

Avdeling for folkehelsefag

Julie Karterud

Kandidat nr: 110

Bacheloroppgave

Elevmedvirkningens betydning for mestringsforventning,
og læreren som tilrettelegger.

The importance of student participation in self-efficacy,
and the teacher as a facilitate

Faglærer i kroppsøving og idrettsfag

2018

Lars Bjørke

Antall ord: 10751

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forrord

Nå nærmer det seg slutten for en periode med bachelor skriving, og en lærerik studietid ved høyskolen i innlandet. Det har vært en periode preget av utfordringer og til tider stor frustrasjon. Selv om det har vært noen tunge stunder, skal det ikke legges skjul på den lærerike prosessen dette har vært. Jeg sitter igjen med mye god kunnskap og erfaring jeg ikke ville vært foruten. Å få gått i dybden på et tema jeg synes er spennende, har vært interessant og lærerikt, og gitt meg en større forståelse for hvilken betydning elevmedvirkning har for elevenes mestringsforventning og læring. For ikke å snakke om lærerens innvirkning på elevenes læring. Det å få skrive en bacheloroppgave har gitt meg en stor mestringsfølelse, og til tross for utfordringene er det verdt det.

Jeg vil spesielt rette en takk til Lars Bjørke som min veileder, han har gitt gode tilbakemeldinger og veiledning, som har holdt meg på sporet og hjulpet meg videre gjennom hele oppgaven. Jeg vil også takke mine medstudenter for fine stunder, faglige diskusjoner, interessante refleksjoner og gode pauser preget av ikke like faglige diskusjoner. Denne perioden med oppgaveskriving hadde ikke vært det samme uten dere.

Takk.

Elverum, mai 2018.

Julie Karterud

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven er en litteraturstudie som omhandler elevmedvirkning, mestringsforventning og lærerens rolle i forhold til elevmedvirkning og mestringsforventning. Problemstillingen som skal besvares er som følger:

Hvilken betydning kan elevmedvirkning ha på elevenes mestringsforventning i kroppsøving, og hvordan kan læreren legge til rette for elevmedvirkning?

For å svare på denne problemstillingen har relevant teori blitt samlet inn og beskrevet i et eget kapittel. Dette danner rammene for diskusjonsdelen og tar for seg elevmedvirkning, hvorfor man skal ha fokus på dette. Det blir også gått inn på motivasjon der det blir gått dypere inn i motivasjonsteorien om mestringsforventning.

Det er også blitt søkt i eksisterende forskning, der det er blitt funnet 4 artikler som er relevante i forhold til å svare på problemstillingen. Metoden som er blitt benyttet, og søkeprosessen for å finne artiklene blir beskrevet i et eget metodekapittel.

Det er gjennomført en diskusjon der teori blir koblet opp mot forskningsartiklene, hvor man ser om man finner sammenhenger og andre funn for å se om man kan trekke en konklusjon som svar på problemstillingen.

I oppgaven finner man en sammenheng der vi ser at elevmedvirkning har en betydning for mestringsforventningen og motivasjonen til elevene. Man finner også funn som tyder på at læreren har en klar betydning i forhold til å legge undervisningen til rette for at dette skal bli utfallet.

Innhold

1. Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn og tema	6
1.2 Problemområde	7
2. Teori	8
2.1 Elevmedvirkning	8
2.2 Hvorfor ha fokus på elevmedvirkning?	9
2.3 Motivasjon.....	11
2.3.1 Mestringsforventning	12
3. Metode.....	14
3.1. Kvalitativ og kvantitativ metode	14
3.2 Litteraturstudie	15
3.3 Kvalitet på studie.....	16
3.4 Søkeprosessen	17
3.4.1 Inklusjonskriterier og Eksklusjonskriterier	18
3.2.2 Fremgangsmåte	18
4. Resultater.....	21
4.1 Artikkel 1:.....	21
4.1.1 Metode.....	21
4.1.2 Resultat.....	21
4.2 Artikkel 2:.....	23
4.2.1 Metode.....	23
4.2.2 Resultat.....	23
4.3 Artikkel 3:.....	24
4.3.1 Metode.....	24
4.3.2 Resultat.....	25
4.4 Artikkel 4:.....	26
4.4.1 Metode.....	26
4.4.2 Resultat.....	26
5. Diskusjon.....	28
5.1 Mestringsforventning som et resultat av elevmedvirkning	28
5.2 Lærerens rolle.....	31
6. Konklusjon	34
7. Referanseliste	35

1. Innledning

I denne bacheloroppgaven skal det ved hjelp av litteraturstudie sees på elevmedvirkning og om dette kan ha en sammenheng med økt mestringsforventning blant elever. Det vil også bli sett på hvordan læreren kan være en tilrettelegger i undervisning med tanke på elevmedvirkning og mestringsforventning. Det skal samles inn relevant data fra faglitteraturen og utarbeides et teorikapittel. Videre skal den brukte metoden bli presentert, og hvordan jeg har kommet frem til forskningsartikler. Artiklene vil bli benyttet i et resultatkapittel for så å bli diskutert opp mot teorien som er funnet, for å se om man kommer frem til en konklusjon.

1.1 Bakgrunn og tema

I en nasjonal kartlegging om kroppsøving fra 2018 kommer det frem at både elever og lærere mener kroppsøvingsundervisningen er preget av instruksjon fra læreren. Men det er ønskelig at undervisningen er mer variert, og at oppgaveorientert læring og elevinvolvering blir benyttet i større grad (Moen, Westlie, Bjørke og Brattli, 2018). I min praksis gjennom dette studie har jeg kommet i kontakt med en rekke forskjellige elever på ulike alderstrinn. Jeg har opplevd både motiverte og umotiverte elever, og med dette sett hvordan motivasjon har en stor innvirkning på elevenes trivsel og læring i timen. Som Manger (2012) sier «Hvis vi skal forstå læring i skolen, må vi ha kunnskap om elevenes motivasjon, fordi motivasjon er en svært viktig drivkraft i læring» (s. 6). Hvordan skal man da motivere elevene? Det finnes mange motivasjonsteorier, der det i denne oppgaven er valgt å gå nærmere inn på Banduras teori om mestringsforventning. Jeg synes dette er en veldig interessant teori som tar for seg en forventning elevene har om å klare en oppgave eller ikke. Man kan se en sammenheng mellom mestringsforventning og valg elevene gjør, der valget ofte faller på øvelser elevene føler de har mulighet til å mestre (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Med den nasjonale kartleggingen, Banduras teori og min interesse i tankene ønsker jeg å se om elevmedvirkning har påvirkning på elevenes mestringsforventning, om elevene får en positiv opplevelse av kroppsøving og det å være i aktivitet. En del av formålet med faget, er å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Jeg synes disse temaene er interessante, viktige og utfordrende i kroppsøvingfaget, og ønsker derfor å skrive om det i min bacheloroppgave. Jeg vil gå i dybden på temaene, som forhåpentligvis vil gjøre elevmedvirkning og motivasjon klarere for meg og lettere å praktisere i kommende karriere som kroppsøvingslærer.

1.2 Problemområde

Formålet med kroppsøving er som nevnt over å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og bevegelsesglede. Det står også at elevene skal lære, vurdere og erfare hva egeninnsats har å si for resultater (Utdanningsdirektoratet, 2015). Med dette ser vi at lærerens jobb er å gi elevene bevegelsesglede og dette kan gis gjennom mestring av oppgaver, der elevene erfarer at innsats må til for å nå et mål. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) trenger man utfordringer for at man skal føle på mestring. Er det stor sannsynlighet for å klare en oppgave, gir ikke dette samme mestringsopplevelse, som man hadde fått om man hadde ytet en innsats (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Men det er ikke alle elever som har glede av å mestre. De sitter med en erfaring om å ikke strekke til i fysisk aktivitet, der de ikke mestrer. Her er faren at elevene vil unngå oppgaver som har med fysisk aktivitet å gjøre (Manger, 2012). Dette er noe jeg ønsker å forhindre, jeg vil skape livslang bevegelsesglede. Får å gjøre dette ønsker jeg å se nærmere på elevmedvirkning og mestringsforventning, og har med dette utarbeidet følgende problemstilling:

Hvilken betydning kan elevmedvirkning ha på elevenes mestringsforventning i kroppsøving, og hvordan kan læreren legge til rette for elevmedvirkning?

Med denne problemstillingen ønsker jeg å undersøke om elevmedvirkning kan være med å påvirke elevenes mestringsforventning. Vil det ha noe å si, eller ikke? Og hvordan kan læreren være med å påvirke i disse situasjonene?

2. Teori

I dette kapittelet vil det bli sett på faglitteratur og relevant teori som belyser de forskjellige temaene i problemstillingen. Det vil gi et innblikk i de gjeldende emnene, for at det skal komme frem hva tidligere forskning sier om emnene, og for at det skal bli brukt i diskusjonsdelen senere i oppgaven. Temaene det skal gis et innblikk i er elevmedvirkning, dette vil bli koblet opp mot styringsdokumenter og læreplan i kroppsøving for å vise dets relevans i faget. Videre vil en kort og generell innføring i hva motivasjon er bli presentert før det blir gitt et dypere innblikk i motivasjonsteorien om mestringsforventning.

