



folkehelsefag- Elverum

Joakim Einstulen

Bacheloroppgave

Elevens indre motivasjon:

I lys av selvbestemmelsesteorien

Students intrinsic motivation: In light of self- determination theory

FLK2014

2017

1 Forord

Dette er en avsluttende bachelor oppgave i den treårige Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, ved Høgskolen i Innlandet avdeling for folkehelsefag på Elverum. Denne oppgaven er en litteraturstudie som hadde som mål å svare på min problemstilling som var «hvilke faktorer påvirker elevens indre motivasjon i lys av selvbestemmelse teorien?» og min underproblemstilling som var «hvilke konsekvenser får dette for lærerne i arbeid med elevene?». Arbeidet med oppgaven ble satt i gang høsten 2016 og arbeidet har vært både langt, utfordrende, krevende og læringsrik. Oppgaven har til tider satt min motivasjon på prøve, bydd på motgang, men også en del gleder. Grunnen til mitt valg av motivasjon som problemområde, er egen erfaring gjennom praksis og det å være elev selv, er at jeg har sett hvor mye motivasjon har å si for læring.

Jeg vil rette en takk til min veileder Knut Westlie for god veiledning gjennom denne lærerike og krevende prosessen. Jeg vil samtidig rette en takk til alle lærere jeg har hatt på høgskolen i innlandet ved folkehelsefag på Elverum, for inspirasjon og for å være gode forbilder. Jeg vil i tillegg rette en takk til mine venner og min kjæreste Elise Bjørkheim for god støtte gjennom studiet og under denne oppgaven. Til slutt vil jeg takke mine medstudenter i FLK 2014 for gode faglige diskusjoner og godt samvær gjennom disse tre åren.

Takk til dere alle.

Elverum mai 2017

Joakim Einstulen

2 Oppsummering

Forfatter: Joakim Einstulen.

Tittel: Elevens Indre motivasjon: I lys av selvbestemmelsesteorien.

Engelske tittel: Students intrinsic motivation: In light of self- determination theory

Innledning: Inneholder valget av problemområde og problemstillingen som er: *Hvilke faktorer påvirker elevens motivasjon i lys av selvbestemmelse teorien?* Og underproblemstillingen som er *Hvilket konsekvenser får dette for lærerne i arbeid med elevene?*

Teori: Innholdet i dette kapittelet er teori som er sentral for min problemstilling. Hovedfokusset i teoridelen er på motivasjon og selvbestemmelsesteorien.

Metode: For å svare på denne oppgaven har jeg brukt ett litteraturstudie. Dette kapittelet forklarer sentrale begreper i metode, søkeprosessen og valg av artikler.

Resultater: Her blir artiklene jeg har valgt forklart om hvilke metoder de har brukt og hvilke resultatet de fant i artiklene. Det er fire artikler som handler om motivasjon hos eleven og selvbestemmelsesteorien.

Diskusjon: I denne delen av oppgaven diskuterer jeg funnene i artiklene opp mot problemstillingen og teori.

Konklusjon: Konklusjon er at det er mange faktorer som påvirker elevens indre motivasjon.

Stikkord: Kontrollerende læring, autonomi, autonomstøttendelærer og de tre grunnleggende psykologiske behovene.

Referanseliste: Inneholder alle kildene som er brukt til skriving av denne oppgaven.

Innholdsfortegnelse

1	Forord.....	1
2	Oppsummering.....	2
3	Innledning	5
3.1	Problemområde.....	5
3.2	Problemstilling.....	5
4	Teori.....	6
4.1	Læreplan	6
4.1.1	Formålet med kroppsøving.....	6
4.2	Motivasjon:	7
4.2.1	Ulike teorier innenfor motivasjon	7
4.2.2	Indre motivasjon.....	9
4.2.3	Ytremotivasjon	10
4.3	Selvbestemmelsesteorien.....	11
4.3.1	Autonomi i lærerrollen	15
5	Metode	17
5.1	Hva er metode?.....	17
5.2	Forskningsprosessen.....	18
5.2.1	Fase 1 forberedelse.....	18
5.2.2	Fase 2 datainnsamling	19
5.2.3	Fase 3 dataanalyse	19
5.2.4	Fase 4 rapportering	20
5.3	Litteraturstudie.....	20
5.4	Metodekritikk	21
5.5	Inklusjons- og eksklusjonskriterier.....	21
5.6	Søkeprosessen.....	22
6	Resultat	24
6.1	Self-determined motivation and physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis.....	24
6.1.1	Metode.....	24
6.1.2	Resultat.....	25
6.2	Does Observed Controlling Teaching Behavior Relate to Students' Motivation in Physical Education?.....	26
6.2.1	Metode.....	26
6.2.2	Resultat.....	27

6.3	Student (dis)engagement and need-supportive teaching behavior: a multi-informant and multilevel approach.....	29
6.3.1	Metode.....	29
6.3.2	Resultat.....	30
6.4	Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education.....	31
6.4.1	Metode.....	32
6.4.2	Resultat.....	33
7	Diskusjon	34
8	Konklusjon.....	43
9	Videre forskning	44
10	Referanseliste	45

3 Innledning

I innledningen skal jeg forklare problemområdet som jeg har valgt som utgangspunkt for min problemstilling. Det er også med hvorfor jeg har valgt denne problemstillingen og under problemstilling.

3.1 Problemområde

Når jeg skulle velge problemområde for min bacheloroppgave kom tanken fort på motivasjon. Motivasjon i kroppsøving ser jeg som et spennende tema for en oppgave. «Motivasjon er viktig for at barn og unge tilegner seg kunnskap» (Jacobsen, 2012). Dette har jeg selv erfart gjennom denne utdanningen og spesielt i praksis. Indre motivasjon kan trekkes frem som svært sentralt for at eleven skal føle glede ved læring. (Jacobsen, 2012) Derfor vil jeg at hovedmotivasjonsteorien i min oppgave skulle være en teori hvor indre motivasjon var en sentral del av teorien. Derfor falt valget på selvbestemmelsesteorien. I denne teorien er «indre motivasjon basert på menneskets ønske om å være kompetent og selvbestemt.» (Jacobsen, 2012)

3.2 Problemstilling

Hvilke faktorer påvirker elevens indre motivasjon i lys av selvbestemmelsesteorien?

Hvilket konsekvenser får dette for lærerne i arbeid med elevene?

4 Teori

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for teorier som er relevant for min oppgave og min problemstilling. I starten av kapitlet går jeg i gjennom formålet med faget kroppsøving. Jeg skal gå i gjennom motivasjon, hva motivasjon er og ulike teorier innenfor motivasjonsteori, der selvbestemmelsesteorien blir satt mest i fokus siden den er sentral for min oppgave.

4.1 Læreplan

Læreplanen er utgangspunktet for all planlegging som vi som kroppsøvingslærere gjør i kroppsøving. Læreplanen sier oss hva elevene skal lære og hva slags kompetanse elevene skal sitte igjen med etter de ulike trinnene. Læreplanen forklarer skolen også hvor mange timer som skal brukes på kroppsøving for hvert årstrinn og hvordan vi vurderer elevene i kroppsøving. (Utdanningsdirektoratet, 2015).

4.1.1 Formålet med kroppsøving

Formålet med kroppsøving er at faget skal være et allmenndannende fag. Faget skal inspirere eleven til å ha en fysisk aktiv livsstil og at man skal få livslang bevegelsesglede. I formålet med faget står det også at bevegelse er grunnleggende for alle mennesker og at eleven skal utvikle den via lek, idrett, dans, svømming og friluftsliv. I kroppsøving skal elevene bruke kroppen til lære, oppleve, sanse og skape noe med kroppen. Respekt for hverandre og fair play står også sterkt i kroppsøving ved at faget bidrar til at elevene føler glede, mestring og inspirasjon i ulike aktiviteter. Slik skal elevene bli motivert til aktivitet og trening. (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I faget kroppsøving er vurderingsordningen unik fra de andre fagene i skolen, for i kroppsøving er elevens innsats en del av grunnlaget i vurderingen. Det er pålagt å ta hensyn til elevens forutsetninger i forhold til kompetansemåla når man skal vurdere elever i kroppsøving. (Utdanningsdirektoratet, 2015).

4.2 Motivasjon:

For at eleven skal ha optimal læring og utvikling på skolen er motiverte elever en forutsetning. Derfor er motivasjonen hos elevene viktig. (Skaalvik & Skaalvik, 2015)

«Motivasjon kan betraktes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer i bestemt retninger og holder den ved like.» (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 134). Det vil si at motivasjon kan være det som starter en aktivitet og gjør at vi forsetter med den. Den kan bestemme hvor mye innsats vi legger i aktiviteten og gir aktiveten retning, mål og mening. Når vi snakker om motivasjon i skolesammenheng omhandler de i stor grad om elevmotivasjon. Elevmotivasjon handler om hvor mye eleven greier å fokusere på den aktiviteten man driver med, og hvor mye innsats eleven legger i den. (Imsen, 2014).

4.2.1 Ulike teorier innenfor motivasjon

Innenfor motivasjon finnes det mange ulike teorier som behavioristiske, humanistiske, mestringmotivasjonsteorier og de kognitive orienterte motivasjonsteoriene. (Imsen, 2014). Derfor skal se litt på de ulike retningene innenfor motivasjonsteori, før vi går inn på indre og ytre motivasjon og selvbestemmelsesteorien som er den motivasjonsteorien som er hovedteorien i denne oppgaven.

