

Avdeling for folkehelsefag, institutt for idrett og aktiv livsstil

Caroline Fjeldberg Johansen

Kandidatnummer: 24

Bachelor

Lærerrollen og elevenes motivasjon i kroppsøving

Role of the teacher and student motivation in physical education

Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag

2017

Forord

Denne studien er skrevet som avsluttende bacheloroppgave i Faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag, ved Høgskolen i Innlandet, våren 2017. Teamet for oppgaven er lærerrollen og elevenes motivasjon i kroppsøving. Jeg har sett på hvilke faktorer som kan påvirke elevers motivasjon gjennom lærerrollen. Dette er et tema som har vært interessant for meg i lang tid før jeg satte i gang med bacheloroppgaven. Og jeg vil garantert få bruk for kunnskapen jeg har tilegnet meg om motivasjon i fremtiden som lærer.

Etter en spennende, frustrerende, til tider irriterende og samtidig morsom periode kan jeg omsider si meg ferdig med min bacheloroppgave. Jeg sitter igjen med nyttig kunnskap og forståelse for hvordan og hvorfor lærerrollen kan påvirke elevers motivasjon.

Først og fremst vil jeg takke mine herlige medstudenter for tre utrolige år her i Elverum. Studenttilværelsen ville aldri blitt det samme uten dere, både på og utenfor skolen. Jeg vil også takke min støttende familie, og mine fantastiske motiverende venner utenfor Elverum.

Tilslutt vil jeg rette en stor takk til min veileder Gaute Ringstad Holthe for veiledningen han har gitt meg gjennom utarbeidelsen av denne bacheloroppgaven. Hans gode råd og tips underveis har vært til stor hjelp.

Elverum, 02.05.2017

Caroline Fjeldberg Johansen

Sammendrag

Forfatter: Caroline Fjeldberg Johansen

Problemstilling: Hvordan kan lærerrollen være med på å påvirke elevenes motivasjon i kroppsøvingsfaget?

Teori: Teorikapittelet tar for seg sentrale begreper som omhandler læreplanen, motivasjon og motivasjonsteorier, med hovedfokus på selvbestemmelsesteorien. Også lærerrollen, læringsmiljø og læringsklima.

Metode: I denne oppgaven er det gjort en kvalitativ litteraturstudie. Her blir søkeprosessen beskrevet, samt sentrale begreper innenfor metode som er brukt i oppgaven.

Resultat: Resultatene i artiklene viser at lærerens rolle og undervisningsmetoder i kroppsøving har stor påvirkning på elevenes motivasjon. Det kommer også frem at bruk av selvbestemmelsesteori og en autonomistøttende lærerrolle kan virke positivt på elevenes indre motivasjon. Noe som er positivt for læringsmiljøet.

Diskusjon: I diskusjonskapittelet blir resultatene fra forskningsartiklene diskutert opp mot teorien, for å se en sammenheng mellom disse. Diskusjonen blir delt opp i tre ulike temaer.

Konklusjon: Basert på resultatene i denne studien viser det seg at lærerrollen i kroppsøvingsfaget kan ha en positiv påvirkning på elevenes indre motivasjon ved bruk av en autonomistøttende lærerstil.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
1. INNLEDNING.....	6
1.1 PROBLEMSTILLING.....	6
2. TEORI.....	8
2.1 LÆREPLAN.....	8
2.2 MOTIVASJON.....	8
2.2.1 <i>Selvbestemmelsesteori.....</i>	<i>10</i>
2.2.2 <i>Behavioristisk tilnærming.....</i>	<i>12</i>
2.2.3 <i>Teori om prestasjonsmotivasjon.....</i>	<i>12</i>
2.2.4 <i>Humanistisk tilnærming.....</i>	<i>13</i>
2.2.5 <i>Sosialkognitiv tilnærming.....</i>	<i>13</i>
2.2.6 <i>Sosiokulturell tilnærming.....</i>	<i>13</i>
2.3 LÆRERROLLEN.....	14
2.3.1 <i>Læringsmiljø og læringsklima.....</i>	<i>15</i>
2.3.2 <i>Autonomistøttende lærer.....</i>	<i>16</i>
3. METODE.....	19
3.1 KVALITATIV OG KVANTITATIV METODE.....	19
3.2 LITTERATURSTUDIE.....	20
3.3 RELIABILITET OG VALIDITET.....	21

3.4 INKLUSJON- OG EKSKLUSJONSKRITERIER.....	22
3.5 SØKEPROSESS.....	23
3.5.1 Presentasjon av artiklene.....	23
4. RESULTATER.....	25
4.1 ARTIKKEL 1.....	25
4.2 ARTIKKEL 2.....	27
4.3 ARTIKKEL 3.....	28
4.4 ARTIKKEL 4.....	30
5. DISKUSJON.....	32
5.1 LÆRERROLLEN I KROPPSØVING.....	32
5.2 LÆRINGSKLIMA I KROPPSØVING.....	33
5.3 AUTONOMI OG SELVBESTEMMELSE I KROPPSØVING.....	34
6. KONKLUSJON.....	37
7. REFEREANSELISTE.....	39

1. Innledning

Denne bacheloroppgaven omhandler lærerens rolle og påvirkningskraft på elevenes motivasjon i kroppsøvingsfaget. Elevenes motivasjon i kroppsøving kan være veldig varierende, og det kan være mange faktorer som spiller inn, men hovedfokuset i denne oppgaven vil være på lærerrollen, læringsmiljø og motivasjonsteorier.

«Motivasjon defineres gjerne som et teoretisk begrep som forklarer hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening» (Imsen, 2014, s. 294). I formålene i læreplanen for kroppsøving står det blant annet at kroppsøving skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det står også skrevet at kroppsøving skal medvirke til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter, og aktiviteter sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Som beskrevet i formålene for læreplanen i kroppsøving, blir blant annet livslang bevegelsesglede trukket frem. For at elevene skal kjenne på glede av å være i bevegelse må de være motiverte for det. Om dette derimot oppleves som noe negativt av ulike grunner, vil ikke motivasjonen være til stede. Da er det interessant å ha et innblikk i hvilke faktorer man kan påvirke, og hvordan dette eventuelt kan gjøres.

1.1 Problemstilling

For at elevene skal oppleve bevegelsesglede og være motiverte for kroppsøving har læreren et stort ansvar under sin undervisning. Av den grunn er målet med problemstillingen å undersøke hvor stor rolle læreren har ovenfor elevenes motivasjon. Problemstillingen er:

Hvordan kan lærerrollen være med på å påvirke elevenes motivasjon i kroppsøvningsfaget?

Det sentrale ordet som blir tatt i bruk gjentatte ganger er *bevegelsesglede*. Hva må til for at elever skal oppleve bevegelsesglede? Hva må til for at det skal friste til gjentakelse?

Hvordan kan læreren faktisk påvirke elevenes motivasjon om å ønske og være i bevegelse?

2. Teori

Dette kapittelet vil innledningsvis ta for seg læreplanen i kroppsøving. Så rettes fokuset mot motivasjon, og motivasjonsteorier, med hovedfokus på selvbestemmelsesteorien. Deretter blir det fokusert på lærerrollen og læringsmiljø. Dette er punkter som er relevante for å kunne belyse problemstillingen i denne studien.

2.1 Læreplan

Som lærer må man planlegge undervisningen ut i fra hva som står i læreplanen. I læreplanen står det beskrevet ulike mål og aktiviteter som elevene skal igjennom på de forskjellige trinnene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kroppsøving er et særegent fag hvor fokuset er på blant annet at faget skal være allmenndannende. Kroppsøving skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Videre beskrevet i formålet for kroppsøvingfaget står det blant annet:

«Kroppsøving skal medvirke til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre ... Elevene skal forstå hva egen innsats har å si for å oppnå mål og hvilke faktorer som påvirker motivasjon til aktivitet og trening.» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Som nevnt ovenfor blir det trukket frem punkter som blant annet glede, mestring, inspirasjon og motivasjon. Oppgavens videre fokus rettes derfor på motivasjon og hva dette innebærer, og lærerens viktige rolle.

