

Campus Elverum

Sverre Jonas Sand Pettersen

Bachelor  
Inkluderende kroppsøving

Inclusive Physical Education

Faglærer i kroppsøving og idrettsfag

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

---

## **Innhold**

## **Norsk sammendrag**

I denne oppgaven tar jeg for meg begrepet inkludering og ser på relevant teori i forhold til dette. Jeg går nærmere inn på det psykologiske læringsklimaets rolle i klassen, samt subjektive teorier om ferdighet og elevenes målperspektiv.

Et sentralt fokus i oppgaven er også på elevenes selvoppfatning og deres opplevde kompetanse, og hva slags effekt dette har på elevene.

Jeg går og igjennom fire forskningsartikler som jeg bruker til å drøfte opp mot teori i forhold til min problemstilling.

## **Engelsk sammendrag (abstract)**

## 1.0 Innledning

I kroppsøvningsfaget ser det ut til at mange elever har ulike opplevelser. De elevene som har et godt forhold til egen kropp og et positivt syn på idrett og bevegelse, føler seg trygge i kroppsøvningsfaget. Mens på den andre siden vil elever som er ukomfortable med egen kropp og eget selvbilde, samt har liten erfaring med bevegelse og fysisk aktivitet, føle seg usikre i møte med faget. I sosial sammenheng ser det ut til å være to reaksjonsmønstre på fremmedhet: på den ene siden en følelse av trygghet og det å være akseptert, og på den andre siden en følelse av usikkerhet og det å føle seg truet (Noethlichs & Midthaugen, 2015). Et positivt selvbilde og en følelse av å være akseptert er viktig for å takle usikkerhet knyttet til sosial interaksjon, da man gjerne mer åpen for nye ideer og meninger, og ser muligheter i stedet for problemer og er åpen for å videreutvikle egen identitet (Noethlichs & Midthaugen, 2015).

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk arrangerte i 2012 en konferanse på NIH. Her kom det frem at opptil 30 prosent av barn og unge oppgir at de «ikke liker» eller «hater» kroppsøvningsfaget slik de møter det i skolen. Ungdommene som oppgir å trives best i faget, er også de som er mest idrettsaktive på fritiden (Borgen & Leirhaug, 2012).

Mye tyder på at det er et problemfylt fag for noen, da det er mye negative opplevelser rundt faget. Vi kan si at noen elever faller utenfor. Kroppsøving skjer stort sett i åpne rom, som i gymsalen og her blir elevene sine kropp og ferdigheter tydelig vist frem. Det har blitt hevdet at faget kan praktiseres på en måte som kan favorisere enkelte elever, eller elevgrupper, særlig gutter som er gode i ballspill. Denne måten å praktisere faget på kan gå ut over andre elever som ikke har de ferdighetene som blir vektlagt (Standal, 2015, s.13).

Hvis aktivitetene i kroppsøvingen er organisert på en svært lik måte som idretten enkelte elever bedriver, vil disse elevene få tilfredsstilt sine behov på bekostning av elever som ikke er det, da de stiller langt sterkere (Standal, 2015, s.13). Engebretsen (2015, s. 110) skriver at læreren må ta de samfunnsskapte kjønnsforskjellene på alvor når man skal velge innhold som skal være tilpasset elevenes forutsetninger slik at de kan oppleve mestring og dermed ha mulighet til å utvikle motivasjon for å være fysisk aktive. Hun skriver og at muligheten til å utvikle livslang bevegelsesglede må gjelde begge kjønn. Brattenborg og Engebretsen (2013, s.189) skriver om hvordan vi bør møte jenter og gutter i kroppsøvningsundervisningen med reflekterte holdninger til kjønn og idrett, i tillegg til å ha kunnskap om hvilke erfaringer de

har gjort i organisert idrett. Gutter og jenter møter kroppsøvningsundervisningen med ulike forutsetninger og erfaringer. Kroppsøvningsfaget skal bidra med mer enn tilegnelse av fysiske ferdigheter. Undervisningen skal som vi vet, bidra til helhetlig utvikling og dannelse.

I en artikkel av Andrews og Johansen (2005) skriver de om problemene jenter erfarer på ungdomsskoletrinnet. Blant annet hvordan de opplever at innholdet i faget var på guttens premisser, de følte seg oversett og kom også med kant på læreren. Jentene opplevde prestasjonspresset som kom inn i kroppsøving da de begynte på ungdomsskolen svært negativt. Ikke bare skal den enkelte elev vurderes, de individuelle prestasjonene blir og synlige, og det går ikke lang tid før elene har plassert hverandre. For en elev som opplever å prestere svakt kan derfor nederlaget være stort.

Det er ikke nødvendigvis bare uproblematisk for guttene i kroppsøving heller. Gutter som ikke klarer å hevde seg ved å mestre og prestere innenfor kroppsøving og idrett, kan oppleve det som vanskelig å på samme måte som jenter som opplever å bli oversett og undervurdert (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 191). De vil nok kunne sammenligne seg med de mestringssterke elevene i klassen og vurdere sine egne prestasjoner ut ifra dette.

Det er tydelig at det er mange faktorer som kan være med å avgjøre hva slags opplevelse elevene har av faget, og dette vil og kunne være med å påvirke elevenes deltagelse i faget.

Det blir svært vanskelig å oppnå de målene som er satt i læreplan og andre styringsdokumenter når det er på denne måten. Noen elever faller utenfor i faget, andre innenfor. Dette er en flytende grense og den kan ikke defineres klart. Som lærer kan en i stor grad være med å påvirke og flytte på denne grensen (Standal, 2015). Kanskje kan valg av innhold i faget, og måten det blir presentert på gjennom læringsaktiviteter og læringsklima være med på å påvirke elevenes opplevelse av faget?

### **Problemstilling:**

Hva er årsaken til at noen elever faller utenfor fellesskapet i kroppsøvningsfaget og hva kan gjøres for å inkludere disse elevene i faget?

## **2.0 Teori**

I dette kapitlet vil jeg presentere relevante teoretiske perspektiver for å drøfte problemstillingen min.

## **2.1 Formålet med kroppsøving i skolen**

Kroppsøving skal ifølge læreplanen gi elevene livslang bevegelsesglede og mestring ut i fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015, Formål) I prinsippene for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015, Tilpasset opplæring og likeverdige forutsetninger) står det at i opplæringen skal det mangfoldet elevene har bakgrunn i, forutsetninger interesser og talent møtes med et mangfold av utfordringer. Alle elever skal også ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeid med fagene i et inkluderende læringsmiljø. Også i opplæringsloven står det skrevet at undervisningen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (1998, §1-3).

Kroppsøvingfagets plass i skolen kan, og må ses i lys av de styringsdokumentene som ligger til rette for å lede oss som lærere i vårt arbeid. I læreplan for kroppsøving står det skrevet om fagets formål og hovedområder. Faget kroppsøving skal være et allmenndannende fag som skal inspirere til livslang bevegelsesglede. Faget skal medvirke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen. Kroppsøving skal og medvirke til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre. Faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positive oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2012, Formål). Dette er blant mange ting som står skrevet om faget, og det er opp til oss å tolke dem. Sentrale punkter er glede og mestring i fysisk utfoldelse med andre, som kan være med på å skape utvikling og positiv selvoppfatning.

Utvikling av egen identitet og danning er sentralt læringsinnhold i skolen og tilhører skolens hverdag, noe det er mange eksempler på både i læreplanens generelle del og i den fagspesifikke kroppsøvingen (Noethlichs & Midthaugen, 2015). I prinsippene for opplæringen fremheves blant annet viktigheten av at alle elever skal stimuleres i deres personlige utvikling og identitet når det gjelder å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015, Læringsplakaten). Skolen skal legge til rette for at elevene får øve seg i ulike former for samhandling og problem og konflikthåndtering, og opplæringen skal bidra til utvikling av selvinnrettet og identitet, respekt og toleranse (Utdanningsdirektoratet, 2015, Sosial kompetanse). I den generelle delen av læreplanen står det at opplæringa skal gi en god allmenndanning. Det er en forutsetning for helhetlig



---

personlig utvikling og mangfoldig mellommenneskelige bånd (Utdanningdirektoratet, 2015, Det allmenndannende mennesket).