«I den klassiske behavioristiske teorien er det belønning og straff som hovedårsaken til individet engasjerer seg og utfører handlingen.» (Imsen, 2014, s. 299.). Erfaring med å få belønning får prestasjonen til å utføre handlingen på en bestemt måte. Teorien tufter på hedonistisk prinsipper slik som at personer søker glede i stedet for smerte og ubehag for det prøver personen å unngå. Yre motivasjon står sterk i behavioristiske syn på motivasjon og man kan si at det er en enkel form for motivasjon hvor kognitive prosesser er litt til stede. (Imsen, 2014).

I den humanistiske motivasjonsteorien legges det vekt på menneskets «... dypere egenskaper som særpreger oss ...» (Imsen, 2014, s. 302). I denne teorien er mennesket selvstendig og frihetssøkende, de søker ikke bare etter belønning eller er kognitive roboter. Vi har nemlig noen medfødde egenskaper som skiller oss fra andre levende skapninger. Slik som vårt ønske om å være aktive, prestere og å være til hjelp for våre medmennesker. I denne teorien har mennesker en del medfødte eller tillærte behov som ligger bak motivasjonen vår. Disse behovene er både mentale og sosiale prosesser som er viktige for å gi personen mening i sitt liv og menneskehetens opprettholdelse. (Imsen, 2014).

I mestringsmotivasjonsteorier har indre belønning en viktig plass for å utvikle prestasjonsmotivasjon ¹. Eleven blir med det tilfredsstilt av utføre selve handlingen på en god måte. Selve belønningen blir det å lære og få til nye ting. Slik som å lære seg å utføre et godt begerslag i volleyball. Eleven vurderer selv sin prestasjon i timen ut i fra egen indre kvalitetsstandard. (Imsen, 2014). «... Autonome mestringsmotivasjon er knyttet til slik selvstendig mestringsopplevelse» (Imsen, 2014, s.318). Men hvis denne prestasjonsmotivasjonen er bygd opp av ytre belønninger eller anerkjennelse fra foreldre, medelever eller lærere blir det kalt sosialt

¹ «prestasjonsmotivasjon er betegnelsen på trangen vi har til å utføre noe som er bra en eller annen kvalitetsstandard» (Imsen, 2014, s. 314.)

mestringsmotivasjon. Sosial mestringsmotivasjon er at eleven er ute etter mer sosial anerkjennelse for å utføre aktiviteten, enn å utføre aktivitetene for sin egen utvikling. (Imsen, 2014)

I de kognitive orienterte motivasjonsteoriene er fokuset på hvordan tankene til elevene er med på å bidra i form av motivasjon hos eleven. «kognitive teorier har en underforstått antagelse om at mennesket er nysgjerrig og undersøkende» (Imsen, 2014, s. 329). I denne teorien er indre motivasjon mer vekt lagt enn den ytre motivasjon. Teorien mener at vi som mennesker liker å holde på med en aktivitet fordi den er spennende for oss, samt gir oss mental tilfredstillelse. Mange av teoriene innenfor kognitiv motivasjonsteori bygger på at mennesket har noen grunnleggende behov. Slik som: behovet for respekt, anerkjennelse, mestre oppgaven, søke nye utfordringer.

I motivasjonspsykologi skiller man ofte motivasjon i to deler, indre og ytre motivasjon. Disse begrepene blir ofte skildret om å være i hver sin ende av en skala. (Deci & Ryan, 1985). Derfor går vi i gjennom indre og ytre motivasjon før vi går inn på selvbestemmelsesteorien.

4.2.2 Indre motivasjon

Indre motivasjon er at man er motivert i å drive på med en aktivitet eller en læringsprosess og at man føler det er spennende, læringsrik, og gir glede. (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Slik som når barn har behov for å utfolde seg og leke gjennom oppveksten, og når denne leken er motivert ut i fra en indre kraft som barnet har, kaller vi det for indre motivasjon. (Imsen, 2004).

4.2.3 Ytremotivasjon

Ytre motivasjon er motivasjon som elevene har for å drive med aktiviteten eller læringsprosessen ved at de ser muligheten for å oppnå en belønning eller realisere et mål. (Imsen, 2014). Slik som at en elev øver til en prøve for å få en god karakter, fordi man får belønning av sine foreldre ved gode karakterer eller at han har et mål om å komme inn på ett studie som krever et visst karaktersnitt. Ytre motivasjon kan også deles inn i ulike under grupper av ytremotivasjon som er autonom og kontrollert. (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Kontrollert ytre motivasjon er at man ikke har noe valg eller føler at man ikke har noe valg. Man må bare gjennomføre eller fullføre aktiviteten. En ekstrem form for denne type motivasjon kan være når elever gjennomfører en aktivitet for å unngå type straff eller sanksjoner. Men det kan også være å arbeide for å få en type belønning. Belønningen eller straffen blir da gitt eller styrt av en lærer eller en annen person. Denne personen kontrollerer og regulerer da elevens arbeid ved makten den har til å gi straff eller belønning. (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

En form for kontrollert ytremotivasjon er om eleven utfører en aktivitet på grunn av frykt for å gjøre det dårlig eller at han har skyldfølelse eller for å unngå skam. I en slik kontrollert ytre motivasjon er det eleven som setter press på seg selv ut i fra skyldfølelse eller ansvar for å gjøre det godt på skolen. Og den vurderes ut ifra kriteriene skolen eller foreldrene bruker på den aktiviteten. Det blir derfor ikke tilført noe belønning eller straff i den typen kontrollert ytre motivasjon. (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Autonom ytre motivasjon er derimot en motivasjon som skjer ut i fra egen fri vilje. Du har selv valgt å drive med denne aktivitet framfor andre aktiviteter. Den kan minne litt om indre

motivasjon, men skiller seg fra indre motivasjon ved at du ikke utfører aktiviteten på grunn av gleden eller interessen for den aktiviteten. Du gjør det fordi du føler den kan være viktig å gjøre og at aktiviteten har en internalisert² verdi for deg. Et eksempel på dette kan være en elev som løper på fritiden, han gjør det ikke fordi han liker å løpe og føler glede ved det. Men fordi han vet det er bra for helsa og han holder seg i form. (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

4.3 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien eller self-determination theory (SDT). Selvbestemmelsesteorien er utviklet av Deci og Ryan og er den mest autoritative og siterte teorien som omhandler indre og ytre motivasjon. (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvbestemmelse teorien er sosialkognitiv teori, (Jacobsen, 2012).

Denne teorien bygger delvis på tanken som psykologen Robert White hadde om at mennesket har grunnleggende behov for kompetanse. Men i selvbestemmelsesteorien er også det grunnleggende behovet for autonomi og tilhørighet sentralt. Disse utgjør de tre grunnleggende psykologiske behovene hos mennesker (grunnleggende behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet). (Skaalvik og Skaalvik, 2013)

² Forklaring på Internalisert eller Internalisering: «Internalisering, psykologisk prosess hvor ytre normer, ideer og andre personers innstillinger og egenskaper som opprinnelig ikke finnes hos personen, opptas og oppleves som del av personens selvbylde.» (SNL, 2016)

Selvbestemmelsesteorien deler motivasjon i amotivasjon, indre motivasjon og ytre motivasjon. (Skaalvik & Skaalvik, 2013). «Amotivasjon brukes om en tilstand der en person ikke har noen intensjon om å utføre en bestemt handling.» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 146). Amotivasjon er at en person mangler motivasjon for en bestemt handling eller ikke har tenkt å utføre den handlingen. Hos denne personen mangler det ikke generell motivasjon, det gjelder kun denne handlingen eller at person ikke ønsker å utføre den. Grunnen til at amotivasjon skjer hos personer kan være at de ikke ser noe verdi i aktiviteten, føler de ikke gir noe resultat for de eller at de tror de ikke vil greie å gjennomføre aktiviteten. (Skaalvik & skaalvik, 2013).

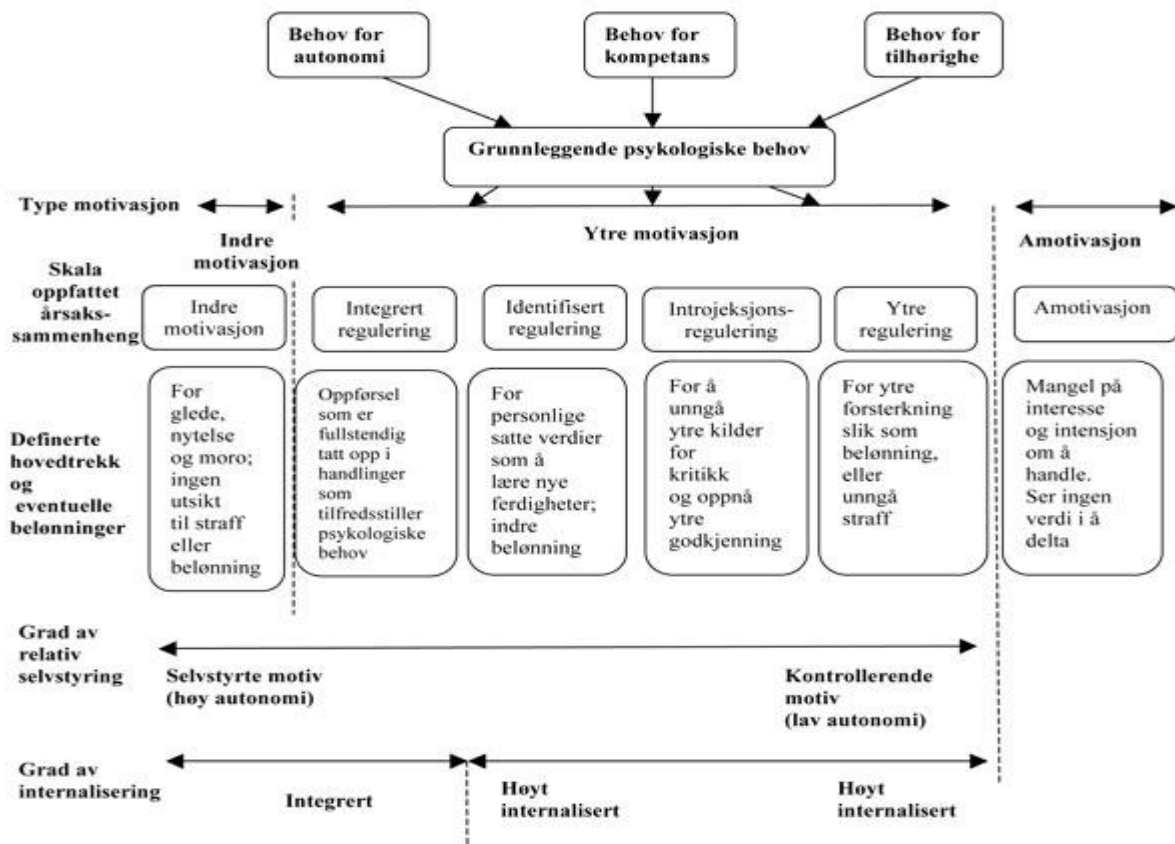
I følge selvbestemmelsesteorien er «.. indre motivasjon basert på menneskets ønske om å være kompetent og selvbestemt» (Jacobsen, 2012). Det trekkes frem at noen medfødte tendenser er grunnleggende forutsetninger for indre motivasjon. Disse medfødte tendensene er å søke nye utfordringer, utforske nye aktiviteter, holder oss aktive og utvikler nye ferdigheter. Disse tendensene blir utført selv om ytre motivasjon som krav og belønning ikke er til stede og styrer oss. Samtidig tilpasser vi oss nærmiljøet vi er i for å fungere sosialt. (Jacobsen, 2012) Indre motivasjon og elevens oppfattet kompetanse henger nøye sammen. Det vil si at: «Jo mer kompetent en elev oppfatter seg selv i en aktivitet desto mer indre motivert vil han/hun være» (Jacobsen, 2012). Men at dette skjer forutsetter at aktiviteten er optimalt utfordrende og eleven føler selv at man påvirker resultatet av aktivitetene ifølge Deci og Ryan. (Referert i Jacobsen, 2012).

