



Høgskolen i **Hedmark**

Campus Elverum  
Avdeling folkehelsefag

Esben Martinsen

# Bacheloroppgave

## Motivasjon Til Livslang Bevegelsesglede

Motivation to Lifelong Enjoyment of Activity

Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag  
3. året, vårsemesteret  
2014

Utlånsklausul:

Nei

Ja. Antall år

∞



*Hvis du motiveres av resultater,  
skjer det ingen forandringer.*

*Hvis du motiveres av forandringer,  
kommer resultatene*

*- Jack Dixon*

## **Forord:**

Dette er min avsluttende bacheloroppgave etter tre år på faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag ved Høgskolen i Hedmark, Elverum. Oppgaven er skrevet som følger av min interesse for idrett, fysisk aktivitet, og bevegelsesglede. Gjennom flere års erfaring innen idrett, både som utøver og instruktør, har motivasjon som fenomen vært noe jeg har vært svært opptatt av. Både som idrettinstruktør og lærer i praksis har jeg strebet etter å påvirke mine utøveres og elevers motivasjon i positiv retning, men aldri før har jeg satt meg så dypt inn i temaet som i denne oppgaven. Jeg har tilegnet meg mye god kunnskap som jeg er sikker på å få bruk for i min kommende tid som lærer i skoleverket.

Arbeidsprosessen har vært spennende, lærerik og tidvis svært krevende. Min egen motivasjon er ved flere anledninger satt på prøve. Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Siw Huatorpet for tips og gode råd i forhold til oppgaven. Jeg retter også en takk til samtlige lærere ved Høgskolen i Hedmark, avdeling Elverum for inspirasjon og for å være gode forbilder som lærere. Tusen takk til familie, venner og min kjæreste, Vilde Aas. Til slutt vil jeg takke alle mine fantastiske medstudenter for gode faglige diskusjoner, og ikke minst latter og masse god stemning i en ellers krevende prosess.

Elverum, 2. mai 2014

---

Esben H. Martinsen

# Sammendrag

## *Forfatter:*

Esben H. Martinsen, faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, 2014.  
Høgskolen i Hedmark, avdeling Elverum, folkehelsefag.

## *Tittel:*

Motivasjon til livslang bevegelsesglede

## *Problemstilling/problemområde:*

Hvordan kan læreren påvirke elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget?

Oppgaven belyser hvilke faktorer som kan være med på å avgjøre elevenes grad av motivasjon i kroppsøvfingsfaget. Videre hva læreren kan gjøre for å fremme motivasjonen.

## *Metode:*

Oppgaven er utarbeidet gjennom litteraturstudie med kvalitativ tilnærming.

## *Resultat:*

Elevenes motivasjon påvirkes av om læreren lar dem være med å bestemme i kroppsøvingstimene. Dersom læreren gir større valgmuligheter av for eksempel metoder og aktiviteter kan det føre til bedre motivasjon. Læringsmiljøet til elevene påvirker motivasjonen positivt ved at innsats, mestring og fremgang blir verdsatt. Elevenes motivasjon vil styrkes eller svekkes etter grad av mestring. Disse faktorene kan læreren påvirke gjennom å tilrettelegge undervisningen på en slik måte at elevene opplever valgmuligheter, mestring, og skryt gjennom gode og konstruktive tilbakemeldinger. Tilpasset opplæring og tilrettelegging for fremgang og mestring er videre svært viktig. Man ser sammenheng mellom elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget og deres motivasjon til aktivitet på fritiden og livslang bevegelsesglede. Dermed vil det være svært viktig at elevene opplever motivasjon i faget.

## *Nøkkelbegreper:*

Selvbestemmelse, læringsmiljø, motivasjon, kjønn og kjønnsdeling, tilpasset opplæring, lærerrollen, mestring, kroppsøving, idrett og livslang bevegelsesglede.

# Innholdsfortegnelse

<i>Forside</i> .....	I
<i>Forord</i> .....	IV
<i>Sammendrag</i> .....	V
<i>Innholdsfortegnelse</i> .....	VI
1.0 Innledning.....	8
1.1 Problemområdet .....	8
1.2 Bakgrunn for valgt problemområde .....	8
1.3 Oppgavens formål, oppbygging og avgrensing.....	9
2.0 Problemområde .....	9
2.1 Hovedproblemstilling.....	10
2.3 Presisering av problemområdet - underproblemstillinger .....	10
3.0 Teori .....	10
3.1 Læreplanen – kroppsøvingsfagets formål .....	10
3.2 Motivasjon.....	11
3.2.1 Indre motivasjon.....	12
3.2.2 Ytre motivasjon .....	13
3.2.3 Undergravelse av den indre motivasjonen .....	13
3.3 Selvbestemmelsesteorien .....	14
3.4 Faktorer for elevenes motivasjon .....	15
3.5 Motivasjon og tilpasset opplæring .....	15
3.6 Kroppsøving, fysisk aktivitet og kjønn .....	16
3.7 Motivasjon i forskjellige miljøer.....	17
3.7.1 Mestringsorientert miljø.....	17
3.7.2 Resultatorientert miljø.....	18
3.8 Motivasjon, prestasjon og mestringstro .....	18
3.9 Læringsteorier sett i lys av motivasjon .....	19
3.10 Kroppsøvingsfaget og den organiserte idretten - målrealisering .....	20

4.0 Metode.....	20
4.1 Hva er metode?.....	20
4.2 Valg og begrunnelse av metode .....	21
4.3 Litteraturstudie som metode – gjennomføringsprosessen .....	21
4.4 Inklusjons- og eksklusjonskriterier .....	23
4.5 Søkeprosessen og valg av vitenskapsartikler .....	23
4.6 Bearbeiding av innhentet data .....	24
4.7 Etske overveielser og vurderinger .....	25
4.8 Metodekritikk .....	25
5.0 Resultat og diskusjon .....	26
5.1 Artikler til underbyggelse.....	26
5.2 Presentasjon av de fire utvalgte hovedartiklene .....	26
5.3 Hvordan påvirker selvbestemmelse elevenes motivasjon? .....	28
5.4 Hva kan motivere elevene til livslang bevegelsesglede? .....	30
5.5 Hvilke forskjeller ser vi blant kjønne i kroppsøvningsfaget?.....	33
5.6 Hva er viktig i læringsmiljøet til elevene i forhold til motivasjon? .....	34
5.7 Hvordan påvirker elevenes mestringstro motivasjonen? .....	35
6.0 Avslutning .....	37
6.1 Sammenfatning av resultatene og diskusjonen .....	38
6.2 Oppsummering .....	38
6.3 Konklusjon .....	39
6.4 Nye spørsmål og forslag til videre forskning .....	39
7.0 Referanseliste .....	40

# 1.0 Innledning

I dette kapittelet presenteres det en introduksjon til arbeidet som er gjennomført. Her skal du som leser få et inntrykk av oppgavens innhold, valgt problemområde, problemområdets begrunnelse og oppgavens formål og oppbygging.

## 1.1 Problemområdet

Oppgaven tar for seg elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget. Videre belyses hvilke faktorer som kan være med å avgjøre hvilken grad av motivasjon elevene opplever i kroppsøvfingsfaget, og hvordan læreren kan påvirke disse faktorene. Forskingen er gjennomført som litteraturstudie. Ved å se på forskninger strebes det etter å finne røde tråder og sammenhenger mellom de forskjellige forskningsresultatene som er gjort fra før. Dette er for å finne et så godt svar som mulig på hvordan læreren kan påvirke elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget.

## 1.2 Bakgrunn for valgt problemområde

På Norges Idrettshøgskole i juni 2012 ble det arrangert en konferanse kalt «Kroppsøvfingsfaget i bevegelse – status og utfordringer», som Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Der kom det frem at opptil 30 % av barn og unge sier at de «ikke liker» eller «hater» kroppsøvfingsfaget slik faget er i skolen (Leirhaug & Borgen, 2012).

Videre er det slik at i følge Helsedirektoratet (2012) sine undersøkelser tilfredsstillter kun 43,2 % av jentene og 58,1 % av guttene som er 15 år i Norge anbefalingene for fysisk aktivitet. Anbefalingene er å være i fysisk aktivitet i 60 minutter 5-6 ganger i uka. Nedgangen i fysisk aktivitet fra barna er 6 til de er 9 år er betydelig stor (Helsedirektoratet, 2012).

Med disse tallene som bakgrunn har temaet motivasjon i kroppsøvfingsfaget blitt valgt i denne oppgaven. Dette fordi motivasjon blant elevene i kroppsøvfingsfaget kan være avgjørende for deres helse, og fordi kroppsøving kan være en avgjørende faktor for om elevene vil være i fysisk aktivitet utenfor skoletiden (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Kroppsøvfingslæreren vil være en viktig faktor hva dette angår. Kroppsøvfingslæreren vil kunne motivere og inspirere elevene til å være i fysisk aktivitet, både i og utenfor skoletiden. Dette er et spennende tema i en tid der inaktivitet er et økende problem i samfunnet, og de riktige tiltakene vil kunne forbedre folkehelsen (NTNU, 2011).



Med dette til grunn, er motivasjon valgt som tema fordi det er av stor interesse for kroppsøvingslærere i skolen. Valget er dermed i tråd med Machi og McEvoy (2009) sin beskrivelse når det gjelder valg av emne, altså at forfatteren bør synes at oppgavens emne skal være interessant. Mer om Machi og McEvoy sine beskrivelser av metode og litteraturstudie står i metodekapittel 4.3 Litteraturstudie som metode – gjennomføringsprosessen.

### **1.3 Oppgavens formål, oppbygging og avgrensing**

Oppgavens formål er å belyse hvilke faktorer som er viktige for elevenes motivasjon i kroppsøvingsfaget, og hvordan læreren kan bruke disse faktorene for å skape et motiverende lærings- og aktivitetstilbud. Det vil bli jobbet med å finne røde tråder i teorier, forskning, litteratur og annet arbeid som er gjort tidligere rundt dette temaet. Oppgaven er først og fremst tiltenkt til eget bruk, men kan absolutt være et hjelpemiddel eller ha en nytteverdi for lærere eller instruktører som ønsker et innblikk i oppgavens emne. Emnet kan dessuten forskes videre på.

Oppgavens struktur er i henhold til Høgskolen i Hedmarks retningslinjer for studentoppgaver ved Institutt for Idrett og aktiv livsstil. I tillegg er boka *Bare Søk – Praktisk Veiledning i å Skrive Litteraturstudier* av Ingeborg Støren (2013) brukt som et hjelpemiddel da strukturen til oppgaven ble utarbeidet. Oppgavens resultat- og diskusjonskapittel er sammenslått etter anbefaling fra denne oppgavens veileder, Siw Huatorpet, i tillegg til andre lærere ved høgskolen. Dette for å skape en tydelig rød tråd mellom problemstillingene, resultatene og diskusjonen. I resultat- og diskusjonskapittelet er det gjort rom for egne tanker og refleksjoner så lenge det kan underbygges.

Konklusjonen som fattes i denne oppgaven må sees på med kritiske øyne. Det finnes mye relevant forskning og teori som er utelatt fra denne oppgaven som følger av de gitte rammene fra høgskolen. Oppgaven er dermed avgrenset. Blant annet ved å utelate krav om elevenes alder så lenge de er i norsk skolealder som er 6 til 19 år. Mer om slike kriterier i kapittel 4.4.

## **2.0 Problemområde**

I dette kapittelet blir problemstillingene presentert og begrunnet. Hovedproblemstillingen er et spørsmål som denne oppgaven skal belyse. Dette spørsmålet formuleres slik at det er tydelig hva denne oppgaven skal gi svar på. Problemstillingen viser det faktiske utgangspunktet for forskningen, nemlig nysgjerrigheten (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

## 2.1 Hovedproblemstilling

Hvordan kan læreren påvirke elevenes motivasjon i kroppsøvingfaget?

## 2.3 Presisering av problemområdet - underproblemstillinger

Problemstillingens hensikt er å sette lys på hvordan kroppsøvingslæreren kan påvirke motivasjonen til elevene på en slik måte at de får lyst til å være i fysisk aktivitet i kroppsøvingstimene og etter skoletid. Faget har til hensikt å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Det er lærerens oppgave å motivere elevene til aktivitet (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Dersom elevene ikke motiveres i faget vil hensikten til faget som utdanningsdirektoratet snakker om falle bort. I løpet av prosessen til denne oppgaven, ble det utarbeidet underproblemstillinger for å presisere det som oppgaven faktisk belyser. Underproblemstillingene er følgende:

- Hvordan påvirker selvbestemmelse elevenes motivasjon?
- Hva kan motivere elevene til livslang bevegelsesglede?
- Hvilke forskjeller ser vi blant kjønnene i faget?
- Hva er viktig i læringsmiljøet til elevene i forhold til motivasjon?
- Hva har mestringstroen å si for elevenes motivasjon?

Gjennom denne presiseringen begrenses innholdet for å skape en oppgave som er innenfor de gitte rammene. Oppgaven tar for seg relevante begreper. Nærmere bestemt *motivasjon*, *selvbestemmelse*, *læringsmiljø*, *kjønn* og *kjønnsdeling*. Disse begrepene var med å utforme underproblemstillingene, fordi det er avgjørende emner som trekkes frem i resultat- og diskusjonskapittelet. Det er naturlig å stille konkrete spørsmål som blir besvart i oppgavens resultatpresentasjon.

## 3.0 Teori

I dette kapittelet belyses det teoretiske fundamentet som er relevant for oppgavens problemområde. Det redegjøres for ulike begreper og teorier om motivasjon.