Kroppsøvningsfaget skal også fungere som et dannelsesfag. Dannelsesperspektivet går igjen i alle delene av LK06. Dannelse tydeliggjøres som didaktisk begrep i læreplanverket, og det viser at det er et sentralt perspektiv å reflektere undervisningens innhold og form ut ifra (Engebretsen, 2016). Klafki (2011) skriver at dannelse er for alle, og det har som hensikt å utvikle evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet hos elevene. Det å mestre eget liv, delta i arbeid og fellesskap, tenke kritisk, handle etisk, medansvar og medbestemmelse er alle sentrale begrep i et dannelsesperspektiv (Engebretsen, 2016). Sentrale begrep i formålet for kroppsøving er jo fair play, det å gjøre hverandre gode, vise hverandre respekt og evne til å samarbeide (Utdanningsdirektoratet, 2012, Formål). Så her kan vi se at det ligger til rom for dannelse i kroppsøvningsfaget.

Klafki (2011) fremhever at det sentrale innenfor allmenndannelse er å bidra til at elevene tilegner seg kunnskap og erfaringer innenfor et allsidig felt. I den forbindelse trekker han fram mange faglige elementer som bør være representert i skolen, deriblant forskjellige former for lek og spill, kroppslig bevegelse og idrett. Kroppslig dannelse kan forstås som individets tilegnelse av allsidige og varierte fysisk-motoriske ferdigheter (Engebretsen, 2016). Dannelsesperspektivet er et overordnet perspektiv å reflektere valg av innhold ut ifra, men også metode, lærerrolle og læringsmiljø (Engebretsen, 2016).

Ommundsen (2005) argumenterer for at kroppsøvnings hovedanliggende er å løfte frem og ivareta kroppslig læring og kroppen som erkjennelsesmedium og erfaringsform. Et annet viktig poeng ved kroppslig kompetanse og kroppslig bevissthet er at det skal inkludere variert og individuelt kroppslig bevegelsesferdighet og motorisk-kinetisk kompetanse i vid forstand, og at elevene med sine forutsetninger, på denne måten får utvikle seg og lære, og en mulighet til å få bekreftet et fysisk, kroppslig og motorisk «jeg kan» (Ommundsen, 2008). Læring i bevegelse må være det sentrale perspektivet for faget, da bevegelse er fagets kjerne og hvis kroppen skal fungere som et erkjennelsesmedium må kroppen, kroppsbruk og bevegelser utvikles og utformes. Dette er læring i bevegelse, og det som er erfart og utviklet med kroppen kan fordypes ved læring om bevegelse, og læring gjennom bevegelse kan da få betydning når bevegelser kan utføres. Slik er kroppsøvningsfaget med på å gi elevene en allmenndannelse (Zoglowek, 2006).

## **2.2 Inkludering**

Inkludering kan forstås som en ideologi for hvordan man skal organisere og gjennomføre opplæring for barn og unge. Ideologien har som utgangspunkt en likhetstenkning og en likeverdighetstenkning avledet av blant annet menneskerettserklæringen og tilhørende konvensjoner. Den handler om sosial rettferdighet, sosial likhet og likestilling (Haug, 2014). Et inntrykk som noen kanskje sitter med, er at inkludering kun er et tiltak som gjelder elever med spesielle behov, som funksjonshemninger eller andre spesialpedagogiske behov. Men i en mer utvidet forståelse av inkludering, gjelder inkludering alle elever som blir utsatt for ekskludering (Standal, 2015). Det er også denne forståelsen av inkludering jeg vil fokusere på i denne oppgaven, en inkludering som gjelder for alle uansett bakgrunn eller årsak til ekskludering. Det virker både rett, naturlig og viktig at skolen skal være for alle (Haug, 2014).

En inkluderende skole skal ta hensyn til alle barn, uavhengig av kategoriseringer og bakgrunn. I den inkluderende skole skal skolens virksomhet tilpasses elevene og deres behov, ikke omvendt (Haug, 2014).

Haug (2014) presenterer fire områder som blir viktige for inkludering.

Det å sikre fellesskapet. Alle elever skal være medlemmer av klassen, slik at de får ta del i det sosiale livet der, der de er aktive deltagere i fellesskapet.

Å sikre deltagelse. Det vil si å ha mulighet til direkte engasjement i meningsfylt aktivitet. Ekte deltagelse forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte av det samme fellesskapet. Dette må skje ut ifra den enkeltes forutsetninger.

Å sikre medvirkning eller demokratisering. Alle stemmer og synspunkter skal høres. Alle elever skal ha mulighet til å bli orientert, få uttale seg og påvirke det som gjelder deres egne interesser i opplæringen.

Å øke læringsutbytte. Alle elever skal ha rett til en opplæring som er til gagn for dem, både sosialt og faglig. Skolen skal være en plass å lære (Standal, 2015).

Effekten av inkludering skal da være aktiv deltagelse med optimalt utbytte av alle elever i læringsfellesskapet. Det vil si, at elever befinner seg sammen med og deltar aktivt i samme undervisning og fellesskap som deres klassekamerater. Igjennom denne inklusjonen skal elevene få optimalt utbytte av og utvikle positive selvbilder på bakgrunn av deltagelse i læringsfellesskapet (Haug, 2014).

Samtidig presenterer dette en noen store utfordringer for lærerne i deres praktisk

---

pedagogiske virksomhet (Haug, 2014). Å få dette til i praksis er nemlig ingen enkel oppgave. Lillejord (2012) skriver at det for å få til inkludering i skolen må skje forandringer på organisasjonsnivå og i den enkelte lærers praksis. Hun skriver og at en inkluderende skole er et politisk ideal, men en pedagogisk utfordring å finne ut hvordan det lar seg realisere i skolen. Skal man realisere en inkluderende praksis, utvikles den først og fremst gjennom vedvarende læring i organisasjonen.

#### **2.4 Psykologisk læringsklima**

Et viktig aspekt ved elevens opplevelser i faget er at deres følelse av mestring og prestasjoner være viktig for deres trivsel i faget. En følelse av å mestre kan gi grunnlag for motivasjon, læringsberedskap og positive følelser i lærings situasjonen. Og det er nettopp slik at de unges opplevelse av det psykologiske læringsklimaet i skolen spiller en stor rolle for deres fysisk-motoriske og psykososiale læringsutbytte (Ommundsen, 2006, s.10). Dette presenteres tydelig igjennom målperspektivteori.

Innenfor målperspektivteori er det satt et spesielt fokus på det psykologiske læringsklimaet. Et slikt klima vil være grunnlaget for elevens oppfatning av hva det vil si å mestre, subjektive teorier om ferdighet og målperspektiv (Ommundsen, 2006). Læringsklimaet vil og ha en betydning for læringsstrategiene elevene benytter seg av og personlige verdier knyttet til egen deltagelse i faget, positive og negative reaksjoner i form av glede, kjedsomhet og engstelse, og til sist for motivasjonen deres (Ommundsen, 2006). Dette betyr at læringsklimaet spiller en svært viktig rolle i undervisningen vår.

Læringsklimaet virker direkte inn på fysisk-motorisk, sosialt og moralsk læringsutbytte, men også indirekte da det påvirker de unges målperspektiv og subjektive teorier om ferdighet. Et oppgaveklima har store fordeler ved at det enten direkte eller indirekte, virker gunstig inn på en rekke sider ved elevenes læringsutbytte (Ommundsen, 2006). Det er læreren som, sammen med elevene skaper læringsklimaet, gjennom undervisning, kommunikasjon og samhandling med elevene. Måten vi tilrettelegger og strukturer timene på er med på å danne læringsklimaet i klassen (Ommundsen, 2006). De kriteriene som ligger til grunn for evaluering, tilbakemelding, ros og anerkjennelse ovenfor elevene, elevenes muligheter til valg, måten å presentere og strukturere læringsoppgaven på og hvordan elevene grupper og synet på samspill dem imellom læringsarbeidet er viktige kjennetegn på hvilket læringsklima det er i klassen (Jakobsen, 2012).