Det er i stor grad læringsmiljøet som påvirker hvilken motivasjon elevene utvikler. Så læringsmiljøet kan styre om det er det indre eller om det er det ytre og om det er kontrollert eller om det er autonom motivasjon eleven har. For å forklare miljøets betydning kan vi bruke sentrale begreper innenfor selvbestemmelsesteorien. Hvis aktivitet og miljø tilfredsstillende de tre

grunnleggende psykologiske behov hos elevene, stimulerer dette til indre motivasjon og autonom ytre motivasjon hos elevene. (Skaalvik & Skaalvik, 2015). De tre grunnleggende behovene er behovet for autonomi eller selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. (Deci & Ryan, 2000).

Grunnen til at autonomi eller selvbestemmelse er et behov for elevene, er fordi eleven har et behov for å føle selvstendighet. Samtidig føle at de står for egne handlinger og beslutninger under aktiviteten. Som nevnt tidligere skjer autonomi ut i fra egen fri vilje, og man kan si da at eleven føler at han eller hun velger selv eller har et valg. (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Behovet for følelsen av kompetanse sier Skaalvik & Skaalvik at de omfatter: «... mestring, mestningsforventning, faglig selvvurdering og forventning om å lykkes.» (2015, s. 69). Behovet for å føle tilhørighet kan knyttes til at eleven har en positiv relasjon til andre og at eleven føler at han blir sett og respektert. Men det er også viktig at eleven føler seg trygg og at eleven får tillit. (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Figur 1 skjematisk figur over selvbestemmelse teorien.



Figur 1. en skjematisk figur over selvbestemmelse teorien som Arne Martin Jacobsen har laget. Fra Jakobsen, A.M (2012) Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. Universitet i Norland. Lokalisert på <http://idrottsforum.org/jakobsen121010/>.

Figuren som er over viser de tre hovedtrekkene i selvbestemmelsesteorien og de tre typene av motivasjon. Øverst på figuren finner man de grunnleggende behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Nedenfor der ser man de ulike typene av motivasjon som er indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon. Årsakssammenhengen blir vist under vært av de tre typene motivasjon. Ytre motivasjon er den eneste med flere årsakssammenhenger. Hvor ytre regulert

er den minst autonome og integrert regulering er den mest autonome innenfor ytre motivasjon. (Jacobsen, 2012)

Amotivasjon, indre motivasjon og hva som kjennetegner de har jeg gått igjennom tidligere i oppgaven, så jeg går kun igjennom de ulike årsakssammenhengene i ytre motivasjon. Ytre regulering går ut på å bli styrt av belønning eller straff. Slik at de må ta armhevinger som straff for at de ikke ytet nok i timen. Her er autonomien lav hos eleven, mens internaliseringen er høy. I introjeksjonsregulering blir eleven påvirket av straff og ytre belønninger, men her kjenner eleven til hva belønningen og straffen er. Slik som at eleven vet at de må løpe tre runder rundt gymsalen i slutten av timen, hvis det har vært mye tull i timen. Her er også autonomien lav og internaliseringen fortsatt høy.

Identifisert regulering er en mer selvbestemt for motivasjon fordi her ser eleven verdien i å lære nye ferdigheter og verdien i aktiviteten. Dette kan bety at eleven ser nytten med å for eksempel spille håndball for treningens skyld, men ikke liker spille håndball. Integrert regulering i denne årsakssammenhengen er ganske lik indre motivasjon, men skiller seg fra indre motivasjon fordi elevene utfører aktiviteten for et personlig viktig utfall. Slik som en elev som vil bli god i håndball og derfor trener styrke. Eleven føler ingen glede eller liker ikke å trene styrke, men eleven ser at de kan hjelpe eleven i å bli bedre i håndball. Integrert regulering har høy autonomi og internalisering er integrert. (Jacobsen, 2012)

4.3.1 Autonomi i lærerrollen

Siden autonomi er så sentralt i selvbestemmelsesteorien skal vi gå inn på hva som kjennetegner en lærer som legger opp til det. «Lærer som stimulerer elevenes følelse av autonomi, blir betegnet som *autonomistøttende*.» (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Det trekker også fram

noen karakteristiske trekk vi finner hos en autonomistøttende lærer. Skaalvik & Skaalvik, (2015) nevner disse punktene:

- Gir elevene gode begrunnelser for de valgene som tas
- Lytter til elevene og lar dem gi uttrykk for sine synspunkter
- Gir elevene valgmuligheter der det er mulig
- Gir så få direktiver som mulig
- Tar elevenes spørsmål, erfaringer og ønsker på alvor
- Oppfordrer elevene til å ta initiativ (s. 69).

Positiv tilbakemelding (Positiv feedback) kan også være et svært viktig element i autonomistøttende undervisning. Denne tilbakemeldingen som elevene får i form av rettleiding eller oppmuntring, kan tolkes ulike måter enten som informativ eller kontrollerende. Hvordan eleven tolker dette kommer an på forholdet til læreren, elevens tidligere erfaring med tilbakemeldingen og hvordan situasjonen er når tilbakemeldingen blir gitt. Eleven kan tolke tilbakemeldingen som kontrollerende hvis eleven er usikker på seg selv eller har litt eller dårlig forhold til lærer som gir tilbakemeldingen. Men eleven kan også tolke det som informativ tilbakemelding hvis eleven og lærer har et godt og nært forhold. Den samme tilbakemeldingen og i samme situasjonen kan dermed tolkes ulik av ulike elever. Derfor må læreren kjenne sine elever slik at den kan gi god informativ tilbakemelding. (Skaalvik & Skaalvik, 2013) «basert på selvbestemmelsesteorien blir det derfor viktig å organisere skolen slik at lærerne får mulighet til å bli kjent med elevene» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 150).

Medbestemmelse fra elevens side er viktig del av å være en autonomistøttende lærer. Når elevens gis medbestemmelse, valgmuligheter og deltar i beslutningsprosessen fører dette til utvikling av autonommotivasjon hos eleven. Så lenge medbestemmelse skjer ved lite bruk av

ytre kontroll av læreren. Læren må også legge til rette slik at eleven får tid i løpet av timen til utføre denne medbestemmelsen. (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

5 Metode

I denne delen av bacheloroppgaven skal jeg gå igjennom hva metoden er og hvilken metode som er brukt i denne oppgaven. Hvilke inklusjonskriterier som jeg satt for oppgaven og om søkeprosessen for å finne relevante artikler til denne oppgaven.

5.1 Hva er metode?

Sosiologen Vilhelm Aubert forklare metode slik: «En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Aubert, 1985, s. 196).

Metode sier oss noe om hvordan vi burde gå fram for å innhente eller etterprøve kunnskap.

Når man skal velge metode, må man velge en metode som gir oss gode data som vi kan bruke til å få svar på eller sette faglig interessant søkelys på vårt spørsmål. (Dalland, 2012)

Problemstilling og samt oppgaven vi skal besvare kan ha noe å si for valget av metode. Vi skiller de ulike metodene vi kan bruke inn i to grupper som er kvantitativ og kvalitative metoder. «Svært forenklet kan vi si at kvantitativ forskning kartlegger at noe skjer, mens kvalitativ forskning avdekker hvorfor det skjer.» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, .2010, s. 95). I kvantitativ metode er dataene som samles inn tallmateriale, som man derifra bearbeider ved å se på sammenhenger og tendenser i dataene. Eksempler på dette kan være spørreundersøkelse

og meningsmålinger. I kvalitativ metode er årsakssammenheng mindre viktig. Man er mer opptatt av å se på relasjonen som betyr noe for oss som menneske, samt beskrive og forstå vårt syn på verden. Eksempler på kvalitativ metode er intervju, observasjon og litteraturstudie. (Johannessen, et al ,2010).