2.1 Elevmedvirkning

For å forklare hva elevmedvirkning er, er det viktig å få en forståelse av begrepet medvirkning. Slår man opp «medvirke» i språkrådet sin ordbok på nett blir begrepet beskrevet som «sammen med for samme sak, hjelpe, støtte, gjøre sitt til, bidra, medvirke til et godt resultat» (Språkrådet, 2017). Her ser man at begrepet medvirke i hovedsak handler om å være med, komme frem til avgjørelser og delta i en prosess. Det samme ser vi av Solhaugs forklaring av medvirkning som dreier seg om å være med i en prosess, handling eller en beslutning. I skolesammenheng mener Solhaug (2005) at medvirkning ofte handler om å være med å medvirke i beslutninger om fag, karakterer, læringsmåter og omgivelser (Solhaug, 2005).

Å medvirke er ikke et konkret begrep. Hvilken grad eller hvordan man skal medvirke er uvisst. Men elevene skal være med å medvirke, dette er lovpålagt og kommer frem i opplæringsloven § 1-1 (1998). Der står det: «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad». I denne paragrafen kommer det frem at elevene har rett til å medvirke, og gjennom medvirkningen kan elevene få en kompetanse i blant annet kritisk tenkning. Men eleven trenger hjelp til å kunne utvikle kompetanse i medbestemmelse. Det sosiale felleskapet er viktig, der læreren er en viktig aktør. Læreren bør sette seg inn i elevens posisjon for å kunne være med å utvikle eleven gjennom en sosial prosess. Eleven skal lære å finne og vurdere ulike måter å løse en oppgave på og på denne måten lærer eleven å lage sin egen læringsstrategi (Dale & Wærness, 2003).

Elevmedvirkning er et begrep man kan se på fra forskjellige sider. Imsen (2016) belyser en demokratisk side, der det fokuseres på elevenes demokratiske dannelse. Dette synet bygger på

at elevene lærer om demokrati og medbestemmelse, og de lærer å praktisere demokrati gjennom medbestemmelse i skolen (Imsen, 2016). I forskriften til opplæringsloven finner vi i § 1-4a at alle elever skal ha mulighet til å arbeide med elevdemokrati og medvirkning i opplæringa (Forskrift til opplæringsloven, 2012, §1-4a), et eksempel på dette er elevrådet. Skolen fremstilles som et demokratisk samfunn i miniatyr, der elevene sosialiseres til en rolle som medborgere i et demokratisk samfunn (Solhaug, 2005). En annen side av elevmedvirkning går på å fremme elevenes læring og inkludering i selve læringsprosessen, der eleven er mer aktiv i planlegging, gjennomføring og vurdering (Solhaug, 2005). I denne oppgaven vil jeg gå inn på det siste synet, og fokuset vil være rettet mot elevenes motivasjon til å lære gjennom medvirkning.

2.2 Hvorfor ha fokus på elevmedvirkning?

Det fremgår i opplæringsloven og forskrift til opplæringa at elevene har rett til elevmedvirkning. Solhaug mener aktiv deltagelse og elevmedvirkning gir mulighet til å lære, ikke bare i fag men også å ta mer kontroll over egen kunnskapsutvikling. Han mener det er avgjørende for elevenes læringsutbytte, og det betegner en viktig side ved elevenes læring (Solhaug, 2005). Solhaug mener elevmedvirkning gjør at elevene blir mer bevisste rundt egen læring og læringsprosess, og vil gjøre læring lettere for eleven når han vet hvordan han lærer best. Dette gir kunnskap, ikke bare i de aktuelle fagene, men også kunnskap rundt egen læringsprosess. Noe vi finner igjen i prinsippene for opplæringen, hvor det står at medvirkning i fag vil gi elevene en bevissthet rundt egen læringsprosess og gir en større innvirkning på egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Også Dale og Wærness støtter dette og sier at elevmedvirkning kan bidra til mer aktivitet blant elevene når det kommer til egen læringsprosess (Dale & Wærness, 2003).

Dale og Wærness mener at elevmedvirkning kan gi elever oversikt og kontroll over deres læring og at elevene bør delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (Dale & Wærness, 2003). Noe som støttes av prinsippene for opplæringen og generell del av læreplanen der det kommer frem at elevene skal delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen innenfor rammene for lover og forskrifter (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Elevene skal bli øvet i medvirkning og til å ta ansvar for egne handlinger, samarbeide og vurdere. De skal utvikle kompetanse i kritisk tenkning og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Med dette vil elevene kunne utvikle evne og vilje

til å arbeide mot realistiske langsiktige mål, og få en realistisk forståelse og ambisjon om å løse oppgaver som de selv har vært med å medvirke i (Dale og Wærness, 2003). Selv om elevene skal være med å medvirke må man huske på at elevene ikke skal bestemme undervisningen, men være aktive og ta del i planlegging gjennomføring og vurdering av egen læring. For at elevene skal lære å ta del i beslutninger, må de øve på det og bygge en kompetanse for å kunne løse problemer (Dale & Wærness, 2003). Dette støttes av generell del av læreplanen, der står det under det arbeidende menneske at «Dei unge må gradvis få auka ansvar for opplegg og gjennomføring av eiga læring – og dei må ta ansvar for eiga åtfærd og eigen veremåte» (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Omfanget av medvirkningen til elevene varierer med tanke på alder, utvikling og forutsettingene elevene har. Eleven må ha kunnskap om ulike valgmuligheter og konsekvensene av disse (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Kunnskap om valgmuligheter og konsekvenser kommer etter hvert som eleven får erfaring ved å jobbe med medvirkning. Det er en ferdighet som må øves, på lik linje med andre ferdigheter i skolen.

For å få en beslutningskompetanse i og rundt eget liv som voksen krever dette refleksjon, om verden rundt, og seg selv. Når selvrefleksjon bidrar til en positiv medvirkning, vil dette føre til bedre læring. Elevmedvirkning bidrar til å utvikle en selvbevissthet i et sosialt fellesskap og er med dette med på å utvikle elevens danning (Dale & Wærness, 2003). Dette støttes av prinsippene for opplæringen, der det står at når elevene får arbeide med fagene på forskjellige måter kan dette føre til at eleven blir bedre kjent med seg selv. Medvirkningen kan gi et bedre grunnlag og bevissthet rundt det å ta selvstendige valg og valg i fellesskap. Elevmedvirkning handler om å være med i avgjørelser som gjelder læring både for seg selv, og i et fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette finner vi igjen i læreplan i kroppsøving der det kommer frem at det skal legges vekt på kunnskap, erfaring og refleksjon i aktiviteter der man tar hensyn til egne og andres forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015d)

En bærekraftig skole er noe de fleste skoler jobber mot og kjennetegnes av trivsel og motiverte elever. I følge Dale og Wærness er elevmedvirkning en forutsetning for en bærekraftig skole. I rapporten deres kommer det frem at elever som i stor grad er med og medvirker i egen læring trives godt på skolen, de er interesserte i å lære og har lærere som er flinke til å fremme interesse og motivasjon for fagene. Dette støttes av læreplanen i kroppsøving der det kommer frem at idrettsaktivitetene skal ha fokus på å være tilpasset elevenes forutsetninger og være varierte i forhold til lokale forhold og individuell interesse (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Økt grad av elevmedvirkning vil ikke gjøre læreren passiv i

undervisningssammenheng, tvert om. Elevene må utvikle en forståelse og ansvar for egen læring. De må få kunnskap om mål, læringsarbeid, kriterier for gode og dårlige resultater og hvordan de kan bruke resultatene til å utvikle seg. For at elevene skal få et tilfredsstillende utbytte av elevmedvirkning og kunnskap om læringsprosessen trenger de en lærer som lærer dem dette, samt øker interessen. (Dale & Wærness, 2003).

Med bakgrunn i litteraturen ser man at elevmedvirkning fører med seg trivsel, lærelyst som avhenger av en engasjert lærer som legger opp til undervisning der elevene får være medvirkende. Dette er med på å skape læring på forskjellige plan, og er med på å utvikle og danne eleven i en sosial kontekst. Det vil føre til motivasjon og lærelyst, der elevene driver seg selv fremover, for det er noe de vil lære, og gi en dypere forståelse av læring.

2.3 Motivasjon

Egen oppdiktet historie:

Ida spiller fotball, hun elsker det og er på fotballbanen med en ball så ofte hun kan. Hun kan spille i time etter time uten å bli lei. Ida later som om hun er Ada Hegeberg, det store idolet sitt. Hun trener på å sette ballen i krysset, hun har hatt mange bomskudd, men plutselig sitter den. Følelsen som strømmer gjennom henne er fantastisk og mestringen stor. Hun må prøve å få til et like bra om ikke bedre skudd igjen. Ida øver og øver, hun vet at om man trener hardt nok får man det til tilslutt. Ida ønsker å bli god i fotball, men det viktigste for henne er å utfordre seg selv og ha det gøy med ball.

Fra eksemplet med Ida møter vi ei jente som glad i å spille fotball. Det er det beste hun vet og det er noe som driver henne til å fortsette å spille fotball, uten at noen har sagt hun skal gjøre det. Vi sier at Ida er motivert til å spille fotball. Imsen definerer motivasjon som «et teoretisk begrep som brukes for å forklare 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). Motivasjon er en viktig faktor for hva man føler for en aktivitet, og om det er noe man vil drive med eller ikke? På denne måten ser man at aktivitet, læring og trivsel henger sammen med motivasjon som med eksemplet med Ida. Motivasjonen er avgjørende for hvordan eleven føler seg i et sosialt fellesskap, og for elevens utbytte i skolen (Imsen, 2014). Noen elever er glad i skole og synes det er gøy å jobbe med oppgaver, og de

mestrer skolen godt. Disse elevene blir motiverte av skolearbeidet. Andre elever er ikke glad i skole, og opplever vanskelige oppgaver de ikke får til. Elevene mestrer ikke skolen og mister motivasjonen (Imsen, 2014). I en klasse finner man både motiverte og umotiverte. Motivasjon handler mye om følelser, tanker og fornuft og hvordan dette tvinnes sammen og kommer til uttrykk i handlingene våre (Imsen, 2014).

