



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i læring og undervisning

MAS3-307 - masteroppgåue

Predefinert informasjon

Startdato:	08-05-2020 14:00	Termin:	2020 VÅR
Sluttdato:	15-05-2020 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
SIS-kode:	203 MAS3-307 1 O 2020 VÅR		
Intern sensor:	Katrine Nyuoll Aadland		

Deltaker

Navn:	Magnus Ellingsen Sund
Kandidatnr.:	321
HVL-id:	141225@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Egenerklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har Ja
		registrert
		oppgavetittelen på
		norsk og engelsk i
		StudentWeb og vet at
		denne vil stå på
		vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Ja, «Emosjoner, læring og vurdering i kroppsøving»

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Vurdering for læring og psykologisk læringsklima i kroppsøving

En eksplorativ undersøkelse av potensielle sammenhenger mellom vurdering for læring og psykologisk læringsklima blant elever fra Vg1.

Assessment for learning and psychological learning climate in Physical Education

An explorative study of potential relations between assessment for learning and psychological learning climate among students in upper secondary schools in Norway.

Magnus Ellingsen Sund

Master i læring og undervisning

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett. Veileder:

Petter Erik Leirhaug

02.06.2020

FORORD

Denne masteroppgaven er skrevet på bakgrunn av min interesse for kroppsøvingsfaget. Etter snart seks år på lærerutdanningen, og spesielt gjennom master i læring og undervisning på Høgskolen på Vestlandet, avdeling Sogndal, har jeg tilegnet meg mye kunnskap og erfaringer som kan tas med ut i arbeidslivet. Det har vært noen fantastisk år som student, som nå er ved veis ende. Høgskolen på Vestlandet har betydd mye for min personlige utvikling, både sosialt og faglig. Årene som student har ført til gode bekjenskaper gjennom studier og turer både til fjord og til fjells.

Jeg ønsker å rette en stor takk til veileder min Petter Erik Leirhaug, som har støttet og veiledet meg gjennom både tunge og gode dager. Utallig mailkorrespondanse, og ikke minst motiverende og oppløftende samtaler var til stor hjelp, spesielt under disse koronatider med hjemmekontor. Videre vil jeg også takk min samboer Inga, venner og medstudenter som har vært gode støttespillere gjennom hele prosessen. Videre vil jeg også takke familien som støttet meg gjennom alle seks årene som lærerstudent.

SAMMENDRAG

Form og formål: Målet var å undersøke potensielle sammenhenger mellom vurdering for læring (VfL) og psykologisk læringsklima i kroppsøving, gjennom hvordan elever i Vg1 rapporterer opplevelse av VfL og psykologisk læringsklima.

Metode: Designet i undersøkelsen er en tverrsnittstudie der informasjonen blir samlet inn ved hjelp av en digital spørreundersøkelse. Elever i Vg1 fra fire ulike skoler, 342 totalt (193 gutter og 149 jenter), deltok i undersøkelsen etter å ha blitt rekruttert gjennom et bekvemmelighetsutvalg. For å undersøke psykologisk læringsklima ble PECCS (Physical education class climate scale) benyttet (Biddle et al., 1995; Goudas & Biddle, 1994). Instrumentet for å måle VfL i undersøkelsen benytter seks av elleve påstander om vurdering og karakter i kroppsøving, som er utformet for å utdype de fire strategiene som kan brukes for å identifisere VfL (Leirhaug, 2016a). Statistiske analyser ble utført med T-test, korrelasjonsanalyse og deskriptive analyser for å undersøke eventuelle kjønnsforskjeller.

Resultat: T-testen viste signifikant forskjell i rapportert opplevelse av VfL mellom de elevgruppene som ble kategorisert som oppgave- og prestasjonsorienterte, og de oppgaveorienterte rapporterte en høyere opplevelse av VfL enn de prestasjonsorienterte. Videre viste korrelasjonsanalysen mellom samlevariablene for VfL og psykologisk læringsklima positiv samvariasjon. I tillegg viste deskriptive analyser rundt kjønnsforskjeller at det var flere jenter enn gutter som rapporterte et prestasjonsorientert læringsklima, mens det var flest gutter som rapporterte et oppgaveorientert læringsklima.

Konklusjon: Resultater og teori rundt begrepene tyder på at det er større sammenhenger mellom VfL og oppgaveorientert læringsklima enn mellom VfL og prestasjonsorientert læringsklima.

Sammenhengene fremmes på bakgrunn av resultatene, og at det virker å være flere teoretiske likhetstrekk mellom hvordan VfL og oppgaveklima har som hensikt å skape læring og utvikling, enn gjennom hvordan prestasjonsklima påvirker elevene.

Nøkkelord: VfL, psykologisk læringsklima, kroppsøving, oppgave- og prestasjonsorientert

SUMMARY

Aim: To investigate the potential relations between assessment for learning (AfL) and psychological learning climate in Norwegian physical education.

Method: A digital cross-sectional study of student from the first year of high school (N=343, 194 boys, 149 girls). The participants were collected by a convenience sample. To investigate psychological learning climate, PECCS (Physical education class climate scale) was used (Biddle et al., 1995; Goudas & Biddle, 1994). The instrument for measuring AfL is using six of eleven statements about assessment and student grading in physical education, which are designed to elaborate the strategies that can be used to identify AfL. Of the eleven, six statements constitute the variable for AfL in this study (Leirhaug, 2016a). Statistical analyses were performed with T-test, correlation analysis and descriptive analyses to examine gender differences

Results: The T-test showed significant difference in reported experience of AfL between those students categorized as mastery and performance-oriented, and the mastery oriented reported a higher experience of AfL than the performance-oriented. Furthermore, the correlation analysis between the aggregate variables for AfL and psychological learning climate showed positive correlation. In addition, the descriptive analyses of gender differences showed that more girls than boys reported a performance-oriented learning climate, while most boys reported a task-oriented learning climate

Conclusion: Results and theory around AfL and psychological learning climate suggest that there are greater correlations between AfL and task-oriented learning climate than between AfL and performance climate. The relationships are promoted on the basis of the results, and that there seem to be more theoretical similarities between how AfL and task-oriented climate intend to create learning and development, than through how performance climates affect students

Key words: AfL, psychological learning climate, physical education, mastery- and performance orientation

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling	3
2.0 Vurdering og psykologisk læringsklima i lys av kroppsøving og tidligere forskning	4
2.1 Kroppsøving	4
2.1.1 Kroppsøving og psykologisk læringsklima.....	5
2.1.2 Kroppsøving og vurdering	5
2.2 Tidligere forskning og diskusjoner rundt vurdering og læringsklima	7
2.2.1 Læringsklima	7
2.2.2 Forskning knyttet til oppgave- og prestasjonsklima	8
2.2.3 Utvikling og forskning på vurdering i kroppsøving	8
3.0 Utdypende teori om VfL og psykologisk læringsklima	10
3.1 Vurderings ulike formål og bakgrunnen for VfL.....	11
3.2 Vurdering for læring.....	13
3.3 Utdyping av prinsippene som karakteriserer vurdering for læring.....	13
3.3.1 Prinsippet om læringsintensjoner og kriterier for måloppnåelse	14
3.3.2 Prinsippet om framovermelding	14
3.3.3 Prinsippet om egen-og hverandrevurdering	15
3.4 Læringsklima/miljø	16
3.5 Læringsklima	17
3.6 Psykologisk læringsklima	18
3.6.1 Oppgaveklima	19
3.6.2 Prestasjonsklima	20
4.0 Metode	21
4.1 Design.....	21
4.2 Vitenskapsteoretisk kunnskapssyn	22
4.3 Gjennomføring av datainnsamling og utvalg	23
4.4 Måleinstrumenter	25
4.4.1 Instrumentet for psykologisk læringsklima	25
4.4.2 Instrumentet for vurdering for læring	26
4.5 Variablene.....	26
4.6 Statistiske analyser	28
4.7 Etske omsyn	30
4.9 Tillit til resultatene - Validitet og reliabilitet.....	31
4.9.1 Reliabilitet	31
4.9.2 Validitet.....	32
5.0 Resultater	34
5.1 T-test	35
5.2 Kjønn	35
5.3 Korrelasjonsanalyse	36

6.0 Diskusjon	37
6.1 Læringsutbytte.....	38
6.2 Læringsstrategier.....	39
6.4 Sammenhenger mellom oppgaveorientert læringsklima og Vfl.....	42
6.5 En kjønnsdiskusjon.....	43
7.0 Avslutning	44
8.0 Litteraturliste	47
9.0 Vedlegg	52
9.1 Informasjonsskriv.....	52
9.2 Spørreskjema	55

1.0 Innledning

Forskning både i Norge og internasjonalt, fremstiller kroppsøvfingsfaget¹ som et fag med en rekke utfordringer. En kartleggingsstudie gjennomført av Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) tyder på at det generelt blant norske elever er knyttet høy trivsel til kroppsøving. Standal (2015) fremhever også at mesteparten av elevene i skolen trives i kroppsøvfingsfaget, noe som hovedsakelig handler om at faget bryter med en ellers teoretisk og stillesittende skolehverdag. Forskningen viser samtidig en tendens til at stadig flere mistrives og skulker faget jo eldre elevene blir, og at dette særlig rammer jenter (Sæle, 2017). Blant begrunnelser for mulige årsaker er ofte at faget kroppsøving praktiseres som et teknisk, prestasjonsorientert idrettsfag som er mer lagt til rette på guttenes enn for jentenes premisser (Engelsø, 2010; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014). De presiserte at det er de som er idrettsaktive på fritiden som har mest motivasjon og høyest trivsel i kroppsøvfingsfaget. På andre siden er det de som ikke er idrettsaktive som i større grad mistrives og havner utenfor. Mistrivsel kan også skyldes manglende elevmedvirkning angående hva faget skal inneholde, og at mange lærere fyller faget med tradisjonelle idretter og aktiviteter de har bedrevet med selv (Flagestad & Skisland, 2002). I den grad er læringsmiljøet en viktig faktor for å unngå mistrivsel, og Hattie (2013) gjør det klart at det er læreren som har ansvar og avgjørende innflytelse for å skape et godt læringsmiljø i en klasse, noe som også gjelder kroppsøvfingsfaget (Gray, Sproule & Morgan, 2009). Sæle (2017) løfter som tidligere nevnt fram at faget er prestasjonsorientert, noe som blir ytterligere bekreftet i en internasjonal gjennomgang av forskning på vurdering i kroppsøving som understreker at pedagogikken i faget fortsatt er preget av et test- og vurderingsregime (Lopez-Pastor, Kirk, Lorente-Catalan, Macphail & Macdonald, 2013). Når det kommer til vurdering, peker Leirhaug (2016b) på at kroppsøvfingslærere fortsatt har en lang vei å gå når det gjelder å få vurderinger til å være FOR læring fremfor AV læring. Det er utfordrende for lærerne å skifte fra tradisjonell praksis med summativ karaktersetning til å tenke mer formativt om vurdering. Når bruk av summative vurderingsformer vektlegges i kroppsøvfingsfaget vil ikke elevene ha mulighet til å påvirke eller bli bevisstgjort rundt egen læringsprosess (Sæle, 2017).

Med en rekke ulike utfordringer knyttet til faget, vil det trolig også være behov for endringer. Kirk (2010) skisserer tre ulike scenarier kroppsøvfingsfaget står foran i fremtiden. «Mer av det samme» slik det er i dag, «radikale reformer» gjennom store endringer eller «utryddelse». Kirk (2010) frykter

¹ Kroppsøving er et fag som finnes i de fleste land. Internasjonalt går det under betegnelsen «Physical education». I denne oppgaven brukes betegnelsen kroppsøving først og fremst om faget i Norge, men også om faget på tvers av andre land, men at det da vil gå fram av sammenhengen hva det snakkes om.

at «mer av det samme» en eller annen gang vil føre til «utryddelse» av kroppsøving som et skolefag. Et eksempel er utfordringer knyttet til at praksis i undervisningen i flere tilfeller ikke fyller læreplanens og fagets målsetninger, og utøvelse av faget i henhold til kompetansemålene. Lyngstad (2019) konkluderer i sin analyse av læreplaner i kroppsøving at det også fremover vil komme diskusjoner om et ferdighets- og prestasjonsfokus knyttet til læreplanen i kroppsøving. Det som er motsetning opp mot et syn som vektlegger kunnskap om øvings- og treningsprinsipper som er relevante for å oppnå kroppslig utvikling hos den enkelte elev ut ifra egne forutsetninger. Et eksempel på en slik utfordring er ifølge Säfvenbom og Rustad (2018) at det i dag eksisterer skoler som planlegger kroppsøvingfaget ved å bruke kompetansemål for å undervise i aktiviteter, ferdigheter eller spesifikke teknikker, og ikke bruke aktiviteter til å undervise elevene i kompetansemålene. Lyngstad (2019) kaller dette for et spenningsfelt mellom et ferdighets- og prestasjonsfokus på den ene siden, og indre regulerte mål om kroppslig utvikling på andre siden. Ferdighets- og prestasjonsfokus beskriver han som at standarder fra idrettslige praksiser utenfor kroppsøving gjerne blir brukt som vurderingskriterier for alle elevene, mens indre regulerte mål om kroppslig utvikling beskrives ved at man har et syn på at kompetanse i faget skal komme gjennom læring fremfor prestasjoner.

Det er også utfordringer rundt kroppsøvingfaget knyttet opp mot et forenklet helsesyn, og spesielt siden barn og unge lever i en tid med betydelig oppmerksomhet mot fysisk og psykisk helse (Moen & Rugseth, 2018). Forskning tyder ifølge Moen (2017) på at det er uklarerheter rundt hvorfor vi har kroppsøving hvis man ser det i et helseperspektiv. Mange mener at faget skal hjelpe mot fedme og stillesitting blant barn og unge, men ser man også her på læreplanen er det lite som tyder på at det er kroppsøvingfagets formål. Læreplanen legger vekt på at fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse, men hvordan man skal forstå helse er ikke utdypet. Tidligere forskning har vist at lærere i stor grad tolker helse som en disiplinering av den fysiske kroppen. På andre siden er det ifølge Moen (2017) to ulike forståelser for helse blant elever. Den ene handler om at de ser på helse som være sprek, gjøre det som er sunt for meg og spise sunt. Den andre tolkes det som å ha det gøy, føle seg trygg, være glad og føle seg trygg hjemme. Den første beskrivelsen forklares som at helse er noe eleven har ansvar for selv og er knyttet til den fysiske helsen. Gjennom den andre beskrivelsen forklares helse som noe mer enn bare den fysiske helsen, og at det er et resultat av omgivelsene (Moen, 2017). Ved at læreplanen ikke tydelige definerer helse, og at forståelsen av begrepet synes å være av den smalere varianten blant lærere og elever, kreves det trolig også endringer innenfor helseperspektivets side av kroppsøvingfaget.

Basert på eksemplene ovenfor rundt fagets utfordringer og eventuelle behov for endringer i et lærings- og samfunnsperspektiv, så er kroppsøvingfagets totale målsetning å skape et grunnlag for at elevene får et best mulig faglig og psykososialt utbytte av undervisningen. Vurdering for læring (heretter kalt VfL) og psykologisk læringsklima er to fenomener som har vist seg å ha betydning for elevenes erfaringer og læring i kroppsøving (Black & Wiliam, 1998b; Ommundsen, 2015). Et økende rammeverk av forskning indikerer at læringsklima er en viktig faktor ved undervisning og læring (Mjåtveit & Giske, 2017). I den sammenheng fremmer Mjåtveit og Giske (2017) at læringsklima ikke bare fremmer bedre helse, trivsel og positiv sosial utvikling, men at læringsklimaet også har en signifikant positiv effekt med tanke på elevers læringsutbytte. Et psykologisk læringsklima handler om at lærere skaper ulike former for læringsatmosfærer sammen med elevene og gjennom hvordan undervisningen og aktivitetene struktureres. Det kan være funksjonelt med henblikk på de unges trivsel, motivasjon og læring og reflekterer to helt forskjellige typer læringsatmosfærer: oppgave- og prestasjonsklima (Ommundsen, 2015). VfL handler om vurdering som foregår der læring skjer og utgjør en del av det daglige og kontinuerlige arbeidet blant lærere og elever (Leirhaug, 2016b). Hvis man ser på vurdering som kun karakter og prøver, kan det gå utover elevenes motivasjon for å lære. Men, hvis man ser på vurdering som noe mer enn kun prøver og karakterer, så kan det ifølge Slemmen (2010) fremme elevers læring. Det siste krever at man som lærer fokuserer på prosessene som foregår i klasserommet fremfor sluttproduktet (Black & Wiliam, 1998b). Både VfL og å fremme det som kalles et oppgaveorientert læringsklima kan benyttes som et ledd i å møte de utfordringer kroppsøvingforskningen peker på.

1.1 Problemstilling

Dette masterprosjektet vil med en kvantitativ tilnærming utforske sammenhenger mellom VfL og psykologisk læringsklima slik det oppleves av elever i videregående skole. Datamaterialet som blir lagt til grunn inngår i et forskningsprosjekt med tittel «Emosjoner, læring og vurdering i kroppsøving». Prosjektet er i regi av en forskningsgruppe ved Høgskolen på Vestlandet (HVL). Hovedprosjektets overordnede mål er å produsere ny kunnskap om ulike sider ved kroppsøvingfaget, undervisning, vurdering, læringsmiljø og elevers emosjoner i kroppsøving, og gjennom dette kunne bidra til faglig basert skoleutvikling. Min inngang til å ta utgangspunkt i prosjektet baserte seg på at det var utfordrende å sette i gang med et eget prosjekt, siden jeg ikke hadde noen klare tanker eller formeninger om hva jeg ønsket å forske på. Etter diskusjoner med en foreleser og medstudent som er på samme prosjekt, fikk jeg tilbud om å delta i og bruke data fra

prosjektet «Emosjoner, læring og vurdering i kroppsøving». Videre samtaler, og lesing av teori om Vfl og læringsklima i forbindelse med kroppsøvingsfagets utfordringer, førte til at jeg kom til å forske på emnene Vfl og psykologisk læringsklima, det siste som en psykologisk vinkling av det videre begrepet læringsmiljø/klima. Med utgangspunkt i å utforske sammenhenger ble en eksplorerende tilnærming valgt og følgende problemstilling ble formulert: Hvilke sammenhenger er det mellom psykologisk læringsklima og vurdering for læring i kroppsøving?

Problemstillingen i denne oppgaven svares på med bakgrunn i et datamateriale fra elever i videregående skole Vg1. På grunn av tidligere funn av kjønnsforskjeller knyttet til opplevelse av læringsklima i kroppsøving, undersøkes også om det kan foreligge et kjønnsperspektiv i datamaterialet. Neste kapittel i oppgaven vil redegjøre for undersøkelsens kontekst, og de sentrale begrepene i problemstillingen i kapittel tre. Deretter vil jeg i kapittel fire presentere og drøfte forskningsmessig tilnærming og metodiske valg, før jeg i kapittel fem presenterer resultat av analyser. Kapittel seks diskuterer sammenhengen mellom Vfl og psykologisk læringsklima, og belyser hva de eventuelt kan bety for forståelse av kroppsøving og det å være lærer i kroppsøving. Til slutt vil jeg i kapittel syv spørre om det er mulig å konkludere i forhold til problemstilling og ut ifra dette si noe om hvor det nå trengs mer kunnskap.