Vi kan skille mellom to ulike typer læringsklima, et oppgaveorientert eller prestasjonsorientert læringsklima. I et oppgaveklima ser læreren på fremgang og innsats som viktige kriterier for å mestre. Læreren er her også opptatt av å gi alle like mye oppmerksomhet og annerkjennelse, uavhengig av prestasjoner. Elevene skal også ha valg og innflytelsesmuligheter på hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det, dette er i tråd med teorien om selvbestemmelse (Jakobsen, 2012). Læreren aksepterer elevenes prøving og feiling som en del av læringsarbeidet, og de benytter seg av ulike grupperingsformer, og oppfordrer elevene til å samarbeide med hverandre når de skal lære (Ommundsen, 2006). I tråd med teoriene om «self-efficacy» og selvbestemmelse bør læreren fremheve at fremgang er personlig kontrollerbar (Jakobsen, 2012). Det at lærere i et oppgaveorientert læringsklima fokuserer mest på det å mestre oppgaver som innsats og fremgang og dermed noe personlig kontrollerbart, og ved at de gir like mye oppmerksomhet til alle elevene, vil dette bety mye for elevenes motivasjon og vilje til å prøve og til å anstrenge seg i læringsarbeidet. Det kan også bety mye for elevenes evne til å stå på når de møter utfordringer. I et oppgaveorientert læringsklima fremmer læreren at det å ikke få til er en naturlig del av læringsarbeidet, noe som gjør at det ikke blir truende eller angstvekkende om skulle gjøre feil, noe som igjen kan være med å skape grobunn for å velge utfordrende læringsoppgaver (Ommundsen, 2006). Forholdet mellom motivasjon og selvregulering er og viktig, opplevd kontroll i læringsprosessen er viktig for hvorvidt elever og utøvere tar i bruk hensiktsmessige læringsstrategier, så som aktiv registrering av egen læring og framgang, refleksjon på hvorfor man mestrer eller ikke, og regulering av egen innsats (Ommundsen, 2006).

Lærere i et prestasjonsklima, betoner det å vinne, og elevene er opptatt av konkurranse og prestasjoner basert på sosial sammenligning med medelever. Lærerne gir typisk kun annerkjennelse og oppmerksomhet til de beste, og er i liten grad åpne for valg og medbestemmelse fra elevenes side (Ommundsen, 2006). Det er og liten aksept for prøving og feiling i læringsarbeidet, feiling er en mangel på ferdighet, og evaluerer gjerne elever i offentlighet mens andre får høre på (Jakobsen, 2012). En lærer i et prestasjonsorientert klima ta typisk i bruk ferdighetsbaserte grupperingsformer, og vil og kunne fremheve at samarbeid er uhensiktsmessig og galt under innlæring (Ommundsen, 2006). I et prestasjonsorientert læringsklima der prestasjoner baserer seg på sosial sammenligning med andre, blir det å mestre langt mindre personlig. Slik vekkes det lettere bekymring hos den enkelte elev for ikke å få til oppgavene de står ovenfor. Også blant de kroppsøvingsflinke er følelsen av å mestre sårbar, da man er under konstant press om å gjøre det tilstrekkelig godt nok i forhold

til andre. Fordi elevenes kognitive oppmerksomhet lett blir rettet mot mulige negative konsekvenser av å ikke få det til, kan et prestasjonsklima skape svekket konsentrasjon og mindre bruk av funksjonelle læringsstrategier rundt arbeidet med læringsoppgavene. Noen elever kan komme til å redusere innsatsen sin, i den tro at det ikke nytter (Ommundsen, 2012). Over tid vil svekket motivasjon, redusert innsats og svekket ferdighetsutvikling kunne følge som konsekvens av et sterkt prestasjonsklima. I et prestasjonsorientert læringsklima er holdningen til samarbeid underveis i læringsprosessen også langt mer negativ, noe som vil kunne føre til mindre samhold og mer innbyrdes konkurranse i klassen (Ommundsen, 2006).

### **2.5 Motivasjonelt målperspektiv**

Læringsklimaet har en innvirkning på elevenes motivasjonelle målperspektiv. Elevenes målperspektiv skaper psykologiske tilstander som påvirker tanker, følelser og handlinger i læringsarbeidet. Innenfor målperspektiv, er elever karakterisert ved å være oppgaveorienterte eller prestasjonsorienterte. Disse målperspektivene har sine paralleller til læringsklima (Ommundsen, 2006).

De oppgaveorienterte er opptatt av egen fremgang og innsats, og knytter egen opplevelse av mestring til det å fullføre en læringsoppgave, få til noe nytt eller gjøre noe bedre enn tidligere. Et oppgaveorientert målperspektiv er preget av et personlig kontrollerbart kriterium med hensyn på å mestre. Oppgaveorienterte elever ser vanligvis mer optimistisk på ulike læringssituasjoner. De er i større grad glade og fornøyde under læring, og de sliter med mindre nervøsitet og spenning, de har mer hensiktsmessige læringsstrategier, og de viser mer utholdende motivasjon når de skal lære noe nytt (Ommundsen, 2006).

De prestasjonsorienterte, derimot, er opptatt av å vinne, være best, og deres kriterium på å mestre er å komme best ut av sosiale sammenligninger med andre. I et prestasjonsorientert målperspektiv ligger det implisitt en forutsetning om å være flinkere enn andre for å føle at en lykkes og dette er lite personlig kontrollerbart (Ommundsen, 2006).

### **2.6 Subjektive teorier om ferdighet**

Elever kan karakteriseres ved at de under læring er bærere av to vidt forskjellige subjektive teorier om ferdigheter. Elever og utøvere med et dynamisk ferdighetsbegrep anser det for mulig og sannsynlig at de lærer og utvikler seg gjennom anstrengelse og hardt arbeid, og at de selv og alle andre kan forbedre seg gjennom anstrengelse og hardt arbeid, og at de selv og

alle andre kan forbedre seg fysisk-motorisk bare de gjør tilstrekkelig nok for det. Et dynamisk ferdighetsbegrep representerer derfor et optimistisk syn på muligheten for å lære (Ommundsen, 2006). Dette er et fornuftig syn å ha med seg, inn i en læringsprosess. Det kan tenkes at elever med et slikt syn vil ha større muligheter til å mestre og utvikle seg u ifra sine egne forutsetninger.

Elever og utøvere med et statisk ferdighetsbegrep ser langt mindre optimistisk på muligheten for å lære. De forbinder gjerne ferdighet med talent, enten er du talentfull eller så er du det ikke, og de anser ferdigheter som stabile egenskaper i form av evner, slike som ikke lar seg påvirke av innsats og anstrengelse (Ommundsen, 2006). Dette er et langt mindre gunstig perspektiv på læring, og sin egen kompetanse som mest sannsynlig vil gjøre det vanskelig for elevene å utfordrende oppgaver.

En hovedforskjell mellom statisk og dynamisk ferdighetsbegrep er ulikhet i de unges oppfatning av og personlige definisjon av ferdighet, særlig hvorvidt den er påvirkbar og foranderlig gjennom innsats og anstrengelse, eller ikke. Dynamisk subjektiv teori om ferdighet er å foretrekke med hensyn på trivsel, motivasjon og læring. Elever og utøvere som opplever at de kan utvikle ferdighetsnivået gjennom innsats, og at de kan lære en rekke nye motoriske oppgaver via øving over tid, vil typisk nok se positivt på lærings situasjonen og utvikle positive forventninger om å kunne mestre (Ommundsen, 2006). De med et statisk ferdighetsbegrep har lettere for å miste tiltroen til at de kan lære nye momenter. Forskning viser at læringsklimaet påvirker elevenes målperspektiv og deres subjektive teorier om ferdighet (Ommundsen, 2006). Et oppgaveorientert klima kan over tid skape elever som knytter det å mestre til egen innsats og egen fremgang. Et prestasjonsorientert klima, derimot, kan skape prestasjonsfokuserete elever som føler de må overgå andre for å oppleve at de lykkes med sine fysisk-motoriske arbeidsoppgaver, eller elever som søker å unngå å vise mangel på ferdighet ovenfor medelever (Ommundsen, 2006). For å fremme både dynamiske teorier om ferdighet og et oppgaveorientert målperspektiv hos elevene, virker det svært hensiktsmessig å fremme et oppgaveorientert læringsklima i sin undervisning, da dette ser ut til å være svært positivt i forhold til elevenes læringsutbytte og trivsel.