### 3.1 Læreplanen – kroppsøvingfagets formål

I følge Utdanningsdirektoratet (2012) har vi kroppsøving som fag i skolen slik at elevene skal bli inspirert til en fysisk aktiv livsstil og utvikle livslang glede av bevegelse. Vi har

kroppsøving i skolen for at elevene skal sanse, oppleve, lære og skape med kroppen. Kroppsøving er et sosialt fag som kan fremme ”fair play” og respekt for hverandre. I kroppsøvingsfaget legges det et godt grunnlag for at elevene kan oppleve glede gjennom å mestre oppgaver som skiller seg fra resten av fagene i skolen. Faget kan skape forståelse av innsatsens viktighet for å nå sine mål, og hva som kan motivere til fysisk aktivitet og trening. Den nye læreplanen legger mer vekt på å prøve forskjellige aktiviteter og idretter. De tre mest sentrale aktivitetsformene i faget er eksperimentering, organisert aktivitet og fri aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Dette gir gode muligheter for stor variasjon i undervisningen, noe som i følge Brattenborg og Engebretsen (2007) er viktig for elevenes motivasjon. Kroppsøving er å anse som et praktisk fag. En teoretisk tilnærming vil i følge Ommundsen, (2005) være uheldig.

I den nye lærerplanen, som ble gjeldende fra skoleåret 2012-2013, er det gjort en omdiskutert endring som sier at innsats skal telle i elevenes vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Denne endringen ble innført etter forslag fra Kunnskapsdepartementet. Arbeidsgruppen som gjorde innsats tellende i vurderingen, begrunnet endringen med at det kunne hjelpe elevene til å forsøke å løse utfordringer i faget uten å gi opp. Videre at elevenes motivasjon til å utfordre sin egen fysiske kapasitet i kroppsøvingstimen vil øke (Kunnskapsdepartementet, 2011). Fysisk aktivitet i skolen kan gi motivasjon til fysisk aktivitet utenfor skoletiden og det er en viktig funksjon for folkehelsen. Når innsatsen teller i vurderingen kan elevene bli mer motiverte til å gjøre så godt de kan i kroppsøvingstimen, da prestasjonene får mindre fokus (Det Kongelige Kunnskapsdepartementet, 2012). Det er ikke laget noen definerte regler på hvordan kompetanse og innsats i faget skal vektlegges i vurderingen. Det er derfor viktig at læreren vurderer elevenes innsats og fremgang og ferdigheter i faget på tvers av de enkelte kompetansemålene og hovedområdene. Det vil være en forutsetning at elevene er kjent med målene for opplæringen, og at de får vurdering underveis slik at de eventuelt kan gjøre forandringer i sitt arbeid. Elevene får vurdering underveis etter egen kompetanse, innsats, fremgang og utviklingsbehov. Da kommer heller ikke sluttvurderingen som noen overraskelse (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

### **3.2 Motivasjon**

I følge Woolfolk (2004) er motivasjon en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd. Å motivere vil si å innstille noen på å gjøre noe. I skolesammenheng kan man si at vi prøver å påvirke elevenes drivkraft, og motivasjonen til å fortsette med eller endre på en atferd. Motivasjon kommer først og fremst innenfra. Hvis elevene ikke har en egen

drivkraft og motivasjon, klarer man heller ikke å endre elevenes atferd (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Motivasjon er en sentral faktor i all læring. Undervisningen må vekke nysgjerrighet og interesse hos elevene. Motivasjon er det som fører til og opprettholder aktivitet hos individet, samtidig som at den gir aktiviteten mål og mening. Derfor står motivasjon svært sentralt når det gjelder forståelse av elevenes atferd (Imsen, 2005). Både Imsen (2005), Woolfolk (2004), Brattenborg og Engebretsen (2007) snakker om det som styrer elevenes atferd. Altså det som gjør at eleven gjør det han eller hun gjør og på hvilken måte. I følge Sage (1977) kan man også se grad av motivasjon i forhold til individets innsats. Desto høyere innsats elevene yter, desto større motivasjon har elevene (referert i Weinberg & Gould, 2011).

Det er antydning at motivasjon er et begrep vi normalt bruker når det handler om forholdsvis målrettede handlinger. Årsakene til handlingene kan være av *ytre natur* ved at man ønsker å oppnå noe bestemt, eller av *indre natur* ved at det er visse personlighetsegenskaper som ligger til grunn (Imsen, 2005). Innenfor motivasjon skilles det altså mellom indre og ytre motivasjon. Det er ikke alltid så lett å skille mellom disse to, da eleven kan ha ulike motiver i begge tilfellene til å utføre aktivitetene eller arbeidsoppgavene. Forskjellen ligger først og fremst i hva som er årsaken til at eleven er motivert (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Hvis en person er *amotivert* i det han eller hun gjør, gjør personen det uten hensikt (Deci & Ryan, 2000). Personen har altså ingen form for motivasjon, verken indre eller ytre, til å utføre en aktivitet. I de to neste avsnittene forklares det nærmere om indre og ytre motivasjon.

### **3.2.1 Indre motivasjon**

Elever som deltar i aktivitet fordi de er glad i, - og interessert i aktiviteten, har en indre drivkraft og motivasjon. Ofte er disse elevene opptatt av å mestre oppgaven og bli flinkere enn det de selv har vært tidligere (Gjerset, Haugen & Holmstad, 2006). Når eleven har indre motivasjon er selve arbeidsoppgaven interessant nok til at den er tilstrekkelig motivasjon for eleven (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Når et barns motivasjon kommer til uttrykk ved lek og utfoldelse snakker man gjerne om indre motivasjon. Naturlig motivering eller sakmotivering er begreper som er nærliggende. Aktiviteten, læringen eller arbeidsprosessen vedlikeholdes på grunn av interessen for saken, lærestoffet eller handlingen i seg selv. Ved indre motivasjon gjør man altså noe fordi det er gøy, og fordi det oppleves som meningsfylt å holde på med (Imsen, 2005).

### 3.2.2 Ytre motivasjon

Ved ytre motivasjon gjør man derimot noe fordi man ser utsikter til å oppnå en belønning eller et mål som egentlig er uvedkommende for saken. Når en elev gjør full innsats i gymsalen kun for å oppnå en god karakter eller for å komme inn på et studium, kan man snakke om ytre motivasjon (Imsen, 2005). Et av de mest grunnleggende prinsippene når det gjelder atferd eller motivasjon hos mennesker, er ”the law of effect”, som sier: ”Belønning av atferd øker sannsynligheten for at denne atferden blir gjentatt, mens straff reduserer sannsynligheten for at atferden blir gjentatt” (Gjerset, Haugen & Holmstad, 2006, s. 251). Ved ytre motivasjon gjør altså elevene oppgavene fordi de kan oppnå visse fordeler ved å gjennomføre dem. Eksempelvis ros, premier, status og gode karakterer (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

### 3.2.3 Undergravelse av den indre motivasjonen

En historie fra boka *Treningslære* av Gjerset, Haugen og Holmstad (2006) forteller om en pensjonert psykolog som bodde i et nabolag med bråkete unger. De voksne pleide å kjeft på barna for å få dem til å roe seg, men til ingen nytte. Psykologen ønsket naturligvis å ha fred og ro rundt huset sitt, men i stedet for å kjeft gav han barna 100 kroner på deling for å bråke litt mer. Dette syntes jo barna er kjempeflott. Dagen etter var barna ute og bråket igjen, psykologen gav dem da 90 kroner for å bråke like mye som dagen før. Psykologen gav barna 10 kroner mindre for hver dag for å bråke like mye. På den tiende dagen kom psykologen ut og ba barna bråke like mye for 10 kroner på deling. Da sa barna at de ikke vil bråke for så lite penger. Psykologen oppnådde altså det han ville fra starten av, fred og ro. I begynnelsen var aktiviteten til barna utelukkende basert på indre drivkraft og motivasjon. Da var det bare gøy å bråke, men etter hvert som de fikk penger av psykologen, ble motivasjonen den ytre belønningen. Da den ytre belønningen forsvant, ble også motivasjonen for å holde på borte (Gjerset, Haugen & Holmstad, 2006).

Historien om psykologen og barna forteller oss at ytre motivasjon kan undergrave den indre. Dette gjenspeiles også i forskning som er gjort av Deci (1975). Denne forskningen så på om ytre påvirkninger kan påvirke den indre motivasjonen. Resultatet Deci (1975) kom fram til var at hvis noen fikk penger for å gjøre noe de likte fra før, forsvant interessen for disse oppgavene raskere enn om de ikke fikk penger for det (referert i Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1991). Historien fra boka *Treningslære* av Gjerset, Haugen og Holmstad (2006), og forskningen til Deci (1975), forteller oss at elevenes indre motivasjon kan gå over til ytre motivasjon. Dette er interessant fordi belønning og straff ofte er noe som kommer etter hvert. Eksempelvis er ikke karakterer praktisert i barneskolen, men dukker først opp på ungdomsskolen (Utdanningsforbundet, 2013).

### 3.3 Selvbestemmelsesteorien

I 1985 lanserte Edward L. Deci og Richard M. Ryan Selvbestemmelsesteorien (referert i Gausdal, 2000). Selvbestemmelsesteorien forklarer det som skal til for å ta egne selvbestemte valg, altså at indre motivasjon er årsaken til det vi gjør eller de valgene vi tar. For at indre motivasjon skal utvikles hos en person, er det tre grunnleggende psykologiske faktorer som må ligge til grunn: Behov for kompetanse, for autonomi og for tilhørighet (Deci & Ryan, 1985). Kompetanse er en grunnleggende motivasjonsfaktor for å kunne påvirke omgivelsene i læringsmiljøet og er i følge Ntoumanis (2001) det viktigste behovet. Det går ut på elevenes samhandling med sosiale omgivelser. Det å erfare fysisk kapasitet og føle mestring (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985). Behovet for autonomi er behovet for å starte og regulere en handling på egenhånd. For at elevene skal føle seg fri fra blant annet tvang, overvåkning og straff, bør elevene få mulighet til medvirkning i valg av undervisningsmetoder og aktiviteter (Deci & Ryan, 1985). Ryan (1995) sier at behovet for tilhørighet går ut på å føle seg knyttet til andre mennesker, og bry seg om hverandre (referert i Ryan & Deci, 2002). I skolesammenheng betyr det at elevene vil ha behov for å føle seg respektert av andre elever og av læreren. Dette er en viktig forutsetning for læring (Deci, 1996). Under disse behovene deler Deci & Ryan (1985) motivasjon inn i forskjellige kategorier; indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon. Disse ble beskrevet under kapittel 3.2 i denne oppgaven.

Det som er grunnleggende i selvbestemmelsesteorien er at mennesket er et aktivt vesen av natur, og at menneskets atferd styres, utvikles og finjusteres av indre prosesser.

Selvbestemmelsesteorien betegnes som *Organismic Theory of Motivation* (Deci & Ryan, 1985), nettopp på grunn av at mennesket aktivt prøver å få kontroll på miljøet og de kreftene som påvirker mennesket selv. I sammenheng med miljøet og gjennom aktivitet og mestring, dannes personligheten og videreutvikles i en kontinuerlig prosess. Denne positive og aktive prosessen kan forstyrres ved at mennesket får en passiv holdning til sin egen aktivitet i samfunnet. Dette skjer ved at det oppstår en konflikt mellom menneskets begrensinger og muligheter overfor indre og ytre krefter. Selvbestemmelsesteorien tar for seg antagelsen om at alle mennesker har tendenser ved seg selv som er naturlige, medfødte og konstruktive.

Tendensene er gjennom selvbestemmelsesteorien med på å utvikle en mer enhetlig og utdypet forståelse av persons selve (Ryan & Deci, 2000). Selvet er et forunderlig fenomen. Det er bærebjelken i vårt indre, det fundamentet vi står på. Det er selvet som gjør at vi føler oss som levende personer med bevissthet og vilje. Selvet er noe som styrer atferd i forhold til det sosiale, og som bevarer oss selv som en integrert helhet. Selvet er ikke noe statisk som *er*, det er noe dynamisk som *virker* (Imsen, 2005). Det er verdt å nevne at det i læringsplakaten

kommer frem at skolen skal tilrettelegge for elevmedvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2012d). Dette kan støtte tanken om tilretteleggelse for selvbestemmelse blant elevene, da undervisningen vil være i henhold til læringsplakaten.

### 3.4 Faktorer for elevenes motivasjon

Motivasjonsfaktorer varierer fra individ til individ. Elever motiveres på forskjellige grunnlag. Derfor er det viktig å ha god kjennskap til den klassen man skal motivere, og vite hva den enkelte eleven motiveres av (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Her forsøkes det å gi noen generelle retningslinjer til hva læreren kan gjøre for å motivere elevene til aktivitet: Ved bevisstgjøring av undervisningsprinsippene *KAMPVISE*: Konkretisering, aktivisering, motivering, progresjon, variasjon, individualisering, samarbeid og evaluering. Læreren kan videre skape motivasjon gjennom å *varierte undervisningsmetoder*. Læreren kan motivere gjennom å *varierte undervisningsinnholdet*. Læreren kan styrke motivasjonen gjennom å *skape trygghet*. Motivasjon kan også skapes gjennom en *god og bevisst lærerrolle*. Motivasjon kan avslutningsvis også skapes gjennom *kontinuerlig vurdering* (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Dette er viktige motivasjonstiltak læreren kan gjøre for elevene.