2.0 Vurdering og psykologisk læringsklima i lys av kroppsøving og tidligere forskning

Dette kapittelet vil danne oppgavens bakteppe. Først kommer det en beskrivelse av kroppsøvingsfaget og hvordan skolen kan stå sentralt for å fremme fysisk aktivitet. Deretter presenteres hvordan Vfl og psykologisk læringsklima har påvirket/påvirker kroppsøvingsfaget. Til slutt vil Vfl og psykologisk læringsklima ses i lys av tidligere forskning for å belyse utfordringer rundt begrepene i kroppsøvingssammenheng.

2.1 Kroppsøving

Kroppsøving er et fag som skiller seg fra de akademiske fagene, da det i større grad er kroppen som er verktøyet i undervisningen (Moen et al., 2018). Derfor blir det ofte i politikk og folkelig oppfatninger koblet til kunnskap om at fysisk aktivitet er en viktig forutsetning for den fysiske, psykiske og sosiale utviklingen til barn og unge (Departementene, 2004). Til tross for barns naturlige behov for å være i fysisk aktivitet, har forskning vist at barnas fysiske aktivitetsnivå har gått ned, og den fysiske yteevnen har blitt svekket (Sigmundsson & Haga, 2015). Fysisk inaktivitet i barndommen

har vist seg å fortsette i voksenlivet. En satsning på jevnlig fysisk aktivitet for barn vil derfor kunne være av stor betydning sett i et helsefremmende og forebyggende perspektiv (Kolle, Stokke, Hansen & Anderssen, 2012; Sigmundsson & Haga, 2015). Med tanke på ulike arenaer hvor barn kan utfolde seg i fysisk aktivitet, så mener Sigmundsson & Haga (2015) at skolen og idretten står sentralt. Spesielt skolen kan oppfattes som en viktig arena fordi den i utgangspunktet når alle barn. I den forbindelse blir det viktig å reflektere rundt faktorer som for eksempel innholdet i kroppsøvningsfaget, selv om det er omdiskutert hvilket ansvar i forhold til fysisk aktivitet kroppsøving som fag bør ha og hvordan læring i faget best bidrar til dette (Hallås, Borgen, Løndal, Moen & Gjølme, 2017).

2.1.1 Kroppsøving og psykologisk læringsklima

Kroppsøving i skolen representerer en læringsarena for barn og unge, og rommer mulighet for både fysisk og psykososial kompetanse. Kroppsøvningsfaget har som mål å fremme slike sider ved barns og unges kompetanse og utvikling (Ommundsen, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2015d). Derfor er det viktig å belyse forutsetninger for at skolen skal kunne fremme fysiske ferdigheter og bidra til barn og unges psykososiale utvikling. Verdt å merke er momentet med at deltagelse i seg selv ikke automatisk fører til positiv læring og utvikling. For at barn og unge skal få et godt fysisk og psykososialt læringsutbytte betinger det at lærere klarer å skape motivasjon, læringsberedskap, gode psykososiale betingelser og at læreren klarer å etablere positive følelser for fysisk aktivitet blant elevene (Ommundsen, 2015). I den sammenheng tyder forskning på at elevenes fysiske og psykososiale læringsutbytte avhenger av det psykologiske læringsklimaet i skolen eller klassen (Ames, 1992; J. L. Duda, 2001). Ommundsen (2015) belyser betydningen av det psykologiske læringsklimaet med basis i et sosialkognitivt perspektiv på motivasjon og læring. Innenfor det perspektivet står målperspektivteori sentralt. Her betones betydningen av elevenes målperspektiv (kognitive element) og læringsmiljø (sosiale element) for hvordan elevenes læringsstrategier, følelser og motivasjon påvirkes under læringen (Ommundsen, 2015).

2.1.2 Kroppsøving og vurdering

Kroppsøving skiller seg fra andre fag gjennom at det er en arena der læring, i, gjennom og om bevegelse står i fokus (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Vinje (2016) stiller spørsmål rundt hva som er eller bør være formålet med kroppsøvningsfaget, og at det er stort med mange ulike innganger. Et utgangspunkt er at faget er målstyrt gjennom læreplan og inndelt i ulike hovedområder som elevene skal oppnå og utvikle kompetanse innenfor. Vurdering har på 2000-tallet fått en forsterket rolle i det norske utdanningssystemet med innføring av nasjonale prøver og krav til dokumentasjon av

vurdering ved innføring av Kunnskapsløftet. Dette ble synlig i kroppsøving også (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013; Engvik, 2010).

Vurdering i kroppsøving har vært utfordrende i lys av læreplan og kompetansemål (E. E. Vinje & Brattenborg, 2016). Diskusjonene har handlet om i hvilken grad innsats, holdninger, samarbeidsevne, ferdigheter, teori og forutsetninger skal vektlegges som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Grunnlaget for vurdering i kroppsøvingsfaget er som i alle andre fag. Det vil si at det er de samlede kompetansemålene som er grunnlag for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Selv om det var presisert i LK06 at kompetansemål er grunnlag for vurdering i kroppsøving, oppsto det ved innføring av Kunnskapsløftet usikkerhet rundt vurdering i kroppsøvingsfaget. Det kom som bakgrunn av at det ble understreket i opplæringsloven at innsats ikke lengre skulle være knyttet til vurdering. Det gjaldt også kroppsøvingsfaget på lik linje med andre fag (E. E. Vinje & Brattenborg, 2016). De endringene kom også på bakgrunn av læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), som allerede i 2006 medførte store endringer i læreplanen, og et mål om å tydeliggjøre det kriteriebaserte regelverket for vurdering (Møller, Prøitz & Aasen, 2009).

Disse endringene innenfor vurdering i LK06 ble sett på som hovedkilde til frustrasjonen blant lærere i kroppsøving, og Engvik (2010) pekte på at endringene innenfor vurdering i kroppsøving var større enn i andre fag. Det kom egne reguleringer om fritak i faget, vektlegging av elevenes forutsetninger ved vurdering og at innsats ikke lengre skulle telle ved vurdering av kompetanse i faget (E. Vinje, 2008). Endringene i LK06 representerte også et brudd med den tidligere praktiserte vurderingsformen gjennom vektlegging av innsats, kunnskap og ferdigheter (Arnesen et al., 2013). I tillegg kom det strengere krav til dokumentasjon rundt hvilket grunnlag karakter skulle settes ut ifra. Det førte til økt bruk av testing som vurderingsgrunnlag. I den sammenheng ble resultater styrke- og utholdenhetstester brukt som vurderingsgrunnlag. På bakgrunn av misnøyen ble det gjort en full gjennomgang av kroppsøvingsfaget, og i 2012 kom det endelige endringer der vi igjen fant verdsettelse av innsats i den faglige vurderingen og en tydeliggjørelse av elevers forutsetninger i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Karakter i kroppsøving skulle nå basere seg på måloppnåelse i lys av kompetansemålene, og innsats skulle bli sett på i samme sammenheng. Endringene tok også for seg en del som omhandler underveis- og sluttvurdering i kroppsøving. Der kom det fram at all vurdering som foregår frem til standpunktvurdering skulle være en del av underveisvurderingen. Det med formål om at underveisvurdering i kroppsøving skal, som i alle andre fag, skape videre læring og faglig progresjon (Utdanningsdirektoratet, 2015b)

2.2 Tidligere forskning og diskusjoner rundt vurdering og læringsklima

2.2.1 Læringsklima

Tidligere forskning innenfor sportspsykologi har anvendt sosialkognitivt teoretisk rammeverk til opplevd motivasjon i de aktivitetene og idrettene barn og unge bedriver på fritiden for å prøve å forstå barns motivasjon når de driver med fysisk aktivitet innenfor sport. Sosialkognitivt perspektiv er også det Ommundsen (2015) benytter som basis for å belyse betydningen av psykologisk læringsklima. I lys av tidligere forskning innenfor sportspsykologi presiserer Goudas og Biddle (1994) det som overraskende at kroppsøvfaget i stor grad har blitt ignorert innenfor denne type forskning. Det mener de på bakgrunn av to viktige grunner: veldig ofte er det større forskjeller innen motivasjon og ferdigheter i en kroppsøvfagsklasse enn hva det for eksempel er blant barn på et fotballag. For det andre er det anerkjent at kroppsøvfaget har potensialet til å støtte individer i deres utvikling av en aktiv livsstil og dermed også bidra i stor grad til individers og allmenhetens helse. En av tilnærmingene/veivalg man har gjort innenfor forskning på motivasjonsklima/læringsklima innenfor kroppsøvfaget og sport bedrevet på fritiden blant barn og unge baserer seg på målperspektivteori (J. G. Nicholls, 1989). Disse teoriene tar etter prinsippet om at en målrettet atferd for å oppnå prestasjoner baserer seg på kunnskapen eller ferdighetene eleven besitter. Men, på den andre siden, så mener Goudas og Biddle (1994) at gjennom hvordan ferdigheter kan påvises avhenger av hvilken målestokk individer bruker for å evaluere egne prestasjoner.

Forskning på læringsklima i kroppsøvfaget som baserer seg på et sosial-kognitivt rammeverk har over tid blitt mer omfattende. Primært har det blitt knyttet opp mot elevers oppfatning av læringsklimaet (Mjåtveit & Giske, 2017). For 15 år siden skrev Tremayne og Tremayne (2004) at det også hadde kommet en hel del forskning på psykologiske faktorer som påvirker deltakere i kroppsøvfagsundervisning, og hvordan de faktorene har ført til positiv eller negativ glede og interesse av deltakelsen i kroppsøvfagsundervisningen. Denne forskningen splittes ifølge Dowdell, Tomson og Davies (2011) inn i to områder med ulike faktorer for hvordan vi blir påvirket psykologisk. Individuelle faktorer og faktorer innenfor læringsmiljøet. I denne oppgaven blir det lagt vekt på de miljømessige/klimamessige faktorene, som kan inkludere feedback, skryt, modellering, fremtreden/oppførsel til lærer og motivasjonsklimaet i en klasseromssituasjon (oppgave- eller prestasjonsorientert). Her kommer læringsklima til å bli ytterligere beskrevet i teoridelen av oppgaven.

2.2.2 Forskning knyttet til oppgave- og prestasjonsklima

Det er gjort en del forskning innen kroppsøving og relaterte aktiviteter på betydningen av de ulike psykologiske læringsorienteringene. Følgende gis noen eksempler på forskning på feltet. Treasure og Roberts (1998) undersøkte betydningen av læringsklima blant basketballspillende jenter. En oppfatning var at oppgaveorientert læringsklima var relatert til oppfatningen av suksess som et resultat av sterk innsats og anstrengelse. På andre siden opplevde de jentene som oppfattet klimaet som prestasjonsorientert at suksess i større grad avhengte av gode ferdigheter og spill på kanten av regelverket. Videre undersøkte de sammenhengen mellom læringsklima og jentenes begrunnelser for tilfredshet. Der fant de ut at de som opplevde et oppgaveklima i stor grad knyttet tilfredshet til det å mestre, støtte fra andre og opplevde sosial anerkjennelse. På andre siden kom det fram at de som opplevde en prestasjonsorientert atmosfære i større grad følte tilfredshet ved å vinne (Treasure & Roberts, 1998). En norsk studie av Ommundsen (2006) blant 10-klassinger i kroppsøving presiserte at oppgaveklima var positivt knyttet til anvendelse av konstruktive læringsstrategier, som registrering og regulering av fremgang og innsats og det å be medelever eller lærer om hjelp hvis man støtte på utfordringer. Studier innen gymnastikk og turn (J. Duda & Kim, 1997) indikerer at et prestasjonsklima skaper frykt for å feile blant unge jenter, og en studie blant unge håndballspillende jenter (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury, 2002) viste til at et oppgaveklima «beskyttet» mot frafall i den organiserte idretten. I en kroppsøvingsstudie blant amerikanske elever i alderen 14 til 19 år fant Ferrer-Caja og Weiss (2000) ut at et oppgaveklima i en kroppsøvingsklasse ga næring til oppgaveorientering hos elevene. Det handlet om opplevd kompetanse, indre motivasjon og valg av utfordrende arbeidsoppgaver, innsats og vilje til å stå på selv ved motgang og vansker i læringen. Resultatene i undersøkelsen var ensbetydende både for gutter og jenter i den gjeldende klassen. På andre siden ga ikke et prestasjonsklima opphav til tilsvarende positive sammenhenger.

2.2.3 Utvikling og forskning på vurdering i kroppsøving

Utfordringer internasjonalt knyttet til vurderingspraksis i kroppsøvingsfag i et historisk perspektiv blir blant annet fremmet i en større review utført av Lopez-Pastor et al. (2013). De presiserer at vurdering er et av de mest utfordrende emnene kroppsøvingslærere har måttet jobbe med de siste 40 årene. Det vil si siden vurderingsformer i faget første gang så sitt lys i ungdomsskolen i England og Australia på 1970-tallet. Men, det var ikke før på 1980-tallet, dog fortsatt utenfor de formelle læreplanene, at Irland begynte å sette i gang nasjonalt med vurdering i kroppsøving gjennom et prosjekt de kalte for «assessment in second level teaching». Tidligere har ikke vurdering vært et tema innenfor kroppsøvingsfaget, og faget hadde kun bestått av drilling og gymnastikk der

vurdering, så langt det i det hele tatt eksisterte, handlet om at læreren enkelt kunne se om elevene utførte øvelser rett eller galt. Hovedmålet med denne formen for kroppsøving var at barna var konstant lydige og fulgte kommandoer, noe de sjeldent utfordret (Lopez-Pastor et al., 2013). De formene for vurdering i kroppsøving, så langt man kan kalle det vurdering, handlet mellom 1960-80 i USA, Storbritannia og Australia om objektiv testing av elevers motoriske og fysiske ferdigheter. Denne utbredelsen av objektiv testing av barns motoriske og fysiske ferdigheter som en form for vurdering reflekterer ifølge Lopez-Pastor et al. (2013) en form for kroppsøvingsundervisning der hovedmålet er å trene elevenes fysiske ferdigheter, og at det påvirket fagets fokusområder. Det kom som bakgrunn av hvordan testing og fokus på utvikling av ferdigheter hadde formet kroppsøvingfaget, og at elevene fremsto som isolerte prestasjonsutøvere der det var lett å teste deres motoriske ferdigheter, fremfor at de fikk muligheten til å leke og spille. Noe Bunker og Thorpe (1982) advarte lærere om at var viktigere for elever fremfor at de ble fremstilt som objekter eksponert gjennom testing og kun fokus på motoriske og fysiske ferdigheter.

Historisk sett har det også vært en generell skepsis rettet mot vurdering og karaktersetting, spesielt gjennom testing, blant kroppsøvingslærere, og flere har argumentert mot at vurdering og karaktersetting virker motsigende mot målet om å stimulere elever til å tilegne seg og ivareta en aktiv livsstil etter at de har fullført grunnskolen (Carroll, 1994). Denne skepsisen som er blitt observert blir trolig forstått i lys av tradisjonelle måleoppfatninger som er støttet av paradigmer rundt vitenskapelige forskning, sosiale forhold og behavioristiske læringsteorier der emnet vurdering fortsatt ikke står i samsvar med pedagogikken som fremmes i skolen. Disse meningene står også i samsvar med synet om at begrepet «vurdering» har som oftest blitt brukt av lærere med henvisning til karaktersetting (Green, 2008), og er som oftest assosiert med summativ vurdering som for eksempel standpunkt karakterer av elevers måloppnåelse (Leirhaug, 2016a). Denne tilnærmingen har blitt utfordret av sosialkonstruktivistiske paradigmer innen kunnskap som utviklet seg på slutten av 1900-tallet, som omfavner sammenhengen mellom vurdering, faglig innhold og læringsteorier og plasserer den lærende i sentrum av læringsprosessen.

I Norge førte dette skiftet som Slemmen (2010) fikk beskrive i innledningen til en nasjonal satsing med vurdering for læring i 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Den satsingen kom etter at Kunnskapsdepartementet høsten 2009 kom med en forskrift som påla lærere å gjennomføre prinsippet om underveisvurdering helt fram til et fag avsluttes, enten i ungdomsskolen eller på videregående (Engh, 2010). Det overordnede målet med satsingen var at skoleeiere, skoler og

lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål. Bakgrunnen for satsingen bygger på forskning og erfaringer fra flere land, og norske og internasjonale studier viser at vurderingspraksisen har stor betydning for elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Den nasjonale satsingen stammer fra fire forskningsbaserte prinsipper som står sentralt for å få til læringsfremmende undervisning, og de er nedfelt i norsk lov (Opplæringslova, 2009, § 3-2.). De presiserer hva alle elever har rett på når det kommer til undervisningsvurdering. De har rett på å forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem, de skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, de skal få råd om hvordan de skal forbedre seg og de skal involveres i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. Det er de samme prinsippene som benyttes for å identifisere VfL i denne undersøkelsen.

I lys av tidligere forsknings skepsis rundt sammenhengen mellom vurdering og karaktersetting i kroppsøving (Carroll, 1994), er det flere som har undersøkt begrepene. I norsk kontekst er Leirhaug (2016a) sin undersøkelse om sammenhenger mellom VfL og karaktersetting i kroppsøving et eksempel. Studien kom med et resultat som var motsigende med forventningene av hypotesen om at det er en positiv relasjon mellom elevrapportert høye nivåer av erfaring med VfL i kroppsøving og gode karakterer i faget. Det viste seg at elevrapportert høye nivåer av erfaring med vurdering for læring var negativt assosiert med gode karakterer. Videre er en undersøkelse rundt VfL og kroppsøving i Norge er også gjort av Leirhaug og Annerstedt (2016). De tok sikte på å undersøke i hvilken grad vektlegging av VfL fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsløftet førte til endring innenfor vurderingspraksis i faget kroppsøving. Det kom på bakgrunn av Kunnskapsløftets ettertrykkelige agenda rundt utvikling av VfL, som nevnes ovenfor som den nasjonale satsingen på VfL (Utdanningsdirektoratet, 2015e), men også på bakgrunn av mangel på forskning om VfL i kroppsøving og at VfL potensielt kan ha en viktig rolle i utvikling av kroppsøvingopedagogikk (Leirhaug & Annerstedt, 2016). Basert på funnene rundt vurderingspraksis fant de ut at det ikke reflekterte de fire nøkkelprinsippene for VfL som lå som bakgrunn for implementering av VfL med hensikt å øke elevenes læringsutbytte.

3.0 Utdypende teori om VfL og psykologisk læringsklima

I dette kapitlet vil det først bli presentert teori som utdyper begrepet VfL. Deretter vil det forklares hva som beskriver de ulike nøkkelprinsippene for VfL med tanke på at de ligger som bakgrunn for

spørreundersøkelsens del for å identifisere VfL. Deretter kommer en generell beskrivelse av hva som beskriver et godt læringsmiljø som innledning til begrepet læringsklima. Videre kommer en generell bakgrunnsforklaring av begrepet læringsklima, presisering av bakgrunnen for begrepet psykologisk læringsklima og en beskrivelse av de ulike typene læringsklima som reflekterer helt ulike læringsatmosfærer (oppgave- og prestasjonsklima). De ulike formene for læringsklima er også de begrepene som undersøkes i delen av spørreundersøkelsens som omhandler psykologisk læringsklima. Redegjørelsen av begrepene VfL og psykologisk læringsklima er gjort litt omfattende med tanke på å kunne belyse resultater opp mot læreres arbeid og undervisning.