## **2.7 Indre og ytre motivasjon**

Motivasjon kan være et viktig begrep når vi skal se på elevers deltagelse i faget. Motivasjon er ofte gjerne definert som det som forårsaker aktivitet hos individet, og det som gir

---

aktiviteten mål og mening for individet (Imsen, 2005). Når vi snakker om motivasjon, er det ikke uvanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er når den enkelte bedriver en aktivitet, eller handling ut av egen interesse for dette, nettopp fordi det oppleves som meningsfylt å holde på med (Imsen, 2005). Handlingen utføres uten noen form for ytre belønning eller kontroll (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Ytre motivasjon vil derimot si at aktiviteten eller læringen gjennomføres og holdes ved like fordi individet enser muligheten til å oppnå en belønning eller et mål (Imsen, 2005). Det er ikke atferden i seg selv som gir indre tilfredsstillelse eller glede (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Amotivasjon kan brukes om en tilstand der en person ikke har noen intensjon om å utføre en bestemt handling (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

## **2.8 Selvbestemmelsesteorien**

En motivasjonsteori som har indre motivasjon i fokus er selvbestemmelsesteorien og denne teorien kan hjelpe til å tilrettelegge læringsmiljøet i kroppsøvfingsfaget slik at det skapes trivsel og læring hos elevene.

I Deci og Ryans teori forklarer de indre motivert atferd som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov. Disse behovene er autonomi, kompetanse og tilhørighet. Tilfredsstillelse av disse grunnleggende psykologiske behovene antas å være en betingelse for indre motivasjon, men også for mental helse og velvære (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dette betyr at indre motivasjon bare kan forekomme dersom aktiviteten tilfredsstiller behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet.

Desto mer kompetent en elev oppfatter seg selv i en aktivitet, desto mer indre motivert vil eleven være. Behovet for autonomi eller selvbestemmelse, handler om behov for å ta egne valg og selv være initiativtakere til handlinger (Jakobsen, 2012).

Kompetanse handler om behovet for å lykkes i optimalt utfordrende oppgaver, oppnå et ønsket resultat og en følelse av at man mestrer oppgaven (Jakobsen, 2012). Følelsen av kompetanse er en viktig drivkraft for å engasjer seg i utfordrende oppgaver og for å ha utholdenhet når oppgaven blir krevende. Elever som ikke føler at de behersker aktiviteter vil ha liten lyst til å delta i disse aktivitetene (Skaalvik & Skaalvik 2014). Behovet for tilhørighet viser til om vårt behov for å etablere gjensidig respekt og tillit med andre, og å føle tilknytning og nærhet til andre mennesker (Jakobsen, 2012). Tilhørighet og nærhet handler om å gi omsorg, motta omsorg og føle seg akseptert av miljøet (Jakobsen, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Ryan og Deci (2007) hevder at disse tre behovene, opplevelse

av kompetanse, tilhørighet og autonomi er nødvendige forutsetninger for å vedlikeholde og fremme indre motivasjon.

## **2.9 Selvoppfatning**

Begrepet selvoppfatning brukes for å betegne enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. Selvoppfatning kan best forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons tanker, følelser, oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv (Skaalvik, 2006). De oppfatningene en person har om seg selv, dannes ofte ut ifra tidligere erfaringer og hvordan disse erfaringene er blitt forstått eller tolket. Disse oppfatningene er subjektive og trenger derfor ikke stemme overens med de oppfatningene som andre kan få, men disse subjektive oppfatningene personen har om seg selv spiller en viktig rolle for individets motiver, følelser og atferd (Skaalvik, 2006). Som nevnt tidligere er en viktig del av skolens oppgave er å utvikle eleven som person, skolen har en identitetsskapende funksjon i den forstand at den skal støtte opp under elevens allsidige utvikling på en positiv måte, ved å utvikle elevens etiske, sosiale og kulturelle kompetanse (Imsen, 2005). Selvoppfatning vil ha betydning for valg av aktiviteter, motivasjon, hvilke mål en setter seg, innsats, utholdenhet, strategier og prestasjonsnivå blant elever, spesielt områdespesifikk selvoppfatning vil ha store konsekvenser for dette. Selvoppfatning er nemlig et flerdimensjonalt begrep, en kan nemlig ha ulik selvoppfatning om seg selv på ulike områder hvor vi har gjort erfaringer (Skaalvik, 2006).

Den oppfatningen en person har av seg selv er altså en viktig forutsetning for personens tanker, følelser, motiver og handlinger. Innenfor Maslows behovsteori er nettopp ønsket om en positiv selvoppfatning å regne som et grunnleggende behov (Imsen, 2005).

Selvoppfatning utvikles og endres som en følge av erfaringer som gjøres i en sosial kontekst. Det er vanlig å skille mellom fire ulike typer av slike erfaringer, genuine mestringserfaringer, andres vurderinger og oppmuntringer, sosial sammenligning og selvattribusjon (Skaalvik, 2006).

Mestringsopplevelser, både faglig og sosialt, vil kunne gi en styrket selvoppfatning (Manger 2010). Mestringserfaringer vil øke forventningene om å klare tilsvarende oppgaver eller prestasjoner, mens erfaringer med å mislykkes vil svekke forventningene om mestring (Skaalvik, 2006). Erfaringer med å mestre oppgaver eller aktiviteter regnes som en av de viktigste kildene til selvoppfatning.



Speilingsteorien som George Herbert Mead har utviklet, beskriver hvordan individets oppfatning av seg selv formes av andres reaksjoner. Oppfatningen en elev får av seg selv formes indirekte gjennom elevens persepsjon av andres oppfatninger av seg selv. Denne speilingen skjer både gjennom de andre elevenes og lærernes reaksjoner. Dette har betydning for den skolefaglige selvoppfatningen eleven utvikler (Manger, Nordahl & Lillejord, 2010). På skolen vil en elev hele tiden kunne sammenligne sine prestasjoner med klassekameratene. Basert på disse inntrykkene former eleven så sin egen selvoppfatning (Manger, Nordahl & Lillejord, 2010).

### **2.10 Selvverd**

I tillegg til å ha oppfatninger om seg selv på konkrete områder, for eksempel oppfatning av egne prestasjoner på skolen, kan en også ha et generelt positivt eller negativt syn på seg selv. Dette betegnes som selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Mens selvoppfatning er en kognitiv reaksjon, en beskrivelse av en selv, er selvverd mer en følelsesmessig vurdering av ens egen verdi som menneske (Manger, 2010). Selvverd er et resultat av de vurderingene vi gjør av os selv på ulike områder. Hvis en elev vurderer seg som flink på skolen, god i idrett og godt likt av medelever, vil dette bidra positivt til hans selvverd. Selvverd har en klar sammenheng med mental helse og er en viktig dimensjon ved livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Selvverd står for en persons verdsetting av seg. Skoleerfaringer og selvoppfatning knyttet til skoleprestasjoner har betydning for selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Personer med et lavt selvverd er forsiktige og usikre og de frykter å gjøre feil, men ønsker å lykkes. Frykten for å mislykkes overskygger derimot ønsket om suksess, og dette resulterer i en atferd som er preget av selvbeskyttelse. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2014) blir elever med et lavt selvverd utrygge i skolesituasjonen. Det er og en sterk sammenheng mellom selvverd og mental helse psykologisk velvære (Skaalvik, 2006).

## **3.0 Metode**

I dette kapitlet vil jeg presentere metoden jeg har benyttet meg av i oppgaven, samt hvordan jeg har brukt den denne og hvordan søkeprosessen min har vært.

### **3.1 Hva er metode?**

Metode er læren om de verktøy en kan bruke for å samle inn informasjon, organisere, bearbeide, analysere og tolke fakta på en systematisk måte (Halvorsen, 2008). Å bruke en

metode kan beskrives som det å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Å benytte seg av en metode kan fortelle en noe om hvordan en bør gå frem for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Sosiologen Wilhelm Aubert formulerte det slik: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Dalland, 2012).

Metoden man bruker bør være en ideell fremgangsmåte for ens problemstilling og må også være praktisk gjennomførbart. Metoden må også ha gode muligheter for å gi oss gode data og belyse spørsmålet vårt på en faglig interessant måte, den må altså ha gode muligheter for å fange opp det en ønsker å undersøke (Dalland, 2012).

### **3.2 Litteraturstudie som metode**

I denne oppgaven er litteraturstudie blitt brukt som metode, da dette var en av retningslinjene som var gitt fra Høgskolen i Innlandet.

