av mestring” (Dobson, Eggen & Smith, 2009, s. 31). Dersom elevane føler at det er eit uopnåeleg mål, vil dette ha negativ påverknad på motivasjonen deira. Dersom elevar føler at måla er uopnåelege, vert å gje opp fort eit alternativ. Læraren si oppgåve er heile tida å finna den optimale dissonansen som ivaretek og styrkjer motivasjonen for kontinuerleg læring (Dobson, Eggen & Smith, 2009). Alle elevar har rett til å bli utfordra på skulen, uavhengig av ferdigheiter. Dersom utfordringane ikkje er til stades, forsvinn motivasjonen. Læringskurva hjå dei ulike elevane varierer, nokre har bratt læringskurve, andre ikkje. Størsteparten av elevane har ei moderat læringskurve, der måla ikkje er langt i frå noverande ståstad. Denne gruppa er avhengig av tid og hjelp for å nå måla, men har likevel ei stigande læringskurve som alle andre. Det er dette som skapar motivasjon, men som òg er ei stor pedagogisk utfordring for lærar sin vurderingskompetanse. Her handlar det om å leggja til rette for ei optimal kurve, slik at elevane får kjensla av meistring (Dobson, Eggen & Smith, 2009).

## 3 Metode

Når ein skal velja metode er det fleire faktorar som må vurderast. Det er mange ulike måtar å gå fram når ein skal samla inn data, og det er ein stor fordel å vera klar over fordelar og ulemper ved dei ulike metodane. Eit grundig gjennomtenkt val av metode vil vera ein føresetnad for å kunna gje eit truverdig svar på problemstillinga (Larsen, 2012).

### 3.1 Val av metode

Me valde ein kvantitativ metode med spørjeskjema på grunn av at dette var den metoden som passa best med tanke på kva me ville undersøkje. For det fyrste var det elevane sin motivasjon i kroppsøving me ville undersøkje. For det andre ville me ha ei spørjeundersøking som gav oss mange representantar, slik at me kunne seia noko om korleis elevar ved denne skulen stiller seg til innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Denne metoden er lite tidkrevjande i innsamlingsprosessen, medan bearbeingsprosessen og forarbeidet, i form av arbeid med eit godt spørjeskjema som kan gje svar på problemstillinga, krev meir arbeid.

### 3.2 Spørjeundersøking

I prosessen med å laga spørjeskjema er det nødvendig å reflektera over kva opplysningar ein er ute etter (Christoffersen & Johannesesen, 2012). Ein må spørja seg sjølv kva ein er ute etter å finna ut om, og kva som er relevant å spørja om. "Spørsmålene i spørreskjemaet må formuleres slik at de gir adekvate svar på problemstillingen" (Christoffersen & Johannesesen, 2012, s. 129). Ein viktig faktor er altså at spørsmåla i ei spørjeundersøking er konkrete og at språket er aldersadekvat. For å kvalitetssikra, eller utelukka spørsmål som ikkje er relevante, kan det vera nyttig å gjennomføra ei pilotundersøking med personar som har dei same eigenskapane som spørjeskjemaet er retta mot (Christoffersen & Johannesesen, 2012).

I vår undersøking skilde me mellom gutar og jenter, for eventuelt å finna nokre oppsiktsvekkjande skilnader mellom kjønna. Dei fleste spørsmåla er formulert med "i kva grad ...", der 1 = "i svært liten grad", og 6 = "i svært stor grad". Nokre spørsmål har og "Ja", "Nei" eller "Veit ikkje" som svaralternativ med eit kommentarfelt der elevane kunne skrive eigne meiningar. Desse kommentarane vil me leggja fram i drøftinga vår.

### 3.3 Kvantitativ metode

Kvantitativ metode er ein metode der forskaren er ute etter å samla inn mest mogleg data, som er målbart, ofte i form av tal. I kvantitative undersøkingar bruker ein eit representativt utval, som skal



seia noko om breidda kring eit fenomen. Ved bruk av kvantitativ metode, trengst det langt fleire representantantar i forhold til kvalitativ metode. Ved å bruka eit breitt utval tilfeldige representantar, kan ein generalisere dei svara ein får i undersøkinga. Altså kan ein trekkja slutningar for fleire ein dei som deltek i undersøkinga (Larsen, 2012). Spørjeundersøkingar og strukturerte intervju er eksempel på veldig vanlege metodar som vert nytta til datainnsamling. Ofte bruker ein spørjeskjema med ulike svaralternativ som ein kryssar av på. Resultatet av datainnsamlinga vert ofte framstilt i tabellar, grafar eller statistikkar. Det er problemstillinga som skal syna kven som skal undersøkjast, og kva eigenskapar ved dei, det skal seiast noko om (Larsen, 2012). Det er svært viktig å stilla dei "riktige" spørsmåla, slik at ein får samla inn relevant data som svarar på problemstillinga (Christoffersen & Johannesesen, 2012).

### 3.4 Gjennomføring og presentasjon av informantar

I forkant av undersøkinga tok me kontakt med rektor ved skulen som me ville gjennomføra undersøkinga ved. Me sende eit søknadsskjema, og fekk tidleg eit positivt svar. Deretter avtalte med eit møte med trinnleiar i 10. trinn der me la fram planen vår for gjennomføring. Med utgangspunkt i problemstillinga, motivasjonsteorien og forståinga av innsats i kroppsøving laga me eit spørjeskjema som inneheldt følgjande tema:

- Kjønn
- Læraren som informant
- Motivasjon
- Positive faktorar ved innsats som vurderingsgrunnlag
- Innsats som vurderingsgrunnlag, positivt eller negativt?

Spørjeskjemaet inneheldt totalt 15 spørsmål, og vart godkjent av rettleiar. Me gjennomførte også ei pilotundersøking før me gjennomførte sjølve undersøkinga blant informantane. Pilotundersøkinga førte ikkje til nokon endringar i spørjeskjemaet. Spørjeskjemaet vart sendt til trinnleiar ved informantskulen, slik at dei fekk eit innblikk i tema knytt til problemstillinga.

Me stilte oss disponible til sjølve å leggja fram spørjeundersøkinga i kvar enkelt klasse. Men grunna tidspress vart det bestemt at alle klassane gjennomførte undersøkinga der det var tid, saman med eigen lærar.

Til saman fekk me svar av 129 elevar frå seks ulike klassar i 10. trinn. Svara me fekk organiserte me i Excel i ulike tabellar, for så å framstilla svara i søylediagram. På denne måten fekk me ei betre oversikt over samanhengen mellom kjønn og svar på dei ulike spørsmåla.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

I arbeidet med ei forskingsoppgåve er det viktig å vurdere validiteten og reliabiliteten til undersøkinga for å kunna vurdere i kva grad den er truverdig (Larsen, 2012).

Validiteten handlar i hovudsak om i kva grad undersøkinga er relevant for det problemstillinga spør om, og i kva grad den kan vurderast som gyldig (Larsen, 2012). For å få høg validitet i ei undersøking med spørjeskjema, er det dermed viktig at ein stiller spørsmål som kan gje svar på problemstillinga. Det er ikkje slik at ei undersøking anten er valid eller ikkje, det dreiar seg meir om samsvaret mellom problemstillinga og kva som vert undersøkt (Christoffersen & Johannesesen, 2012).

Innanfor ramma av kor mykje informasjon me kan få i ei enkel kvantitativ undersøking, vil me vurdere validiteten på oppgåva vår som høg. Spørsmåla me stiller, gjev oss svar på problemstillinga, og gjev oss informasjon om moglege årsakar til korleis innsats som vurderingsgrunnlag pregar motivasjonen blant elevar.

Reliabilitet handlar om i kva grad data ein finn i forskinga er påliteleg. Det at data er påliteleg kan knytast til nøyaktigheita av data i undersøkinga. Nøyaktigheita av data vil seia kva data som vert brukt, måten det vert samla inn på og korleis ein bearbeider data (Christoffersen & Johannesesen, 2012). I vårt spørjeskjema var det difor viktig å formulera svaralternativ som er nøyaktige og enkle for elevar i 10. trinn å skjønna. Om ei undersøking har høg reliabilitet eller ikkje kan vurderast på fleire måtar. I hovudsak betyr det at ein annan forskar skal kunna gjennomføra nøyaktig same undersøkinga som oss, og få nøyaktig dei same resultatata (Larsen, 2012).

Reliabiliteten på oppgåva vår vil me vurdere som middels påliteleg. Årsakar til det nemner me i neste punkt om undersøkinga sine feilkjelder.

### 3.6 Feilkjelder

I vår kvantitative undersøking, kan det ha oppstått fleire misforståingar, feiltolkingar eller andre feil ved elevane sine svar, som kan ha bidrege til at resultatet ikkje er heilt reelt. Me nytta spørjeskjema, og fleire elevar kan ha hatt problem med å forstå eit eller fleire spørsmål, eller svart på noko som betydde noko anna. Sjølv om me gjennomførte ei pilotundersøking, kan desse tolkingane, som var like våre eigne, vera ulike dei tolkingane som var gjort av elevane.

Somme elevar kan av ulike grunnar vore umotivert i denne undersøkinga, og av den grunn gjeve litt "blaffen" og ikkje svart det dei egentleg ville svart om dei gav oppriktige svar.

I og med at me ikkje var til stades i undersøkinga, veit me ikkje sikkert om undersøkinga gjekk føre seg heilt individuelt. Me meiner med dette at fleire av elevane kan ha blitt påverka av andre i klassa. Det kan ha vore prat om dei forskjellige spørsmåla, og elevar kan ha svara det same som "sidemannen". Årsaker kan til dømes vera at eleven er usikker på sitt eige svar, eller opplever vanskar med å forstå betydninga av dei ulike spørsmåla.

