



Høgskolen i Hedmark

## Avdeling for helse- og idrettsfag

Karoline Moen Guidon

### Bacheloroppgave

# Faktorer som påvirker trivsel i kroppsøving

## Factors that affect enjoyment in physical education

Bachelor Faglærer i kroppsøving og idrettsfag

2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA  NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI



## **Sammendrag**

Karoline Moen Guidon, Bachelor i faglærer kroppsøving 2011, Høgskolen i Hedmark, Campus Elverum.

Denne oppgaven vil belyse hvordan faktorer som inngår i selvbestemmelsesteorien og motivasjonsklima kan påvirke elever. Problemstillingen er: «Hvilke faktorer i et motivasjonsklima påvirker trivselen til elevene i kroppsøving?»

Metoden som er benyttet i denne oppgaven er litteraturstudie. Resultatene i oppgaven bygger på de artiklene som er valgt ut, og viser at faktorene som inngår i selvbestemmelsesteorien (autonomi, relasjon og kompetanse) og i et oppgaveorientert motivasjonsklima har positiv virkning på elever i kroppsøving. Mens prestasjonsorientert klima ikke har samme positive effekt på elevens trivsel.

## **Forord**

Jeg går nå siste semester på bachelor faglærer kroppsøving og idrettsfag. Denne oppgaven er en obligatorisk fordypningsoppgave som skal belyse et pedagogisk spørsmål. Jeg har valgt å ta for meg motivasjonsklima og drøfte hvordan dette kan påvirke elever i kroppsøving. Grunnen til at jeg valgte dette er fordi jeg synes det er beklagelig at så mange elever ikke trives i et fag som kroppsøving. Det er viktig at barn og unge får en positiv oppfatning av fysisk aktivitet, slik at de vil bedrive det hele livet. Dessverre er det ikke slik i skolen i dag. Derfor vil jeg se nærmere på denne saken, for å finne ut hva som kan påvirke elevenes trivsel.

Arbeidet med denne oppgaven har vært spennende, lærerikt og krevende. Det har vært dager hvor det var lett å skrive, men også dager som det var vanskeligere å komme videre med oppgaven. Etter hardt arbeid er det godt og kunne levere. Jeg vil rette en stor takk til min veileder for god hjelp. Og til slutt må jeg få takke mine fantastiske medstudenter og familien for all støtte i denne periode.

Elverum, 30 april 2014.

KAROLINE MOEN GUIDON

## Innhold

<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>4</b>
1.1 HVORFOR ER DETTE TEMA INTERESSANT FOR KROPPSØVINGSLÆRERE? .....	5
<b>2. PROBLEMSTILLING.....</b>	<b>6</b>
2.1 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING.....	6
2.2 PRESISERING AV PROBLEMSTILLING .....	6
<b>3. TEORI.....</b>	<b>7</b>
3.1 MOTIVASJON.....	7
3.2 MESTRING.....	7
3.3 MOTIVASJONSKLIMA.....	7
3.4 OPPGAVEORIENTERT KLIMA.....	9
3.5 SELVBESTEMMELSESTEORIEN .....	9
3.6 LÆREPLAN .....	11
3.7 PRESTASJONSORIENTERT KLIMA .....	13
3.8 TRIVSEL .....	13
<b>4. METODE .....</b>	<b>14</b>
4.1 VALG AV METODE .....	14
4.2 LITTERATURSØK .....	15
4.3 KILDEKRITIKK.....	17
4.4 ETIKK.....	18
4.5 DATAANALYSE.....	19
<b>5. RESULTAT OG DISKUSJON.....</b>	<b>20</b>
5.1 AUTONOMI.....	20
5.2 RELASJON .....	22

5.3	KOMPETANSE.....	23
5.4	OPPGAVEORIENTERT KLIMA.....	24
5.5	PRESTASJENSORIENTERT KLIMA .....	26
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>31</b>
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>33</b>

# 1. Innledning

Skolen er en arena som er viktig og sentral i utviklingen av fysisk aktiv livsstil. Her er elever med ulike bakgrunn og sosiale klasser samlet på ett sted. Formålet med kroppsøving er å skape fysisk livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Det er dessverre ikke alle som får føle dette formålet på kroppen. Det blir skrevet mye i media om barn og unge som misliker kroppsøving. I en artikkel i Aftenposten kommer det fram at tre av ti barn hater eller misliker faget (NTB, 2013). I artiklene til Säfvenbom, Haugen og Bulie (2014) kommer det tall som viser at 32% vil at kroppsøving skal endres, 12% sier de ikke liker kroppsøving og 56% sier de er fornøyd med dagens kroppsøving. Det er mange som dropper ut og ikke møter til time. Dette tyder på at frafallet i kroppsøving, og gleden ved fysisk aktivitet i skolen synker (Fuglehaug & Tessem, 2011). Problemområdet for denne oppgaven er å se på motivasjonelle forhold som har betydning for å skape glede i kroppsøving.

Motivasjon er et begrep som er sentralt i denne saken. En drivkraft som hjelper elever til læring, er motivasjon. Det som elevene synes er interessant er de ofte motivert til å gjøre (Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1999). Det er flere faktorer som er sentrale for deltakelse, slik som sosial støtte og miljøet rundt dem. Motivasjon, trivsel og innsats påvirker fysisk aktivitet, men ulikt ut fra hvor i livsløpet personene befinner seg (Liukkonen, Barkoukis, Watt & Jaakkola, 2010).

Forskere har kommet frem til at trivsel er en viktig faktor som påvirker motivasjonen til elevene for å få en positiv opplevelse i kroppsøving. Trivselen er også en faktor som har innflytelse på handlinger som skjer i kroppsøvingsfaget (Yli-Piipari, Watt, Jaakkola, Liukkonen & Nurim, 2009). Når man slår opp ordet trivsel i ordboken kommer ord som velvære, behag, fremgang og vel opp (Trivsel, s.a). Ulike modeller har blitt laget for å beskrive begrepet. Det blir sett på som et flerdimensjonalt begrep (referert i Liukkonen, et al., 2010). Yli-Piipari (2009) med flere forklarer trivsel som et stort begrep som påvirker elevens begeistring, oppfatningsevne på egen kompetanse, oppførsel og kunnskap.

Hvilken motivasjon elevene har utviklet blir ofte sett i sammenheng med motivasjonsklima. Motivasjonsklima er det klimaet som blir skapt i den sosiale situasjonen sammen med andre,

for eksempel i kroppsøvingstimen. Motivasjonsklima deles inn i oppgave- og prestasjonsorientert klima. Elevene og læreren er de som skaper de ulike klimaene i klassen. Klima påvirker hvordan tilbakemeldingene blir, hvordan oppgavene blir utformet og ikke minst hvordan elevene motiverer seg selv (Høigaard, 2008). Det kan tyde på at læreren må arbeide mer med motivasjonsklima i klassen slik at elevene trives bedre. Det er derfor viktig å finne ut hvilket motivasjonsklima læreren burde legge vekt på.

## 1.1 Hvorfor er dette tema interessant for kroppsøvingslærere?

Yrket som kroppsøvingslærer er et yrke som stiller krav til mange ulike kompetanseområder. Det er ikke bare viktig at man kan lære bort pasninger i fotball, men også kunne legge til rette for hver enkelt elev. Læreren må ved planlegging og gjennomføring av timen, og vurdering av elever, skape holdninger og relasjoner som bidrar til et godt miljø (Imsen, 2005). For å klare å få engasjerte og interesserte elever, er det viktig at de synes det er gøy i kroppsøvingstimen. Det er derfor viktig at læreren vet hva de skal legge vekt på for å klare å skape trivsel i kroppsøvingstimen. En kroppsøvingslærer burde jobbe mot å skape et miljø der alle vil delta og synes at det er gøy med kroppsøving.

Det burde ikke være slik at så mange barn og unge hater eller misliker kroppsøvingfaget. Kroppsøving skal legges til rette, slik at alle trives og ser gleden av å bruke kroppen sin i fysisk aktivitet. Samfunnet lider av at det er mye stillesitting (Rørslett & Nybø, 2012), og økning i fedme problematikk i ung alder (Steinsbekk og Danielsen, 2010). Fysisk aktivitet kan være en viktig faktor for å forebygge dette problemet. Hvis elevene trives med fysisk aktivitet vil de prioritere det. For å nå formålet med kroppsøving ser det ut til at noe må endres innenfor kroppsøvingsundervisning. Slik statistikken viser stemmer ikke formålet med dagens realiteter i kroppsøvingfaget. Derfor skal denne oppgaven prøve å belyse hvordan motivasjonsklima kan påvirke elevens trivsel i kroppsøving.

## 2. Problemstilling

Dalland (2012) skriver følgende om problemstilling: «Begrepet problemstilling brukes om et spørsmål som blir stilt med et bestemt formål og på en så presis måte at det lar seg belyse gjennom bruk av metode» (s. 128).

### 2.1 Oppgavens problemstilling.

- Hvilke faktorer i et motivasjonsklima påvirker trivselen til elevene i kroppsøving?

### 2.2 Presisering av problemstilling

Denne oppgaven skal gjennom denne problemstillingen prøve å svare på hvilke faktorer som påvirker elevene i kroppsøving. Faktorene som skal undersøkes er i selvbestemmelsesteorien (autonomi, relasjon og kompetanse) og motivasjonsklima (oppgaveorientert og prestasjonsorientert). Oppgaven retter seg mot å gi svar på om disse faktorene påvirker trivselen til elevene og i tilfelle hvor mye de påvirker.



