



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for helse- og idrettsfage

Institutt for Idrettsfag

Elverum

Emil Ulvin

Bachelor

Kroppsøving og motivasjon

Physical education and motivation

Bachelor Faglærer i kroppsøving og idrettsfag

2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Denne oppgaven er det avsluttende arbeidet i den treårige faglærerutdanningen i kroppsøving ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for Helse og idrettsfag, Elverum. Oppgaven er en bachelor. Oppgaven er en litteraturstudie der jeg har undersøkt motivasjon for kroppsøving hos grunnskoleelever.

Gjennom utdannelsen og praksisperioder har jeg lest om og erfart ulike former for motivasjon, ulik tilstedeværelse av motivasjon og hvordan dette har en innvirkning på elevers læring og forhold til aktivitet og kroppsøving.

Arbeidet med temaet har vært interessant og lærerikt, tidvis også vanskelig på grunn av manglende mengder passende litteratur.

Elverum, mai 2014

Emil Ulvin

Sammendrag

Forfatter:

Emil Ulvin, Faglærerutdanning – 2014

Høgskolen i Hedmark avd. Elverum

Tittel:

Kroppsøving og motivasjon

Problemstilling:

- Hvordan kan medbestemmelse ha innvirkning på elevers indre motivasjon til aktivitet i kroppsøving?

Metode:

Litteraturstudie. Jeg benytter meg av tidligere forskning og annen relevant data for mitt problemområde for å finne svar på problemstillingen.

Resultat

Elever som deltok i undervisning med stor grad av selvbestemmelse viste sterkere indre motivasjon i forhold til elever som deltok i lærerstyr undervisning. Disse viste lavere indre motivasjon. Basert på resultatene er det mulig å anta at elever som får lov å være med på å styre kroppsøvingundervisningen vil vise høyere grad av indre motivasjon for faget. Dette kan gjelde mål, oppgaver, metode og vurdering vil vise høyere grad av indre motivasjon for faget. Dette kan resultere i økt aktivitetsnivå både i undervisning og en drivkraft til å opprettholde en aktiv livsstil.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG.....	3
1. INNLEDNING	5
2. MIN PROBLEMSTILLING.....	7
2.1 PRESISERING AV PROBLEMSTILLING	7
3. TEORI	8
3.1 MOTIVASJON	8
3.2 INDRE OG YTRE MOTIVASJON	9
3.3 PRESTASJONSMOTIVASJON	10
3.4 SELVBESTEMMELSESTEORI	11
4. METODE	14
4.1 HVA ER METODE?	14
4.2 METODEVALG	15
4.3 BESKRIVELSE AV METODE.....	15
4.4 INKLUSJONSKRITERIER.....	16
4.5 FREMGANGSMÅTE	17
4.6 UTVALGTE ARTIKLER	18
4.7 METODEKRITIKK.....	18
5. RESULTAT.....	20
6. DISKUSJON	23
7. KONKLUSJON	28
LITTERATURLISTE	30

1. Innledning

I veiledningen til læreplan i kroppsøving (2013) står følgende:

Kroppsøving er et bredt sammensatt praktisk fag, der lek, grunnleggende bevegelser, idrett, dans og friluftsliv, samt aktivitet og trening i et helseperspektiv står sentralt. Opplæringen i kroppsøving har som viktig mål å oppøve allsidige kroppslige ferdigheter og gi grunnlag for en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Sitatet ovenfor finner du i Veiledning til læreplanen i kroppsøving. Kroppsøving er et sammensatt fag der lærere må ta hensyn til mange forskjellige aspekter under opplæringen. Ønsket er å lære elevene om, og gi elevene mulighet til å skape en aktiv livsstil uavhengig av erfaringsbakgrunn, oppvekst, miljø, fysiske handikap og ferdigheter. For å klare dette er motivasjon hos elevene et nøkkelbegrep.

Imsen (2006) definerer motivasjon som drivkraften bak læringen, og skiller mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon kommer innenfra mens ytre motivasjon beskrives som ytre påvirkning til å yte. Det er gjort en rekke forskning og undersøkelser rundt motivasjon og ulike forhold som understreker viktigheten av dette temaet i relasjon til kroppsøving. I en samfunnsmessig kontekst ser man også et økende behov for å gjøre noe med inaktivitet blant barn og unge, ettersom det er en økende tendens til for eksempel overvekt og sykdommer knyttet til en inaktiv livsstil. Skolen har en viktig rolle i oppdragelse og kunnskapsformidling som skal gi de verktøy til å skape et godt liv, og som *Kunnskapsløftet (2006)* sier, bli et helhetlig menneske. Meningsfull læring henger sammen med motivasjon. Debatten rundt motivasjon dreier seg om hvordan man skal implementere et sterkt fundament hos elevene der de ønsker å lære og utforske. Er det pisk eller gulrot som skal til for å drive elevene fremover (Rosnes, 2014).

Som kroppsøvingslærer i praksis har jeg møtt mange ulike elevgrupper av forskjellige sammensetninger, alder og egenskaper. Motivasjonen for kroppsøving hos disse elevene har variert fra gruppe til gruppe, elev til elev, gutter og jenter og flere andre underliggende faktorer. Min jobb som lærer er å skape motivasjon for faget uavhengig av disse faktorene. Dette er nedfelt både i LK06, gjennom den generelle delen, formålet for kroppsøvingsfaget, og gjennom kompetansemålene i faget. Å ha kunnskap om hvordan elever blir motivert og hva jeg som lærer kan tilrettelegge at eleven skal oppleve mestring og økt motivasjon, er

viktige grunnleggende ingredienser når jeg skal undervise. På bakgrunn av dette ønsker jeg å bruke denne oppgaven til å tilegne meg mest mulig kompetanse.

2. Min problemstilling

En problemstilling viser hva jeg ønsker å svare på gjennom undersøkelsen. Vanligvis er problemstillingen formulert som et spørsmål, eller en påstand. Problemstillingen gir oss mulighet til å belyse et emne så presist som mulig, derfor er problemstillingen en viktig del av en undersøkelse. Det er ønskelig at man i undersøkelsen fokuserer på at fremgangsmåte og teori presentert svarer på problemstillingen. En problemstilling skal i utgangspunktet besvare to spørsmål; Hva skal undersøkes og hvem skal undersøkes. Arbeidet med å lage en god problemstilling gir oss også mulighet til å systematisere emne man ønsker å belyse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

På bakgrunn av avsnittet ovenfor har jeg formulert følgende problemstilling for denne oppgaven:

Hvordan kan medbestemmelse ha innvirkning på elevers indre motivasjon til aktivitet i kroppsøving?

2.1 Presisering av problemstilling

Gjennom min problemstilling ønsker jeg å undersøke forholdet mellom elevers indre motivasjon og aktivitet i kroppsøving, og om medbestemmelse kan påvirke dette positivt. Med medbestemmelse mener jeg at elevene får økt mulighet til å velge aktiviteter, oppgaver, metoder, mål og evaluering gjennom en omorganisering av "tradisjonell" kroppsøvingsundervisning. Jeg ønsker å finne ut av om en slik tilrettelegging vil føre til en økt innsats i kroppsøvingstimen hos elevene og om elevene selv beskriver at økt selvbestemmelse gir dem en sterkere indre motivasjon.

3. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere relevant teori for mitt problemområde. Jeg vil gå gjennom teorier for motivasjon og hvilke faktorer som påvirker og former motivasjon hos elever. Følgende temaer blir belyst; forskjell på ytre og indre motivasjon, prestasjonsmotivasjon og selvbestemmelsesteori.

3.1 Motivasjon

Tidligere i oppgaven definerte jeg motivasjon som drivkraften bak det som skjer (Imsen, 2005). Asbjørnsen, Manger og Ogden definerer også motivasjon som det som setter i gang noe og gir retningen for læring, samt det som opprettholder læring. Motivasjon varierer fra person til person og situasjon til situasjon, og er ikke konstant. Når vi snakker om skolefaglig motivasjon vil det altså si; det som skjer utenfor og i klasserommet, samt det som skjer i elevenes indre påvirker retningen og opprettholdelsen av læring i et hvert klasserom hele tiden (Asbjørnsen, Manger og Odgen, 1999). Motivasjon kan sees på fra ulike perspektiver. Behavioristiske motivasjonsprinsipper går ut på å modifisere atferd ut i fra et hedonistisk perspektiv; motivasjonene ligger i å søke glede og behag og unngå smerte og ubehag. Kognitive motivasjonsprinsipper omhandler hvordan tankene bidrar til å skape motivasjon. Piaget snakker om en kognitiv ubalanse eleven søker å rette opp i, og der ligger motivasjonen. Han mener læringsprosessen kan forklares med begrepene assimilasjon og akkomodasjon av skjemaer. Et skjema er handlingssekvenser eller handlingsmønster som tilpasses og forandres gjennom undring og utforskning. Prinsippet er at mennesket er et meningssøkende vesen. Piaget mener at kunnskap må erobres der assimilasjon vil si at nye fenomener tilpasses gamle skjema, mens akkomodasjon er at gamle skjema forandres. (Imsen, 2005).

Albert Banduras teori om mestringsforventninger hører også inn under de kognitive motivasjonsperspektivene. Han sier at forventningene om å mestre er en viktig drivkraft, altså motivasjonen bak en handling. Humanistiske motivasjonsteorier legger vekt på at motivasjon skapes gjennom et behov for å være til nytte for andre. Her påpekes det at alle

sider ved mennesker kan skape motivasjon, alt fra tankene våre, følelser og hvordan vi oppfatter omverdenen (Imsen, 2005).

Behovsteorier er blant de tidligste og mest utbredte oppfatningene vi har om motivasjon, der man ønsker å definere et sett grunnleggende behov som kan forklare atferd og tanker. Av teoretikere var Sigmund Freud en av de første til å forankre motivet bak menneskelig atferd i biologiske instinkter. Siden utviklet Abraham Maslow et behovshierarki (Kaufmann & Kaufmann, 1996). Gjennom de fem trinnene i hierarkiet deler Maslow menneskets behov inn i to hovedkategorier; mangelbehov og vekstbehov. Først når mangelbehovene er dekket (fysiologiske behov, behov for trygghet og sikkerhet, og behov for kjærlighet og sosial tilknytning) oppstår mulighet for vekst, selvoppfatning og selvrealisering. Motivasjon oppstår i menneskets indre når våre underbevisste behov er dekket (Imsen, 2005). Clayton Alderfer modifiserte behovshierarkiet til Maslow. Alderfers teori oppfattes som mer fleksibel og mer i samsvar med gjeldende forskning om menneskelig motivasjon. Alderfer korter ned de fem opprinnelige nivåene i hierarkiet til tre; eksistensbehov, relasjonsbehov og vekstbehov. Til forskjell fra Maslow, som hevder at man kun beveger seg oppover i hierarkiet, fremmer Alderfers ERG-teori en mer dynamisk fremstilling der behov kan være aktive på samme nivå på samme tid. Både Maslows og Alderfers teorier begrunner dog viktigheten av å tilrettelegge forholdene for den enkelte ut i fra deres behov, for å skape positiv motivasjon (Kaufmann & Kaufmann, 1996).

3.2 Indre og ytre motivasjon

Indre og ytre motivasjon sees gjerne på som motsetninger. Idealet er at elevene skal opparbeide en indre motivasjon for læring, samtidig oppleves gjerne karaktersystemet som svært dominerende og et uttrykk for ytre motivasjon (Imsen, 2005).

Indre motivasjon defineres som en indre drivkraft til handling (Imsen, 2005). Eleven opplever aktivitetene som meningsfylte i seg selv og føler en naturlig trang eller nysgjerrighet til å mestre oppgaven. Dette skjer uavhengig av en form for belønning hvis man gjør det riktig, eller straff hvis man ikke får det til (Asbjørnsen, Manger og Odgen, 1999). Når man snakker om kroppøving og idrett vil en utøver som er indre motivert være glad i og ha interesse for selve aktiviteten, og ønsker å mestre oppgaver og utvikle seg av personlige grunner, ikke for å vinne en konkurranse eller få en god karakter (Gjerset, Haugen & Holmstad, 2006).

Ytre motivasjon vil si at en aktivitet opprettholdes for å oppnå en type belønning, eller unngå en type straff (Imsen, 2005). Elever som er ytre motivert er først og fremst opptatt av utfallet av at de gjør aktiviteten fremfor aktiviteten i seg selv. Et eksempel på noe som kan oppfattes som en belønning er ros fra lærer, en god karakter eller at klassekameratene ser opp til en (Asbjørnsen, Manger og Odgen, 1999). Et viktig aspekt ved ytre motivasjon er at den skapes av andre mennesker enn en selv, for eksempel foreldre, lærere og medelever (Gjerset, Haugen og Holmstad, 2006).

En viktig betraktning er at skille mellom indre og ytre motivasjon er rent teoretisk. I virkeligheten ser man et dynamisk samspill mellom de to formene. Elever kan være både ytre og indre motivert for den samme aktiviteten (Gjerset, Haugen og Holmstad, 2006), og kan være ytre motivert av en form for belønning i starten, som gradvis går over til indre motivasjon i takt med læringen (Asbjørnsen, Manger og Odgen, 1999). Imsen fremmer at begge motivasjonsformene bør være lystbetonte i form av at det skaper indre glede eller en positiv forventning om en belønning. I *Skole- og opplæringspsykologi* presenteres en teori Christopher deCharms (1968) la fram, der han hevdet at den indre motivasjonen for en oppgave kan avta hvis man blir belønnet for noe man i utgangspunktet er indre motivert for. Deci (1975) bekreftet hypotesen ved å gi personer penger for en aktivitet de likte å gjøre, og fant at interessen dermed avtok (Asbjørnsen, Manger og Odgen, 1999).