Undersøkinga blei svara på av 129 elevar (62 jenter og 67 gutar), men berre 125 (62 jenter og 63 gutar) av svara var fullstendige. Det er mogleg dette kjem av vanskar med forståinga, noko som igjen stiller spørsmål til dei resterande 125, har dei forstått det? På den andre sida kan det vera heilt andre årsakar til at fire elevar ikkje svara fullstendig på undersøkinga. Før analysane elminerte me dei spørjeskjema med ufullstendige svar slik at resultata er basert på 125 elevar.

### 3.7 Etiske omsyn

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora har utarbeida forskningsetiske retningslinjer som forskaren må ta omsyn til i arbeid med forskning (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2006). Nerdrum (1998, i Christoffersen & Johannesesen, 2012, s. 41) har samanfatta tre forhold ein må ta omsyn til:

1. Informanten sin rett til sjølvbestemming og autonomi
2. Forskaren si plikt til å respektera informanten sitt privatliv
3. Forskaren sitt ansvar for å unngå skade

Vår spørjeundersøking var frivillig å delta på, og spørjeundersøkinga var anonym. Verken namn på elevar eller namn på skule vert oppgjeve for å ivareta dei forskningsetiske retningslinjene. Som forskar har ein også ei tieplikt overfor skule og elevar, og all informasjon som kan sporast tilbake til skule vert presentert i anonymisert form. Sidan elevane er over 15 år, og opplysningane som vert samla inn er lite sensitiv og anonym, er det ikkje naudsynt med samtykke frå foreldre (Christoffersen & Johannesesen, 2012).

## 4 Presentasjon av resultat

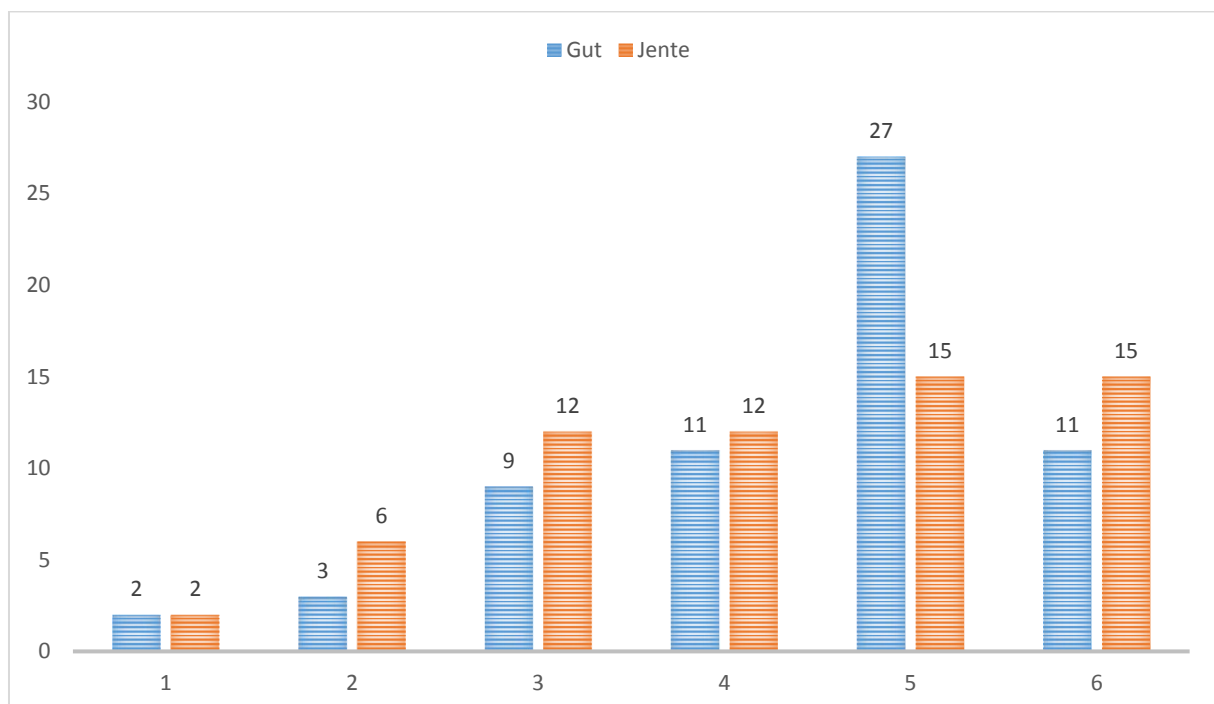
I presentasjonen av data vil me ta for oss dei resultatane som er mest relevante i forhold til problemstillinga vår. Me vil framstilla data i ulike diagram, og deretter gje ei kort forklaring av diagrammet rett etterpå.

### 4.1 Informasjon og merksemd kring innsats som vurderingsgrunnlag

Informasjon og merksemd kring innsats som vurderingsgrunnlag handlar om i kva grad læraren har informert, og gjenteke, at innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Me vil også presentera resultat kring elevane si merksemd i sjølve kroppsøvingstimen, kring innsats som vurderingsgrunnlag.

#### 4.1.1 Læraren som informant

*I kva grad har elevane blitt informert om at innsats tel på vurderinga*

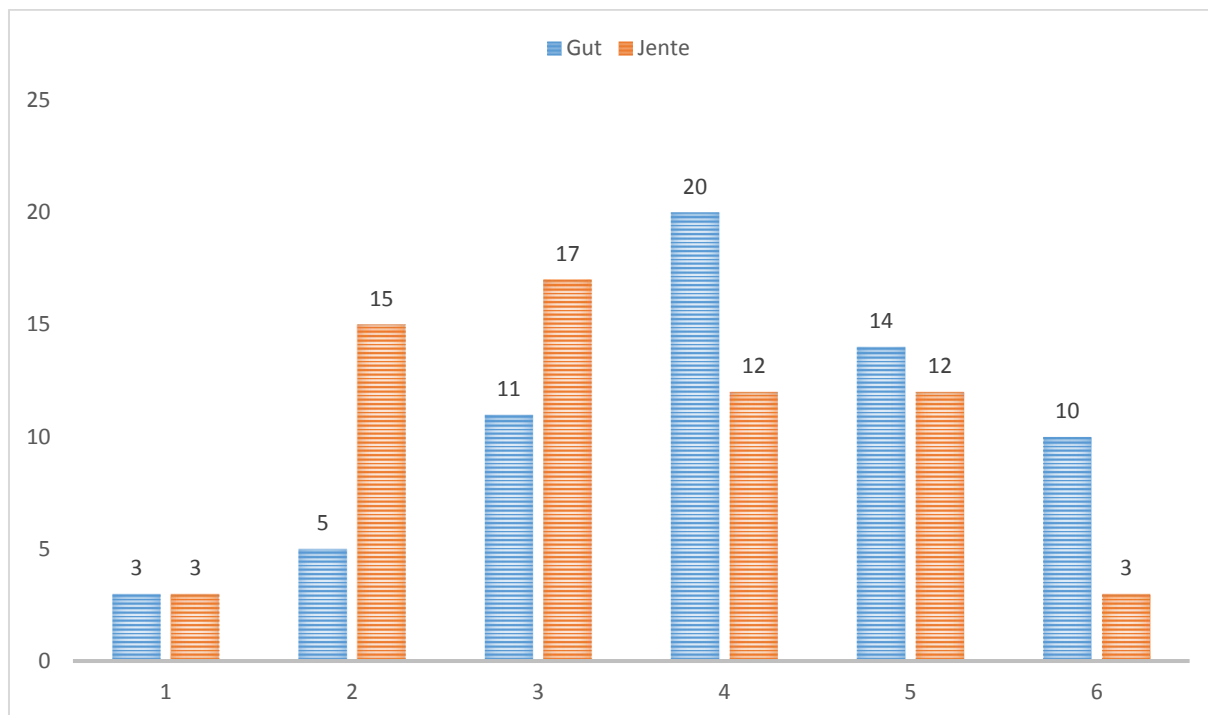


Figur 1

49 av 63 gutar og 42 av 62 jenter svarar at dei er godt informert om at innsats tel på vurderinga i kroppsøving. Heile 38 av desse 49 gutane er veldig eller svært godt informert om dette. Det er fire elevane som meiner at læraren i svært liten grad informerer om at innsats tel på vurderinga.