Før vi går inn på hvordan jeg har gjennomført oppgaven skal vi se litt nærmere på litteraturstudie som metode. Ett litteraturstudie er en omfattende studie og tolkning av eksisterende litteratur som kan relateres til et bestemt område, man prøver å sammenfatte tilgjengelig litteratur om et emne, for så å se det i et helhetlig perspektiv (Aveyard, 2010).

Resultatene fra hver enkelt kilde kan settes sammen til et større helhetlig bilde, og man kan oppnå en forstørret forståelse for emnet (Aveyard, 2010).

På denne måten skaper ikke nødvendigvis litteraturstudien ny kunnskap, men når man sammenstiller kunnskap fra flere artikler slik kan man komme frem til nye perspektiver (Støren, 2013).

Metoden i en litteraturstudie handler om å søke seg frem til vitenskapelige originalartikler i relevante databaser, og dette er materialet en vil samle, vurdere og sammenfatte (Støren, 2010). Når man gjennomfører en litteraturstudie er det viktig at materialet man skal benytte seg av er relevant for problemstillingen sin, samt at vi er kritiske til dets kvalitet. Det vil være nødvendig å vurdere materialet man finner i forhold til dets validitet og reliabilitet (Aveyard, 2010). I denne oppgaven er det også anvendt kunnskap fra fag- og pensumbøker for å begrunne og underbygge mine funn (Støren, 2010).

### 3.3 Søkeprosessen

I søkeprosessen min har jeg benyttet meg av ulike databaser og ulike søkeord for å finne frem til relevant litteratur. Jeg har funnet fire artikler som jeg vil benytte i denne litteraturstudien.

### 3.4 Inklusjon- og eksklusjonskriterier

Det å benytte meg av inklusjon- og eksklusjonskriterier vil jeg også være med å avgrense søkene mine for å ikke få for mange artikler, dette er og med på å styrke etterprøvbarheten til forskningen (Støren, 2010).

Når jeg skulle innhente data var det også viktig å se på reliabilitet og validitet på de aktuelle artiklene. Reliabilitet knytter seg til pålitelighet og nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilken data som brukes, måten den smales inn på og hvordan den bearbeides (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Validitet tar for seg hvor godt eller relevant, data representerer fenomenet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Et hjelpemiddel i denne prosessen er å søke etter fagfelleverderte artikler, altså godkjente forskningsartikler. De artiklene man finner her skal da være kvalitetssikret av andre forskere. Når en skal vurdere litteraturen en skal bruke i en litteraturstudie, fremhever Aveyard (2010) noen vurderinger en må gjøre seg. I første omgang, om litteraturen er relevant til studien en skal gjennomføre og om litteraturen kan gi et godt svar på problemstillingen vår. Og til sist om litteraturen er av høy nok kvalitet til å brukes. Da kan man vurdere blant annet hvem som har skrevet artikkelen, hvor den er publisert, hvorfor det er blitt skrevet, hvilken metode det er blitt brukt og hvordan data ble samlet inn og analysert er for eksempel noen aspekter en kan benytte seg av for å vurdere kvaliteten av litteraturen (Aveyard, 2010).

For å stille krav til litteraturen og avgrense søkene ble følgende inklusjonskriterier brukt:

-Språk («Norsk og engelsk»).

Begrunnelse: Dette er de to språkene jeg mestrer, og å søke i andre språk har derfor ikke noe poeng for meg.

-Tidsrom («2005 – 2017»).

Begrunnelse: Aveyard (2010) hevder at det ikke er ideelt å utelukke litteratur basert på når den ble publisert, da man kan gå glipp av viktig dokumenter. Men jeg har valgt å gjøre dette av to grunner, den første er av praktiske årsaker, for ikke å få for mange treff å lete igjennom. Den andre er at både skolen, og samfunnet den er en del av er i konstant utvikling, jeg har derfor ønsket å forholde meg til relativt ny forskning (Imsen, 2012).

-Fagfelleverderte artikler eller av høyest mulig kvalitet.

Begrunnelse: Dette for å hjelpe meg å finne litteratur av høyest mulig kvalitet. Disse artiklene skal allerede være sikret høy kvalitet.

-Relatert til kroppsøving og problemområde.

Begrunnelse: Litteraturen jeg finner må kunne svare på problemstillingen, eller hjelpe meg å drøfte den og samtidig helst være knyttet til kroppsøving.

### **Artikkel 1:**

#### **Database: Oria**

Dette er en database jeg er god kjent med og den er velegnet til å søke med da det er enkelt og finne relevante artikler og man får treff fra flere andre gode databaser. Artikkelen var lokalisert på Brage.

#### **Søkeord og søkekombinasjoner:**

Det første søkeordet jeg brukte var «kroppsøving». Dette ga svært mange treff, så for å avgrense søket ble dette søkeordet kombinert med «deltagelse», «kroppsøving» AND «deltakelse». På denne måten er det også enklere og finne artikler som kan være relevante for problemområdet. Dette ga 30 treff og fire innen fagfelleverderte artikler. Av disse fire fant jeg en relevant artikkel. «Intensitet og involvering i kroppsøving» (Brattli, V., Hansen, K. L., Steiro, M. J. & Ingebrigtsen, J.).

### **Artikkel 2:**

#### **Database: Oria**

Også på dette søket brukte jeg Oria. Men artikkelen jeg fant var lokalisert på EBSCOhost SPORTDiscuss.

#### **Søkeord og søkekombinasjoner:**

I dette søket brukte jeg søkeordene «physical education» AND «engagement». Selv med inklusjon- og eksklusjonskriteriene ga dette meg svært mange treff, men artiklene jeg fant måtte fortsatt være relevante til problemområdet mitt. Jeg gikk da igjennom mange artikler som virket lovende, og leste sammendraget til disse for å finne ut hva de handlet om. Jeg fant da etter hvert en artikkel som virket lovende, «Student Motivation in Physical Education and Engagement in Physical Activity» (Bryan, C. & Solomon, M.).

**Artikkel 3:****Database: Oria**

Også på dette søket brukte jeg Oria. Selve artikkelen var lokalisert i NIH's database av artikler.

**Søkeord og søkekombinasjoner:**

I dette søket brukte jeg søkeordene «physical education» AND «learning» AND «difference».

I dette søket brukte jeg ikke kriteriet om fagfellevurderte artikler, men jeg fant en svært relevant doktorgradsavhandling «Learning the difference: on-the-job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students» (Midthaugen, P.).

**Artikkel 4:****Database: Oria**

Også på dette søket brukte jeg Oria. Artikkelen var lokalisert på EBSCOhost SPORTDiscuss

**Søkeord og søkekombinasjoner:**

I dette søket brukte jeg søkeordene «physical education» AND «competence». Dette ga svært mange treff, 81395. Men gjennom å kete igjennom de første fant jeg en artikkel jeg synes virket relevant. «Goal orientation and intrinsic motivation for physical education: Does perceived competence matter» (Baric, R., Vlastic, J. & Erpic, S. C.).

**5.0 Resultater**

I dette kapitlet skal jeg presentere de artiklene jeg har søkt meg frem til for å belyse mitt problemområde. Jeg vil gå igjennom hver enkelt artikkel for seg og presentere deres metoder og resultater før jeg trekker dette videre inn i diskusjonskapitlet.

**5.1 Intensitet og involvering i kroppsøving**

Den første artikkelen heter «Intensitet og involvering i kroppsøving» og er skrevet av Brattli, V., Hansen, K. L., Steiro, M. J. & Ingebrigtsen, J. (2014) og publisert i Tidsskriftet FoU i praksis. Studien undersøker sammenhengen mellom elevenes faktiske og selvrapporterte intensitet og involvering i kroppsøving på den ene siden og organisering av kroppsøvingstimen og elevenes forutsetninger på den andre. Data i denne studien ble samlet

inn ved hjelp av hjertefrekvensmålinger, video og spørreskjema. Data ble hentet inn fra tre ungdomsskoleklasser på 10.trinn på ulike skoler. Det er interessant å merke seg at nesten halvparten av elevene som ble forespurt om å delta valgte å ikke gjøre dette, og resultatene til undersøkelsen burde sees i sammenheng med dette.