3.3 Prestasjonsmotivasjon

Prestasjonsmotivasjon ble definert av David McClelland (1955) gjennom studier som viste at noen menneskers atferd preges av behovet for å prestere eller oppnå suksess. McClellands teori hevder at mennesker er indre motivert gjennom to hovedkomponenter; håp om suksess eller frykt for å mislykkes. I en prestasjonssituasjon vil man alltid bli dratt mellom disse to kreftene (Kaufmann & Kaufmann, 1996). Man kan se for seg en skala der man på den en siden finner mennesker som oppsøker situasjoner der de kan konkurrere om for eksempel karakterer, penger eller premeier, men unngår situasjoner som er for lite utfordrende eller for mye utfordrende. På motsatt side av skalaen finner man mennesker som er mer redd for å feile enn for å lykkes. Disse menneskene vil oppsøke oppgaver der de unngår å feile, enten ved at de er sikre på at de klarer oppgaven, eller at oppgaven er så vanskelig at de ikke føler nederlag om de ikke klarer det. Prestasjonsmotivasjon kan sees på som noe ubevist som variere fra person til person, der den primære kilden er familie og kulturelle omgivelser. Ut i

fra dette synet vil barn utvikle høy prestasjonsmotivasjon gjennom å bli oppmuntret til å ta initiativ, konkurrer å få positiv oppmerksomhet. Prestasjonsmotivasjon kan også betraktes som en bevisst tro eller verdisett formet av erfaringer med suksess og nederlag. Her vil man for eksempel ha høy prestasjonsmotivasjon i en aktivitet der man har opplevd å mestre oppgaver, og ha lav prestasjonsmotivasjon i aktiviteter der man har mislyktes ofte. Disse to synene på prestasjonsmotivasjon blir forent gjennom arbeidene til John Atkinson, som hevder følgende;

Hvis behovet for å prestere i en gitt situasjon er større enn behovet for å unngå å feile, vil resultatmotivasjonen være å tas sjansen på å prestere. Hvis derimot behovet for å unngå å feile dominerer, vil risikoen ved å prøve være såpass truende at en holder seg unna oppgaven eller situasjonen. (Asbjørnsen, Manger og Ogden, 1999, s.71)

Ut i fra dette kan vi forstå at alle mennesker har behov for å feile og prestere, og at sjansen vi tar når vi er satt overfor en oppgave kalkuleres ut i fra om det er viktigst å prestere, eller å ikke feile (Asbjørnsen, Manger og Ogden, 1999).

3.4 Selvbestemmelsesteori

Den sentrale tanken innenfor selvbestemmelsesteorien er å ikke la handlingene våre styres av ytre belønning eller press. Man ønsker å oppleve og ta egne valg i forhold til hva vi skal gjøre og hvordan vi skal gjøre det, og at valgene man tar drives av en indre motivasjon. Deci teori om selvbestemmelse forteller oss at behovet for selvbestemmelse, kompetanse og relasjoner er en forutsetning for å utvikle indre motivasjon. Teorien forklarer at kompetanse gir oss energi til å søke å mestre optimale utfordringer, relasjonsbehovet bunner i et behov om trygghet og tilknytning og autonomibehovet er et grunnleggende behov for å ta egne initiativ. Deci mener at ved å i møtekomme disse behovene skaper man et skolemiljø drevet av indre motivasjon. Motsetningen til et slikt skolemiljø mener Deci er høy grad av lærerkontroll og stor bruk av ytre belønning (Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1999). Asbjørnsen, Manger og Ogden påpeker at behovet for nære relasjoner og autonomi virker motstridene, men Deci forklarer denne motsetningen med at autonomi ikke innebærer fullstendig frie valg i alle settinger, men at eleven regulerer egen læringsatferd. Deci mener

at denne typen atferd bare kan oppstå hvis eleven opplever støtte og oppmuntring fra mennesker man har en nær relasjon til (Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1999). Denne tanken om viktigheten av signifikante andre finner vi også hos andre teoretikere. George Herbert Mead fremmet en teori om symbolsk interaksjonisme, eller speilingsteori. Mead hevder at vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv, og at reaksjoner fra signifikante andre har høyest verdi i forhold til handling vi velger å utføre. Signifikante andre er mennesker som betyr noe for oss på en eller annen måte (Imsen, 2005).

For å utvikle selvbestemmelse hos elever er det viktig med sosialt støttende omgivelser mener Deci. Spesielt viktig er det med positive tilbakemeldinger, da særlig i de situasjonene elevene har egne konstruktive initiativer. Dette vil øke den indre motivasjonen hos elevene. Samtidig mener Deci at opplevelsen av autonomi og indre motivasjon vil synke dersom elevene får mye ros for å gjennomføre oppgaver de må gjøre eller blir bedt om å gjøre. Hvis dette skjer vil elevene oppleve ros uansett hva de gjør, og den positive tilbakemeldingen fra lærer vil ha mindre verdi (Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1999).

Viktigheten av selvbestemmelse finner vi også igjen i flere av de gamle filosofene. Johann Heinrich Pestalozzis tanker omkring læringsmetodikk beskriver selvbestemmelse som urokkelig. Han mener at det ligger en stor verdi i å ansvarliggjøre den enkelte elev i forhold til egen læring, men at læreprosessen er langsom og må sees i samsvar med modningsnivå (Aasen, 2006). Pestalozzi mente lærerens detaljstyring bør minske i takt med modningen til eleven. Filosofen John Dewey lanserte en handlingsfilosofi der mennesker lærer gjennom erfaring. Erfaringsbasert læring tilrettelegges av lærer, men elevene må selv tenke gjennom, gjøre og trekke konklusjoner ut i fra egne sanseinntrykk. Dewey mente dette vil skape vedvarende læring (Aasen, 2006).

Teorien om selvbestemmelse, på engelske SDT (self-determination theory), er en sammensatt teori av fire underliggende perspektiver som tar for seg menneskelig motivasjon. Disse fire perspektivene er Organismic Integration Theory, Cognitive Evaluation Theory, Causality Orientation Theory og Basic Needs Theory. Organismic Inegration Theory beskriver hvordan internalisering utvikler vårt selvbylde. Tanken er å absorbere meningen og egenskapene til personer rundt oss, selv om dette er meninger og egenskaper som vi i utgangspunktet ikke hadde. Cognitive Evaluation Theory gir en forklaring på faktorer og forhold som påvirker vår indre motivasjon. Dette kan være miljø og ulike sosiale faktorer. Behovet for kompetanse og autonomi kommer inn her. Causality Oriantation Theory

omhandler miljøet og omgivelsene vi lever i og hvordan dette påvirker vår autonomi. Basic Needs Theory tar for seg alle de overnevnte perspektivene og er derfor den største delen av SDT. Her kommer man inn på menneskers psykologiske behov og hvordan tilfredsstillelsen av disse behovene er grunnleggende for videre utvikling. Som nevnt tidligere er det tre medfødte menneskelige behov som står i fokus; Autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet. I SDT beskrives autonomi som følelsen av at ytre påvirkninger ikke bestemmer de valgene man tar, kompetanse er behovet for å mestre oppgaver og aktiviteter, og sosial tilhørighet er å føle trygghet i relasjon til andre mennesker (Deci & Ryan, 2002).

Til nå har jeg presentert motivasjon, indre og ytre, prestasjonsmotivasjon og selvbestemmelsesteori med fokus på den enkelte elev. Det er et viktig aspekt å trekke inn læringsmiljøet som en vesentlig faktor. Betrakningen om et lærende fellesskap er essensiell (Imsen, 2005). Eksempelvis ser man at elever kan både ha positiv og negativ innvirkning på hverandre. En u motivert elev kan dra de andre elevene med seg gjennom atferd, muntlige kommentarer og holdning. Hvis et miljø er veldig individorientert kan det føre til at elevene som mestrer aktiviteten veldig godt drar fra elevene som har litt vanskeligheter. De "gode" elevene kan da oppleve demotivasjon fordi de føler de ikke får nok utfordringer, eller at andre elevene holder dem tilbake. Elevene som sliter med ulike aktiviteter kan føle at de aldri kommer til å mestre oppgaven som blir gitt, eller føle veldig på at de er dårligere enn de andre. Skaper man et godt læringsmiljø der inkludering og en god gruppedynamikk gjør seg gjeldende, kan dette bidra til at elevene drar nytte av hverandres kompetanse (Imsen, 2005).