2.3.1 Mestringsforventning

Mestringsforventning er en teori utviklet av Albert Bandura. Av begrepet kan man se at teorien handler om forventningen man har til mestring. Altså elevens forventning til å kunne gjennomføre og mestre ulike oppgaver de møter (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Et eksempel kan være å løpe 3000 meter på tid. Noen vet at de løper sakte og har dårlig forventning om å klare det, mens andre kan ha forventning om at dette ikke er noe problem.

Mestringsforventning er oppgave- og situasjonsspesifikk oppfatning om man greier oppgaven eller ikke. Forventningen varierer med hvilke oppgaver elevene får, hvor lang tid de har på oppgaven, om de får hjelpemidler til å løse oppgaven, eventuelt hvilke og hvordan arbeidsmiljøet er (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Det er ikke gitt ved hvilke oppgaver eller hvilke fag elevene har forventning om å mestre eller ikke, dette avhenger av rammene rundt oppgaven, og om elevene føler de har mulighet til å gjennomføre eller ikke. Elever er forskjellige og har forskjellige forutsetninger til å løse oppgaver, så oppgavene som blir gitt bør derfor kunne tilpasses elevenes forutsetninger. Om elevene føler mestringsforventning vil de oppleve større verdi av å arbeide med skole, og yte større innsats, være mer engasjert og utholdende i arbeidet (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Når vi ser på faktorer som er med å fremme mestringsforventning er tidligere erfaringer kanskje den viktigste faktoren. Positive og negative erfaringer er med på å styre om eleven forventer å klare samme eller liknende øvelser senere. Elevene bør erfare mestring som gir en god opplevelse i startfasen når det læres noe nytt. Det betyr ikke at elevene ikke skal bli utfordret, opplevelsen av mestring blir forsterket når man må yte en innsats for å løse oppgaven. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015), krever opplevelsen av å mestre at eleven blir utfordret. Eleven vil ikke oppleve mestring om det er en stor forventning om å klare oppgaven eller om oppgaven har blitt en rutine som ikke krever anstrengelse. Andre faktorer som er med for å fremme mestringsforventning er å se at andre elever man sammenligner seg med, klarer oppgaven, en såkalt «vikarierende erfaring». For at eleven skal få tro på å klare en oppgave ved å se på medelever, må dette være medelever som eleven kjenner seg igjen i og

som er på samme nivå. Oppmuntring av andre som foreldre og lærere, kan også øke mestringsforventningen. Dette vil gjøre at eleven føler tiltro om å klare oppgaven fra de som oppmuntrer. Hvis eleven føler mestring av en oppgave han har blitt oppmuntret til, vil mestringsforventningen styrkes. Ved oppmuntring bør man tenke på at innsatsen til eleven bare varer en kort periode. Dette vil si at en oppmuntring bør gis dersom det er stor sannsynlighet for mestring etter kort tid med innsats (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

For at elevene skal få en positiv mestringsforventning i skolen er det viktig at opplæringa blir tilpasset til eleven. Som nevnt vil ikke dette si at vi ikke skal gi elevene utfordringer i skolen, når dette kan gi en større mestringsfølelse. Det man skal tenke på er at utfordringene er realistiske i forhold til elevenes forutsetning og at eleven skal kunne klare utfordringen når det blir jobbet for det. Eleven kan selv være med på å sette konkrete og kortsiktige mål. Dette vil kunne styrke både mestringsforventningen og motivasjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Når elevene er med på å bestemme kan det være lettere å sette opp mål som passer til hvert individ, og gi en forventning om at når man yter innsats vil de kunne nå målet sitt og mestre dette. Mestringsforventning sees på som den viktigste forutsetningen for å kunne bli mer selvstendig og begynne å styre mer over eget liv. Når elevene er med på å medvirke i egen undervisning krever dette at elevene utvikler holdninger og ferdigheter innen selvregulering. De må få erfaring og øvelse i å sette seg egne mål, motivere seg for arbeid og vurdere hva som skal til for å nå målene. Elevene må kunne finne frem til relevant kunnskap, følge en arbeidsplan i en prosess og vurdere egen læring (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

3. Metode

Metode blir brukt for å samle informasjon og data som er relevant for det som blir undersøkt. Vi kan si at en metode er som en oppskrift eller en fremgangsmåte som forteller oss hvordan man skal jobbe for å løse et problem og komme frem til ny- eller etterprøve kunnskap. Det finnes forskjellige typer metoder man kan benytte innen forskning. Når man har et problemområde, må man velge den metoden som er best egnet til å løse problemet (Dalland, 2017).

I dette kapitlet vil jeg gi en kort beskrivelse av hva metode er. Jeg vil se på kvalitativ og kvantitativ metode for at det skal være klart for leseren forskjellen på de to og det vil bli klarere hvordan det er forsket i de presenterte artiklene. Jeg vil gå inn på hva litteraturstudie er, da det er denne metoden som er benyttet i denne bacheloroppgaven. Jeg vil også drøfte oppgavens reliabilitet og validitet samt hvordan jeg har forholdt meg til dette i valg av artikler. Videre vil jeg gå inn på hvordan jeg innhentet dataen og hvilke inklusjons-, - og eksklusjonskriterier jeg hadde til artiklene som er benyttet.

3.1. Kvalitativ og kvantitativ metode

Kvalitative og kvantitative metoder innhenter forskjellig type data. De bidrar til å få en større forståelse for samfunnet vårt og hvordan menneskene i samfunnet handler og samhandler. Man har noen karakteristiske trekk som kjennetegner kvantitative og kvalitative metoder (Dalland, 2017).

Den kvantitative metoden innhenter konkret og målbar data, som tall. Vi kan kalle det «harde» data. Undersøkelsene er ofte brede der man innhenter data fra mange enheter. Gjerne i form av spørreundersøkelser og strukturerte observasjoner. Man vil få frem en så presis som mulig avspeiling av den kvantitative variasjonen. Tallene som blir samlet inn kan benyttes i regneoperasjoner som kan gi statistikker og gjennomsnitt i forskjellige forhold (Dalland, 2017). For eksempel hvor stor del av VGS studenter gjennomfører påstartet studie?

Kvalitativ metode tar for seg mer ikke målbare data, som opplevelser og meninger. Vi kaller dette «myke» data. Man innhenter data som går i dybden av et tema, ofte gjennom intervju eller ustrukturerte observasjoner av få enheter. Gjennom kvalitativ metode vil man fremme forståelse av et tema. Den kvalitative variasjonen bør gjengis på best mulig måte (Dalland,

2017). Et eksempel på dette kan være å få en forståelse av muslimske jenter i svømmeundervisningen.

Ettersom kvantitativ og kvalitativ metode er metoder som innhenter forskjellig type data, var målet å finne to artikler som var kvantitative og to som var kvalitative. Dette valgte jeg for å finne data som gikk både i bredden og dybden av temaet, og får en større forståelse for temaet. Dette ser jeg på som en styrke når jeg både kan få innblikk i hvordan mange mennesker ser på temaet. Samtidig som jeg får informasjon i dybden, der jeg får tanker og følelser, og får et innblikk i menneskene som har erfaring med temaet.

3.2 Litteraturstudie

I en litteraturstudie studerer man litteraturen. Man studerer det som alt er undersøkt og skrevet om virkeligheten av artikkelforfattere og forskere (Støren, 2013). Ved å søke i databaser henter man artikler som inneholder allerede eksisterende kunnskap, som man benytter i litteraturstudie. Når man forsker på denne måten skaper man ikke ny kunnskap, men man kan komme frem til nye erkjennelser ved å sammenlikne kunnskap fra flere artikler. Man systematiserer kunnskapen, noe som vil si å søke, samle, vurdere og sammenfatte den (Støren, 2013).

I denne oppgaven gjennomføres det en systematisk litteraturstudie der man tar utgangspunkt i primærkilder, som i dette tilfellet er publiserte artikler og rapporter (Axelsson, 2012). En forutsetning for å gjennomføre en systematisk litteraturstudie er at det finnes nok forskning med god nok kvalitet på det temaet man skal skrive om (Forsberg og Wengström, 2016).

Litteraturstudie kjennetegnes av å kritisk samle og granske data innenfor et tema, for deretter å sammenligne litteraturen som er valgt for å svare på en problemstilling. Det er ikke noen fasit på hvor mye data man skal bruke i en litteraturstudie. Men man må ha rammene for oppgaven i tankene. For å gjennomføre en systematisk litteraturstudie må man arbeide steg for steg. Forsberg og Wengström tar for seg 8 punkter som er til hjelp i arbeidet med en systematisk litteraturstudie (Forsberg og Wengström, 2016).

1. Formulere en problemstilling.
2. Formulere spørsmål man kan svare på.
3. Formulere en plan for litteraturstudiet.
4. Bestemme søkeord og søkestrategier.

5. Identifisere og velge litteratur i form av vitenskapelige artikler og rapporter.
6. Kvalitets bedømme, kritisk vurdere og velge den litteraturen man benytter i studien.
7. Analysere og diskutere resultatene
8. Sammenfatte og dra slutninger.

Tidligere i oppgaven er punkt 1, 2 og 3 besvart, og de resterende punktene (4-8) vil bli presentert i kommende kapitler.