Resultatene viser at intensitet og involvering sett i sammenheng med lagsammensetning gir ulikt utfall for gutter og jenter. Deltagelse i idrett utenom skoletid sammenfaller med økt intensitet og involvering i kroppsøvingfaget sammenlignet med de som ikke er aktive i fritiden. Det kan tenkes at gruppen elever som ikke deltok i undersøkelsen, mest sannsynlig består av ungdommer som ikke trives godt i kroppsøvingstimene. Det synes rimelig at de sammenhengene som har vist seg i denne studien ville blitt ytterligere forsterket dersom frafallet hadde vært mindre. Studien fremhever utfordringer ved kjønnsblandet og ferdighetsblandet undervisning, og ser ut til å støtte viktigheten av kroppsøvingslærerens faglige kompetanse og bevisste forhold til å tilpasse undervisningen i faget.

## **5.2 Student motivation in Physical Education and Engagement in physical activity**

Den andre artikkelen jeg har valgt ut heter «Student motivation in Physical Education and Engagement in physical activity» og er skrevet av Bryan, C. L. & Solmon, M. A. (2012).

I denne studien har forskerne undersøkt sammenhenger mellom opplevd motivasjonsklima, holdninger og nivåer av selvbestemmelse. Studiens deltakere var 114 elever fra sjette, syvende og åttende trinn. Datainnsamlingen ble gjort ved hjelp av spørreskjema og skritteller.

Elever som hadde en oppfatning av at de tok del i et oppgavebasert læringsklima og fikk muligheten til å utvikle seg i sitt eget tempo hadde positive holdninger til faget, i den forstand at de følte de hadde nytte av faget og opplevde glede ved å delta. Forskerne konkluderer med at det å delta i et oppgaveorientert læringsklima kan være med å øke elevens positive holdninger til faget, samt påvirke elevens indre motivasjon. I tillegg vil det å gi elevene valgmuligheter i forhold til aktiviteter, vanskelighetsgrad, utfordringer, oppgaver og alternativer styrke elevenes autonomi gjennom selvbestemmelse. Det blir derfor viktig at kroppsøvingslærere fremmer et oppgaveorientert læringsklima, hvor elevene har valgmuligheter for å fremme deres autonomi gjennom selvbestemmelse og tilby aktiviteter som appellerer til begge kjønn og øker sjansene for at alle elevene er mer aktive i kroppsøvingstimene.

## **5.3 Learning the difference: On the job training of PE teachers, and its effect on upper**

---

### **secondary students**

Den tredje artikkelen min heter «Learning the difference: On the job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students» og er en doktorgradsavhandling skrevet av Per Midthaugen (2011). Forskningsdesignet her er kvasi-eksperimentelt pre-post gruppe design. Midthaugen har videreutviklet et kursprogram for kroppsøvlingslærere opprinnelig utviklet av Grimminger, til norsk forhold, og implementert det i den norske videregående skolen. Målet var å undersøke om kursprogrammet hadde den ønskede effekten hos elevene. Grimmingers programkurs bygger på Erdmann og Giess-Strüber fra German Sport Univeristy i Cologne som utviklet et program som ble kalt «Intercultural Movement Education». Forskningen ble gjennomført ved syv videregående skoler i Norge. 16 kroppsøvlingslærere fra fem av skolene deltok i kursprogrammet Midthaugen utarbeidet, og skulle fungere som tiltaksgruppen. 10 kroppsøvlingslærere fra to skoler skulle fungere som kontrollgruppe. Inter kulturell læring kan sies å være et konsept som legger vekt på å være klar over og godta forskjeller.

Elevene i tiltaksgruppen vise langt høyere resultater innen selvvurdering. Elevene til lærere som hadde inkorporert mesteparten av kursinnholdet, hadde størst fordel av tiltaket. Resultatene til disse elevene indikerte at intervensjonen hadde hatt en effekt i den forstand at elevene fikk en forbedret selvvurdering, større åpenhet og mer glede av både kroppsøving men også skolen generelt.

### **5.4 Goal orientation and intrinsic motivation for physical education: Does perceived competence matter**

Den fjerde artikkelen jeg har valgt heter «Goal orientation and intrinsic motivation for physical education: Does perceived competence matter» og er skrevet av Baric, R., Vlasic, J. & Erpic, S., C. (2014). I denne studien undersøkte forskerne sammenhengen mellom opplevd kompetanse, indre motivasjon og målperspektiv hos elever i kroppsøvingstimer. 594 elever fra ulike skoler deltok i undersøkelsen, og data ble samlet in ved hjelp av spørreskjemaer. Resultatene viste at det var en klar sammenheng mellom elevenes opplevde kompetanse og elevenes målperspektiv og glede og interesse for faget. Elevene som opplevde seg selv som mer kompetente likte i større grad å ta del i faget og hadde et mer oppgaveorientert målperspektiv. Funnene viste også en sammenheng mellom opplevd kompetanse og faktorer for indre motivasjon som interesse for og glede i faget.

## **6.0 Diskusjon**

Jeg vil nå prøve å drøfte resultatene jeg jeg har presentert fra disse forskningsartiklene opp mot relevant teori og i forhold til mitt valgte problemområde og problemstilling.

Av de resultatene Brattli et al (2014) presenterer i sin artikkel kan vi se at hvordan kroppsøvingslærerne organiserer timen, i stor grad påvirker elevenes grad av deltagelse. Vi kan se av studien at det er tendenser til at organiserings- og aktivitetsformer som er svært like aktivitetene elever bedriver på fritiden, gjør at disse elevene stiller sterkere i kroppsøvingsfaget. Vi si at læringen i faget skjer på disse elevenes premisser da undervisningen ser ut til å være tilpasset dem.

Elever som ikke har den samme idrettsbakgrunnen kan derfor oppleve at de ikke strekker til, eller at de har den kompetansen som kreves. Det kan være disse elevene har et mer statisk ferdighetsbegrep, og har derfor et mer pessimistisk syn på læring. Med et statisk ferdighetsbegrep vil de miste troen på at de kan lære nye momenter og kan lett utvikle læringspessimisme (Ommundsen, 2006). Hvis læringsklimaet som er til stede i klassen i tillegg er prestasjonsorientert kan elevene bli opptatt av negative konsekvenser av det å ikke mestre, eller redusere innsatsen sin fordi de ikke føler det nytter (Ommundsen, 2006). Det psykologiske læringsklimaet i klassen vil og ha en betydning for elevenes målperspektiv og deres subjektive teorier om ferdighet (Ommundsen, 2006). Så hvis læringsklimaet er prestasjonsorientert kan elevenes målperspektiv fort også bli prestasjonsorientert. Noe som kan være problematisk, da man med et slikt målperspektiv vil være opptatt av å vinne, eller være best, og mestring kommer gjennom sosiale sammenligninger der det å være flinkere enn andre må til for å føle at en lykkes. Når elevene da skal delta i aktiviteter som blir dominert av idrettslige sterke elever er det stor sannsynlighet at de vil forsøke å skjule sin mangel på ferdighet, og det kan tenkes at kroppsøvingsfaget da fort blir et problematisk fag å skulle være en del av. Da er det og interessant hvor stor andel av de forespurte elevene som valgte å ikke delta i undersøkelsen. Av 105 valgte 47 å ikke delta, ca 45% av de forespurte elevene. Brattli et al (2014) tror at denne gruppen mest sannsynlig vil bestå av elever som ikke trives godt i kroppsøvingstimene. De antar og at resultatene i studien ville blitt forsterket ytterligere hvis flere av disse elevene hadde deltatt. Det er uansett en betydelig andel, som da her kanskje går med svært negative følelser og holdninger knyttet til kroppsøvingsfaget. Som en følge av dette vil de kunne ha lav selvoppfatning av seg selv, eller dårlig faglig selvoppfatning, at de ikke er motivert fordi de ikke føler tilhørighet til gruppa, eller at de ikke føler at de kan prestere i faget grunnet manglende kompetanse som følge av selv vurdering. Implikasjonene dette gir er at faget kroppsøving ikke fungerer som



---

det allmenndannende faget det skal, og læreren vil ikke klare å nå de mål som er satt for faget i relevante styringsdokumenter. Elevene vil kunne bli amotiverte og redusere sin deltagelse i faget.