3.1 Vurderings ulike formål og bakgrunnen for VfL

Slemmen (2010) er en av mange formidlingsbøker om vurdering som kom etter LK06, og som forklarer ulike vurderingsformer og fremmer VfL som helt vesentlig for lærere. Hun beskriver hvordan vurderingens formål og funksjon i lengre tid har vært et aktuelt tema i skoledebatten i Norge og i resten av verden, men at diskusjonen har handlet om vurderingens effekt (Slemmen, 2010). Er det slik at vurdering fremmer eller hemmer læring i skolen? Et annet spørsmål er om vurdering er læring eller kontroll? En rekke undersøkelser tyder på at vurdering kan ha både positive og negative konsekvenser. Hvis man ser på vurdering som kun karakter og prøver, kan det gå utover elevenes motivasjon for å lære. Men, hvis man ser på vurdering som noe mer enn kun prøver og karakterer, så kan det ifølge Slemmen (2010) fremme elevers læring. Det siste krever at man som lærer fokuserer på prosessene som foregår i klasserommet fremfor sluttproduktet (Black & Wiliam, 1998b), noe som også ble nevnt innledningsvis. Dette tolker Slemmen (2010) som at vurdering er både kontroll og læring, men det betyr ikke at det ene utelukker det andre. I klasserommet eller kroppsøvingundervisningen vil det også være behov for kontroll underveis, i den forstand læreren har kontroll over hvor eleven er i forhold til et læringsmål ved å hente inn informasjon om elevenes kompetanse og ferdigheter.

I vurderingsteorien er det vanlig å skille mellom formativ og summativ vurdering. I 1960-årene ble det formulert et klart skille mellom begrepene (Bjørkli & Arnesen, 2015). Summativ vurdering kan forklares som at en kvantiserer graden av læring eller måloppnåelse gjennom bruk av karakter eller en poengsum, noe som vises i praksis gjennom standpunktprøver, eksamen, karaktergivende innleveringer også videre. En annen beskrivelse av skillet mellom vurderingsformene er ifølge Lauvås (2018) at den formative vurderingen er en del av undervisningen, mens den summative alltid foregår etter et avsluttet læringsforløp, uansett hvor stort eller lite dette læringsforløpet måtte være. Videre

beskriver også Lauvås & Ytreland (2018) summativ vurdering som at det skal «settes verdi» på alt fra doktoravhandlinger til lekseprøver/arbeidskrav. Videre vil det bli lagt vekt på formativ vurdering.

Begrepet formativ vurdering stammer fra Scriven (1967) som løftet fram en oversett og lite vektlagt form for vurdering gjennom vurdering på makronivå, og ville bruke vurdering som et hjelpemiddel til å forbedre skolen (Lauvås, 2018). Scriven (1967) brukte begrepene i tilknytning til evaluering av læreplaner og læreprogrammer, og benyttet derfor evaluering som begrep. Videre var det Bloom (1968) som plasserte ideen inn i den sammenhengen vi kjenner formativ og summativ vurdering i dag, som et instrument for å optimalisere elevenes læring og lærernes undervisning (Lauvås, 2018). Den formative delen av vurdering av elever skulle brukes for å tilrettelegge den best mulige læreprosessen for elevene i det videre forløpet.

Det har vært en del diskusjon rundt hva begreper formativ vurdering skal innebære. Enkelte definerer formativ vurdering som et sett med tester som tas underveis i et semester, og har som hensikt å kartlegge og avdekke lærestoff elever har utfordringer med (Bjørkli & Arnesen, 2015). Disse resultatene skal brukes for å forme videre undervisning, for eksempel ved at man legger ekstra vekt på elevenes problemområder. Som en annen vinkling til begrepet toner man ned betydningen av testing i forbindelse med formativ vurdering, og anser det heller som en prosess med fortløpende tilbakemeldinger mellom lærer og elev der grunnlaget for tilbakemeldingen ikke nødvendigvis er en test (Bjørkli & Arnesen, 2015). Til tross for nedtoning av testing så deler det prosessorienterte synet oppfatningen av at hensikten med formativ vurdering er å forme både elevenes læring og lærerens undervisning, for at elevene i best mulig grad skal kunne nå læringsmålene (Bjørkli & Arnesen, 2015).

Når man setter formativ vurdering ut i praksis, vil den foretrukne innfallsvinkelen ifølge Pryor og Crossouard (2008) være vurdering for læring. Formativ vurdering kalles i flere tilfeller også for underveivurdering, og brukes til å beskrive vurderingens læringsfremmede formål underveis i læringsprosessen. Største forskjellen mellom vurdering av og for læring er ifølge Slemmen (2010) elevenes aktive rolle i undervisningen. Dette omtales som elevmedvirkning i Kunnskapsløftet. Det innebærer at elevene deltar i beslutninger som gjelder deres egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2015). Elevmedvirkning gjennomføres ifølge Slemmen (2010) ved at elevene er med på å definere individuelle læringsmål, utforme kriterier i klassen, bidra til å lage spørsmål til prøver og oppgaver, vurdere seg selv opp mot læringsmål eller snakke om læring med medelever. Dette vil bli ytterligere beskrevet i neste delkapittel som en del av nøkkelprinsipper for Vfl

3.2 Vurdering for læring

Vurdering for læring har blitt definert som en prosess om å søke etter og tolke kunnskap/læring for bruk av elever og lærere for å avgjøre hvor elevene er i læringsprosessen, hva de må gjøre for å utvikle seg videre og hvordan man kan gjøre det på en best mulig måte (Assessment Reform Group, 2002). VfL handler også om at det er en planlagt prosess der informasjon om elevenes kompetanse brukes både av læreren og eleven slik at læreren kan tilpasse undervisningen og eleven kan justere sine egne læringsstrategier (Slemmen, 2010). Læringsstrategier handler i denne sammenheng om hvordan elever på en aktiv, fleksibel og effektiv måte klarer å tilnærme seg ulike typer lærings situasjoner og ulike typer læringsstoff (Elstad, Turmo & Andreassen, 2006). Det meste av forskningslitteratur støtter den pedagogiske effekten av ulike nøkkelprinsipper som blir brukt for å karakterisere VfL i praksis. De kan oppsummeres på ulike måter, for eksempel bruker Black og Wiliam (2009) fem prinsipper for å karakterisere VfL. Fire av disse prinsippene, adoptert og modifisert etter Black og Wiliam (1998a) og MacPhail og Halbert (2010), benyttes i denne studien for å identifisere VfL. De ulike prinsippene er: dele læringsintensjonene med elevene, dele kriterier for måloppnåelse med elevene, elevene skal vurdere seg selv og medelever og det skal være fokus på framovermeldinger (Leirhaug, 2016a). Disse prinsippene skal bistå som mekanisme for å forstå og sørge for vurdering som støtter elevene læring på en daglig basis, i motsetning til tradisjonell vurdering av læring, som vanligvis forekommer på enden av et semester og ofte baserer seg på måling og karaktersetning av elevens oppnåelser (Leirhaug, 2016a).

3.3 Utdyping av prinsippene som karakteriserer vurdering for læring

I de neste avsnittene er det valgt å forklare innholdet i de ulike nøkkelstrategiene for VfL gjennom Utdanningsdirektoratets (2015c) prinsipper for god undervisningsvurdering, som er den del av Utdanningsdirektoratets (2015f) fokus på VfL. Utdanningsdirektoratets (2015c) beskrivelser av nøkkelprinsippene benyttes fordi de omhandler de samme nøkkelprinsippene som denne studien benytter for å implementere VfL. Innenfor nøkkelprinsippene for VfL presiserer Utdanningsdirektoratet (2015c) at det gjennom tre punkter skal ha som hensikt at elevene: får oversikt over hvor de er i sin læring, hvor de skal og hva de bør gjøre for å komme seg videre i læringen, noe som står i samsvar med hva Assessment Reform Group (2002) legger i deres definisjon av VfL. Black & William (2009) hevder at det er lærerens ansvar å sørge for at de tre punktene blir opprettholdt, men samtidig må læreren understreke at elevene også har ansvar for egen læring. For å få en effektiv læringsprosess kreves det ifølge Black & William (2009) at både lærer og elev er

gjensidig aktiv og ansvarlig for læringen. Derfor blir lærerens hovedoppgaver å tilrettelegge, utvikle og implementere et godt læringsmiljø, samt bidra til at elevene blir ansvarlige for egen læring.

3.3.1 Prinsippet om læringsintensjoner og kriterier for måloppnåelse

Prinsippene om å dele læringsintensjonene og kriterier for måloppnåelse kan forklares som at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Arbeid med kompetansemål, kjennetegn og kriterier i opplæringen, er ifølge Utdanningsdirektoratet (2016b) en forutsetning for at elever får oversikt over hvor de er i læringen, hvor de skal og hva som skal til for å utvikle seg videre. Det er også presisert i Opplæringslova (2009, §3-1) at det skal være kjent for elevene hva som er målet for opplæringen og hva som vektlegges i vurderingen. Utdanningsdirektoratet (2016b) presiserer at når elevene vet hva de skal lære og hva de blir vurdert etter, blir også vurderingen med forutsigbar for elevene. Opplæringen skal planlegges med utgangspunkt i hele læreplanen, og kompetansemålene er grunnlaget for vurdering. Dersom elevene involveres i arbeidet med mål, kjennetegn og kriterier kan de få et større medansvar og en økt bevissthet om egen læring og hva som skal læres. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016b) oppnår man involvering på en best mulig måte gjennom aktivt samspill og dialog. Samtidig må det vurderes når det er mest gunstig å involvere elevene i arbeidet med mål, kjennetegn og kriterier. Arbeider man sammen med elevene om læringsmål og kjennetegn på måloppnåelse kan det gi elevene en bedre oversikt over hvor de er i læringsprosessen, hvor de skal, og hva som må til for å komme videre i læringsprosessen.

3.3.2 Prinsippet om framovermelding

Prinsippet om fokus på fremoverrettet tilbakemelding kan forklares som at elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, og råd om hvordan de kan forbedre seg. Tilbakemeldinger som en del av vurderingsprosessen har som funksjon at det skal motivere og informere. Utdanningsdirektoratet (2016a) presiserer gjennom forskrifter til Opplæringslova (2009, §3-11 og §3-13) at elever har rett på tilbakemeldinger som inneholder informasjon om hva de mestrer i de ulike fagene, og at de har krav på å få råd om hvordan de kan forbedre seg. Utdanningsdirektoratet (2016a) presiserer også at man skal gi tilbakemeldinger basert på hvordan elever regulerer egen læringsprosess, og at det kan ha læringsfremmende effekt. Det kan eksempelvis være tilbakemeldinger som utfordrer elevene på hvilken strategi de bruker når de står fast i arbeidet med en oppgave. Det kan også være tilbakemeldinger som omhandler hvordan de søker etter informasjon og tar i bruk tilbakemeldinger for å finne ut av hvor de er i egen

læringsprosess, hvor de skal og hva som må til for å komme seg videre (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

God tilbakemeldingspraksis står ifølge Utdanningsdirektoratet (2016a) også i et gjensidig forhold med et godt læringsmiljø. I et godt læringsmiljø er det rom for å prøve og feile, og læringsmiljøet preges av tillit og gode relasjoner. Det kan for eksempel handle om at læreren prøver å forstå hvordan eleven har tenkt når han eller hun har løst en oppgave, og tar det med i betraktning i tilbakemeldingene som blir gitt. Lærerens forventninger til elevenes mestring kan også påvirke innsats og motivasjon og er viktig for om tilbakemeldingene fremmer læring eller ikke. Hva slags tilbakemeldinger som blir gitt påvirker læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Hyppig bruk av for eksempel karakterer eller rangering kan føre til at fokuset på resultater og karakter overskygger fokuset på elevenes læringsbehov. En slik læringskultur kan kalles for kultur for belønning. Det står i motsetning til det man kan kalle kultur for måloppnåelse, som er en kultur der elevenes læringsbehov er viktigere enn fokuset på resultater (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

3.3.3 Prinsippet om egen-og hverandrevurdering

Prinsippet om at elevene skal vurdere seg selv og andre handler om at de skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og medelevers arbeid og utvikling.

Egenvurdering er en del av undervisvurderingen (Opplæringslova, 2009, §3-12) og er en forutsetning for at elever får et bevisst og reflektert forhold til egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Gjennom å vurdere eget arbeid blir elevene mer bevisste på hvilke kvalitetskrav som stilles til et bestemt arbeid. Å vurdere egen faglig utvikling handler om å bli bevisst at det skjer en faglig progresjon. Det innebærer også å stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og utvikle evnene for kritisk tenkning. Å vurdere egen kompetanse handler om at de vet hva de får til i faget, knyttet opp mot kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I arbeid med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier bør elevene involveres slik at de oppnår en forståelse om hvor de skal og hva som forventes av dem. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015a) blir elevene mer motivert når de får muligheten til å bruke faglig relevante tilbakemeldinger til å forbedre arbeidet eller prestasjonen sin. Det kan også bidra til at det er lettere for elevene å forstå og bruke tilbakemeldingene hvis læreren involverer elevene underveis i læreprosessen.

3.4 Læringsklima/miljø

Det finnes ulike begrunnelser for å arbeide med læringsmiljø, noe som vises ved at man kan dele det inn ved både juridiske og læringsmessige begrunnelser. Juridisk sett må læreren forholde seg til verdier og prinsipper for skolens praksis som er nedfelt i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre presiserer opplæringsloven hvilket samfunnsmandat skolen har gjennom at elevene har «rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2.)

Kjennetegn på et godt læringsmiljø beskrives av Skrøvset og Slettbakk (2019) gjennom ulike forhold som de mener har betydning for læringsmiljøet og lærerens arbeid med dette. Der legger de vekt på relasjonene mellom de ulike partene i miljøet og hva slags motivasjon som påvirker læringsarbeidet. For det første mener de at et godt læringsmiljø preges av gode relasjoner, både mellom elevene og mellom lærer og elevene. En relasjon beskrives av Grimen (2008) som en interaksjon mellom to eller flere som har noe til felles der tillit, anerkjennelse, og interesse for motparten er sentrale elementer. Det presiseres av Skrøvset og Slettbakk (2019) som en åpenbaring at ingen har en relasjon alene, men at den oppstår i samhandling med andre mennesker. I denne sammenheng blir det sett på som at elever og lærere felles er samlet i en gruppe med læring som det overordnede målet. I skolesammenheng skapes disse relasjonene i stor grad gjennom kommunikasjon i undervisningssituasjoner. Ut ifra hvordan undervisningen gjennomføres vil disse relasjonene svekkes eller styrkes, og det er sammenheng mellom hvordan elevene oppfatter relasjonen til læreren sin og hvordan de oppfatter undervisningen. Ifølge Noddings (2004) vil elever som blir invitert inn i en omsorgsfull relasjon ofte utvikle større interesse for faget gjennom at de får økt selvtillit og utvikler økt empati for medelever. Det tilsier altså at gode relasjoner mellom lærer-elev og mellom elev-elev er viktig for et gunstig læringsmiljø (Skrøvset & Slettbakk, 2019).

Videre kan et optimalt læringsmiljø for elevene også beskrives ut ifra et læringsperspektiv som innebærer en lærer som er bevisst hvilke signaler som sendes ut, og som tydelig kommuniserer de verdiene eller den tilnærmingen som kjennetegner læringsorienteringen læreren fremmer (Skrøvset & Slettbakk, 2019). Det beskrives som vektlegging av kunnskap og forståelse, vektlegging av individuell forbedring og innsats. Det menes med at elevene hjelpes til å sette seg individuelle mål, eller mål for gruppen, og målene kan sammenlignes med egne tidligere resultater og forbedringer –

ikke hva andre har fått til. Læringsorienteringer og hvilke signaler en lærer sender står sentralt i denne studien, og vil bli videre utdypet i neste delkapittel.

3.5 Læringsklima

Ovenfor er det blitt fremmet beskrivelser av begrepet læringsmiljø i pedagogisk kontekst for å vise til betydningen av læringsklima/miljø på et generelt grunnlag. Her kommer det til å bli beskrevet hva som ligger bak begrepet læringsklima i kroppsøvingssammenheng. Deretter en tydeliggjøring av hva som ligger i begrepet psykologisk læringsklima innenfor faget kroppsøving.

Læringsklima blir sett på som den oppfattede kvaliteten av settingen man er i. I kroppsøvingssammenheng beskrives læringsklima av Dowdell et al. (2011) som et sett interne forhold som skiller en læringskontekst fra en annen, og er en av flere faktorer som kan påvirke elevenes lærings- og prestasjonsutvikling. En annen definisjon er at læringsklimaet er den relative vedvarende kvaliteten av læringsklimaet i kroppsøvingsundervisningen og hvordan det oppleves av elevene. Det påvirker hvordan elevene oppfører seg/fremstår i undervisningen, og er basert på elevenes summative oppfatning av egen væremåte i settingen de er en del av (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991). Ulike læringsklimaer fremkaller ulike måter for hvordan elever opplever deres egne prestasjoner/gjennomføringer, noe som er med på å påvirke deres læringsutvikling (Ames, 1992).

Selv om kvaliteten på læringsklimaet i en kroppsøvingsklasse er mangesidig, så er motivasjonsklimaet i en kroppsøvingsklasse og hvordan det oppfattes av elevene en viktig faktor for læringsklimaet (Dowdell et al., 2011). Motivasjonsklima kan defineres som den vedvarende oppfatningen en klasse rundt målperspektiv for den enkelte læringssituasjonen. Det kan tolkes som en undergruppe av læringsklimaet og blir hovedsakelig utviklet av kroppsøvingslæreren (Dowdell et al., 2011). De presiserer også at klimaet i en kroppsøvingsklasse ikke bare oppfattes av elevene, men kan påvirkes og formes av læreren på en måte som er gunstig for hele klassen. Sammen med andre faktorer beskrives en kroppsøvingsklasse der elevene har et høyt læringsutbytte gjennom at de har et hensiktsmessig og positivt læringsklima (Dowdell et al., 2011). Ntoumanis og Biddle (1999) poengterer via deres gjennomgang av studier rundt motivasjonsklima i kroppsøving og sport at klimaet kan påvirke elevenes oppfatninger og derfor også påvirke innsatsen og standhaftigheten til deres i situasjoner der de bedriver fysisk aktivitet. De mener også at det er læreren som spiller den

viktigste rollen i å etablere et gunstig læringsklima, og definerer dermed motivasjonsklima som «oppfatningen av det psykologiske læringsklimaet».