2.2 Motivasjon

Det finnes flere ulike motivasjonsteorier, og i dette kapittelet blir noen av disse belyst for å få et innblikk i hva de går ut på. For at elevene skal lære er det en viktig forutsetning at de er motiverte. Det er derfor en av lærerens viktigste oppgaver å kunne motivere elevene

(Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 9). Samtidig er det å kunne motivere elevene en av de største utfordringene for en lærer. De fleste klasser har store variasjoner i elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 11). Hva som er «riktig» teori å forholde seg til for å skape best mulig læring er det kanskje ingen fasit på, da dette kan variere. Et eksempel kan være en elev som føler seg usikker og lite motivert i kroppsøving, denne eleven kan sannsynligvis ha vanskeligheter med å snu den følelsen og tankegangen på egenhånd. Det er her lærerens rolle blir ekstremt viktig for å kunne motivere, og få eleven til å kjenne mestring og glede.

For at læreren skal kunne motivere elever til måloppnåelse, må læreren kjenne elevene godt. Det kan ses i sammenheng med relasjonen mellom lærer og elev. En god og positiv relasjon mellom lærer og elev er en av de største faktorene for elevenes læringsutbytte (Bergkastet, Duesund og Westvig, 2015, s. 39). Det gjør jobben lettere for læreren, når man vet hva de ulike elevene mestrer, trives med og er motiverte i. Kontra hvilke aktiviteter de eventuelt trenger en mer støttende og oppmuntrende tilbakemelding fra læreren.

Motivasjon henger nøye sammen med aktivitet, læring og trivsel, og er viktig for at elevene skal få et godt utbytte av opplæringen i skolen, og føle seg anerkjent i det sosiale fellesskapet (Imsen, 2014, s. 293). Motiverte elever er engasjerte, målrettede og utholdende. De trives med aktiviteten eller faget, som igjen resulterer i gode læreforutsetninger (Lillejord, Manger & Nordahl, 2015, s. 134). Som tidligere nevnt er motivasjon en viktig forutsetning for at elevene skal lære, men hva som motiverer kan i utgangspunktet variere fra elev til elev. Det er viktig å huske at elevenes motivasjon er sammensatt. Den er avhengig av hva for eksempel læreren, faget, oppgaven eller aktiviteten betyr for eleven (Lillejord et al., 2015, s. 163).

2.2.1 Selvbestemmelsesteori

Av de ulike motivasjonsteoriene vil hovedfokuset i denne oppgaven være på *selvbestemmelsesteorien*. Det er vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon:

Selvbestemmelsesteori, er også kjent som «self-determination theory», forkortet SDT (Imsen, 2014, s. 331). Teorien forutsetter at alle tre grunnleggende behov, autonomi, kompetanse og tilknytning, må tilfredsstilles for at individets selvbestemmelse skal utvikles. Selvbestemmelsesteorien har fokus på utviklingen av indre motivasjon (Lillejord et al., 2015, s. 144).

I likhet med Maslows teori som har en humanistisk tilnærming, hvor medfødte behov styrer motivasjonen, så har Edward L. Deci og Richard Ryan utviklet en teori om menneskelig motivasjon (Lillejord et al., 2015, s. 143). De ser på mennesket som en grunnleggende aktiv, selvbestemmende organisme som har behov for *autonomi*, behov for *kompetanse* og behov for *tilknytning* til andre mennesker. Når disse behovene tilfredsstilles, utvikles det selvbestemmende mennesket (Lillejord et al., 2015, s. 143).

Indre motivasjon: En elev som er indre motivert utfører læringsaktivitet fordi lærestoffet oppleves som interessant, og arbeidet vil av den grunn gi glede og tilfredsstillelse. Gleden og tilfredsstillelsen ligger da i selve aktiviteten, ikke i form av ytre ros og belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Imsen (2014, s. 295) nevner *naturlig motivering* og *sakmotivering* som nærliggende betegnelser. Eksempelvis kan en elev som er opptatt av å samle på noe, gjøre det fordi det er «gøy», og fordi det oppleves som meningsfylt å holde på med det (Imsen, 2014, s. 295).

Fordi alle mennesker har behov for autonomi eller selvbestemmelse, kompetanse og tilknytning er ikke selvbestemmelsesteorien opptatt av styrken på behovene, men i hvilken

grad behovene blir tilfredsstilt. Det antas at tilfredsstillelsen av disse psykologiske behovene er en betingelse for indre motivasjon, og mental helse og velvære (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145). Av den grunn forekommer indre motivasjon bare i den grad aktiviteten tilfredsstiller behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145).

Behovet for selvbestemmelse handler om å utføre handlinger basert på egne ønsker, og atferd som oppleves som frivillig og som springer ut fra egne interesser, men også ut fra integrerte verdier. Selvbestemte aktiviteter skyldes da indre kontroll, ikke av ytre påvirkning altså ytre kontroll (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145).

Ytre motivasjon: Hvis en elev er ytre motivert blir det ofte forstått som at en aktivitet utføres for å oppnå en belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Man kan også skille mellom *kontrollert* og *autonom* ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon innebærer at en ikke har noe valg, en følelse av at en er tvunget til å utføre en bestemt aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). En ekstrem form for kontrollert ytre motivasjon er for eksempel når en elev arbeider for å oppnå en belønning eller for å unngå en form for straff. Arbeidet til eleven vil kontrolleres av en lærer eller andre som har makt til å tilføre belønning eller straff (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Autonom ytre motivasjon for skolearbeid innebærer at skolens verdier har blitt internalisert hos elevene. Det vil si at elevene nå jobber med faget ikke bare for å gjøre det bra, men fordi faget i seg selv har en verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67).

Behovet for kompetanse handler om en drivkraft for å engasjere seg i utfordrende oppgaver og holde ut når oppgavene blir for krevende. Følelsen av kompetanse vil som regel øke ved gjentagelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145). Behovet for tilhørighet handler om behovet for å føle seg nær andre mennesker, og å være integrert og medregnet i det samfunnet eller

gruppen en tilhører. Tilhørighet handler om å gi eller motta omsorg, samt å føle seg akseptert av miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 146).

Selvbestemmelsesteorien understreker sterkere enn noen andre teorier at elevene må gis en opplevelse av selvbestemmelse. Det er derfor anbefalt at elevene får valgmuligheter, at lærerne begrunner de valgene de gjør, at elevenes synspunkter tas på alvor og at elevenes initiativ hilses velkommen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 73).

2.2.2 Behavioristisk tilnærming

Behavioristisk teori er et klassisk eksempel på ytre motivert læring. Det behavioristiske synet på motivasjon vektlegger at elevene lærer ved hjelp av konsekvensene av sine handlinger. Hvis arbeid med et skolefag fører til et vellykket resultat, er sjansen større for at denne handlingen vil bli gjentatt (Lillejord et al., 2015, s. 138). Belønning og straff er hovedårsaken til at individet engasjerer seg og utfører en handling. Erfaringene med belønning får personen til å utføre handlingen på en bestemt måte (Imsen, 2014, s. 299-300).

2.2.3 Teori om prestasjonsmotivasjon

Prestasjonsmotivasjonen, også kalt McClelland-Atkinson-teorien, er en teori basert på indre motivasjon og handler om at noen mennesker er mer motivert for å prestere enn andre.

McClelland beskriver prestasjonsmotivasjon som en spontan opptatthet av å gjøre ting bedre (Lillejord et al., 2015, s. 139). Imsen (2014, s. 314) beskriver prestasjonsmotivasjon som en betegnelse på trangen vi har til å utføre noe som er bra i forhold til en kvalitetsstandard.

Teorien blir sett på som et hybrid av flere teoritradisjoner, og består av flere elementer. Den har som premiss at alle mennesker har et behov for å mestre oppgavene man skal utføre, og dermed få respekt hos andre (Imsen, 2014, s. 314).

2.2.4 Humanistisk tilnærming

Humanistiske motivasjonsteorier vektlegger de dypere egenskapene som særpreger oss som mennesker. Teoritradisjonene legger vekt på mennesket som selvstendig og frihetssøkende, det søker etter mening og er klar til å ta ansvar (Imsen, 2014, s. 302). En av de mest kjente og mest brukte humanistiske teoriene om motivasjon er Abraham Maslows behovshierarki. Denne teorien går ut på at mennesket har et medfødt hierarki av behov som styrer atferd og motivasjon (Lillejord et al., 2015, s. 141).