### 3.5 Motivasjon og tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et pedagogisk prinsipp som har vært sentralt i mange tiår. Det følger av Opplæringsloven § 1-2, at alle elever har rett til opplæring som er i samsvar med deres evner og forutsetninger (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Alt som har med undervisningen å gjøre skal tilpasses. Undervisningens innhold, arbeidsmåter og lærermidler skal tilrettelegges på en best mulig måte for hver enkelt elevs læringsprosess. Prinsippet om tilpasset opplæring er særlig viktig i planleggingen og i gjennomføringen av undervisningen. Læreren må ha både *generell* og *spesiell* kunnskap om elevene. Det generelle er blant annet elevenes utviklings- og modningsnivå og kjønn, mens det spesielle er hver enkelt elevs ståsted, livsverden og lokalmiljøet eleven vokser opp i (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

I prinsipper for opplæring i L06 står det at tilpasset opplæring skal fremmes i skolen. Læreplanen for kroppsøvningsfaget påpeker at elevene skal kunne oppleve mestring og mestringsglede ut i fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2012). For at dette skal finne sted, må opplæringen tilpasses på en god måte for eleven. Mestring av egen kropp kan gi motivasjon til å ta nye fysiske utfordringer. Prinsippet om tilpasset opplæring setter hver enkelt elev i sentrum. Det vil si at man må individualisere læringsprosessen. Vi vet at elevene møter skolen med forskjellige forutsetninger, og tilpasset undervisning i kroppsøving er



dermed helt nødvendig for læring og motivasjon. I tillegg lærer og motiveres elevene på forskjellige måter (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Når vi skal tilpasse undervisningen har Brattenborg og Engebretsen (2007) satt opp noen sentrale faktorer som vi bør tenke på når undervisningen skal tilpasses:

Elevenes *forutsetninger* og forskjeller mellom *kjønnene*. Når det gjelder å tilpasse kroppsøvingundervisningen etter elevenes *forutsetninger* ser vi at viktige funksjonsområder er det fysiske, det motoriske og det psykiske. Når det gjelder å tilpasse kroppsøvingundervisningen etter elevenes *kjønn* må vi tenke på at gutter og jenter kan ha forskjellige erfaringer og interesser (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Dette er utdypet i kommende kapittel, 3.6

### **3.6 Kroppsøving, fysisk aktivitet og kjønn**

I følge Imsen (1996) er kroppsøvingfaget godt likt av både gutter og jenter, men guttene gjør det best i faget, samtidig som det nedprioriteres aktiviteter som jentene setter størst pris på, som blant annet dans og drama (referert i Imsen, 2005). I et historisk perspektiv ser vi at idretten er blitt utviklet, praktisert og ledet av menn. Selv om det i løpet av de siste årene har skjedd store forandringer i kvinnes deltakelse, ser vi fortsatt store ulikheter på mange plan (Lesjø, 2008). I følge Fasting (2007) er idrett og fysisk aktivitet ofte knyttet til en bestemt form for maskulinitet (referert i Lesjø, 2008). Idrett er den største aktiviteten for både gutter og jenter, og det er fotballklubbene som samler flest medlemmer for begge kjønn. Sånn sett ser vi en tendens til kjønnsmessig utjevning ved at jenter i økende grad tar del i tradisjonelle gutteaktiviteter. Likevel ser vi at det er tre ganger så mange gutter enn jenter som driver med organisert fotball (Imsen, 2005). Frafallet i den organiserte idretten øker i takt med elevenes alder, og det er størst blant jentene. Frafallet det her snakkes om gjør at målet om livslang bevegelsesglede kanskje ikke når opp, men det bør nevnes at statistikken i følge Fasting og Sisjord (2000) ikke sier noe om det faktum at mange jenter går over til uorganiserte idrettsaktiviteter, blant annet jogging, jazzballett, aerobic eller dans (referert i Imsen, 2005). Guttene viser seg å holde fast ved harde idretter der fysisk styrke er viktig, mens jentene på sin side velger roligere aktiviteter eller idretter som gir en mer allsidighet og balansert fysisk trening (Imsen, 2005). Denne kunnskapen gir gode forutsetninger for tilpasset opplæring. Kjønn er dessuten i følge Brattenborg og Engebretsen (2007) noe man må ta hensyn til når opplæringen skal tilpasses, noe vi ser gjenspeiles i faglitteraturen til Imsen (2005). I følge Statistisk Sentralbyrå (2013) er kroppsøving det eneste faget guttene får gjennomsnittlig bedre karakter i enn jentene.



Opplæringsloven (1998), § 8-2 tillater inndeling etter kjønn i deler av kroppsøvingsundervisningen. Det bør nevnes at den også påpeker at dette ikke skal være tilfellet hele tiden. Videre at elevene skal være delt opp i klasser som ivaretar elevenes behov for sosial tilhørighet. Som nevnt i kapittel 3.3 Selvbestemmelsesteorien, står tilhørighet som en av de psykologiske faktorene for at indre motivasjon skal kunne utvikles hos en person (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002). Dermed kan vi se relasjoner mellom selvbestemmelsesteorien og det som står i norsk lov.

### 3.7 Motivasjon i forskjellige miljøer

I pedagogisk teori kan motivasjon være den viktigste faktoren for læring og utvikling. Forskning blant barn og ungdom som bedriver aktiviteter av ferdighetspreget art, har gitt oss nyttig viten angående hvordan de enkelte elevene tolker prestasjonssituasjoner. Videre hva forskjellige psykologiske læringsmiljøer kan bety for hver elevs motivasjon, læring og utvikling (Giske, Næsheim-Bjørvik & Brunes, 2007). Som lærer for en klasse bidrar man til å bygge et slikt motivasjonelt klima eller miljø. Det er i all hovedsak to typer miljøer som beskrives i faglitteraturen, og det er *mestringsorientert miljø* og *resultatorientert miljø* (Gjerset, Haugen & Holmstad, 2006). Psykologisk læringsmiljø i kroppsøving og idrettlig aktivitet har betydning for barns og unges læring, motivasjon og trivsel. Læreren skaper sammen med elevene ulike former for læringsatmosfærer. Det kan skje bevisst eller ubevisst i undervisningssituasjoner. Blant annet gjennom kommunikasjon og samhandling mellom læreren og elevene (Ommundsen, 2006).

#### 3.7.1 Mestringsorientert miljø

I følge Ommundsen (2006) skapes et mestringsorientert miljø ved å verdsette innsats, vise anerkjennelse til alle elevene og gi mulighet for medbestemmelse. Videre å vise aksept for prøving og feiling, og legge til rette for variasjon der både gutter og jenter trives. Undersøkelser i skolen har vist at der det etableres et læringsmiljø som er preget av å mestre og lære i stedet for å prestere, har positiv innvirkning på elevenes trivsel og valg av læringsstrategi (Giske, Næsheim-Bjørvik & Brunes 2007). I et slikt mestringsorientert miljø utvikles det gjerne tro på at innsats og anstrengelser er viktig for å kunne lære nye ferdigheter, samt å kunne utvikle seg videre. Elevene har ofte seg selv som referansepunkt når det kommer til mestring og fremgang, og de er mindre opptatt av å sammenligne seg selv med andre. I et slikt miljø utvikler elevene ofte gode evner til å velge oppgaver som er passe utfordrende. Vi ser også større trivsel i undervisningen. Et annet viktig funn i disse

undersøkelsene er at denne tendensen også ser ut til å gjelde de elevene som selv mener de har lav mestringssevne (Giske, Næsheim-Bjørvik & Brunnes 2007). Et mestringsorientert miljø er til fordel når det gjelder å utvikle indre motivasjon blant elevene. Flere av elevene vil trives i denne type miljø, noe som vil føre til gode forutsetninger for vekst og utvikling (Gjerset, Haugen & Holmstad, 2006).

### 3.7.2 Resultatorientert miljø

I et miljø som bærer preg av resultatorientering vil elevene være mer opptatt av å vise frem sine ferdigheter og sammenligne sine prestasjoner med de andre elevene i klassen (Giske, Næsheim-Bjørvik & Brunnes 2007). Innsats og framgang gir ikke uten videre noen mestringsfølelse, fordi elevene måler sine prestasjoner opp mot andre. Resultatorienterte barn og unge som føler de er mindre flinke enn andre over tid, kan utvikle angst for å gjøre feil, eller for å havne i situasjoner de ikke behersker fullt ut. De kan ofte ha tendenser til å trekke seg unna, velge for lette oppgaver eller unngå innsats med vilje. Dette kan være forsøk på å skjule sitt eget selvbilde. Da snakker vi om *lært hjelpløshet* (Giske, Næsheim-Bjørvik & Brunnes 2007). Det kan også være slik at vurdering blir tatt ut i fra hvor flinke elevene er i forhold til hverandre, og at det er de beste elevene som får mest oppmerksomhet fra læreren. Det kan virke motiverende på de beste elevene, men demotiverende på de svakeste. Vi ser ofte en idrettslig tilnærming i et slikt miljø (Gjerset, Haugen & Holmstad, 2006). Læreren fremstår som sterkt dirigerende i timene og er lite åpen for medbestemmelse blant elevene. Det kan oppstå et press til å måtte være god nok i forhold til de andre elevene. Det kan videre føre til redusert innsats fordi elevene tenker at de ikke vil klare det uansett. Dette vil over tid føre til svekket motivasjon, redusert innsats og svekket ferdighetsutvikling som en konsekvens av et sterkt prestasjonsmiljø (Ommundsen, 2006).

### 3.8 Motivasjon, prestasjon og mestringstro

*Prestasjonsmotivasjon* handler om forventingen til å lykkes. En person som er godt prestasjonsmotivert har tro på egne evner, og er overbevist om å nå sine mål. Det har vist seg å være nær sammenheng mellom prestasjonsmotivasjon og egne tolkninger til årsaken av hva som gikk bra eller dårlig rundt en prestasjon. Videre har det vist seg å være sammenheng mellom høyt prestasjonsnivå og det å trekke frem egne evner som årsak til suksess. På den andre siden har personer med lav prestasjonsmotivasjon tendens til å begrunne suksess med ytre faktorer, for eksempel flaks. Slik kan selvpoppfatningen bidra til at nederlagserfaringer bygger opp under angsten for å misslykkes hos de engstelige elevene (Imsen, 2005).

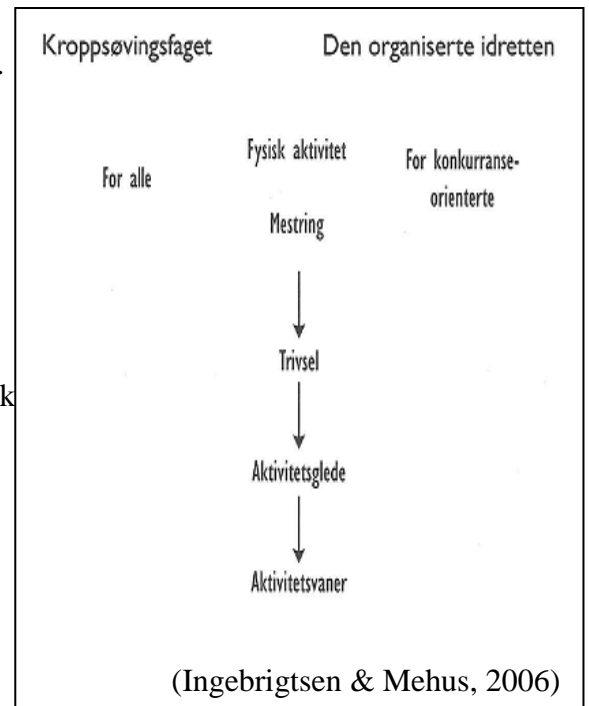
Selvtillitt og troen på seg selv har stor innvirkning på motivasjonen. Det dreier seg om elevenes tro på å oppnå suksess i en bestemt aktivitet. Hvis eleven sjeldent opplever å lykkes, vil selvtilliten og motivasjonen synke (Gjerset, Haugen & Holmstad, 2006). En viktig motivasjonsfaktor er at elevene opplever å lykkes i en utfordrende oppgave. De første opplevelsene elevene får med en ny aktivitet, har mye å si for den videre motivasjonen. I praksis betyr dette at læreren må legge godt til rette for at elevene skal få et godt førsteinntrykk av aktiviteten. Progresjon er dermed viktig. I kroppsøving er det elevene gjør veldig synlig, og derfor bør man la flest mulig i klassen være i aktivitet samtidig slik at ikke de svake elevene synliggjøres. Av og til er selvtilliten lav. Det er da viktig å legge opp aktivitetene slik at sannsynligheten for mestring og glede er høy, det gjør vi ved å legge opp til aktiviteter vi vet elevene får til. Hvis det er lite samsvar mellom prestasjoner og egne ambisjoner, vil motivasjonen ofte synke. Elever som er sterkt prestasjonsmotiverte kan vise tendenser til å unngå innsats med vilje (Gjerset, Haugen & Holmstad, 2006). Imsen (2005) sier at dersom angstmotivet er lært er det rimelig å anta at det kan endres gjennom ytterligere læring, og gjennom tilrettelagt undervisning.

### 3.9 Læringsteorier sett i lys av motivasjon

Imsen (2005) redegjør for 4 sentrale læringsteorier og hvordan teoriene fungerer i forhold til motivasjon: *Behavioristisk*, *kognitiv*, *konstruktivistisk* og *sosiokulturell* læringsteori. Sett i lys av motivasjon er behavioristisk læringsteori den teorien som i størst grad benytter ytre motivasjon. Elevene er mest passive i læringen og kunnskapen formidles og videreføres til elevene, for eksempel ved at læreren tilrettelegger oppgaver. Ved slik læring brukes *deduktiv* undervisningsmetode, altså *vise og forklare* eller *instruksjon* (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Gjennom den kognitive læringsteorien står den indre motivasjonen mer sentralt. Som i behavioristisk læringsteori er det også slik at ferdig kunnskap formidles til elevene, men man er mer oppatt av bearbeiding av læringsmomentene. Ved den konstruktivistiske læringsteorien vil elevene være nysgjerrige og føle en trang til å lære og å prøve ut nye ferdigheter. Elevene blir aktive vesener og indre motivasjon er dominerende. Lærerens oppgave er å tilrettelegge for aktivitet. Ved slik læring benyttes *induktiv* undervisningsmetode, altså *prøve og feile* (Brattenborg og Engebretsen 2007). Gjennom sosiokulturell læringsteori vil elevene påvirkes av ytre kultur og indre mentale prosesser. Motivasjonen til elevene er å være et sosialt vesen og elevene er aktiv i læringsprosessen. Læreren gir hjelp og støtte gjennom sosialt samspill (Imsen, 2005). Ut i fra den sistnevnte læringsteorien ser vi sammenhenger til selvbestemmelsesteorien gjennom behovet for tilhørighet til andre mennesker.