3.3 Kvalitet på studie

I en litteraturstudie skal man som nevnt samle artikler, og andre kilder for å besvare en problemstilling. Men det er ikke alle kilder som er like relevante eller pålitelige. For å velge ut kilder til en oppgave er det viktig å være kildekritisk og vurdere påliteligheten til kilden og hvor relevant kilden er for oppgaven (Dalland, 2017). Kildekritikk betyr å vurdere og karakterisere litteraturen som er funnet (Dalland, 2017). Å vurdere påliteligheten av en kilde kaller vi reliabilitet mens gyldigheten kaller vi validitet. Disse faktorene er med på å vurdere kvaliteten av forskningen.

Reliabilitet: Når vi snakker om reliabilitet snakker vi om påliteligheten til det som er forsket på (Ringdal, 2013). Man knytter det til hvor nøyaktig dataen man bruker i undersøkelsen er, hvilke data som brukes, innsamlingsmetoden og bearbeidingen av dataen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). Når jeg har samlet inn artikler til denne bacheloroppgaven, har jeg benyttet meg av artikler som er fagfellevurderte. Det vil si at artiklene jeg har benyttet meg av, er lest og vurdert av andre innen det samme fagfeltet, som igjen er et tegn på at artikkelen og forskningen er pålitelig. Fagfellene har langt mer erfaring enn meg når det kommer til å vurdere artikler, i forhold til om de er reliable og valide. Når jeg benytter meg av artikler som er fagfellevurderte i min oppgave vil dette være med på å gjøre oppgaven min pålitelig. I bearbeidelsen av de valgte artiklene har jeg vært nøye med å ikke tolke resultater til noe de ikke er. Jeg har tatt utgangspunkt i det som har stått og ikke endret på innholdet, med fare for at det skal gi en annen betydning enn det det var i utgangspunktet. Med tanke på den engelske artikkelen har jeg prøvd å oversette så korrekt som mulig, for at innholdet ikke skal bli mistolket, eller forandret.

Validitet: Mens reliabilitet handler om pålitelighet, handler validitet om gyldighet. Dette går ut på om man måler det man vil måle (Ringdal, 2013). For at oppgaven min skal bli så valid som mulig, er det viktig for meg å finne artikler som handler om elevmedvirkning, og hva slags effekt elevmedvirkningen har på motivasjon. Jeg har tatt utgangspunkt i artikler fra de siste 15 år for at informasjonen ikke skal være utdatert. Når det har blitt søkt på artikler har jeg sett på artikler fra vesten, da samfunnet vårt og skolen i Norge er påvirket av disse tankene. De mest relevante kildene jeg har funnet om temaet var fra norske studier, noe som gjør det ekstra relevant i forhold til praksisen i norsk skole.

3.4 Søkeprosessen

Når man er søkende, etterspør man begrunnelser for synspunkter og påstander. Det er ikke sånn at man nødvendigvis vil finne det riktige svaret, men man vil finne bevis og argumenter som vil underbygge et svar. Det viktige er å vise til riktigheten i et argument fremfor sannheten av det. Når man søker bør man stille krav, være skeptisk og kritisk til den kunnskapen man kommer over (Støren, 2013). I litteraturstudie er metoden å søke etter vitenskapelige originalartikler i relevante databaser (Støren, 2013). Det som er viktig i en litteraturstudie er å være kritisk til artiklene som man finner, hvor man finner dem og hvordan man finner dem. Søkeprosessen jeg har vært i vil bli presentert her. Jeg vil gå inn på hvilke databaser og søkeord som ble benyttet, hvilke eksklusjons-, inklusjonskriterier jeg brukte og hvordan jeg kom frem til de valgte artiklene.

I begynnelsen av søkeprosessen så jeg fort at den opprinnelige tanken jeg hadde ikke var optimal, og endret derfor retning i forhold til fokuset på oppgaven. Databasene som er blitt benyttet i søkeprosessen er databaser biblioteket abonnerer på, som jeg anser som relevante databaser med forskning som er pålitelig. Etter litt søking fant jeg at Oria, Sportdiscus og Idunn var de mest relevante databasene for å finne relevant forskning til denne oppgaven. Når det blir søkt i forskjellige databaser vil man få litt forskjellige treff med de samme søkeordene. Så hvis man søker i forskjellige databaser vil man få et grundigere søk. I søket mitt har jeg søkt både på norsk og engelsk, søkeordene jeg har benyttet meg av er: elevmedvirkning, motivasjon, kroppsøving, mestringsforventning, mestring*, self-determination, self-efficacy, self related training, physical education, motivation, school. Self-determination ble brukt som søkeord fordi selvbestemmelse også handler om elevmedvirkning, noe som gjør det til et relevant søkeord. Inklusjonskriterier og

eksklusjonskriterier ble brukt for å snevre inn søket og for at funnene skulle være mest mulig relevante i forhold til temaet i denne oppgaven.

3.4.1 Inklusjonskriterier og Eksklusjonskriterier

Inklusjon- og eksklusjonskriterier er med på å avgrense søket så man ikke får for mange artikler å lese gjennom (Støren, 2013). Inklusjonskriteriene jeg hadde for søkene var at artiklene måtte være på norsk, svensk, dansk eller engelsk, for at jeg skulle forstå og tolke dem så riktig som mulig. Jeg var ute etter fagfelleverderte artikler, da dette er med å gjøre oppgaven mer valid og reliabel. Artiklene som ble valgt ut skulle heller ikke være eldre enn 15 år, for at informasjonen ikke skulle være utdatert. Forskningen jeg ville benytte meg av skulle også være om kroppsøving.

Eksklusjonskriteriene som ble benyttet var at artikler som var fra ikke vestlige land ikke fikk være med. Jeg ville kun ha artikler som er fra vestlige land, da dette er mer relevant opp mot norsk skole. Artikler som ikke var primærkilder eller fagfelleverderte ble også ekskludert.

De nevnte kriteriene ble valgt for at oppgaven skal bli så reliabel og valid som mulig. Ønsket er at oppgaven skal være så nøyaktig og relevant som mulig, og at de brukte kildene representerer dette for å kunne svare på problemstillingen på en så god måte som mulig.

3.2.2 Fremgangsmåte

Jeg startet søkeprosessen med å søke meg rundt i forskjellige databaser for å få en oversikt over det som var å finne. Det ble ikke så mange funn i starten. Det kom opp en del publiserte bacheloroppgaver og masteroppgaver, og artikler som ikke svarte på problemstillingen min. Jeg hadde lite erfaring med artikkelsøk fra tidligere, så jeg gikk inn på noen tidligere bacheloroppgaver for å se hvordan de hadde søkt for å komme frem til sine artikler. Dette brukte jeg som inspirasjon når jeg søkte etter egne artikler. Inklusjons- og eksklusjonskriterier ble benyttet gjennom hele søkeprosessen.

Utover i søkeprosessen ble det enklere å plukke ut relevante begreper og sammenhenger av begreper for å komme frem til artikler som kan være med å svare på problemstillingen. Tabell 1 viser til søkene mine, med hvilke databaser, søkeord, inklusjonskriterier, treff totalt, hvor mange abstrakts som er lest av treffene og hvor mange artikler som ble valgt fra hvert søk. Tallene på leste abstrakts er ofte ganske lave, på grunn av at tittelen forteller at artikkelen ikke

er relevant for meg, og dermed har jeg heller ikke gått inn på disse artiklene. I forbindelse med en veiledning fikk jeg tildelt en oversikt over publiserte artikler i kroppsøving og idrett fra Norge. Dette benyttet jeg meg av i forbindelse med å dobbeltsjekke om artiklene jeg hadde valgt var relevante, eller om det var noen som var gode som jeg hadde oversatt.

Tabell 1.

Søke nr	Database	Søkeord	Inklusjonskriterier	Treff	Leste abstrakts	Utvalgte artikler
1	Brage	(Tilpasset opplæring) and kroppsøving and elevmedvirkning	Fagfelleurdert, artikkel	70	4	0
2	Oria	Elevmedvirkning and motivasjon	Fagfelleurdert artikkel	13	5	0
3	Oria	Elevmedvirkning and motivasjon and kroppsøving	Fagfelleurderte artikler	1	1	0
4	Oria	Mestringsforventning	Fagfelleurderte artikler.	17	3	1
5	Oria	self-determination og self-efficacy	Fagfelleurderte artikler. Norsk	6	2	0
6	Idunn	Elevmedvirkning	Fagfelleurderte artikler.	36	3	1
7	Oria	self regulated learning og physical education og motivasjon	Fagfelleurderte artikler	4	1	1
8	Sportdiscus	self-efficacy and physical education and motivation and school	Fagfelleurderte artikler	26	3	0
9	Oria	Mestring* og kroppsøving	Fagfelleurdert	12	2	1

I tabell 2 er de valgte artiklenes overskrift representert. Der kommer det også frem hvilke artikler som er funnet i hvilket søk, så man kan koble tabell 1 og 2 sammen for å finne database, søkeord, inklusjonskriterier som er brukt på hvilken artikkel.