2.2.5 Sosialkognitiv tilnærming

Teorien om sosialkognitiv læring er det Albert Bandura som står bak. Teorien tar hensyn til både forventninger om å nå et mål og verdien av å nå dette målet (Lillejord et al., 2015, s. 151). Bandura, i likhet med mange før han, trekker inn kognitive begreper, som for eksempel at en persons forventninger er sentrale i motivasjonen. Han benytter betegnelsen «self-efficacy», som best kan oversettes med mestringsforventninger (Imsen, 2014, s. 352). En elevs forventning om hvor godt han eller hun vil klare en oppgave, er avgjørende for motivasjonen (Lillejord et al., 2015, s. 151).

2.2.6 Sosiokulturell tilnærming

Den sosiokulturelle tilnærmingen til menneskelig motivasjon legger hovedvekten på den sosiale samhandlingen som individet deltar i (Lillejord et al., 2015, s. 152). Sosiokulturell tilnærming baserer seg på en konstruktivistisk oppfatning av kunnskap. Ifølge denne kunnskapsteoretiske posisjonen konstrueres våre begreper i et sosialt og kulturelt miljø som gjør at ulike mennesker kan oppfatte ett og samme fenomen ulikt (Lillejord et al., 2015, s. 152).

2.3 Lærerrollen

Å være lærer er en ekstremt viktig oppgave, som innebærer mye ansvar. I følge Imsen (2009, s. 120) deltar du som lærer i et av samfunnets viktigste prosjekter. Du bidrar til å forme samfunnet gjennom de unge menneskene som på forskjellige måter preges av undervisningen som læreren gir. En lærer blir betrodd med barn og unge som skal bringe samfunnet inn fremtiden (Imsen, 2009, s. 120).

Relasjonen mellom lærer og elev er sentral for barn og unges sosiale og faglige utvikling (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2015, s. 69). Forholdet mellom elev og lærer er helt avgjørende for at læreren skal lykkes i yrkesutøvelsen sin. Uavhengig av trinn, fag og faglig nivå hos eleven vil læreren ha en avgjørende innvirkning på elevens læring og forhold til kunnskap og utdanning (Manger et al., 2015, s. 69). Et godt forhold mellom lærer og elev innebærer nærhet, omsorg og respekt og et lavt konfliktnivå. Et negativt forhold mellom lærer og elev er konfliktfylt, og innebærer risiko for en negativ utvikling for eleven i skolen (Manger et al., 2015, s. 69). Positive og støttende relasjoner mellom lærer og elev vil være med på fremme et godt klasserommiljø, noe som igjen fører til at læreren ikke trenger å bruke så mye av sin tid på å regulere atferd i klassen (Manger et al., 2015, s. 72). Bergkastet et al. (2015, s. 39) sier at «relasjon trumfer alt», og at det er først når gode relasjoner er etablert og på plass at man har mulighet for reell læring i et trygt læringsmiljø. De mener også at en positiv relasjon mellom lærer og elev er en av de faktorene som har størst effekt på læringsutbytte.

Det som først og fremst er «synlig» for elever og foreldre er lærerens rolle som underviser. Underviserrollen deles inn i flere delroller. Læreren er blant annet kunnskaps-, ferdighets- og holdningsformidler, rollemodell, elevvurderer og kontrollør (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 58). For å skape et godt læringsklima for en gruppe elever, slik at deres faglige og

sosiale læring og utvikling blir optimal, må man som lærer ha en god klasseledelse. Hvordan man fremstår som leder av klassen kan være avgjørende for hvordan klasse- og læringsmiljøet utvikler seg (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 59). Lederrollen kan plasseres på en skala fra høy grad av lærerkontroll til høy grad av elevkontroll. En autoritær lærer er en leder som fokuserer på kontroll, disiplin, regler og som oftest enveiskommunikasjon; fra lærer til elev. I verste fall kan en slik lederrolle påvirke elevenes motivasjon og mestringsopplevelse (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 59). I og med at kroppsøving er et fag som er både praktisk og teoretisk må man som kroppsøvingslærer vurdere hvor på skalaen man bør være. I følge Brattenborg & Engebretsen (2013, s. 59) har Utdanningsdirektoratet trukket frem den autorative lærerrollen. Den autorative lærerrollen innebærer at læreren både har kontroll, samtidig som han eller hun utvikler en god og støttende relasjon til hver enkelt elev. I motsetning til den autoritære lærerrollen er kommunikasjonen toveis; fra lærer til elev og fra elev til lærer (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 60).

2.3.1 Læringsmiljø og læringsklima

Lederrollen læreren trer inn i kan være avgjørende for læringsmiljøet, og elevens læringsutbytte. Et godt læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner og en prososial atferd, samtidig som motiverte og velfungerende elever bidrar til et godt læringsmiljø (Manger et al., 2015, s. 113).

Kroppsøvingslærere i skolen skaper ulike former for læringsatmosfære sammen med elever. Det kan skje bevisst og ubevisst i undervisning gjennom kommunikasjon og samhandling med elevene (Ommundsen, 2006, s. 48). Lærere som skaper et oppgaveklima legger vekt på fremgang og innsats som viktige kriterier for å mestre. I et oppgaveklima er lærerne også opptatt av å gi alle likeverdig anerkjennelse og oppmerksomhet, uavhengig av ferdigheter og

prestasjoner. Det gir elevene valg og innflytelsesmuligheter. I et slikt miljø er det akseptert for elevene å prøve og feile i læringsarbeidet, og elevene blir oppfordret til å samarbeide med hverandre når det skal lære (Ommundsen, 2006, s. 49).

Det motsatte av et oppgaveklime er et prestasjonsklime. I et prestasjonsklime blir det lagt fokus på det å vinne, mellompersonlig konkurranse og absolutte prestasjoner basert på sosial sammenligning som viktige kriterier for å mestre. Lærere som vektlegger et slikt klime gir mest anerkjennelse og oppmerksomhet til dem som mestrer best; de er sterkt dirigerende og lite åpne for valg og medbestemmelse (Ommundsen, 2006, s. 49).

Ved at lærere i et oppgaveklime typisk fokuserer på det å mestre oppgaver som fremgang og innsats, blir det dermed noe personlig kontrollerbart, ved at de gir like mye oppmerksomhet til alle elevene. Det kan ha betydning for elevenes motivasjon til å prøve og anstrenge seg i læringsarbeidet (Ommundsen, 2006, s. 49).

Det er ekstremt viktig at alle elever føler seg inkludert i læringsmiljøet. Kjentegn ved en inkluderende skole er et aksepterende og inkluderende miljø, hvor alle elever blir godtatt for sine sterke og svake sider. Det er «lov» å skille seg ut litt (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 221). Det skal være akseptert å trenge tid, be om hjelp og si «dette får jeg ikke til». Samtidig skal det også fokuseres på elever som er motiverte, faglig flinke og som arbeider med mer avansert lærestoff enn andre elever. Et inkluderende og aksepterende læringsmiljø kjennetegnes ved gjensidig respekt og positive relasjoner mellom lærere og elev, og elevene seg i mellom elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 221).

2.3.2 Autonomistøttende lærer

En autonomistøttende lærer stimulerer elevenes følelse av autonomi. Behovet for autonomi eller selvbestemmelse refererer til at elevene har et behov for å føle selvstendighet, for å føle

at de er årsaken til egne handlinger og beslutninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). En autonomistøttende lærer har fokus på å:

Gi elevene gode begrunnelser for de valgene som tas (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69).

Eksempel på dette kan være å forklare elevene hvorfor man er innom ulike aktiviteter i kroppsøving. Hva grunnlaget er bak aktivitetene, og kanskje viktigheten av enkelte aktiviteter. Det kan være den enkleste ting som for eksempel oppvarming i starten av kroppsøvingstid, og hvorfor akkurat det er viktig.

Lytte til elevene og la de gi uttrykk for sine synspunkter (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69).