#### 4.1.2 Læraren som gjentakande informant

*I kva grad gjentek læraren at innsats tel på vurderinga*

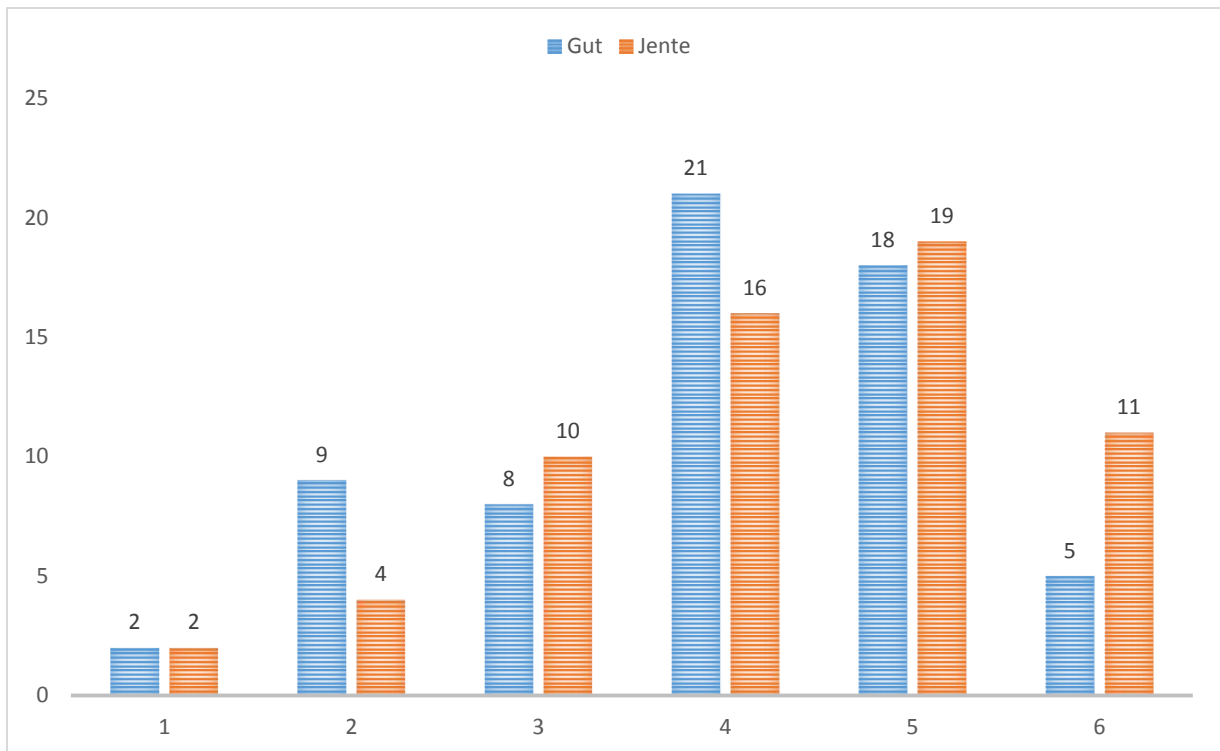


Figur 2

Ein kan sjå av diagrammet at heile 44 av 63 gutar meiner at læraren i stor grad gjentek at innsats tel på vurderinga, medan berre 27 av 62 jenter meiner det same. Diagrammet visar også at flest jenter tykkjer at læraren i liten grad gjentek at innsats tel på vurderinga.

#### 4.1.2 Eleven si merksemd

*I kva grad tenkjer eleven på at innsatsen hans/hennar vert vurdert i sjølve kroppsøvingstimen*



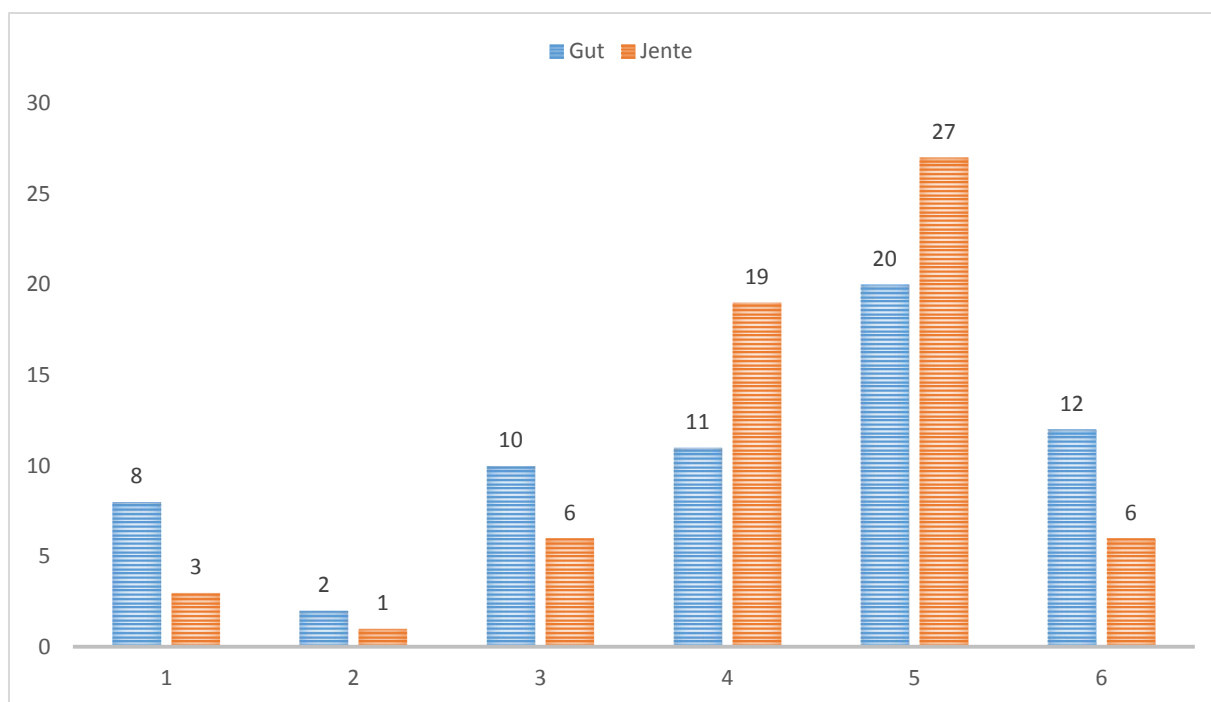
Figur 3

Diagrammet viser at mesteparten av både jenter og gutar tenkjer over i sjølve kroppsøvingstimen at innsatsen deira vert vurdert. Ein ser at fire elevar svarar at dei i svært liten grad tenkjer over at innsats tel på vurderinga i sjølve kroppsøvingstimen.

#### 4.2 Motivasjon

Her vil me presentera korleis motivasjonen til elevar vert prega av at innsats er eit vurderingsgrunnlag. Dette spørsmålet er med andre ord veldig direkte knytt til problemstillinga vår.

*I kva grad pregar innsats som vurderingsgrunnlag eleven sin motivasjon*



*Figur 4*

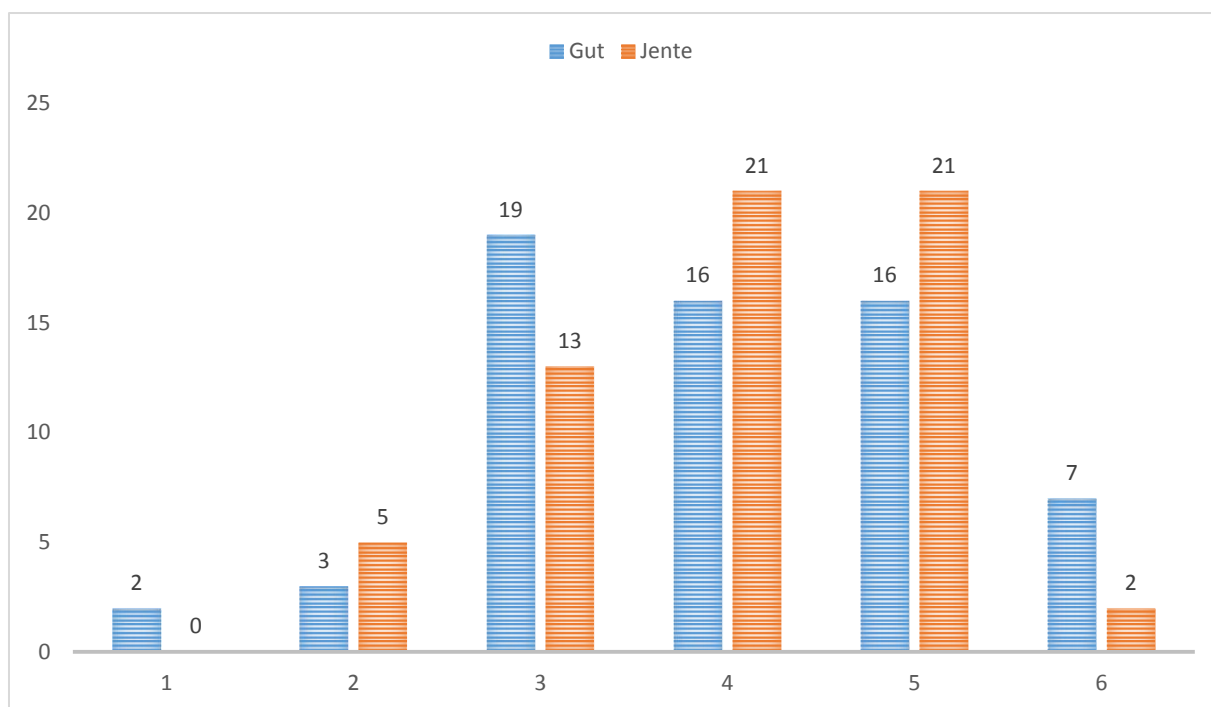
Dette diagrammet viser det problemstillinga vår i hovudsak spør om. 43 av 63 gutar, og 52 av 62 jenter meiner at innsats som vurderingsgrunnlag pregar motivasjonen deira i stor grad. Spesielt er det at heile åtte gutar svarar at innsats som vurderingsgrunnlag i svært liten grad pregar motivasjonen deira.

### 4.3 Positive faktorar ved innsats som vurderingsgrunnlag

Her vil me presentera om innsats er med på å prega samarbeid, læring, om elevane gjer sitt beste og miljøet i kroppsøving.