Som vi kan se er det mange faktorer som kan spille inn i denne prosessen, og som avgjør elevenes deltagelse. Læringsklima, elevenes målperspektiv og deres opplevde kompetanse vil absolutt kunne være avgjørende her. Dette ser vi og klart i resultatene til Bryan, C., L. & Solmon, M., A. (2012) artikkel. De fant nemlig at elever som deltok i et oppgavebasert læringsklima hadde en mer positiv holdning til faget, og de følte og at de dro større nytte av faget og opplevde glede ved å delta. Alt i alt konkluderte forskerne her med at dette var med på å øke elevenes indre motivasjon. Dette kan og sees i sammenheng med selvbestemmelsesteorien, da denne fokuserer på de tre behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet. Teorien hevder at indre motivasjon er sterkt knyttet til oppfattet kompetanse og selvbestemmelse (Jakobsen, 2012). Dette bygger på teorien om psykologiske behov som er en av teoriene selvbestemmelsesteorien innehar, som sier at omgivelser som styrker disse behovene vil ha innvirkning på elevenes velvære, og at om de grunnleggende behovene er støttet i en sosial kontekst er det lagt til rette for indre motivasjon og internalisering (Jakobsen, 2012; Ryan & Deci, 2007). Bryan, C., L. & Solmon, M., A. (2012) ser også ut til å støtte og teorien om selvbestemmelse, og mener at man burde gi elevene større valgmuligheter for å fremme deres autonomi gjennom selvbestemmelse.

Også ut i fra et dannelsesperspektiv blir selvbestemmelse gitt en viktig plass. Det sammen med medbestemmelse og solidaritet utgjør tre grunnleggende egenskaper Klafki (2011) vektlegger. I et dannelsesteoretisk perspektiv er selvbestemmelse et sentralt dannelsesinnhold og en forutsetning for demokrati. Alle må få muligheten til å erfare og å anvende selvbestemmelse da dannelse og demokratiforståelse henger nøye sammen (Engebretsen, 2016).

I Barics et al (2014) artikkel viste det seg også at opplevd kompetanse var viktig for elevenes involvering i faget. Elevene som opplevde seg som mer kompetente trivdes i langt større grad bedre i kroppsøving og var mer oppgaveorientert enn de som opplevde seg mindre kompetente. Dette syntes og å være relevant i forhold til teorien presentert tidligere, da læringsklimaet vil påvirke elevenes motivasjonelle målperspektiv og subjektive teorier om ferdighet som igjen vil påvirke deres læringsstrategier, motivasjon og trivsel i faget (Ommundsen, 2006). Så hvis elevene opplever læringsklimaet i klassen som

prestasjonsorientert, kan dette gjøre at elevene over tid føler seg mindre kompetente, utvikler et statisk ferdighetsbegrep, og de vil ha mindre glede og utbytte av kroppsøving. I et oppgaveorientert læringsklima skal det være muligheter for valg og innflytelse som er i tråd med selvbestemmelsesteorien, og hvis dette fremmes hevder den at indre motivasjon vil styrkes (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Selvoppfatning utvikles og dannes ut ifra erfaringer som blir gjort i sosiale sammenhenger. Og den selvoppfatningen vi har om selv vil ha betydning for valg av aktiviteter, innsats, læringsstrategier og prestasjonsnivå. Selvoppfatningen er en viktig forutsetning for tanker, følelser, motiver og handlinger som den enkelte elev gjør seg (Skaalvik, 2006). Hvis vi da ser for oss elever som i kroppsøvingsfaget, ikke opplever tilhørighet, kompetanse, autonomi, mestring eller glede på grunn av de tidligere nevnte punktene, kan vi med stor sannsynlighet anta at de erfaringene de gjør seg i kroppsøvingsfaget, vil ha en negativ innvirkning på deres selvoppfatning, som igjen vil påvirke deres opplevelse av faget, og muligens også deres selvverd. Dette fremstår for meg som en ond sirkel der en negativ opplevelse fører til en annen og forsterkes ytterligere. Og på denne måten er ikke kroppsøvingsfaget i nærheten av å være det allmenndannende faget det skal være.

Bryan, C., L. & Solmon, M., A. (2012) fant og i sine resultater at elevenes motivasjon og involvering i faget sank betraktelig ettersom elevene ble eldre. Dette kan være en indikasjon på at negative opplevelser over tid, for eksempelvis fokus på prestasjoner, sosial sammenligning, liten grad av selvbestemmelse og tilhørighet, fører til at elevenes indre motivasjon svekkes og de blir amotiverte. Dette vil muligens også kunne påvirke deres selvoppfatning, mestringsforventninger og syn på egne ferdigheter. Bryan, C., L. & Solmon, M., A. (2012) konkluderer med at et fokus på læring og individuell fremgang vil være svært viktig i ungdomsskoleårene for å motvirke dette. De skriver at det i de tradisjonelle læreplanene er et for smalt fokus på idrettslige aktiviteter. De foreslår å tilby en stor variasjon av aktiviteter og flere former for autonomi hvor elevene får større valgmuligheter i forhold til hvilke aktiviteter de skal delta i, vanskelighetsgrad eller andre alternativer.

Da er det interessant å trekke frem resultatene i Midthaugens (2011) avhandling. Midthaugen tar utgangspunkt i interkulturell læring, et konsept som fokuserer på det å være klar over og akseptere forskjeller. Det kan trekkes flere tråder mellom interkulturell læring og inkluderende læring. Hovedaspekter igjennom kurset var didaktikk i forhold til ulikheter og usikkerhet og et inkluderende og aksepterende læringsmiljø (Midthaugen, 2011).

---

Midthaugen har utviklet et kursprogram for kroppsøvlingslærere, som en gruppe lærere så tok i bruk i sin undervisning i en periode på tre måneder. Dette inkluderte læringsaktiviteter og teori knyttet til konseptet interkulturell læring i praksis. Resultatene viste at programmet hadde gitt elevene økt åpenhet og tilfredshet både i kroppsøving og med skolen som en helhet, i tillegg til en signifikant forbedring av elevenes selv vurdering (Midthaugen, 2011).

Dette kan bety at elevene ble mer oppmerksomme hverandres forskjeller og forutsetninger, men samtidig mer aksepterende og inkluderende. At elevene har fått en forbedret selv vurdering kan bety at de godtar seg selv slik som de er, er flinkere til å fokusere på seg selv og ikke sammenligne seg med andre, de er rett og slett sikrere på seg selv og kan komme til å møte nye utfordringer med mestringstro (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dette kan også tyde på at målperspektivet elevene innehar er blitt mer oppgaveorientert da de i mindre grad sammenligner seg med andre (Ommundsen, 2006).

Aksept og tilhørighet blir, sammen med at alle skal ha lik mulighet til å delta og trives i faget vektlagt i interkulturell læring (Midthaugen, 2011). Tilhørighet er som kjent også et av behovene som ligger til grunn for å styrke indre motivasjon ifølge selvbestemmelsesteorien (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Så med et mer inkluderende miljø vil indre motivasjon fremmes i større grad.

Videre resultater fra studien fant at tiltaket hadde bidratt til at flere av elevene ble trukket til kroppsøvlingsfaget og var tilfreds med faget. Resultatene kan komme av at lærerne nådde flere av sine elever ved å fokusere på aksept og medlemskap i et inkluderende læringsmiljø (Midthaugen, 2011). Resultatene til Midthaugen (2011) viste og at aktivitetene gjorde at jentene presterte bedre, men tydeligvis ikke på bekostning av guttenes trivsel i faget, da de fortsatt var tilfreds med fagets innhold. Dette reflekteres godt gjennom et sitat fra en av lærerne som implementerte store deler av kursprogrammet i undervisningen sin:

I've run a whole session with only the exercises that we had as 1st input at the teacher course. The girls in particular said it was the most fun session they had had in physical education. And I asked "Why?" Well, they said that it was because of the feeling that everyone can join in. It's not like ball games some of which are naturally strong. So it was very positive. The boys were also pleased, but there was not much more than their being satisfied and feeling everything was fine. Yet many of the girls, who are a bit resigned, joined in appropriately and said it was the best class I had given. It was a really good feedback! (s.142)

Læreren hadde gjennomført en hel økt kun med aktiviteter introdusert gjennom lærerкурset. Tilbakemeldingen fra eleven var svært positiv, spesielt fra jentene. De følte at alle hadde mulighet til å bli med, ikke som i aktiviteter som ballspill hvor det kan være store forskjeller i ferdigheter. Mange av elevene som vanligvis var litt tilbakeholdene ble og med i undervisningen i større grad.