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg redgjøre for begrepet metode, samt beskrive metodevalget for denne oppgaven. I tillegg vil jeg drøfte valg av metode.

4.1 Hva er metode?

Begrepet "metode" kan defineres på mange ulike måter. Selve ordet kommer av det greske "methodos" som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Når vi snakker om metode i forbindelse med forskning tenker vi altså på måten forskerne har samlet inn data og kategorisert, analysert og tolket denne dataen (Støren, 2013).

I forbindelse med en oppgave som denne er det den samfunnsvitenskapelige metoden vi er interessert i. Da snakker vi om å innhente kunnskap om verden rundt oss, både på mikro- og makronivå. Nivåene kan man forstå ut i fra et bilde av flere ulike felter der det innerste feltet er det som står oss nærmest, det man er direkte involvert i, som for eksempel familien, venner, skole, jobb, nærmiljø, nabolag osv. Makronivå er formelle og uformelle institusjoner på samfunnsnivå, som for eksempel økonomisystemet helsevesenet, utdanningssystemer osv (Imsen, 2005). Samfunnsvitenskapelig metode gir oss dermed informasjon om den sosiale virkeligheten, samfunnsmessige forhold og prosesser, og kalles empirisk forskning. Viktige kjennetegn er systematikk, grundighet og åpenhet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010).

Informasjon kan innhentes gjennom to hovedstrategier; kvantitativ og kvalitativ metode. En kvantitativ tilnærming vil si å innhente store mengder data som sier noe om problemområdet. Et godt eksempel på en kvantitativ metode er spørreundersøkelser (Denscombe, 2010) (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Kvalitativ metode dreier seg om å innhente informasjon som gir en dypere beskrivelse av problemområdet. Et eksempel på dette er intervju (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010).

4.2 Metodevalg

For å velge fremgangsmåte for datainnsamling er problemområdet for oppgaven et godt utgangspunkt. Min problemstilling lyder som følger:

Hvordan kan medbestemmelse ha innvirkning på elevers indre motivasjon til aktivitet i kroppsøving?

Min oppgave vil undersøke elevers indre motivasjon. For å samle inn data rundt dette emnet vil det være nødvendig å innhente både subjektiv og objektiv informasjon fra elever. Dette arbeidet vil være omfattende og tidkrevende om man skal basere seg på spørreundersøkelser, intervjuer og liknende. Det vil også være nødvendig å finne passende elevgrupper, få tillatelse av foresatte og elever til å foreta undersøkelser før man gjennomfører dem. Samtidig vil faktorer som sensitiv informasjon rundt elevers identitet, bakgrunn og liv spille inn. På bakgrunn av dette har jeg valgt å benytte meg av litteraturstudie som metode. Denne metoden åpner muligheten til innhenting av data fra mange forskjellige deler av problemområdet, noe som vil belyse problemstillingen fra flere hold. Det vil også gi meg mulighet til å tilegne meg allerede eksisterende kunnskap om min profesjon, som vil være til nytte videre i min yrkeskarriere. En tredje begrunnelse for valg av metode er at en litteraturstudie gir mulighet til å begynne prosessen og arbeidet umiddelbart.

4.3 Beskrivelse av metode

Litteraturstudie er en metode der man studerer forskning som allerede er utført. I en litteraturstudie vil man foreta et systematisk søk på artikler og videre jobbe med å systematisere kunnskap. Å systematisere kunnskap vil si å søke, samle og vurdere (Støren, 2013). I denne prosessen kan man komme fram til nye erkjennelser ved å samle data fra forskjellige artikler. Målet er altså ikke å komme fram til ny kunnskap, men å reflektere over problemområdet og også sammenfatte og samle kunnskap som kan være til nytte for andre (Magnus & Bakketeig, 2002).

En systematisk litteraturstudie kjennetegnes ved at man bruker publiserte vitenskapelig artikler og rapporter til innsamling av dataene. Det er ønskelig at dataene som samles inn er primærkilder. En primærkilde er en artikkel eller rapport der forfatteren er den som gjennomførte undersøkelsen. Forsberg og Wengström (2008) definerer en systematisk

litteraturstudie på følgende måte; En må velge tekster ut i fra en definert metode, en skal ha en tydelig problemstilling, en skal beskrive hvordan man søkte for å finne artikler og på hvilket grunnlag en har valgt de artiklene en ender opp med, og til sist gjøre en inngående analyse av resultatene i artiklene (Forsberg & Wengström, 2008).

En systematisk litteraturstudie står sterkere om den inneholder både kvantitativ og kvalitativ data. Dette fordi der er ønskelig med ulike perspektiver på samme problemområde. Den integrerende litteraturstudien, der man ikke bare har kvantitativ og kvalitativ data, men også teoretisk og filosofisk litteratur å støtte seg til anses som den bredeste formen for litteraturstudier (Forsberg & Wengström, 2008).

4.4 Inklusjonskriterier

Litteraturstudie som metode fordrer søk på relevante kilder ut i fra mitt problemområde. Inklusjons- og eksklusjonskriteriene er rammene rundt søket og definerer kravet til litteraturen. Kriteriene er også med på å avgrense søket (Støren, 2013). Her vil jeg presentere de generelle faktorene for inklusjonskriterier og de inklusjons - og eksklusjonskriteriene som er brukt i forhold til relevans i forhold til mitt problemområde.

Ved innhenting av data spiller faktorene kredibilitet og validitet inn. Denscombe (2010) nevner en rekke kriterier som forteller oss om utgivers kredibilitet, altså at dokumentet og innholdet er til å stole på. Han nevner at man bør se på hvem som har publisert artikkelen eller dokumentet, er det velkjente kilder, navn, forfattere som f. eks. British Medical Journal. En annen faktor for kredibilitet er om dokumentet er skrevet for eller på vegne av et firma, autoritet eller organisasjon. At dokumentene er valide er også en vesentlig faktor. Validitet forteller oss om noe er autentisk og ekte. Validitet knyttes også til om dokumentet er representativt for fagområdet (Denscombe, 2010). Grennes (2004) knytter begrepet validitet sammen reliabilitet, der han definerer en reliabel undersøkelse som en undersøkelse vi kan stole på. Mens reliabilitet dreier som nøyaktighet viser validitet om forskningen "måler det den skulle måle". Når det gjelder internettkilder vurderes kildens kredibilitet og validitet ut i fra troverdigheten, hvor ofte siden oppdateres, og en kan også se på hvor populær siden er, men da er det viktig å vurdere hvem som bruker siden. Uansett kilde er det viktig at innholdet oppleves som faglig begrunnet, uten utspill basert på personlige meninger osv.