#### 4.3.1 Samarbeid

*I kva grad pregar innsats som vurderingsgrunnlag om elevar samarbeider godt med andre i klassen*



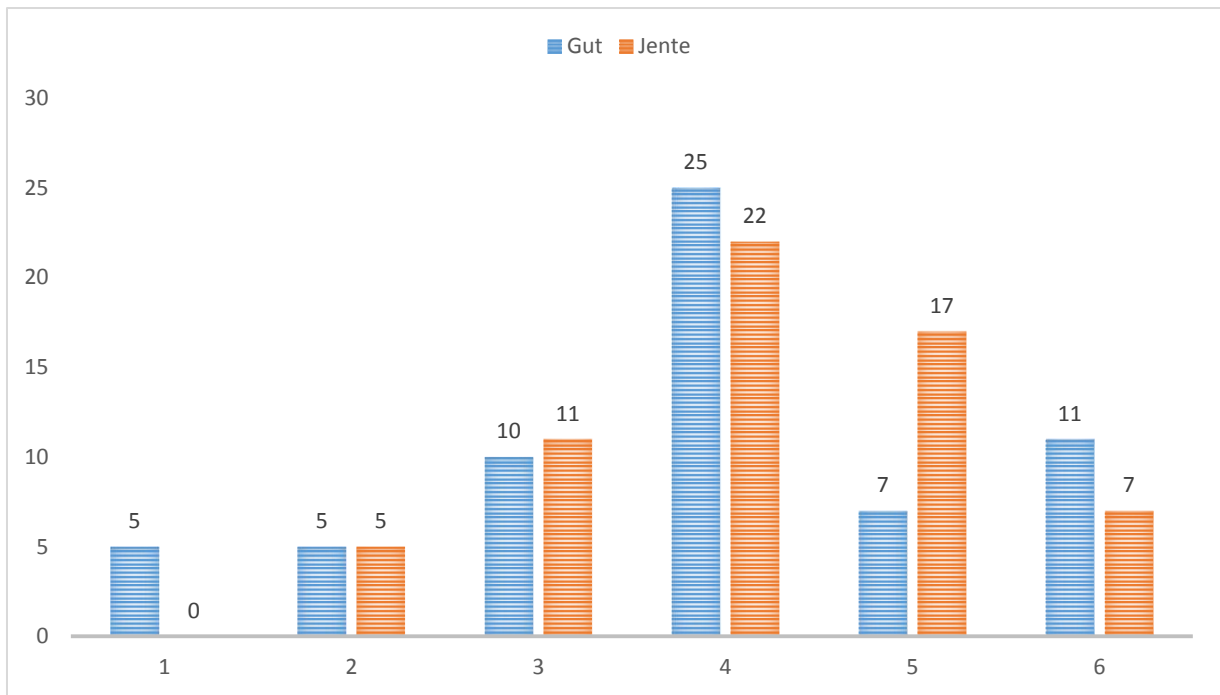
Figur 5

Innsats som vurderingsgrunnlag pregar samarbeidet mellom elevar i klassen i forholdsvis stor grad. Berre ti elevar svarar at innsats som vurderingsgrunnlag pregar samarbeidet i svært liten eller liten grad. Ni elevar svarar at innsats som vurderingsgrunnlag pregar samarbeidet i svært stor grad.

#### 4.3.2 Læring

*I kva grad pregar innsats som vurderingsgrunnlag om elevar lærer meir i faget*



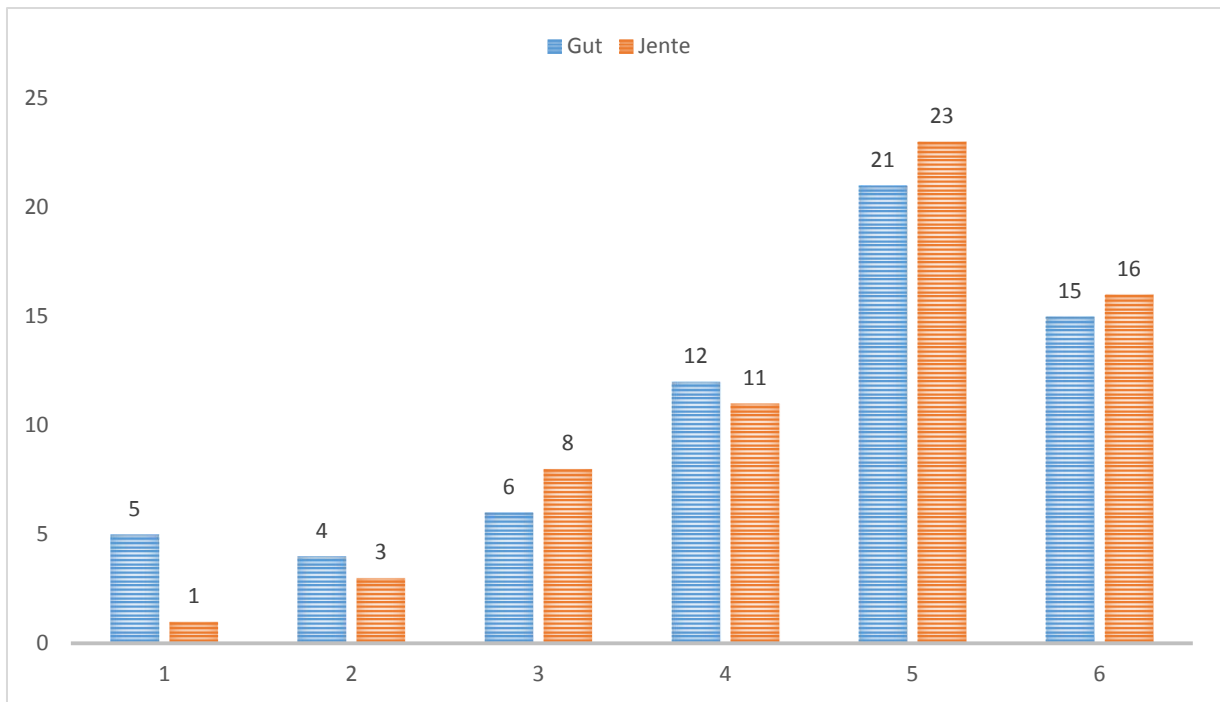


*Figur 6*

Ein kan sjå av diagrammet at jamt over medverkar innsats til at elevar lærer meir i faget. 43 av 63 gutar og 46 av 62 jenter føler at innsats bidreg til læring i stor grad. Heile 25 av 46 jenter svarar at innsats pregar i veldig eller svært stor grad. Diagrammet syner også at ingen jenter meiner innsats bidreg i svært liten grad.

#### *4.3.3 Om eleven gjer sitt beste*

*I kva grad pregar innsats som vurderingsgrunnlag om eleven gjer sitt beste*

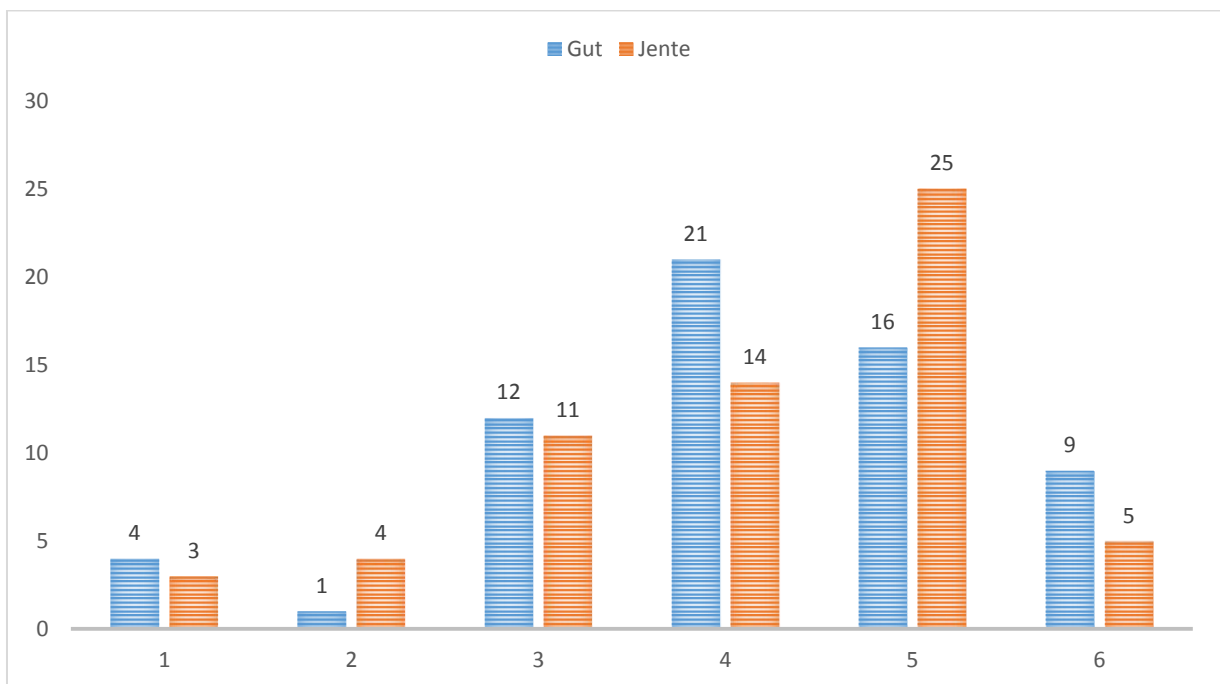


Figur 7

36 av 63 gutar og 39 av 62 jenter svarar at innsats som vurderingsgrunnlag bidreg i veldig stor grad til at dei gjer sitt beste. Heile 15 gutar og 16 jenter svarar at innsats bidreg i svært stor grad til at dei gjer sitt beste.