Igjen kan vi gå tilbake til selvbestemmelsesteorien. De tre grunnleggende psykologiske behovene den legger til grunn for indre motivasjon, autonomi, tilhørighet og kompetanse ser ut til å bli styrket i denne miljøet.

Hvis lærerne benytter seg av plattformen for interkulturell læring som Midthaugen (2011) har utarbeidet, vil dette gjøre at elevene i større grad får mulighet til å føle tilhørighet og kompetanse, noe som igjen kan styrke deres indre motivasjon for å delta aktivt i faget.

Midthaugen (2011) vektlegger at aktivitetene og undervisningen i faget skal være inkluderende og aksepterende for forskjeller, som elevenes varierende ferdigheter, dette er i tråd med både en ideologi om inkludering og teorier om det psykologiske læringsklimaet.

Gjennom aktiviteter som gjør at alle elevene opplever mestring, vil dette gi elevene mestringserfaringer som vi styrke deres forventninger om å mestre samt deres selvoppfatning av seg selv på et generelt nivå og i faget (Skaalvik, 2006). Gjennom en styrket forventning om å mestre vil elevene kunne komme til delta i nye oppgaver og aktiviteter senere. Dette betyr at aktivitetene må være slik at alle elever kan føle mestring, eller at det tilbys større grad av valgmuligheter slik at elevenes autonomi kan styrkes gjennom selvbestemmelse. Gjennom et oppgaveorientert læringsklima vil det være viktig å fremme at det å feile er en naturlig del av læring (Ommundsen, 2006).

Også i et oppgaveorienterte klima skal elevene ha valg og inflytelsesmuligheter – SBT  
Motivasjonelt målperspektiv

## **7.0 Konklusjon**

Som presentert igjennom oppgaven er det svært mange faktorer som kan være å påvirke elevenes opplevelse og dermed deres deltagelse og motivasjon for kroppsøvfingsfaget. Amotivasjon kan komme av at elevene ikke opplever tilhørighet, kompetanse eller autonomi,

---

som en følge av det psykologiske læringsklimaet som er til stede i klassen samt elevenes subjektive teorier om ferdighet, deres opplevde kompetanse, målperspektiv og organisering av faget. Dette vil kunne ha negative konsekvenser for elevenes selvoppfatning og selvverd som igjen gjør det vanskeligere for dem å delta i faget. Samlet har dette også stor betydning for om vi som lærere klarer oppnå målet for faget som er satt i de styringsdokumentene vi må styre oss etter.

Læringsklimaet vil være viktig for elevenes forståelse av hva det vil si å mestre, for hvorvidt de opplever at de mestrer, deres læringsstrategier og motivasjon. Ett oppgaveorientert læringsklima vil være å foretrekke, da dette også vil fremme et oppgaveorientert målperspektiv og dynamiske teorier om ferdighet hos elevene (Ommundsen, 2006). Gjennom å fokusere på framgang, verdsette innsats, likeverdig annerkjennelse av alle, gi muligheter for selvbestemmelse og innflytelse, være aksepterende for prøving og feiling kan vi som lærere fremme et oppgaveorientert læringsklima som vil øke elevenes læringsutbytte. Gjennom og gi elevene mestringsopplevelser og oppmuntring kan vi styrke deres selvoppfatning.

Ved å fokusere på inkludering der alle skal ha like muligheter til å delta i fellesskapet vil vi og kunne øke elevenes trivsel i faget. Sett sammen med de andre faktorene presentert igjennom oppgaven, og med selvbestemmelsesteorien som vektlegger nettopp tilhørighet, opplevd kompetanse og autonomi står det frem at vi har mange verktøy å benytte oss av i arbeidet med inkludering i kroppsøving.

Denne oppgaven gir ikke et endelig svar på problemstillingen men forsøker å belyse mulige perspektiver og teorier som kan være til hjelp med arbeidet med denne typen problemstillinger i skolen. Det fremstår for meg viktig at en i arbeidet om kroppsøvlingslærer utvikler seg og ikke blir stående fast i gamle tradisjoner. Imsen (2009) skriver at hva vi opplever i egen skolegang har innvirkning på slags lærer vi blir, og spør hvordan skoler og lærere skal forandre seg om vi hele tiden kopierer idealer fra tidligere generasjoner. Skole og samfunnet den er en del a er jo hele tiden i utvikling, så da må også vi, lærerne utvikle oss, og ikke bli stående fast i gamle tradisjoner (Imsen, 2009). Nordahl & Hansen (2014) skriver at problemet ikke er at mangler kunnskap, men at den ikke anvendes. Når vi besitter kunnskap og teori til å gjøre endringer i faget som vil være positive for elevene som de allmenndannende menneskene de skal bli og deres læringsutbytte, og i tråd med de styringsdokumentene vi har å rette oss etter må vi ta i bruk denne kunnskapen.

## Litteraturliste

Andrews, T. & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 89 (4), 302 – 314.

Aveyard, H. (2010). *Doing a literature review in health and social care: A practical guide* (2. utg.). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.

Baric, R., Vlastic, J., & Erpic, S. C. (2014). Goal orientation and intrinsic motivation for physical education: Does perceived competence matter? *Kinesiology*, 46(1), 117-126.

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

Brattli, V.H., Hansen, K.L., Steiro, M.J. & Ingebrigtsen, J. (2014). Intensitet og involvering i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 43-59.

Bryan, C. L. & Solmon, M. A. (2012). Student Motivation in Physical Education and Engagement in Physical Activity. *Journal of Sport Behaviour*, 35(3), 267-286. Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b36d0dc4-13d4-4960-aaaf-0902b5eb83b6%40sessionmgr102>

Borgen, J., S. & Leirhaug, P., E. (2012). *Altfor mange hater kroppsøving*. Hentet fra <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spor/altfor-mange-hater-kroppsoving/>

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

Engebretsen, B. (2016). Dannelse som begrep i kroppsøving. I Vinje, E., E. (Red.), *Kroppsøvningsdidaktiske utfordringer*. (s. 93-112). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Haug, P. (2014). Den inkluderende skolen. I T. Nordahl & O. Hansen (Red.), *Dette vet vi*

---

om: Inkludering (s. 6-11). Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

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

Jakobsen, A., M. (2012). *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving*. Hentet fra <http://idrottsforum.org/jakobsen121010/>

Johanessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg). Oslo: Abstrakt forlag

Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Århus: Forlaget Klim

Lillejord, S. (2012). En skole for alle. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. (s.91-115). Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T. (2010). Jevnaldrendes betydning. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s.101-130). Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T., Nordahl, T. & Lillejord, S. (2010). Rett til læring i et fellesskap. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s.33-60). Bergen: Fagbokforlaget.

Midthaugen, P. (2011). *Learning the difference: On the job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students*. (Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet fra

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171303/Midthaugen%202011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Noethlichs, M. E. & Midthaugen, P. (2015). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving – noen fagdidaktiske refleksjoner. I Ø., F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving*. (s. 96-117). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Nordahl, T. & Hansen, H (Red.). (2014). *Dette vet vi om: Inkludering*. Oslo: Gyldendal

Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: Aktivitet eller læring? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 55(6), 8-12.

Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I J.E. Ingebrigtsen & H. Sigmundsson (Red.), *Idrettspedagogikk* (s.60-61). Oslo: Universitetsforlaget.

Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving, danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I P. Arneberg & L. G. Briseid (red), *Fag og danning: Mellom individ og felleskap*. (s. 194-208). Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)

Skaalvik, E., M. (2006). Selvoppfatning og idrett. I J.E. Ingebrigtsen & H. Sigmundsson (Red.), *Idrettspedagogikk* (s.60-61). Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Standal, Ø. F. (2015). Tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø., F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving*. (s. 96-117). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

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

Ryan, Richard M. & Edward L. Deci (2007). Active Human Nature. In S. H. Hagger and N.



L. D. Chatzisaratis (Red.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*, Human Kinetics: 1-21.

Utdanningsdirektoratet. (2015) *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet. (2015) *Generell del*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015) *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Zoglowek, H. (2006). Kroppsøving: Kroppsdannelse, hva ellers? *Kroppsøving*, (4), 12-16.