5.2 Forskingsprosessen

Forsking er en prosess som ofte går i gjennom fire ulike faser. (Johannessen, et al ,2010). Vi skal se på disse i lys av litteraturstudiet som er en kvalitativ metode siden det er det vi skal bruke i denne oppgaven.

5.2.1 Fase 1 forberedelse

Det først man starter med i denne fasen er hva man har lyst til å forske på og få mer kunnskap om. Nysgjerrighet for et emne eller et problemområde er utgangspunktet for all forskning. Ofte er ikke det ikke nok med kun et spørsmål for å få svar på det du lurer som forsker. Vi utarbeider derfor en problemstilling i denne fasen. Problemstilling er et mer gjennomtenkt spørsmål enn de vi stiller oss i hverdagen. Derfor er det viktig å sette seg inn i relevant litteratur når man utarbeider en problemstilling. (Johannessen, et al ,2010). Dette gjorde jeg ved å finne min problemstilling og så lese meg opp og skrive om teori innenfor det problemområdet jeg valgte.

I forberedelsesfasen er det også vanlig å stille seg selv noen spørsmål blant annet: Hvorfor vil jeg undersøke dette temaet? Hva kan denne forskingen bidra innenfor dette fagfeltet? Hvor undersøker jeg dette temaet. Å utarbeide seg et eller flere mål for forskingen kan være lurt i denne fasen. Til slutt er det sentrale å finne forskningsdesign som hjelper deg med å få svar på

problemstillingen. (Johannessen, et al ,2010). Grunnen til at jeg valgte meg dette problemområdet ble forklart i min innledning. Forskningsdesign for denne oppgaven var fastsatt som jeg kommer inn på senere i kapittelet.. Men jeg måtte sette meg inn i hvordan man utfører en litteraturstudie og hva en litteraturstudie er.

5.2.2 Fase 2 datainnsamling

Det som skiller forskning fra hverdagslige vurderinger, er det som samles inn systematisk dokumentasjon eller data som reflekterer virkeligheten som det forskes på. Det finnes mange måter å innhente data og/eller dokumentasjon på. (Johannessen, et al ,2010). Derfor må forskeren velge en metode som han skal bruke for å innhente dataene som gir best data til sin problemstilling. (Dalland, 2012). I innsamlingen av data må den som forsker være kritisk til hvilke data han samler inn. Han må velge den mest relevante og pålitelige til den valgte problemstilling. Det er også viktig at all data som innhentes må dokumenteres. (Johannessen, et al ,2010). I denne oppgaven som nevnt tidligere er det fastsatt at jeg skal bruke litteraturstudie. Derfor blir datainnsamlingen i denne oppgaven, ett litteratursøk som jeg kommer tilbake til senere i dette kapittelet.

5.2.3 Fase 3 dataanalyse

Dataene som ble samlet inn under fase to skal nå analyseres og tolkes. Kvalitativ metode, slik som i litteraturstudie, består av å bearbeide artiklene som er funnet i lys av relevant teori. Det kan også være nødvendig og ekskludere noen artikler som man føler ikke er relevant eller pålitelig for sin oppgave og problemstilling. (Johannessen, et al ,2010). I denne oppgaven blir dette vist ved at jeg viser resultatene jeg fant og diskuterer de i lys av teori.

5.2.4 Fase 4 rapportering

Resultatet du får ut av forskingen blir oftest et skriftlig produkt slik som en rapport, artikkel, studentoppgave og bøker. Når man gjør undersøkelser til egne oppgaver eller rapporter knytter man vanligvis disse til relevant litteratur som man henviser til etter de standardene som er satt for oppgaven eller rapporten. (Johannessen, et al ,2010). Slik som i dette tilfelle hvor jeg leverer et sluttprodukt som er bacheloroppgaven og som er sterkt knyttet til teori både i teori-kapittelet og diskusjonskapittelet.

5.3 Litteraturstudie

Metoden som er brukt i denne bacheloroppgaven er litteraturstudie. Alle bacheloroppgavene i 2017 for faglærer kroppsøving og idrettsfag, skal være skal litteraturstudie. Dette er Høgskolen i innlandet ved avdeling folkehelsefag Elverum som har fastsatt.

Hensikten med ett litteraturstudie er å «Orienter seg innenfor og skaffe seg kunnskap om det feltet man arbeider med både når gjelder teori, empiri og metode» (Stene, 2003, s. 41). Med andre ord handler litteraturstudier om at man skal se på eksisterende arbeider som er gjort innenfor et fagområde eller problemområde man har valgt å fokusere på. Det er viktig å orientere seg innenfor området man har valgt seg slik at man kan tilpasse sitt eget arbeid slik at det blir relevant og ikke besvarer spørsmål som er stilt tidligere. (Stene, 2003).

Når man skal starte arbeide på ett litteraturstudie, er det å orientere seg innenfor relevant teori viktig. Dette kan gjøres ved å se på som kjente lærebøker innenfor tema, se på pensumbøker eller artikler. Samtaler med veileder og medelever kan også være til god hjelp i startfasen av en litteraturstudie. (Stene, 2003)

I denne oppgaven velger jeg selv et problemområde, så lenge det er innenfor de rammene som er satt for oppgaven. De eksisterende arbeidene som er gjort innenfor problemområdet er i dette tilfelle fagfelleverderte artikler som er publisert. Disse vitenskapelige artiklene må vi innhente ved å gjøre et litteratursøk. (Stene, 2003)

5.4 Metodekritikk

Alle typer metoder har sine svakheter, dette er også gjeldende for ett litteraturstudie slik som i denne oppgaven. Når man gjør ett litteraturstudie bruker man tidligere forskning gjort på feltet. Valg av artikler er derfor svært viktig. Noen temaer er det forsket lite på og andre har blitt forsket mye på. For min oppgave var det mye stoff, det er gjort mye forskning innenfor motivasjon og selvbestemmelsesteorien. Derfor brukte jeg en del inklusjonskriterier for å velge de riktige artiklene for min problemstilling. Dette er viktig siden artiklene gir et utgangspunkt for å svare på min problemstilling. Artiklene jeg har valgt er på engelsk, dette setter krav til at jeg kan tolke engelsk på en god måte, men også at forskeren som har skrevet artikkelen behersker språket og ikke kommer med feil opplysninger i artiklene sine. (Axelson, 2012)

5.5 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Litteraturen jeg har lest, ble kritisk valgt ut ifra disse kriteriene

1. Artikkelen skulle omhandle motivasjon og aller helst bygge på selvbestemmelsesteorien (SDT)
2. Artikkelen skulle omhandle kroppsøving eller Physical education
3. Artikkelen skulle være publisert på enten Norsk, Svensk eller Engelsk
4. Artikkelen skulle være fagfelleverdert (Peer reviewed)
5. Artikkelen skulle være publisert mellom 2013 – 2017
6. Artikkelen skulle omhandle elevens motivasjon

Disse inklusjons- og eksklusjonskriteriene ble satt av meg for å avgrense artikkelen for å finne relevante artikler til min problemstilling. Innenfor mitt problemområde finnes de mye litteratur, så jeg har måttet velge noen kriterier for å avgrense mengden. Denne bacheloroppgave er på 15 studiepoeng og det tilsvarer 300 arbeidstimer. Derfor var det viktig å få avgrenset mengden av artikler grunnet arbeidsmengden. Jeg valgte også at artiklene skulle være fra mellom 2013 – 2017. Grunnen til dette var for fordi seg ville ha undersøkelser på motivasjon gjort di sist fem åren, samt jeg ville ha artikler som ikke så mange før meg hadde brukt i sine bacheloroppgaver.

5.6 Søkeprosessen

I starten av søkeprosessen startet jeg med noen søk som skulle gi meg litt innsikt i problemområde. Jeg søkte på flere databaser i starten, men havnet fort på Oria og Google scholar som ga meg best resultat. Tabellen under viser hvordan jeg søkte i starten av søkeprosessen. Alle treffene fra oria ble avgrense av de skulle være fagfelleverdert.

Søke nummer	Database	Søkeord	Treff	Lest
1	Oria	Motivasjon	1003	
2	Oria	Motivasjon kroppsøving	10	10
3	Oria	Kroppsøving	63	
4	Oria	Sdt kroppsøving	1	1

5	Oria	Self-determination theory physical education	16 307	
6	Google scholar	Motivasjon	27 700	
7	Google scholar	Motivasjon kroppsøving	1 400	
8	Google scholar	Self-determination theory physical education	286 000	
9	Google scholar	STD kroppsøving	102	

Videre etter disse søkene fant jeg at jeg måtte avgrense enda mer for å finne artikler til min bacheloroppgave. Søkene ga mange treff og de ble ganske upresise i forhold til min problemstilling.

Jeg valgte derfor å spisse mine søk enda mer mot min problemstilling. Jeg søkte derfor kun med bruk av Oria og valgte sette Self-determination theory som emne og physical education som emne. Det ga 56 treff som var fagfellevurdert, så avgrenset jeg at språket skulle være engelsk. Men det ga ikke mindre treff, så derfor avgrenset jeg enda mer med at artiklene skulle være fra tidsperioden 2014 – 2017. Det ga meg 28 treff som jeg valgte lese abstrakter og se på disse i forhold til mine inklusjons- og eksklusjonskriterier. Ut i fra disse 28 treffene var det fire artikler som var mest relevante for min problemstilling. blant artikkelen som ikke oppfylte kraven omhandlet de blant annet psykologistudier, STD med tanke på klasseroms

fag, motivasjon hos langdistanse løpere og forskning gjort på kroppsøving i sammenheng med BMI.