#### 4.3.4 Miljø

*I kva grad pregar innsats som vurderingsgrunnlag miljøet i kroppsøving*



Figur 8

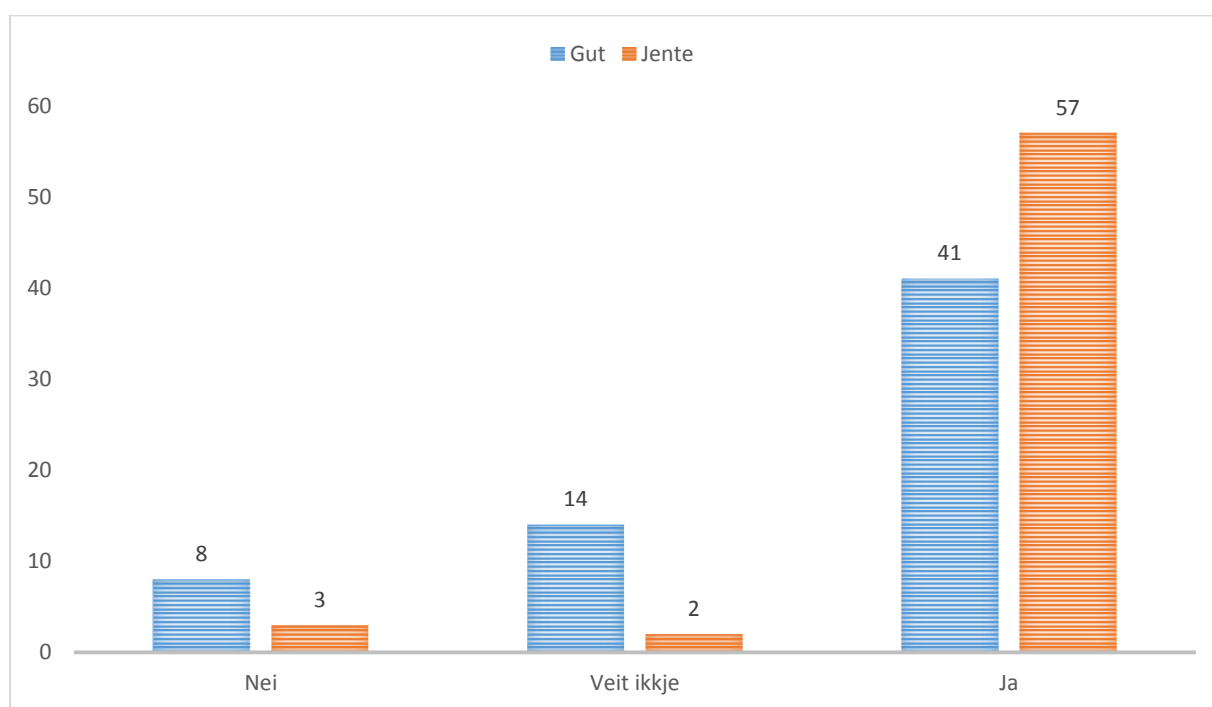
Ein kan sjå av diagrammet at store delar av elevgruppa meiner innsats som vurderingsgrunnlag pregar miljøet i middels grad. Likevel svarar heile 30 av 62 jenter og 25 av 63 gutar at det pregar i veldig eller svært stor grad. Totalt sett svarar sju elevar at det pregar i svært liten grad, medan fem elevar meiner det pregar i veldig liten grad.

#### 4.4 Innsats som vurderingsgrunnlag

Her presenterer me kva elevar tykkjer om at innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving, og om dei meiner det burde vera ein del av vurderingsgrunnlaget i andre fag. På desse to spørsmåla hadde me også eit kommentarfelt, der elevane kunne utdjupa rundt svaret sitt. Dei mest spennande kommentarane vil me ta for oss i drøftinga.

##### 4.4.1 Innsats i kroppsøving

*Synest elevar det er bra at innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving?*

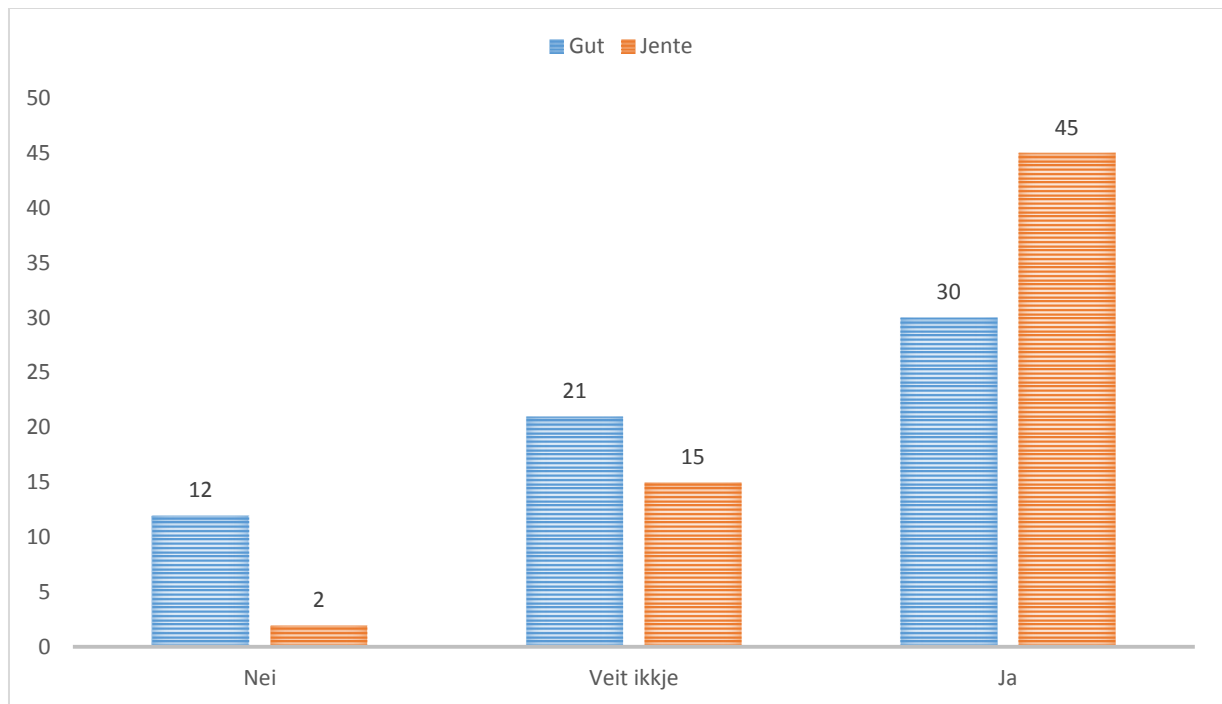


Figur 9

Det kjem tydeleg fram at fleirtalet meiner at innsats som vurderingsgrunnlag bør vera ein del av vurderinga i kroppsøving. 41 av 63 gutar og 57 av 62 jenter synest det er bra at innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget. Likevel syner diagrammet at heile 14 av 63 gutar ikkje veit om det burde vera ein del av vurderingsgrunnlaget, medan åtte av 63 gutar meiner innsats ikkje burde vera teljande.

#### 4.4.2 Innsats i andre fag

Synest elevar at innsats burde vera ein del av vurderingsgrunnlaget i andre fag



Figur 10

45 av 62 jenter og 30 av 63 gutar meiner innsats også burde vera vurderingsgrunnlag i andre fag. Berre to av 62 jenter meiner innsats ikkje burde vera ein del av vurderingsgrunnlaget.

## 5 Drøfting

I denne delen av oppgåva vil me ta for oss dei mest relevante funna våre og drøfta dei opp mot vårt teoretiske rammeverk og problemstilling. Problemstillinga som er bakgrunn for undersøkinga er:

*Korleis pregar innsats som vurderingsgrunnlag elevane sin motivasjon i kroppsøvingfaget?*

### 5.1 Innsats som vurderingsgrunnlag sitt preg på motivasjonen

Som ein ser av Figur 4 visar resultatet at storparten av elevane uttrykkjer at innsats som vurderingsgrunnlag pregar motivasjonen. 43 av 63 gutar og 52 av 62 jenter (76 % av alle elevane) svarar at det pregar motivasjonen deira i stor grad. Men kva dei legg i, eller korleis dei forstår motivasjonen i dette spørsmålet, fortel undersøkinga ingenting om. Ein kan sjå motivasjon i kroppsøving gjennom to perspektiv. Litt grovt kan me seia at det eine perspektivet primært er knytt til indre motivasjon, medan det andre perspektivet fokuserer på ytre motivasjon.

Føremålet med kroppsøving er ifølgje Utdanningsdirektoratet (2015) at kroppsøving skal "... inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede". I tråd med Imsen (2012) si beskriving av indre motivasjon om at aktiviteten eller læringa held fram på grunn av eleven si interesse for sjølv aktiviteten, er målet at faget skal skapa ein indre motivasjon for fysisk aktivitet. Det andre perspektivet byggjer på motivasjonen for å oppnå gode resultat, altså ytre motivasjon. Her er ikkje eleven nødvendigvis interessert i ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede, men er motivert for å oppnå ein god karakter i faget. Dette kan sjåast i samanheng med at individ søker glede og det som er behageleg, og unngår smerte og ubehag (Imsen, 2012).

Elleve elevane svarar at innsats som vurderingsgrunnlag pregar motivasjonen deira i svært liten grad. Moglege årsakar til dette kan vera at elevane ikkje har noko interesse for faget og rett og slett er amotiverte. SDT si beskriving av ein amotivert person, er ein person som ikkje får dekkja dei grunnleggjande psykologiske behova (Jakobsen, 2012).