Artikkel 1 ble valgt ut da det er klare sammenhenger med resultatet fra undersøkelsen og mestringsforventning, og det er lett og koble dette opp mot elevmedvirkning i undervisningen. Artikkel 2 ble valgt på grunn av elevenes initiativ i skolen som et resultat av elevmedvirkning. Initiativ knytter jeg tett opp mot elevenes forventning av å mestre. Samtidig ser undersøkelsen på læreren som tilrettelegger i undervisningen. Artikkel 3 ble valgt på bakgrunn av at

forskerne tar utgangspunkt i elevers motivasjon til å bedrive fysisk aktivitet, og om autonomistøtte skal øke elevenes motivasjon. Artikkel 4 ble valgt på grunn av den klare forbindelsen mellom elevmedvirkning, lavt fravær og høy trivsel i undervisningen. Man finner igjen selvbestemmelsesteorien i mange av artiklene, der det er fokus på medvirkning og motivasjon. I denne bacheloroppgaven ønsker jeg å se på en annen vinkling, der jeg ser elevmedvirkning opp mot motivasjonsteorien mestringsforventning. Og i forhold til elevmedvirkning ser vi en sammenheng til selvbestemmelse.

Tabell 2.

Søk nr	Artikkel tittel
4	Gym er faget jeg hater mest.
6	Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet.
7	Autonomy support and its Links to Physical Activity and Competitive Performance: Mediations Through Motivation, Competence, Action Orientation and Harmonious Passion, and the Moderator Role of Autonomy Support by Perceived Competence.
9	Å velge aktivitet selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvningsundervisningen ved en videregående skole.

4. Resultater

For å svare på den utarbeidede problemstillingen er det valgt ut fire relevante artikler. I dette kapitlet skal jeg gå gjennom de valgte artiklene og presentere dem. Det vil bli gitt et kort sammendrag av artiklene, metodene som er brukt og resultatene fra undersøkelsene vil bli presentert. Resultatene som blir presentert, er kun de som er relevante for å svare på problemstillingen.

4.1 Artikkelen 1: «Gym er det faget jeg hater mest»

Forfatter: Therese Andrews og Venke Johansen

Publisert: 2005. Norsk pedagogisk tidsskrift.

Det er en bekymring fra norske helsemyndigheter for at enkelte grupper barn og unge er for stillesittende og at den gjennomsnittlige kroppsvekten øker. De vil at kroppsøvingfaget skal styrkes for å sikre et godt grunnlag for barns fysiske utfoldelse. Helsemyndighetene vil øke timeantallet, men dette er ikke nok. De ønsker å sette et fokus på trivselen i kroppsøvingstimene (Andrews og Johansen, 2005). Selv om det er mange norske skolebarn som trives i kroppsøvingen, er det også mange som ikke gjør det, og mistrivselen ser ut til å ramme flere jenter enn gutter. Denne studien tar for seg en gruppe jenter på videregående skole, der de prøver å få frem jentenes opplevelse av kroppsøvingen, og hvilke forhold som gjør at jentene ikke trives i kroppsøvingstimene (Andrews og Johansen, 2005).

4.1.1 Metode

Metoden som er brukt i denne undersøkelsen er kvalitative intervju der 13 jenter i alderen 16 - 20 år deltar. Jentene er elever fra to videregående skoler som går helse- og sosialfag. Utplukkingen av elevene skjedde på bakgrunn av et spørreskjema der det kom frem om elevene likte kroppsøving dårlig og/eller om fraværet var over 15%. Intervjuene var individuelle og varte fra 15 min til en skoletime. Jentene fortalte også om ønsker for faget og aktivitetsvaner på fritiden. Intervjuene ble tatt opp på lydband og det ble tatt grundige notater (Andrews og Johansen, 2005).

4.1.2 Resultat

Det skjer flere ting av betydning for jentenes deltagelse og trivsel i kroppsøving ved skille mellom barneskole og ungdomsskole, dette kommer frem i intervjuene. Innholdet i faget,

kroppslig utvikling og relasjon jentene imellom og mellom jentene og læreren er faktorer som har betydning for trivselen (Andrews og Johansen, 2005).

En faktor som var gjennomgående bandt jentene var at det ble mer alvor i kroppsøvingstimene på ungdomsskolen. De begynte å få karakter, og aktivitetene ble mer seriøse og idrettsnære. Dette førte til et økende prestasjonspress og prestasjonsangst som jentene likte dårlig. Etter en tid på ungdomsskolen begynte jentene å få en likegyldig holdning til faget. Dette kan tolkes som et forsøk på å dempe skuffelsen over å prestere dårligere enn jentene ønsket (Andrews og Johansen, 2005). Gjennom intervjuene kommer det frem at jentene er redde for å dumme seg ut. De gruer seg til timene der det er aktiviteter de ikke mestrer. Jentene fryktet også kommentarer fra medelever, særlig guttene som har utviklet en større fysisk yteevne enn jentene. Jentene begynte å finne på unnskyldninger for å slippe kroppsøving, på grunn av dårlig opplevelse av faget (Andrews og Johansen, 2005).

I intervjuene forteller jentene at læreren vanligvis legger opp til typiske gutteaktiviteter, og at når det er valgfritt høres guttene og noen jenter som vil ha fotball mer enn jentene som vil ha andre, mer jenteaktiviteter. Valget faller ofte på gutteaktivitetene. Når det var valgfrie opplegg ble sjeldent guttene med på aktiviteter som aerobic eller turn. Så de ble sjeldent utfordret på aktiviteter de mestret dårligere enn jentene (Andrews og Johansen, 2005).

Når jentene ikke ville være med på det opprinnelige opplegget, fortalte jentene at det av og til ble laget «erstatningsopplegg» der de kunne bedrive alternative aktiviteter. Dette er opplegg som ble beskrevet som annenrangs og som læreren ikke var like interessert i. Med disse erstatningsoppleggene kunne det virke som at jentene satte pris på den «pausen» de fikk ved å ikke bli kontrollert hele tiden. Samtidig kommer det frem at jentene kunne ønske lærerens tilstedeværelse, der de fikk oppmerksomhet for noe de mestrer og synes er motiverende og gøy (Andrews og Johansen, 2005).

4.2 Artikkel 2: Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet

Forfatter: Anne Grete Danielsen

Publisert: 2010. Norsk pedagogisk tidsskrift

Selvregulert læring kan omfatte motivasjonsmessige variabler som mestringsforventning, oppgaveinteresse og andre selvprosesser som personlig målsetting og bruk av læringsstrategier. Selvregulerende elever blir ofte sett på som autonome, engasjerte og aktive i egen læringsprosess. Elevene setter seg læringsmål og tar mer kontroll over egen læring. De oppnår sannsynligvis gode resultater og livslang læring (Danielsen, 2010).

Læreren kan være en aktør i utviklingen av autonomi gjennom å utvikle og stimulere elevens evne til medbestemmelse. I klasser hvor læreren oppfattes som omsorgsfull og støttende er det nærliggende å tenke seg at elevene vil være mer støttende ovenfor hverandre (Danielsen, 2010).

Studien antar at en kombinasjon av opplevd pedagogisk omsorg og medbestemmelse (POM) og støtte fra medelever og lærer vil kunne resultere i signifikante forskjeller i elevens initiativ for skolearbeid både på elevnivå og klassenivå (Danielsen, 2010). I denne studien blir det undersøkt hvordan elevens erfarte støtte fra lærere og medelever er relevant i forhold til eget initiativ for skolearbeidet (Danielsen, 2010).

4.2.1 Metode

Studien er basert på norske tverrsnittsdata fra undersøkelsen «helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land». 1591 13-åringere fra Norge deltok i undersøkelsen. Responsraten på elevene var 86% og på klassene 68%. Det er et nasjonalt representativt utvalg. Undersøkelsen var frivillig og anonym (Danielsen, 2010).

4.2.2 Resultat

Funnene viser at 12% av variasjonen i selvrapportert initiativ for skolearbeid inntraff på tvers av klassene. Pedagogisk omsorg og medbestemmelse var sterkt relatert til initiativ på klassenivå og på elevnivå. Disse resultatene tyder på at oppfatningen av det psykososiale læringsmiljøet er felles blant elevene i samme klasse. Dette støttes av tidligere forskning. Undersøkelsen viser at noen klasser kan ha et mindre gunstig psykososialt læringsmiljø for utviklingen av elevenes initiativ (Danielsen, 2010).

Argumentasjonen om at elevenes erfarte støtte for tilhørighet og autonomi i læringsmiljøet sees i sammenheng med deres selvrapporterte initiativ for skolearbeid støttes av funnene i

studien. Erfart læreratferd blir fremhevet som viktig i studien, når det arbeides med å skape et stimulerende læringsmiljø. Det ble vist en sammenheng mellom pedagogisk omsorg og autonomistøtte og initiativ for skolearbeidet på klassenivå og elevnivå. I funnene kommer det frem at læreren har stor innvirkning i å skape et grunnlag for et støttende læringsmiljø i en klasse. Noen klasser kan ha et mer gunstig læringsmiljø enn andre klasser (Danielsen, 2010).

4.3 Artikkel 3: Autonomy support and its Links to Physical Activity and Competitive Performance: Mediations Through Motivation, Competence, Action Orientation and Harmonious Passion, and the Moderator Role of Autonomy Support by Perceived Competence

Forfatter: Hallgeir Halvari, Svein Olav Ulstad, Tor Egil Bagøien og Knut Skjesol

Publisert: 2009. Scandinavian Journal of Educational Reserch

Omtrent halvparten av befolkningen i Norge er for stillesittende eller inaktive for å kunne få bedre helse. Når fysisk aktivitet blant ungdom i vestlige land minsker kan dette få konsekvenser i forhold til pådratte helseplager. Dette bekymrer lærere i kroppsøving som er svært interesserte i spørsmål som omhandler hvordan få elever til å fortsette å trene og få glede av treningen (Halvari, Ulstad, Bagøien og Skjesol, 2009).