## 3. Teori

### 3.1 Motivasjon

Motivasjonen blir påvirket av mange faktorer, slik som hva som skjer i og utenfor klasserommet, i vennegjengen, i familien og i elevenes egne tanker. Hvordan de kategoriserer sine prestasjoner påvirker deres selvoppfatning, som igjen påvirker deres motivasjon til handling. Motivasjon er et omfattende og komplekst område (Asbjørnsen et al., 1999). I læreplanen fra 2006 står det at motivasjon er en vesentlig faktor for om elevene lykkes eller mislykkes med oppgaven. For å kunne skape denne motivasjonen må læreren gi elevene muligheter til medbestemmelse og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2006). Elevenes syn på hvordan de kom frem til mestring, suksess eller eventuelt hvordan de feilet har stor innflytelse på deres motivasjon og lysten til videre læring. Sammenhengen mellom motivasjon og mestring er derfor stor (Asbjørnsen et al., 1999).

### 3.2 Mestring

Mestring er et kriterium som omhandler hvordan og i hvor stor grad elevene klarer de praktiske eller teoretiske oppgavene han eller hun blir stilt ovenfor. Innenfor kroppsøving inneholder det også begreper som; fysiske og tekniske ferdigheter, kreativitet og ulike valg av arbeidsmåter. I kroppsøvingslæreplanen skal det legges vekt på mestring hos elevene. Ved at man mestrer å bruke kroppen kommer ofte en motivasjon til å prøve nye fysiske utfordringer (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Mestring kan måles på ulike måter ut fra resultatet, eller erkjennelser som oppnås. Hvordan eleven føler at han eller hun har mestret oppgaven, blir ofte påvirket av hvordan eleven er motivert. Det vil virke inn på elevens mestringsfølelse om eleven er oppgaveorientert eller prestasjonsorientert (Liukkonen et al., 2010).

### 3.3 Motivasjonsklima

Det sosiale klimaet som blir skapt rundt elever har innflytelse på hvordan deres motivasjon i forhold til fysisk aktivitet blir utviklet (Weinberg & Gould, 2007). Dette sosiale klimaet blir

ofte kalt for motivasjonsklima, og blir delt inn i to ulike perspektiv; et oppgaveorientert og et prestasjonsorientert<sup>1</sup>. Motivasjonsklima blir ofte forklart med hvilken læringsatmosfære som er i gruppen eller klassen. Det er ulike grunnprinsipper som bestemmer kjernen i klassens klima, for eksempel trivsel og omsorg for hverandre. Klimaet som oppstår i klassen kan være bevisst eller ubevisst, og påvirkes av hvordan kommunikasjonene i klassen er både mellom elever og mellom lærer og elev. Ames, Biddle, Nicholls, Ommundsen & Bar-Eli mente alle at det ikke bare er kommunikasjon som er med på å påvirke, men også hvordan de ulike elevene i klassen handler i forskjellige situasjoner (referert i Høigaard, 2008). En annen stor påvirkningskraft i dannelsen av klima er læreren (Jowelt & Lavalle, 2007). Læreren er med på å skape et klima utfra hvordan vedkommende utformer timen. Det gjelder alt fra tilrettelegging, tilbakemeldinger, innflytelse og medbestemmelse fra elevene. Det er ikke bare læreren som påvirker hvordan elevene måler sin mestring, men også foreldre og venner er med på påvirkningen av hvordan elever ser på deres mestring i fysisk aktivitet mente Ames, Biddle, Nicholls, Ommundsen & Bar-Eli (referert i Høigaard, 2008). Nicholls utarbeidet en teori om motivasjon hos de som bedriver fysisk aktivitet, som blir nevnt som målperspektiv teorien (referert i Wallhead & Ntoumains, 2004). Målperspektiv er i dette tilfelle hvordan elevenes motivasjonsrespons er på deres egen prestasjon (Wallhead & Ntoumains, 2004).

Når det skapes et motivasjonsklima i klassen, vil dette påvirke elevenes målperspektiv. Akkurat som i klimaet blir målperspektiv delt inn i oppgaveorientert og egoorientert (prestasjonsorientert). Hvis læreren skaper et oppgaveorientert klima, vil eleven bli påvirket til å skape et oppgaveorientert målperspektiv. Det vil si at eleven legger vekt på mestring og progresjon i læringen (Høigaard, 2008). Elever med dette målperspektivet velger ofte oppgaver som er litt vanskelige, men de vet at de kommer til å lære og mestre de etterhvert (Dowdell, 2013). I prestasjonsklima derimot vil eleven ofte bli påvirket til å ha et egoorientert målperspektiv, som da legger vekt på å sammenligne seg med de andre elevene i klassen om å være best (Høigaard, 2008). Elever som er egoorientert velger ofte enkle oppgaver, eller oppgaver som er alt for vanskelige slik at de kan skylde på oppgaven og ikke egne ferdigheter (Dowdell, 2013).

---

<sup>1</sup> Begrepene oppgaveorientert og prestasjonsorientert knyttes til teorien av Nicholls, 1989 referert i Jowelt & Lavalle, 2007

### 3.4 Oppgaveorientert klima

I et oppgaveorientert klima er det i grunnprinsippene lagt vekt på innsats, progresjon og mestring av handlingen. Ved å legge vekt på disse faktorene, vil det for eleven kunne være mer kontrollert om de lykkes eller ikke lykkes ifølge Roberts og Ommundsen (referert i Høigaard, 2008). Treasure kom frem til at elevene ved oppgaveorientert klima forklarer sine resultater med hardt arbeid og god innsats (referert i Bryan & Solmon, 2012). Her vil elevene ofte bli indre motivert (en indre drivkraft) som betyr at deres interesse for det de driver med oppstår ved at de liker det. Det er ikke på grunn av at de er best i klassen eller vinner alt, men fordi de synes aktiviteten har en egenverdi (Imsen, 2005).

I dette klimaet skal alle ha samme oppmerksomhet fra læreren, og vedkommende skal utfordre elevene til prøving og feiling. Det skal være rom for å oppleve at det og ikke mestre eller slite med å få det til er en naturlig læringsform. Elevene skaper bedre relasjoner, og fokuserer ikke på å måtte vinne over hverandre (Johansen, Høigaard og Fjeld, 2009). Det blir ofte sett sammenhenger mellom oppgaveorientert klima, som legger hovedvekten på indre motivasjon, og selvbestemmelsesteorien (Yli-Piipari et al., 2009).

### 3.5 Selvbestemmelsesteorien

Deci og Ryan mente at indre motivasjon skapes av at vedkommende kan bestemme selv og ha kompetanse i det de holder på med. Den indre motivasjonen er en kraft som driver folk til å engasjere seg, teste sin kompetanse og mestre sine utfordringer. Motivasjon og mestring har stor sammenheng. Det vil si at desto bedre elevene føler mestring i aktiviteten desto mer indre motivasjon skapes. For at denne sammenhengen skal oppstå er det to viktige faktorer som må være tilstede. Disse faktorene er at aktiviteten er differensiert og at eleven kan påvirke sine resultater (Jakobsen, 2012). Deci og Ryan mener at den eneste måten elevene kunne oppleve kompetanse på, som igjen påvirker den indre motivasjonen, kom av at elevene kunne bestemme konsekvensen av handlingen. Teorien viser at mennesket hele livet ønsker å utfordre sin kompetanse og videreutvikle den ved hjelp av utfordringer. Vi vil alltid søke etter nye utfordringer selv om vi ikke kan oppnå noen ytre belønning. Mennesket tilpasser seg omgivelsene for å fungere i samfunnet, spesielt når det gjelder det sosiale nærmiljøet. For å kunne skape indre motivasjon må dette behovet være oppfylt. Den indre

motivasjonen trenger opplevelse av kompetanse, autonomi og relasjon for å kunne holdes vedlike (Jakobsen, 2012).

Deci mente at aktiviteter som vi selv er motivert for og velger utmerker seg. Personen kan selv velge hvor mye vedkommende vil utfordre seg selv, og hvor langt man vil gå for å føle mestring. Ut fra dette utviklet Deci en teori som ofte blir beskrevet som behovet for at vi selv kan velge hva og hvordan vi skal handle. Vi mennesker vil være med å bestemme hva vi vil gjøre (Nielsen & Raaheim, 1997). Teorien tar utgangspunkt i tre menneskelige behov som er nevnt tidligere, og som er sentralt for indre motivasjon; kompetanse, relasjoner og autonomi. Det at man føler et behov for kompetanse gir en drivkraft til å mestre utfordringer. Behovet for å ha relasjoner med andre mennesker skaper en tilhørighet og sikkerhet. Autonomien er et behov som skaper en slags kontroll over sitt eget liv (Asbjørnsen, et al., 1999). DeCharms forklarte det med «brikke» og «opphav» (referert i Asbjørnsen et al., 1999). Når vi bruker begrepet opphav har eleven selv valgt det. De som føler seg som et opphav vil kunne ha en indre lyst, og vil være interessert i det de skal gjøre. Når eleven blir en brikke, vil de ikke lenger føle at de kan være med på å bestemme hva de skal, eller hvordan de skal handle. De blir ofte passive og har ikke noe indre driv til det de skal utføre (Asbjørnsen et al., 1999).

I senere tid har Deci og Ryan utviklet en sub-teori som kalles behovsteorien, som inngår i selvbestemmelsesteorien. Den skal forklare menneskers velbehag i sosiale settinger gjennom de tre faktorene autonomi, kompetanse og relasjon. I kompetanséfaktoren inngår følelsen av mestring og valg som gjør det effektivt i den situasjonen personen befinner seg i. Autonomi innebærer å kunne bestemme over seg selv og sine handlinger. Der personene tar utgangspunkt i sine personlige verdier og holdninger. Den siste faktoren, relasjon til andre mennesker, er fokusert opp mot å ha meningsfull nærhet og støtte av andre. For å kunne skape et støttende miljø er det i følge behovsteorien noen faktorer som er svært sentrale (Solberg, Hopkins, Ommundsen & Halvari, 2012). Disse faktorene er støtte for selvbestemmelse, struktur og involvering. Støtte for medbestemmelse betyr at personene selv har muligheter for ulike valg, og at det er lite press for hva man skal velge. Personen skaper også forventinger til hva utfallet skal bli. Strukturfaktoren beskriver nødvendigheten av informative tilbakemeldinger og klare forventninger av handlingen. Det vil si at man får informasjon om hvordan handlingen ble ut fra tilbakemeldingen som kommer. Involvering betyr at vedkommende som styrer økten, eller situasjonen har interesse for personene og

deres velbehag (referert i Solberg, Hopkins, Ommundsen & Halvari, 2012). Behovsteorien mener at effekten som oppstår av selvbestemmelsesstøtten skaper både oppfatning av trivsel og tilfredshet som er svært nødvendig for mennesket (Jakobsen, 2012).