### 3.10 Kroppsøvingsfaget og den organiserte idretten - målrealisering

Dette er en modell som er lokalisert i boka Idrettspedagogikk av Sigmundsson og Ingebrigtsen, (2006). Modellen påpeker at kroppsøvingsfaget og den organiserte idretten har mestring, trivsel, aktivitetsglede og aktivitetsvaner som fellestrekk. Den påpeker videre at kroppsøvingsfaget skal være tilrettelagt for *alle*, mens den organiserte idretten er tilrettelagt for konkurranseorienterte. Kroppsøvingsfaget skal ikke ha en konkurranseutvikling slik vi ser i den organiserte idretten. Forskjellene på konkurranseorienteringen mellom kroppsøvingsfaget og idretten blir større desto eldre barna og ungdommen blir. I den videregående skolen kan elevene velge utdanningsprogrammet idrettsfag som har klare likheter til den organiserte idretten (Ingebrigtsen & Mehus, 2006)



## 4.0 Metode

I dette kapittelet vises det til forskningsmetoden som er brukt for å finne relevant fagstoff. Det vil også bli redegjort for metodebegrunnelser, og hva metode er sett i lys av oppgaveskriving.

### 4.1 Hva er metode?

Metode er noe som forteller oss hvordan vi bør gå til verks for å hente, finne eller etterprøve informasjon og/eller kunnskap. ”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”, sier sosiolog Vilhelm Aubert (sitert i Dalland, 2012, s. 111). Metodekunnskapen i en litteraturstudie, som i denne oppgaven, handler om forfatterens informasjonskompetanse og forfatterens evne til å være på søken etter de relevante temaene (Støren, 2013).

Metodelæren handler blant annet om hvordan man kan undersøke om antakelser er i samsvar med virkeligheten eller ikke. Mens vi i dagliglivet kan ha en tendens til å trekke konklusjoner om sammenhenger forholdsvis raskt, må man som forsker stille strengere krav til bevis før man kan si seg fornøyd med en konklusjon. I samfunnsvitenskapelig metode skiller man gjerne mellom kvantitative og kvalitative metoder. Ved kvalitativ metode er man opptatt

av kvalitet og spesielle kjennetegn eller egenskaper ved det fenomenet som studeres (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Litteraturen er en samling av forskning. Videre presenterer den en analyse av tilgjengelig litteratur slik at den som forsker ikke trenger å ha tilgang til hver enkelt forskningsrapport mens forskningen pågår. Dette er hensiktsmessig, da det er svært ressurskrevende å innhente all denne informasjonen selv (Aveyard, 2010).

## 4.2 Valg og begrunnelse av metode

I denne oppgaven baseres funnene gjennom litteraturstudie. Det er fordi oppgavens hensikt er å gå i dybden av det som finnes av litteratur om motivasjon i kroppsøvfaget.

I forberedelsene til denne oppgaven, viste det seg at det finnes mye forskning rundt temaet motivasjon og kroppsøving. Derfor var det naturlig å velge litteraturstudie som forskningsmetode, da hensikten med oppgaven er å samle og gå i dybden av den forskningen som finnes. Dette er i tråd med det Aveyard (2010) sier om litteraturstudie. Prosessen som er fulgt i denne oppgaven er en fremgangsmåte utarbeidet av Machi og McEvoy (2009).

Litteraturstudie som metode gir muligheten til å dekke problemområdet på en tilfredsstillende måte. Med problemstillingene som bakgrunn velges det i denne oppgaven en innsamlingsmetode av kvalitativ art. Dette begrunnes med at det er de kvalitative dataene som gir en best mulig oversikt over denne oppgavens problemområde. Dersom man skal bruke spørreundersøkelser for å innhente data til en studie, må man søke til NSD for å innhente data vedrørende temaet, noe som er tidkrevende. Det er også svært ressurskrevende og tidkrevende å utarbeide spørreskjemaer som har nok respondenter til at resultatene kan anses som valide. Dessuten finnes det som nevnt forskning fra før. Med dette til grunn velges spørreundersøkelser vekk i denne oppgaven.

Det er viktig at teorien man søker etter kan gi et så tilnærmet svar på problemstillingen som mulig. Problemstillingen må besvares gjennom en rød tråd gjennom hele oppgaven. For at dette skal fungere på en god måte, må man finne relevant teori, informasjon og vitenskap om det temaet og området som oppgaven handler om. I tillegg må man være kritisk til det materialet man finner (Forsberg & Wengstrøm, 2003; Pettersen, 2008). Med litteraturstudie som metode kan dette tilfredstilles på en god måte i denne oppgaven.

## 4.3 Litteraturstudie som metode – gjennomføringsprosessen

Metoden i en litteraturstudie går ut på å søke etter vitenskapelige artikler i relevante databaser, og vurdere disse artiklene kritisk. Litteraturstudie er en systematisk gjennomgang av

kunnskap, det vil si å søke den, samle den, vurdere den og sammenfatte den (Støren, 2010). En litteraturstudie er et skriftlig argument som fremmer en avhandling ved å bygge en sak fra troverdige bevis basert på tidligere forskning (Machi & McEvoy, 2009). Kunnskapen og forskningen er med andre ord allerede dokumentert. Spørsmålene i studien stilles til litteraturen i stedet for til andre mennesker. Forskningen som belyses skal drøftes og til slutt sammenliknes. Man konkluderer dermed ved hjelp av forskning som allerede finnes (Forsberg & Wengstrøm, 2003). Det gir oss en sammenheng og et innblikk av bakgrunnen om den nåværende kunnskapen om temaet, og man legger ut en logisk begrunnelse for å forsvare avhandlingen av den gitte kunnskapen (Machi & McEvoy, 2009).

I følge Machi og McEvoy (2009) kan den litterære studieprosessen deles inn i seks steg. Det er denne prosessen eller fremgangsmåten som er benyttet i denne oppgaven:

**Steg 1, velge et emne:** En suksessfull forskning er ofte et resultat av interessen for forskningen. Interessen må bevege seg fra dagligsnakk til ideen om å gjøre det til et emne det er mulig å forske på. Emnet må kunne spesifiseres i en problemstilling. Emnet til denne oppgaven ble bestemt i forbindelse med eksamen i forskningsmetode høsten 2013.

**Steg 2, søke i litteraturen:** Et litteratursøk bestemmer hvilken informasjon som blir tatt med i oppgavens gjennomgang. Det gjøres ved å renske informasjonen og hente ut kun det som er hensiktsmessig til den aktuelle oppgaven eller forskningen. Dataen til denne oppgaven er i den forbindelse nøye gjennomgått etter inklusjons og eksklusjonskriterier, se kapittel 4.4.

**Steg 3, utvikle et argument:** For å argumentere for oppgavens innhold på en god måte, må man presentere oppgavens handling. Da må man presentere sin påstand eller problemstilling på en logisk måte. I denne oppgaven er den relevante dataen som er kjent om emnet presentert innenfor de gitte rammene. Se kapittel 4.5 Søkeprosessen og valg av vitenskapsartikler.

**Steg 4, kartlegge litteraturen:** Litteraturundersøkelsen setter sammen, syntetiserer og analyserer dataen for å danne argumenter om den nåværende kunnskapen om emnet. Bevisene skaper en logisk og forsvarlig samling av konklusjoner eller påstander. Disse konklusjonene er med på å besvare denne oppgavens problemstilling.

**Steg 5, kritisk gjennomgang av litteraturen:** Å være kritisk til litteraturen i denne sammenhengen vil si å stille seg spørsmålet om litteraturen belyser den aktuelle problemstillingen og emnet. I forbindelse med denne oppgaven ble det satt inklusjonskriterier.

**Steg 6, skrive rapporten:** Oppgaveskrivingen har gjort om den tidligere forskningen til et eget dokument. Gjennom komponering, forming og raffinering er det skrevet en litteraturgjennomgang som formidler den aktuelle forskningen og som kan forstås av den tiltenkte målgruppen. Oppgaveskrivingen har bestått av skrivning, revisjon, og redigering.

## 4.4 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

I forskningsprosessen til denne oppgaven er det brukt dokumenter som er overlevert fra en situasjon i fortiden. Derfor må de tolkes og analyseres før de kan brukes i oppgaven, det går for eksempel på hvor relevante dokumentene er for oppgaven. Dokumentene er vurdert ut i fra kriteriene autentisitet, troverdighet, representativitet og tolkning (Christoffersen & Johannessen, 2012). I tillegg er dokumentene vurdert ut i fra de kriteriene som blir nevnt senere i dette kapitlet. Når en litteraturstudie skal utarbeides må man ta flere vurderinger i forhold til prosjektets innhold, og med hensyn til hvilke data som skal inkluderes i oppgaven. Denscombe (2010) sier at man bør oppsøke dokumenter som har kredibilitet, er valide og opplyser fakta. Dokumentene har kredibilitet dersom de er til å stole på og om man har kriterier som sier noe om utgivers kredibilitet. Dokumentene er valide dersom de er autentiske og ekte. De må ha en klar og tydelig betydning og være representative for fagområdet (Denscombe, 2010). For å inkludere artikler i denne oppgaven ble disse fem kriteriene satt:

1. Artiklene måtte belyse motivasjon i forhold til fysisk aktivitet
2. Artiklene eller forskningen skulle være sammenlignbare med norske forhold
3. Artiklene skulle ikke være eldre enn fra år 2000
4. Artiklene måtte være fagfellevurdert
5. Artiklene måtte omhandle kroppsøving

Minimum en artikkel måtte også omhandle henholdsvis livslang bevegelsesglede og selvbestemmelse. Disse kriteriene er satt for at litteraturen skulle være mest mulig relevant for denne oppgaven og belyse problemstillingen på en best mulig måte. De er også satt med tanke på oppgavens gitte omfang. Ved å sette opp disse kriteriene for den litteraturen som skal brukes, begrenses innholdet for å skape en oppgave som er innenfor de gitte rammene.

## 4.5 Søkeprosessen og valg av vitenskapsartikler

Her presenteres kort de brukte artiklene og hvordan de ble funnet. Alle artiklene er funnet gjennom databasen EBSCOhost, med unntak av ”Kroppsøvingsglede”. En mer utdypet beskrivelse av samtlige artikler er utarbeidet i kapittel 5.1.

Den første artikkelen heter “Student Motivation in Physical Education and Engagement in Physical Activity”. Denne artikkelen ser på sammenhenger mellom motiverende miljøer, holdninger, nivåer av selvbestemmelse og engasjement i fysisk aktivitet. Ord som ble brukt for å finne denne artikkelen var: Motivation, physical activity, self-determination.

Videre ble det funnet en artikkel med tittelen “Students’ Tripartite Efficacy Beliefs in High School Physical Education: Within- and Cross-Domain Relations With Motivational Processes and Leisure-Time Physical Activity”. Denne artikkelen handler om fysisk aktivitet, støtte, relasjoner og mestringstro. Ord som ble brukt for å finne denne artikkelen var: Lifelong participation, physical education og sport.

Som nevnt i innledningen til denne oppgaven er livslang bevegelsesglede en viktig begrunnelse for å ha kroppsøvningsfaget i skolen. Derfor ble det også søkt opp en artikkel som har tittelen ”School Physical Education, Extracurricular Sports, and Lifelong Active Living”. Denne artikkelen undersøker hvordan skolebaserte tiltak i tilrettelegging kan ha umiddelbar og langsiktig positiv effekt på fysisk aktivitet, sunn livsstil, og fedme hos barn. Ord som ble brukt i søket var: Sports, Lifelong active living, school og physical education.

Det fjerde dokumentet til denne oppgaven er ”Kroppsøvningsglede – feltstudie i kroppsøving, motivasjon og didaktikk”. Det er en masteroppgave av Jan Cato Mathiassen. Dette er litteratur som ble anbefalt av denne oppgavens veileder, Siw Huatorpet. I tillegg var forfatteren av Kroppsøvningsglede på Høgskolen i Hedmark og holdt foredrag om oppgaven. Oppgaven handler om kroppsøving, trivsel, motivasjon, didaktikk og selvbestemmelse blant elevene.

Etter hvert som funnene fra de valgte artiklene ble presentert i resultatkapittelet, ble det behov for underbyggelse og argumentasjon rundt temaet kjønn. Derfor ble det søkt opp to nye artikler med forskning rundt kjønn og fysisk aktivitet. Den ene artikkelen som ble brukt til slik argumentasjon er ”Gym er det faget jeg hater mest”. Den andre artikkelen er ”The international prevalence study on physical activity: Results from 20 countries”. Ord som ble brukt i søket for å finne den førstnevnte artikkelen var: Gym, kjønn, kjønnsdeling og kroppsøving. Videre til den andre artikkelen: Physical activity, gender og school.

#### **4.6 Bearbeiding av innhentet data**

I løpet av søkeprosessen ble det også funnet flere artikler som først ble tiltenkt å ha med i denne oppgaven, men som etter hvert ble ekskludert fordi de viste seg ikke å være så relevante som først antatt. De var heller ikke innenfor de kriteriene som var satt på forhånd. Deretter ble de artiklene som ble ansett som relevante grundig gjennomgått, og målet var å finne fagstoff eller muligheter for nye søkeord i den videre forskningen. I prosessen ble dataen organisert og sortert ut fra innhold.