Denne studien vil teste selvbestemmelsesteorien opp imot involvering i fysisk aktivitet og konkurranse blant elever. Man ville se om oppfattet autonomistøtte fra lærere hadde en positiv innvirkning på autonom motivasjon, oppfattet kompetanse, harmonisk lidenskap og handlingsorientering, og at dette ville være knyttet positivt til engasjement i fysisk aktivitet (Halvari et al., 2009).

4.3.1 Metode

I denne undersøkelsen ble det benyttet en kvantitativ undersøkelse der 190 frivillige studenter innen idrett, kroppsøvingslærer utdanning og friluftsliv deltok. Autonomistøtte ble målt med Sport Climate Questionnaire, tilpasset fysisk aktivitet og sport fra Health Care Climate Questionnaire. Studentene ble bedt om å tenke på sin favoritt aktivitet som de bedrev på fritiden. Skalaen måler studentenes oppfatning av graden autonomistøtte gitt av læreren. Studentene reagerte på 15 ting på en skala fra 1 (sterkt uenig) til 7 (sterkt enig). Selvbestemmelsesteori – prosessmodellhypotesene ble testet ved LISREL-analyse. Det ble også benyttet bootstrapping i undersøkelsen (Halvari et al., 2009).

4.3.2 Resultat

Ved hjelp av LISREL- analysen ble det funnet støtte for selvbestemmelsesmodellen og involvering i fysisk aktivitet. Det indirekte forholdet mellom autonomistøtte og ytelse ble formidlet gjennom den opplevde kompetansen og autonom motivasjon. Autonomistøtte styrket den oppfattede kompetanseinvolveringen. Mekling av autonomistøtte og ytelsesforhold gjennom motivasjon og oppfattet kompetanse er som forventet i forhold til selvbestemmelsesteorien. Selvbestemmelsesteorien antar at effektiv oppførsel, faktisk forandring av den og vedlikehold krever elevens motivasjon for at en aktivitet skal være autonom. Er elevene autonomt motiverte føler elevene at motivasjonen kommer fra dem selv og deres følelse av selvtillit. Er elevene autonomt motiverte for en aktivitet er den funksjonelle betydningen knyttet til deres oppfattede utfordringer og interesse, som gjør forpliktelsen til aktiviteten sterkere.

Denne studien indikerer at oppfattet kompetanse er en sterkere formidler enn autonom motivasjon av det positive forholdet mellom autonom støtte og ytelse. I forhold til kompetanse kontroll tro som kan hjelpe elever med treningsplanlegging, velge riktige aktiviteter og utføre tilrettelagte aktiviteter, kan oppfattet kompetanse bli oppfattet som viktig (Halvari et al., 2009).

Høy autonomistøtte støtter det oppfattede kompetente involveringsforholdet. Høy autonomistøtte er knyttet til det høyeste engasjementet blant høyt kompetente studenter, og motsatt for de med lav autonomistøtte. Autonomistøtte kan med dette ikke være viktig for alle studenter da studenter med lav kompetanse kan føle seg usikre og redde for å feile i aktiviteter de ikke er kompetente. I denne undersøkelsen ser vi at autonomistøtte er direkte eller indirekte positivt forbundet med harmonisk lidenskap, oppfattet kompetanse og handlingsorientering (Halvari et al., 2009).

4.4 Artikkel 4: Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvingsundervisningen ved en videregående skole

Forfatter: Pål Lagestad

Publisert: 2017. Acta Didactica Norge

I Nordland skilte en skole seg ut fra de andre, da denne skolen hadde et betydelig lavere fravær enn de andre skolene. Årsaken var en organisering med høy grad av selvbestemmelse i kroppsøvingstimene. Kroppsøving er det tredje største faget i skolen og det er dermed viktig å legge opp til undervisning som gir barn et positivt forhold til det å være i fysisk aktivitet. Særlig med tanke på at omtrent halvparten av ungdommene ikke oppfyller anbefalingen om 1 time daglig fysisk aktivitet. Kroppsøving i skolen kan være med å gjøre at flere når dette målet. Mye avhenger av trivsel, for selv om mange elever trives i kroppsøvingen, er det også mange som ikke gjør det (Lagestad, 2017). I denne studien tar de for seg forskningsspørsmål som omhandler hvordan kroppsøvlingslærerne gjennomfører kroppsøvlingsundervisningen ved den aktuelle skolen, og elevenes opplevelse av kroppsøvlingsundervisningen ved samme skole (Lagestad, 2017).

4.4.1 Metode

I denne undersøkelsen ble det i hovedsak benyttet en casestudie da utvalget var begrenset til en bestemt skole, og det var et ønske om en inngående beskrivelse av spørsmålet «hvordan». Intervju, observasjon og uformelle samtaler ble benyttet, og det ble tatt utgangspunkt i både elever og lærere i undersøkelsen. 15 elever i VG3, studiespesialiserende linje, og de to mest involverte kroppsøvlingslærerne ble brukt som informanter i undersøkelsen (Lagestad, 2017).

Det ble benyttet en induktiv tilnærming, og åpne spørsmål om kroppsøvingstimene i denne undersøkelsen. Det ble utarbeidet to semistrukturerte intervjuguider, en til lærerne og en til elevene. Lærerne ble intervjuet hver for seg, mens elevene ble intervjuet i grupper på 5 og 5. Observasjonen av de to lærerne varte over to dobbelttimer med kroppsøving og i løpet av disse to dobbelttimene ble det foretatt uformelle samtaler med elever og lærere (Lagestad, 2017).

4.4.2 Resultat

I undersøkelsen kommer det frem at elevene har en positiv oppfatning av kroppsøvlingsundervisningen ved skolen. Med tanke på innholdet i undervisningen var lærerne opptatt av å gi elevene stor valgfrihet og tilrettelegge for hver elev. Lærerne var opptatt av at elevene fikk velge aktiviteter de glødet for. Da det er lettere å få dem engasjert i å trene noe

de interesserer seg for. Elevene kunne velge bort aktiviteter de ikke mestret og fokusere på aktiviteter der de følte mestring. Et eksempel som blir trukket frem er fotball. Jentene var glade de slapp å stå i et hjørne og ikke ville være med, og fotballguttene synes det var fint for de slapp å irritere seg over folk som ikke bidro i aktiviteten. Frihet til å velge aktiviteter selv ble trukket frem av elever som noe av det beste med kroppsøvingen, og det gjorde dem motiverte til å trene på fritiden. Lærerne trekker også frem at de gir elevene større og større frihet underveis i skolegangen. De praktiserer undervisning med minst valgfrihet i VG1 og mest i VG3, samtidig som de passer på at læreplanen blir opprettholdt (Lagestad, 2017).

Elevenes mestring var i fokus når lærerne la til rette for selvbestemte aktiviteter, de mente at elevens mestringsopplevelse forsterker opplevelsen av dem selv. Man må ta hensyn til elevenes forutsetning i kroppsøvingen for å gi dem en opplevelse av mestring. Dette underbygges av elevenes opplevelse av faget. Elevene motiveres av å mestre, og som de utrykte øker motivasjonen etter hvert som man blir bedre trent, og mestrer aktivitetene bedre (Lagestad, 2017).

Selv om aktivitetene i timene er selvbestemte, er lærerne opptatt av å sette krav til elevene. De mente at det å sette krav var en viktig måte å vise at de bryr seg om elevene, og gjennom det lærer elevene å gjøre så godt de kan og arbeide for resultater. Observasjoner i undersøkelsen viser at lærerne var aktive i undervisningen, ved å stille elevene spørsmål og interessere seg i deres trening. Elevene ble også hele tiden fulgt opp og lærerne opplevde at kravene og oppfølgingen virket motiverende på elevene. Noe observasjonen og elevenes uttalelser underbygger, da elevene opplever lærernes krav som at læreren ønsket at de skulle lykkes, og oppfølgingen ga motivasjon og en følelse av å bli sett (Lagestad, 2017).

5. Diskusjon

I dette kapitlet vil funnene i de valgte artiklene bli sett på opp mot teorien. Det vil bli diskutert rundt dette for å prøve å svare på problemstillingen:

Hvilken betydning kan elevmedvirkning ha på elevenes mestringsforventning i kroppsøving, og hvordan kan læreren legge til rette for elevmedvirkning?

I diskusjonen blir det sett på elevmedvirkningens sammenheng med mestringsforventning og hvordan læreren kan legge til rette for elevmedvirkning og mestringsforventning i undervisningen.