Teorien mener at en må se på behovene som skaper mål, som igjen skaper psykologisk innflytelse og mening. Det gjelder ikke minst hvordan man går frem for å nå målene. Det målet står for forteller oss noe om hvilke målsettinger personen setter for seg selv. Målene påvirker hvordan personene handler. Teorien deler inn mål i indre, eller ytre, og om personene ser på målet som en autonomi eller kontrollert årsak. Mennesket har behov for å utvikle seg i sitt miljø og være godtatt i det sosiale. Disse behovene krever næring i form av støtte fra nærmiljøet. Det vil si at det sosiale miljøet kan påvirke behovene til personene både negativt og positivt (Jakobsen, 2012).

Deci teori omhandler at elever som kan være med på å bestemme selv, er med på å skape en indre motivasjon. Deci ville at skolemiljøet skal legge vekt på indre motivasjon som da hjelper elever til å skape en selvbestemmende holdning (referert i Asbjørnsen et al., 1999). «Graden av selvbestemmelse kan vurderes ut fra ytre objektive kriterier som grad av styrende mekanismer i individets miljø, eller den kan vurderes ut fra subjektive kriterier som opplevelsen av om en har selvbestemmelse til å gjøre det en ønsker» (Asbjørnsen et al., 1999, s 93). Elever som mister all mulighet til medbestemmelse føler de mister kontroll over eget liv, og kan utvikle mistriivsel i følge Deci (referert i Asbjørnsen et al., 1999).

Selvbestemmelsesstøtte og behovet for tilfredshet er i følge Deci og Ryan er svært sentral komponent for trivsel. Edmunds, Ntoumanis og Duda (2008) fant ut at kompetansen økte i kontrollerte omgivelser, og at individets kompetanse økte kun ved å føle mestring av en oppgave (referert i Solberg et al., 2012). Dette var uavhengig av hva oppgaven i utgangspunktet var. Forholdet mellom selvbestemmelsesstøtte og behovet for kompetanse kan variere ut fra personens holdning og utvikling (Solberg et al., 2012).

### 3.6 Læreplan

I den generelle delen av læreplanen finnes det sammenhenger med selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan og deres tre behov, kompetanse, relasjon og autonomi. I den generelle delen av lærerplanen (Utdanningsdirektoratet, 2011) står det følgende:

«Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp» (avsnitt 1).

Her trekkes det frem at eleven skal få ferdigheter og kompetanse til å møte det som kommer oppgjennom livet. Det skrives også om det å skape samspill med andre slik som Deci og Ryan sier. Det å kunne ta hånd om seg selv kan sammenlignes med det å ha autonomi. Det å kunne bestemme selv hva man ønsker øker ofte motivasjonen. Det er ikke bare i den generelle delen av læreplanen man kan trekke inn faktorer som er gjeldende for selvbestemmelsesteorien. Også i prinsipper for opplæring står det et eget punkt om elevmedbestemmelse (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Elevmedbestemmelse kan i stor grad ses på som autonomi. Det menes der at elevene kan få være med på å bestemme mer selv. I prinsippene for opplæring står det nevnt at skolen skal undervise slik at elevene kan ta del i demokratiske prosesser, og få erfaring i ulik deltakelse av medbestemmelse. Det innebærer at de ikke bare skal være aktive og bestemme over seg selv, men også lære å være det i samfunnet og klassen. Det skrives videre at medbestemmelse er en god måte å skape relasjoner på, og ikke minst en motivasjonsfaktor til læring. Elevene lærer mer når de får være med å bestemme selv, og de blir mer opptatt av hvordan de lærer i de ulike læringsprosessene. Elevene skal få være med å bestemme innenfor hele området, både når det gjelder planlegging, gjennomføring av økten, vurdering og i analyseringen av læreplanen. Det betyr videre at dette skal skape elever som ser forskjellige muligheter og konsekvenser ut fra de ulike valgene som tas. Når de er klar over sine egne ferdigheter og talenter, vil de få bedre grunnlag for å ta riktige valg selv (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

I læreplanene for kroppsøving gjenkjennes mange av de samme forholdene. Kompetanse må jobbes med gjennom hele skolegangen. I tillegg til dette er også den sosial kompetansen sentral. Det står i flere punkter at læring skal skje i sosialt samspill og kompetanse skal utvikles sammen med andre. Det er også kompetansemål som går på elevmedbestemmelse i form av kompetanse, relasjon og autonomi. Allerede fra barneskolenivå legges det vekt på samhandling. På ungdomsskolenivå nevnes det at elevene skal få være med å planlegge og gjennomføre økter/turer. Etter ungdomsskolen ligger alle disse faktorene innbakt i ulike kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

### 3.7 Prestasjonsorientert klima

Grunnprinsippet i prestasjonsorientert klima er å vinne. De sammenligner seg alltid med de andre som deltar, og legger hovedvekten på å være best. «Winning is not everything... it's the only thing» (Johansen et al., 2009, s186) Her vil elevene ha mindre kontroll med tanke på at de ikke kan styre hvordan de andre gjør det. Det at de har mindre kontroll kan skape usikkerhet siden de ikke kan bestemme alt som skjer rundt dem. Elevens oppmerksomhet kan bli rettet mot ytre faktorer i stedet for å fokusere på hva vedkommende skal gjøre (Høigaard, 2008). Duda og Whitehead mente ytre motivasjon ofte blir sett sammen med prestasjonsorientert klima (referert i Liukkonen et al., 2010). I ytre motivasjon ser eleven motivasjon i ytre belønning, for eksempel god karakter eller popularitet i klassen (Imsen, 2005). Læreren som skaper et prestasjonsorientert klima, vil ikke gi muligheter til prøving og feiling. Læreren vil gi mest oppmerksomhet til de som mestrer det og løser oppgaven (Høigaard, 2008). I motsetning til oppgaveorientert klima er prestasjonsorientert klima som regel ikke sammenlignet med selvbestemmelsesteorien. Læreren er autoritær, og elevene kan sjelden være med på å bestemme (Høigaard, 2008).

### 3.8 Trivsel

Trivselen vil påvirke elevene på mange plan. Det kognitive, affektive, motivasjonsmessige og psykologiske påvirkes av trivselen. Det vil også påvirke hvordan elevene reagerer sosialt. I tidligere studier har det vist seg at positiv opplevelse ved fysisk aktivitet skaper trivsel, som reflekteres gjennom følelser som gøy, like det og morsomt (Yli-Piipari et al, 2009). Trivsel skaper også entusiasme, spenning og en følelse av at man vil gjøre sitt beste i situasjonen (Gråstèn, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari, 2012). Når man trives vil eleven få følelsen av tilfredsstillelse og at det er gøy (Griffin, Meaney & Hart, 2013).

## 4. Metode

Metode kommer fra et gresk ord som betyr å velge en vei for og nå et mål. Det handler om å samle inn data, for deretter å tolke og analysere hva dataene inneholder. Det viktigste kjennetegnet ved metode er den systematiske grundighet og åpenhet i forskningen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) sier metoden viser hvordan man kan gå frem på ulike måter for å svare på sin problemstilling. Metoden hjelper oss å undersøke om våre hypoteser er sanne i virkeligheten eller ikke. I hverdagslivet hopper vi fort frem til konklusjoner om ting som vi tror er sant uten håndfaste bevis. Forskning kan ikke bygges opp på denne måten. Den må være systematisk og ryddig med innsamling av reelt datamateriell (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Dette kapitlet kommer til å beskrive hvordan prosessen har vært for å finne relevante artikler og data. I tillegg forklares det hvordan analysen er gjennomført. Det vil også komme frem hvilke feller som må unngås og hvilke problemer man må være bevist på.

### 4.1 Valg av metode

Metode deles inn i to ulike retninger som er kvalitativ eller kvantitativ metode. I søken etter å få svar på prosjektets problemstilling er det valgt kvalitativ tilnærming gjennom litteraturstudie. Det vil si man tolker de funnene som kommer frem i artiklene (Johannessen et al., 2010). De artiklene som er valgt ut for oppgavens kunnskapskilder er alle kvantitative. De gir et oversiktsbilde av hvordan motivasjonsklima påvirker elevene.

I denne oppgaven er det valgt litteraturstudie som innebærer at man bruker den forskningen som finnes på dette temaet, for å besvare oppgavens problemstilling (Axelsson, 2012). I en litteraturstudie er det resultatet i artiklene som blir oppgavens fakta, og denne kunnskapen skal analyseres og drøftes. Derfor er det viktig at man velger ut riktige kunnskapskilder som er relevant i forhold til problemstillingen (Dalland, 2012). For å kunne skape en god analyse, er det viktig at man drøfter de fakta man har samlet inn. Dette for å avdekke sammenhenger eller ulike synspunkter. Svarene som fremkommer skal komme fra kunnskapen man har funnet (Olsson & Sörensen, 2003). For at det skal være en troverdig oppgave må det være godt henvist til relevante kilder (Dalland, 2012). For at det skal være korrekt det man



konkluderer med, er det viktig at man finner flere artikler som underbygger en konklusjon. Det er vanlig å finne mellom 5-6 artikler som er hovedtyngden i analysen (Olsson & Sørensen, 2003). Det skal tydelig fremkomme til leseren hvorfor den valgte kunnskapen er benyttet. For å finne frem til data og ulik litteratur må det gjøres et litteratursøk (Dalland, 2012).