Det handler om å ta hensyn til hva elevene har å si, og hva de eventuelt måtte mene. Som lærer kan man teste ut en ny lek eller aktivitet – og det kan da være hensiktsmessig å lytte til elevenes synspunkter i etterkant. På denne måten får læreren innsikt og større forståelse for hva som fungerer og ikke, i forhold til elevenes opplevelse av aktivitetene.

Gi elevene valgmuligheter om det er mulig (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Hvis det for eksempel er turn som står på timeplanen, kan nivået på elevene være veldig varierende. Da er det viktig at man som lærer har laget en økt som kan tilpasses alle, i tillegg til at elevene kan få muligheten til å prøve seg på ulike nivåer.

Gi så få direktiver som mulig (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Dette handler om å la elevene prøve seg frem. Om en øvelse eller aktivitet ikke har strenge eller høye krav til sikkerhet, vil det være positivt å la elevene forsøke på egenhånd.

Ta elevenes spørsmål, erfaringer og ønsker på alvor (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s. 69).

Dersom elevene har erfaringer, spørsmål og ønsker, bør man bruke det til elevenes fordel i undervisningen. Det kan være en fin måte for å inkludere og involvere elevene i læringen.

Oppfordre elevene til å ta initiativ (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Går ut på å la elevene ta del i læringen. Som nevnt i punktene ovenfor, kommer det frem at det er viktig å lytte til elevene og deres ønsker. Det å få elevene til å ta initiativ kan utvikles ved praktisk erfaring, kombinert ved tilbakemeldinger under gjennomføringen av ulike aktiviteter.

En autonomistøttende lærerrolle er en fordel for å utvikle indre regulert motivasjon for kroppsøving og fysisk aktivitet blant barn og unge. I en norsk studie blant elever i kroppsøving på ungdomstrinnet, fant de ut at opplevelsen av autonomi og lærerstøtte der læreren vektla medbestemmelse og innflytelse fra elevene i undervisningen, var relatert til sterkere indre motivasjon blant elevene (Ommundsen, 2006, s. 58-59). Et viktig element i autonomistøtte er positiv feedback. Når en elev mottar feedback i form av rettleiding og oppmuntring, kan tilbakemeldingen tolkes forskjellig; som informativ eller kontrollerende. Det er derfor viktig at læreren kjenner eleven, slik at eleven får feedback som oppleves som informativ (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 150).

Forskere med ulik teoretisk bakgrunn mener at elevene bør ha medbestemmelse over læringsprosessen i skolen, av flere grunner. Medbestemmelse er en nødvendighet for at elevene skal utvikle oppgaveorientering. Behovet for medbestemmelse er også sentralt i selvbestemmelsesteorien, hvor selvbestemmelse blir sett på som et grunnleggende behov (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 212). I selvbestemmelsesteorien blir autonomistøttende læringsmiljø brukt i betydningen av at elevene gis medbestemmelse, valgmuligheter, deltar i beslutningsprosesser, og at det benyttes minst mulig ytre kontroll (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 212).

3. Metode

Dalland (2012, s. 111) forklarer at metode er noe som forteller oss om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Den norske sosiologen Vilhelm Aubert blir sitert for sine ord angående metode; «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet hører med i arsenalet av metode» (Dalland, 2012, s. 111). Metoden er det redskapet vi bruker i møte med det vi vil undersøke, og den hjelper oss til å samle inn *data*, altså den informasjonen vi trenger i undersøkelsen vår (Dalland, 2012, s. 112). I mitt tilfelle vil det være hvordan jeg kan finne relevant informasjon som omhandler motivasjon og lærerrollen i kroppsøving.

Forskning er vanligvis en prosess som går over fire faser; forberedelse, datainnsamling, dataanalyse og rapportering (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 32).

Forberedelsesfasen er startfasen hvor det blir utarbeidet en problemstilling ut ifra hva man er nysgjerrig på å finne ut av, og hvilket forskningsdesign man skal bruke. Videre i prosessen må man velge om man ønsker å gå for en kvalitativ eller kvantitativ metode for å samle inn data til problemstillingen. All datainnsamling må dokumenteres. Videre må all data som er samlet inn, analyseres og tolkes. Til slutt er det rapportering og presentasjon av resultater av forskningen. Det skjer vanligvis i skriftlig form som for eksempel en studentoppgave (Johannessen et al., 2010, s. 32-33).

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Vi kan dele forskning inn i to ulike strategier; kvalitativ og kvantitativ. Kvalitativt og kvantitativt orienterte metoder bidrar på hver sin måte til en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i (Dalland, 2012, s. 112).

Dalland (2012, s. 113) har laget en tabell med hva som er kjennetegn på kvalitative og kvantitative metoder. Kvalitativ forskning handler om å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Den går i dybden og får frem det som er spesielt, og eventuelt avvikende. Det er få undersøkelsesenheter, og datainnsamlingen skjer i direkte kontakt for eksempel igjennom et intervju. I et intervju er det preg av fleksibilitet, ikke fastsatte svaralternativer på forhånd (Dalland, 2012, s. 113). På grunnlag av disse eksemplene vil denne oppgaven kunne betraktes som en kvalitativ studie fordi den tar utgangspunkt i fire fagfelleverderte artikler. Dette kan regnes som relativt få undersøkelsesenheter.

Kvantitativ forskning derimot har fordelen av at den gir data i form av målbare enheter. Den får frem mest mulig eksakt avspeiling av den kvantitative variasjonen (Dalland, 2012, s. 113). Den går i bredden, og innhenter et lite antall opplysninger om mange undersøkelsesenheter, og får frem et representativt gjennomsnitt. Datainnsamlingen skjer uten direkte kontakt, og gjerne gjennom et spørreskjema med faste svaralternativer (Dalland, 2012, s. 113). I samtlige artikler som blir brukt i denne oppgaven, er det tatt i bruk en kvantitativ metode for å innhente data. Noe som blir ytterligere forklart i resultat-kapittelet.

3.2 Litteraturstudie

I høgskolens retningslinjer for bacheloroppgaver er det et krav om at man må benytte seg av litteraturstudie som metode (Høgskolen i Hedmark, 2016). I følge Axelsson (2012, s. 203) er en litteraturgjennomgang en selvfølge i enhver forskningsprosess. Litteraturstudie deles i to ulike typer: den allmenne og den systematiske. I den allmenne litteraturoversikten beskrives og analyseres et antall artikler uten noe tydelig systematikk i hvorfor disse artiklene er inkludert eller identifisert i studie. Det blir ikke brukt noen kritisk granskning i presentasjonen av artiklene, så det er opp til leseren å bedømme resultatets gyldighet

(Axelsson, 2012, s. 203). En systematisk litteraturstudie baserer seg på data fra primærkilder i form av publiserte vitenskapelige artikler eller rapporter. En primærkilde vil si at artikkelen eller rapporten er skrevet av personen som har gjennomført undersøkelsen (Axelsson, 2012, s. 203).

Basert på forklaringene ovenfor kan man si at denne bacheloroppgaven startet som en allmenn litteraturstudie. I forberedelsesfasen tilegnet jeg meg oversikt og informasjon om temaet lærerrollen og motivasjon i kroppsøvningsfaget – som jeg har valgt å skrive om. Etter hvert som jeg har skaffet meg oversikt og informasjon om temaet har jeg gått over til en systematisk litteraturstudie, hvor jeg analyserte dataen jeg innhentet.

3.3 Reliabilitet og validitet

Med et ønske om at artiklene og dataen som ble hentet inn til denne studien var av god kvalitet er det noen punkter som er viktige å tenke over. Reliabilitet og validitet er to begreper som blir brukt aktivt i en forskningsprosess. Reliabilitet kommer fra det engelske ordet *reliability*, som betyr pålitelighet (Johannessen et al., 2010, s. 40). Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, måten den samles inn på, og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2010, s. 40).

Begrepet validitet kommer fra det engelske ordet *validity* som betyr gyldighet. Det er vanlig å skille mellom intern validitet - og ytre validitet (Johannessen et al., 2010, s. 70). Intern validitet er et annet ord for troverdighet, og defineres som spørsmålet «måler vi det vi tror vi måler?» Er det en sammenheng mellom det man undersøker, og de dataene som blir samlet inn (Johannessen et al., 2010, s. 230). Ekstern validitet er et annet ord for overførbarhet. Dette handler om resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til liknende

forskningsprosesser eller undersøkelser. Om resultatene kan sammenliknes med andre resultater fra liknende undersøkelser, er det en god overførbarhet (Johannessen et al., 2010).