### 5.2 Positive følgjer av innsats som vurderingsgrunnlag

Me har sett av undersøkinga at storparten av elevane rapporterer at innsats som vurderingsgrunnlag direkte pregar motivasjonen til elevane. Her vil me drøfta kva positive følgjer innsats som vurderingsgrunnlag kan sjå ut til å ha for enkeltelevane og ei elevgruppe i kroppsøving.

### 5.2.1 Samarbeid

Som ein ser av Figur 5 har den største delen av elevane svara at innsats som vurderingsrunnlag pregar samarbeidet i klassen i stor grad. Berre ti elevar har svara at innsats som vurderingsgrunnlag pregar samarbeidet i veldig liten eller i svært liten grad. Tilhøyrslere er eitt av dei tre grunnleggjande psykologiske behova som Deci og Ryan (2000, i Jakobsen, 2012) ser på som avgjerande for at eit menneske skal utvikla seg og fungera på ein sunn og optimal måte. Tilhøyrslere handlar om mennesket sitt behov for å etablere relasjonar og delta i eit fellesskap med andre menneske (Ryan & Deci, 2002, i Jakobsen, 2012).

Felles for den store delen av elevane i denne undersøkinga er at innsats er ein motivasjonsfaktor for samarbeid. Det faktum at innsats tel på vurderinga, og at dette fører til auka samarbeid, kan koma av at elevar i fellesskap veit at dette kan prege deira eigen karakter og andre sin karakter. Sett i lys av dei to perspektiva på motivasjon i kroppsøving, som me skildra innleiingsvis i drøftinga, vil nokre elevar samarbeida på grunn av karakterar, medan andre vil samarbeida fordi det er naturleg å samarbeida i fysisk aktivitet. Uansett vil eit auka samarbeid, og vilje til å samarbeida, sannsynlegvis kunna betra opplevinga av tilhøyrslere blant elevane. Slik sett pregar innsats som vurderingsgrunnlag ei av føresetnadane for motivasjon i SDT i positiv retning.

### 5.2.2 Læring

Figur 6 visar at innsats som vurderingsgrunnlag vert uttrykt å prege eleven si læring i stor grad hjå 43 av 63 gutar og 46 av 62 jenter. Eit av dei grunnleggjande psykologiske behova som Ryan og Deci (2002, i Jakobsen, 2012) nemner er kompetanse, som byggjer på behovet om å lykkast på optimalt utfordrande oppgåver, oppnå ynskjelege resultat og oppleve meistring. 25 av dei 46 jentene svarar at dei i veldig stor grad lærer meir på grunn av at innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget. Dette kan det vera fleire årsakar til. Ei mogleg forklaring kan vera at lærar og elev i lag har eit godt samarbeid kring eleven si læring og utvikling. Dobson, Eggen og Smith (2009) meiner at kvar enkelt elev bør ha eit individuelt mål, som eleven sjølv har vore med på å setja, som vidare fører til at eleven kan etablere eit eigarforhold til målet. Dette byggjer vidare på det Ryan og Deci (2002, i Jakobsen, 2012) seier om at elevar har eit behov for å ta eigne val og delta i avgjersler for å dekkja det grunnleggjande psykologiske behovet autonomi.

Ei anna forklaring kan vera at elevane har eit høgare læringsutbytte på grunn av ein høgare innsats. Brattenborg og Engebretsen (2013) nemner at innsats i kroppsøving handlar om å løysa faglege utfordringar etter beste evne utan å gje opp. At elevane lærer meir, kan koma av positive tilbakemeldingar frå læraren som kan føra til ein høgare indre motivasjon ifølgje Deci og Ryan (1985,

i Jakobsen, 2012). Høg innsats vert rapportert å føra til auka læring av  $\frac{3}{4}$  av elevane, og er ei oppleving som gjev desse elevane ei kjensle av kompetanse, eit av dei grunnleggjande behova knytt til indre motivasjon i SDT.

### 5.2.3 Om eleven gjer sitt beste

Figur 7 tyder på at innsats som vurderingsgrunnlag pregar i stor grad om elevar gjer sitt beste. Heile 36 av 63 gutar og 39 av 62 jenter svarar at innsats som vurderingsgrunnlag bidreg i veldig stor grad til at dei gjer sitt beste. Årsakar til dette kan vera at eleven er oppteken av å få ein god karakter, og vil dermed visa høgast mogleg innsats i timane. Dette byggjer på den ekstreme forma for kontrollert ytre motivasjon som Skaalvik og Skaalvik (2015) seier handlar om arbeidet for å oppnå ei lønning, og for å unngå straff. Eit mål om å oppnå gode karakterar er i og for seg eit mål basert på ytre motivasjon, men Deci og Ryan (1985, i Jakobsen, 2012) legg til grunn ei meir kompleks forståing av motivasjon. Dei skil seg frå andre teoretikarar og pratar om ein indre motivasjon der handlinga vert opplevd som autonom, medan målet er basert på for eksempel å oppnå ein god karakter.

For at eleven skal gjera sitt beste må utfordringane vera tilpassa eleven sine ferdigheiter presiserer Dobson, Eggen og Smith (2009). Figur 7 visar også at 27 av elevane i liten grad gjer sitt beste med tanke på at innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget. Årsaka til det kan vera at elevane ikkje vert optimalt utfordra, som er eitt av to forhold Deci og Ryan (1985, i Jakobsen, 2012) seier er naudsynte å ivareta dersom eleven skal vera motivert.

Om eleven gjer sitt beste, kan altså både vera prega av at han eller ho er autonomorientert og regulerer handlingane sine på bakgrunn av personlege mål og interesser. Det kan òg vera om eleven er kontrollorientert, der ytre lønningar regulerer åtferda (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2007, i Jakobsen, 2012).

### 5.2.4 Miljø

Av Figur 8 kan me sjå at 30 av 62 jenter og 25 av 63 gutar (44 % av alle elevane) svarar at innsats som vurderingsgrunnlag pregar miljøet i kroppsøving i veldig stor eller svært stor grad. Strengt tatt veit me ikkje om i stor grad her er negativt eller positivt lada. Som me nemnde tidlegare i drøftinga bidreg innsats som vurderingsgrunnlag til at elevar samarbeider med andre, som vidare kan føra til at elevar kan oppleva eit betra fellesskap. Eit miljø er basert på diverse ytre motiv som sosiale normer, verdiar og haldningar (Hagger & Chatziantis, 2007, i Jakobsen, 2012). Desse ytre motiva kan bli internalisert og integrert hjå mennesket. Ta for eksempel ein kroppsøvingssklasse der mange elevar ser på høg innsats som ein god haldning. I denne klassen kan denne haldninga bli internalisert hjå andre elevar i

klassen gjennom gode relasjonar, og vera med på å auka elevane sin personlege tilknytning til målet eller resultatet. Vidare kan det ha positive effektar, som auka motivasjon, tilhøyrse og autonomi, både for klassemiljøet og enkeltelevar (Deci & Ryan, 2007, i Jakobsen, 2012).

Deci og Ryan er også opptekne av viktigheita av nære relasjonar med andre menneske, som eit grunnleggjande fundament for å ivareta dei grunnleggjande psykologiske behova kompetanse, tilhøyrse og autonomi (Self-Determination Theory, u.d.).

### 5.3 Informasjon frå læraren

Som ein ser av resultatata i Figur 1 informerer lærarane elevane om at innsats tel på vurderinga i stor grad. Likevel er det 33 elevar som svarar at dei i liten grad har blitt informert om at innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget. Dette fortel at det er store skilnader i kva grad elevane opplever at dei har fått informasjon om innsats som del av vurderinga. No kan det vera slik at elevane som i liten grad uttrykkjer at lærar har informert om vurdering, høyrer til ei klassegruppe der læraren nettopp har gjeve utilstrekkeleg informasjon. I eit djupare motivasjonsperspektiv er det ikkje nok at elevane veit at innsats tel på vurderinga. For at elevar skal vera motiverte for ei oppgåve eller ein aktivitet er det naudsynt at dei er informerte om kva dei ulike kompetansemåla krev, og kva innsats inneber (Dobson, Eggen & Smith, 2009). Eit anna viktig moment er at dersom elevar svarar at dei i svært liten grad har blitt informert om at innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget, er det også vanskeleg for dei å svara om innsats som vurderingsgrunnlag pregar motivasjonen deira. Under § 3-1 i forskrift til opplæringslova står det at det skal vera kjent for eleven kva som vert vektlagt i vurderinga (Lovdata, 2009). I Figur 1 ser me at fire elevar svarar at dei i svært liten grad har blitt informert om at innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget. Dette vil me diskutera ved seinare avsnitt.

Det vil vera naturleg å drøfta kva lærarar og elevar i fellesskap gjer i arbeid med kompetansemåla og vurderingsarbeid. Som nemnd tidlegare seier Dobson, Eggen og Smith (2009) at målet med vurdering er å forma ein plan for vidare læring, med eit tydeleg mål, som eleven sjølv har vore med å utarbeida. På bakgrunn av det, bør læraren arbeida seg gjennom dei ulike kompetansemåla, og i samarbeid med elevane konkretisera kompetansemåla, slik at elevane får knytt eit eigarforhold til måla dei skal nå (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Ta for eksempel kompetansemålet etter 10. trinn: "Svømme ein lengre distanse basert på eiga målsetjing" (Utdanningsdirektoratet, 2015c). For dette spesifikke kompetansemålet vil det vera naturleg at kvar enkelt elev set seg eit personleg mål. Brattenborg og Engebretsen (2013) understrekar kor viktig det er at elevar er med i utforminga av mål, slik at dei kan føla at dei kan prege resultatet, få eit eigarforhold til målet, og dermed, noko som er i tråd med SDT, auka motivasjonen deira.