6 Resultat

I denne delen av oppgaven skal jeg legge fram resultatene i de artiklene jeg har funnet ved å bruke eksklusjonskriterier. Jeg har valgt å dele artikkelen inn i metode og resultat. Slik at man lett kan se hvilken metode artikkelen brukte og hva resultatet av forskingen var.

6.1 Self-determined motivation and physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis

Forfattere: Katherine B Owen , Jordan Smith, David R. Lubans, Johan Y.Y. & Chris Lonsdale

Publiseringsår: 2014

6.1.1 Metode

Denne artikkelen ble publisert i Preventive Medicine. Hensikten med studiet var å gå systematisk gjennom studier som vurderer sammenhengen mellom selvbestemt motivasjon og fysisk aktivitet hos barn og ungdom. En stor del av artikkelen omhandler kroppsøving og siden dette er en Meta- analyse så gir det bredt bilde på selvbestemt motivasjon og fysisk aktivitet hos barn og ungdom. Artikkelen bruker selvbestemmelsesteorien som ramme for å undersøke sammenhengen mellom motivasjon og fysisk aktivitet. For å finne tidligere studier som er gjort innenfor dette problemområdet gjorde forskerne et litteratursøk, samt at andre forskere

kunne sende inn sin forskning til dem hvis den ikke var publisert ennå. Forskerne hadde satt inklusjonskriterier for artiklene som var:

A) Deltagerne måtte være mellom 5 og 18 år eller gå på en grunnskole og videregående skole.

B) Det skulle være kvantitativ vurdering av minst en form av motivasjon skissert i SDT, (F.eks. indre motivasjon.) og et samlet resultat av selv-bestemmelse (F.eks. relativ autonomi indeksen, RAI)

Den tidligere forskningen skulle også være skrevet på engelsk og hadde de begrensning på at artikkelen skulle være fra 1980 og til april 2013. Når de undersøkte resultatene fra søkeprosessen og de innsendte forskningen, satt to forsker og plukket ut den tidligere forskningen som var relevant og møtte til de kriteriene som var satt for denne forskningen. De hadde 1928 artikler som ved lesing av abstrakt ble til 139. Disse 139 artikkelen ble skaffet i fulltekst for videre lesing. Det ble også valgt 5 artikler som ble tilsendt som ikke enda var publisert. Til slutt satt de igjen med i alt på 46 artikler med 15,984 deltagere som møtte inklusjon- og eksklusjonskriteriene.

6.1.2 Resultat

Forskningen så på effekten mellom motivasjonen mot kroppsøving og økt fysiske aktivitetsnivået under kroppsøving. forskningen fant ut at autonome former for motivasjon hadde en svak eller moderat positiv sammenheng med fysisk aktivitet. De påpeker at grunnen til at resultatet i undersøkelsen ble svak til moderat kan ha en sammenheng med lærerens planlegging av timene. Timen kunne gå bort på instruksjoner, vente på tur og bytte mellom aktiviteter. Dermed ble de autonome former for motivasjon mindre for fysisk aktivitet i kroppsøving, selv om eleven i stor grad er motivert for deltagelse i kroppsøving.

Noe av det som ble undersøkt i artikkelen er om motivasjon mot kroppsøving kanskje hadde en sammenheng mellom elevenes fysiske aktivitet på fritiden. Også her fant forskerne en svak til moderat positiv sammenheng. Men amotivasjon mot kroppsøving hadde en negativ sammenheng med fysisk aktivitet på fritiden. De påpeker at i noen av artikkelen finner man en sammenheng mellom motivasjon i kroppsøving og aktivitetsnivået i kroppsøving. Og at autonom motivasjon økte aktivitetsnivået i kroppsøving.

6.2 Does Observed Controlling Teaching Behavior Relate to Students' Motivation in Physical Education?

Forfattere:

De Meyer, Jotie Tallir, Isabel B Soenens, Bart Vansteenkiste, Maarten Aelterman, Nathalie Van den Berghe, Lynn Speleers, Lise Haerens Leen

Publiserings år: 2013

6.2.1 Metode

Denne artikkelen ble publisert i «Physical & Health Education Journal» 79(4) i 2014. Denne artikkelen beskriver at selvbestemmelsesteorien brukes som ramme i mye forskning på motivasjon. Og at de fleste artiklene gjort innenfor motivasjon, ser på elevens motivasjon og behovet for støttende læring som går utover (need-thwarting teaching behavior). Men i denne artikkelen var målet å se på hvordan kontrollerende læring påvirker motivasjonen hos eleven i kroppsøving.

Måten de innhentet data på var at de filmet lærerne, og to eksterne observatører bedømte lærenes bruk av kontrollerende læring. For å måle elevens syn på kontrollerende lærere og typen av motivasjon de hadde for kroppsøvingstimen brukte de et spørreskjema hvor spørsmålene var hentet fra flere standardiserte tester. Det var 56 lærer og 809 elever på ungdomskolen i området Flandern som var med i denne forskingen. 9 elever (1%) signerte ikke deltagelseskjemaet og 98 elever (10%) var borte under datainnsamlingen, så i alt ble N= 702 elever. Alderen på elevene varierte fra 11 til 21 år. Lærerne hadde en gjennomsnitts alder på 39 og hadde undervist i gjennomsnitt i 16 år. 49 % var damer og 51% av lærerne var menn. Timen var på 50 min og var delt i individuelle idretter og lagspill (interactive games). Det var utarbeidet tre mål for forskingen.

For å svare på disse spørsmålene brukte forskerne elever som gikk 7 til 12 trinn. Det ga de muligheten til å også se på om forskjeller i utvikling hadde noe å si. De brukte også to underpunkter som de forsket på, men disse var det mindre systematisk data på. A) om det er noen korrelasjon mellom elevenes klassetrinn og motivasjon kontraksjoner. B) om elevens klassetrinn hadde rolle for korrelasjonen mellom kontrollerende læring og motivasjon kontraksjoner.

6.2.2 Resultat

Hovedfunnet som undersøkelsen fant, var at selv om lærerne brukte litt kontrollerende atferd eller i korte perioder av timen, påvirket dette elevens oppfatning av kontrollerende atferd og de følte seg mer presset til å være deltagende i kroppsøving. samt det ga høye utslag på kontrollerende motivasjon hos eleven

Ut i fra resultatene fant forskerne ut at kjønn hadde en korrelasjon med kontrollerende læring, kontrollerende motivasjon og amotivasjon. Jenter mente at kroppsøvingslæreren deres var mer kontrollerende og de visste mer av både kontrollerende motivasjon og større amotivasjon. De fant også ut at klasse størrelse hadde korrelasjon med å oppfatte autonomistøtte. Klasse med få elever oppfattet sin lærer til å være mindre autonomistøttende. De fant også at ulike klassetrinn var relatert til kontrollerende motivasjon, autonom motivasjon og autonomstøtte. Dette ga utslag i at elever i høyere klassetrinn hadde mindre kontrollerende motivasjon og mindre autonom motivasjon. Dette kan da tyde på at elevene generelt fikk mindre motivasjon for kroppsøving på de høyere klassetrinnene. De oppfattet også læreren til å være mindre autonomstøttende. En forskjell ble også funnet på timeinnholdet, hvor elever som bedrev lagspill (interactive games) oppfattet læreren til å være mer autonomstøttende enn i individuelle idrett.

Studien fant slik som antatt i hypotesen at en signifikant korrelasjon mellom observert kontrollerende læring og oppfattet kontrollerende læring. De fant også en signifikant assosiasjon mellom observert kontrollerende læring og kontrollerende motivasjon. Men dette gjaldt ikke amotivasjon. De fant ingen korrelasjon mellom observert kontrollerende læring og oppfattet autonomistøtte læring og heller ikke med elevens autonome motivasjon.

De fant ingen sammenheng mellom klassetrinn og observert kontrollerende læring. Men innad og på tvers gruppen fant undersøkelsen korrelasjon mellom kontrollerende lærer atferd og kontrollerende motivasjon og amotivasjon.

6.3 Student (dis)engagement and need-supportive teaching behavior: a multi-informant and multilevel approach

Forfattere:

Lynn Van den Berghe, Isabel B. Tallir, Greet Cardon, Nathalie Aelterman, and Leen Haerens

Publiserings år: 2015

6.3.1 Metode

Denne artikkelen ble publisert i *Journal of Sport & Exercise Psychology*. Artikkelen bruker selvbestemmelsesteorien som utgangspunkt for å undersøke om elevens deltakelse hadde sammenheng med lærerens veiledning og støtte. De ser også på om forholdet mellom eleven og lærer var påvirket av lærerens læringsorientering. Undersøkelsen ble gjort på 2004 elever i 127 klasser hvor de hadde 33 ulike kroppsøvingslærere som deltok. Det valgte deltagerne på den måten at de ringte eller sendte mail til 39 tilfeldige kroppsøvingslærere i Flandern. Hvor 33 takket ja til å delta i forskningen med sine elever.

Lærerne, elevene og foreldrene ble informert via et skriv om hensikten med forskningen og hvor de som ikke ønsket å delta kunne skrive det. Lærerne fikk også et spørreskjema som de måtte svare på og sende inn om sitt generelle lærersyn. Etter dette utførte kroppsøvingslærere skoletimene slik de pleide å gjøre. Innholdet i timen var ballspill (43.5%), individuelle idrett (20 %), rytmiske sporter for eksempel dans (24.7%) andre sporter eller flere i samme time (11.8%). Elevene og lærerne fikk et spørreskjema rett etter kroppsøvingstimen var ferdig. Spørreskjemaet som ble utdelt til elevene og lærerne var en Nederlandsk versjon av Report of the Engagement Versus Disaffection With Learning Scale, spørreskjemaet for både elever og lærere var omgjort slik at det passet til kroppsøving. Elevene som deltok i undersøkelsen var

ungdomsskoleelever og bestod av 28.60% i første klasse, 31.80 % i andre klasse og 39.60% i tredje klasse. Fordeling mellom gutter og jenter var på 54.60% gutter og 45.40% jenter.