3.6 Psykologisk læringsklima

I kroppsøvfingsfaget er det verdifullt å ikke kun se på faget som stimulering av fysisk-motoriske ferdigheter, men også stimulering av det psykososiale. Gunstige psykologiske samspillsbetingelser mellom lærere og elever gir grobunn for positiv psykososial utvikling (Ommundsen, 2015). I den sammenheng fremstår utvikling fysisk-motoriske ferdigheter og psykososial kompetanse i en gunstig læringsatmosfære som en viktig oppgave i kroppsøving for barn og unge. Kroppsøving i skolen representerer en arena som bidrar til å skape læring innenfor fysisk aktivitet for barn og unge. Arenaen skal bidra til fysisk-motorisk og psykososial utvikling og skape kompetanse og utvikling. Kroppsøvfingsfaget er ekstra interessant siden forskning tyder på at kroppsøvfingsfaget i skolen kan bidra til å skape økt deltakelse i den organiserte idretten på fritiden, og økt fysisk aktivitet senere i livet når man er ferdig på skolen (Ommundsen & Kvalø, 2007). Ommundsen (2015) presiserer også at deltakelse i seg selv ikke automatisk fører til positiv læring og utvikling. Et godt fysisk-motorisk og psykososialt læringsutbytte for elever avhenger av at lærere klarer å skape motivasjon, læringsberedskap, gode psykososiale betingelser og etablere positive følelser for fysisk aktivitet blant de unge (Ommundsen, 2015). I den forbindelse har forskning belyst at elevers opplevelse av det psykologiske læringsklimaet i skolen spiller en rolle for deres fysisk-motoriske og psykososiale læringsutbytte (Ames, 1992; J. L. Duda, 2001)

Som nevnt ovenfor må lærere må legge til rette for motivasjon, læringsberedskap, gode psykososiale betingelser og etablere positive følelser for fysisk aktivitet blant de unge (Ommundsen, 2015). I kroppsøvfingssammenheng skaper lærere ulike former for læringsatmosfærer sammen med elevene, noe som skjer bevisst og ubevisst gjennom undervisningen som fremmes, kommunikasjon og samhandling med elevene. Det skjer også gjennom hvordan undervisning struktureres og tilrettelegges. I den sammenheng kan et psykologisk læringsklima være mer eller mindre funksjonelt hvis en ser det i lys av elevers trivsel, motivasjon og læring (Ommundsen, 2015). Eksempler på ulike typer læringsklima som reflekterer helt ulike læringsatmosfærer er ifølge Ommundsen (2015) oppgaveklima og prestasjonsklima. Dette reflekteres gjennom:

- Standarder og kriterier som anvendes ved evaluering og tilbakemelding
- Basis for ros og annerkjennelse overfor elevene

- Mulighet for valg fra elevene
- Måten å presentere og strukturere læringsoppgavene på
- Hvordan elevene grupperes, og synet på samspillet mellom dem imellom i læringsarbeidet

Før det forklares hva som beskriver oppgave- og prestasjonsklima, vil det bli presisert hva som ligger som bakgrunn for begrepet psykologisk læringsklima.

Achievement goal theory (AGT), oversatt som målperspektivteori, er utviklet av Nicholls (1984) og implementert i sport og kroppsøving av (J.L Duda & Nicholls, 1992). Den subjektive vurderingen av måloppnåelse er ifølge Cid et al. (2019) av stor betydning for enkeltindividers involvering i en spesifikk aktivitet eller kontekst siden det påvirker individenes motivasjon og har en signifikant påvirkning på deres atferd. Målperspektivteori har grobunn i forekomsten av to måter å nå målene sine på, gjenspeilet av hvordan enkeltindivider vurderer deres egen kompetanse og hvordan man definerer suksess eller feiling basert på deltakelse i en spesifikk kontekst (for eksempel kroppsøvingundervisning). De teoriene kan man se gjennom to ulike nivåer, motivasjonsorientert og kontekstuel nivå. Det er det kontekstuelle nivået som blir videre fordypet, da det er bakgrunn for begrepet psykologisk læringsklima. Men, kort fortalt handler det motivasjonsorienterte om individer ut ifra egen bakgrunn er prestasjons- eller oppgaveorientert. Det kontekstuelle nivået handler om hvordan ulike kontekster (lærings situasjoner) bevisst og ubevisst er med på å instruere individer/elever i retningen av å handle etter en gitt orientering, oppgave- eller prestasjonsorientert, basert på motivasjonsklimaet som skapes i ulike lærings situasjoner (Cid et al., 2019). Som tidligere nevnt defineres motivasjonsklima som psykologisk læringsklima (Cid et al., 2019), skapt av for eksempel lærere som leder elevene i enten en oppgave- eller prestasjonsbasert retning gjennom undervisningen som fremmes.

3.6.1 Oppgaveklima

Lærere som vektlegger et oppgaveklima betoner framgang og innsats som viktige kriterier for å mestre. Læreren er også opptatt av å gi alle likeverdige anerkjennelse og oppmerksomhet, uavhengig av ferdigheter og prestasjoner, og de gir elevene valg og innflytelsesmuligheter. Lærerne er også aksepterende for elevenes utprøving og feiling i læringsarbeidet, de bruker forskjelligartede grupperingsformer, og de oppfordrer de unge til å samarbeide med hverandre når de skal lære (Ommundsen, 2015). Ved at lærere i et oppgaveklima fokuserer på det å mestre oppgaver som framgang og innsats som noe personlig kontrollerbart, og ved at de gir like mye oppmerksomhet til

alle elevene, vil dette bety mye for de unges motivasjon og vilje til å prøve og til å anstrenge seg i læringsarbeidet. Det vil også bety mye for unges konsentrasjon og hvordan de velger å gå frem ved løsning av læringsoppgavene, og for evnen til å stå på når de møter motgang og utfordringer. Her viser Ommundsen (2015) til forskning på forholdet mellom motivasjon og selvregulering av egen læring. Forskningen understreker at opplevd kontroll i læringsprosessen er viktig for hvorvidt elever tar i bruk hensiktsmessige læringsstrategier, så som aktiv registrering av egen læring og framgang, refleksjon på hvorfor man mestrer eller ikke mestrer, og regulering av egen innsats (Pintrich, 2000). I et oppgaveklime signaliserer gjerne lærere også at det å ikke få det til er en naturlig del av læringen. Det medfører at det ikke blir psykologisk truende og angstvekkende om man skulle komme til å gjøre feil, noe som i sin tur skaper grobunn for å velge utfordrende læringsoppgaver uansett.

3.6.2 Prestasjonsklime

Lærere som vektlegger prestasjonsklime, betoner det å vinne, og de er opptatt av mellompersonlig konkurranse og absolutte prestasjoner basert på sosial sammenligning som viktige kriterier for å mestre. Slike lærere gir dessuten typisk mest anerkjennelse og oppmerksomhet til dem som mestrer best; de er sterkt dirigerende og lite åpne for valg og medbestemmelse fra elever (Ommundsen, 2015). Prestasjonsfokusede lærere viser også liten aksept for de unges prøving og feiling i læringsarbeidet, de kobler feiling og mangel på ferdighet, og de evaluerer gjerne elever i offentligheten mens andre får høre på. De tar i bruk ferdighetsbaserte grupperingsformer, og vurderer de unge samarbeid under innlæring som uhensiktsmessig og galt. Dette betyr at læringsklimaet er viktig for hvordan elevene kognitivt, emosjonelt og motivasjonsmessig forholder seg til ulike lærings situasjoner i kroppsøving.

Hvis man ser på det kognitive, emosjonelle og motivasjonsmessige mer detaljert i lys av ulike lærings situasjoner, så vil lærere i et oppgaveklime fokusere på det å mestre oppgaver gjennom framgang og innsats som noe personlig kontrollerbart, gjennom at de gir like mye oppmerksomhet til alle elever. Det vil bety mye for de elevens motivasjon og vilje til å prøve å anstrenge seg i læringsarbeidet (Ommundsen, 2015). Det er hensiktsmessig med tanke på elevens konsentrasjon og hvordan de velger å gå fram ved løsning av ulike oppgaver, og det er relevant for evnen til å stå på når man møter motgang og ulike utfordringer. I et oppgaveklime fremmer lærere også at det å ikke mestre/få til er en del av læringen. Det medfører ifølge Ommundsen (2015) at det ikke blir psykologisk truende og angstvekkende om man skulle feile, noe som er med på å legge til rette for at elever velger utfordrende læringsoppgaver, fremfor det trygge og enkle.

På andre siden vil et prestasjonsklima, med betoning av gode prestasjoner basert på sosial sammenligning, være med på å føre til at det å mestre blir mindre personlig kontrollerbart enn hva oppgaveklima står for. I prestasjonsfremmende situasjoner vekkes det også lettere bekymring hos den enkelte elev for å ikke få til de oppgavene man står ovenfor. Dette gjelder også blant dem som defineres som kroppsøvingsflinke. Det kommer ifølge Ommundsen (2015) av at de er konstant under press om å gjøre det godt nok i forhold til medelever. På den måten kan et prestasjonsklima bidra til å svekke konsentrasjon og bruken av hensiktsmessige læringsstrategier i arbeidet med ulike oppgaver eller øvelser. Dette fordi elevenes kognitive evner og oppmerksomhet lettere blir rettet mot eventuelle konsekvenser av å ikke mestre eller få til oppgaven. Slike bekymringer kan ifølge Ommundsen (2015) også medføre til at elever blir mer defensive i måten de møter læringsoppgaver på, og noen elever kan komme til å redusere innsatsen sin i troen på at de ikke kommer til å få det til. Det er tryggere å redusere innsatsen ved usikkerhet, for da kan man skylde på det fremfor sviktende ferdigheter. Det er også muligheter for at et prestasjonsklima forårsaker en innstilling der elever velger enten svært lette oppgaver man er ganske trygg på å mestre, eller at man velger oppgaver med så høy vanskelighetsgrad at det ikke oppleves som en trussel om man ikke skulle klare dem. Over tid vil svekket motivasjon, redusert innsats og svekket ferdighetsutvikling være følger som en konsekvens av et sterkt rettet prestasjonsklima i kroppsøvingsundervisningen (Ommundsen, 2015).

4.0 Metode

I dette kapitlet kommer det først en beskrivelse av prosjektets design, og presentasjon av gjennomføringen av undersøkelsen, inklusiv utvalget. Videre utdypes måleinstrumentene spørreundersøkelsen benytter for å måle VfL og psykologisk læringsklima. Deretter kommer det en presentasjon av testverktøy benyttet i prosjektet og de tilhørende variablene, før det til slutt kommer en diskusjon rundt validitet og reliabilitet for undersøkelsen.

4.1 Design

Denne studien innenfor prosjektet «Emosjoner, læring og vurdering i kroppsøving» har en kvantitativ tilnærming med tverrsnittstudie som design. Et design eller forskningsopplegg er en plan eller skisse for en undersøkelse. Ringdal (2018) skiller mellom fem typer design, men presiserer at de ikke er «rene» eller gjensidig utelukkende. Konkrete forskningsopplegg kan være hybrider med trekk fra ulike typer design. De fem designene Ringdal (2018) fremmer er eksperimentell design, tverrsnittdesign, langsgående design, casedesign og komparativ design. Eksperiment er den klassiske

for å undersøke årsakssammenhenger. Casestudier og komparative design benyttes både i kvantitativ og kvalitativ forskning, og de behandles sammen siden begge typer design bygger på et lite antall caser (analyseenheter). Tverrsnitt- og langsgående design er to måter å benytte tidsdimensjonen på. Tverrsnitt er basert på ett tidspunkt, mens langsgående (longitudinell) følger en eller flere analyseenheter eller caser over tid.

Denne masteroppgaven har altså et tverrsnittdesign som brukes mye i kvantitative forskningsstrategier basert på spørreundersøkelser. Ringdal (2018) sier slike studier ses på som ekstensive ved at en ønsker å undersøke et større antall deltakere (Ringdal, 2018). Det gjør det også mulig å kunne benytte ulike statistiske analyser for å analysere data, gjøre det meningsfullt og presentere de ulike dataene ut ifra den informasjonen som er samlet inn. At tverrsnittdesign viser til ett tidspunkt er deres store styrke, men også deres svakhet (Thrane, 2018). Fordelen er at den kan samle inn mye informasjon på kort og kostnadseffektiv måte, ulempen er at den ikke får tak på forløp over tid. På den måten er tverrsnittdesign og spørreundersøkelse mest hensiktsmessig hvis den måler noe som ikke påvirkes av et tidsperspektiv, men ønsker å finne ut noe som foregår her og nå. Gjennom analyser ser man i tverrsnittdesign etter kunnskap om hvilke fenomener eller variabler som for eksempel samvarierer, og hvilke variabler som er uavhengige (Befring, 2007). Ønsket om å undersøke sammenhenger mellom rapportering av VfL og psykologisk læringsklima, samt tilgang til et egnet datamateriale, gjorde at tverrsnittdesign ble vurdert hensiktsmessig i dette studiet.

4.2 Vitenskapsteoretisk kunnskapssyn

Vitenskapsteoretisk forankres mitt forskningsprosjekt i et positivistisk vitenskapssyn. Positivismen innebærer at vitenskapelig kunnskap bygges opp gjennom systematiske undersøkelser av «positivt gitte» eller faktisk eksisterende empiriske fenomener i samfunnet. Det avhenger av at disse fenomenene finnes som observerbare objektive forhold, og at de ikke blir påvirket av at de observeres og undersøkes. Innenfor positivismen er det et hovedpoeng at forskeren i sin rolle opptre som tilskuer til de samfunnsforhold som studeres, og at de betraktes utenfra (Grønmo, 2016). Det er også det jeg kommer til å gjøre i mitt prosjekt da jeg skal betrakte og analysere samfunnsforhold i skolen utenfra, og elevene vil ikke bli påvirket sådan. Den positivistiske vitenskapsforståelsen medbringer også at samfunnsvitenskapelige forskningsopplegg og metoder ikke skiller seg fra opplegg og metoder i andre vitenskaper (Grønmo, 2016). Dette argumenteres ved at opplegg og metoder brukt i naturvitenskapen også kan brukes i samfunnsvitenskapen. Det gjelder ifølge Grønmo (2016) særlig eksperimentelle forskningsopplegg og bruk av matematiske eller

statistiske former for analyse av kvantitative data. Det betyr ifølge Grønmo (2016) at kvantitative studier står sentralt i positivistisk samfunnsvitenskap, noe som også vil bli relevant for dette prosjektet gjennom sin kvantitative tilnærming.

4.3 Gjennomføring av datainnsamling og utvalg

Med tanke på at jeg ikke har gjennomført en egen datasamling vil dette delkapittelet komme som en andrehåndsbeskrivelse av hvordan datainnsamling har foregått gjennom de som samlet inn data. Det datamaterialet som er lagt til grunn i dette studiet utgjør en mindre del av datainnsamlingen for prosjekt «Emosjoner, læring og vurdering i kroppsøving». Datamaterialet som legges til grunn er samlet inn av en annen masterstudent som har gjort sin studie innenfor samme forskningsprosjekt. Prosjektet «Emosjoner, læring og vurdering i kroppsøving» er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig database (NSD). Datainnsamlingen for hele prosjektet avsluttes først til sommeren 2020, etter at denne masteroppgaven er levert.

Rekrutteringsprosessen for de skolene som inngår i denne studiens datamateriale startet med at ledelsen på ulike skoler ble kontaktet gjennom en innledende telefonsamtale med forespørsel om deltakelse og påfølgende mailer med utvidet informasjon om datainnsamlingen. Det ble i forbindelse med den andre masterstudentens prosjekt sendt ut forespørsel om deltakelse til åtte skoler, hvorav fire svarte ja og deltok. Alle fire skolene er videregående skoler. Hovedprosjektet samler data fra elever i 10. trinn og Vg1 og det blir for elevene som går i 10. trinn sendt ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte, siden kravet om samtykkeskjema fra foresatte gjelder for elever under 16 år. I disse tilfeller fikk kontaktlærere ansvar for å dele ut samtykkeskjema til de det måtte gjelde, samle de inn med underskrifter og sende de i retur til ansvarlige for forskningsprosjektet. For de elevene over 16 år på videregående var det ikke behov for samtykkeskjema fra foresatte for å delta på undersøkelsen. Etter å ha fått klarsignal fra ledelsen på de ulike skolene tok representanter fra forskningsprosjektet kontakt med enkeltlærere for klasser der man skulle samle inn data.

De fire skolene innebar to videregående skoler der elevene går på yrkesfaglig studieprogram og to skoler der elevene går på studiespesialiserende studieprogram. Tidspunkt for datainnsamling ble avtalt direkte med lærerne og alle elevene som kroppsøvlingslærerne på de forespurte skolene stilte til disposisjon fikk tilbudet om å delta i undersøkelsen. Totalutvalget er på 349 elever (196 gutter, 150 jenter og 3 annet). Når det i denne studien konstrueres samlevariablene for VfL og psykologisk læringsklima hadde disse svarene et utvalg på 193 gutter og 149 jenter. Majoriteten av spørsmålene i

undersøkelsen var ikke obligatorisk å svare på, noe som førte til at det vil mangle noen svar på ulike spørsmål. Det er årsaken til at utvalgene basert på samlevariablene er litt mindre enn totalutvalget, da det kun er tatt med fullstendige besvarelser for å få et best mulig bilde av hvordan VFL og psykologisk læringsklima er rapportert. Fullstendig oversikt over utvalgene presenteres i delkapittel 4.6.

Til hovedundersøkelsen var det tidligere gjennomført en pilot både for å teste tillagte spørsmål i spørreundersøkelsen og for å teste gjennomførbarheten på mobil og PC. Til selve datainnsamlingen som ligger til grunn for dette studiet ble det på forhånd presisert at alle elevene skulle ha med egen PC til timen undersøkelsen var lagt til. I tillegg hadde datainnsamleren med to ekstra som ble tatt i bruk i noen klassegrupper. De fleste elever benyttet PC, noen få benyttet telefonen sin for å svare på undersøkelsen. Undersøkelsen ble gjennomført ved hjelp av et elektronisk spørreskjema som blir ansett som vanlig å benytte i en tverrsnittstudie gjennom innsamling av kvantitative data (Ringdal, 2018). Spørreundersøkelsen er utformet ved hjelp av det digitale spørreundersøkelsesverktøyet SurveyXact.

Selve gjennomføringen gikk for seg i en avsatt kroppsøvingstimen der studenten som samlet inn data var tilstede. Det var for å sikre at elevene forsto spørsmålene, og at de kunne stille spørsmål rundt formuleringer i spørreskjemaet de var usikre på, for eksempel hva fair play betyr eller andre momenter i spørreundersøkelsen. En annen grunn til tilstedeværelsen av egen datainnsamler i denne del var ifølge masterstudenten selv et ønske om å sikre høy svarprosent fra elevene ved disse skolene. Siden det i dette tilfellet kun ble gjennomført datainnsamling på fire skoler deltok datainnsamler i alle klassegrupper. Det førte til en svarprosent på 96,9 på alle deltakerne for datainnsamlingen. I flere av klassene var det alternativt undervisningsopplegg for de som ikke deltok/og eller ble tidlig ferdig med undersøkelsen.

Under datainnsamlingen ble den skriftlige informasjonen og samtykkeskjemaene muntlig fulgt opp av datainnsamleren, i tillegg til at elevene kunne stille spørsmål før, under og etter undersøkelsen. Datainnsamleren beskriver en prosedyre som oppfordret elevene til å ta seg god tid, lese spørsmålene godt og være observante på om det sto før, under eller etter kroppsøvingstimen i spørsmålene. Det ble forklart hvordan man skulle bruke spørreskjemaet i nettleser. Til slutt ble det også presisert at alle måtte trykke avslutt og at data da ble sendt til forskningslagring og at de ville få en bekreftelse på at de var ferdige.