Målet med vurderinga, fram til sluttvurderinga i 10. trinn, er vurdering for å fremja læring. Altså at eleven skal bli vurdert på ein slik måte at han eller ho skal bli motivert til å auka kompetansen sin i faget (Dobson, Eggen & Smith, 2009). Figur 2 tyder på at lærarane er flinke til å informera om at innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget, men at ikkje alle har like stort fokus på å gjenta dette. Teorien om kognitiv evaluering seier at elevar i større grad vil oppleve og utvikla indre motivasjon, dersom tilbakemeldinga er basert på informasjon om kva som kan betrast eller gjerast annleis. To viktige forhold er at informasjonen kjem frå ein signifikant person, til dømes læraren, og at eleven føler at han eller ho har eit personleg ansvar for resultatet eller målet (Deci, 1971; Fischer, 1978, i Jakobsen, 2012).

I kva grad eleven tenkjer over at innsats tel på vurderinga i sjølve kroppsøvingstimen, er interessant å sjå på. Med tanke på at mesteparten av elevane svara at dei hadde blitt informert om at innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget, var det framleis fire elevar som svara at læraren i svært liten grad hadde informert elevane om at innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget (Figur 1). Ser ein på Figur 3, er det fire elevar som svarar at dei i svært liten grad tenkjer over at innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Me undersøkte om det var dei same fire elevane som svara "I svært liten grad" på både Figur 1 og Figur 3, og fann at dette gjeld for tre av fire elevar. Vidare underbyggjer teori at dersom ein ikkje er informert om vurderingskriteria, er det også vanskeleg å vera bevisst kva ein skal gjera for å møta vurderingskriteria. Dei som i svært liten grad har blitt informert om at innsats tel på vurderinga, har eigentleg ikkje fått tilstrekkeleg informasjon til å kunna svara på problemstillinga, om innsats som vurderingsgrunnlag pregar motivasjonen deira, som dei ifølgje § 3-1 i forskrift til opplæringslova har rett på. Dette vil også utgjera ei utfordring for den metodiske tilnærminga i undersøkinga.

#### 5.4 Innsats som vurderingsgrunnlag?

Eit interessant tema å diskutera, er kva elevar tykkjer om at innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. I datainnsamlinga er det eit tydeleg fleirtal for at innsats bør vera ein del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Heile 98 av 125 elevar svarar "Ja", medan 16 svarar "Veit ikkje" og berre elleve svarar "Nei". Ei mogleg årsak til dette resultatet, kan vera at elevane synest at innsats er ein viktig del av faget, og at det er ein samanheng mellom innsats og fysisk aktivitet. Som regjeringa føreslo i 2011, var innsats ein så viktig del av faget, at ein ikkje kunne unnlata og ha det med i vurderinga (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Ei anna årsak kan vera at nokre elevar føler dei ikkje har dei nødvendige ferdigheitene som dei ulike kompetansemåla byggjer på. Dobson, Eggen og Smith (2011) påpekar at uoppnåelege mål kan føra til at elevar mistar motivasjonen. På bakgrunn av dette kan innsats vera ein viktig motivasjonsfaktor for elevar som føler at kompetansemåla er veldig krevjande. Tidlegare blei vurderinga basert på ferdigheiter og kunnskap kring kompetansemåla, og elevar med dårlege ferdigheiter og lite kunnskapar, opplevde kanskje lite motivasjon og dårlege karakterar.

I datainnsamlinga kom det også inn ein heil del kommentarar på kvifor innsats burde vera ein del av vurderingsgrunnlaget. Ein gut, med karakteren fem, var for innsats som vurderingsgrunnlag og sa dette:

*“Ikkje alle er fødde til å springe 1500 meter, eller symje 10 minuttstest, og oppnå seks i karakter”.*

Ein annan kommentar kom frå ei jente med karakteren tre:

*“Sjølv om eg ikkje er så flink i kroppsøving, vert innsatsen min satt pris på”.*

Sjølv om det store fleirtalet var for innsats som vurderingsgrunnlag, var det likevel elleve som svara at dei var i mot. Her er ein gut, med karakter fire, sin kommentar på kvifor innsats ikkje burde vera ein del av vurderingsgrunnlaget:

*“Du bør vurderast på det du kan, og ikkje det du vil kunne”.*

Etter å ha arbeidd med data, hadde me ei hypotese på kvifor elevar svara “Nei” på spørsmålet om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Me tenkte det kunne vera eit resultat prega av elevar med god kompetanse i kroppsøving. Hypotesen vår gjekk ut på at elevar med gode ferdigheiter i kroppsøvingsfaget, som oppnår dei ulike kompetansemåla, treng ikkje innsats for å visa eller føla meistring. Sidan dei sit på dei naudsynte ferdigheitene for å oppnå ein god karakter, vil innsats berre bli endå eit “krav” for å oppnå ein god karakter. Dette viste seg å ikkje stemma. Det syner seg for oss at det er veldig spreidd karaktermessig kven som svarar “Nei”. Det ser ut til at elevane føler det er rettferdig at innsats er med som vurdering, og at dette bidreg til at alle har ein “fair” sjanse for å få ein god karakter. Samtidig verkar det som om at det store fleirtalet er positive til innsats i eit slikt fysisk fag.

Me spurde òg elevane kva dei tykte om innsats som vurderingsgrunnlag i andre fag. I Figur 10 ser me at 75 elevar har svara "Ja", 36 har svara "Veit ikkje" og 14 "Nei". Det som kjem fram er at resultatet i Figur 10 ikkje er så ulikt det me såg i Figur 9. Store delar her òg, svarar at dei ynskjer at innsats bør vera ein del av vurderinga i andre fag også.

*"Det er ikkje alt du klarar å forstå og lære, men du må visa at du prøver".*

Dette var ein av kommentarane som kom fram, svara av ein gut med karakteren fem. Ein annan kommentar var frå ei jente med karakteren fem, som hadde litt delte meiningar:

*"Innsatsen skal telje, men her er det og kor mykje kunnskap ein sit på som skal komme fram".*

Ein annan kommentar svara i stor grad på det me spør oss om i problemstillinga. Nemleg korleis det er med på å påverka motivasjonen. Ei jente med karakteren fire, skreiv dette:

*"Innsats burde vera ein del av karakteren fordi mange jobbar veldig hardt med eit fag, men får det framleis ikkje til. Det kan vera med å hjelpe på motivasjonen".*

Me fekk mange kommentarar på kvifor, eller kvifor ikkje, innsats burde vera med i vurderinga. Det som gjentok seg var at fleire elevar svara at dei synest innsats var viktigare i kroppsøving, då innsats var ein naturleg del av faget.

Angående skilnader i kjønn fann me ikkje noko særleg oppsiktsvekkjande utanom i Figur 9 og Figur 10. Figur 9 syner at 92 % av jentene vil at innsats skal vera ein del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving, medan berre 65 % av gutane svarar det same. I Figur 10 ser ein noko av det same, der 73 % av jentene synest at innsats burde vera ein del av vurderingsgrunnlaget i andre fag, medan berre 48 % svarar det same. Her er det også mange som svarar at dei ikkje veit. Det som skil seg oppsiktsvekkjande ut er at 19 % av gutane i Figur 10 svarar at innsats ikkje burde vera ein del av vurderingsgrunnlaget i andre fag, mot berre 3 % av jentene.

## 6 Avslutning

Avslutningsvis vil me prøva og samla trådane, koma med eit svar på problemstillinga vår og dela dei erfaringane me tek med oss til yrkeslivet. Fyrst vil me i korte trekk skildra kva me har undersøkt.

### 6.1 Kva har me undersøkt?

I utforminga av spørjeundersøkinga var me opptekne av å finna informasjon om innsats som vurderingsgrunnlag sitt preg på motivasjonen til elevar i kroppsøving, og sjå eventuelle skilnader mellom gutar og jenter. Me ville undersøkje om dei hadde blitt informert frå læraren, om det eventuelt prega andre faktorar i ein klasse, om det prega motivasjonen blant elevar og om dei synest at innsats burde vera ein del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving og andre fag.

I forskrift til opplæringslova § 3-1 om rett til vurdering, står det klart og tydeleg at alle elevar skal vera kjent med mål for opplæring, og kva som vert vektlagt i vurderinga (Lovdata, 2009). Arbeidet som vert gjort med dei ulike kompetansemåla har me derimot ikkje undersøkt, men likevel drøfta som ein mogleg avgjerande faktor for elevar sin motivasjon i kroppsøvingfaget.

Me har gjennom undersøking og drøfting vektlagt positive følgjer av innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving, og korleis dette kan bidra til auka motivasjon i ei elevgruppe og hjå enkeltelevar.

I tillegg fann me det interessant å undersøkje om elevar tykkjer det er bra at innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving, og om dei synest at innsats burde vera ein del av vurderingsgrunnlaget i andre fag.

Me har prøvd å undersøkje i kva grad desse faktorane har direkte og indirekte påverknad på motivasjonen til elevar i kroppsøving ved denne skulen.

### 6.2 Konklusjon

Innsats i kroppsøving handlar i hovudsak om eleven si evne til samarbeid, sjølvstendigheit, utfordra eigen fysisk kapasitet og å ikkje gje opp. Med bakgrunn i dei to perspektiva me skildra i drøftinga, kring indre og ytre motivasjon i kroppsøving, vil me prøva å utforma ein konklusjon.