Det er ulike grunner til at litteraturstudie ble valgt i denne oppgaven. Det kan være vanskelig å få relevante data ved spørreundersøkelser/intervju med den tiden som er avsatt til denne oppgaven. Derfor virker litteraturstudie som den beste muligheten for å løse oppgaven på en god måte. Med liten erfaring i forskning vil det være svært utfordrende og tidkrevende hvis man skulle satt opp en forskningsstudie selv. En fordel med litteraturstudie er å slippe å legge arbeid i utarbeidelsen av spørreskjema, for å få svar på det man er ute etter. Det ville også ta lang tid å søke godkjenning for forskning hos NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste).

Det finnes ganske mye forskning på temaet motivasjon. Derfor var det et lettere valg å velge litteraturstudier i stedet for å begynne helt på nytt med utforming av undersøkelser, som mange forskere trolig allerede har gjennomført. Når man velger å bruke den kunnskapen som allerede finnes, blir man ikke bare bevisst på hvordan man samler kunnskapen, men også hvordan man kan drøfte kunnskapen opp mot hverandre. Litteraturstudie vil kunne se flere ulike faktorer og funn i sammenheng. Sannsynligheten for å få et mer helhetlig og bredt bilde av problemområdet er større ved å kunne sammenligne ulike undersøkelser (Aveyard, 2007). Det å sette kunnskap sammen fra ulike kilder, for å få en helhetlig og god besvarelse på problemstillingen, er en stor jobb i seg selv. Ved å sammenligne studier vil det være lettere å være kritisk og trekke ut relevant informasjon (Aveyard, 2007).

Som lærer er det viktig å vite hvilke undersøkelser og forskning som er gjort innenfor ulike områder som angår faget. Det er derfor viktig at man vet hvordan man kan finne frem til relevant kunnskap innenfor kroppsøving, trening og helse (Axelsson, 2012).

## 4.2 Litteratursøk

Litteratursøk innebærer at man finner frem til artikler og tidligere forskning (Axelsson, 2012). Det finnes ulike databaser å søke i for å finne relevante fakta. Databasene som er

brukt i denne oppgaven er Oria, Ebscohost og Sportdiscus. De vil være dekkende for å nå kravet om å finne relevant og gode undersøkelser. Derfor ble Sportdiscus valgt da de har mye relevante data om sport og helse. Søket startet med et pilotsøk som ga oversikt over søkeord som var relevante i forhold til de ulike artiklene. I pilotsøket ble det brukt ord som motivation climate, motivation, enjoyment og physical activity.

Ut fra pilotsøket ble følgende søkeordene valgt: motivation climate AND pupil AND enjoy\* og både physical education\activity. Inklusjonskriteriet (Axelsson, 2012) til artiklene ble valgt ut fra at de så på både trivsel og motivasjonsklima i samme forskningen, eller at de omhandlet motivasjonsklima og selvbestemmelsesteorien, og forskningsartikkel. Eksklusjonskriteriene var eldre enn år 2000, ikke la vekt på motivasjonsklima, annen populasjon enn elever, ikke kroppsøving og ikke skrevet på engelsk, eller norsk. Det ble ikke funnet noen forskning på norske elever på akkurat dette temaet. De utvalgte artiklene er: Motivational climate and students emotional experiences and effort in physical education (Liukkonen et al.,2010),The impact of a mastery motivational climate on obese and overweight children`s commitment to and enjoyment of physical activity: a pilot study (Griffin et al., 2013), Relationships between physical education students`motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity (Yli-Piipari et al., 2009), The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states (Cecchini, Gonzàlez, Carmona, Arruza, Escarti & Balaguè, 2001), Student motivation in physical education and engagement in physical activity(Bryan & Salmon, 2012), Effects of a sport education intervention on students motivational respons in physical education (Wallhead & Ntoumanis, 2004), Achivement goals and motivational climate in competitive gymnastics classes (Dowdell, 2013) .

Undersøkelsene som er valgt ut i denne oppgaven er alle basert på spørreundersøkelser. Selv om det er mange likheter ved forskningene, er det to vesentlige forskjeller. Noen har utført kun spørreundersøkelser, mens andre har utført både spørreundersøkelser og feltarbeid. Studiene har også brukt ulike skalaer i gjennomføringen av undersøkelsene. Dette punktet kan være grunnlaget for feilkilder i analysen.

Griffin (et al., 2013) hadde en undersøkelse der elevene ble manipulert ut fra ulike klimaer over en periode på tre uker. Forskerne stilte elevene spørsmål både før de startet eksperimentet, og når eksperimentet var ferdig. Skalaene som ble brukt var: CPAS (Griffin et al., 2013). Cecchini (et al., 2001) hadde samme type undersøkelse, men deres manipulasjon varte i fire uker og eleven fikk utdelt spørreskjema. De besvarte spørreskjema både før og etter at manipulasjonene ble gjennomført. Skalaene som ble brukt her var: POSQ, CDPD og MEF (Cecchini et al., 2001). Wallhead & Ntoumanis (2004) gjennomførte en studie med manipulasjon i åtte uker. Her ble det opplyst at de delte inn klassene etter kjønn, og at det i denne undersøkelsen kun var gutter som deltok. Her fikk de utdelt spørreundersøkelse både før og etter manipulasjonen. Skalaene som de brukte var: IMI, TEOSQ, ASRQ, RAI og LAPOPECQ (Wallhead & Ntoumanis, 2004).

Yli-Piipari (et al., 2009) gjennomførte spørreundersøkelse uten å manipulere kroppsøvingstimene. Skalaene som ble valgt ut: SMS, MVPA og Sport Enjoyment scale (Yli-Piipari, et al., 2009). Liukkonen (et al., 2010) gjennomførte på samme måte og brukte en lik skala, Sport Enjoyment scale. De andre skalaene som er med i undersøkelsen er: MCPEQ, PESAS (Liukkonen et al., 2010). Samme fremgangsmåte ble brukt i Bryan og Solmon (2012) i sin spørreundersøkelse, der deres skalaer var: SIMS, PAQ-C. De brukte også en skala som var med i undersøkelsen til Wallhead & Ntoumanis (2004) nemlig LAPOPECQ (Bryan & Solmon, 2012). Dowdell (2013) gjennomførte sin undersøkelse på turnere og ikke elever. Her var fremgangsmåten spørreundersøkelser og skalaene var: SCES og MANOVA (Dowdell, 2013).

### 4.3 Kildekritikk

Det er mange faktorer som kan gå galt, eller som kan svekke troverdigheten til forskningsresultatet. Validitet og reliabilitet er begreper som brukes til å forklare troverdigheten til forskninger. Validitet omhandler om forskningen har sammenheng mellom empirien og problemstillingen. Det er viktig at faktaene som brukes er riktige for og finne ut om problemstillingen er sann. For å klare å se sammenhengen mellom empiri og problemstillingen må man bruke resultatet som svarer på problemstillingen. Valid kan også bety at man velger ut riktige fakta i forhold til det man vil finne svaret på. Det er viktig at forskningen er veldokumentert og gyldig. Målet er å finne sannheten for det som skjer i

samfunnet. Det er derfor viktig at svarene brukes riktig. Reliabilitet betyr at det er konsistens og det innebærer at hvis man tester det flere ganger blir det samme resultat hver gang. For eksempel er en klokke reliabel da den går like fort hele tiden (Svartedal, 2009).

Når man bruker litteraturstudie snakker man om kildekritikk. Der er det kilden som blir sett på om den er valid eller ikke. For å finne ut om forskningen er troverdig, er det viktig å vurdere om den er valid og reliabel (Svartdal, 2009). Artiklene kandidaten velger blir ofte delt inn i to ulike kategorier. Enten er forskingen sann, eller den er skapt av spekulasjoner som forskeren står for. Det vil si forskeren har ikke kommet frem til noen gyldig forskning, men brukt sine spekulasjoner for å svare på sin problemstilling (Dalland, 2012). Artiklene i denne oppgaven er valgt ut fra at de er troverdig og sitert i andre kjente studier. I tillegg er flere av disse artiklene som er grunnlaget i denne oppgaven sitert i annen forskning. Den ene artikkelen er sitert hele 43 ganger i andre artikler. Det viser både at det er god forskning, og at den antagelig er valid og reliabel. Forskingen er basert på et stort utvalg, som gjør at troverdigheten for funnene er gode. Når utvelgelsen er såpass bred, er det stor sannsynlighet for at det stemmer med virkeligheten.

## 4.4 Etikk

I dette studiet er det få etiske problemstillinger som reiser seg, i og med litteraturstudiets natur (Magnus & Bakketeig, 2000) Imidlertid kan manipulering av rå data forekomme ved at forskeren har bestemte meninger. Det er viktig at disse meningene ikke påvirker forskningsresultatet. Det kan være greit å vite om dette når man skal velge ut artikler, slik at man velger de som er etisk korrekte. Artiklene som er valgt ut i denne oppgaven synes å ha tatt hensyn til sine deltakere og det er ikke mulig å identifisere de som har deltatt i undersøkelsen. Når jeg har tolket disse funnene har jeg vært svært bevisst på og ikke trekke inn mine meninger. Det blir manipulering av data hvis jeg legger mer vekt på funn som jeg personlig synes er viktige. Der det var tvil på det innholdsmessige i funnene, har jeg hatt samtaler og hjelp av veileder.

## 4.5 Dataanalyse

Det er mange måter å analysere data på. En av disse metodene er hermeneutikk, som betyr fortolkningslære. Fortolkning er når man prøver å forstå meninger, eller forklare hendelser. Synet vil prøve å forklare meningsfulle fenomener. Ordet mening kommer ofte i sammenheng med å tolke i følge Gilje og Grim (referert i Dalland, 2012). Tolkningen som skjer for å forstå et fenomen kalles: *den hermeneutiske spiral* (Dalland, 2012). Det kan også kalles for sirkel som da vil ha en ende, mens en spiral hele veien vil kunne utvikle seg. Det samme gjelder i tolkning av forskning. Når nye personer tolker studiene kan det komme frem nye synspunkter (Dalland, 2012).