I denne oppgaven er reliabiliteten og validiteten til dataen som blir samlet inn høy fordi det blir gjort en litteraturstudie basert på fagfelleverderte artikler. Av den grunn er dataen som er samlet inn av høy pålitelighet. Man kan også se tydelig god overførbarhet på resultatene i artiklene, da flere av artiklene har sammenliknbare resultater.

3.4 Inklusjon- og eksklusjonskriterier

For å kunne dra nytte av forskningsartiklene som blir valgt ut til å besvare min problemstilling på best mulig måte, må det være satt noe kriterier på forhånd. Det er ekstremt mange publiserte forskningsartikler, både i papir- og digitale versjoner. Det er derfor viktig at artiklene er pålitelige og troverdige. For å få vite at det er en viss kvalitet på en artikkel, og at den baserer sine funn på akademisk forskning, bør artikkelen være fagfelleverdert. For at en artikkel kan betegnes som fagfelleverdert, også kjent som peer reviewed, må den bli vurdert og godkjent av eksperter innenfor fagområdet (Dalland, 2012, s. 78). Av den grunn var mitt første inklusjonskriterie at artiklene skulle være nettopp, fagfelleverdert. Videre var et kriterium at artiklene skulle være på norsk, engelsk eller svensk for å unngå at det ble gjort feiltolkninger av innholdet, da dette er språk jeg behersker godt. Som inklusjonskriterie for søkeordene valgte jeg; kroppsøving, motivasjon og lærerrollen. Dette var for at artiklene skulle være relevante i forhold til oppgavens problemstilling.

Jeg har valgt å ekskludere artikler som er eldre enn fra 2006, på bakgrunn av at det var dette året kunnskapsløftet ble reformert (LK-06). Denne avgrensningen mener jeg er riktig, fordi resultatene som har blitt belyst i årene etter kunnskapsløftet, er representative for temaet i

dette studiet. Faktorer som påvirker undervisningsmiljøet kan ha endret seg på de siste 10-11 årene, men dette er fortsatt et tema som er relevant for nåtiden og fremtiden.

3.5 Søkeprosess

Søkeprosessen startet på høgskolens bibliotek nettside. Der er det flere tilgjengelige databaser, som for eksempel Oria, ERIC, Google Scholar, Idunn og SportDiscus man kan søke i. For å skaffe en oversikt ble Oria valgt som database for det første søket. Søkeordene som ble brukt var «motivasjon» og «kroppsøving». Søket gav 195 treff. Ved å snevre inn søket til bare fagfellevurderte artikler gav søket 10 treff.

3.5.1 Presentasjon av artiklene

Det første artikkelen i studien, som sto øverst som et resultat av søket i Oria var «Teachers' Behavior and Pupils' Achievement Motivation as Determinants of Intended Helping Behavior in Physical Education». Den er skrevet av Juha A. Kokkonen, Marja T. Kokkonen, Risto K. Telama og Jarmo O. Liukkonen.

Den andre artikkelen i studien, er også et resultat av søket i Oria. Denne artikkelen står som nummer tre på resultatlisten i det samme søket. Artikkelen er «Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education». Den er skrevet av Yngvar Ommundsen og Silje Eikanger Kvalø.

Artikkel tre ble funnet ved å benytte databasen ERIC. I dette søket ble ordene «motivation» og «physical education» brukt, noe som resulterte i 2058 treff. Ved å snevre inn søket til «peer reviewed» endte det med et resultat 1232 treff, noe som fortsatt var veldig mye. Tilslutt resulterte dette søket i artikkelen «Self-Regulation, Motivation and Teaching Styles in Physical Education Classes: An Intervention Study». Artikkelen er skrevet av Athanasia Chatzipanteli, Nikolaos Digelidis og Athanasios G. Papaioannou.

Den fjerde artikkelen i studien ble funnet ved å søke i databasen SportDiscus. I dette søket ble ordene «motivation», «physical education» og «supportive teaching» tatt i bruk. Det endte opp med et resultat på 30 treff. Tilslutt ble artikkelen «Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching?» valgt. Artikkelen er skrevet av Jotie De Meyer, Bart Soenens, Maarten Vansteenkiste, Nathalie Aelterman, Stijn Van Petegem og Leen Haerens.

4. Resultater

I denne bacheloroppgaven ønsket jeg å se på hvordan lærerrollen kan være med på å påvirke elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget. Samtidig ønsket jeg også å finne ut av hva som må til for at elever skal oppleve bevegelsesglede, at aktiviteter skal friste til gjentakelse og at de skal trives med det.

Dette kapittelet vil presentere resultatene fra litteratursøket. Hver av artiklene vil bli gjort rede for, hvor jeg presenterer bakgrunnen for forskningen, metoden som ble brukt, og hvilke funn som er gjort.

4.1 Artikkel 1

Artikkel nummer 1 er skrevet av Juha A. Kokkonen, Marja T. Kokkonen, Risto K. Telama og Jarmo O. Liukkonen. Den ble publisert i 2011, med tittelen:

«Teachers' Behavior and Pupils' Achievement Motivation as Determinants of Intended Helping Behavior in Physical Education»

Bakgrunn: Forfatterne av denne artikkelen peker på kroppsøvfingsfagets egenart sammenliknet med klasseromsundervisning, hvordan faget tilbyr flere muligheter for lærer-elev og elev-elev interaksjon i form av dialog, samarbeid og opplevelsen av moralske konflikter. Spesielt ved anstrengende opptreden, frustrerende konkurransepregede aktiviteter, og sterke følelser som er unike egenskaper i kroppsøving. Videre i artikkelen blir det fokusert på sosial kognitiv læring, moral og motivasjonsklima. Det blir nevnt hvordan lærerens støtte og pedagogiske syn er viktig for elevenes motivasjon. Det store hovedfokuset i artikkelen er på, tiltenkt hjelpende oppførsel i kroppsøving, ved å undersøke utstrekningen til kroppsøvingslæreres demokratiske og sosiale støttende oppførsel, elevenes mål

orientering, og elevenes oppfattelse av motivasjonsklima fokusert på hjelpende oppførsel i kroppsøving.

Metode: I artikkelen ble det brukt en kvantitativ metode for å hente inn data. Det ble gjort en longitudinell undersøkelse, hvor deltagerne ble med i en periode over 8 måneder.

Datainnsamlingen startet med innhenting fra 271 elever (142 gutter og 129 jenter) i alderen 15-16 år, fra 13 klasser ifra 3 ulike skoler i Finland. Det var frivillig deltagelse og mulighet for å trekke seg uten konsekvenser. Dataen som ble hentet inn ble anonymisert. Det ble sent ut samtykkebrev til foreldrene, og rektorene ved de ulike skolene.

Datainnsamlingen foregikk ved hjelp av spørreskjema i september 1999 (Time 1), og april 2000 (Time 2). Totalt 136 gutter og 122 jenter (95,2%) fullførte spørreskjemaet både Time 1 og Time 2. Grunnet ufullstendige svar, ble data fra 39 av deltagerne slettet fra sluttresultatet. I tillegg ble data fra 5 gutter slettet på grunn av uvanlige resultater i avstemmingen. Tilslutt var det resultater fra 105 gutter og 109 jenter som ble gjeldende, noe som tilsvarte 77,1% av det originale utvalget. Elevene fikk et spørreskjema med ulike uttalelser hvor de skulle svare på disse ved hjelp av en skala fra 1 til 5, hvor 1 var «helt uenig» og 5 var «helt enig».