Inklusjonskriterier for min oppgave:

- Språk: norsk, dansk, svensk eller engelsk
- Databaser: anerkjente
- Artiklenes sammendrag: reabilitet, validitet og signifikans (kredibilitet)
- Artikler eldre enn fra år 200 skal ikke tas med.
- Artiklene måtte inneholde studier om selvbestemmelse innenfor kroppsøving (physical education).
- Artiklene skulle være "peer reviewed"

Valgene av inklusjonskriterier har jeg gjort på bakgrunn av retningslinjene nevnt ovenfor. Først og fremst har jeg brukt anerkjente databaser til søk, og jeg har vært opptatt av at dokumentene skal ha kredibilitet og være valide i forhold til mitt problemområde. Jeg har valgt å søke etter data eller dokumenter på språk jeg behersker godt for å minimalisere misforståelser og tolkning av innhold.

4.5 Fremgangsmåte

Ved innhenting av data til en litteraturstudie er man avhengig av å avgrense søket slik at man får mest mulig relevant materiale. Jeg har valgt å benytte meg av databaser som jeg har tilgang til gjennom Høgskolen i Hedmark, og søkte på norsk og engelsk. Jeg har brukt følgende databaser SportsDiscuss, EBSCOHost, ERIC og Academic Search Premier. Jeg startet med å søke etter litteratur på norsk der jeg brukte Norart. De norske søkeordene jeg brukte var; kroppsøving, motivasjon, selvbestemmelse og gym. I utgangspunktet gav ikke dette søket meg mange treff. Norart gav meg 10 artikler som jeg gikk gjennom og konkluderte med at ikke passet inn under min problemstilling. Derfor bestemte jeg meg for å fokusere på andre databaser som EBSCOHost, Academic search Premier, SportsDiscuss og ERIC og gjennomført følgende søk på engelsk: Self-determination theory, teaching, physical education, motivation, School.

For å finne de tekstene jeg mente passet best leste jeg gjennom sammendragene og vurderte de opp mot inklusjonskriteriene jeg hadde satt for oppgaven. De artiklene jeg mente passet godt sjekket jeg kilden nøye på. Artiklene jeg satt igjen med listet jeg opp og tok med meg til veiledning.

4.6 Utvalgte artikler

Følgene artikler har jeg benyttet i min besvarelse:

Graser, S.V., Prusak, K. A., Ward, J. & Wilkinson, C. (2008). Effects of Choice on Student Motivation and Physical Activity Behavior in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(3), 385-39.

Gråstén, 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.

Coll, D. G., Murcia, J. A. M. & Pérez, L. M. R. (2009). Self-determined Motivation and Physical Education Importance. *Human Movemen*, 10(1), 5-11

Bryan, C. L. & Solmon, M. A. (2012). Student Motivation in Physical Education and Engagement in Physical Activity. *Journal of Sports Behavior*, 35(3), 267-285.

Dimmock, J., How, Y.M., Jackson, B & Whipp, P. (2013). The effects of choice on autonomous motivation, perceived autonomy support, and physical activity levels in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(2), 131-148.

4.7 Metodekritikk

I enlitteraturstudie er litteratursøket hovedfaktoren. For at søket skal resultere i et variert utvalg relevante dokumenter som kan anses som valide, stiller det store krav til hvordan og hvor man søker og hvilke søkeord man anvender.

Inklusjons- og eksklusjonskriteriene er en hjelp i dette arbeidet, men kan også være en del av kritikk mot metoden. Det er også mulig at det finnes artikler på andre språk som er mer relevante eller veldig relevante i forhold til mitt problemområde. Bruk av andre databaser kunne også gitt bedre resultat.

Videre kan manglende søkeord gi mangelfulle søk. Jeg søker etter litteratur på bakgrunn av min erfaring og min kunnskap, som antageligvis kunne være bredere. Man ønsker å være så

spesifikk som mulig, men dette kan føre til at man mister artikler som kan være av interesse. (Axelson, 2012).

Et av inkulosejonskriteriene jeg satte var å kunne avgjøre kildens kredibilitet ut i fra å lese kildens sammendrag. Det er i utgangspunktet vanskelig å si noe definitivt om dette, da kilden kan virke som en seriøs aktør. Etersom jeg benyttet meg av sammendraget som en avgjørende faktor i utvelgelsesprosessen valgte jeg dermed bort en del artikler som kunne vært aktuelle (Axelson, 2012).

En viktig betraktning i forhold til innholdet i artiklene som er valgt ut er validitet. Validitet beskriver i hvilken grad det som er observert eller målt faktisk forteller noe om det vi hadde til hensikt å undersøke. Validitet er et begrep en må ha i tankene både når en velger ut artikler, og når en leser artiklenes innhold og metode (Grennes, 2004).

5. Resultat

Her vil jeg oppsummer artiklene jeg har valgt ut:

The Effects of Choice on Autonomous Motivation, Perceived Autonomy Support, and Physical Activity Levels in High School Physical Education

Studien ble gjennomført i Australia med 257 elever fra åtte skoleklasser på High School (Ungdomskole-/videregående-alder). Fire av skoleklassene var kontrollgrupper som de øvrige fire klassene skulle måles opp mot, med to gutteklasser og to jenteklasser i hver gruppe. Formålet med undersøkelsen var å finne ut om større grad av valgmulighet i kroppsøvingsundervisningen ville øke elevenes autonome motivasjon, følelsen av personlig oppfølging og økt aktivitetsnivå. Data ble samlet inn over en 15 ukers periode gjennom to ulike former for spørreundersøkelser og "ActiGraph gt1m" akselerometre.

I intervensjonsgruppene fikk elevene tre forskjellige valg. De kunne velge mellom å delta i den planlagte undervisningen ledet av lærer, delta som "hjelpelærer" med fokus på organisering, komme med ideer og hjelpe medelever eller å planlegge og gjennomføre et eget opplegg. Elevene fikk mulighet til å velge en kombinasjon av de to første alternativene, men elevene som valgte å sette opp et eget opplegg var på grunn av vurdering var nødt til å følge dette alternativet i hele den 15 ukers perioden. Elevene i den sistnevnte gruppen måtte lage egne treningsopplegg i femukers-bolker med klare retningslinjer og presentere disse for lærer. Elevene i kontrollgruppene fulgte vanlig undervisning i hele test perioden. Alle elevene svarte på de samme spørreundersøkelsene.

Resultatene fra undersøkelsen indikerer høyere aktivitetsnivå hos elevene i intervensjonsgruppene og en mer positiv oppfatning av personlig oppfølging. Det ble også påvist forskjeller i aktivitetsnivå mellom gutter og jenter, og at både guttene og jentene som valgte å sette opp egne treningsopplegg viste den høyeste graden av aktivitetsnivå. Undersøkelsen viser ingen forskjell mellom intervensjons- og kontrollgruppene når det gjelder autonom motivasjon. Begrunnelsen for dette kommer vi nærmere inn på når vi drøfter resultater (Dimmock, How, Jackson & Whipp, 2013).

Self-Determined Motivation and Physical Education Importance

Studien ble gjennomført i Spania med en gruppe på 440 studenter, der 229 var gutter og 211 var jenter, i alderen 14 til 16 år. Formålet med undersøkelsen var å analysere relasjonen mellom selvbestemmelsesteori og hvor viktig og nyttig eleven anser kroppsøving å være. Undersøkelsen ble gjennomført ved bruk av tre spørreundersøkelser som elevene fylte ut etter endt undervisning.