Når det gjelder denne oppgaven brukes det hermeneutikk som analyseverktøy av litteraturen. Artiklene som er valgt ut er litt ulike ved at de har funnet svar på litt forskjellige måter, men det henger likevel sammen. For å forstå mening av funnene er spiral et godt analyseverktøy. Da settes tolkningen sammen ut fra de ulike synspunktene, og med de fakta som er samlet inn. Oppgaven drøfter ulik forskning som går i samme retning, men likevel ikke viser helt samme resultater. Det vil kunne gi en tolkning og forståelse av sammenhengen mellom de ulike studiene. Faktaene bygger på hverandre, og skaper et helhetlig bilde av temaet. Oppgavens tolking begynte med å dele opp funnene i biter, slik at det var mulig å se de små detaljene. Deretter ble disse bitene satt sammen til et stort bilde, der alle funnene ble sett i sammenheng. Tolkningen av oppgaven vil bli påvirket av hvordan den som analyserer den forstår det store bilde, og hvilken kontekst vedkommende tolker det ut i fra. Derfor er det viktig at den som drøfter funnene kan forstå, eller sette sammen dette på en helhetlig og god måte.

## 5. Resultat og diskusjon

I dette kapitlet drøftes resultatene fra de ulike artiklene, og diskuteres i forhold til teorien. Kapitlet er delt inn i ulike kategorier, som er nevnt i teorien og under problemstillingen. Kategoriene er; autonomi, relasjon og kompetanse som er begreper i selvbestemmelsesteorien. De siste to kategoriene som det skal deles inn etter er oppgaveorientert og prestasjonsorientert klima.

### 5.1 Autonomi

Autonomibegrepet omhandler det å kunne ha kontroll, og ta valg ut fra sine holdninger (Asbjørnsen et al., 1999). Resultatene fra Liukkonen (et al., 2010) fant lav til moderat positiv korrelasjon mellom autonomi, relasjon og oppgaveorientert klima. Det samme viser funnene til Bryan og Solmon (2012) som går i den retning at oppgaveorientert klima og autonomi har en sammenheng. Ut fra funnene i undersøkelsene kan det tyde på at elevene som opplever et oppgaveorientert klima også får en følelse av autonomi og relasjon med andre. Et oppgaveorientert klima kjennetegnes ved at elevene er aktive deltakere i egne valg. Ut fra at relasjoner har en sammenheng, har elevene følt at de har nærhet og støtte fra de rundt seg. Det er relasjon med læreren og andre medelever (Asbjørnsen et al., 1999).

Liukkonen (et al., 2010) fant data på at det var liten til moderat positiv korrelasjon mellom autonomi, trivsel og innsats. Når elever gis autonomi kan de selv få ta egne valg, og har et ansvar ovenfor det de velger. Forskning viser at man med autonomi blir mer interessert i situasjonen (Asbjørnsen et al., 1999). Elever som er interessert i det de holder på med skaper ofte en god innsats fordi de vil få det til. Innsats og interesse har ofte stor sammenheng med trivsel, og elevene må som regel finne engasjement for handlingen før trivsel kan oppstå.

Det ble også funnet positiv korrelasjon mellom autonomi og trivsel isolert sett. Resultatet i undersøkelsen viser at autonomi var den sterkeste påvirkningen til trivsel. Dette i større grad enn relasjon og oppgaveorientert klima (Liukkonen et al., 2010). Elever som føler et ansvar og vil jobbe mot et mål, vil kunne skape trivsel ut fra situasjonen. Mennesker er bygd slik at vi vil ta utfordringer og utvikle oss, men for at dette skal gi oss tilfredshet må vi selv kunne påvirke situasjonene. Når elever føler tilfredshet vil sannsynligheten for å skape trivsel være

stor. Dette på grunn av den positive følelse som kommer av tilfredshet (Jakobsen, 2012). Når det gjelder autonomibegrepet er det ofte slik at læren tenker på at elevene skal få være med å bestemme i timene. Elevene sin medbestemmelse burde være med helt ned til formålet med faget. Hva elevene skal vurderes etter, hvordan de skal vurderes og ikke minst hvordan det skal gjennomføres er sentrale spørsmål. Det handler ikke bare om at elevene skal få velge mellom å spille fotball eller håndball. I prinsipper for opplæring står det at elevene skal være med å se på hva det står i læreplanene, og være med på å bestemme med bakgrunn i dette. Når elevene selv kan være med på å bestemme ut fra sine ferdigheter og talenter, vil de være mer engasjert i å jobbe hardt for å oppleve mestring (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Om dette gjøres i praksis på skolen er mer usikkert. Det kommer i hvert fall sjeldent frem at dette blir gjort i kroppsøving. Autonomibegrepet burde kanskje bli større i praksis, slik at elevene får en enda større frihet til å ta egne valg. Denne tankegang er også relevant i det neste funnet.

Liukkonen (et al., 2010) kom frem til ett funn som ikke har sammenheng med resultatet over. I dette studiet fant de korrelasjon mellom autonomi og engstelse, eller frykt for ikke å prestere. Dette funnet kan ses på fra ulike sider (Liukkonen et al., 2010). Engstelsen kan komme av at selv om elevene kan velge, er de redd for at de ikke skal lykkes med oppgaven mente Jones (1995) (referert i Liukkonen et al., 2010). Hvis elevene har dårlige ferdigheter kan det skapes frykt for at de ikke kan bli bedre i det de holder på med. Det meste av engstelsene skaper negative følelser hos elevene. Engstelse trenger ikke å være en negativ konsekvens, men det kan komme i form av å jobbe hardt for ikke å mislykkes med oppgaven. Engstelsen kan skape en ekstra arbeidsinnsats og kraft, for å unngå å mislykkes. Går man i dybden på dette, kan denne engstelsen være bra så lenge den kommer når personene selv har vært med på å bestemme. Da vil elevene trolig ha det ekstra engasjementet, slik at de jobber hardt for å oppnå et godt resultat (Liukkonen et al., 2010). Dette studiet er gjennomført i Finland, og det kan også være andre kulturelle forhold her som tilsier at slik engstelse kan være bra. Det er kjent at det finske skolesystemet er på et høyt nivå, og det kan hende at elevene der er vant til høyere krav enn det norske elever er. Det er derfor ikke sikkert at norske elever ser på dette som en positiv engstelse. Det kan også være at selvbestemmelsen ikke er stor nok, og at det må bli mer medbestemmelse for elevene tidligere i prosessen også i planleggings- og vurderingsfasen. En annen mulig forklaring kan være at elevene egentlig var vant til prestasjonsorientert klima, og derfor brukte litt tid på å

endre sitt målperspektiv. Forskning viser at det tar tid å endre vaner (Ouellette & Wood, 1998). Det vil trolig gjelde også i denne sammenhengen. Selv om læreren legger opp til et oppgaveorientert klima, kan elevene fortsatt tenke i form av et prestasjonsorientert klima. Dette kan være en årsak til den engstelsesfølelsen disse elevene opplever.

## 5.2 Relasjon

Relasjonsbegrepet omhandler det å ha støtte fra andre, nærhet og det å tilhøre en gruppe (Asbjørnsen et al., 1999). Resultatene til Liukkonen (et al., 2010) viser lav til moderat positiv korrelasjon mellom relasjon, autonomi og oppgaveorientert klima. Det er mulig å se sammenheng mellom klima, og det å klare å skape relasjoner til hverandre. Det har vist seg at der det er gode relasjoner mellom lærer, elev og mellom medelever skapes det ofte miljøer der det er lov til prøving og feiling. Et slikt klima bidrar også til et miljø hvor man hjelper hverandre. Når elevene støtter hverandre vil deres læreprosess bli bedre i følge noen læringsteoretikere (Imsen, 2005). Når elever hjelper hverandre vil de få en følelse av ansvar og relasjon. Dette kan da skje hvis man har et oppgaveorientert klima. Bryan og Solmon (2012) har funn som viser at prestasjonsorientert klima ikke har noen sammenheng med relasjon. En mulig forklaring på dette er at elevene ser på hverandre som konkurrenter, og ikke som samarbeidspartnere for å bli bedre. En annen mulige forklaringer er at læreren ikke får så nær relasjon til sine elever.

Signifikans mellom relasjon og trivsel ble funnet i forskningen til Liukkonen (et al., 2010). I behovsteorien sies det at støtte av sine nærmeste er et behov mennesker trenger. Når mennesker har dette behovet blir det hyppig skapt en følelse av tilfredshet, og når denne følelsen kommer skapes en positiv oppfatning som igjen kan skape trivsel. Vi mennesker er sosiale vesener som må ha nærhet til andre mennesker, føle oss tilknyttet andre og kjenne at noen bryr seg om oss (Solberg et al., 2012). For at elever skal få føle på disse faktorene må læreren skape relasjoner mellom elevene. Behovsteorien sier også noe om tilbakemeldinger. I følge denne teorien er det noe læreren må gjøre for at eleven skal få informasjon også av de rundt seg om hva konsekvensen av handlingen var (Solberg et al., 2012). Denne to veis kommunikasjonen vil være en av de faktorene som i følge resultatene påvirker trivselen.