## 4.7 Etiske overveielser og vurderinger

Etikk handler om normene for riktig og god oppførsel. Etikken kan hjelpe til å gjøre gode vurderinger og gi oss grunnlag ved vanskelige spørsmål i livet. Forskningsetikk er et område av etikken som omhandler planlegging, gjennomføring og rapportering av forskningen (Dalland, 2012). I en litteraturstudie, som i denne oppgaven, blir det ikke benyttet spørreskjemaer eller intervjuer. Oppgaven tar kun utgangspunkt i tidligere forskning, dermed er prosessen rundt etikk og taushetsplikt allerede godkjent (Dalland, 2000).

## 4.8 Metodekritikk

Svake sider ved en litteraturstudie kan være at det er begrenset tilgang til relevant forskning. Videre kan studien føre til artikler som støtter forfatterens egne meninger. Artikler kan også tolkes på feil måte, noe som kan føre til at resultatene ikke virker etter sin egentlige hensikt. Artikler med fremmedspråk kan oversettes feil, eller forskeren kan ha for lite kunnskap om litteraturstudie. Man kan unngå disse feilene ved å stille krav til forskeren og til forskningen. En tredjepart kan gå gjennom arbeidet og skoler kan tilby bedre undervisning om litteraturstudie (Forsberg & Wengstrøm, 2013). Dette er tilfellet i denne oppgaven.

En annen ulempe er at man ikke kan vite noe definitivt om kildenes kredibilitet. I kapittel 4.4 ble det vist til hvordan man bør vurdere kredibiliteten til en kilde. Selv om man skulle finne data fra aktører som virker pålitelige, så må man være kritisk til den forskningen man skal henvise til. Dette er viktig for å unngå viderefremming av invalid informasjon. Videre kan det være en ulempe at man henviser til forskning som ikke er gjennomført for å avdekke nøyaktig det samme temaet eller problemområdet. Dette fordi det kan gi upresise resultater (Denscombe, 2010). Et eksempel fra denne oppgaven er at det ble funnet artikler som handler om motivasjon, fysisk aktivitet og tilpasset opplæring. Den tilpassede opplæringen var imidlertid tiltenkt elever med funksjonsnedsettelse, noe som gjorde artiklene irrelevante. Disse ble dermed ekskludert. I løpet av søkeprosessen til denne oppgaven kan det ha oppstått et fokus fra forfatterens side der opplysninger som strider med det man ønsket å finne ble oversett og ekskludert fra oppgaven, bevisst eller ubevisst. Da kan fokuset vris til et personlig ståsted (Magnus & Bakketeig, 2000). Et siste kritisk syn på litteraturstudie som bør nevnes er at det potensielt kan finnes nyttig informasjon som er ekskludert som følger av kriteriene satt i kapittel 4.4. Eksempelvis er det mulig at det finnes god litteratur fra før år 2000.

## 5.0 Resultat og diskusjon

I dette kapittelet presenteres de to artiklene som først og fremst er brukt til argumentasjon og underbyggelse. De fire hovedartiklene og deres resultater som belyser oppgavens problemområde blir presentert på en mer utdypet måte. Underproblemstillingene drøftes på bakgrunn av resultatene fra de utvalgte artiklene. Dette skjer fortløpende for å skape en ryddig og oversiktlig struktur. Sentrale funn blir drøftet i lys av relevant teori. Støren (2013) sier at sprik i resultatene kan være et godt utgangspunkt for diskusjon. Dette følges opp.

### 5.1 Artikler til underbyggelse

Som nevnt i metodekapittelet ble det behov for mer forskning rundt temaet kjønn. Derfor ble det søkt opp henholdsvis to artikler rundt dette temaet. Den første av disse to artiklene heter: ”Gym er det faget jeg hater mest”. Denne artikkelen er utarbeidet av Andrews, T., og Johansen, V. i år 2005. Artikkelen har fokus på kroppsøving og kjønn. Artikkelen ser nærmere bestemt på forskjeller blant kjønnes opplevelse av kroppsøvingfaget. Den andre artikkelen heter ”The international prevalence study on physical activity: Results from 20 countries” og er utarbeidet av Bauman, A., Bull, F., Chey, T., Craig, C. L., Ainsworth, B. E., Sallis, J. F., Bowles, H. R., Hagstromer, M., Sjostrom, M., & Pratt, M. i år 2009. Det som er relevant i artikkelen for denne oppgaven, er det artikkelen fokuserer på av det kjønnsmessige rundt kroppsøving og fysisk aktivitet. Da spesielt på kjønnes forutsetninger i faget.

### 5.2 Presentasjon av de fire utvalgte hovedartiklene

**Den første** utvalgte artikkelen heter Student Motivation in Physical Education and Engagement in Physical Activity, og er utarbeidet av Charity L. Bryan og Melina A. Solmon i år 2012. Artikkelen ser på sammenhenger mellom motiverende miljøer, holdninger og nivåer av selvbestemmelse. Artikkelen ser videre på hvordan dette påvirker elevenes engasjement i fysisk aktivitet i forskjellige læringsmiljøer. Metoden til studien er i form av kvantitativ spørreundersøkelse, observasjoner og bruk av skrittellere. 114 elever fra den offentlige skolen var med i undersøkelsen. Elevene var omtrent likt fordelt mellom gutter og jenter og de var i alderen fra 11 til 14 år. Hovedtendensene i undersøkelsen er at når elevene kan utvikle seg i sitt eget tempo, kan deres holdninger og motivasjon til kroppsøvingfaget forbedres. Dette på bakgrunn av at elevenes autonomi styrkes gjennom selvbestemmelse. Artikkelen konkluderer med at kroppsøvingslæreren bør legge til rette for et læringsmiljø som er mestringsorientert. Miljøet bør videre tilrettelegges slik at elevene får store valgmuligheter, dette viser seg i undersøkelsen å styrke engasjementet og den indre motivasjonen til elevene.

**Den andre** utvalgte artikkelen heter Students' Tripartite Efficacy Beliefs in High School Physical Education: Within- and Cross-Domain Relations With Motivational Processes and Leisure-Time Physical Activity, og er utarbeidet av Ben Jackson, Peter R. Whipp, K.L. Peter Chua, James A. Dimmeock og Martin S Hagger i år 2013. I undersøkelsen har 990 elever deltatt i en kvantitativ spørreundersøkelse. Undersøkelsen ser på elevenes mestringstro og relasjoner til læreren og hvordan dette fungerer i forhold til motivasjon. Hovedtendensen i undersøkelsen er at elevene rapporterte sterkere mestringstro da de følte at kroppsøvingslæreren deres skapte et svært relasjonsstøttende miljø. Undersøkelsen konkluderer med at det er viktig at elevene opplever mestring i kroppsøvingsfaget. Det er også viktig med motiverende orienteringer til fysisk aktivitet, blant annet gjennom tilhørighet.

**Den tredje** utvalgte artikkelen heter School Physical Education, Extracurricular Sports, and Lifelong Active Living, og er utarbeidet av Jason Bocarro, Michael A. Kanters, Jonathan Casper og Scott Forrester i år 2008. Hensikten med denne undersøkelsen var å undersøke hvordan skolebaserte tiltak i tilrettelegging kan ha umiddelbar og langsiktig positiv effekt på fysisk aktivitet, sunn livsstil og fedme blant barn i skolealderen. Metoden som er tatt i bruk i undersøkelsen er innsamling av rapporter fra et utvalg skoler. Disse rapportene sier noe om elevenes forhold til fysisk aktivitet i og utenfor skoletiden. Hovedtendensen i undersøkelsen er funn som tyder på at idrett i skolen kan være en effektiv måte å fremme fysisk aktivitet på. Videre konkluderer artikkelen med at kroppsøvingslæreren har gode muligheter til å lære bort et stort mangfold med idretter og aktiviteter. Da også gjerne utradisjonelle aktiviteter. Dette sier forskerne kan stimulere til livslang bevegelsesglede.

**Den fjerde** og siste artikkelen som er brukt er en masteroppgave som heter Kroppsøvingsglede – Feltstudie i kroppsøving, motivasjon og didaktikk. Den er utarbeidet av Jan Cato Mathiassen i år 2013. Funnene hans er gjort gjennom kvantitative spørreundersøkelser der det var 86 medvirkende elever. Han påpeker at ikke alle elevene opplever kroppsøvingsfaget som noe positivt. Hensikten med prosjektet var å utforme og gjennomføre en alternativ undervisningsmodell som har større fokus på trivsel og tilfredshet for alle elevene. Hovedtendensen i undersøkelsen er at man bør fokusere på valgfrihet for elevene og kommunikasjon med de svakeste elevene. Dette heller enn å benytte seg av obligatoriske aktiviteter med idrettslig tilnærming. Dette har slått positivt ut på elevenes motivasjon for faget i flere pedagogiske prosjekter i Norge. Prosjektet Kroppsøvingsglede har, i forhold til tradisjonelle oppfatninger om kompetanseutvikling i skolen, heller fokusert på at kroppsøving skal være et opplevelsesfag.

### 5.3 Hvordan påvirker selvbestemmelse elevenes motivasjon?

I masteroppgaven til Mathiassen (2013) kommer det frem at elevenes indre motivasjon styrkes gjennom opplevelse av selvbestemmelse. Slik jeg ser det, styrker dette tanken om at læreren må la elevene få være med å velge læringsmetoder og aktiviteter i undervisningen. Dette fremfor at elevene jobber i et svært kontrollerende og lærerstyrt miljø. Man ser videre at engasjementet til elevene vil øke gjennom denne tilnærmingen. I stedet for å benytte seg av obligatoriske idrettslige aktiviteter, konkurransereformer og testing, har flere pedagogiske prosjekter i Norge heller fokusert på valgfrihet og at man skal se de svakeste elevene for å tilrettelegge for bedre motivasjon og mestring. Dette gjør man eksempelvis gjennom tilpasset opplæring og tilrettelegging for hver enkelt elev. Disse tingene er noe som har slått positivt ut på elevenes motivasjon for faget (Dahle, 2005; Flagestad, 1996; Mjaavatn & Skisland, 2004). Endringene begrunnes etter teorier om at økt kontroll over egen lærings situasjon er en forutsetning for at den indre motivasjonen skal styrkes over lengre tid. Elevenes utvikling av autonomi finner sted gjennom undervisning som er autonomistøttende. Dette støttes henholdsvis av Bandura (1997), Kaufmann og Kaufmann (2003), Reeve (2006), Ryan (2000) Deci (2002) og Thuen (2011).

Videre viser forskning at kroppsøvingundervisningen ikke er tilpasset alle. Sett i et folkehelseperspektiv er betydningen av kroppsøving størst blant de elevene som har det svakeste utgangspunktet (Departementene, 2004). Mye tyder på at kroppsøvingundervisningen er tilpasset de elevene som liker faget best. Flagestad konkluderer med at tilpasset opplæring for elevene som mistrives i faget må legges bedre til rette gjennom et pedagogisk perspektiv med større fokus på individuell mestring (Flagestad, 1996 & Skisland, 2002). Denne konklusjonen høres veldig bra ut, men på den andre siden har jeg i min praksis opplevd det som svært utfordrende å tilpasse undervisningen etter alles behov. Det må kunne være en erkjennelse at det Flagestad snakker om må være et mål over et lengre tidsperspektiv, og ikke noe man nødvendigvis får til i hver eneste kroppsøvingstime. Mine tanker og erfaringer støttes av Jenssen og Lillejord (2010) som sier at tilpasset opplæring er noe man må *strekke seg etter*. De sier videre at tilpasset opplæring kanskje ikke kan realiseres i praksis på den måten man skulle ønske. Den indre motivasjonen drives av behovet for å føle tilhørighet, opptre selvstendig og påvirkes av undervisningens tilrettelegging (Deci, 1996). Ved å kunne velge aktivitetsform ble den sosiale tilhørigheten, i følge Mathiassen (2013), mer knyttet til elevenes interesse, og mindre knyttet til nivået i klassen de tilhørte. Prosjektet til Mathiassen (2013) har fokusert på at kroppsøving skal være et opplevelsesfag fremfor et læringsfag. Slik jeg ser det, vil de svake elevene få bedre

forutsetninger i faget på den måten Mathiassen (2013) beskriver sin praksis. Som nevnt i teorikapittelet er autonomi, kompetanse og tilhørighet sentrale faktorer i selvbestemmelsesteorien. Når det gjelder sistnevnte er det viktig for elevene å føle tilhørighet til andre i undervisningen. I Artikkelen til Jackson, Whipp, Chua, Dimmeock og Hagger (2013) påpekes det at lærer- og elevrelasjoner er viktig for motivasjonen. Dette støttes, slik jeg ser det, av selvbestemmelsesteorien. Hvis elevene ikke føler denne tilhørigheten til andre, vil de mest sannsynlig heller ikke utvikle indre motivasjon. Når elevene opplever tilhørighet, så viser forskning til bedre atferd og skolerelaterte forhold til læreren (Jackson, et al., 2013). Deci og Ryan (2002) sier at gjennom utviklingen av selvbestemmelsesteorien har de antatt at en persons motivasjon, atferd og erfaring i en gitt situasjon er en funksjon både av den umiddelbare sosiale konteksten og av personens indre ressurser. Dette utvikler seg over tid som en funksjon av tidligere interaksjoner med sosial kontekst (Deci & Ryan, 2002). I tillegg kommer det frem av undersøkelsen til Jackson, et al. (2013) at det er sammenhenger mellom elevenes mestringsoppfatning og deres muligheter for selvbestemmelse. Jeg tolker det som at dette styrker tanken om at elevene må få mulighet for medbestemmelse i undervisningen. Eksempelvis valg av aktiviteter og gjennom planlegging. Dette støttes av læringsplakaten.