5.1 Mestringsforventning som et resultat av elevmedvirkning

Mestringsforventning er som begrepet tilsier en forventning om å mestre eller ikke. I begynnelsen av diskusjonen vil artikkel 1 brukes som eksempel på hvilke konsekvenser manglende elevmedvirkning kan ha på elevenes mestringsforventning. Deltakerne i undersøkelsen formidler en følelse av å ikke mestre aktivitetene i kroppsøvingstimene. Noe som etterhvert fører til en likegyldig holdning og dårlig innsats i faget. Som det kommer frem i artikkelen kan man se på likegyldigheten som en forsvarsmekanisme, mot å dumme seg ut eller ikke leve opp til forventninger (Andrews og Johansen, 2005). Jentene blir gang på gang utsatt for aktiviteter de ikke forventer å mestre. Når følelsen av å ikke få til blir bekreftet, fører dette til lav mestringsforventningen. Elevene må finne en måte de kan heve seg selv på, og det gjør de ved å vise likegyldighet i faget. I denne undersøkelsen ser vi tydelig betydningen av erfart kompetanse og hva denne erfaringen gjør med forventningen om å mestre. Elevene sammenligner seg også med andre elever som klarer oppgavene, noe som svekker elevens motivasjon betydeligere (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Ser man disse funnene i lys av læreplanen for kroppsøving, hvor det står at aktivitetene skal være tilpasset elevene og er varierte i forhold til individuelle interesser, er det en motsetning mellom fagets intensjon og hvordan det praktiseres (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

I artikkelen til Lagestad (2017) finner man et eksempel på det motsatte. Her ser vi at elevene var positive til kroppsøvingundervisningen på grunn av at de i stor grad fikk velge aktiviteter selv. Lærerne var opptatte av å engasjere elevene og la dem velge aktiviteter de glødet for. Det er lettere for elevene å fokusere og få motivasjon i aktiviteter de vet de kan mestre. Lærerne la til rette for en slik type undervisning da de mente at elevenes mestringsopplevelse forsterket opplevelsen av dem selv (Lagestad, 2017). Dette finner man igjen i teorien om

mestringsforventning, der en stor del handler om tidligere erfaringer, og at de forsterker en positiv eller negativ følelse av det å være i aktivitet (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Når elevene får arbeide med faget på forskjellige måter, kan dette også føre til at elevene blir kjent med seg selv på en bedre måte. Det kan gi bedre grunnlag og bevissthet rundt egne valg i skole og senere i livet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I dette tilfellet ser vi av artikkel 4 at det gir en positiv opplevelse for elevene å få stor valgfrihet i undervisningen. Det gjør at elevene får en større forventning om å mestre liknende oppgaver senere og gir en større bevissthet rundt dem selv og deres valg. Som elevene i undersøkelsen understreker, øker motivasjonen og mestringsforventningen etter hvert som de velger aktiviteter som gir dem en mestringsfølelse (Lagestad, 2017). Stor valgfrihet i undervisningen vil ifølge Dale og Wærness (2003) også bidra til større aktivitet rundt egen læringsprosess og det vil gi en større innvirkning på egen læring.

Det vi ser av funnene i artikkel 1 og 4, er to forskjellige måter å lede undervisningen på. Fra artikkel 1 ser vi eksempel på en undervisning der læreren styrer mest og ikke lar elevene få innvirke på undervisningen noe elevene ifølge loven har rett til (Opplæringsloven §1-1), og at dette fører til lav mestringsforventning. Undervisningseksemplet fra artikkel 4 viser lærere som i stor grad legger opp til selvbestemte aktiviteter og får elever med høy grad av mestringsforventning. Elevene får erfaring med å mestre oppgaver som gjør dem mer motiverte til faget og trivselen øker. Fra de to undervisningsmetodene ser vi at lærerne gir elevene forskjellige forventninger om å klare oppgavene eller ikke (Skaalvik og Skaalvik, 2015). I artikkel 1 har deltagerne en opplevelse av å ikke mestre og de føler utilstrekkelighet gjentatte ganger. Som fører til lite motiverte elever og elever som helst vil slippe kroppsøving. Fra disse eksemplene ser vi en virkning av at elevmedvirkning kan føre til engasjerte elever, som har en høy forventning om mestring, som trives i timene.

I artikkel 3 har forskerne kommet frem til at gjennom opplevd kompetanse (mestringsforventning) og indre motivasjon ble det formidlet et indirekte forhold mellom et elevmedvirkende miljø og ytelse i undervisningen. Det vil si at tidligere erfaringer og motivasjon viser til en sammenheng mellom støtte for elevmedvirkning og hvor mye eleven yter. Om elevene er motiverte for arbeidet vil de føle at motivasjonen kommer fra dem selv. De vil få en følelse av selvtillit som igjen vil føre til en forpliktelse til aktiviteten (Halvari et al, 2009). Dette viser at en undervisning med fokus på elevmedvirkning og elevenes mestringsforventning har sammenheng med elevenes innsats. Forventningen om å klare noe øker motivasjonen og dermed også innsatsen til eleven (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Dette

støttes av Dale og Wærness og prinsipper for opplæringen som mener at om elevene får være med å medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen, vil dette kunne utvikle elevenes evne og vilje til å arbeide mot realistiske mål (Dale og Wærness, 2003; Utdanningsdirektoratet, 2015a). I artikkel 2 ser man at erfart omsorg, støtte og medbestemmelse fører til initiativ for skolearbeidet blant elevene (Danielsen, 2010). Det kan sees i sammenheng med mestringsforventning, der økt initiativ og innsats i timene er et resultat av forventning om å mestre (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Gjennom et elevmedvirkende miljø vil elevenes opplevde kompetanse for et fag øke. Som et resultat av elevenes opplevde kompetanse vil de oppleve initiativ, større ytelse og motivasjon i undervisningen. Dette vil si at elevenes mestringsforventning og medvirkning henger tett sammen og skaper positive effekter for eleven.

Jentene i artikkel 1 forteller om episoder der de får bestemme hva de skal bedrive av aktivitet, såkalte erstatningsopplegg, og at dette fører til større innsats og større følelse av mestring. (Andrews og Johansen, 2005). Dette viser at jentene i utgangspunktet vil være i aktivitet og synes det er gøy, men at undervisningen må være mer på deres premisser. I dette eksemplet ser vi at elevene er lærevillige men at læreren ikke tar hensyn til elevenes ønsker, dette handler om å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger og interesse og jobbe mot å skape livslang bevegelsesglede hos jentene (Utdanningsdirektoratet, 2015d). De sier selv at de kunne ønske læreren så mer på dem under erstatningsopplegget, for da kunne de vist at de mestret aktiviteter de også. Men erstatningsoppleggene blir sett på som annenrangs i forhold til den opprinnelige undervisningen, og læreren bryr seg lite om dette opplegget (Andrews og Johansen, 2005). Det er undervisningen, og følelsen av mestring som er med på å avgjøre elevenes motivasjon og initiativ i undervisningen. Ut fra disse funnene ser vi at elevenes medvirkning har stor betydning for deres forventning til undervisningen, som igjen har betydning for deres initiativ, trivsel og læring. Trivsel i skolen er ifølge Dale og Wærness (2003) et resultat av elevmedvirkning og er et kjennetegn på en bærekraftig skole, der lærerne jobber hardt for å fremme interesse og motivasjon. Lite elevmedvirkning ser vi fra funnene fører til lav mestringsforventning, lite engasjement og elever som finner på unnskyldninger for å slippe undervisningen.

I artikkel 2 blir det vist at pedagogisk omsorg og medbestemmelse er sterkt relatert til initiativ både på klassenivå og elevnivå, og at det psykososiale læringsmiljøet har betydning på elevenes utvikling av initiativ (Danielsen, 2010). Om man legger opp til en undervisning der elevene i større grad deltar i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæring, vil

elevene kunne utvikle vilje og evne til å arbeide mot langsiktige mål (Dale og Wærness, 2003; Utdanningsdirektoratet, 2015a). Her ser man at om undervisningen blir lagt opp med fokus på elevmedvirkning vil dette føre til at elevenes arbeidsevne, vilje og dermed også initiativ øker. Initiativ som et resultat av medbestemmelse kan man se i sammenheng med mestringsforventning, der elevene viser initiativ og innsats som man så i artikkel 4. Elever med høy mestringsforventning har større innsats, viser større engasjement og mer utholdenhet i skolearbeidet, som igjen fører til gode faglige prestasjoner på skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2015). I artikkel 4 trakk elevene frem at å få velge aktiviteter selv, var det beste med kroppsøvingen og ga dem motivasjon til å trene på fritiden (Lagestad, 2017). Dette vil si at elevmedvirkning og økt mestringsforventning kan legge grunnlaget for en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet 2015d).

Elevene forklarte også at det ble morsommere med kroppsøving når de begynte å mestre, og man merket at ferdighetene økte i takt med arbeidsmengden (Lagestad, 2017). Om man skal føle mestring må man få en utfordring. Øvelser som er så lette at det ikke krever anstrengelser gir ingen følelse av mestring, det er bare noe som må gjøres. Når man må bruke litt tid og jobber for å få til et resultat, får man også en større følelse av å mestre (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Som nevnt tidligere vil elevmedvirkning føre til mestringsforventning for elevene. Dette er en positiv effekt der elevenes motivasjon for faget øker. Men man må også tenke på utfordringsnivået elevene utsetter seg selv for. Man ser at for liten utfordring heller ikke gir ønsket følelse av mestring for elevene. Det å måtte jobbe for å nå et mål kan vi trekke direkte opp til formålet med faget der elevene skal lære hva egeninnsats har å si for å nå mål (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Med dette lærer elevene betydningen av innsats i forhold til resultater. Innsatsen til elevene vil også øke når elevene føler mestring, grunnet økt motivasjon, og elevene får et indre driv for å løse oppgaver. Vi ser her en positiv sirkel av innsats som fører til mestring og motivasjon, som fører til ytterligere innsats, noe som også igjen gjør at elevene blir mer motiverte for skolen og fører til en større læring og bedre skolerresultater.

5.2 Lærerenes rolle

Læreren er en av de voksenpersonene elevene har mest kontakt med i løpet av skolegangen. I følge Dale og Wærness (2003) bør læreren sette seg inn i elevenes posisjon for å kunne være med å utvikle eleven. Som det kommer frem tidligere i oppgaven er det å lære eleven å arbeide med elevmedvirkning en del av en større læring som også omhandler egen

læringsprosess og problemløsning (Dale og Wærness, 2003). Noe som støttes av prinsipper for opplæringen som i tillegg belyser bevisstheten rundt selvstendige valg og valg i fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Å legge til rette for et bra psykososialt læringsmiljø gjennom pedagogisk omsorg og medbestemmelse er med på å øke elevens initiativ og innsats for arbeid, noe resultatene i artikkel 2 peker på. I studien blir det pekt på viktigheten av læreren og dens innvirkning for påvirkning av et støttende læringsmiljø i en klasse (Danielsen, 2010). Læreren har en viktig rolle når det kommer til å styre undervisningen i en retning der elevene får et godt utbytte i trygge rammer. Læreren skal være med på å støtte opp om et bra psykososialt miljø der elevene får være med å medvirke og de positive effektene dette fører med seg, som vi har sett tidligere i oppgaven.