Engstelsesfølelsen fikk signifikans med relasjon i resultatet til Liukkonen (et al., 2010). Følelsen av angst kan ses på to ulike måter. I den sammenhengen kan det trekkes slutninger om at elever er redde for ikke å prestere etter forventningen til de andre. Det kan være engstelse for ikke å prestere etter lærerens, venner eller familiens forventninger. Elevene vil mestre og ikke skuffe de som de har nære relasjoner med. Elevenes erfaringer med egne følelser kan også ha betydning for elevens relasjon til faget. Liukkonen (et al., 2010) nevner i sin studie elever som kan misforstå sine følelser. De elevene som ikke er vant til fysisk aktivitet vet ikke hvordan kroppen fungerer. Når disse elevene blir slitne, svette og pulsen stiger kan de få en følelse av engstelse om at det er noe feil med kroppen sin. Derfor kan det være vanskelig å se hvilken betydning engstelse egentlig har for elevene, og hvor mye man skal vektlegge disse funnene.

### 5.3 Kompetanse

Kompetanse omhandler de ferdigheter en har innenfor ulike områder (Asbjørnsen et al., 1999). Forskningen til Bryan og Solmon (2012) avdekket en oppfattelse av at læringsklima (klima som legger vekt på individets læring) har positiv relasjon til oppførsel innenfor både behov (usefulness) og trivsel i fysisk aktivitet. Det fikk også korrelasjon med høy selvbestemmelsesmotivasjon. Når elevene får mulighet til å danne sin egen progresjon, og bestemme selv hvor mye de vil utfordre seg, kan både deres oppførsel og motivasjon for fysisk aktivitet stige i følge Bryan og Solmon (2012). Behovet for kompetanse er en kraft for å mestre en oppgave. Det vil si at når man har kompetansen tilstede, vil det være god grunn til å tro at eleven vil få følelse av mestring. Når elevene selv kan få velge oppgaver og vanskelighetsgrad, vil de ofte velge oppgaver der de får følelse av mestring. Ut fra en generell forståelse av SDT (selvbestemmelsesteorien) kan man anta at når elever føler mestring, vil det bli opparbeidet indre motivasjon som igjen skaper engasjement og glede ved fysisk aktivitet. Denne positive opplevelsen vil kunne påvirke deres syn på fysisk aktivitet, og det kan dannes trivsel som nevnt i undersøkelsen.

I denne sammenheng er det viktig ikke å glemme det som drøftes under prestasjonsorientert klima og hvordan elevenes vurdering spiller inn. De som bruker egoorientert målperspektiv gir seg som regel selv vanskelige oppgaver som de ikke mestrer. Ved slike tilfeller kan man tro at trivsel og kompetanse ikke har noen relasjon fordi eleven ikke føler noen mestret

kompetanse. Elevene som bruker slikt målperspektiv er også ytre motivert. Noe som kan skape andre følelser hos eleven enn ved indre motivasjon (Høigaard, 2008).

Ut fra undersøkelsen viser det seg at for elever som går på ungdomsskolen er det enda viktigere å få positive opplevelser, fokus på egen læring, og utvikling av sin egen kompetanse. Disse elevene vil med økende alder få mindre fysisk aktivitet (Bryan & Solmon, 2012). Hvis disse elevene får positiv oppfatning av fysisk aktivitet i ungdomsårene, vil det være større sannsynlighet for at de vil holde på den holdningen i senere alder. Studien til Liukkonen (et al., 2010) har ikke dokumentert konkrete funn om at kompetanse har noen sammenheng med de andre faktorene. Generelt tyder det på at indre motivasjon og positive opplevelser har sammenheng med selvbestemmelsesfaktorene. De tre faktorene til sammen har positiv relasjon med høy trivsel, lav følelse av engstelse og høy innsats (Liukkonen et al., 2010).

## 5.4 Oppgaveorientert klima

Et oppgaveorientert klima kjennetegnes ved at det legges vekt på å utvikle egne ferdigheter, og ikke sammenligne seg med andre elever. De har gjerne et indre driv for oppgavene de holder på med (Imsen, 2005). Griffin (et al., 2013) viste til at når klassen opplevde oppgaveorientert klima, viste deres oppførsel og refleksjoner at det var en sammenheng mellom motivasjonsklima, tilknytning og trivsel. Resultatene viste signifikans mellom tilknytning og trivsel, og dette økte i styrke underveis i undersøkelsen (Griffin et al., 2013). Liukkonen (et al., 2010) fant sammenheng mellom både oppgaveorientert klima, trivsel og innsats. De samme funnene ble avdekket i undersøkelsen til Bryan og Solmon (2012), hvor oppfatning av oppgaveorientert klima var relatert positivt til trivsel. Wallhead og Ntoumanis (2004) viste mye av de samme resultatene. Det ble funnet signifikant forskjell mellom de ulike gruppene av elever (som ble undervist i ulikt klima) om deres oppfattelse av trivsel og kompetanse etter undersøkelsen. De som hadde oppgaveorientert klima fikk økt signifikans med trivsel (Wallhead & Ntoumanis, 2004). Oppgaveorientert klima ble assosiert med trivsel, oppfattelse av ferdigheter, tilknytning og innsats. Siden alle funnene drar i samme retning, kan det sies at teorien samstemmer med virkeligheten. Miljøet som blir skapt virker å ha positiv effekt på elevene. Læreren lager en atmosfære, som bidrar til mestringsfølelse og glede ved fysisk aktivitet.

Ut fra resultatene i undersøkelsen til Cecchini (et al., 2001) ble oppgaveorientert klima sett i sammenheng med indre motivasjon. De samme funnene fremkom i undersøkelsen til Bryan og Solmon (2012) om at indre motivasjon og identifisert regulering var positivt assosiert med oppfatning av oppgaveorientert klima. Lite motivasjon var negativt relatert til oppfatning av oppgaveorientert klima. Når elevene får et klima rundt seg der de kan konsentrere seg om sin egen utvikling og ikke tenke på å sammenligne seg med andre elever, vil det kunne oppstå et indre driv hos elevene. Dette indre drivet kan ses i sammenheng med innsats. Når en elev har stor motivasjon til noe vil innsatsen oftest være god, noe som skaper en form for positiv entusiasme (Imsen, 2005). Hvis læreren skaper et slikt klima vil det ofte være rom for prøving og feiling (Johansen et al., 2009), og elevene får gode relasjoner med sine medelever. Elever som har et slikt sosialt miljø rundt seg, vil kunne skape positive relasjoner til fysisk aktivitet.

Undersøkelsen av Cecchini (et al., 2001) hadde funn som tyder på at de i oppgaveorientert klima hadde høyt stress nivå, og var svært nervøse før konkurranser. Noe som kan bli oppfattet som en slags engstelsesfølelse hos eleven. Etter konkurransen var de derimot svært fornøyde, da de hadde vist det de kunne og utviklet sine ferdigheter (Cecchini et al., 2001). Det kan bety at oppgaveorientert klima kan skape en form for engstelse før konkurranser, men etter konkurranse vil denne engstelsen være over. Da vil de være fornøyd med det de har prestert. Det kan diskuteres om det er egentlig negativt at de får denne engstelsen før konkurranse. Det er ikke sikkert det vil ha negativ effekt på opplevelsen av fysisk aktivitet. Det kan være en mulighet for at elevene kun sitter igjen med den gode følelsen etter konkurranse.

Oppgaveorientert klima og engstelse fikk også korrelasjon i undersøkelsen til Liukkonen (et al., 2010). Det kan være ulike synspunkter på hvordan denne engstelsen oppstår i et oppgaveorientert klima. Elever som har lave ferdigheter kan være redd for ikke å bli bedre, og de kan være redde for at familie, venner og læreren skal bli skuffet over deres prestasjoner (Liukkonen et al., 2010). Læreren kan bomme på elevens ferdighetsnivå, slik at mestring ikke oppleves. Ingen mestring bringer stadig med seg mangel på motivasjon, eller lav motivasjon. Elevene som ikke finner motivasjon i det de gjør, vil miste innsatsen og interessen for det de holder på med. Det er elever som i oppgaveorientert klima fortsatt vil

måle seg med andre. De har et egoorientert målperspektiv selv om læreren og elevene legger opp til oppgaveorientert målperspektiv. Det kan være ulike grunner til det.

Trivsel hadde en moderat positiv relasjon med indre motivasjon i følge resultatene til Yli-Piipari (et al., 2009). I selvbestemmelsesteorien står det beskrevet at det må være to faktorer tilstede for at elevene skal føle mestring, som igjen skaper indre motivasjon. Disse faktorene er differensiering og mulighet til å kunne ta valg. Ved å bruke disse to faktorene vil det i et oppgaveorientert klima der læreren gir differensierte oppgaver og valg muligheter skapes indre motivasjon og mestring. Funnene i undersøkelsen viser at hvis det er et slikt klima i klassen vil trivsel oppstå hos elevene. Læreren vil i denne sammenheng spille en stor rolle i hvordan elevenes opplevelse og motivasjon blir i kroppsøving. Forskningen til Yli-Piipari (et al., 2009) ga resultater om at elevene med høy motivasjon rapporterte høyere nivå av indre motivasjon, identifikasjon og moderat nivå av ytre regulering. Selv om det er funnet frem til slike funn, tyder det på at hvis elevens motivasjon er svært høy spiller det ingen rolle om de er indre eller ytre motivert for å trives i aktiviteten (Yli-Piipari et al., 2009). Selv om det her er en splittelse er det viktig og ikke glemme at det er få elever i kroppsøving som er så motiverte at det ikke spiller noen rolle om de er indre eller ytre motivert. Det burde derfor legges mer vekt på den indre motivasjonen, siden det er den som viser til mest positiv påvirkning på trivsel i det store bildet.

## 5.5 Prestasjonsorientert klima

Prestasjonsorientert klima legger vekt på hvordan elevene presterer, og ofte er det sammenligning mellom elever og mye konkurransepreget form (Johansen et al., 2009). Cecchini (et al., 2001) fikk resultater om at prestasjonsorientert klima ble satt i sammenheng med selvtillit og konkurransestress. De som følte dette klima gjorde det bedre i konkurransesituasjon enn de i oppgaveorientert klima, selv om disse også følte på stresset (Cecchini et al., 2001). Grunnen til dette kan være fordi de er vant til dette presset som kommer i konkurransesituasjoner. Siden elevene alltid trener og bedriver fysisk aktivitet i slikt klima, som det ofte er under konkurranser, er de mer vant til den følelsen. Selv om elevene er vant til dette trenger det ikke å bety at det er positivt. De kan mestre stresset bedre, men for eksempel aldri bli fornøyd så lenge de ikke vinner.