Slik jeg ser det, støttes mine tanker videre av læreplanen for kroppsøvningsfaget. Der er et av kompetansemålene at elevene skal kunne planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening. Dette skal elevene lære i løpet av det tredje året i den videregående skolen (Utdanningsdirektoratet, 2012c). Dersom elevene skal kunne være i stand til å gjøre dette, må de ha sterk selvbestemt motivasjon for kroppsøvningsfaget. I følge dette kompetansemålet skal elevene klare å trene på egenhånd. Dette gjenspeiles i målet for faget, nemlig at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede, og fysisk aktivitet på fritiden. For at dette skal finne sted er det viktig med et læringsmiljø som støtter de tre psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien; tilhørighet, kompetanse og autonomi. Kompetansemålet om planlegging, gjennomføring og vurdering kan dermed føre til en indre motivasjon hos elevene. Jeg ser på det som en forutsetning at læringsmiljøet ligger til rette for oppfølging av elevene. Dette er fordi elever som opplever en reduksjon i den indre motivasjonen i kroppsøvningsfaget kan også oppleve en svekkelse i autonomien. Dette kan igjen fører til at elevene ikke er selvbestemte når de er i aktivitet på egenhånd (Deci & Ryan, 2002).

Dersom elevene ikke er selvbestemte kan det føre til at elevene ikke klarer å bli motivert til fysisk aktivitet i skolen og videre i livet, noe som igjen vil svekke folkehelsen. Elevenes motivasjon til å lære er ikke kun styrt av eleven. Den blir i tillegg påvirket av hendelser i og utenfor klasserommet, og i elevenes indre (Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1999). Som nevnt

tidligere er tilhørighet en sentral faktor. Når det gjelder dette er det viktig for elevene å føle tilhørighet til de andre i undervisningen, både elevene og læreren (Jackson, et al., 2013). Jeg ser dermed på kommunikasjon som en viktig faktor. God kommunikasjon vil kunne styrke lærerens forhold til elevene. Imsen (2005) sier at kommunikasjon er viktig for utvikling og for relasjonsbygging. Dette vil kunne styrke tilhørigheten. Innenfor nivåer av selvbestemmelse, er indre motivasjon og selvstyrt aktivitetsregulering positivt relatert, mens amotivasjon er negativt relatert til både indre motivasjon og selvstyrt regulering. I tillegg er amotivasjon positivt assosiert med ytre regulering (Bryan & Solmon, 2012). Disse forholdene er, slik jeg ser det, i samsvar med de teoretiske forutsetningene til selvbestemmelsesteorien. Dette er med tanke på behovet for autonomi, eller altså å starte og regulere aktiviteten på egenhånd. Bryan og Solmon (2012) gjorde funn i sine undersøkelser som sier at elevene viser bedre holdninger til kroppsøvingfaget dersom de opplever selvbestemmelse i undervisningen. Indre motivasjon og identifisert regulering ble positivt korrelert med god holdning, glede og nytte i kroppsøvingfaget. Jeg tolker med dette som grunnlag, at kroppsøvingslærere bør gi en rekke valgmuligheter til elevene. Dette for å fremme en følelse av selvstyre og øke nivået av selvbestemmelse til elevene. Eksempelvis i form av aktivitetsvalg, eller andre alternativer som fremmer elevenes autonomi. Dette er en av de sentrale komponentene av selvbestemmelse, og det reduserer følelsen av å jobbe i et kontrollerende miljø (Bryan & Solmon, 2012).

#### **5.4 Hva kan motivere elevene til livslang bevegelsesglede?**

I artikkelen *Students' Tripartite Efficacy Beliefs in High School Physical Education: Within- and Cross-Domain Relations With Motivational Processes and Leisure-Time Physical Activity*, påpekes det at ved å tilpasse motiverende faktorer markeres det nye veier ved elevenes mestringstro i kroppsøvingfaget. Videre påpeker artikkelen at dersom elevene opplever å mestre kroppsøvingfaget, styrkes motivasjonen til å drive fysisk aktivitet på fritiden. Av undersøkelsen ser vi at læreren bør legge til rette undervisningen for elevene slik at de opplever mestring, fremgang og tilhørighet. Som lærer i praksis, tolker jeg det dermed som viktig, blant annet, å tilpasse opplæringen og fremme elevenes tilhørighet. Dette støttes, slik jeg ser det, av Jackson, et al., (2013) som sier at elevene rapporterte sterkere mestringstro da de følte at kroppsøvingslæreren skapte et miljø der det var gode relasjoner mellom elevene og læreren. Med dette vil jeg vise sammenheng til selvbestemmelsesteorien gjennom behov for tilhørighet. Elevene viste direkte og indirekte selvstendige motiver for deltakelse i kroppsøving, og viste tendenser til å ville drive fysisk aktivitet på fritiden da et mestringsorientert miljø var fremtredende (Jackson, et al., 2013). Slik jeg tolker det, støttes disse forholdene av teorien til Gjerset, Haugen og Holmstad, (2006) som sier at flere av elevene vil trives i et slikt type miljø, noe som vil føre til gode forutsetninger for vekst og

utvikling. I artikkelen *School Physical Education, Extracurricular Sports, and Lifelong Active Living* presenteres det funn som tyder på at filosofien bak skoleidrett kan være en effektiv måte å fremme fysisk aktivitet blant et større antall elever. Artikkelen støtter tanken om at et kroppsøvingpensum som inneholder egenutførte aktiviteter både under og etter skoletiden, kan hjelpe elevene til å lære seg ferdigheter som kan komme til nytte i deltakelsen i organisert idrett. Dette kan i følge forskerne stimulere til livslang aktiv livsstil. Undersøkelsen påpeker at å undervise elevene i helse og livsstil i klasserommet, i form av en teoriøkt, vil kunne ha kortsiktige fordeler (Bocarro et al. 2008). Dette støttes, slik jeg ser det, av Ommundsen (2005) som sier at en teoretisk tilnærming i kroppsøvingfaget vil være uheldig. I følge Bocarro et al. (2008) er det mer sannsynlig at et strukturert kroppsøvingpensum etterfulgt av muligheter for å øve og teste sine ferdigheter vil ha langsiktige virkninger på fysisk aktivitet og generell helse. Aktivitet utenfor skolen kan hjelpe elevene til å utvikle sine ferdigheter og sin motivasjon, noe som igjen kan føre til livslang bevegelsesglede. Bocarro et al. (2008) sier at utvikling av ferdigheter øker sannsynligheten for at elevene tilslutter seg til en idrett på fritiden. Hvorfor er det slik? Jeg tolker dette som sammenhenger til selvbestemmelsesteoriens psykologiske behov for kompetanse. Utvikling av kompetanse vil kunne styrke den indre motivasjonen. Artikkelen konkluderer videre med at kroppsøvingslæreren har gode muligheter til å presentere og lære bort et stort mangfold med idretter og aktiviteter som normalt ikke ville ha blitt vurdert av elevene å drive med. Jeg vil henviser til undersøkelser utarbeidet av MacPhail, Kirk og Eley (2003) som kort fortalt sier at elevene er misfornøyde med det dårlige utvalget av forskjellige aktiviteter i kroppsøvingfaget. I følge undersøkelsene ønsker elevene et bredere spekter med idretter og aktiviteter, og gjerne utover de tradisjonelle aktivitetene. Slik jeg ser det, støtter dette behovet for mangfoldige aktiviteter og variasjon i undervisningen, noe som også påpekes av Brattenborg og Engebretsen, (2007). Gjennom stor variasjon øker sannsynligheten for å finne en aktivitet som elevene liker. Dette vil videre sannsynligvis ha en positiv effekt på livslang bevegelsesglede og tilslutning til en idrett eller aktivitet på fritiden (Bocarro et al. 2008). Dette mener jeg forteller oss at motivasjon i kroppsøvingen kan gi motivasjon til fysisk aktivitet på fritiden. Dette støttes videre av Jackson, et al. (2013) som sier at det er tydelige sammenhenger der elevene er motiverte i kroppsøvingfaget og der de er motiverte for fysisk aktivitet på fritiden og videre i livet.

I disse artiklene snakkes det mye om glede gjennom utvikling av ferdigheter. Dette strider, slik jeg ser det, mot Mathiassen (2013). Han snakker negativt om en idrettslig tilnærming i kroppsøvingfaget da det i følge hans undersøkelser demotiverer mange av elevene. Han sier at med den reduserte idrettslige tilnærmingen som bakgrunn, og elevenes muligheter til å kunne velge mellom forskjellige innretninger i faget, viser prosjektet hans til en mer positiv

utvikling av den indre motivasjonen til elevene. Prosjektet førte til en synlig reduksjon i ytre motivasjon og amotivasjon blant elevene. Han forklarer den positive utviklingen som har vært på den indre motivasjonen hos forsøkselvene ved å påpeke årsaks- og virkningsforholdet i de utførte tiltakene. Mye av den pedagogiske forskningen som er gjennomført i kroppsøvfingsfaget i Norge, konkluderer med at sammenhengen mellom elevenes forutsetninger, og faginnholdet kan forbedres. Undervisningsprinsippene må da endres fra prestasjonsorientering til et større preg av mestringsorientering, og som videre er individuelt orientert (Mjaavatn & Skisland, 2004). Dette gir med Bocarro et al. (2008) sine konklusjoner grunnlag for diskusjon. Etter min mening er det rimelig å anta at de elevene som er svake i faget ikke vil få en positiv opplevelse gjennom idrettslig aktivitet med strenge regler, vanskelige ferdighetskrav, tester, konkurranser og målinger. Mens de sterkeste elevene som gjør det bra i faget vil ha en annen opplevelse av det samme opplegget. Dette begrunnes med at aktivitetene i kroppsøvfingsfaget er svært synlige, og at det dermed ikke vil være hensiktsmessig for de svake elevene med konkurranser og tester der deres mangel på ferdigheter kommer synlig frem. Disse elevene kan grovt sett deles i to grupper. Det ser man gjennom praksis der de konkurranseorienterte elevene velger idrettsfag i den videregående skolen, mens elevene som ikke er konkurranseorienterte velger en annen linje. Eksempelvis byggfag eller elektrofag. Dette blir spekulasjoner, men støttes gjennom undersøkelsen som er gjort av Mathiassen (2013). Dette fordi han bevisst gjennomførte sitt prosjekt med elever fra byggfag, med den begrunnelsen at de tradisjonelt sett er blant de svakere elevene i kroppsøvfingsfaget. Dermed vil det være ekstra viktig å tenke på de motiverende faktorene for fysisk aktivitet når vi har med de tradisjonelt sett svakere elevene å gjøre. Man kan på bakgrunn av dette tenke seg til hvilke elever som kan få størst glede av et idrettslig opplegg, nemlig de som velger idrettsfag i den videregående skolen. Det er viktig å påpeke at det her ikke trekkes noe form for fasitsvar. Dette fordi det ikke støttes av forskning.

Jackson, et al. (2013) sier i sin undersøkelse at dersom elevene har god motivasjon i kroppsøvfingsfaget, er det større sannsynlighet for at de også motiveres til fysisk aktivitet på fritiden. Dette vil, slik jeg ser, det potensielt kunne føre til bedre folkehelse og livslang bevegelsesglede hvis elevene motiveres i faget. Derfor er det svært viktig å tilrettelegge for god motivasjon. Det er viktig å påpeke at den indre motivasjonen som eventuelt oppstår kan undergraves av ytre påvirkning. En av lærerens oppgaver er å gi elevene karakter. Elevene kan godt være indre motivert over en periode, men opplever de en ytre påvirkning i form av eksempelvis en karakter, vil den indre motivasjonen kunne bevege seg til å bli ytre. Dette er noe læreren må være bevisst på. Dette støttes av forskning gjort av Deci (1975). På denne måten påvirker læreren elevenes motivasjon i stor grad. Dette mener jeg styrker tanken om at



innsatsen til elevene bør telle i vurderingen, noe den også gjør per dags dato (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Da kan elevene se utsikter til å yte mer i kroppsøvingfaget. Det mener jeg må være noe å tenke på når spørsmålet om karakterer i barneskolen stilles.

## 5.5 Hvilke forskjeller ser vi blant kjønnene i kroppsøvingfaget?

I undersøkelsen til Bryan og Solmon (2012), ble det gjort funn som tilsier at guttene er mer aktive i kroppsøvingstimene enn jentene. Funnene er basert gjennom bruk av skrittellere, observasjoner og spørreundersøkelser. Slik jeg ser det, ønsker jeg å trekke frem to potensielle årsaker til kjønnsforskjellene i kroppsøvingen. Jeg viser dermed til undersøkelsen av Bauman et al. (2009), som underbygger disse funnene ved at aktivitetsnivået til jentene synker raskere og i en tidligere alder enn guttene. Funnene til Bryan og Solmon (2012) og funnene i undersøkelsen til Bauman et al. (2009) er dermed i samsvar. På en annen side kan årsaken til forskjellene være at aktivitetene var bedre tilrettelagt for guttenes premisser. Enten med tanke på deres interesser, forutsetninger eller begge deler. En annen forskjell vi ser i kroppsøvingfaget er at guttene får bedre karakterer i faget (Statistisk Sentralbyrå, 2013). Pettersen (1987) påstår at kroppsøvingfaget representerer mannssamfunnets høyborg i norsk skole. Kroppsøving er dermed et fag som ofte blir tilrettelagt på guttenes premisser (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Det kan, slik jeg ser det, eksempelvis gå på at det legges opp aktiviteter som guttene har større interesse av enn jentene. Dette kan etter min oppfatning være noe av bakgrunn til forskjellene i karakterene. På en annen side kan det antyde at undervisningen ikke er godt nok tilpasset begge kjønn. Dette kan sammen med funnene i undersøkelsen til Bryan og Solmon (2012), som sier at guttene er mer aktive enn jentene i kroppsøvingstimene, gi støtte for kjønnsdelt kroppsøving. Jentene vil på denne måten muligens kunne føle sterkere motivasjon og vil potensielt yte mer uten at guttene er tilstede. Dette ved at de eksempelvis får mer plass, eller større muligheter til utfoldelse. Når det gjelder kjønnsdeling er ikke forskningen entydig på hva elevene foretrekker. Vi må også huske på at Opplæringsloven (1998) tillater kjønnsdeling kun i deler av undervisningen. Det finnes både fordeler og ulemper når guttene og jentene har adskilt eller felles undervisning i kroppsøving. På den negative siden kan de fysisk sterke jentene føle det som et overtramp om de blir adskilt fra guttene. Muligens fordi de liker utfordringene de får sammen med guttene.