I artikkel 1 ser vi eksempel på at elevene ikke opplever et støttende læringsmiljø da elevene er redde for å dumme seg ut og få nedlatende kommentarer. Her virker det heller ikke som at læreren går aktivt inn for å forbedre dette miljøet (Andrews og Johansen, 2005). Det å gi elever tilbakemeldinger er en effektiv måte å påvirke motivasjonen på. Om elevene får negative tilbakemeldinger, vil dette minske motivasjonen. Mens oppmuntring kan gi eleven tro på å klare en oppgave, og klarer eleven det han har blitt oppmuntret til vil mestringsforventningen øke (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Artikkel 4 viser til lærere som legger opp til stor grad av elevmedvirkning samtidig som de selv er aktive i undervisningen, der de følger opp elevene og viser engasjement i elevenes arbeid. Lærerne erfarte økt motivasjon fra elevene ved tett oppfølging. Dette bekreftes fra elevene som opplever at lærere har et ønske om at de skal lykkes (Lagestad, 2017). Læreren har en viktig oppgave i oppmuntring og legge til rette for at elevene skal føle seg sett. Noe som gir motivasjon i undervisningen.

Disse erfaringene er med på å underbygge Dale og Wærness, som mener at læreren har en viktig rolle i undervisningen selv om den er sterkt preget av elevmedvirkning. Om elevene er med å påvirke skal de ikke styre undervisningen, de skal ta del i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen. Elevene må utvikle en forståelse og et ansvar for egen læring. For å gi elevene et tilfredsstillende utbytte av elevmedvirkningen må læreren gå inn å lære dem og medvirke til elevenes interesse. Elevene må øves i å ta mer ansvar og medvirke i egen læring. Dette er ikke ferdigheter som kommer av seg selv. (Dale og Wærness, 2003). Lagestad underbygger dette og viser til undersøkelsen der lærerne trekker frem at elevene får større og større frihet etter hvert som de kommer utover i utdanningsløpet. I VG1 har ikke elevene på langt nær så mye frihet som VG3 elevene har, når dette er noe som må øves

(Lagestad, 2017). I styringsdokumenter kommer det frem at eleven må ha kunnskap om ulike valgmuligheter og konsekvenser valgene gir, og at man må tenke på omfanget av medvirkningen i forhold til elevenes forutsetninger i forhold til kompetanse i medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I artikkel 3 viser de til funn som tyder på at elevmedvirkning gir høyt engasjement blant elever med høy kompetanse i medvirkning. Med dette menes elever som har lært å medvirke i undervisningen. Mens for elever med lav kompetanse i medvirkning, vil elevmedvirkning føre til usikkerhet og redsel for å feile, da de ikke vet hvordan de skal medvirke i undervisningen (Halvari et al, 2009). Dette viser tydelig at lav mestringsforventning og elevmedvirkning ikke virker positivt på alle. Læreren er en ekstremt viktig person i undervisning som legger til rette for elevmedvirkning, og kunnskap om medvirkning. Lærerne må legge til rette så elevene kan medvirke på sitt nivå og utvikle graden av medbestemmelse. Hvis dette ikke skjer vil ikke elevene ha nok kunnskap om medvirkning og de vil føle at de ikke får det til.

Som vi ser er læreren viktig også i en undervisning der elevmedvirkningen er stor (Dale og Wærness, 2003). Læreren er med på å fremme et godt læringsmiljø, med trivsel, støtte og motivasjon. Der elevenes initiativ og innsats i timene øker. Det er viktig at læreren legger til rette for trygghet i timene, der elevene kan utfordre seg selv og kjenne på mestring i et trygt miljø (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Elevene er ikke automatisk trent i elevmedvirkning, noe som kan virke skremmende om man ikke er vant med å jobbe på denne måten. Det er lærerens jobb og lære elevene å arbeide på denne måten, ut fra de forutsetningene elevene har (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Er elevene vant med å medvirke i undervisningen vil dette virke som en naturlig del av undervisningen, som fører med seg mye positivt (Halvari, et al, 2009). Læreren skal være der og støtte eleven, utfordre og oppmuntre. Eleven skal føle seg sett og tatt på alvor av en engasjert lærer som ønsker det beste for eleven (Lagestad, 2017). Dette vil si at læreren har en stor jobb i forhold til undervisning, selv om undervisningen er preget av elevmedvirkning.

6. Konklusjon

I konklusjonen ønsker jeg å trekke sammen funnene i diskusjonen som er basert på informasjon fra teoridelen og resultatdelen. Med disse funnene ønsker jeg å gi en konklusjon på problemstillingen som er som følger:

Hvilken betydning kan elevmedvirkning ha på elevenes mestringsforventning i kroppsøving, og hvordan kan læreren legge til rette for elevmedvirkning?

I diskusjonen kommer det frem gjennom funnene at medbestemmelse har en sammenheng til økt mestringsforventning. Elevmedvirkning gir elevene mulighet til å bedrive aktiviteter de selv ønsker, og som de mest sannsynlig har en opplevelse av at de kommer til å mestre. Dette er ifølge spurte lærere, med på å øke initiativet og trivselen i timene. De har en opplevelse av at elevene blir motiverte og ønsker å være til stede i undervisningen (Lagestad, 2017).

Elevene som opplever mestring i undervisningen får mer selvtillit, når de får positive erfaringer av å mestre og dette vil ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) gi en større forventning om å klare liknende oppgaver senere. Men selv om man vil legge til rette for elevmedvirkning for at elevene skal føle mestring må man ikke glemme at om man skal føle mestring, må man også jobbe for å nå et mål. Mestringsfølelsen er ikke på langt nær like sterk om man utfører øvelser man klarer uten anstrengelser.

Selv om vi kan se en tendens til at elevmedvirkning fører til mestringsforventning er det viktig å poengtere at elevene må læres opp i elevmedvirkning, og at læreren blir en viktig støttespiller til dette. Om elevene ikke har vært utsatt og opplært i elevmedvirkning vil de føle seg usikre og de vil være redde for å feile. Elevene vil rett og slett ha en forventning om å ikke mestre slike typer oppgaver. Derfor er det viktig å ha en engasjert lærer, som legger til rette for elevenes læring gjennom elevmedvirkning, ved å tilpasse graden av medvirkning i opplæringa med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Som vi har sett tidligere i oppgaven er læreren pålagt av diverse styringsdokumenter å legge til rette for elevmedvirkning. Noe som man kan skjønne ved å se på funnene i denne oppgaven.

I denne studien kan man trekke en slutning som sier at et læringsklima der elevene blir utsatt for elevmedvirkning som er tilpasset deres nivå og forutsetninger kan gi stor grad av mestringsforventning og læring i kroppsøvingsundervisningen. Man ser at læreren er viktig i forhold til å formidle kunnskap og legge til rette for at elevene skal kunne medvirke, utfordre seg selv og føle mestring i undervisningen.

7. Referanseliste

- Andrews, T og Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(04), 302-314. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2005/04/gym_er_det_faget_jeghatermest
- Axelsson, Å. (2012). Litteraturstudie. I M. Granskär og B. Höglund-Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (s. 203-220). Lund: Studentlitteratur.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dale, E. L og Wærness, J. I. (2003). *Analyse av Elevinspektørene*. Oslo: Læringscenteret.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving. 6 utg.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A.G. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(06), 462-475. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2010/06/art09>
- Forberg, C og Wengström, Y. (2016). *Att göra systematiska litteraturstudier. Värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning. 4 utg.* Stockholm: Natur och Kultur
- Forskrift til opplæringslova. (2012). Tid til arbeid med elevråd og elevmedverknad av 30. juni 2012 nr. 816. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Halvari, H., Ulstad, S.O., Bagøien, T.E. og Skjesol, K. (2009). Autonomy support and its Links to Physical Activity and Competitive Performance: Mediations Through Motivation, Competence, Action Orientation and Harmonious Passion, and the Moderator Role of Autonomy Support by Perceived Competence. *Scandinavian Journal of Education Research*, 53(6), 533-555. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313830903302059>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden, innføring i pedagogisk psykologi. 4 utg.* Oslo: universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden, innføring i generell didaktikk. 5 utg.* Oslo: Universitetsforlaget.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. 5 utg.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Lagestad, P. (2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvingsundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1-18. Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2668/4777>
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. og Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10 Trinn).* (Oppdragsrapport nr. 1/2018). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 01.08.1998 nr. Lov 1998-07-17-61. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_1
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold, samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. 3 utg.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring, teori + praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2005). Elevmedvirkning og danning. I K. Børhaug., A. B Fenner & L. Aase. (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv.* (s. 225-237). Bergen: Fagbokforlaget.
- Språkrådet. (2017). *Bokmålsordboka.* Hentet fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+medvirke&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal
- Støren, I. (2013). *Bare søk! Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Prinsipper for opplæringen: Elevmedverknad.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-oppleringen2/elevmedverknad/>

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

Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Generell del av læreplanen: Det arbeidende mennesket: Allsidig utvikling av alle*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/#allsidig-utvikling-av-alle>

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