Slik det kommer frem i forskningen til Yli-Piipari (et al., 2009) er det en svak positiv relasjon med ytre motivasjon og trivsel, mens det er moderat negativ relasjon med umotiverte elever. Når elever fra prestasjonsorientert klima konkurrerer, er ofte deres motivasjon å vinne og vise at de er bedre enn de andre. Dette kommer av ytre belønninger. Undersøkelsen (Yli-Piipari et al., 2009) viser at ytre belønningen sjelden skaper trivsel. Dette gjelder spesielt hos de umotiverte elevene. Det er de umotiverte elevene som må få en følelse av positivitet når de holder på med en aktivitet. De som allerede er motivert trenger kanskje ikke så mye indre motivasjon som de som ikke liker fysisk aktivitet. Det er elever som har stort konkurranseinstinkt og som er ytre motivert, men allikevel trives. Det er ikke sikkert det nødvendigvis er negativt. Det er ofte de umotiverte det blir satt fokus på i media. Det er i midlertidig like viktig at de elevene som er motivert blir tatt vare på, slik at de ikke mister motivasjonen og trivselen ved fysisk aktivitet.

Både Yli-Piipari (et al., 2009) og Wallhead & Ntoumanis (2004) viser mange av de samme resultatene i sine forskninger. Fysisk aktivitet hadde en svak positiv korrelasjon med trivsel og en svak negativ korrelasjon med frykt. Korrelasjon mellom trivsel og frykt var svak og negativ (Yli-Piipari et al., 2009). Wallhead & Ntoumanis (2004) har kommet frem til at de som følte et prestasjonsorientert klima hadde dette en negativ påvirkning på deres trivsel. Samme klima viste lav positiv assosiasjon med fryktdimensjonene, hvor det var svak korrelasjon og negativt med trivsel. Fryktdimensjonene hadde moderat positiv korrelasjon til hverandre, og lav negativ korrelasjon med trivsel og innsats (Yli-Piipari et al., 2009). Elever som føler prestasjonsorientert klima vil i stor grad velge seg oppgaver som er vanskelige fordi de er redde for å mislykkes. Da kan de heller skylde på at oppgavene var alt for vanskelige. I et slikt klima er det å vinne eneste mulighet (Dowdell, 2013). Derfor vil det for slike elever være en stor risiko ikke å klare oppgaven fordi fallhøyden er svært stor. Elever som kan kontrollere sine omgivelser vil ha en større sannsynlighet for å lykkes, enn elever som er i en ukontrollert situasjon. Hvordan en annen elev presterer, er ikke kontrollerbart. Derfor vil en elev i et slikt klima ofte få en følelse av frykt eller engstelse. I forskningen til Bryan og Solmon (2012) fant de at oppfatning av prestasjonsorientert klima ikke var relatert til nivåer av selvbestemmelse eller oppførsel. For at eleven skal kunne ha kontroll over situasjonen, er selvbestemmelse en god måte å skape valg for eleven. Da kan eleven selv få være med å bestemme, og blir da kontrollør over sine handlinger. Dersom dette skal oppstå må det være et oppgaveorientert klima. Som forskningen viser har prestasjonsorientert klima

ikke noen sammenheng med selvbestemmelse, som gjør at eleven ikke får noen kontroll over situasjonene og engstelse kan oppstå (Bryan & Solmon, 2012).

I en undersøkelse gjort av Dowdell (2013) kom det frem at jenter og gutter er litt forskjellige i forhold til hvilket klima de liker best. Guttene likte best et prestasjonsorientert klima, mens jentene likte bedre et klima som la vekt på mestring og individuell utvikling - altså et oppgaveorientert klima. Funnene til Dowdell (2013) viser at det kun hos jentene var korrelasjon mellom prestasjonsorientert klima og engstelse. Denne undersøkelsen ble gjort på turnere, og ikke vanlige kroppsøvingselever. Det kan derfor ha ulike effekt på de to gruppene. Liukkonen (et al., 2010) og Bryan & Solmon (2012) viser nemlig til at det ikke var noen forskjell mellom jenter og gutter. Deres forsøk ble utført på vanlige kroppsøvingselever. Det kan være en forskjell mellom de som bedriver idrett og de som ikke gjør. Det er viktig å ikke glemme at det ofte er elever i vanlig kroppsøving som også bedriver idrett på fritiden. Derfor er det viktig å se disse gruppene i en sammenheng. Liukkonen (et al., 2010) la ikke vekt på å dokumentere noen forskjell mellom jenter og gutter, og de nevner bare dette i slutten av sin diskusjon. Bryan og Solmon (2012) hadde egne tall på ulikheten mellom jenter og gutter, men fant ingen fakta som kunne dokumentere at det var forskjell.

Det er en oppfatning at gutter ofte er tøffere og har mer konkurranseinstinkt enn jenter. Dette kan være en grunn til at de heller vil ha et prestasjonsorientert klima. Stereotypen for guttene er at de skal være sterke, tøffe og vinne over andre. Det er mulig at guttene ikke har samme behov for selvbestemmelse og de faktorene som inngår i denne teorien. Jentene er kjent for å være forsiktige og vise omsorg for andre. Det kan være grunn til å tro at jentene er mer redd for å mislykkes og ikke klare sine mål. Jenter er opptatt av å bli godtatt i grupper, relasjoner mellom mennesker er svært viktig og de liker å ha kontroll på situasjonene. Alt dette tyder på at jenter er mer opptatt av selvbestemmelsesfaktorene. En undersøkelse gjennomført for å finne ut om det var noen forskjell mellom jenter og gutter utført av Bakirtzoglou og Ioannou (2011) avdekket de ut følgende: «In our study males displayed a stronger ego orientation and were more likely to report that they participated in a ego-oriented climate, while females were more likely to perceive a task-oriented climate» (s. 303). Den undersøkelsen er gjort på vanlige kroppsøvingselever, og tyder på at det er forskjell på jenter og gutter.

Undersøkelsene er gjort i ulike land. Den fra Dowdell (2013) er gjennomført i Australia, mens Liukkonen (et al., 2010) er gjennomført i Finland og Bryan & Solmon (2012) står ikke spesifiser, her forutsettes det at det er en amerikansk undersøkelse. Bakirtzoglou og Ioannou (2011) sin undersøkelse er gjennomført i Hellas. Det kan være kulturelle forskjeller som spiller inn her, og det kan være ulikt i forhold til hvordan skolen er og kroppsøvingen blir gjennomført. Samtidig vil de som bedriver idrett vil alltid gjennomføre sine treninger på annet grunnlag enn vanlig kroppsøving. Selv om det er mange faktorer som er ulike og kan påvirke funnene, er det interessant og se at de har kommet frem til ulike resultater.

Wallhead og Ntoumanis (2004) er den eneste undersøkelsen som har oppgitt at klassene ble delt inn etter kjønn. Denne undersøkelsen ble utført i England der det er vanlig med delte klasser i kroppsøving. Det kommer frem at denne undersøkelsen kun hadde med gutter i studien, og derfor vil det være vanskelig å si om det samme gjelder for jenter.

I Finland har de kjønnsblandede klasser i motsetning til England (Dutten, 2011). Derfor er sannsynligheten stor for at undersøkelsene er gjort med blandende klasser i Finland. Bryan og Solmon (2012) har ikke skrevet om det er delte eller felles klasser. I USA er det ulikt fra skole til skole og stat til stat om de er kjønnsdelt eller ikke (National association for single sex public education[NASSPE], s.a). Dowdell (2013) har gjort sin undersøkelse i Australia, hvor de fleste skolene og klassene er kjønnsblandede (Australian school directory, s.a). Siden denne forskningen ble gjennomført på turnere, er det vanskelig å vite om de er delt inn etter kjønn. Ut fra det som er skrevet i artikkelen tyder det ikke på at det er kjønnsdelt. Det kan være faktorer som spiller inn på om elevene var delt eller ikke delt etter kjønn. De elevene som er vant til å dele seg etter kjønn har nok annerledes miljø enn de som er i blandede klasser. Det interessante er at Dowdell (2013) sin undersøkelse antakelig er gjort på blandede klasser, mens Liukkonene (et al., 2010) og Bryan & Solmon (2012) kan være en blandet og en felles klasse. Allikevel er funnene til disse tre ulike. Dowdell (2013) og Bakirtzoglou og Ioannou (2011) fant forskjeller blant kjønnene mens to av de andre ikke fant noen signifikant ulikhet. Det er ikke enkelt å trekke konklusjoner ut fra disse sammenligningene mellom delte eller blandede klasser.

Hvordan undersøkelsene er gjennomført kan også ha betydning for resultatet. Wallhead & Ntoumanis (2004) viser økt trivsel underveis i forskningen, blant de elevene som var i

oppgaveorientert klima. De som hadde spørreundersøkelse kun ut fra de vanlige kroppsøvingstimene, vil ikke på samme måte kunne vise til sammenhenger mellom hva som skjer i timen og hvilke følelser elevene sitter igjen med. Dette fordi forskeren ikke kunne kontrollere hvordan økten skulle gjennomføres. Selv om læreren sa hvordan vedkommende underviste, er det mulig at det som blir sagt ikke helt stemmer med realitetene. Undersøkelsene som ble gjort over en lengre periode og med manipulasjon inn i bilde, gjorde det lettere for forskerne å kontrollere hva som skjedde i timen. Deretter kunne de trekke konklusjoner om hva som skjedde i timen og hvordan dette påvirket elevene. Funnene viste at de som hadde forskning over en periode, hadde økt trivselen til elevene i oppgaveorientert klima slik som i forskingen til Wallhead og Ntoumanis (2004). Det er vanskeligere å trekke samme slutninger i de studiene som hadde spørreundersøkelse. Der vil man ikke klare å se denne langtidsvirkningen.