4.4 Måleinstrumenter

Denne studien benytter seg av to måleinstrumenter/verktøy som inngår i et større spørreskjema. Disse er begge tidligere utviklet og funnet valide av andre som har undersøkt Vfl og psykologisk læringsklima (Leirhaug, 2016a; Ommundsen, 2001). I tillegg benytter jeg også variabelen for kjønn i undersøkelsen. Spørreskjemaet som elevene svarer på har også andre spørsmål og skalaer. Spørreskjemaet henter selvrapportert informasjon om elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, kjønn og karakter fra forrige semester. I tillegg til skalaene som måler Vfl og psykologisk læringsklima undersøker spørreskjemaet emosjoner før, under og etter undervisning, selvhandikapping og rapportering av innsats. De kommer ikke til å bli benyttet i denne undersøkelsen. De neste to avsnittene presenterer og utdyper instrumentene som måler psykologisk læringsklima og Vfl. I begge instrumentene svarte elevene ved å rapportere på en femdelt skala fra «veldig uenig til veldig enig».

4.4.1 Instrumentet for psykologisk læringsklima

Instrumentet for å måle psykologisk læringsklima stammer fra PECCS (physical education class climate scale) (Biddle et al., 1995; Goudas & Biddle, 1994) som baserer seg på 28 spørsmål/items. I den voksende forskningen på læringsklima i sport generelt er det i følge Dowdell et al. (2011) kun Goudas og Biddle (1994) som har forsøkt å forene forskning rundt læringsklima i klasserommet med studier rundt motivasjonsklima i kroppsøvningsfaget. I den sammenheng utviklet de PECCS på bakgrunn av en spørreundersøkelse om læringsklima i klasserommet av Moos og Trickett (1987) og spørreundersøkelse om ulike læringsorienteringer i kroppsøving (Papaioannou, 1994). Det ble til spørreundersøkelsen PECCS om læringsklima i kroppsøving (Goudas & Biddle, 1994), som også var det første studiet som ble gjort på dette feltet. PECCS er et testet måleinstrument som er oversatt og validert til norsk kontekst i ettertid av Ommundsen (2001). Den oversatte versjonen er ut fra statistiske analyser redusert til 20 spørsmål, og spørsmålene er fordelt i ulike kategorier som reflekterer læringsklima og de to ulike retningene. Det er kategorier som baserer seg på og utdyper tidligere forskning og teori som omhandler det «hovedkategoriene» i teorikapittelet presenterte: oppgave- og prestasjonsorientert læringsklima. Nedenfor følger en oversikt hvor de fire første er subskalaer av oppgaveorientering, mens de to siste er subskalaer av prestasjonsorientering:

- Oppgaveorientert læringsklima i undervisning (class mastery orientation)
- Lærers fremming av oppgaveorientert læringsklima (Teacher promotion of mastery orientation)
- Opplevd støtte av lærer (Teacher support)

- Elevenes opplevelse av å ta egne valg i undervisningen (Students perception of choice)
- Prestasjonsorientert læringsklima i undervisning (class performance orientation)
- Bekymring rundt det å gjøre feil i undervisningen (worries about mistakes)

4.4.2 Instrumentet for vurdering for læring

Instrumentet som bakgrunnen for spørsmålene om VfL baserer seg på at det meste av litteratur på området støtter den pedagogiske effekten av nøkkelstrategier som karakteriserer praktisering av vurdering for læring (Leirhaug, 2016a). Fire slike strategier utviklet og modifisert etter (Black & Wiliam, 1998a, b), tidligere brukt av MacPhail og Halbert (2010) blir brukt for å identifisere vurdering for læring i spørreundersøkelsen. Strategiene er: dele læringsintensjonene med elevene, dele fremgangskriterier med elevene, elevene skal vurdere seg selv og medelever og det skal være fokus på framovermeldinger (Leirhaug, 2016a). Disse strategiene innenfor VfL ble formulert for å være en veiviser for at lærere skal implementere VfL i egen praksis (Leirhaug & Annerstedt, 2016). Det skal være en mekanisme som på daglig basis sørger for at lærere forstår og bruker vurdering som støtter og bidrar til å skape elevenes læring. Det som en kontrast mot den tradisjonelle vurderingen AV læring, som typisk foregår ved enden av et semester gjennom ulike former for målinger og karaktersetting (Leirhaug, 2016a). Instrumentet for VfL i spørreundersøkelsen er elleve påstander om vurdering og karakter i kroppsøving, som er utformet for å utdype de fire strategiene som kan brukes for å identifisere VfL. Av de elleve er det seks av spørsmålene som utgjør variabelen for VfL i denne studien. Det er en sammenslått variabel som er brukt i tidligere forskning, testet og dermed kan regnes som ferdig validert (Leirhaug, 2016a). Spørsmålene som inngår i variabelen for VfL er:

- Elevene er med og vurderer hverandre
- Jeg får tilbakemeldinger om hvor jeg er i læreprosessen
- Kroppsøvlingslæreren har forklart om vurdering for læring
- Jeg får være med å vurdere meg selv
- Jeg vet hva jeg må gjøre for å få bedre karakter
- Ved vår skole er kompetansemålene grunnlaget for vurdering i kroppsøving

4.5 Variablene

Variabler blir målt med ulik presisjon, og presisjonsnivået er grunnlaget for klassifiseringer av variabler i målenivåer (Ringdal, 2018). Målenivå er en egenskap ved variabler, og målenivået bestemmer hvilke statistiske teknikker vi kan bruke for å analysere våre data (eksempel på slike teknikker: gjennomsnitt). Hvilket målenivå ulike variabler befinner seg på, finner vi ved å se på

egenskapene til verdiene på variablene (Jacobsen, 2015). Den mest kjente klassifiseringen har fire målenivåer: nominal, ordinal, intervall og forholdstallsnivå (Stevens, 1946). Nominalnivået beskrives som det laveste nivået. Analyseenheterne kan bare klassifiseres i gjensidig utelukkende grupper som for eksempel kjønn eller nasjonalitet. Videre defineres ordinalnivået som at målinger av verdier kan rangordnes meningsfylt. Det kan for eksempel være rangering av utdanning, tilfredshet også videre. Disse to første målenivåene har til felles at de er kategorivariabler. På øverste målenivå kommer intervall- og forholdstallsnivå som gir kontinuerlige variabler. Variabelverdiene er tall og ikke bare tallkoder for navngitte kategorier. I prinsippet kan de kontinuerlige variablene anta et uendelig antall verdier, bare begrenset av måleinstrumentene våre (Ringdal, 2018).

Man skiller mellom avhengig og uavhengig variabel når man studerer sammenhenger mellom variabler (Tuft, 2011). Den avhengige variabelen er det fenomenet vi ønsker å vite utbredelsen eller fordelingen av. Den uavhengige variabelen definerer de gruppene vi sammenligner utbredelse/fordeling av den avhengige variabelen for (Tuft, 2011). I lys av mine variabler er VfL den avhengige variabelen gjennom at det er utbredelsen av VfL vi ønsker å se på ut ifra hvordan elevene har «fordelt» seg innenfor de to ulike orienteringsretningene for psykologisk læringsklima. Det forklares også at læringsklima blir den uavhengige variabelen gjennom at de definerer gruppene vi sammenligner utbredelsen/fordelingen av den avhengige variabelen (VfL).

Både variabelen for læringsklima og VfL er basert på items fra spørreundersøkelsen. Hver for seg kan itemsene beskrives som variabler på ordinalnivå, siden besvarelsene i hver variabel kan rangordnes meningsfylt etter hvordan elevene har svart mellom «veldig uenig» og «veldig enig». Dette gjelder også for variablene når de er slått sammen til to samlevariabler, en for læringsklima og en for VfL. Derimot vil de to sammenslåtte hovedvariablene få kontinuerlige verdier og vil da behandles statistisk i det videre som variabler som kontinuerlige variabler siden det kan forekomme uendelige antall desimaler bak svarene 1-5 (veldig uenig til veldig enig) når mange spørsmål, med flere svaralternativer på samme spørsmål, er slått sammen til en variabel. De behandles nå som kontinuerlige siden variabelverdiene nå er tall, og ikke bare tallkoder (1-5 veldig uenig til veldig enig) for navngitte kategorier. Verdien på svarene fra spørsmål i kategoriene for prestasjonsorientering ble snudd på hodet, slik at eksempelvis verdien veldig enig (5) fikk verdien 1 (veldig uenig). På den måten vil de som har svart «veldig enig» på spørsmål om prestasjonsorientering gruppere seg sammen med de som svarer «veldig uenig» på spørsmål om oppgaveorientering. Dette ble gjort før sammenslåing av spørsmål som danner samlevariabelen for psykologisk læringsklima.

Tabell 1: Hovedvariablene: Psykologisk læringsklima og VfL. Antall (n) og gjennomsnitt av hele utvalgets på den femdelte skalaen.

Variabel	Total	Gutter	Jenter	Gj. snitt (totalt)
Læringsklima	342	193	149	3.2
Vurdering for læring	342	193	149	2.9

Normalfordeling

Hvis man finner flest enheter på de midterste verdiene i et linjediagram, og at frekvensene gradvis avtar med både økende og avtakende verdier fra variabelens gjennomsnittsverdi, så vil kurven være symmetrisk. En slik symmetrisk fordeling, med den høyeste frekvensen (toppen av fjellet) på gjennomsnittsverdien og med lik spredning av enheter på begge sider av gjennomsnittsverdien, kalles en normalfordeling (Grønmo, 2016). Normalfordeling av datamaterialet er en viktig forutsetning for mange statiske analyser med kvantitative data, noe som gjelder de statistiske testene i dette studiet. Den viktigste grunnen til at normalfordelingen er sentral i kvantitative analyser, er imidlertid at slike fordelinger spiller en stor rolle i sansynlighetsteoretiske resonnerer. Normalfordeling har stor betydning for både sansynlighetsutvelgning av enheter og statistisk generalisering av analyseresultater (Grønmo, 2016). Generalisering og sannsynlighet er ikke vesentlig i dette studiet, men alle undersøkelsesvariablene er undersøkt og funnet å tilfredsstillende kravet til normalfordeling Skewness (VfL: 0,187; Psykologisk læringsklima: -0,199) og kurtosis (VfL: -0,266; Psykologisk læringsklima: 0,910) er også sjekket og funnet innenfor de akseptable verdigranser (Ringdal, 2018)

4.6 Statistiske analyser

For å finne svar på problemstillingen gjennomføres en uavhengig T-test for å sammenligne gjennomsnitt for opplevd VfL i de to utvalgene for læringsklima. T-testen undersøker om det er signifikant forskjell i gjennomsnitt mellom to ulike datasett eller utvalg (Jacobsen, 2015). I tillegg gjennomføres en korrelasjonsanalyse for å få et fyldigere bilde på samvariasjon mellom VfL og psykologisk læringsklima.

Uavhengig T-test

Jacobsen (2015) skriver at det er vanlig å ta utgangspunkt i en nullhypotese. Det vil si en hypotese om at det er ingen forskjell mellom gjennomsnittene i de to utvalgene. T-testen skal sjekke om det er sannsynlig at dette stemmer eller ikke. Nullhypotesen for denne undersøkelsen blir da at «det er ingen forskjell i gjennomsnitt for rapportering av opplevd VfL blant elevene i de to utvalgene i oppgave- og prestasjonsbasert læringsklima og ulike gruppene. Det må nevnes at for å forkaste nullhypotesen må det forekomme et «supert» resultat som viser at det er store forskjeller i gjennomsnitt opplevd VfL mellom de ulike gruppene læringsklima. Men, på den andre siden kan man også få et spennende resultat uten å ha forkastet null-hypotesen. Motsatt så har man også et resultat, men kanskje litt mindre spennende. Relatert til mengde opplevd VfL er det da ingen forskjell mellom gruppene og det vil kanskje si at: 1) VfL brukes like lite eller mye uavhengig av læringsklima, eller 2) at det er andre ting som har mye større betydning for læringsklima enn bruk av VfL. Dette kommer jeg tilbake til i analysedelen.

I statistisk sammenheng kaller en gjerne dette «supre» resultatet for et signifikant resultat, da forklart som sikkerhetsnivå med tanke på mulige feilmarginer (Jacobsen, 2015). Det vanlige er å velge et signifikansnivå på 5 prosent. Det kan tolkes som at hvis man forkaster null-hypotesen om at det ikke er forskjell mellom gjennomsnittene, så kan man med 95 prosent (100%-5% ved signifikansnivå på 5%) sikkerhet anta at det er en reell forskjell mellom gjennomsnittene i populasjonen. Deretter må man bestemme antall frihetsgrader. Det er et uttrykk for den totale variasjonen som kan finnes i en populasjon (Jacobsen, 2015). Antall frihetsgrader kan beregnes ved å ta antallet enheter i det ene utvalget minus en, og legge til antallet enheter i det andre utvalget minus en. Hvis summen av enheter i begge utvalgene er over 120, har antallet frihetsgrader liten betydning (Jacobsen, 2015). Utvalget av respondenter for mitt prosjekt er litt under hundre respondenter i begge utvalgene. Det tilsier at summen av enheter i begge utvalgene er over 193, noe som tyder på at antall frihetsgrader vil ha liten påvirkning på resultatet. Til slutt beregnes en såkalt T-verdi, som er et statistisk uttrykk for hvor sannsynlig det er at det ikke er noen reell forskjell mellom gjennomsnittene i populasjonen (Jacobsen, 2015). Hvis T-verdien overstiger en kritisk verdi, vil vi forkaste nullhypotesen om at det ikke finnes noen forskjell i utvalget/populasjonen. Som en tommelfingerregel (Jacobsen, 2015) kan man si at man kan forkaste nullhypotesen ved et signifikansnivå på 5 prosent hvis T-verdien overstiger en tallmessig størrelse på 2,0.

Korrelasjonsanalyse

I tillegg vil jeg også se på korrelasjon mellom variablene for å forhåpentligvis få et fylldigere bilde av om det er resultat/samvariasjon mellom VfL og læringsklima eller ikke. En korrelasjonsanalyse tar sikte på å finne ett enkelt statistisk mål som kan karakterisere sammenhengen mellom to variabler. Korrelasjonskoeffisienten (tall mellom -1 og +1) er et uttrykk for sammenhengens styrke (Grønmo, 2016). Er koeffisienten 0, er det ingen sammenheng mellom variablene. Innenfor korrelasjonsanalyse kan man bruke korrelasjonsmål som er mål på statistisk samvariasjon mellom to spørsmål. For å bruke slike mål må vi forutsette at begge spørsmålene vi analyserer, har svarkategorier som er rangordnede etter metriske. Det vil si at de har intervaller som er ment å ha lik avstand mellom tallene (likert-skala fra 1-5 / veldig uenig til veldig enig i dette tilfellet). Korrelasjonsmål sier noe om hvorvidt de som har krysset av for et visst svaralternativ på ett spørsmål, også har tendens til å krysse av for et bestemt svaralternativ på et annet spørsmål (Jacobsen, 2015). De varierer mellom faste yttergrenser (tall mellom -1 og +1). Hvis Pearsons R er lik null, er det ingen lineær sammenheng mellom variablene. Hvis den er et positivt tall, er det en positiv sammenheng, som vil si at observasjoner med høye verdier på den ene variablene tenderer til også å ha høye verdier på den andre variabelen. Jo nærmere tallet er 1, jo sterkere positiv lineær sammenheng er det snakk om (Tuft, 2011).

Utenom T-testen for å undersøke gjennomsnittlig opplevelse blant læringsklimagruppene og korrelasjonsanalysene mellom samlevariabelen for VfL og psykologisk læringsklima blir det også gjennomført T-tester for å undersøke kjønnsfordeling innenfor de ulike læringsklimagruppene.

4.7 Etiske omsyn

Som tidligere nevnt er hovedprosjektet med spørreskjema og prosjektplan godkjent av NSD. Med tanke på at alle elevene i denne studien er elever i videregående skole var det ikke behov for foreldres samtykke, kun elevenes. Men, under gjennomføring av undersøkelsen ble det på forhånd gitt beskjed om undersøkelsen var både frivillig og anonym, og at elevene hadde mulighet til å trekke seg uten noen form for konsekvenser. Elever kan finne det ukomfortabelt å protestere når de innretter seg etter forskere og læreres ønsker, og dette spesielt siden de gjerne ikke sitter med den nødvendige kunnskapen rundt konsekvenser ved å gi fra seg informasjon (Befring, 2007). Befring (2007) presiserer også at deltakere innenfor all forskning har rettigheter om at informasjon som blir avgitt om personlige forhold blir behandlet konfidensielt. I sammenheng med undersøkelsen i dette studiet er det spesielt viktig å behandle informasjonen om elevenes sosioøkonomiske bakgrunn

konfidensielt, da det kartlegger sensitiv informasjon om deltakerne. Den informasjonen skal anonymiseres og bli oppbevart på en trygg måte. Videre er det også lagt vekt på å behandle datamaterialet på en ryddig måte. Resultater er lagt fram på en redelig og ærlig måte, med hensikt å presentere de uten noen form for manipulering.

4.9 Tillit til resultatene - Validitet og reliabilitet

Noen egenskaper er enklere å måle enn andre. For eksempel er alder og kjønn variabler som enkelt kan beskrives operasjonelt. På andre siden kan det være vanskelig å måle variabler innenfor pedagogiske fagområder, da det er mer problematisk å definere entydige og observerbare holdepunkter for målingene (Befring, 2007). Dette gjelder både for fenomenet VfL og læringsklima i dette studiet. Noe som er med å avgjøre om målinger er brukbare er om en får tilstrekkelige og troverdige uttrykk for den variabelen en ønsker å kvantifisere. Selv om en finner observerbare indikatorer tilknyttet variablene, så kan en likevel ikke regne med at de fullt ut dekker fenomenet en ønsker å undersøke (Kleven & Hjordemaal, 2018). Jeg vil i det følgende presentere reliabilitet og validitet som er de vanligste kriteriene for vurdering av kvantitative analyser og diskutere hvordan denne studien vurderes relatert til dem. Jeg behandler også et ofte stilt spørsmål om generaliserbarhet gjennom vurdering av ytre validitet.

4.9.1 Reliabilitet

Det er et grunnleggende spørsmål om dataenes pålitelighet, som betegnes som reliabilitet (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016). Reliabilitet handler om nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, måten den samles inn på og hvordan de bearbeides. Med reliabilitet reiser vi spørsmål om graden av målefeil eller målepresisjon (Befring, 2007). Ved all måling innenfor forskningssammenheng er det viktig å redusere forekomsten av feil til et minimumstilfelle. Et sentralt spørsmål innenfor reliabilitet er ifølge Befring (2007) i hvor stor grad måleresultatene er stabile og presise.