Når dataene skulle analyseres brukte de tre undermål for av autonomistøtt, som de brukte ulike data til å svare på. Målene var:

Mål 1 variasjonen mellom behovet for støtte

Mål 2 relasjonene mellom elevens deltagelse og behovet for støttende lærere.

Mål 3 Lærerens læringsorientering til elevens deltagelse/ ikke deltagelse og behovet for støtte.

6.3.2 Resultat

For mål 1 som var variasjonen mellom behovet for støtte, ga resultatene en signifikant forskjell mellom behovene for støtte blant elevene, klassene og lærere. Det var størst variasjon mellom elevens behov for støtte. Videre var det større variasjon på lærernivå enn på klassenivå. Dette fortalte at lærerne spiller en større rolle, enn hvilken klasse du går i. For lærerens svar om elevens behov for støtte viste svarene at de mente de hadde en stor effekt på elevens behov for støtte, og at klassen hadde mindre å si. Ser vi på elevens svar opp mot lærerens, mener lærerne at de større effekt enn de egentlig har.

For mål to som er relasjonene mellom elevens deltagelse og behovet for støttende lærere, brukt de tre nivåer i modellen. Nivå 1 var svarene fra elevene om kjønn, atferd på deltagelse, følelsesmessig deltagelse og atferd av ikke deltagelse. Forskerne fant korrelasjon mellom atferd og følelsesmessig deltagelse sammen med behovet for støtte. Men de fant ingen korrelasjon mellom atferd av ikke deltagelse og behovet for støtte. På andre nivå så de på lærerens

svar på atferd og følelsesmessig deltagelse og hvilken klasse de gikk i. Den visste ingen korrelasjon til behovet for støtte. I nivå 3 brukte de kjønn på lærer og om læreren var kontroll orientert eller autonom orientert. Disse resultatene viste ingen korrelasjon mellom hverandre.

For mål tre som var lærerens læringsorientering til elevens deltagelse/ ikke deltagelse og behovet for støtte. I elevens svar for behovet for støtte fant de ingen signifikant økt effekt med lærers læringsorientering og elevens deltagelse/ikke deltagelse. De fant signifikante korrelasjoner mellom lærerens læringsorientering, lærers rapportering av elevens deltagelse og antagelsene av at elevene trengt behov for støtte. Spesielt var dette signifikant mellom lærer som var kontrollorientert og den aktive deltagelse (behavioral engagement). Men det var ikke en positiv korrelasjon hvis læreren var mer enn gjennomsnittet kontrollorientert. De fant også to signifikante funn mellom autonomorientert lærer og emosjonell deltagelse. Samt mellom kontrollorientert lærere og emosjonell deltagelse. Forskingen viser også at positiv korrelasjon mellom emosjonell deltagelse og behovet for støtte.

6.4 Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education

Forfattere:

Leptokaridou Elisavet T, Vlachopoulos, Symeon P. Papaioannou, Athanasios G.

Publiserings år: 2014

6.4.1 Metode

Denne artikkelen ble publisert i Educational Psychology. Hensikten med studien var å finne ut effekten av autonomi-støttende undervisning i kroppsøving i løpet av barneskolen. Og hvordan autonomi-støttende undervisning i kroppsøvingen påvirker elevens glede, innsats, følelse av kjedsomhet og frykten for å mislykkes. Denne artikkelen omhandler en studie gjort på 54 elever. Hvor det var delt i to grupper med N= 27 deltagere i hver gruppe. Den ene gruppen på 27 deltagere var kontrollgruppen og den andre gruppen var forskningsgruppen som fikk autonomi- støttende undervisning.

Deltagerne i studien var fra to femteklasser og to 6 klasser, hvor 29 var gutter (53,7%) og 25 var jenter (46,3%). Kontrollgruppa besto av en 5 klasse og 6 klasse hvor 14 var gutter og 13 jenter. Gruppen som ble forsket på besto også av en 5klasse og en 6 klasse, hvor 15 var gutter og 12 jenter. Alle deltagerne var fra en skole i en by nord i Hellas som var klassifisert som en forskningsskole. Det vil si at elevene som går på skolen er tilfeldigvalgt fra ulike skoler i et stort geografisk område, så eleven på skolen er representativ for store deler av elevene som går på skole i Hellas.

Spørreskjemaet som ble brukt i denne artikkelen var en kombinasjon av 7 ulike skalaer. Spørsmålene elevene fikk, skulle svares på enten på en sju punkt skala fra svært uenig til svært enig. De ble også brukt fem punkt skala på noen av spørsmålene. Testene ble om gjort slik at de passet til kroppsøving. Spørsmålene som ble brukt ble plukket i fra en del standardiserte taster. Disse var: Health Care Climate Questionnaire, Basic Psychological needs in physical Education skalaen, Revised Per-ceived Locus of Causality in Physical Education, Performance Failure Appraisal Inventory, effort sub-scale employed og Effort/importance

subscale of the Intrinsic Motivation Inventory. Spørsmålene ble vinklet slik at de passet til kroppsøving.

Elevene svarte på disse spørsmålene fire ganger i løpet av to måneder. Timene varte i 45 min og de samme aktivitetene ble utført i begge gruppene. Det var de samme kroppsøvingslærerne som utførte alle timene i begge gruppene. Forskjellen på gruppen var at forskningsgruppen ble undervist med mer frihet i å kunne velge hva de selv skulle trene på. Lærerens undervisningsmåte var også lagt opp til mer autonomistøttende enn i kontrollgruppa.

6.4.2 Resultat

Studiens hovedfunn var at det var korrelasjon mellom oppfattet behov for autonom støtte fra kroppsøvingslæreren og oppfyllingen av de tre grunnleggende behovene for autonomi (autonomi, kompetanse og tilhørighet). Forskerne fant også en positiv korrelasjon mellom elevens følelse av glede og elevens innsats i kroppsøving. Til slutt fant de ingen korrelasjon som kom frem når det handlet om elevens frykt for å mislykkes og om eleven kjedet seg.

Testen ble utført fire ganger, men det var størst signifikat forskjell mellom kontroll gruppen og forskningsgruppe den fjerde gangen de utførte testen. De tre første testene ga litt signifikat forskjell, utenom på indre motivasjon og påvist regulering som hadde signifikat forskjell mellom gruppen i både test tre og fire. I artikkelen påpeker de at på bakgrunn av dataene i undersøkelsen antyder at grunnen til at det er størst forskjell når de gjorde testen fjerde gangen. Er at mangelen på autonomistøtte går utover motivasjonen til elevene over tid, slik som i denne undersøkelsen hvor eleven i kontrollgruppa fikk lavere motivasjon på slutten av skolesemestret.

7 Diskusjon

I denne oppgaven har jeg prøvd å finne ut hvilke faktorer som påvirker elevens indre motivasjon i lys av selvbestemmelse teorien (STD) og hvilke konsekvenser dette har for lærerne i arbeidet med elever. I denne delen av oppgaven skal jeg diskutere resultatene og problemstillingen opp imot relevant teori ifra teorikapittelet mitt.

Alle artiklene jeg har valgt er på engelsk og jeg har prøvd å tolke de så godt jeg har kunnet. Men det at jeg ikke har engelsk som hovedmål kan være en svakhet ved selve oppgaven. Hvis jeg ikke behersker språket godt nok kan jeg tolke resultatene på en feilaktig måte. Undersøkelsene i artiklene kommer fra andre land enn Norge, henholdsvis, to fra Belgia, en fra Hellas og den siste undersøkelsen er gjort i mange ulike land. Dette kan gjøre at den kulturelle forskjellen er stor mellom Norge til disse landene, og at de gjør at resultatene ikke er så overførbare til norsk skole. Men hvor stor forskjell kan det egentlig være på kulturene fra Belgia og Hellas og den norske skolen. I min lesing av den Greske undersøkelsen fant jeg ut at det ikke var stor forskjell på formålet med kroppsøving mellom den norske og den greske skolen. Så noe overførbart fra disse undersøkelsene må det være mellom dem og norsk skole.

To av artiklene tar for seg elevens behov for autonom støtte. I artikkel fire er hovedfunnet i undersøkelsen at det er korrelasjon mellom oppfattet behov for støtte fra kroppsøvingslærerne og oppfylling av selvbestemmelsesteoriens tre grunnleggende psykologiske behov hos eleven. Deretter sa undersøkelsen at det er en sammenheng mellom elevens følelse av glede og elevens innsats i kroppsøving. (Leptokaridou, Vlachopoulos, Papaioannou, 2016). Dette støttet opp av artikkel 3 som finner i sin undersøkelse at det også er korrelasjon mellom deltagelse i

kroppsøving og behovet for autonom støtte. Dette blir utdypet av at behovet for støtte hos elevene, ikke bare fører til at elevene ikke deltok i kroppsøvingstimen. (Van Den, Tallir, Cardon, Aelterman, Haerens, 2014)

Resultatene fra de to undersøkelsene viser til at behovet for autonom støtte er positivt koblet opp mot deltagelse i kroppsøving. Kan denne sammenhengen mellom deltagelse og behovet for autonom støtte ha noe si for oss som lærere? For hvis eleven ikke deltar i kroppsøving kan ikke vi lære de det vi er pålagt å lære dem. En elev som sitter på sidelinjen eller ikke møter til timen vil jo ikke kunne bruke kroppen sin til å oppleve, lære eller sanse slik som formålet med kroppsøving sier. (udir, 2015). Så deltagelsen må jo være helt sentral for at vi som lærere skal kunne legge opp til at eleven lærer med sin egen kropp. Vi måler også innsatsen i kroppsøving noe som er helt unikt for faget. (udir,2015). Dette er også avhengig av elevens deltagelse i kroppsøving. elever som ikke deltar eller deltar i liten grad i timen vil oppnå lav mål-oppnåelse på innsatsen.