Funn: Som et resultat av denne undersøkelsen ble det gjort en del ulike funn. Jeg velger å fremheve noe av det som er mest relevant for min problemstilling. Noe av det som kommer frem i resultatene av dataen som er samlet inn, er at det er noen tydelige kjønnsforskjeller på hvordan elevene opplever de ulike punktene i undersøkelsen. Hos begge kjønn var lærerens demokratiske og sosialt støttende oppførsel positivt assosiert med elevenes tiltenkte hjelpende oppførsel. Ved flere andre punkter i undersøkelsen kommer det også frem at en demokratisk og sosialt støttende lærer, er positivt tilknyttet elevenes oppfatning av oppgaver og motivasjon. Studien beskriver også noen funn som samsvarer med tidligere resultater som er gjort på studier som omhandler målorienteringsteorier. Hvordan oppgaveinvolvering er

positivt assosiert med motivasjonsklimaet. Kanskje spesielt når det kommer til guttenes motivasjon, og holdning, med tanke på oppgaveinvolvering fremfor egoistiske prestasjoner.

4.2 Artikkel 2

Artikkel 2 er skrevet av Yngvar Ommundsen og Silje Eikanger Kvalø. Det ble publisert i 2007, med tittelen:

«Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education»

Bakgrunn: Forfatterne av denne artikkelen innleder med at kroppsøvfingsfaget har blitt mye diskutert i forhold til fagets rolle. Dette er med tanke på barns interesse for fysisk aktivitet, at det skal forberede, og bidra til en livslang interesse og glede for fysisk aktivitet.

Økt fysisk aktivitet hos unge mennesker kan bidra til en bedre folkehelse. Dessverre er det en del unge mennesker som har eller har hatt dårlige erfaringer med kroppsøvfingsfaget, av ulike grunner. Av den grunn finner de ikke motivasjon til fysisk aktivitet ellers i hverdagen. På bakgrunn av dette er det viktig å finne hvilke faktorer i kroppsøvfingsfaget som kan påvirke elevenes motivasjon positivt. Det videre fokuset i artikkelen er på selvbestedelsesteori og målorienteringsteori, da dette er to teorier som har fått en del fokus for å påvirke elevenes motivasjon positivt i kroppsøving.

Metode: I denne artikkelen ble det brukt en kvantitativ metode for å hente inn data. Det ble hentet inn data fra 194 elever (100 gutter og 94 jenter) på 16 år. Elevene gikk i 10. klasse på 5 ulike ungdomsskoler i Norge. Klasseantallet varierte fra 16-29 elever, og alle elevene deltok frivillig. Dataen som ble hentet inn ble anonymisert. Det ble også sendt ut informasjon og samtykkebrev til alle foreldrene, slik at elevene hadde godkjennelse til å delta.

Datainnsamlingen foregikk ved hjelp av et spørreskjema, som det tok 35-40 minutter å besvare. Spørreskjemaet inneholdt ulike uttalelser innenfor forskjellige temaer, disse skulle besvares ved hjelp av en skala fra 1 til 5, hvor 1 var «helt uenig» og 5 var «helt enig». Med unntak av ett spørsmål: «Deltar du i noen form for fysisk aktivitet og sport på fritiden din?». Her var svaralternativene «ja» eller «nei».

Funn: Gjennomsnittsverdien ved denne undersøkelsen indikerte at elevene opplevde kroppsøvingstimene som hyggelige og motiverende. Det ble også funnet ut at en lærer som blir oppfattet som autonomistøttende har en positiv påvirkning på elevenes oppfattelse av kompetanse og autonomi. Undersøkelsen viste også en positiv sammenheng mellom en autonomistøttende lærer og indre motivasjon hos elevene.

4.3 Artikkel 3

Artikkel 3 er skrevet av Athanasia Chatzipanteli, Nikolaos Digelidis og Athanasios G. Papaioannou. Det ble publisert i 2015, med tittelen:

«Self-Regulation, Motivation and Teaching Styles in Physical Education Classes: An Intervention Study»

Bakgrunn: I denne artikkelen har forfatterne hatt fokus på betydningen av selvregulering i kroppsøving, og hvordan dette er med på å øke motivasjonen. Elever som er aktive deltagere i egen læring er mer motiverte, og har en bedre forståelse for *hvordan*, *når* og *hvorfor* man bruker ulike strategier for å lykkes. Selvregulerte elever rapporterer om høyere indre motivasjon og egenverdi hvor de tar glede av og legger ned større innsats i aktivitetene. Disse elevene klarer også å skape et motiverende miljø som er læringsfremmende. Det videre fokuset i artikkelen er på student-aktiverende læremetoder, og hvordan disse påvirker blant annet elevenes motivasjon i kroppsøving.

Metode: I denne artikkelen ble det brukt en kvantitativ metode for å hente inn data. Det ble gjort en Intervention Study også kjent som randomisert kontrollert studie eller Randomized Controlled Trials (RCT) på engelsk. Hvor deltagerne blir delt inn i to grupper: en eksperimentgruppe og en kontrollgruppe, og det er tilfeldig hvilken gruppe deltagerne kommer i (Johannesen et al., 2010, s. 77). Deltagerne i eksperimentgruppen blir utsatt for et spesielt tiltak, mens deltagerne i kontrollgruppen blir ikke utsatt for dette. Deretter er det mulig å se om intervensjonen har en reell effekt (Johannesen, 2010, s. 78).

Det ble hentet inn data fra 601 elever (318 gutter og 283 jenter) i 7. klasse på 13 år. Elevene gikk på 8 forskjellige skolen fordelt på 32 klasser i Sentral-Makedonia i Hellas. 4 av skolene var i eksperimentgruppen (316 elever; 174 gutter og 142 jenter), og 4 av skolene var kontrollgruppen (285 elever; 144 gutter og 141 jenter). Totalt 16 klasser i hver gruppe. Det var frivillig deltagelse, og det ble sendt ut informasjon til skolene og foreldrene, samt at foreldrene signerte samtykkebrev, slik at elevene hadde godkjenning til å delta.

Datainnsamlingen foregikk i to omganger, først før den ene gruppen ble utsatt for en intervensjon, også etter en 16 ukers periode etter intervensjonen. Elevene fikk tildelt et spørreskjema som de brukte omtrent 45 minutter på å besvare. Spørreskjemaet inneholdt ulike uttalelser innenfor forskjellige temaer, og disse skulle besvares ved hjelp av en skala fra 1 til 5, hvor 1 var «helt uenig» og 5 var «helt enig».

Funn: I denne undersøkelsen skulle både eksperimentgruppen og kontrollgruppen igjennom de samme aktivitetene i løpet av en periode på 16 uker. Forskjellen var at eksperimentgruppen måtte innom flere ulike undervisningsmetoder i løpet av denne tiden. Eksempelvis at elevene ble delt inn i par og skulle gi hverandre tilbakemeldinger basert på et skjema med type kriterier. Eller at læreren på forhånd av en undervisningstime hadde forberedt ulike nivåer av vanskelighetsgrad på øvelser, så elevene selv kunne velge etter nivået de selv mente at de var

på. Som et resultat av perioden på 16 uker, så man at eksperimentgruppen sammenlignet med kontrollgruppen hadde signifikant mye bedre resultater på mange kognitive områder som for eksempel planlegging, egenregulering og fremgangsmåter.

Dette kan være et resultat av varierende undervisningsmetoder som igjen fører til at elevene lærer å tenke på ulike måter, ved tilegning, bruk av ulike strategier, og når det skal benyttes.

Det var også tydelig bedre motivasjon hos eksperimentgruppen sammenlignet med kontrollgruppen. De var i mindre grad ytre motivert, og det kunne se ut som det autonomistøttende miljøet førte til at elevene deltok i kroppsøvingen fordi de ønsket, ikke fordi de måtte.

4.4 Artikkel 4

Artikkel 4 er skrevet av Jotie De Meyer, Bart Soenens, Maarten Vansteenkiste, Nathalie Aelterman, Stijn Van Petegem og Leen Haerens. Den ble publisert i 2016, med tittelen:

«Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching?»

Bakgrunn: Forfatterne av denne artikkelen retter fokuset mot selvbestemmelsesteori og den autonomistøttende læreren. Målet med forskningen var å se om elevenes motivasjon endret seg ved bruk av en kontrollerende lærerstil sammenlignet med en autonomistøttende lærerstil i kroppsøvingens faget. Elevenes motivasjon er som regel en veldig avgjørende faktor for engasjement og innsats i kroppsøving. Ofte kan det også variere i grunnene til elevenes motivasjon, om de er indre- eller ytre motivert. En elev som er indre motivert har som oftest et mye mer positivt utfall av en aktivitet, kontra en som er ytre motivert.