En måte å teste ut reliabiliteten til de ulike samlevariablene når de inneholder flere ledd i form av spørsmål (items), er å se hvordan hvert enkelt item innenfor hver enkelt kategori korresponderer med hverandre. Det blir brukt for å måle reliabilitet i denne undersøkelsen. Ved gjennomføring av målinger basert på kun et tidspunkt (tverrsnittdata) kan en gjennomføre reliabilitetsmålinger basert på indre konsistens. Ifølge Befring (2007) er en relevant framgangsmåte i den sammenheng Cronbachs alpha, noe som Ringdal (2018) fremmer som den mest brukte framgangsmåten for å måle

reliabilitet. Tallet 0,7 regnes som en brukbar nedre grense for tilfredsstillende reliabilitet og indre konsistens mellom spørsmål som ønsker å måle samme begrep. Når reliabiliteten blir så høy, så indikerer det at korrelasjonene med andre variabler i liten grad er krympet av målefeil (Ringdal, 2018). For denne undersøkelsen ble det målt reliabilitet gjennom indre konsistent for spørsmålene som danner samlevariablene for læringsklima og VfL. Måling av reliabilitet for VfL viste til cronbach alpha på 0,83, mens alphaverdien for de 20 spørsmålene som måler psykologisk læringsklima hadde en cronbach alpha på 0,82. Innenfor psykologisk læringsklima hadde også alle subskalene for psykologisk læringsklima en alphaverdi mellom 0,78 og 0,81. Det indikerer en tilfredsstillende reliabilitet og indre konsistens mellom spørsmålene som ønsker å måle det samme innenfor samlevariablene. Det bekrefter også at tidligere validering av måleinstrumentene er meningsfullt i mitt datamateriale (Leirhaug, 2016a; Ommundsen, 2001)

4.9.2 Validitet

Ifølge Johannessen et al. (2016) er ikke data selve virkeligheten, men representasjoner av den. Et sentralt spørsmål i den sammenheng er hvor godt, eller relevant, dataene representerer fenomenet man ønsker å undersøke. Mens reliabilitet handler om å reise spørsmål om graden av målefeil eller presisjon (Befring, 2007), handler validitet om relasjonen mellom målefeilene og det teoretiske begrepet man ønsker å måle (Ringdal, 2018). God validitet eller begrepsvaliditet kan forklares som at man evner å måle det teoretiske begrepet man faktisk ønsker å måle (Thrane, 2018). En annen form for validitet handler om hvilke slutninger man med gyldighet kan trekke fra en studie. To ulike aspekter ved dette er intern og ekstern validitet. Ifølge Lund (2002) kan god indre validitet komme av at det trekkes en holdbar slutning om at sammenhengen eller tendensen er kausal. God begrepsvaliditet kan forekomme dersom avhengig og uavhengig variabel måler de relevante begrepene i forskningsproblemet, og god ytre validitet kan forekomme dersom det kan generaliseres til og over relevante individer, situasjoner og tider (Lund, 2002).

Begrepsvaliditet og indre validitet

Ifølge Jacobsen (2015) er den interne validiteten knyttet opp om måleapparatene måler det vi ønsker å måle. Dette kaller de for begrepsmessig gyldighet (validitet). Slik det ble antydnet ovenfor er dette studiet berørt av en av de store utfordringene vi står overfor ved bruk av spørreskjema med faste svaralternativer, som er å sikre seg at spørsmålene måler det man faktisk ønsker å undersøke. En må lage spørsmål som kan fungere som indikatorer på de mer teoretiske begrepene. Videre presiserer også Thrane (2018) at tidligere forskning er med på å avgjøre begrepsvaliditeten, og om man evner å

måle det teoretiske begrepet man ønsker å måle. Mine instrumenter er tidligere benyttet og validerte for å måle/undersøke begrepene VfL og psykologisk læringsklima.

Forutsetningen for god begrepsvaliditet er også fravær av både tilfeldige og systematiske målefeil. Tilfeldige målefeil er feil som ikke opptrer i noe bestemt mønster over observasjonene i undersøkelsen. Det vil si at målefeilene ikke varierer systematisk mellom ulike grupper av enhetene. Systematiske målefeil er målefeil som følger et mønster. Det kan enten være at alle observasjonene har samme målefeil, eller at noen grupper av enheter har høyere sannsynlighet for feilregistrering enn andre (Tuft, 2018). Systematiske målefeil i avhengig variabel betyr at det fenomenet undersøkelsen beskriver eller forklarer, helt eller delvis er noe annet enn det man analyserer. Hvis for eksempel jenter underrapporterer eller misforstår spørsmålene rundt VfL, vil det kunne påvirke eventuelle reelle forskjeller i rapportering av VfL mellom jenter og gutter. Systematiske målefeil i uavhengig variabel innebærer at sammenhengen eller effekten helt eller delvis skyldes en annen teoretisk variabel enn den man tror det gjelder, og er ifølge Tuft (2018) der vi må være ekstra oppmerksomme på mulighetene for målefeil. Det er ødeleggende for undersøkelser av årsakssammenhenger fordi man da studerer påvirkning av en annen variabel enn man tror. Hvis elevene underrapporterer på spørsmål rundt psykologisk læringsklima, for eksempel på spørsmål om de er «redde» for ulike momenter fra spørreundersøkelsen, så er det noe som kan påvirke elevenes selvfølelse siden de må svare på spørsmål om noe som angår deres personlige følelsesregister. Det kan for eksempel være at elevene mener de er «mindre redde» eller usikre enn hva de egentlig er. Hvis det feilrapporteres på spørsmål om læringsklima kan det gi en skeivfordeling av fordelingen innenfor de ulike læringsorienteringene. Det kan kanskje påvirke den avhengige variabelen og bildet av hvor stor grad de ulike gruppene gjennomsnittlig opplever VfL. I tillegg til å velge tidligere utprøvde operasjonaliserte variabler (Lund, 2002), er det også argument for god begrepsvaliditet at forsker var til stede under datainnsamlingen og kunne svare på spørsmål.

Ytre validiteten handler primært om i hvor stor grad funnene fra undersøkelsen kan generaliseres fra utvalget til populasjonen, og god ytre validitet kan forekomme dersom det kan generaliseres til og over relevante individer, situasjoner og tider (Lund, 2002). Er en studie basert på et representativt utvalg, som igjen baserer seg på en form for tilfeldig trekning, kan man si noe om en hel populasjon. I denne sammenhengen ville det ha vært elever i videregående skole, og generalisering til hele kroppsøvingpopulasjonen. Slik sett har surveybasert forskning ifølge Thrane (2018) høy ekstern validitet. I dette tilfellet er undersøkelsen basert på et bekvemmelighetsutvalg, og den har en

eksplorativ målsetting gjennom at det fra før er lite forskning på sammenhenger mellom læringsklima og VfL i kroppsøvingssammenheng. Representativitet relatert til populasjonen av elever i kroppsøving ut over det undersøkte utvalget er ikke et mål og det kan i tråd med dette ikke generaliseres eller trekkes konklusjoner som gjelder for andre situasjoner eller personer (Thrane, 2018). Resultatene i denne undersøkelsen bør tolkes gjennom at det er et lite utvalg. Det tilsier også at det bør gjøres flere undersøkelser før det eventuelt kan være en reell base for å si noe om sammenhenger mellom fenomenene på et mer generelt grunnlag som kan være representativt for en større populasjon.

5.0 Resultater

For å komme fram til resultater i denne oppgaven ble det tatt i bruk ulike statistiske analyser. For å fordele elevene innenfor læringsklima om de rapporterer et oppgaveorientert læringsklima eller prestasjonsorientert, ble det gjort et skille ved gjennomsnittlig score for samlevvariabelen for læringsklima som lå på 3,2. Det vil si litt over det man ser på som nøytralt (score på 3,0), mer nøyaktig ligger gjennomsnittet 0,3 over den høyeste verdi under nøytral rapportering. Ut fra dette ble det valgt å fordele elevene inn i oppgaveorienterte og prestasjonsorienterte ved å gjøre et cut-point 0,3 desimaler over og under gjennomsnittet. Det vil si at alle besvarelser mellom 2,9 og 3,5 blir regnet som den nøytrale gruppen, 3,5 til 5 blir tolket som de som rapporterer oppgaveorientering, og 2,9 og nedover blir tolket som den prestasjonsrapporterende gruppen. På den måten fikk man også kategorisert de prestasjonsorienterte i en gruppe som lå under nøytrale scoren på 3,0 (se tabell 2 for fordeling).

Tabell 2: Fordeling av respondenter basert på kjønn i de ulike læringsklimagruppene ($\leq 2,9$ --- $\geq 3,5$).

Variabel	Gutter	Jenter	Annet	Total
Oppgaveorienterte	68	42		110
Prestasjonsorienterte	38	46	2	85
Læringsklima (totalt)				196

Tabell 2 viser en forskjell i antall respondenter som grupperte seg innenfor oppgave- eller prestasjonsorientering. 110 (n) innenfor oppgaveorientering og 86 (n) innenfor prestasjonsorientering, totalt 196 (n). Dette tilsier at det er en del respondenter av de totalt 342 elevene som havnet i den nøytrale gruppen etter at cut-point ble satt, og dermed ikke blir tatt

hensyn til i videre analyser. Videre viser resultatene at det er en større andel gutter som heller mot oppgaveorientert læringsklima enn jenter (68 gutter mot 42 jenter), som betyr at andelen gutter innenfor oppgaveorientert læringsklima er rundt 60 prosent. På andre siden var det flere jenter enn gutter innenfor prestasjonsorientert læringsklima (38 gutter mot 46 jenter), som viser til en prosentandel jenter på rundt 53 prosent.

5.1 T-test

T-test er hovedanalysen i oppgaven og ble tatt i bruk for å undersøke eventuelle forskjeller i gjennomsnittlig opplevd VfL mellom de to gruppene som rapporterte de ulike læringsklimaorienteringene, henholdsvis oppgaveorientert og prestasjonsorientert. Samlevariablene for VfL og psykologisk læringsklima er inspisert og er tilnærmet normalfordelt, som tilfredsstillende kravene for å gjennomføre en t-test (tabell 3).

Tabell 3: Fordeling av oppgave- og prestasjonsorienterte elevers rapportering av opplevelse av VfL ($\leq 2,9$ --- $\geq 3,5$). Signifikans testet mellom oppgave- og prestasjonsorienterte med students T-test. N (antall), SD (standardavvik), T-verdi, frihetsgrader og P-verdi.

Analyseverktøy	T-verdi	P-verdi	Frihetsgrader	Oppgaveorienterte	Prestasjonsorienterte	Totalt
T-test	10,514	0,00	192,8	N - 110 (SD, 0,83)	N - 86 (SD, 0,70)	196

Statistiske resultater fra den uavhengige T-testen viste en score på 10,514, som er godt over det tallmessige minstekravet Jacobsen (2015) presiserer som 2,0 ved et signifikansnivå på fem prosent. Videre viser P-verdien at det er en signifikant forskjell i opplevd VfL mellom de ulike læringsklimagruppene (P-verdi 0,000) og at det med 95 prosent sikkerhet kan si at forskjellene ikke skyldes tilfeldige utvalgsfeil (Jacobsen, 2015). Det tilsier at vi kan forkaste nullhypotesen om at det ikke finnes noen forskjeller i opplevd VfL mellom de ulike læringsklimagruppene. T-testen forteller at gjennomsnittlig opplevelse av VfL (M= 3.4) hos gruppen av elever i oppgaveorientert læringsklima er signifikant forskjellig fra gjennomsnittlig opplevelse av VfL (M= 2.25) hos gruppen av elever i prestasjonsorientert læringsklima.

5.2 Kjønn

Som en ekstra analyse for å undersøke kjønnsforskjeller har det også blitt gjort T-tester for å undersøke om det var signifikante kjønnsforskjeller mellom kjønn i rapportering av VfL og

psykologisk læringsklima. I resultatene fra T-testen om det er noen gjennomsnittlige forskjeller i opplevelse av VfL mellom jenter og gutter viste det seg å være signifikante forskjeller (P-verdi 0.00, T-verdi: 5.33). For jentene var gjennomsnittlig opplevelse av VfL på 2.65, hvilket altså er signifikant forskjellig fra gjennomsnittet for guttene på 3.12. På T-testen om det var noen forskjeller i opplevelse av det psykologiske læringsklimaet mellom gutter jenter viste testen seg også å være signifikant (P-verdi: 0.034, T-verdi: 2.15). Gjennomsnittet for jentene på 3.15 er signifikant lavere enn gjennomsnittet for guttene på 3.27.

5.3 Korrelasjonsanalyse

Korrelasjonsanalysen ble beregnet for å undersøke samvariasjon mellom samlevariablene for VfL og psykologisk læringsklima (tabell 4). Resultatene viste en signifikant samvariasjon mellom hvordan elevene har svart på spørsmål innenfor begge variablene. Pearsons r på 0.511** viser at det er en positiv sammenheng, som vil si at observasjoner med høye verdier på den ene variabelen tenderer til også å ha høye verdier på den andre variabelen (Tuftte, 2011). Det vil si at de som for eksempel svarer høyt på opplevelse av VfL (veldig enig) også svarer høyt på spørsmål rundt psykologisk læringsklima (veldig enig). Mer presist vil det si at de svarer i mer i retning av oppgaveorientering (Jacobsen, 2015). Det indikerer at korrelasjonsanalysen viser en positiv samvariasjon mellom VfL og oppgaveorientert læringsklima.

Tabell 4: Pearsons r mellom VfL og psykologisk læringsklima. Gjennomsnitt (Gj), standardavvik (SD) og antall (n)

Variabel	Gj	SD	Antall (n)
Læringsklima	3.2163	.52113	342
Vurdering for læring	2.9094	.85118	342

Variabel	1. Psykologisk læringsklima	2. VfL
1. Psykologisk læringsklima	-	.511**
2. VfL	0.511**	-

** . Korrelasjon er signifikant ved 0.01 (2-tailed)

6.0 Diskusjon

Hensikten med denne studien var å undersøke mulig sammenheng mellom VfL og psykologisk læringsklima i kroppsøving blant elever i Vg1. I diskusjonen vil jeg først ta for meg de viktigste funnene fra resultatdelen for å belyse problemstillingen. Resultatene kommer deretter til å bli drøftet opp mot relevant teori, men også mot tidligere forskning rundt VfL og psykologisk læringsklima. Med tanke på at det tidligere ikke er forsket på sammenhenger mellom VfL og psykologisk læringsklima i kroppsøving, vil diskusjonen prøve å se etter likhetstrekk som går igjen i både VfL og psykologisk læringsklima med tanke på å diskutere hvordan det kan virke inn på potensielle sammenhenger mellom begrepene.

Hovedfunnet i studien er at T-testen viser at de oppgaveorienterte hadde en signifikant høyere gjennomsnittlig opplevelse av VfL ($M= 3.4$) sammenlignet med prestasjonsorienterte ($M= 2.25$). Av totalutvalget er det flere elever blant de oppgaveorienterte (110) enn de prestasjonsorienterte (86). Videre viste en korrelasjonsanalyse mellom variablene for VfL og psykologisk læringsklima en positiv signifikant sammenheng mellom begrepene, noe som indikerer at de som rapporterer høyt på opplevd VfL tenderer å rapportere høyt og i retning oppgaveorientering på variabelen for psykologisk læringsklima. Det tyder ifølge resultatene på en større sammenheng mellom opplevelse av VfL og de som rapporterer et oppgaveorientert læringsklima, enn mellom opplevelse av VfL og de som rapporterer et prestasjonsorientert læringsklima. Dette kan tyde på at det er større sannsynlighet for at VfL i større grad blir implementert gjennom undervisning som legger vekt på et oppgaveorientert læringsklima. I lys av tidligere forskning fremhever også Ferrer-Caja og Weiss (2000) som har undersøkt oppgave- og prestasjonsklima at et oppgaveklima rapporterer andre utfall enn et prestasjonsklima. Et eksempel er en kroppsøvingsstudie blant amerikanske elever i alderen 14 til 19 år, hvor de fant ut at et oppgaveklima i en kroppsøvingsklasse ga næring til oppgaveorientering hos elevene. Det handlet om opplevd kompetanse, indre motivasjon og valg av utfordrende arbeidsoppgaver, innsats og vilje til å stå på selv ved motgang og vansker i læringen. Resultatene i undersøkelsen til Ferrer-Caja og Weiss (2000) var ensbetydende både for gutter og jenter i den gjeldende klassen. På andre siden ga ikke et prestasjonsklima opphav til tilsvarende positive sammenhenger.

Basert på resultatene fra min studie som viste høyest opplevelse av VfL blant de oppgaveorienterte, er det dermed interessant å diskutere om det kan indikere at et oppgaveklima kan gi næring til opplevelse eller implementering av VfL blant elever i kroppsøving gjennom hvordan undervisningen

fremmes. Selv om ikke tidligere forskning knyttet til sammenhenger mellom begrepene kan benyttes i denne diskusjonen, kan det med utgangspunkt i forskning på de individuelt spekuleres om et oppgaveklime totalt sett viser seg å være mer hensiktsmessig enn prestasjonsklime og kan gi positive utfall knyttet til ulike utfordringer rundt kroppsøvfingsfaget, implementering av VfL inkludert. I lys av at resultatene gjennom T-testen og korrelasjonsanalysen indikerer en sammenheng mellom oppgaveorientert læringsklime og VfL, oppleves det som relevant å diskutere sammenhenger mellom ulike elementer innenfor begrepene for å undersøke potensielle sammenhenger

Det vil bli diskutert videre i dette kapittelet gjennom ulike momenter som står sentralt innenfor VfL og som muligens er avgjørende for om et psykologisk læringsklime fremstår i retning oppgave- eller prestasjonsorientert læringsklime. Først diskuteres tre tema knyttet til hvordan resultatene kan forstås og eventuelt bety for inn mot elevers læring: læringsutbytte, læringsstrategier og elevmedvirkning. Temaene kan i rekkefølge forenklet sies å omhandle betydning for hva elever, lærer, hvordan eller hva de kan gjøre for å lære og i hvilken grad de involveres i og kan gjøres til eiere av egen læreprosess. Deretter følger to avsnitt hvor det første tar for seg sammenhengen mellom VfL og oppgaveorientert læringsklime, mens det andre diskuterer undersøkt kjønnsforskjell.

6.1 Læringsutbytte

Et av begrepene teori og forskning fremmer innenfor begge emnene er hvordan VfL og læringsklime kan påvirke elevenes læringsutbytte. Felles perspektiv for interessen i utdanningen både for læringsklime og VfL er at det er skal bidra til læring og utvikling gjennom et fellesskap. Elever er en del av et fellesskap og kvaliteten på relasjonene i dette fellesskapet er avgjørende for læringsutbyttet (Skrøvset & Slettbakk, 2019). I tillegg fremmer Mjåtveit og Giske (2017) at læringsklime ikke bare fremmer helse, trivsel og sosial utvikling, men også at det har en signifikant positiv effekt med tanke på elevers læringsutbytte.