Bakgrunnen for undersøkelsen er forankret i at menneskelig atferd motiveres av tre grunnleggende og universale psykologiske behov; Selvstendighet, kompetanse, relasjoner. Disse faktorene vil påvirke motivasjonen for kroppsøving.

Resultatet fra undersøkelsene viser at de tre grunnleggende behovene beskrevet ovenfor forbindes med indre motivasjon og hvor viktig og nyttig kroppsøving oppleves. Følelsen av autonomi hos elevene økte i takt med at disse grunnleggende behovene var dekket (Coll, Murcia & Pérez, 2009).

Student Motivation and Physical Education and Engagement in Physical Activity

Studien ble gjennomført i på 7. og 8. trinn i et forstadsområde Louisiana, USA. Forsøket omfattet 114 elever med både gutter og jenter. Data ble samlet inn ved hjelp av spørreundersøkelser og skrittellere, med den hensikt å måle motivasjon til kroppsøving og undersøke forholdet mellom opplevd motivasjonsklima, holdning til faget, nivå av selvbestemmelse og deltagelse i fysisk aktivitet. Innsamling av data ble gjennomført i løpet av fem dager der elevene deltok i 90 minutters kroppsøvingstimer.

Resultatet av undersøkelsen viser et positivt forhold mellom selvbestemmelse og indre motivasjon, samt selvbestemmelse og holdning til faget. Samtidig indikerer undersøkelsen at forholdet mellom holdning, nytte og glede over aktivitet henger sammen med indre motivasjon. Undersøkelsen viser ingen sammenheng mellom holdning til kroppsøving og den målte fysiske aktiviteten, men at målingene fra skrittellerne ikke stemmer overens med den rapporterte fysiske aktiviteten (Brian & Solmon, 2012).

Prediction of enjoyment in school physical education

I denne studien deltok 32 forskjellige kroppsøvningsklasser på åtte ulike ungdomsskoler i Finland. I alt deltok 639 elever, 296 jenter og 343 gutter, i alderen 13 til 15 år. Hensikten med studien var å undersøke om motivasjonsklima, opplevelse av egen kompetanse i kroppsøving og aktivitet i kroppsøving henger sammen med bevegelsesglede. Undersøkelsen ønsker å finne svar på om påstanden om at bevegelsesglede øker indre motivasjon stemmer.

Undersøkelsen ble gjennomført over en to-års tidsperiode gjennom bruk av spørreundersøkelser som elevene fylte ut etter ordinær kroppsøvningsundervisning. Det ble understreket at utfylling av spørreundersøkelsen var frivillig, men at deltagelsen til alle elevene var viktig og at de burde svar så ærlig som mulig.

Resultatet av undersøkelsen viser at medbestemmelsesklimaet er med på å øke bevegelsesglede, øker indre og ytre motivasjon og gir eleven en bedre selvfølelse i forhold til kompetanse i kroppsøving (Gråstén, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari, 2012).

Effects of Choice on Student Motivation and Physical Activity Behavior in Physical Education.

Undersøkelsen ble gjort på 7.- og 8.klassenivå i en ren jentegruppe. Det kommer ikke eksplisitt fram ved hvilken skole og nøyaktig hvor undersøkelsen ble foretatt, men den er skrevet ved Brigham Young University i Utah, USA. 122 elever deltok i syv økter på 45 minutter der 35 minutter var aktivitet. En del av gruppen fikk valgmulighet i forhold til aktiviteter og den andre ikke. En kombinasjon av aktiviteter ble presentert og elevene i valggruppen kunne velge en av de tre aktivitetene. Alle elevene fikk muligheten til å delta på kroppsøvningsøkter med og uten valg.

Data ble samlet inn ved hjelp av spørreundersøkelse og skrittellere. Elevene fylte ut spørreundersøkelser to ganger, en før, og en etter at alle øktene var gjennomført. Skrittellerne målte antall skritt i løpet av øktene.

Resultatene for undersøkelsen viser at laveste nivå av selvbestemmelse opplevdes i den gruppen som deltok i undervisningsøkt med valgmuligheter først og tradisjonell undervisning sist (Greaser, Prusak, Ward & Wilkinson, 2008).

6. Diskusjon

Hensikten med denne oppgave var å undersøke forholdet mellom indre motivasjon og økt selvbestemmelse hos elever i kroppsøvfingsfaget. For å undersøke dette har jeg sett på begrepet motivasjon og hvilke faktorer som spiller inn for å utvikle indre motivasjon. I denne delen av oppgaven vil jeg diskutere resultatene av litteratur søket mitt og problemstillingen opp i mot teorien presentert i kapittel 3.

All kroppsøvfingsundervisning forholder seg til retningslinjene rettfelt i LK06 og om vi ser nærmere på den generelle delen av læreplanen ser vi at det overordnede målet for opplæringen er meget sammensatt. Ikke bare skal opplæringen sikre at alle elever oppnår et visst kompetansenivå og lærer grunnleggende ferdigheter i alle fag, men skal legge et fundament for elevenes videre liv.

I den generelle delen av læreplanen kan vi lese at opplæringens formål er å gi elevene kompetanse til å mestre skiftende miljø og tilegne seg holdninger og kunnskap som gir de evner til å ta ansvar, vurdere ulike situasjoner og ta egne valg (Utdanningsdirektoratet, 2011). Videre ser vi at formålet med kroppsøving som fag er å skape et ønske og en drivkraft til å opprettholde fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012). Under kompetansemål for faget går begreper som å anerkjenne kroppslige forutsetninger, samhandling ut i fra eget ståsted, utforske og utnytte samt forklare ulike aktiviteter, holdninger og ønsker igjen i grunnopplæringen. På ungdomsskole og videregående nivå ser vi at ferdighetene til evne skal omfatte planlegging og forklaring av ulike aktiviteter, forklare sammenhenger og eksperimenter med ulike aktiviteter, samt planlegge og gjennomføre egne opplegg (Utdanningsdirektoratet, 2012). Konklusjonene vi kan trekke ut ifra dette er at elevene trenger en indre drivkraft og opplevelse av at aktiviteter er meningsfulle. Dette slik at de ønsker å opprettholde lærertrangen og utførelsen av aktiviteten, for at formålet med kroppsøvfingsfaget i skolen skal være oppfylt.

Tre av de fem utvalgte artiklene jeg har presentert omhandler hvilke faktorer som er grunnleggende for å øke motivasjon hos elevene. Alle de tre artiklene viser at selvbestemmelse og økt indre motivasjon henger sammen. Videre viser også resultatene fra disse tre artiklene et økt aktivitetsnivå i sammenheng med økt indre motivasjon (Bryan & Solmon, 2012), (Gråstén, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari, 2012) (Coll, Murcia &

Pérez, 2009). I teoridelen av denne oppgaven har jeg presentert definisjonen av motivasjon som drivkraft, eller noe som setter i gang og opprettholder aktivitet. Resultatene fra undersøkelsene bekrefter denne definisjonen og viser at indre motivasjon er en vesentlig faktor både overfor holdninger til faget, opplevelsen av aktivitetsglede og ønske om å opprettholde aktivitet uavhengig av ytre påvirkning.