Ut frå føremål for kroppsøving vil det vera eit mål å streva etter og skapa ein indre motivasjon, for og yta ein god innsats hjå elevar. Parallelt med dette, vil innsats som vurderingsgrunnlag kunna vera ein

stor motivasjonsfaktor undervegs i kroppsøvingstimar, særleg blant elevar som ikkje har dei ferdigheitene som trengst for å utføra ein aktivitet eller oppnå ulike kompetansemål. Her vil innsats som vurderingsgrunnlag gje fordelar karaktermessig, som i stor grad er med å påverke elevane sin ytre motivasjon. Eit kjent ordtak lyder slik: "Øving gjer meister". Med andre ord vil det seia at sjølv om ein har høg innsats på grunn av ein indre motivasjon, eller på grunn av karakterar som ein ytre motivasjonsfaktor, vil høgare innsats føra til fleire gjentakingar og fleire forsøk, som då vil auka sjansen for at eleven utviklar sine fysiske ferdigheiter og kunnskapar i positiv retning. Sett i lys av dette har me konkludert med at uansett om innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving, så vil høg innsats føra til auka kompetanse. Resultatet av undersøkinga vår, og drøftinga opp mot vårt teoretiske rammeverk underbyggjer denne konklusjonen.

Direkte knytt til vår problemstilling kjem det tydeleg fram at motivasjonen hjå dei fleste elevar i 10 trinn, ved den undersøkte skulen, vert positivt prega av at innsats er ein del av vurderingsgrunnlaget. Me fann ikkje store skilnader mellom gutar og jenter, noko som kan tyde på at skiljet mellom gutar og jenter i kroppsøving er i ferd med og likestillast. Det har vist seg at elevane uttrykte at innsats som vurderingsgrunnlag har bidrege til auka samarbeid, meir læring, betre miljø og ikkje minst at elevane yter sitt beste. Fire naudsynte faktorar for auka motivasjon i ei elevgruppe og hjå enkeltelevar.

Vidare kan ein stilla seg spørjande til kor mykje innsats bør bety i andre fag utanom kroppsøving. Kan det faktum, at innsats som vurderingsgrunnlag har ein positiv effekt for auka motivasjon i kroppsøving, kanskje gje elevane eit motivasjonsløft i andre fag òg?

### 6.3 Erfaringar til yrkeslivet

Som me nemnde innleiingsvis skriv me om vurdering i kroppsøving fordi det er noko som interesserer oss, men òg fordi det er relevant i forhold til yrkeslivet som framtidige lærarar. Gjennom tidlegare praksis, og i samtale med kroppsøvingslærarar, har me erfart at kroppsøving er eit veldig vanskeleg fag å vurdera elevar i. Etter at innsats igjen kom inn som vurderingsgrunnlag i kroppsøving, stiller det store krav til læraren, særleg gjennom det å sjå kvar enkelt, og vurdera graden av innsats. Me spurde me oss sjølv: Korleis skal ein måla innsats?

Auka samarbeid, meir læring, betre miljø og at eleven gjer sitt beste, er i korte trekk punkt me meiner utpeikar seg. Basert på undersøkinga, ser me at desse fire faktorane i stor grad vert påverka i positiv retning, av innsats som vurderingsgrunnlag. I vårt arbeid som kroppsøvingslærarar, vil me difor ha stort fokus på informasjon og arbeid med kompetansemål og vurdering for læring.

Samstundes har me sett viktigheita av kontinuerlege informative tilbakemeldingar gjennom heile læringsprosessen til elevane.

Basert på denne undersøkinga og arbeidet med teori kring motivasjon og vurdering, har me gjort oss nokre erfaringar som me vil ta med oss vidare mot yrkeslivet. Fyrst og fremst har me fått ei oppfatning av at innsats som vurderingsgrunnlag har ei større rolle enn berre å vera ein motivasjonsfaktor i kroppsøving. Innsats handlar også om haldningar og danning i skulen, og seinare for arbeidslivet. Arbeidet, og fokuset, læraren har på innsats, ikkje berre for karakterar i kroppsøving, men også for andre skulefag og seinare i livet, meiner me er viktig med tanke på danninga og arbeidet med å skapa samfunnsdyktige borgarar av elevane.

## Referansar

- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Christoffersen, L. & Johannesesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2006). [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no). Henta april 18, 2016 frå De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2012). *Elevers verden* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakobsen, A. M. (2012, oktober 10). *idrottsforum.org*. Henta april 5, 2016 frå <http://idrottsforum.org/jakobsen121010/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011, desember 8). [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no). Henta april 18, 2016 frå Statsministerens kontor: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/foeslar-at-innsats-skaltelle-i-kroppso/id665602/>
- Larsen, A. K. (2012). *Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lovdata. (2009, juli 1). *Lovdata*. Henta mai 2, 2016 frå Forskrift til opplæringslova: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)
- Malt, U. (2009, februar 2). *Store norske leksikon*. Henta april 13, 2016 frå Store medisinske leksikon: <https://sml.snl.no/internalisering>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Educational Psychology*, 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b, Januar). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 68-78.
- Self-Determination Theory. (u.d.). *Self-Determination Theory*. Henta april 13, 2016 frå Self-Determination Theory - Theory: <http://selfdeterminationtheory.org/theory/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring* (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2015, oktober 8). *Statistisk sentralbyrå*. Henta mai 6, 2016 frå Karakterer ved avsluttet grunnskole, 2015: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs/aar/2015-10-08?fane=tabell&sort=nummer&tabell=242150>

- Utdanningsdirektoratet. (2015a, august 1). *www.udir.no*. Henta april 8, 2016 frå Læreplan i kroppsøving - Føremål: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2012, august 13). *www.udir.no*. Henta april 18, 2016 frå Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og vidaregående opplæring: <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, august 5). *www.udir.no*. Henta april 5, 2016 frå Endringer i faget kroppsøving: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir82012-Infoasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c, august 1). *www.udir.no*. Henta april 20, 2016 frå Læreplan i kroppsøving - kompetansemål: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=583858936>



## Vedlegg

### Infoskriv til informantskule

Til [REDACTED]

Sogndal, 15. Mars 2016

[REDACTED] ved [REDACTED]

Informasjon om bacheloroppgåve og førespurnad om datainnsamling.

Me er to studentar som går tredje året på grunnskulelærer 5-10 ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. I løpet av våren skal me skrive ei bacheloroppgåve. Oppgåva skal vera profesjonsretta, og den skal kunna knytast til praksisfeltet eller andre sider ved skulen si verksemd.

Temaet me har valt for vår oppgåve er:

*Korleis pregar innsats som vurderingsgrunnlag elevar sin motivasjon i kroppsøvingsfaget?*

For å undersøkje denne problemstillinga vil me gjennomføra ei spørjeundersøking blant elevar i ungdomsskulen. Det er i samband med dette me vil spørja om de ved [REDACTED] [REDACTED] kunne bidra som informantar i denne oppgåva.

Me ynskjer primært å gjennomføra undersøkinga med elevane i 10. trinn. Spørjeskjemaet inneheld mellom 10-15 spørsmål, og me reknar med det tek 10-15 minutt å gjennomføra heile undersøkinga, informasjon inkludert. Me kan sjølv ta oss av utlevering og innlevering, samt gje elevane litt informasjon i forkant om undersøkinga.

Spørjeundersøkinga vil vera heilt anonym, og verken elevar eller skule vil bli nemnd i oppgåva. Sjølv om de som skule seier ja til å delta i undersøkinga vil me opplysa alle elevar om at det er heilt frivillig å delta. Det betyr at ein elev kan velje å ikkje svare på spørreskjema, eller når som helst avbryte undersøkinga utan å oppgje nokon grunn.

Me tanke på frister for levering ville me gjerne gjennomføra undersøkinga i veke 13 eller veke 14 viss det er mogeleg.

Ta kontakt med oss eller vår rettleiar ved HiSF om det er noko de lurar på.

Venleg helsing

Geir Edvard Geitle og Eirik Saue

[geireg@stud.hisf.no](mailto:geireg@stud.hisf.no) / [eirikss@stud.hisf.no](mailto:eirikss@stud.hisf.no)

97469184/90223066

Rettleiar

Petter Erik Leirhaug, [Petter.Erik.Leirhaug@hisf.no](mailto:Petter.Erik.Leirhaug@hisf.no), +4757676029

## Spørjeskjema

Spørjeskjema for elevar i 10. trinn [REDACTED]

Me er to lærarstudentar ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, som skal skriva ei bacheloroppgåve. Me har fått lov å ha ei spørjeundersøking i 10. trinn her på [REDACTED]

I frå august 2012 blei **innsats ein del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvningsfaget**, det vil seie at innsats tel på karakteren i kroppsøvningsfaget. Av den grunn vil me undersøka i kva grad dette pregar motivasjonen til elevar i kroppsøving. **Spørjeundersøkinga er anonym.**

Set ein ein sirkel rundt det svaralternativet som passar best der

1 = i svært liten grad

6 = i svært stor grad

**Er du gut eller jente?**

GUT

JENTE

**I kva grad har du blitt informert om at innsats tel på vurderinga?**

1    2    3    4    5    6

**I kva grad gjentek læraren at innsats tel på vurderinga?**

1    2    3    4    5    6

**I kva grad påverkar innsats som vurderingsgrunnlag at du samarbeider godt med andre i klassen?**

1    2    3    4    5    6

**I kva grad påverkar innsats som vurderingsgrunnlag at du lærer meir i faget?**

1    2    3    4    5    6

**I kva grad påverkar innsats som vurderingsgrunnlag om du gjer ditt beste?**

1    2    3    4    5    6

**Kva karakter fekk du i kroppsøving ved siste halvårsvurdering?**

1    2    3    4    5    6