Kjønnsdelt kroppsøving kan være negativt for de svake guttene. Hvis jentene ikke er til stede blir de svake guttene mer synlige og kan dermed fremstå som enda svakere. Dette er noe som kan svekke motivasjonen. Det er faglæreren som kjenner klassen sin og som best kan avgjøre hvilken organiseringsform som passer best for sin klasse (Klomsten, 2012). Undersøkelser

tyder på at guttene ofte er mer resultatorienterte i forhold til jentene. Flere gutter er ofte mer opptatt av spennende og utfordrende aktiviteter, der det gjelder å prestere godt og sammenligne egne prestasjoner med andre. Jentene viser seg å være mer opptatt av det sosiale, relasjoner, felleskap og rettferdighet, men det finnes naturligvis unntak (Giske, Næsheim-Bjørvik & Brunnes, 2007).

I artikkelen av Andrews og Johansen (2005), forteller ei jente om sin opplevelse fra en gang det var valgfritt opplegg med felles undervisning mellom kjønnene. Hun forteller at guttene aldri ville bli med på det jentene foreslo, eksempelvis turn eller aerobic. I artikkelen kommer det frem at jentene opplever mangel på kompetanse i forhold til guttene, og at mangelen har gjort jentene umotiverte. Jeg mener dette støttes av selvbestemmelsesteoriens syn på det psykologiske behovet for kompetanse. Dette kan også underbygge for kjønnsdeling i undervisning der prestasjoner i aktivitetene kan være avgjørende for motivasjonen. Videre der det vil være store forskjeller blant kjønnene. Noe annet som blir påpekt av Bryan og Solmon (2012) er viktigheten av at læreren legger til rette for aktiviteter som alle mestrer, inkludert begge kjønn. Dersom det er utfordrende kan kjønnsdeling være en løsning. Men det er på den andre siden viktig å påpeke at i følge Opplæringsloven (1998) skal elevene deles inn i klasser som ivaretar elevenes behov for sosial tilhørighet. Etter min mening kan det å være sammen med det motsatte kjønn dermed stå sentralt. Dette blir vurderinger som læreren må forholde seg til med tanke på organiseringen av undervisningen.

## **5.6 Hva er viktig i læringsmiljøet til elevene i forhold til motivasjon?**

I Bryan og Solmon (2012) sin rapport kommer det frem at oppfatninger av et mestringsorientert miljø var relatert til gode holdninger og bedre indre motivasjon. Dette mener jeg tyder på at holdninger om å engasjere seg i aktivitet i kroppsøvfingsfaget blir forbedret når et mestringsorientert miljø er fremtredende. Når elevene kan utvikle seg i sitt eget tempo, viser undersøkelsen at holdninger og motivasjon til kroppsøvfingsfaget forbedres. Et viktig funn i denne studien var at oppfatningen av læringsmiljøet syntes å ha en sterkere innflytelse på elevenes holdninger enn det nivåene av selvbestemmelse hadde (Bryan & Solmon, 2012). I følge forskerne er funnet unikt. Slik jeg ser det, styrker dette tanken om at alle elever er forskjellige og motiveres av forskjellige faktorer. Dette styrker videre tanken angående viktigheten av tilpasset opplæring, og at elevene bør oppleve stor variasjon. Mathiassen (2013) sier i sin rapport at det er positivt for de fleste elevene med en mindre idrettslig tilnærming i kroppsøvfingsfaget. Dermed tolker jeg det som at et mestringsorientert miljø vil være hensiktsmessig for elevenes indre motivasjon. Når det kommer til teorien som

omhandler læringsmiljøer kommer det klart fram at det er et mestringsorientert miljø som har best effekt på elevenes indre motivasjon (Gjerset, Haugen & Holmstad, 2006). Imidlertid sier undersøkelsen til Bryan og Solmon (2012) at elevene ikke nødvendigvis oppfatter et type læringsmiljø i kroppsøvingstimene fremfor det andre. Det er fordi oppfatninger av et læringsmiljø med fokus på læring og forbedring, var relatert til oppfatninger av et prestasjonsmiljø, med et fokus på å prestere bedre enn andre. Men selv om disse elevene viser mangel på forståelse av sammenhengene og forskjellene mellom læringsmiljøene, mener jeg det vil være rimelig å gå ut fra at elevene allikevel merker forskjell på læring og motivasjon i de forskjellige miljøene. Dette støttes, slik jeg ser det, av Mathiassen (2013) som i sin rapport trekker frem at det vil være positivt for mange elever med et mindre idrettslig læringsmiljø. Etter mitt syn kan det tolkes dit hen at et læringsmiljø som i mindre grad er preget av konkurranser, mindre testing og begrenset fokus på resultater, vil være positivt for mange elever. Med dette som bakgrunn, mener jeg at det vil være hensiktsmessig med et mestringsorientert læringsmiljø for indre motivasjon. At disse elevene mangler forståelse av forskjellene mellom læringsmiljøene kan skyldes flere ting. Eksempelvis mangel på kunnskap og bevissthet rundt teorien bak miljøene. Det som kan være interessant, er at det videre kan skyldes det miljøet elevene faktisk befinner seg i. Eksempelvis ved at miljøet er av en slik type at elevene ikke tenker noe særlig over det. Det kan i så fall tyde på et positivt eller nøytralt miljø som elevene trives i. Jeg mener det er viktig at dette sees på med kritiske øyne da det kun er mine refleksjoner og ikke er underbygget med forskning. Jeg mener videre det er viktig å påpeke at det er kjønnsforskjellige interesser av læringsmiljøet. Som nevnt i tidligere er guttene oftere opptatt av resultater og av å vise frem ferdigheter enn det jentene er. Det blir derfor en vurderingssak hvilke type miljø elevene ønsker i undervisningen.

## **5.7 Hvordan påvirker elevenes mestringstro motivasjonen?**

Undersøkelsen til Jackson, et al. (2013) viser til at elevene rapporterer sterkere mestringstro når de føler at kroppsøvingslæreren deres skaper et svært relasjonsstøttende miljø, der elevene føler tilhørighet til både læreren og sine medelever. Dette mener jeg er i tråd med selvbestemmelsesteorien som påpeker viktigheten av å føle tilhørighet til andre mennesker. Dette er en del av det som skal til for å skape og opprettholde indre motivasjon (Deci, 1996). Elevenes relasjonelle mestringstro støtter deres tillit til sine egne evner, viser direkte og indirekte mer selvstendige motiver for deltakelse i kroppsøvingsfaget, og viser potensielle tendenser til å ville drive fysisk aktivitet på fritiden sin. Ved å tilpasse de motiverende faktorene, markerer disse funnene nye veier ved elevenes mestringstro i kroppsøvingsfaget, og deres motivasjon til å ville drive fysisk aktivitet på fritiden (Jackson, et al., 2013). Denne

undersøkelsen konkluderer at det er viktig med støtte og gode relasjoner mellom elevenes mestringstro og motiverende orienteringer i forhold til fysisk aktivitet. Undersøkelsen påpeker også at samtaler med elevene om mestringstro i faget kan ha positiv virkning på elevenes motivasjon. Et slikt samarbeid mellom lærer og elev viser seg etter mitt syn å være motiverende for elevene, og viser viktigheten av å ha gode relasjoner mellom lærer og elev. Jeg støtter mitt syn på den sosiokulturelle læringsteorien som påpeker viktigheten av sosiale relasjoner. Undersøkelsen dokumenterer også at kroppsøvingslæreren kan styrke elevenes mestringstro gjennom skryt og gode tilbakemeldinger. I tillegg kommer det frem av undersøkelsen at det er sammenhenger mellom elevenes mestringsoppfatning og deres muligheter for selvbestemmelse. Større grad av selvbestemmelse, gir bedre mestringsoppfatning (Jackson, et al., 2013). Jeg mener vi dermed ser viktigheten av lærerens rolle i forhold til elevenes motivasjon og sin tro på egne evner til å prestere og mestre i faget.

Det snakkes nå mye om mestring. Som Mathiassen (2013) sier i sin masteroppgave er det viktig å påpeke at mestringen bør handle om fremgang i forhold til elevens eget ståsted, ikke det å måtte mestre eller prestere i forhold til andre. Vi ser at mestring er viktig for elevenes motivasjon, oppgavene må da tilpasses den enkelte elev slik at de opplever fremgang. Tilpasset opplæring realiseres gjennom et læringsmiljø som gir elevene gode muligheter til medvirkning, og til å ta bevisste, så vel som selvstendige valg (Utdanningsdirektoratet, 2012e). Læreren bør da skape tålmodighet, både for sin egen del og for elevene. Suksess må kunne være å oppleve glede og klare å gjøre så godt man kan. Vi har sett at medbestemmelse er noe mange vil bli motivert av, det å være med å bestemme for eksempel aktiviteter eller undervisningsmetoder. Det er samtidig viktig å være opptatt av utvikling og læring (Giske, Næsheim-Bjørvik & Brunnes 2007). Dette gjenspeiles i artiklene og faglitteraturen. I teorikapittelet i denne oppgaven ble det påpekt at prestasjonsmotiverte elever kan unngå innsats med vilje for å skjule sine mangler på ferdigheter. Etter mitt syn er det dermed viktig at læreren verdsetter innsats og fremgang i forhold til det den enkelte eleven har gjort tidligere, og ikke sammenligner elevens ferdigheter med andres. Avhengig av hva læreren og elevene fokuserer på, skapes det enten et resultatorientert eller et mestringsorientert miljø. I følge Omundsen (1995), Fasting og Sisjord (2000) er det de elevene som driver med idrett på fritiden som liker kroppsøvingsfaget best. Det kan være fordi de lærer seg ferdigheter på fritiden som de drar nytte av i kroppsøvingsfaget. Dette er slik jeg ser det, i tråd med selvbestemmelsesteorien i den forstand at kompetanse er en viktig psykologisk faktor for indre motivasjon. Etter min mening bør det ikke være slik at de som driver med idrett på fritiden skal ha bedre forutsetninger i faget. Dette fordi kroppsøvingsfaget i skolen bygger sin virksomhet på verdigrunnlaget i L06 og det grunnleggende prinsippet om at undervisningen

skal tilpasses *alle* elevene. Vi må altså være oppmerksomme på at kroppsøving og idrett ikke er det samme. Dette kan være avgjørende for om elevene føler mestring i faget. Man kan etter min mening ikke forvente å kunne gjøre alle elevene fornøyde i en og samme økt. Dette fordi elevene som kjent møter skolen med ulike interesser og behov. Man kan allikevel strebe etter å gi alle elevene utfordringer og følelse av mestring over et lengre tidsperspektiv.

I boka *Idrettspedagogikk* av Sigmundsson og Ingebrigtsen, (2006) presenteres det en modell (se kapittel 3.10) for målrealisering i kroppsøvingfaget og den organiserte idretten. Modellen illustrerer at mestring er et fellestrekk i skolen og idretten, og hvorvidt den enkelte trives er knyttet til konkurranseelementet. Idretten er godt tilrettelagt for de konkurranseorienterte, mens det i kroppsøvingfaget ikke er de samme tilnærmingene. I boka konkluderer de med at de konkurranseorienterte elevene har gode aktivitetstilbud både på skolen og på fritiden, mens de aktivitetsorienterte har begrenset tilbud på fritiden. Slik jeg ser det, kan dette gjøre det utfordrende å tilrettelegge undervisningen på en idrettslig måte slik det beskrives i artikkelen til Bocarro, et al. (2008). Nettopp fordi undervisningen ikke skal ha en så idrettslig tilnærming de snakker om. Dette støttes av rapporten til Mathiassen (2013). Hvis vi skal klare å tilnærme oss den gode undervisningen i kroppsøving, må vi reflektere over hvilke kriterier som skal ligge til grunn for valg av mål og innhold. For at prinsippet om tilpasset opplæring skal ha mening, må kroppsøvingslæreren ha kunnskap om for eksempel jenters og gutters forskjellige interesser, erfaringer og behov i skolen. Vi har sett at mestring er viktig for elevenes motivasjon. Da må, slik jeg ser det, oppgavene tilpasses den enkelte elev. Tilpasset opplæring realiseres, som nevnt tidligere, gjennom et læringsmiljø som gir elevene gode muligheter til medvirkning, og til å ta bevisste, så vel som selvstendige valg (Utdanningsdirektoratet, 2012e). Slik jeg ser det, kan det igjen knyttes relasjoner til selvbestemmelsesteorien gjennom medbestemmelse. Vi har sett at mestringsorienterte miljøer ofte slår best ut når det gjelder elevenes indre motivasjon. Læreren bør derfor skape tålmodighet, både for sin egen del og for elevene. Innsats bør nytte. Læreren bør fokusere på at suksess er å oppleve glede og at elevene gjør så godt de kan. Det å prøve og feile må være akseptert. Opplæringen må tilpasses for at elevene skal oppleve mestring og dermed økt motivasjon.