I to av artiklene gikk forskerne fysisk inn og forandret læringsmiljøet til elevene, og målte deretter resultater. Resultatene fra begge undersøkelsene viste et høyere aktivitetsnivå der miljøet til elevene ble forandret til økt grad av selvbestemmelse. Både gutter og jenter viste økte aktivitetsnivå i sammenheng med økt grad av selvbestemmelse (Dimmock, How, Jackson & Whip, 2013) (Greaser, Prusak, Ward & Wilkinson, 2008). Undersøkelsen til Dimmock, How, Jackson og Whip viste et overraskende resultat angående autonom motivasjon mellom intervensjons- og kontrollgruppene. Dette er motstridende i forhold til SDT ved at elevene med størst grad av selvbestemmelse ikke rapporterte høyere grad av indre motivasjon enn elevene i kontrollgruppene gjorde. En mulig forklaring på dette kunne ligge i at kontrollgruppene ikke var klar over den manglende graden av selvbestemmelse, ettersom de gjennomførte den vanlige undervisningen slik de var vant med. Resultatene fra studien til Greaser, Prusak, Ward og Wilkinson kan indikere at denne begrunnelsen stemmer. I deres studie konkluderes det med at elevene som opplevde høyere grad av selvbestemmelse i forhold til aktivitet, rapporterte lavere indre motivasjon når de etterpå deltok i en gruppe med tradisjonell undervisning. Ser vi dette i sammenheng med teoriene til Piaget kan vi finne belegg for at akkomodasjonsprosessen er en vesentlig faktor i sammenhengen mellom motivasjon og læring. Elevene kan ikke bare anvende det de allerede kan (assimilasjon), men er nødt til å streve etter å tilegne seg ny kunnskap (akkomodasjon), eller utvikle kunnskap (akkomodasjon), gjennom aktivitet (Imsen, 2005).

Som nevnt i kapittel 3, og gjennom presentasjonen av formålet med kroppsøvningsfaget fra *Lk06*, søker man å skape vedvarende læring hos elevene. Man ønsker at autonomi og selvbestemmelse skal bidra til å skape et helhetlig, meningssøkende menneske, der behovet for detaljstyring fra læreren minsker mer og mer (Aasen, 2006) (Kunnskapsdepartementet, 2006). Innenfor SDT ser vi at et sosialt støttende miljø der de grunnleggende, psykologiske behovene for utvikling av indre motivasjon møtes er vesentlig. Alle de fem artiklene i min litteraturstudie støtter dette, og trekker frem selvbestemmelse som en vesentlig faktor. Å skape et sosialt støttende miljø med stor grad av selvbestemmelse vil dermed kunne anta å være i korrelasjon med formålsparagrafene i *LK 06* og støtter opp under motivasjons - og

selvbestemmelsesteori. Å skape et slikt miljø trenger ikke å være svært ressurskrevende, slik Dimmock, How, Jackson og Whip (2013) poengterer, ei heller å vike fra standarden for undervisning som de overordnede kompetansemålene instruerer oss i å måle elevene opp i mot. For at elevene skal føle økt grad av selvbestemmelse er det viktig at elevene er klar over valgmulighetene sine, og at de føler at de følges opp på en god måte. Dette indikerer at elevene må ha en god relasjon til den som gir tilbakemeldinger og at positiv feedback er fortjent og kommer i situasjoner der elevene har vist evne til å tenke selv, ta egne valg og vise initiativ.

Når vi ser på selvbestemmelse som en viktig faktor for å øke indre motivasjon er det viktig å ikke ha en for individualistisk tankegang. Tanken om et lærende fellesskap og trygt læringsmiljø er konteksten man må forstå de grunnleggende behovene ut i fra. Et trygt læringsmiljø krever fast struktur med rutiner og en god leder slik at selvbestemmelse ikke blir en usikkerhetsfaktor (Imsen, 2005). Et godt læringsmiljø vil kunne gi elevene mulighet og trygghet til å utfolde seg. I undersøkelsen til Dimmock, How, Jackson og Whip (2013) viser resultatene at de elevene som valgte å være "hjelpelærer" ikke rapporterte et høyere aktivitetsnivå, at elevene ikke følte seg trygge nok i rollen kan være en mulig forklaring. Teoriene til Maslow og Alderfer viser at behovene for trygghet er et av de grunnleggende behovene som må være dekket for at elevene skal oppleve tilhørighet og motivasjon. Samtidig har en del av kritikken mot Maslow og Alderfer vært at de i for liten grad har vært opptatt av at motivasjonskulturen utvikles i samspill med andre (Imsen, 2005).

Spørsmålet om hvorfor selvbestemmelse kan øke aktivitetsnivået hos elever besvares med ulike vinklinger i alle de fem artiklene. Dimmock, How, Jackson og Whip (2013), Greaser, Prusak, Ward & Wilkinson(2008) og Bryan & Solmon (2012) poengterer at økt selvbestemmelse kan føre til at elever på ulike nivå, av ulike kjønn og med ulike forutsetninger kan velge aktiviteter, eller ønske seg metoder der de føler at egne styrker kommer frem. Resultatene deres støtter opp under selvbestemmelsesteori, som påpeker at kompetansebehovet gir oss energi til å søke optimale utfordringer, noe som er vesentlig i forhold til riktig utvikling. Gråstén, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari (2012) fremmer ideen om at økt bevegelsesglede skaper et økt aktivitetsnivå hos elevene. Dette kan også relateres tilbake til kompetanse og følelsen av mestring. Coll, Murcia & Pérez belyser læringsmiljøet og finner at opplevelsen av at kroppsøving er viktig for hver enkelt, er vesentlig for hvor stor innsats eleven ønsker å gi. Deres undersøkelser konkluderer med viktigheten av lærerens positive tilbakemeldinger og de sosialt støttende omgivelsene som

grunnpilarer for å skape en felles, aktiv elevgruppe der elevene motiverer hverandre til innsats.

Hittil har jeg trukket fram sammenhengen mellom motivasjonsteori, selvbestemmelsesteori og resultatene fra litteraturstudiet. I kapittel 3.3 presenterte jeg teorien til David McClelland. Han snakker om prestasjonsmotivasjon og hevder at motivasjonen for å utføre en handling veies mot sjansen for å feile eller få suksess ut i fra tidligere erfaringer og mennesketype. I undersøkelsen til Gråstén, Jaakkola, Liukkonen, Watt og Yli-Piipari konkluderes det med at medbestemmelsesklimate kan skape bedre selvfølelse i forhold til kompetanse i kroppsøving. En god selvfølelse krever at eleven har hatt flere gode opplevelser med å prøve ut flere forskjellige aktiviteter, og disse situasjonene skaper et positivt grunnlag som elevene vurderer sjansene for å lykkes eller feile ut i fra. Hvordan elever tolker sjansen for suksess eller å feile i en ny oppgave kan som sagt avhenge av tidligere opplevelser. Det er også mulig å anta at det henger sammen med læringsmiljøet i klassen, slik Deci påpeker.