Dowdell et al. (2011) beskriver det som at en kroppsøvfingsklasse har et høyt læringsutbytte ved at de har et hensiktsmessig og positivt læringsklime. Ommundsen (2015) presiserer at det gjelder både det fysiske-motoriske og psykososiale læringsutbytte, og forskning tyder på at utbyttet avhenger av det psykologiske læringsklimeet på skolen eller i klassen (Ames, 1992; J. L. Duda, 2001). Å få til det avhenger at lærere klarer å skape motivasjon, læringsberedskap, gode psykososiale betingelser og etablere positive følelser for fysisk aktivitet blant de unge (Ommundsen, 2015). På andre siden fremmes også læringsutbytte gjennom Opplæringslova (2009, §3-11 og §3-13) og VfL-

nøkkelpriippet om framovermelding ved at elevene har krav på tilbakemeldinger som inneholder informasjon om hva de mestrer i de ulike fagene, og at de har krav på å få råd om hvordan de kan forbedre seg. Tilbakemeldingene skal ha et faglig innhold og være knyttet opp mot mål som er forankret i læreplanen. De skal også gi elevene informasjon om hva de mestrer og hva de bør gjøre for å få et større læringsutbytte. Her skilles det ifølge Engh (2010) mellom skriftlige og muntlige framovermeldinger, men felles for begge at de må treffe læringsbehovet, eller det som har optimal effekt for videre læringsutbytte. Dersom en elev har misforstått en oppgave, hjelper det lite om man kommenterer læringsstrategien. Og dersom en elev virkelig har anstrengt seg, men ikke får til oppgaven eller øvelsen, så hjelper det lite å be om økt innsats (Engh, 2010). Her ser man at både et oppgaveorientert læringsklima og VfL har flere likhetstrekk knyttet til læringsutbytte. Begge indikerer at et godt læringsutbytte avhenger av trygge rammer og at man legger til rette for mestring. Det virker også å stå i sammenheng med hovedfunnet i min studie som er slik å forvente at opplevd VfL er høyere for gruppen med oppgaveorientert læringsklima, med tanke på læringsutbytte i kroppsøving.

6.2 Læringsstrategier

Hovedfunnene gjennom T-testen viste at de oppgaveorienterte rapporterte en signifikant høyere gjennomsnittlig opplevelse av VfL enn de prestasjonsorienterte noe som også støttes av den positive korrelasjonen mellom hele utvalget for læringsklimavariabelen og VfL. Både innenfor teoridannelsen rundt psykologisk læringsklima og VfL er benyttelsen av læringsstrategier i læringsprosessen et fokusområde. Det kan dermed være interessant å diskutere potensielle sammenhenger mellom VfL og læringsklima knyttet til læringsstrategier for å belyse resultatene og undersøke om det tydeliggjør sammenhengen.

I Ommundsen (2006) sin studie blant 10-klassinger i kroppsøving presiserte han at et oppgaveklima var positivt knyttet til anvendelse av konstruktive læringsstrategier, som registrering og regulering av fremgang og innsats og det å be medelever eller lærer om hjelp hvis man støter på utfordringer. Anvendelse av læringsstrategier er også et sentralt begrep innenfor nøkkelstrategiene for VfL. Gjennom priippet for egen- og hverandrevurdering presiserer Utdanningsdirektoratet (2015a) at ved å fremme at elevene skal vurdere eget arbeid blir mer bevisst på hvilke kvalitetskrav som stilles til et bestemt arbeid. Å vurdere egen faglig utvikling handler om å bli bevisst at det skjer en faglig progresjon, noe som også innebærer å stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evner for kritisk tenkning. Det gjelder også å vurdere egen kompetanse gjennom at de vet hva de får til i

faget, knyttet opp mot kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Her ser man presiseringen av samarbeid og evnen til å få elevene til å regulere egen arbeidsprosess gjennom innsats (oppgaveorientering) og evner for kritisk tenkning (VfL) går igjen innenfor begge begrepene. Totalt sett tolkes det som at man gjennom VfL og oppgaveklime ønsker å oppmuntre elevene til å ta skape egen evne for å justere ulike faktorer for å kunne mestre. På andre siden vil et prestasjonsklime, med betoning av gode prestasjoner basert på sosial sammenligning, være med på å føre til at det å mestre blir mindre personlig kontrollerbart (Ommundsen, 2015). Dermed kan det diskuteres om ikke sammenhenger mellom VfL og oppgaveorientert læringsklime og hva det fremmer støtter funnene fra T-testen og korrelasjonsanalysen i denne studien.

6.3 Elevmedvirkning

Totalt sett virker alle nøkkelprinsippene for VfL å vektlegge elevmedvirkning gjennom at elevene er en viktig del av vurdering for egen læring (Black & Wiliam, 2009; Leirhaug & Annerstedt, 2016). Største forskjellen mellom vurdering av læring og VfL er ifølge Slemmen (2010) elevenes aktive rolle i undervisningen. Det innebærer at elevene deltar i beslutninger som gjelder deres egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2015). Flagestad og Skisland (2002) fremmer at manglende elevmedvirkning angående hva faget skal inneholde kan føre til mistriivsel. Resultater fra min studie innenfor læringsklime som tydelig er knyttet til elevmedvirkning viser at rundt halvparten (48 %) av elevene opplevde ingen eller liten mulighet til å planlegge egne aktiviteter i kroppsøvingsfaget. I tillegg rapporterte rundt over halvparten (60 %) at de i liten grad følte at de «får si hva de synes om ulike aktiviteter». Resultatene støttes også av Moen et al. (2018). De gjennomførte en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen. Der undersøkte de for eksempel elevenes oppfatninger av hvem som bestemmer hva som skal skje i kroppsøvingsundervisningen. Resultatene viste at det som en hovedregel er læreren som bestemmer innholdet i kroppsøvingsundervisningen. 93,6 % av elevene oppgir at læreren «veldig ofte» og «ofte» bestemmer hva de skal gjøre i timene. For påstanden «læreren spør oss hva vi har lyst til å gjøre når timen begynner», svarer 60,0 % at læreren sjelden eller aldri gjør dette. Videre viser tabellen at 40,6 % av elevene «sjelden» eller «aldri» opplever å få komme med forslag til hva de skal gjøre i gym timen, mens 48,3 % av elevene svarer at flertallet i klassen «sjelden» eller «aldri» bestemmer innholdet i undervisningen. Fordelt på kjønn fantes det ingen forskjeller.

Funnene hos Moen et al. (2018) indikerer at elever i kroppsøving mange steder i liten grad inviteres til læringsstrategier basert på elevmedvirkning av typen som Slemmen (2010) beskriver ved at

elevene er med på å definere individuelle læringsmål, utforme kriterier i klassen, bidra til å lage spørsmål til prøver og oppgaver, vurdere seg selv opp mot læringsmål eller snakke om læring med medelever. Resultater fra min studie knyttet til VfL og elevmedvirkning vises deskriptivt ut fra spørsmålene som danner samlevariabelen for VfL for å undersøke nøkkelprinsipper for VfL. De viste at rundt 60 prosent av elevene svarte veldig uenig eller litt uenig rundt opplevelser av å være med å vurdere hverandre. I tillegg rapporterte 50 prosent negative tilbakemeldinger av å få være med å vurdere seg selv. På motsatt side rapporterte kun 15 prosent «veldig enig eller litt enig» på samme spørsmål. Mine resultater støttes av Leirhaug og Annerstedt (2016) sin undersøkelse rundt nøkkelprinsippene for VfL som viste at flertallet av elevene rapporterte liten eller ingen opplevelse rundt tre av fire nøkkelprinsipper for VfL. Funnene i min studie og i studien til Leirhaug og Annerstedt (2016) er også sammenfallende med observasjoner av VfL gjort i tidligere forskning på kroppsøving internasjonalt (Georgakis & Wilson, 2012; Lopez-Pastor et al., 2013), og viser at det fortsatt er en lang vei å gå før VfL framstår som en integrert del av undervisnings- og vurderingspraksis i kroppsøving (Leirhaug, 2016b).

På bakgrunn av disse resultatene kan det diskuteres om det ikke bare er rundt vurdering og karaktersetting det er utfordringer, men generelt rundt implementering av VfL og bruk av de strategier som er ment å bidra til og fremme læringen. Forskning knyttet til VfL viser at det er små og negative relasjoner mellom VfL og karakter (Leirhaug, 2016a), men man ser også at elevene i liten grad opplever å delta i eget og andre sitt vurderingsarbeid, som står sentralt innenfor nøkkelstrategiene for VfL. I tillegg viser Moen et al. (2018) at flertallet av elevene rapporterer at fysiske tester legges til grunn for vurderingen «i stor grad» eller «i noen grad» (64,5 % på 8. trinn, 82,2 % på 9. trinn, og 59,3 % på 10. trinn). Elevene opplever også at fysiske tester er en av de viktige faktorene for å oppnå god karakter i faget. I den sammenheng kan det diskuteres om kroppsøvingfaget generelt har utfordringer med implementering av strategier som fremmer VfL. På den ene siden kan det fortsatt tyde på at elevene ikke alle elever opplever stor grad av involvering knyttet til vurdering av eget arbeid, og på den andre siden ser man at det fortsatt er store utfordringer knyttet til faget opp mot karaktersetting gjennom fysiske tester. Det er noe det historisk sett har det vært en generell skepsis rettet mot blant kroppsøvingslærere, og flere har argumentert mot at vurdering og karaktersetting virker motsigende mot målet om å stimulere elever til å tilegne seg og ivareta en aktiv livsstil etter at de har fullført grunnskolen (Carroll, 1994). Leirhaug (2016a) fremmer i den sammenheng at hvis ikke pedagogisk praksis og fremtidig forskning kan fremstille en bedre sammenheng mellom framtidsrettet praksis av vurdering for læring og den summative

praktiseringen av karaktersetting, så er worst-case scenario at elever vil finne det unyttig å se meningen med vurdering for læring i kroppsøving. Videre kan det også diskuteres om utfordringene med lite implementering av VfL i større grad kan føre til prestasjonsklima fremfor oppgaveklima, der prestasjonsfokusede lærere betoner det å vinne, vektlegger prestasjoner fremfor læring og er lite åpne for valg og medbestemmelse fra elevene, noe som er motsigende med hva som karakteriseres gjennom VfL (Leirhaug, 2016a; Ommundsen, 2015).

6.4 Sammenhenger mellom oppgaveorientert læringsklima og VfL

På bakgrunn av resultatene fra T-testen og korrelasjonen mellom VfL og psykologisk læringsklima kan det også diskuteres hva som kan være mulige forklaringer, årsaker, faktorer av betydning eller grunner til at et oppgaveorientert læringsklima virker mer hensiktsmessig å se i sammenheng med et ønske om å fremme VfL enn et prestasjonsorientert læringsklima. Oppgave- og prestasjonsorientering skildres gjennom ulike momenter for hvordan læreren forholder seg til elevene, men også for hvordan elevene selv opplever læringsklimaet. Eksempler på forskjeller og ulikheter mellom de ulike læringsklimaene er flere. Et oppgaveklima som fremmer opplevd kontroll i læringsprosessen er viktig for hvorvidt elever tar i bruk hensiktsmessige læringsstrategier, så som aktiv registrering av egen læring og framgang, refleksjon på hvorfor man mestrer eller ikke mestrer, og regulering av egen innsats (Pintrich, 2000). Slemmen (2010) fremmer VfL som en planlagt prosess der informasjon om elevenes kompetanse brukes både av læreren og eleven slik at læreren kan tilpasse undervisningen og eleven kan justere sine egne læringsstrategier. Læringsstrategier handler i denne sammenheng om hvordan elever på en aktiv, fleksibel og effektiv måte klarer å tilnærme seg ulike typer læringssituasjoner og ulike typer læringsstoff (Elstad et al., 2006). På andre siden kan et prestasjonsklima forklares ved at det i prestasjonsfremmende situasjoner lettere vekkes bekymring hos den enkelte elev for å ikke få til de oppgavene man står ovenfor. Dette gjelder også blant dem som defineres som kroppsøvingsflinke. Det kommer ifølge Ommundsen (2015) av at de er konstant under press om å gjøre det godt nok i forhold til medelever. På den måten kan et prestasjonsklima bidra til å svekke konsentrasjon og bruken av hensiktsmessige læringsstrategier i arbeidet med ulike oppgaver eller øvelser.

Her ser man begrepet «læringsstrategier» som fellesnevner for både oppgave- og prestasjonsklima og VfL, og hvordan det benyttes i ulike situasjoner, noe som også har blitt diskutert tidligere i dette kapitlet. Det tyder på at et oppgaveklima som fremmer opplevd kontroll blant elevene gir grobunn for hensiktsmessig bruk av læringsstrategier. Det er også relevant innenfor VfL ved at

læringsstrategier handler om hvordan elever på en aktiv, fleksibel og effektiv måte klarer å tilnærme seg ulike typer lærings situasjoner og ulike typer læringsstoff (Elstad et al., 2006). På andre siden mener Ommundsen (2015) at et prestasjonsklima og presset det kan medføre kan bidra til svekket konsentrasjon og bruken av hensiktsmessige læringsstrategier i arbeidet med ulike oppgaver eller øvelser. Det tyder på at det er en sterkere sammenheng mellom hva et oppgaveklima og VfL fremmer som hensiktsmessig rundt læringsstrategier, enn hva det er mellom VfL og prestasjonsklima, noe som også forsvares av resultatene i denne studien som tidligere er presentert.

6.5 En kjønnsdiskusjon

Et annet interessant emne å diskutere basert på resultatene fra studien er kjønnsforskjellene innad i de ulike grupperingene for læringsklima. Det var flere jenter enn gutter i gruppen som rapporterte et prestasjonsorientert læringsklima (45 mot 38), og motsatt i oppgaveorientert læringsklima der flere gutter rapporterte et oppgaveorientert læringsklima (68 mot 41). Resultatet knyttet til kjønnsfordeling er også styrket ved at det er flere gutter i totalutvalget enn jenter (194 gutter og 149 jenter). Tidligere forskning knyttet til jenter og læringsklima har fremmet at opplevelsen av oppgaveklima var knyttet til suksess gjennom sterk innsats og anstrengelse (Treasure & Roberts, 1998). Videre er det også forbundet til tilfredshet gjennom mestring, støtte fra medelever og gjennom sosial anerkjennelse (Treasure & Roberts, 1998). Forskning har også eksempelvis vist at jenter forbinder et prestasjonsorientert læringsklima og suksess gjennom gode ferdigheter, spill på kanten av regelverket og økt tilfredshet ved å vinne (Treasure & Roberts, 1998). På andre siden indikerte J. Duda og Kim (1997) gjennom sin forskning at et prestasjonsklima skaper frykt for å feile blant jenter. Innledningsvis i denne oppgaven ble det presentert at forskning viser en tendens til at stadig flere mistrives og skulker faget jo eldre elevene blir, og at dette særlig rammer jenter (Sæle, 2017). Blant begrunnelser for mulige årsaker er ofte at faget kroppsøving praktiseres som et teknisk, prestasjonsorientert idrettsfag som er mer lagt til rette på guttenes enn for jentenes premisser (Engelsø, 2010; Säfvenbom et al., 2014). Det tyder på at resultatene i denne studien viser det motsatte av hva tidligere undersøkelser har funnet ut, da det var flere jenter enn gutter som rapporterte et prestasjonsorientert læringsklima (38 gutter og 45 jenter). Men, samtidig tyder det å samsvare med hva Säfvenbom, Haugen og Bulie (2015) sier om at kroppsøvingfaget i Norge virker å favorisere elever, og spesielt jenter, som driver med konkurransepregede idrettsaktiviteter på fritiden. Samtidig fremmer en studie blant unge håndballspillende jenter (Sarrazin et al., 2002) at et oppgaveklima i kroppsøvingundervisning «beskyttet» mot frafall i den organiserte idretten.

Det tyder på at det er varierende forskning og diskusjoner rundt hvem kroppsøvfingsfaget «favoriserer» gjennom hvordan undervisningen påvirker elevene, og hvilken effekt det har på fritidsbasert idrettsaktivitet. På bakgrunn av forskningen ovenfor og overvekten av jenter som rapporterte et prestasjonsorientert læringsklima i denne studien, kan det diskuteres om jenter trives godt i kroppsøvfingsfaget og oppnår tilfredshet gjennom å vinne, eller om de opplever kroppsøvfingsfaget og undervisningen som «truende og eksponerende» og er redd for å feile. Det er interessant i fremtiden å diskutere hvilken betydning oppgave- og prestasjonsorientert læringsklima har for kroppsøvfingsfaget og dets påvirkning rundt elevens idrettsaktivitet på fritiden.

7.0 Avslutning

7.1 Konklusjon

Problemstillingen i denne studien var å undersøke sammenhenger mellom vurdering for læring og psykologisk læringsklima i kroppsøvfingssammenheng. Det er undersøkt med en kvantitativ tilnærming blant elever i videregående skole. Resultater og diskusjon ut fra det avgrensede utvalg elever i denne studien, indikerer at det er sterkere sammenheng mellom hvordan elever opplever VfL og oppgaveorientering enn mellom hvordan elever opplever VfL og prestasjonsorientering. Dette på bakgrunn av høyere rapportert opplevelse av VfL blant de oppgaveorienterte, og positiv korrelasjon mellom variablene for psykologisk læringsklima og VfL i retning som viser at elever som utgjør gruppen de oppgaveorienterte i gjennomsnitt har høyere opplevelse av VfL sammenlignet med gruppen de prestasjonsorienterte.

Knyttet til teori og tidligere forskning er det også gjennom diskusjonskapittelet en formening om at det er større sammenheng mellom hva som beskriver implementering av VfL og oppgaveorientert læringsklima. Dette er som forventet i lys av teori og tidligere forskning, og kommer på bakgrunn at det virker som VfL og oppgaveorientert læringsklima ønsker å skape læringssituasjoner som inkluderer elevene i prosessen der det er rom for å prøve og feile på veien. Det står i motsetning til hva et prestasjonsorientert læringsklima fremmer, noe som indikerer at det mindre sammenhenger mellom VfL og prestasjonsorientert læringsklima. Eneste som skiller seg ut er resultatene i min studie knyttet til kjønn som viste at det var flere jenter enn gutter som rapporterte et prestasjonsorientert læringsklima, noe som forsterkes ved at det var flere gutter enn jenter som rapporterte oppgaveorientert læringsklima.

7.2 Mulige konsekvenser av denne studien

Med tanke på at resultatene i denne studien kun fremmer et utvalg på rundt 342 respondenter og enda mindre hvis man ser det i lys av fordelingen innenfor de ulike læringsklimaene (110 oppgaveorienterte og 86 prestasjonsorienterte), så er det ikke et representativt utvalg. Det støttes også av at dette er en eksplorativ undersøkelse med hensikt å undersøke sammenhengen mellom to begreper som ikke er forsket på tidligere. Men, hvis funnene i denne studien «skulle» vise seg å stemme i et representativt utvalg for hele kroppsøvingpopulasjonen, så er det noen faktorer som oppleves som relevante å fremme. Tidligere har det blitt diskutert at det tyder på at det er større sammenhenger mellom VfL og oppgaveklime i et teoretisk perspektiv, noe også resultatene fremmer gjennom høyere gjennomsnittlig opplevelse av VfL blant de oppgaveorienterte, den positive korrelasjonen mellom VfL og psykologisk læringsklime og at et overfall respondenter rapporterer oppgave- fremfor prestasjonsklime. Men, samtidig virker det ut ifra resultatene i denne studien at det fortsatt er utfordringer rundt implementering og opplevelse av VfL i faget, noe som også støttes av Leirhaug og Annerstedt (2016) som viste til begrenset implementering av nøkkelprinsippene for VfL i sin undersøkelse innenfor kroppsøvingfaget.