## 6.0 Avslutning

I dette avsluttende kapittelet presenteres det en helhetlig presentasjon av hovedtendensene og konklusjonen. Dette er fordi underproblemstillingene henger nøye sammen. Dette er i stedet for å gå gjennom hver eneste underproblemstilling og for å unngå gjentakelse. Det avsluttende kapittelet er i tråd med Støren (2010) sitt eksempel på en god avslutning i en studentoppgave.

## 6.1 Sammenfatning av resultatene og diskusjonen

Man ser av resultatene i artiklene at selvbestemmelse går igjen og er viktig for elevenes motivasjon. Det viser seg at det er viktig for elevene at læringsmiljøet er preget av glede og mestring fremfor å vise prestasjoner innenfor idrettslige rammer. Videre ser man at gode relasjoner mellom lærer og elev påvirker elevenes motivasjon i positiv forstand. En slik relasjon kan utvikles gjennom for eksempel elevsamtaler, skryt og gode tilbakemeldinger. Dersom elevenes motivasjon påvirkes positivt i kroppsøvfingsfaget kan dette stimulere elevenes interesse for fysisk aktivitet på fritiden. Videre ser man at elever som tilegner seg ferdigheter på fritiden drar nytte av dette i kroppsøvfingsfaget.

Vi ser noen forskjeller i aktivitetsmønsteret mellom kjønnene, og det kan være lurt å ta en vurdering på om kjønnsdeling er hensiktsmessig. Læreren må legge til rette aktiviteter som alle elevene mestrer, inkludert begge kjønn. For at målet om livslang bevegelsesglede skal nås, kan det være avgjørende om elevene finner en aktivitet de liker å drive med. Sjansen for det økes dersom elevene opplever et bredt spekter med aktiviteter gjennom kroppsøvfingsfaget. Det viser seg at for få aktiviteter og lite mangfold demotiverer elevene til å være i aktivitet. Videre påpekes det at aktiviteter utenfor skoletiden kan føre til utvikling og fremgang som stimulerer til motivasjon og livslang bevegelsesglede. Selvbestemmelse og medvirkning i faget er viktig for elevenes motivasjon, dette kommer frem i både Mathiassen (2013) og Bryan og Solmon (2012) sine rapporter. Sett i lys av læringsteoriene og undersøkelsenes funn, mener jeg at de kognitive, konstruktivistiske og sosiokulturelle metodene vil fungere best for å skape indre motivasjon blant elevene. Dette støttes av de teoretiske forutsetningene (Imsen, 2005).

## 6.2 Oppsummering

**Hovedtese:** Elevenes motivasjon styrkes dersom læreren gir dem muligheter for medbestemmelse. Motivasjonen styrkes gjennom et mestringsorientert læringsmiljø og gode relasjoner. Videre at opplæringen og aktivitetene er tilpasset elevenes forutsetninger.

**Hovedtendenser:** Elevenes motivasjon påvirkes av om læreren lar dem være med å bestemme i kroppsøvingstimene. Større valgmuligheter av for eksempel metoder og aktiviteter gir større motivasjon. Læringsmiljøet til elevene påvirker motivasjonen positivt ved at innsats og mestring blir verdsatt. Elevenes motivasjon vil styrkes eller svekkes etter grad av mestring. Disse faktorene kan læreren påvirke gjennom å tilrettelegge undervisningen på en slik måte at elevene opplever valgmuligheter, mestring, og skryt gjennom gode og

konstruktive tilbakemeldinger. Tilpasset opplæring og tilrettelegging for fremgang, mestring og glede er dermed svært viktig. Dette vil kunne stimulere til livslang bevegelsesglede blant elevene. Ut i fra problemstillingen, teorien, faglitteraturen og artiklene er det rimelig å mene at litteraturstudien har besvart problemområdet på en god måte.

### **6.3 Konklusjon**

Hvordan kan læreren påvirke elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget?

Denne oppgaven konkluderer med at læreren har gode muligheter til å påvirke elevenes motivasjon gjennom bevisstgjøring av de motiverende faktorene som det er satt lys på i denne oppgaven. Eksempelvis ved at læreren verdsetter fremgang i forhold til elevens eget ståsted, skapes et mestringsorientert miljø. Videre ved å gi elevene valgmuligheter får de følelser av selvbestemmelse og autonomi. Kommunikasjon, variasjon og tilpassing er tre vesentlige nøkkelord.

### **6.4 Nye spørsmål og forslag til videre forskning**

- Hvordan kan det legges til rette for best mulig motivasjon for de svakeste elevene?
- Hvordan kan læreren oppnå elevmotsivasjon og måloppnåelse i kroppsøvfingsfaget?
- Hvilke sammenhenger er det mellom kroppsøvfingsfaget og fysisk aktivitet på fritiden?
- Hvilke forskjeller finnes i bevegelsesmotsivasjon hos de yngre og eldre elevene?

Gjennom denne litteraturgjennomgangen er det forsøkt å gi svar på flere spørsmål rundt kroppsøving, fysisk aktivitet og motivasjon. Det har i oppgaven vist seg at å motivere de svake elevene kan være en stor utfordring. Videre forskning rundt dette temaet kan være av interesse. Jeg har fått inntrykk av at ved å motivere elevene, gjennom eksempelvis det å gå vekk i fra et idrettslig opplegg, kan føre til en utfordring rundt ferdighetsutvikling og karaktersetning. Hvor går balansegangen?

I denne oppgaven er det påpekt noen sammenhenger rundt elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget og deres motivasjon til fysisk aktivitet på fritiden. Det vil være av interesse å gå enda dypere inn på disse sammenhengene. Som nevnt innledningsvis er det ikke gjort plass til å se på aldersforskjeller i motivasjonsmønsteret til elevene i denne oppgaven. Dermed vil det å se på aldersforskjeller være et godt forlag til videre forskning.

## 7.0 Referanseliste

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 89 (4), 302 – 314.
- Asbjørnsen, A., Manger, T. & Ogden, T. (1991). *Skole og opplæringspsykologi*. Bergen: Fagbokforlag.
- Aveyard, H. (2010). *Doing a literature review in health and social care: a practical guide* (2. utg.). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bauman, A., Bull, F., Chey, T., Craig, C. L., Ainsworth, B. E., Sallis, J. F., Bowles, H. R., Hagstromer, M., Sjostrom, M. & Pratt, M. (2009). The international prevalence study on physical activity: Results from 20 countries. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* (6), 1-11. Lokalisert på <http://www.ijbnpa.org/content/pdf/1479-5868-6-21.pdf>
- Bocarro, J., Kanters, M. A., Casper, J., & Forrester, S. (2008). School Physical Education, Extracurricular Sports, and Lifelong Active Living. *Journal of Teaching in Physical Education*, (27), 155-166. Lokalisert på <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=fe78d6c7-076b-43a0-b55e-50f7d12e46ca%40sessionmgr113&vid=6&hid=127>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- 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. Lokalisert på <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=7bfd8447-ec82-4e5f-91ad-ffc427b1e2%40sessionmgr4002&vid=5&hid=4207>



- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dahle, S. (2005). *Ungdommen og kroppsøvningsfaget i moderne tid* (Hovedfagsoppgave). Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. (1996). *Self-determined motivation and educational achievement*. NY: Plenum Press.
- Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide for small-scale social research projects* (4. utg.). Maidenhead: McGraw Hill.
- Departementene. (2004). *Sammen for fysisk aktivitet. Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartementet. (2012). *På rett vei – kvalitet og mangfold i fellesskolen: 2.4.3 Et bredere kunnskaps- og læringssyn*. (St. meld. nr. 20, 2012-2013). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf>
- Fasting, K. (2007). Idrett og kjønn: krever likeverd ulik behandling?  
I Hompland, A. (Red.). *Idrettens dilemmaer*. Oslo: Forskningsrådet.
- Fasting, K. & Sisjord, M. (2000), Kjønn og Idrett. Imsen, G. (Red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (s. 123 – 136). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Flagestad, L. (1996). *Trivsel i kroppsøvningsfaget. En undersøkelse av trivselen i kroppsøvningsfaget blant 7. og 9. klassinger i Kristiansand kommune* (Hovedfagsoppgave). Oslo: Norges idrettshøgskole.

Flagestad, L. & Skisland, J.O. (2002). *Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: hvem er misstriverne? I: Kroppsøving* 52, 4: 21-26.

Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Att göra systematiska litteraturstudier*. Forfattarna och Natur och kultur, Stockholm, myPaper, 3.utg.

Forsberg, C. & Wengström Y. (2003). *Att göra systematiska litteraturstudier: Värdering, analyse och presentation av omvårdnadsforskning*. Stockholm: Natur & kultur.

Giske, R., Næsheim-Bjørkvik, G. & Brunnes, A., O. (2007). Instruksjon og ledelse. Lie, K. (Red.), *Treningsledelse: Lederutvikling* (s. 9 – 42). Oslo: Gyldendal norsk forlag.

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

Helsedepartementet. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9-og 15-åringer i Norge -Resultater fra en kartlegging i 2011*. Lokalisert på <http://helsedirektoratet.no/publikasjoner/fysisk-aktivitet-blant-6-9-og-15-aringer-i-norge/Publikasjoner/fysisk-aktivitet-blant-%206-9-og-15-aringer-i-norge.pdf>

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

Imsen, G. (1996). *Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996*. Trondheim: Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet. *Pedagogiske rapporter. Skrifteserie fra Pedagogisk institutt*. Rapport nr 11.

Ingebrigtsen, J. E. & Mehus, I. (2012). *Kroppsøving og idrett for alle*. Sigmundsson, H. & Ingebrigtsen, J. E. (Red.). *Idrettspedagogikk*. (s. 33-46) Oslo: Universitetsforlaget.

Jackson, B., Whipp, P. R., Chua K. L. P., Dimmeock J. A. & Hagger M. S. (2013). Students' Tripartite Efficacy Beliefs in High School Physical Education: Within- and Cross-Domain Relations With Motivational Processes and Leisure-Time Physical Activity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35(1) 72-85. Lokalisert på <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=7bfd8447-ec82-4e5f-91ad-ffc427b1e2%40sessionmgr4002&vid=6&hid=4207>

Jenssen, S. E. & Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre skole*, 8 - 12 Lokalisert på: [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_nr\\_2\\_10/2-10\\_Jenssen\\_Lillejord.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_2_10/2-10_Jenssen_Lillejord.pdf)

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

Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2003). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen, Fagbokforlaget.

Klomsten, A. T. (2012). *Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving – hvorfor?* Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU. Lokalisert på <http://www.idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Foreslår at innsats skal telle i kroppsøving*. Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2011/foreslar-at-innsats-skal-telle-i-kroppso.html?id=665602>

Lesjø, J. H. (2008). *Idrettssosiologi: Sportens ekspansjon i det moderne samfunn*. Oslo: Abstrakt forlag.

Machi, L. A. & McEvoy, B. T. (2009). *The Literature Review*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

MacPhail, A., Kirk, D., & Eley, D. (2003). Listening to young people's voices: Youth sports leaders' advice on facilitating participation in sport. *European Physical Education Review*, 9 (1) 57–73.

Magnus, P. & Bakketeig, L. S. (2000). *Prosjektarbeid i helsefagene*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

Mathiassen, J. C. (2013). *Kroppsøvingsglede*. (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark). Lokalisert på <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132260/mathiassen%20%282%29.pdf?sequence=1>

Mjaavatn, P. E. & Skisland, O. (2004). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Rapport Sosial- og helsedirektoratet. Oslo, Sosial- og helsedirektoratet.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, (71), 225-242.

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

NTNU (2011). *Inaktivitet – Et folkehelseproblem*. Lokalisert på <https://www.ntnu.no/cerg/inaktivitet>

Ommundsen, Y. (1995). *Kroppsøving i skolen – et helsefremmende fag for alle? Utfordringer for faget, skole og samfunn*. Kroppsøving nr. 7/8.

Ommundsen, Y. (2005). *Kroppsøving: aktivitet eller læring? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser*. I: *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.

Opplæringslova. LOV-1998-07-17-61. § 8-2 (2012). Lokalisert på <http://www.lovdatabasen.no/all/tl-19980717-061-009.html#8-2>

Opsal, J. & Skauge, I. L. (1996). *Muslimske elever i norsk skole: En ressursbok for lærere*. Oslo: Kulturbro forlag.

Pettersen, K. (1987). *Tøffe gutter, stille jenter – hjemme og på skolen*. Oslo: Aventura,

Pettersen, R. C. (2008). *Oppgaveskrivingens ABC - Veileder og førstehjelp for høyskolestudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. In: *The Elementary School Journal*, (3), 225-236.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, (63), 397-427.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In: Deci, E. L. & Ryan R. M. (Ed.), *Handbook of self-determination research*, 3-38. Rochester: University of Rochester Press.

Sigmundsson, H. & Ingebrigtsen, J. E. (2006). *Idrettspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Statistisk Sentralbyrå (2013). *Karakterer ved avsluttet grunnskole, 2013*. Lokalisert på <https://www.ssb.no/kargrs/>

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

Thuen, E.M. (2011). *Et læringsmiljø som fremmer elevenes selvbestemmelse*.

I: Midthassel, U.V. (Red.) (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. 163-181. Oslo, Universitetsforlaget.

Utdanningsforbundet. (2013). *Karakterer fra 5. trinn*. Lokalisert på <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Karakterer-pa-barnetrinnet/>

Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Læreplanen i kroppsøving: Føremål*. Lokalisert 20.februar 2014 på <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal/?read=1>

Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Udir-8-2012 Endringer i faget kroppsøving: 3.1 Et tydeligere formål*. Lokalisert 25. februar 2014 på <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsøving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/?depth=0#a3.1>

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

Utdanningsdirektoratet. (2012d). *Læringsplakaten*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>

Utdanningsdirektoratet. (2012e). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/tilpasset-opplaring/>

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.