## 6. Konklusjon

Flere av resultatene i denne oppgaven peker i samme retning. De tyder på at teorien om motivasjonsklima og selvbestemmelsesteori er nært relatert til virkeligheten. Disse teoriene ser ut til å stemme i praksis. Det er derfor viktig at man er klar over disse teoriene, for å kunne legge opp undervisningen på en god måte. Dette for å kunne ivareta alle elevene best mulig.

Ut fra de analyserte dataene som er gjennomført i denne oppgaven er autonomi den faktoren som påvirker trivselen mest i positiv forstand. Videre viser studiene at både relasjon, kompetanse og oppgaveorientert klima har positiv påvirkning på elevers trivsel. Prestasjonsorientert klima kjennetegnes av ytre motivasjon, som sjelden skaper trivsel. Dette kommer også frem av resultatene i denne oppgaven. Korrelasjonen som ble funnet mellom prestasjonsorientert klima og engstelse hos elevene underbygger det som står i teorien om valg av vanskelige oppgaver og «self-handicapping». Det er funnet korrelasjon mellom både selvbestemmelsesfaktorene og oppgaveorientert klima i forhold til engstelse. Det er vanskelig å vite eksakt hvordan man skal tolke disse funnene. Det er mange mulig forklaringer på dette. Det kan blant annet bety at følelsen av engstelse skyldes nervøsitet før gjennomføring av oppgaver. Noe som kan bidra til at de er mer fokusert og presterer bedre.

Når det gjelder funnene om forskjeller mellom jenter og gutter, er det vanskelig å trekke klare konklusjoner. Det kan være flere faktorer som gjør at resultatene ble ulike, og derfor er det vanskelig å tolke sammenhengen. For å kunne si mer om denne saken må man gå mer i dybden på dette problemområdet og analysere flere undersøkelser.

På tross av sterke funn i sammenheng med SDT (selvbestemmelsesteorien), oppgaveorientert klima og trivsel kan det være indikatorer for at lærerens planlegging, gjennomføring og vurdering bør ses nærmere på. Planverket legger nettopp vekt på autonomi, kompetanse og relasjon. En grunnleggende debatt er likevel om læreren forvalter planverket i tråd med intensjonene. Säfvenbom (et al., 2014) referer til Solesnes (2010) om at i norske skoler legges det alt for mye vekt på idrettskonteksten i kroppsøving. Ved idrettskontekst vil det være mange som føler at de ikke passer inn, og trivselen vil bli dårligere. Det er ikke nødvendigvis idretten i seg selv som er problemet dersom

grunnverdiene autonomi, kompetanse (mestring) og relasjoner implementeres inn i et oppgaveorientert klima. Problemet er kanskje at konkurranseidrettens logikk legges til grunn for undervisning, som blant annet fokuserer på prestasjonstesting, og evaluering knyttet til rangering.

Forskningen til Säfvenbom (et al., 2014) har funn som sier at mange elever som liker kroppsøving fortsatt mener at faget burde endres. Mange elever liker ikke hvordan kroppsøvingen blir gjennomført. Delingen mellom ulike aktiviteter i faget har stor betydning for det å mestre, eller trives i timen. Det er ofte lagt stor vekt på idretter, og lite vekt på aktiviteter som dans og friluftsliv. Elevene burde få være med på å bestemme både hvilke aktiviteter de ønsker og frekvensen på disse. Det er mulig dette er en faktor som kunne skapt mer varierte timer. Det er mye fokus på at elever ikke trives i kroppsøving, men det er ikke sikkert trivselen er noe bedre i verken matematikk eller norsk. Siden faget kroppsøving er bygd opp på en annen måte enn teoretiske fag, er det mer fokus på at elevene mistrives i kroppsøving enn andre fag. Det er viktig å kunne se helheten i dette bildet. For å gå dypere inn i denne problemstillingen må man muligens se på hele skolesystemet. Det må stilles spørsmål i forhold til hvor mange elever som trives på skolen, og hvilke fag som er mest eller minst populære.

For å kunne nå formålet med faget, og løse mistrivselen er SDT og oppgaveorientert klima gode pedagogiske verktøy for en lærer. Selv om det skapes en slik læringsatmosfære, ser det ut til at det også er flere andre faktorer som påvirker dette bilde. I følge elevenes tilbakemeldinger kan det tyde på at faget må endres for å klare å skape tilfredsstillende trivsel.

## Litteraturliste

- Asbjørnsen, A., Manger, T. & Ogden, T. (1999). *Skole- og opplæringspsykologi*. Fagforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Australian schools directory. (s.a). *Australian education system*. Lokalisert på <http://www.australianchoolsdirectory.com.au/educationinformation.php?region=48>
- Aveyard, H. (2007). *Doing a Literature Review in Health and Social Care : A Practical Guide*. Lokalisert på <http://site.ebrary.com/lib/hedmark/docDetail.action?docID=10229848>.
- Axelsson, Å. (2012). Litteraturstudie. I M. Granskär & B. Höglund- Nilsen (Red), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso-och sjukvår (203-220)*. Studentlitteratur.
- Bakirtzoglou, P. & Ioannou, P. (2011). GOAL ORIENTATIONS, Motivational climate and dispositional flow in Greek secondary education students participating in physical education lesson: differences based on gender. *Physical Education and Sport*, 9 (3), 295-306.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk (2.utg.)*. Høyskoleforlaget.
- Bryan, L, C. & Salmon, A, M. (2012). Students motivation in physical education and engagement in physical activity. *Journal of sport behavior*, 35 (3), 267-285.
- Cecchini, J. A., Gonzàlez, C., Carmona, À. M., Arruza, J., Escartì, A. & Balaguè. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre-and post- competition mood states. *European journal of sport science*, 1(4), 1-11.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving (5. utg.)*. Gyldendal akademisk.
- Dutton, E. (2011). Can UK schools really go Finnish. *Tesconnect*. Lokalisert på <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6034990>

- Dowdell, T. (2013). Achievement goals and motivational climate in competitive gymnastics classes. *Science of gymnastics journal*, 5 (2), 53-65.
- Fuglehaug, W. & Tessem, L. B. (2011, 9 april ). Fikser ikke gympresset. *Aftenposten*. Lokalisert på <http://www.aftenposten.no>
- Griffin, K., Meaney, K. & Hart, M. (2013). The impact of a mastery motivational climate on obese and overweight`s commitment to and enjoyment of physical activity: A pilot study. *American journal of health education*, 44 (1), 1-8.
- Gråstèn, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(2), 260-269.
- Høigaard, R. (2008). *Gruppedynamikk i idrett*. Høyskoleforlaget.
- Jakobsen, A. M.(2012). *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving*. Lokalisert på <http://idrottsforum.org/jakobsen121010/>
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*.(4.utg.). Abstrakt forlag.
- Johansen, B. T., Høigaard, R. & Fjeld, J. B (Red.). (2009). *Nyere perspektiv innen idrett og idrettspedagogikk*. Høyskoleforlaget.
- Jowelt, S. & Lavallo, D. (2007). *Social psychology in sport*. Human kinetics.
- Liukkonen, J., Barkoukis, V., Watt, A. & Jaakkola, T. (2010). Motivational climate and students` emotional experiences and effort in physical education. *The journal of*

*educational research*, 103 (5), 295-308.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00220670903383044>

- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Magnus, P. & Bakketeig, L. S. (2000). *Prosjektarbeid i helsefagene*. Gyldendal akademiske.
- National association for single sex public education. (s.a.). *Single-Sex Schools / Schools with single-sex classrooms / what's the difference?* Lokalisert på <http://www.singlesexschools.org/schools-schools.htm>
- Nielsen, G. H. & Raaheim, K.(1997). *En innføringsbok i psykologi for universiteter og høyskoler*. Cappelen akademisk forlag.
- NTB. (2013, 24. september). Hvert tredje barn hater gym. *Aftenposten*. Lokalisert på <http://www.aftenposten.no>
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen: kvalitative og kvantitative perspektiver*. Gyldendal akademiske.
- Ouellette, J. A., & Wood, W. (1998). Habit and intention in everyday life: The multiple processes by which past behavior predicts future behavior. *Psychological Bulletin*, 124(1), 54-74. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.124.1.54>
- Rørslett, K. & Nybø, K. (2012, 26 juni). Vurderer advarsel mot stillesitting. *NRK*. Lokalisert på <http://www.nrk.no>
- Solberg, P. A., Hopkins, W.G., Ommundsen, Y. & Halvari, H. (2012). Effects of three training types on vitality among older adults:A self-determination theory perspective. *Psychology of sport and exercise*, 13(4), 407-417.
- Steinsbekk, S. & Danielsen, Y, S. (2010). Fedme hos barn og unge – implikasjoner for psykologisk praksis. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47(1), 23-28.

- Svartdal, F. (2009). *Psykologiens forskningsmetoder: en introduksjon*. (3.utg.). Fagbokforlaget.
- 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*. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Trivsel (s.a.). I *Ordnnett*. Lokalisert på <http://www.ordnett.no/search?search=trivsel&lang=no> (Lastet ned 12.01).
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Lokalisert på [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet\\_midlertidig\\_utgave\\_2006\\_tekstdel.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del læreplan*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Prinsipper for opplæring*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Læreplan i kroppsøving*. Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/>
- Wallhead, T. L. & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' Motivational responses in physical education. *Journal of theaching in physical education*, 23 (1), 4-18.
- Weinberg, R. S. & Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology* (4. Edi.). Human kinetics.
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jakkola, T., Liukkonen, J. & Nurmi, J.-E. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of sports science and medicine*, 8 (3), 327-336.