Innledningsvis indikerte Moen et al. (2018) at det generelt blant elever er knyttet høy trivsel til kroppsøving, men samtidig viser forskning en tendens til at stadig flere mistrives og skulker faget jo eldre elevene blir (Sæle, 2017). Blant begrunnelser for mulige årsaker er ofte at faget kroppsøving praktiseres som et teknisk, prestasjonsorientert idrettsfag (Engelsø, 2010; Säfvenbom et al., 2014). Det kan diskuteres om kroppsøvingfaget og hvordan det har blitt formet gjennom testing og fokus på ferdighetsutvikling (Lopez-Pastor et al., 2013) fortsatt står som en sentral undervisningsform i faget. Det støtter også bekymringen til Kirk (2010) innledningsvis med at utfordringer i faget trolig også krever endringer i faget, og han bekymrer seg for at «mer av det samme» innen undervisningsformer kan føre til «utryddelse» av kroppsøving som skolefag.

Resultatene i denne studien og teori rundt begrepene virker å indikere at VfL og oppgaveklime har flere likhetstrekk, og virker hensiktsmessig for å skape et trygt kroppsøvingsklimate med gode forutsetninger for læring, fysisk-motorisk og psykososial utvikling (Ommundsen, 2015). Dermed kan det diskuteres i lys av at faget fortsatt oppleves som prestasjonsorientert, og at testing og fokus på ferdighetsutvikling står sentralt, at det er utfordrende å implementere nye undervisningsmetoder som fremmer økt opplevelse av VfL blant elevene med hensikt å skape et oppgaveorientert læringsklimate. Dette spesielt siden forskning tyder på at manglende elevmedvirkning angående hva

faget skal inneholde, og at mange lærere fyller faget med tradisjonelle idretter og aktiviteter de har bedrevet med selv står sterkt (Flagestad & Skisland, 2002).

7.3 Videre forskning

VfL og psykologisk læringsklima er fenomener med økende interesse i ulike forskermiljø de siste årene. Det har likevel ikke tidligere vært undersøkt en direkte sammenheng mellom fenomenene, hverken akademisk eller empirisk innenfor kroppsøvingskontekst. Denne studien hadde derfor eksplorativ målsetning. Siden dette er en eksplorativ undersøkelse er konklusjonene kun et oppspill til og diskusjon av hvordan forstå hva som kan ha bedre sammenheng med VfL av de ulike læringsklimaorienteringene. Det er diskutert mulige sammenhenger mellom VfL og psykologisk læringsklima basert på resultatene fra spørreundersøkelsen, relevant teori og tidligere forskning individuelt innenfor kroppsøving, VfL og læringsklima. Det er derfor nødvendig med flere undersøkelser om potensielle sammenhenger mellom VfL og læringsklima før en kan trekke slutninger rundt eventuelle didaktiske endringer knyttet til kroppsøvingsundervisning. Fremtidig forskning bør i økt grad også undersøke sammenhenger mellom begrepene gjennom kvalitative forskningsmetoder. Psykologisk læringsklima, implementering av VfL og eventuelle sammenhenger mellom begrepene i kroppsøvingsundervisningen trenger å bli belyst gjennom elever og lærere sine egne ord, tanker og ideer for å få utfyllende empiri og forståelse rundt kvantitative resultater.

8.0 Litteraturliste

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. I G.C. Roberts, (Red.), *Motivation in sport and exercise* (s. 161-176. Illinois, US: Human Kinetics Books.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje" : vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9-32.
- Assessment Reform Group. (2002). Assessment for learning: 10 principles. Hentet fra https://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Biddle, S. K., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J.-P. & Durand, M. (1995). *Development of scale to measure perceived physical education class climate: A cross-national project*. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01154.x>
- Bjørkli, K. & Arnesen, K. (2015). Kombinert summativ og formativ vurdering i matematikk. *Uniped*, 4, 337-344.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-144.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bloom, B. S. (1968). *Learning for mastery*. Los Angeles: University of California Press.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18.
- Carroll, B. (1994). *Assessment in physical education : a teacher's guide to the issues*. London ;, Washington, D.C.: Falmer Press.
- Cid, L., Pires, A., Chicau Borrego, C., Mendes, P., Teixeira, D., Moutão, J. M. & Monteiro, D. (2019). Motivational determinants of physical education grades and the intention to practice sport in the future. *PLoS ONE*, 14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217218>
- Departementene. (2004). *Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005 – 2009*. Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-for-fysisk-aktivitet-2005-/id102065/>
- Dowdell, T., Tomson, L. & Davies, M. (2011). Measuring sports class learning climates: The development of the Sports Class Environment Scale. *An International Journal*, 14(2), 123-133. <https://doi.org/10.1007/s10984-011-9086-y>
- Duda, J. & Kim, M.-S. (1997). Perceptions of the Motivational Climate, Psychological Characteristics, and Attitudes Toward Eating Among Young Female Gymnasts. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 48.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. I G. C. Roberts (Red.), *Advances in motivation in sport and exercise* (s. 129-182). Leeds: Human Kinetics.
- Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.84.3.290>

- Elstad, E., Turmo, A. & Andreassen, R. (2006). *Læringsstrategier : søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsø, K. A. (2010). Kroppsøving eller idrettsfag? *Kroppsøving*, 60(6), 14-15.
- Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor? I S. Robson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 37-47). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engvik, G. (2010). Elevvurdering i faget kroppsøving - noen utfordringer. I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 201-210). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ferrer-Caja, E. & Weiss, M. (2000). Predictors of Intrinsic Motivation among Adolescent Students in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608907>
- Flagestad, L. & Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistriivsel i kroppsøving : hvem er mistriverne? *Kroppsøving*, 52 (4), 21-26.
- Georgakis, S. & Wilson, R. (2012). Australian Physical Education and School Sport: An Exploration into Contemporary Assessment. *Asian Journal of Exercise & Sport Science*, 9, 37-52.
- Goudas, M. & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychiatric Education*, 9, 241-250.
<https://doi.org/10.1007/BF03172783>
- Gray, S., Sproule, J. & Morgan, K. (2009). Teaching team invasion games and motivational climate. *European Physical Education Review*, 15(1), 65-89.
<https://doi.org/10.1177/1356336X09105212>
- Green, K. (2008). *Understanding Physical Education*. London: Sage.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier - en introduksjon* (s. 197-215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hallås, B. O., Borgen, J. S., Løndal, K., Moen, K. M. & Gjølme, E. G. (2017). Kroppsøving blir redusert til «fysisk aktivitet» - debatten uteblir. *Bedre skole*, 4, 20-27.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere : maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hoy, W., Tarter, R. & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools-healthy schools: Measuring organizational climate*. California: Corwin Press.
- Idar, L. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 22-33.
<https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolle, E., Stokke, J. S., Hansen, B. H. & Anderssen, S. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2011*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Prinsipper for opplæringen - Elevmedvirkning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/elevmedverknad/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Leirhaug, P. E. (2016a). Exploring the Relationship between Student Grades and Assessment for Learning in Norwegian Physical Education. *European Physical Education Review*, 22(3), 298-314. <https://doi.org/10.1177/1356336X15606473>
- Leirhaug, P. E. (2016b). "Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring" : en empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge (Doktorgrad). Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Lopez-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., Macphail, A. & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport. Educ. Soc.*, 18(1), 57-76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- MacPhail, A. & Halbert, J. (2010). "We Had to Do Intelligent Thinking during Recent PE": Students' and Teachers' Experiences of Assessment for Learning in Post-Primary Physical Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39. <https://doi.org/10.1080/09695940903565412>
- Mjåtveit, A. & Giske, R. (2017). Learning climate in physical education: Analysis of pre-service teachers' reflections about, and facilitation of, learning climate in their own teaching. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(1), 224-232. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.01034>
- Moen, K. M. (2017). Helse i kroppsøving: mer enn blodsmak i munnen? Hentet fra <https://blogg.forskning.no/kroppsoving/helse-i-kroppsoving-mer-enn-blodsmak-i-munnen/1096045>
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvingfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. Høgskolen I Innlandet: Elverum.
- Moos, R. H. & Trickett, E. (1987). *Classroom Environment Scale Manual* (2. utg.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (42/09). Oslo: NIFU STEP og Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/279950>
- Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91, 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Noddings, N. (2004). Foreword. I A. M. Sidorkin & C. Bingham (Red.), *No education without relation*. New York: Peter Lang Publishing.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of sports sciences*, 17, 643-665. <https://doi.org/10.1080/026404199365678>
- Ommundsen, Y. (2001). Students' Implicit Theories of Ability in Physical Education Classes: The Influence of Motivational Aspects of the Learning Environment. *Learning Environments Research*, 4(2), 139-158. <https://doi.org/10.1023/A:1012495615828>

- Ommundsen, Y. (2006). Pupils' Self-Regulation in Physical Education: The Role of Motivational Climates and Differential Achievement Goals. *European Physical Education Review*, 12(3), 289-315. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X06069275>
- Ommundsen, Y. (2015). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett : betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I J.E. Ingebrigtsen & H. Sigmundsson (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utg.). (s. 46-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-mastery, supportive or performance focused? ; different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian journal of educational research*, 51, 385-413.
- Opplæringslova. (1998). *Retten til eit trygt og godt skolemiljø*, (§ 9 A-2.). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Opplæringslova. (2009). *Formålet med vurdering* (§ 3 3-2.). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Papaioannou, A. (1994). Development of a Questionnaire to Measure Achievement Orientations in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(1), 11-20. <https://doi.org/10.1080/02701367.1994.10762203>
- Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-regulation*. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pryor, J. & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/03054980701476386>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L. & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418. <https://doi.org/10.1002/ejsp.98>
- Scriven, M. (1967). Chapter 5: The Methodology of Evaluation. I I. P. A. Taylor & D. M. Cowley (Red.), *Reading in Curriculum Evaluation*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Sigmundsson, H. & Haga, M. (2015). Fysisk aktivitet i skolen. I J.E. Ingebrigtsen & H. Sigmundsson (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utg.). (s. 15-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S. & Slettbakk, Å. (2019). Læringsmiljø og relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærer i skolen 5-10 : lærerarbeid og læringsmiljø* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Standal, Ø. F. (2015). Evner og føresetnadar i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 121-135). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Stevens, S. S. (1946). On the theory of scales of measurement. *Science (New York, N.Y.)*, 103(2684), 677. <https://doi.org/10.1126/science.103.2684.677>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Säfvenbom, R. & Rustad, M. C. (2018). *Hva skal elevene lære i kroppsøving?* Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning-trening-politikk/debattinnlegg-hva-skal-elevne-laere-i-kroppsoving/1159083>
- Sæle, O. O. (2017). Mind the gap! Kroppsøvingsfaget - mellom ideologi og virkelighet. *Bedre skole*, 4, 14-19.
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode : en praktisk tilnærming*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Treasure, D. C. & Roberts, G. C. (1998). Relationship between female adolescents' achievement goal orientations, perceptions of the motivational climate, belief about success and sources of satisfaction in basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 211-230. Hentet fra <http://articles.sirc.ca/search.cfm?id=S-18217>
- Tremayne, B. & Tremayne, P. (2004). Children and sport psychology. I T. Morris & J. Summers (Red.), *Sport psychology: theory, applications and issues* (2. utg., s. 529-546). Milton, Australia: John Wiley & Sons.
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I A.-M. Sællerberg & K. Fangen (Red.), *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av lærlinger*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg1>
- Utdanningsdirektoratet. (2015e). *Vurdering for læring - om satsingen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015f). *Vurderingspraksis - Vurdering for læring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>
- Vinje, E. (2008). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving* (2.utg.). Nøtterøy: Ped-media.
- Vinje, E. E. (2016). Kroppsøvingfaget i dag og i morgen: hva, hvordan og hvorfor? I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer*. CAPPELEN DAMM AS.
- Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2016). Vurdering i kroppsøvingfaget. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer*. Tønsberg: Cappelen Damm AS.

9.0 Vedlegg

9.1 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Emosjoner, læring og vurdering i kroppsøving*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere sammenhenger mellom undervisning, klasseklime og hvordan elevene opplever kroppsøving. Slik kunnskap kan bidra til å gjøre kroppsøving til et bedre fag for elevene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet *Emosjoner, læring og vurdering i kroppsøving* er et forskningsprosjekt i regi av Høgskulen på Vestlandet (HVL). Det startet opp i 2018 og vil gå ut 2022.

Prosjektets overordnede mål er å produsere ny kunnskap om undervisning, vurdering, læringsmiljø og elevers emosjoner i kroppsøving. Et flertall av norske ungdommer rapporterer å trives godt i kroppsøvingfaget, men det er også en del elever som ikke trives så godt. Vi vet fra tidligere forskning at hvordan elever har det emosjonelt i undervisningen på skolen, spiller inn på deres motivasjon, læring og livskvalitet. Men vi har ikke kunnskap om dette i kroppsøvingfaget og vi vet heller ikke hvordan dette henger sammen med klasseklime, undervisning og vurdering i faget.

Denne spørreundersøkelsen er prosjektets hovedundersøkelse. Gjennom at ca. 2000 ungdommer svarer på og deler sine erfaringer med kroppsøvingfaget vil vi kunne få gode svar på våre forskningsspørsmål:

- Hvor mye glede, skam og angst opplever ungdommer i kroppsøvingfaget?
- Hvordan er sammenhengen mellom omfanget av glede, skam og angst, og undervisning, vurdering og klasseklime?

Svarene vil kunne bidra til å øke kroppsøvingslærere sin kunnskap når de skal planlegge sin undervisning. Kunnskapen vil også kunne bidra med kunnskapen til lærerutdanningen i kroppsøving. I tillegg til forskergruppen på HVL så vil flere studenter være med på deler av forskningen som en del av sin lærerutdannelse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet som blir ledet av førstelektor Trond Egil Arnesen. Andre forskere som deltar er Petter Erik Leirhaug, Ann-Kristin Nilsen, Helga Aadland og Lars M. Kvinge. Professor Yngvar Ommundsen er samarbeidspartner fra Norges idrettshøgskole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i undersøkelsen fordi du er elev på 10.trinn eller på vg.1 på en av de ca. 30 skolene som er blitt spurt om å delta i prosjektet. Skolene er valgt ut av praktiske hensyn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 15-20 minutter. Du oppgir ikke navn. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om undervisning, vurdering,

klasseklima og emosjoner i kroppsøving. Dine svar blir registrert enten elektronisk eller på et spørreskjema i papir.

Om foresatt ønsker å se spørreskjema på forhånd så ta kontakt med Trond Egil Arnesen på e-post:

trond.arnesen@hvl.no

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun prosjektgruppa med tilknyttede studenter/veiledere som har tilgang til datamaterialet.
- Datamaterialet blir lagret på forskningsserver. Ingen personer, klasser eller skoler vil kunne kjennes igjen i artikler, rapporter eller oppgaver.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12 2022, og datamaterialet blir oppbevart til 31.12 2023 for deretter å bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet ved prosjektleder Trond Egil Arnesen på e-post: trond.arnesen@hvl.no
- HVL sitt personvernombud er Halfdan Mellbye. Kontaktinfo: personvernombud@hvl.no eller tlf. 55 30 10 31

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Trond Egil Arnesen, Prosjektansvarlig

9.2 Spørreskjema

Her følger et utdrag av spørreskjema som er benyttet i prosjektet **Emosjoner, læring og vurdering i kroppsøving**. Dette er en wordgjengitt versjon av et spørreskjema som ble utfyllt digitalt og var utfromet i SurveyeXact. Utdraget inneholder eksempel på noen av bakgrunnsspørsmålene og de to delene av spørreskjema som ligger til grunn for undersøkelsen i masteroppgaven, altså de delene som er benyttet til å lage samlevariablene for psykologisk læringsmiljø og vurdering for læring (VfL).

Spørsmålene i denne kategorien vil omhandle deg.

1) Er du gutt eller jente?

- Gutt
 - Jente
 - Annet
-

2) Hva er den høyeste fullførte utdanningen til din mor?

- Ingen utdanning
 - Grunnskole (1.-10. trinn)
 - Videregående skole
 - Kort høyere utdanning (3-4 år, bachelor, cand.mag.)
 - Lang høyere utdanning (5 år og mer, master, hovedfag, dr.grad, phd eller lignende)

 - Vet ikke
-

3) Hva er den høyeste fullførte utdanningen til din far?

- Ingen utdanning
 - Grunnskole (1.-10. trinn)
 - Videregående skole
 - Kort høyere utdanning (3-4 år, bachelor, cand.mag.)
 - Lang høyere utdanning (5 år og mer, master, hovedfag, dr.grad, phd eller lignende)

 - Vet ikke
-

1) Hvor enig er du i disse påstandene om vurdering og karakterer i kroppsøving?

	1 VELDIG UENIG	2	3	4	5 VELDIG ENIG
Kroppsøvingslæreren har forklart hvordan innsats vurderes i kroppsøving	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes jeg får den karakter jeg fortjener	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å få god karakter må jeg gjøre det bra på tester	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene er med og vurderer hverandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kroppsøvingslæreren gir rettferdige karakterer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får tilbakemeldinger om hvor jeg er i læreprosessen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jenter har lettere for å få god karakter i kroppsøving	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kroppsøvingslæreren har forklart om vurdering for læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får være med å vurdere meg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vet hva jeg må gjøre for å få bedre karakter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ved vår skole er kompetansemålene grunnlaget for vurdering i kroppsøving	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Du vil nå få noen påstander om **klassen din** i kroppsøving. Hvor enig du er i påstandene?

4) I min klasse i kroppsøving.

	1 VELDIG UENIG	2	3	4	5 VELDIG ENIG
Er elevene redde for å øve/trene på øvelser og aktiviteter de ikke er så gode i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er det veldig viktig for en elev å vise at han eller hun er bedre i idrett enn andre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Føler elevene seg mest fornøyde når de klarer å gjøre det bedre enn de andre i klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Får elevene ofte mulighet til å planlegge egne aktiviteter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Får elevene ofte mulighet til å si hva de synes om ulike øvelser og aktiviteter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er læreren mer en venn og støtte enn en som bare "sjef"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er læreren mest fornøyd når alle elevene lærer noe nytt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er læreren fornøyd når god innsats fører til at elevene blir flinkere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gir det vi lærer oss lyst til å øve/trene på dette enda mer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Føler vi oss veldig fornøyde når vi lærer nye ferdigheter, ballspill og leker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14) I min klasse i kroppsøving.....

	1 VELDIG UENIG	2	3	4	5 VELDIG ENIG
Er vi glade for at vi vanligvis lærer noe nytt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liker elevene seg når de prøver å gjøre sitt beste for å lære seg en ny ferdighet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er læreren fornøyd når alle elevene er blitt flinkere i ulike ferdigheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Byr læreren seg like mye om alle elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er læreren oppriktig interessert i hvordan vi elevene har det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Får elevene ofte muligheter til å vurdere seg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forsøker vi å gjøre det bedre enn de andre i klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forsøker vi å oppnå ulike former for fordeler ved å gjøre det bedre enn de andre i klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er elevene ofte redde for å prøve seg på nye øvelser og aktiviteter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er elevene ofte redde for å gjøre feil fordi det vil føre til at andre elever misliker dem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>