Et av formålene med faget er å inspirere eleven til å ha livslangbevegelsesglede og få en aktiv livstil. (udir, 2015). Denne inspirasjonen skal eleven utvikle i løpet av timen, derfor må eleven delta slik at vi kan påvirke og inspirere eleven. Det at eleven skal få livslangbevegelsesglede bør kanskje knyttes opp mot utviklingen av indre motivasjon. Dette siden i indre motivasjon blir aktiviteten eller læringsprosessen drevet av at den gir glede for eleven, at den føles spennende eller er læringsrik. (Imsen, 2014). I den andre motivasjonstypen som ytre motivasjon og amotivasjon er ingen det sammenheng med glede, dette finner vi kun igjen i indre motivasjon. (skaalvik & Skaalvik, 2015). Så hvis eleven utvikler glede ved å utføre en aktivitet kan kanskje gleden føre til at han eller hun kommer til å fortsette med aktiviteten.

Ordet glede kommer også frem i resultatene i artikkel 4, hvor de fant sammenheng mellom med behovet støtte og glede. Kan vi da trekke en sammenheng om at autonom støtte øker indre motivasjon siden glede er en av de følelsene som eleven føler når man er indre motivert for en aktivitet eller en læringsprosess? (Imsen, 2014). Hvordan kan vi som lærere gi autonom støtte til eleven? I teorikapittelet er jeg inne på at lærere som gir autonom støtte til elever, disse blir ofte kalt autonomstøttende. (Skaalvik & Skaalvik,2015). Der peker Skaalvik og Skaalvik på en del kjennetegn som en autonomstøttende lærer har og disse er:

- Gir elevene gode begrunnelser for de valgene som tas
- Lytter til elevene og lar dem gi uttrykk for sine synspunkter
- Gir elevene valgmuligheter der det er mulig
- Gir så få direktiver som mulig
- Tar elevenes spørsmål, erfaringer og ønsker på alvor
- Oppfordrer elevene til å ta initiativ

(2015, s.69).

Utfra disse kjennetegnene kan det da være en ide for oss lærere å for eksempel oppfordre eleven til å ta initiativ i timene våre. Eller ta oss litt bedre tid for å gi elevene gode begrunnelser for de valgene vi gjør, i stedet for å si for det har jeg bestemt og da blir det sånn. Når man ser på punktene er det jo i bunn og grunn lett for alle lærere å følge disse. Og hvis man utfører disse i timene sine og det øker den autonome følelsen hos eleven. Vil ikke da eleven få større indre motivasjon?

I artikkel 4 finner man også en sammenheng mellom deltagelse og de grunnleggende psykologiske behovene hos elevene. I teorien står det at de tre grunnleggende psykologiske behovene til eleven blir tilfredsstilt i aktivitet, og i læringsmiljøet stimulerer dette til utvikling av indre motivasjon og autonom ytre motivasjon hos eleven. (Skaalvik & Skaalvik 2015). Det kan peke på at vi lærere kanskje bør legge til rette for de tre grunnleggende behovene i SDT for å øke den indre motivasjonen. Men hva skal vi som lærere legge til rett for, for å utvikle mer autonomi, tilhørighet og kompetanse?

Tilhørighet kan knyttes til elevens positive relasjoner med andre og at eleven føler at blir sett og respektert. Men det har også et trygghets aspekt ved seg, som at eleven for tillit og føler seg trygg. (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det at eleven skal føle seg trygg og ha en positiv relasjon i kroppsøving må da ha noe si for oss. For vi vil jo at eleven skal ha det trygt og godt i våre timer og vi vil selvfølgelig ha en positiv relasjon med våre elever. Lære å kjenne de og bygge opp et forhold til dem slik at vi hjelpe dem og lære dem på best mulig måte gjennom våre timer. Men hva med elevens behov for kompetanse, har det noe å si for oss som lærer?

Under det grunnleggende behovet for kompetanse, kom alt fra mestring, faglig selv vurdering, forventning om å lykkes og mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Mestringsforventning definerer jeg som elevens egen bedømmelse om han eller hun klarer å utføre eller planlegge en handling. Så kanskje vi som lærere må legge opp til at eleven får vurdere seg selv og sin innsats i kroppsøving, og at det ikke kun er oss lærere som vurderer eleven. Få eleven til å reflektere over hvordan han eller hun gjorde det i for eksempel en egentreningsperiode eller vurderer seg selv under temaer i undervisningen. Kan også mestringsforventning brukes mer aktivt av oss lærerne? Bør vi legge opp til at eleven selv planlegger og setter seg

mål og utfører det man planlegger. Da får eleven reflektert over hvor han står og prøver å sette seg realistiske mål for hva han eller hun klarer og utføre. Dette kan jo brukes i for eksempel egentreingsperioder, innenfor dans hvor eleven skal lage en danseopptreden eller at eleven planlegger temaer i kroppsøving. Dette skaper også mer følelse av selvstendighet hos eleven og får eleven til styre mer av sine egne handlinger som er sentralt inne for behovet for autonomi. (Skaalvik & Skaalvik 2015). Som vi var inne på tidligere, knytter vi økt følelse av autonomi hos eleven med at det kunne føre til at eleven utvikler indre motivasjon, som har en sammenheng med mål om livslangbevegelsesglede for elevene.

I dette tilfelle kan både teorien og resultatene fra artikkel 3 og 4 tyde på autonom støtte er viktig å tenke på for oss lærere, med tanke på å utvikle indre motivasjon hos eleven. Siden de to artikler undersøkte to ulike land henholdsvis Hellas og den Flandenske delen av Belgia. Med 54 deltagere fordelt på to grupper på en forskningsskole og 2004 deltagere i den andre som utgjør et stort antall elever til sammen fordelt på to ulike land, og de kom frem til samme resultat.

I artikkel 4 finner vi flere interessante resultater i undersøkelsen. Spørreskjema de brukte ble besvart fire ganger i løpet av testperioden, hver gang etter en kroppsøvings time. Det var størst forskjell mellom den klassen som fikk mer autonomstøttende undervisning og den kontroll klassen. Men det visste seg først i den siste og fjerde timen de utførte testen i, at dataene antyder at mangelen på autonomstøtte går utover motivasjon til elever over tid. Kan det tyde på at autonomstøttende undervisning har en mer langvarig effekt på elevens motivasjon? Dessverre er det ingen av de andre resultatene som ser på denne sammenhengen. Men det

hadde vært interessant i eventuell videre forskning på temaet om dette vises i flere undersøkelser og i teorier.

Også i artikkel 1 er autonomi en del av undersøkelsen. Der viser undersøkelsen at autonome former for motivasjon var svak til moderat i sammenheng med fysisk aktivitet. Det blir påpekt av forskerne at grunnen til at resultatet var svak eller moderat kan ha en sammenheng med lærerens planlegging av timene ikke var optimal. Slik at eleven ikke fikk utfoldet seg så mye fysisk i timen, fordi en del av tiden gikk bort i instruksjon, bytte mellom aktiviteter og vente på sin tur. Derfor ble de autonome formen for motivasjon svakere for den fysiske aktiviteten i kroppsøving. Dette til tross for at kanskje eleven i stor grad var motivert for deltagelse i kroppsøvingstimen. (Owen, Smith, Lubans, Ng, Lonsdale, 2014). Kan dette tyde på at hvordan vi som kroppsøvings lærer planlegger og utføre våre timer på har noe å si for elevens motivasjon? Med mange stopp og bytte mellom aktivitetene vil selvfølgelig mye av tiden som er brukt til å være fysisk aktiv, gå bort i aktivitetene. Dette kan gjøre et utslag på grunnen til at den autonome motivasjon bare ble svak til moderat for fysikk aktivitet. Men sammenhengen kan også ligge i at det blir mye instruksjoner i timen som nevnt i artikkelen. Som vist tidligere er det at lærerne gir så få direktiver som mulig, et av kjennetegnene til en autonomstøttende lærer. (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Så kanskje vi som lærere må både planlegge bedre, men også tenke på hvordan vi gir veiledning, rettingslinjer og beskjeder under våre timer. Slik at vi minimerer tiden som blir brukt på dette slik at eleven får utfolde seg mer fysisk i timen.

Ser vi på artikkel to, ser de på det motsatte av autonomstøtte og ser på hvordan kontrollerende atferd av læreren påvirker elevens motivasjon. Resultatene i undersøkelsen viser at selv om

lærerne bruker litt kontrollerende læring eller kun bruker det i korte perioder av timen, oppfatter elevene dette. Elevene følte seg også mer presset til å delta på aktivitetene og det ga høye utslag på at eleven fikk kontrollerende motivasjon. (De Meyer et al, 2014). Det at undersøkelsen finner så klare sammenhenger mellom kontrollerende atferd fra lærerne og kontrollerende motivasjon hos elevene er som forventet. Det interessante med disse resultatene er selv ved korte perioder i timen med kontrollene atferd, kunne føre til at eleven utviklet kontrollerende motivasjon i stor grad og at elevene følte seg presset til å delta i aktivitetene. Vi får ikke vite hvilken type kontrollerende atferd læreren gjorde, men kan det ha vært bruk av straff eller belønning? For eksempel at de måtte ta armhevinger hvis eleven hadde lav innsats i timen eller ikke deltok. Og hvis vi som lærere bruker slik ytre motivasjon påvirker det elevens indre motivasjon slik som denne artikkelen viser til?