Metode: I denne artikkelen ble det gjort en ble det gjort en forstudie før selve hovedstudie, hvor 150 kroppsøvingslærere som deltok på et seminar ble spurt om å delta. Av disse var det

95 som valgte å dela, hvor 7 av disse ikke fullførte hele spørreskjemaet. Tilslutt var det 88 (55% menn) som deltok. Kort oppsummert var dette en undersøkelse om lærerrenes syn på elevenes motivasjon, og hvordan elevenes motivasjon blir påvirket av ulike lærerstiler.

I hovedstudien ble det brukt en kvantitativ metode for å hente inn data. Det ble brukt en videobasert eksperimentell tilnærming, hvor elevene ble bedt om å se for seg at de var elev i kroppsøvingstime, hvor halvparten av elevene fikk se en lærer som var autonomistøttende, resten fikk se en som var kontrollerende. Begge gruppene med elever fikk se 5 korte filmsnutter. Deretter ble de bedt om å svare på hvordan de opplevde det, om de var frustrerte, fornøyde også videre. Det ble hentet inn data fra 320 elever, hvorav 106 av disse var gutter (33,1%). Elevene var fra to ulike videregående skoler i Flanders i Belgia. Fra til sammen 42 ulike klasser. Elevene var i alderen 15-22 år. Det ble sendt ut informasjon til både elever og foreldre, samt et samtykkeskjema.

Datainnsamlingen foregikk ved at elevene fikk utdelt et spørreskjema, hvor de skulle svare på en skala fra 1 til 5, hvor 1 var «dette stemmer ikke for meg» og 5 var «dette stemmer veldig for meg». De skulle svare på ulike motivasjonsuttalelser mellom hver filmsnutt de så.

Funn: I undersøkelsene som ble gjort i denne artikkelen ble det gjort noen interessante funn. Det blir påpekt at de fleste elever vil kunne blomstre ved bruk av autonomistøttende lærerstil, fremfor en kontrollerende lærerstil hvor elevene i større grad vil «lide». En autonomistøttende lærer vil ikke nødvendigvis være en fasit i alle situasjoner, man må hele tiden tilpasse. Kanskje spesielt i forhold til om en elev er indre motivert når det gjelder kroppsøving er det sjeldent det store utfordringene. Sammenlignet med en elev som ikke i den grad er motivert, må man velge en litt annen strategi innenfor autonomistøtte.

5. DISKUSJON

I dette kapittelet skal resultatene i de fire artiklene diskuteres og vurderes opp mot teorien som er blitt presentert i starten av oppgaven. Ved hjelp av en god diskusjon og argumentasjon underveis i kapittelet er målet og kunne komme frem til en konklusjon som kan svare på problemstillingen som er: **Hvordan kan lærerrollen være med på å påvirke elevenes motivasjon i kroppsøving?**

5.1 Lærerrollen i kroppsøving

Som belyst i teorien har man som lærer mye ansvar som deltager i et av samfunnets viktigste prosjekter (Imsen, 2009, s. 120). En god relasjon mellom lærer og elev er helt avgjørende for en lærer skal lykkes i sin yrkesutøvelse, og for elevens faglige utvikling (Manger et al., 2015, s. 69). For at man som lærer skal bidra til at elevene skal oppleve glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter som Utdanningsdirektoratet (2015) skriver i formålene, har læreren en stor jobb å gjøre. Dette er mål som gjelder alle elever, ikke bare noen få utvalgte som kanskje bedriver mye fysisk aktivitet fra før av, og har fordel av å være indre motivert.

I Ommundsen og Kvaløys (2007) artikkel, kommer det tydelig frem at en autonomistøttende lærer kan være med på å påvirke elevenes indre motivasjon i en positiv retning. Elevenes tidligere erfaringer i ulike aktiviteter kan variere mye, og enkelte elever kan føle seg mindre kompetente. Det er derfor viktig at dette behovet blir tilfredsstilt. En elevs selvoppfattede kompetanse er sterkt relatert til interessen og gleden ved deltagelsen i kroppsøving (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 407). Påstanden «relasjon trumfer alt» av Bergkastet et al. (2015, s. 39) underbygger nettopp dette med trygghet, nærhet, omsorg og respekt. Om dette oppfattes gjensidig mellom lærer og elev vil det være en trygghet i deres relasjon som er en

positiv påvirkningskraft på læringsutbytte. Tilliten elevene får til læreren vil sannsynligvis bidra til at de kjenner på en trygghet hvor de stoler på tilbakemeldingene fra læreren. Noe som igjen kan føre til at motivasjonen øker.

Chatzipanteli, Digelidis og Papaioannou (2015, s. 340) sier at en variasjon av undervisningsmetoder i kroppsøving kan være en positiv påvirkning på elevenes motivasjon. Elevene som var en del av eksperimentgruppen i denne studien hadde langt bedre resultater på læringsutbytte fra den perioden. Chatzipanteli et al. (2015, s. 340) fokuserer på elevstyrte læremetoder i sin studie. Dette kan vi se i sammenheng med et oppgaveklime hvor elevene får mulighet til innflytelse og medbestemmelse i læringsarbeidet (Ommundsen, 2006, s. 49). Elever som oppfatter dette er i mindre grad ytre motivert og i større grad indre motivert. Noe som igjen er et resultat av et autonomistøttende miljø. I studien til De Meyer, Soenens, Vansteenkiste, Aelterman, Petegem og Haerens (2016) er på fokuset på om elever som er indre eller ytre motivert for kroppsøving reagerer ulikt på en autonomistøttende og kontrollerende lærerstil. Som et resultat av denne studien kommer det frem at de fleste elever vil kunne utvikle seg under bruk av en autonomistøttende lærerstil. Samtidig er det ikke sikkert at alle punkter under denne lærerstilen vil treffe på både indre og ytre motiverte elever. Så man må hele tiden tilpasse til hver enkelt elev.

5.2 Læringsklime i kroppsøving

Et godt læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner. Det er i stor grad lederrollen læreren trer inn i som avgjør læringsmiljøet, som igjen er med på å avgjøre læringsutbytte til elevene. Motiverte og velfungerende elever bidrar til et godt læringsmiljø (Manger et al., 2015, s. 113).

I artikkelen til Kokkonen, Kokkonen, Telama og Liukkonen (2011) ble det utført en studie som hadde fokus på om kroppsøvingslærerens demokratiske og sosialt støttende oppførsel, elevens måloppfatninger og det oppfattede motivasjonsklimaet fokusert på hjelpende oppførsel i kroppsøving. I denne studien kommer det blant annet frem at kroppsøvingslæreres evne til å støtte elevene og ha en demokratisk holdning i kroppsøving er veldig viktig. Videre kommer det frem at oppgave- og målorientering kan bidra til økt motivasjonsklima fremfor egoistiske prestasjoner. Dette er funn som stemmer godt overens med at god klasseledelse er avgjørende for et godt læringsklima.

Hvordan læreren fremstår er som leder er i stor grad med på hvordan klasse- og læringsmiljøet utvikler seg (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 59). Dette samsvarer også med Ommundsen (2006, s. 49), hvor det blir påpekt at et oppgaveklima oppfordrer til at elevene kan prøve og å feile, at de kan samarbeide og lære av hverandre. Fremfor prestasjonsklima hvor det i stor grad er fokus på å vinne og være best, og det er de «flinkeste» elevene som får mest oppmerksomhet (Ommundsen, 2006, s. 49). Når elevene opplever mestring i kroppsøving vil de også bli mer motiverte. Men for en elev som ikke en gang ønsker å prøve vil sannsynligvis ikke den følelsen være tilstede. Derfor er det viktig at kroppsøvingslæreren klarer å skape et miljø hvor det er akseptert at man prøver seg frem. Elevene må forstå at fremgang og innsats er kriterier på vegen for å mestre. Ommundsen og Kvalø (2007) konkluderer i sin studie med at elevenes oppfattelse av mestringsklima og oppfattelse av autonomistøtte også er sterkt relatert til deres motivasjon og interesse for kroppsøving.