I undersøkelsen til Bryan og Solmon (2012) ser vi at elevenes rapporterte innsats i timen ikke stemmer overens med skrittellerne brukt i undersøkelsen. Lav prestasjonsmotivasjon, det vil si at elevene føler de presterer mer eller mindre enn det de egentlig gjør kan være et svar på dette resultatet. Lav prestasjonsmotivasjon kan også være en del av svaret på hvorfor elever med mulighet for selvbestemmelse i undersøkelsen til Dimmock, How, Jackson og Whip ikke opplevde en høyere grad av kontekstuell motivasjon i forhold til elevene som ikke hadde stor grad av selvbestemmelse. Hvis man som elev antar at sjansen for å mislykkes er større enn muligheten for suksess, vil man automatisk holde seg unna oppgaven eller situasjonen slik Atkinsen beskriver. Dermed vil ikke muligheten for å velge aktivitet ha en positiv effekt på motivasjonen til eleven. Dette stemmer også over ens med Albert Banduras tanker om mestringsforventninger. Forventningene, som kan stamme fra tidligere erfaringer, sier altså noe om elevenes drivkraft til å gjøre aktiviteten, og dermed oppleve mestring.

Der skrittellerne og det rapporterte aktivitetsnivået ikke stemte over ens er det også viktig å tenke på validiteten i denne delen av undersøkelsen. Hvis aktiviteten kroppsøvingstimene ikke var av "løpende" art, betyr ikke det nødvendigvis at det var et lavt aktivitetsnivå, da elevene for eksempel kan ha hatt et høyt aktivitetsnivå i aktiviteter der de ikke gikk mange skritt (for eksempel volleyball, ulike kasteleker osv i forhold til fotball og orientering) (Grennes, 2004).

Vi kan anta en viktig, dynamisk sammenheng mellom de tre behovene som jeg i løpet av oppgaven har beskrevet som grunnleggende. Behovet for autonomi kan altså alene ikke øke motivasjonene til eleven, men i samsvar med kompetanse og sosial tilhørighet vil man danne et positivt læringsmiljø som kan fostre indre motivasjon.

7. Konklusjon

Formålet med denne oppgaven var gjennom en litteraturstudie å finne ut om elevers indre motivasjon i kroppsøving økes gjennom selvbestemmelse. Resultatene fra artiklene jeg valgte å bruke bekrefter alle at selvbestemmelse er et viktig grunnleggende behov, at elever selv klassifiserer selvbestemmelse i samsvar med økt aktivitet og at organisert selvbestemmelse i kroppsøving øker aktivitetsnivået hos både gutter og jenter. Samtidig har resultatene i artiklene vist at selvbestemmelse alene ikke nødvendigvis øker aktiviteten i kroppsøving.

Selvbestemmelse er et viktig grunnleggende behov som kan dekkes på flere ulike måter. Valg av aktiviteter og oppgaver er faktorer som kan gi elevene en følelse av medbestemmelse. Variasjon og valgmulighet i forhold til metode, mål, og evaluering, samt begrunnelser om hvorfor man gjør ting er også viktige aspekter i forhold til selvbestemmelse. At forholdene ligger til rette for at eleven blir sett og hørt er en grunnleggende tanke. Samtidig henger behovet for selvbestemmelse sammen med behovet for relasjoner til signifikante andre i elevgruppa og lærer, og også behovet for kompetanse (lærers kompetanse, elevers erfaringsbakgrunn osv.) spiller inn. Selvbestemmelse som en vesentlig faktor i sosialt støttende omgivelser, vil ut i fra denne litteraturstudien kunne bidra til en økt indre motivasjon hos elevene. Resultatene fra artiklene viser også at det faktiske aktivitetsnivået ikke alltid stemmer med det eleven rapporterer, dette understreker behovet for et åpent og støttende læringsmiljø der eleven har mulighet til å ta opp ting med læreren av både positiv og negativ art.

Med utgangspunkt i det jeg akkurat har gjennomgått er det mulig å knytte resultatene fra analysen av litteraturstudiet og motivasjonsteori sammen med et begrep som anses som svært viktig i dagens skole; Tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er forankret i opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet s.a.) og defineres på følgende måte av Jensen (2007); "Tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfelleskap"(s.15).

Definisjonene til motivasjon hos både Imsen og Asbjørnsen, Manger og Ogden kan knyttes det sammen med motivasjonsteori. Da ser vi at ved å sikre at elevene er motiverte for oppgavene de får, sikrer vi samtidig at alle elever får den tilpassede opplæringen de har krav

på. Sammenhengen mellom tilpasset opplæring og motivasjon er også et mulig tema å forske videre på.

Det er også viktig å nevne at fysisk aktivitet i timen målt gjennom skrittellere ikke nødvendigvis samsvarer med høy måloppnåelse og mestring av ulike elementer. Resultatene viser dog at selvbestemmelse kan være et godt verktøy for differensiering ved at elever kan velge aktiviteter og oppgaver ut i fra hvilket nivå de befinner seg på, hvilken erfaringsbakgrunn de har og hvilke interesser de har.

Litteraturliste

- Aasen, J. (2006). *Tanke og handling: Nøkler til pedagogisk filosofi*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Asbjørnsen, A., Manger, T. & Ogden, T. (1999). *Skole- og opplæringspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Axelson, Å. (2012). Litteraturstudie. I M. Granskär & B. Höglund-Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (s. 203-219). Lund: Studentlitteratur AB.
- Bryan, C. L. & Solmon, M. A. (2012). Student Motivation in Physical Education and Engagement in Physical Activity. *Journal of Sports Behavior*, 35(3), 267-285.
- Christoffersen, L., Johannessen, A. & Tufte, P. A. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Coll, D. G., Murcia, J. A. M. & Pérez, L. M. R. (2009). Self-determined Motivation and Physical Education Importance. *Human Movemen*, 10(1), 5-11
- Deci, L.E & Ryan, M.R. (2002). *Handbook of self-determination research*, The university of Rochester Press, USA.
- Denscombe, M. (2010) *The Good Research Guide for small-scale social research projects* (4. utg.). Maidenhead: McGraw Hill.
- Dimmock, J., How, Y.M., Jackson, B & Whipp, P. (2013). The effects of choice on autonomous motivation, perceived autonomy support, and physical activity levels in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(2), 131-148.
- Forsberg, C. & Wengström, Y. (2008). *Att göra systematisk litteraturstudier*. Stockholm: Natur och Kultur och författerna.
- Graser, S.V., Prusak, K. A., Ward, J. & Wilkinson, C. (2008), Effects of Choice on Student Motivation and Physical Activity Behavior in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(3), 385-39.

Grenness, T. (2004). *Hvordan kan du vite om noe er sant?*. Oslo: Cappelens Forlag AS

Gråstén, 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.

Haugen, K., Holmstad, P. & Gjerset, A. (2006). *Treningslære*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Undervisning

Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* 4.utg. Oslo:Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2006). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole*. Stjørdal: Læringsforlaget

Kaufmann, A. & Kaufmann, G. (1998). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørk AS

Rosnes, G. (2014). Pisk eller gulrot? Hva motiverer for læring? *Utdanning*,(8), 40.

Støren, I. (2013). *Bare søk: Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier*. (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm AS

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Veiledning til læreplan i kroppsøving*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/2-Fagets-egenart/>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i kroppsøving*. Lokalisert på <http://www.udir.no/k106/KRO1-03/>

Utdanningsdirektoratet. (s.a). *Tilpasset opplæring*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Hoyremeny/Tilpasset-opplaring/>