Teorien sier at bruk av straff og belønninger gjør at eleven bedriver aktivitetene eller læringsprosessen for å unngå straff eller oppnå belønning. Å bruke straff eller belønning gjør at eleven utvikler kontrollerende ytre motivasjon. (Imsen, 2014). Med andre ord følte kanskje elevene i denne undersøkelsen mer press for å delta på aktivitetene i timen, fordi frykten for å bli straffet med armhevinger eller dårlige karakter var stor. Eller var det kanskje belønningen som ros og gode karakter som gjorde at eleven følte at han eller henne måtte delta. Dette viser da kanskje at bruken av straff eller belønning fra lærerens side, ikke har en positiv sammenheng med at eleven utvikler indre motivasjon.

I artikkel 3 ser de om kontrollerende læring har en sammenheng med deltagelse. De finner ut ifra elevens svar at det var ingen sammenheng mellom om læreren var kontrollert orientert eller autonom orientert og elevens deltagelse i kroppsøving. Men i dataene fra lærernes svar

kom det frem at lærerens orientering hadde en sammenheng med elevens deltagelse. Spesielt var det sammenheng med kontrollerende atferd fra læreren og lærerens rapportering om elevens deltagelse. Men hvis læreren var mer enn gjennomsnittlig kontrollerende var dette ikke positivt for deltagelse i kroppsøving. (Van Den, et al, 2014)

Dette er litt motsigende fra det interessante funnet i artikkel to, som var at kun litt bruk av kontrollerende atferd førte til kontrollerende motivasjon hos eleven og press til å delta. Siden man ikke ser noen økning i deltagelsen eller ikke deltagelsen hos eleven. Det må ganske tydelig kontrollerende atferd fra læreren før læreren mener det påvirker elevens deltagelse, og elevens svar ga ingen utslag på at kontrollerende læreatferd og deltagelsen deres i kroppsøving. Hva kan være grunnen til dette, at to undersøkelser kommer fram til ganske ulike funn? Er det måten som dataene ble innhentet på som utgjør forskjellen. Siden begge artiklene er undersøkelser gjort i Flandern. I artikkel 3 er det kun brukt spørreskjema fra elevene og lærerne for å få data og i artikkel 2 sitter to uavhengige sensorer og bedømmer lærers bruk av kontrollene atferd. Og til slutt blir de kombinert med spørreskjema som elevene har svart på. Kan det da tyde på at to observatører kanskje lettere ser kontrollene atferd og dens påvirkning, enn det læreren selv gjør?

I artikkel to er det et interessant funn om kontrollerende atferd. Forskerne finner i sin undersøkelse at kjønn hadde en sammenheng mellom kontrollerende atferd og følelsen av å føle presset til deltagelse. Det er jenter som blir mest påvirket av kontrollerende læring og følte seg mer presset til å delta, samt at de viser samtidig mer tegn på kontrollerende motivasjon og amotivasjon. (De Meyer et al, 2014). Det ble også sett på kjønn i artikkel 3, men artikkelen

skriver ikke noe om hvilket kjønn som gjorde utslaget som i artikkel 2. Ingen av de andre artiklene undersøker om kjønn til elevene har noe innvirkning på resultatene i undersøkelsen. Derfor kan vi ikke dra noen slutning om at jenter er mer påvirket av kontrollerende læring. Eller at når lærerne bruker kontrollerende atferd mot elevene, at der er større sannsynlighet for at jenter utvikler kontrollerende motivasjon eller amotivasjon. Derfor kan dette være interessant å se på om andre undersøkelser har kommet fram til de samme som artikkel 2.

I artikkel to fant de et interessant funn når de så på timeinnholdet i sammenheng med at elevene oppfattet sin lærer til å være autonomstøttende. Det var to ulike temaer, lagidrett og individuell idrett, som var aktivitetene i kroppsøvingstimene som undersøkelsene ble gjort på. Resultatet viser at de som drev med lagidretter i timen oppfattet sin lærer til å være mer autonomstøttende, enn de som drev med individuelle idretter. Kan vi som lærere bli mer autonomstøttende ved å bruke lagidretter i timene våre?

Jeg tenker at kanskje grunnen til at undersøkelsen finner denne sammenhengen er på grunn av lagidrettens natur. I lagspill skaper du relasjoner med andre elever og mye av timen går med på utføre aktiviteten med andre. I stedet for individuelle idretter hvor du er alene og skal øve på aktiviteten for deg selv. Å skape eller ha positive relasjoner til andre som dine medelever er en sentral under autonom. (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Lærerens måte å undervise på under lagidrett kan også være forskjellig fra individuelle idretter. Det er kanskje mindre direktiver som hvordan eleven skal utføre teknikk riktig? Litt direktiver fra læreren er et punkt for en autonomstøttende lærer. (Skaalvik & Skaalvik, 2015). El-

ler er det det at eleven får flere valg muligheter av å bedrive lag idretter? som også er et punktene for en autonomstøttende lærer. Som for eksempel at eleven står mer fritt i en time med fotball der han eller hun kan sentre ball til den den vil.

Treningen på den valgte lagidretten har også ofte flere valgmuligheter som øve på å føre ballen, skyte og sentre. Mens i individuelle idretter har kanskje ikke eleven noen valgmuligheter. Hvis vi tar løping som eksempel så er det eneste eleven skal på 60 meter, er å løpe de 60 meterne. Samme med å øve på å løpe 60 meter, så er øvingsformen løping og se på teknikk som involverer mye instruksjon fra lærerens side. Kan dette være grunnen til at elevene i denne undersøkelsen mener at læreren er mer autonomstøttende?

8 Konklusjon

Under arbeidet med denne bacheloroppgaven har jeg jobbet med å innhente teori, satt meg inn i metoden jeg skulle bruke og prøvd å tolke resultatene fra artiklene på en så riktig måte som mulig. Dette for å skrive en så god oppgave som mulig som prøver å finne svar på min problemstilling.

Denne oppgaven konkludere med at det er mange faktorer som påvirker elevens indre motivasjon. Lærerens bruk av kontrollerende atferd er en av disse. Kontrollerende læring av læreren som bruk av belønning og straff, er med på kontrollere eller reguler atferden til eleven. Det er mangelen av selvbestemmelse hos eleven som fører til at eleven utvikler mer kontrollerende former av motivasjon i stedet for indre motivasjon. (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Ut i fra artiklene var det tydelig at eleven har et klart behov for autonom støtte fra læreren. Derfor bør vi som lærere være mer autonomstøttende og legge til rette for at eleven føler mer autonomi hos eleven. Dette kan gjøres ved å gi mer ansvar til eleven, skape gode relasjoner og gi eleven valgmuligheter. Autonom eller selvbestemmelse er en av de tre grunnleggende behovene. (Deci & Ryan, 2000). Disse grunnleggende psykologiske behovene er svært viktige for om elevene utvikler indre motivasjon. For hvis læringsmiljøet og aktiviteten tilfredsstiller de tre grunnleggende psykologiske behov, stimulerer dette til indre motivasjon hos eleven. (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

9 Videre forskning

Gjennom mitt arbeid med denne oppgaven har jeg sett på hva som påvirker indre motivasjon hos elever og hvilke konsekvenser de fikk for oss som lærer. Gjennom resultatene var det en del interessante funn som kunne vært noe å forske videre på slik som:

Er jenter mer påvirket av kontrollerende lærere enn gutter? Gjør det at jenter utvikler lettere kontrollerende motivasjon og amotivasjon?

Har mangelen på autonomistøtt over tid en effekt på elevens motivasjon?

Er individuelle idretter en negativ innvirkning på elevens indre motivasjon i kroppsøving?

10 Referanseliste

Aubert, W (1985) *det skjulte samfunn*. Oslo akademiske.

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

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* Oslo : Gyldendal akademisk

Deci, E.L. & Ryan R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L. & Ryan R.M. (2000) The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior *Psychological Inquiry*.2000 (11) 227-268

doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01

De Meyer, J Tallir, I.B, Soenens, B, Vansteenkiste, M, Aelterman, N ; Van Den, B. L., Speleers, L, Haerens, L(2004) Does Observed Controlling Teaching Behavior Relate to Students' Motivation in Physical Education?. *Journal of Educational Psychology*.2014(106) 541-554.

doi: 10.1037/a0034399

Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kroppsøving*. lokaliser på :

<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04?lplang=nob>

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

Internalisering. (2016). Store Norske Leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/internalisering>

- Jakobsen, A.M (2012) Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. Universitet i Norland. Lokalisert på <http://idrottsforum.org/jakobsen121010>.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Leptokaridou, E. T, Vlachopoulos, S. P, Papaioannou, A. G. (2016) Experimental Longitudinal Test of the Influence of Autonomy-Supportive Teaching on Motivation for Participation in Elementary School Physical Education. *Educational Psychology*. 2016(36) 1135-1156. doi: 10.1080/01443410.2014.950195.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Owen, B. K., Smith, J., Lubans, D. R., Ng, Y.Y.J, Lonsdale, C.(2014) Self-determined motivation and physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*. 2014 (67) 270-279.doi: 10.1016/j.ypmed.2014.07.033
- Skaalvik, E, M & Skaalvik, S (2015) *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E, M & Skaalvik, S (2013) *Skolen som læringsarena: Selvppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E, M & Skaalvik, S (2012) *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stene, M (2003). *Vitenskapelig forfatterskap : hvordan lykkes med skriftlige studentoppgaver*. Oslo: Kolve forlag.

Van Den B.L, Tallir, I. B, Cardon, G, Aelterman, N, Haerens, L(2014) Student (dis)engagement and need-supportive teaching behavior: a multi-informant and multilevel approach. *Journal of sport & exercise psychology*.2015(37) 353-366.doi: 10.1123/jsep.2014-0150.