5.3 Autonomi og selvbestemmelse i kroppsøving

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori er basert på menneskers grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilknytning til andre mennesker (Lillejord et al., 2015, s. 144). Det

er først når disse behovene er tilfredsstillende at man oppnår indre motivasjon. Behovet for selvbestemmelse handler om å utføre handlinger basert på egne ønsker, og atferd som oppleves som frivillig (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145). Lærere som praktiserer selvbestemmelsesteorien kjennetegnes som autonomistøttende. En autonomistøttende lærer stimulerer elevenes følelse av autonomi, og har fokus på å lytte til elevene, gi de valgmuligheter, ta de seriøst, gi gode begrunnelser for valg som tas og oppfordre elevene til å ta initiativ (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s. 69).

Som tidligere nevnt viser De Meyer et al. (2016) sin artikkel til gode resultater ved bruk av en autonomistøttende lærerstil. Det gjelder både for elever som er indre motivert fra før av, og elever som er mindre motivert. De fleste elever vil utvikle seg og få et godt læringsutbytte ved autonomistøtte, fremfor veldig kontrollerte omgivelser med strengere krav og færre valgmuligheter. Allikevel er det viktig at man kjenner elevene sine godt. Det er ikke nødvendigvis slik at absolutt alle strategier innenfor en autonomistøttende lærerstil treffer på motivasjonen til samtlige elever.

I kroppsøving er det for de fleste elever viktig å føle seg kompetente i aktivitetene de skal igjennom for å være indre motivert. Noe som ifølge selvbestemmelsesteorien er et av de grunnleggende behovene. Dette stemmer også overens med resultatene i artikkelen til Ommundsen og Kvalø (2007). En elev som opplever autonomistøtte fra læreren, har en god relasjon til læreren og føler seg kompetent i ulike aktiviteter, vil sannsynligvis være indre motivert i kroppsøving. En indre motivasjon i kroppsøving er viktig for at elevene skal få glede av faget. Ved indre motivasjon vil aktivitetene og lærestoffet oppleves som interessant, og være tilfredsstillende (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66).

Om man klarer å oppnå en indre motivasjon hos elevene i kroppsøving vil formålene for faget også være lettere å nå (Utdanningsdirektoratet, 2015). Da vil sannsynligvis elevene ha

opplevd en form for mestring og inspirasjon underveis i kroppsøvingstimene som har bidratt til opplevelsen av bevegelsesglede. Forhåpentligvis vil dette igjen føre til en form for aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Det at elevene forstår viktigheten av dette kan også være en medvirkende faktor til motivasjon.

Ved bruk av en autonomistøttende lærerstil vil elevene mest sannsynlig få en forståelse for dette gjennom gode begrunnelser for valg som blir gjort, og gode svar på elevenes spørsmål (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Fremfor en behavioristisk tilnærming hvor elevene kanskje opplever få valgmuligheter. Denne tilnærmingen er en form som har mer fokus på ytre motivering, og elevene vil oppleve belønning og straff som motivasjonsfaktor (Imsen, 2014, s. 299-300). Det finnes mange motivasjonsteorier som har fokus på indre motivasjon, men allikevel med litt ulik vinkling. Humanistisk tilnærming, teori om prestasjonsmotivasjon, Albert Banduras teori om sosialkognitiv læring og sosiokulturell tilnærming er noen eksempler dette. Det finnes nok ingen motivasjonsteori som helt 100% klarer å beskrive alle mennesker. Allikevel viser selvbestemmelsesteorien til gode resultater i flere av artiklene i denne oppgaven.

6. KONKLUSJON

Som en avslutning av denne studien skal konklusjonen samle trådene fra teorien og resultatene fra artiklene. Utifra dette skal problemstillingen besvares på best mulig måte.

Problemstillingen er: **Hvordan kan lærerrollen være med på å påvirke elevenes motivasjon i kroppsøvningsfaget?**

Noe av det som har absolutt mest å si for elevenes motivasjon i kroppsøvningsfaget er at de har en god relasjon til læreren sin. Det er viktig at en kroppsøvningslærer klarer å vise omsorg og respekt ovenfor elevene sine (Manger et al., 2015, s. 69). Samtidig som de burde kjenne elevene sine godt. Da vil elevene kjenne en større trygghet til læreren også. Læreren er i stor grad en avgjørende faktor for hvordan elevene oppfatter læringsmiljøet. For at elevene skal føle trygghet og motivasjon i kroppsøving bør læreren skape et oppgaveklima, hvor elevene tør å prøve seg i ulike aktiviteter (Ommundsen, 2006, s. 49).

Noe av det viktigste man bør huske som kroppsøvningslærer er at alle elever er forskjellig, og den indre motivasjonen vil variere. Hva som må til for å motivere elever kan også være veldig varierende. Allikevel kan det se ut som at en autonomistøttende lærerstil i kroppsøving kan være en fordel sett i sammenheng med elevenes indre motivasjon. I hvert fall om man ser på resultatene fra Ommundsen og Kvaløys (2007) artikkel. Den autonomistøttende lærerstilen referer til menneskers behov for autonomi eller selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69).

Ved praktisering av selvbestemmelsesteorien er graden av tilfredsstillelse av menneskers grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilknytning til andre mennesker betingelsen for indre motivasjon, og mental helse og velvære (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145). Det vil da si at lærerrollen kan påvirke elevens motivasjon i kroppsøving ved å ha en

god relasjon til elevene, kjenne elevene godt og få elevene til å føle seg kompetente gjennom oppmuntrende tilbakemeldinger. Dette vil føre til et trygt og godt læringsmiljø for elever, som igjen kan resultere i at elevers behov for medbestemmelse og selvbestemmelse tilfredsstilles.

Som en oppsummering i konklusjonen er det ulike faktorer i lærerrollen som kan påvirke elevers motivasjon i både positiv og negativ retning. Man må se på de ulike aspektene innenfor områdene lærerstil og motivasjon. Indre og ytre motivasjon påvirkes ut ifra hvilken lærerstil som benyttes. Noe fasitsvar finnes ikke, da variasjonene i både lærerstil, oppfatning av den og motivasjon er store.

Hvilke faktorer i lærerrollen påvirker elevers motivasjon? Hva har positiv og hva har negativ innvirkning? En lærerstil kan fungere motiverende for noen elever, mens motsatt effekt for andre. Hver enkelt lærer må tilpasse sin lærerstil etter hvilke behov og motivasjon som møtes i de ulike klassene.

De lærerne som er åpne og tilpasningsdyktige til hver enkelt elev og klasse skaper trygghet, omsorg, initiativ – kan oppnå større motivasjon blant elevene.

7. REFERANSELISTE

Axelsson, Å. (2012). Litteraturstudie. I M. Granskär & B. Höglund-Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (s. 203-220). Lund: Studentlitteratur AB

Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS

Chatzipanteli, A., Digelidis, N. & Papaioannou, A. G. (2015). Self-Regulation, Motivation and Teaching Styles in Physical Education Classes: An Intervention Study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 333-344. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2013-0024>

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S. & Haerens, L. (2016). Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching?. *Psychology of Sport and Exercise*, (22), 72-82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.06.001>

Høgskole i Hedmark. (2016). *Retningslinjer for bacheloroppgaver ved Institutt for idrett og kroppsøving*. Elverum

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. (4. utg.). Oslo:

Universitetsforlaget

Johannessen, A., Tufte, P. A & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til*

samfunnsvitenskapelig metode. (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag

Kokkonen, J. A., Kokkonen, M. T., Telama, R. K. & Liukkonen, J. O. (2011). Teachers'

Behavior and Pupil's Achievement Motivation as Determinants of Intended Helping

Behavior in Physical Education. *Scandinavian Journal of Education Research*, 57(2), 199-

216. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.628692>

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2015). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og*

elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2015). *Livet i skolen 1. Grunnbok i*

pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Ommundsen, Y. & Kval, S. E. (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance

Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education.

Scandinavian Journal of Education Research, 51(4), 385-413.

<http://dx.doi.org/10.1080/00313830701485551>

Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H.

Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-61). Oslo:

Universitetsforlaget

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo:

Universitetsforlaget

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra

<http://www.udir.no/k106/KRO1-04>