

Avdeling for folkehelsefag, institutt for idrett og kroppsøving

Stian Ranheim Halvorsen

Bacheloroppgave

Hvordan fremme elevenes motivasjon i kroppsøvingsfaget

How to foster students motivation in physical education



Bachelor - Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag

2014-2017

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA X NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA X NEI

Forord

Denne fordypningsoppgaven (bacheloroppgaven) er skrevet som en avslutning på et treårig studie som faglærer i kroppsøving og idrettsfag ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Elverum.

Arbeidet med denne oppgaven har vært svært krevende, og flerfoldige timer har blitt lagt ned her på høgskolebiblioteket. Det er derfor med stor glede at jeg endelig kan presentere resultatet av dette arbeidet. Jeg vil benytte anledningen til å takke mine medstudenter for tre fantastiske og lærerike år her på Høgskolen, og i Elverum. Samtidig må jeg også få takke min veileder; Høgskolelektor Vidar Hammer Brattli, for gode faglige diskusjoner og råd.

Elverum, 2. Mai 2017

Stian Ranheim Halvorsen

Sammendrag

Forfatter:

Stian Ranheim Halvorsen, Faglærer i Idrett og Kroppsøving 2014-2017

Høgskolen i Innlandet - Avdeling for folkehelsefag, Institutt for Idrett og Kroppsøving

Tittel:

«Hvordan fremme elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget»

Formål:

Formålet med denne oppgaven er å se nærmere på hvordan man kan fremme elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget, med utgangspunkt i to sentrale motivasjonsteorier.

Problemstilling:

«*Hvordan fremme elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget?*»

Mer presist vil denne studien belyse hvilken betydning selvbestemmelsesteorien og målorienteringsteorien har for elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget, og hvordan læreren kan fremme motivasjon gjennom praktisering av disse teoriene.

Metode:

Systematisk litteraturstudie, med en kvalitativ tilnærming basert på et kritisk utvalg av relevant forskning og teori.

Resultat:

Resultatet i denne studien viser at kroppsøvfingslæreren bør legge til rette for et oppgaveorientert læringsklima, og de faktorer dette innebærer, som tilfredsstillere elevenes grunnleggende behov for *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet*, noe som igjen vil bidra til å fremme elevenes indre motivasjon i kroppsøvfingsfaget.

Nøkkelbegreper:

Motivasjon, kroppsøving, selvbestemmelsesteorien, målorienteringsteorien, læringsklima

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Innhold	4
1.0 Innledning	6
1.1 Valg av tema.....	6
2.0 Problemområde	7
2.1 Problemstilling	7
2.2 Presisering av problemstilling.....	7
3.0 Teori.....	8
3.1 MOTIVASJON	8
3.1.1 INDRE MOTIVASJON	8
3.1.2 YTRE MOTIVASJON	9
3.2 SELF-DETERMINATION THEORY (SELVBESTEMMELSESTEORIEN).....	10
3.2.1 KOMPETANSE	11
3.2.2 TILHØRIGHET.....	11
3.2.3 AUTONOMI (SELVBESTEMMELSE)	12
3.3 ACHIEVEMENT GOAL THEORY (MÅLORIENTERINGSTEORIEN)	13
3.3.1 OPPGAVEORIENTERING.....	13
3.3.2 EGOORIENTERING.....	13
3.3.3 PRESTASJONSKLIMA	15
3.3.4 OPPGAVEKLIMA.....	15
3.4 SAMMENHENGEN MELLOM SDT OG AGT	16
3.5 LÆREPLANEN: FORMÅLET MED KROPPSØVINGSFAGET	17
4.0 Metode	18
4.1 HVA ER METODE?	19

4.2 VALG AV METODE.....	20
4.3 LITTERATURSTUDIE	20
4.4 MIN VEI MOT MÅLET: UNDERSØKELSESPROSESSEN	22
4.4.1 UTVIKLING AV EN PROBLEMSTILLING	22
4.4.2 VALG AV UNDERSØKELSESDSIGN.....	22
4.4.3 HVORDAN SKAL VI SAMLE INFORMASJON?	23
4.4.4 HVORDAN SKAL VI VELGE UT ENHETER?	23
4.4.5 HVORDAN SKAL VI BEHANDLE OG PRESENTERE DE DATAENE VI FÅR?	24
4.4.6 HVOR GODE ER FUNNENE OG KONKLUSJONENE?.....	24
4.5 INKLUSJONS- OG EKSKLUSJONSKRITERIER.....	24
4.6 KILDEKRITIKK	25
4.7 SØKEPROSESSEN.....	26
5.0 Resultater	28
5.1 ARTIKKEL 1	27
5.2 ARTIKKEL 2	29
5.3 ARTIKKEL 3	31
5.4 ARTIKKEL 4	32
5.5 ARTIKKEL 5	33
6.0 Diskusjon.....	34
6.1 AGT + SDT OG DERES BETYDNING FOR ELEVENES MOTIVASJON	35
6.1.1 LÆRINGSKLIMA - KOMPETANSE	35
6.1.2 LÆRINGSKLIMA - TILHØRIGHET	37
6.1.3 LÆRINGSKLIMA - AUTONOMI	38
6.2 FELLESTREKKET: DEN INDRE MOTIVERTE LÆRINGSADFERDEN	39
7.0 Konklusjon: Hvordan fremme elevenes motivasjon i kroppsøvningsfaget?.....	41
REFERANSELISTE

1.0 Innledning

I denne innledende delen av fordypningsoppgaven vil jeg presentere, og begrunne, oppgavens temavalg. Deretter vil oppgavens problemområde, og konkrete problemstilling legges frem i eget avsnitt. Videre vil relevant teori, metode og forskningsresultater bli presentert, før jeg i den avsluttende delen kommer til å diskutere og drøfte hovedfunn i resultatdelen opp imot teorigrunnet, denne avsluttende delen vil også inneholde en konklusjon.

1.1 Valg av tema

Noen av de mest grunnleggende spørsmål om den menneskelige natur som psykologer og pedagoger prøver å besvare, er disse: «hvorfør går vi i gang med oppgaver?», «hva får oss til å holde ut med oppgaver?», og «hvorfør lykkes noen bedre enn andre?» (Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T, 2013).

Hvis vi skal forstå læring i skolen, må vi ha kunnskaper om elevenes motivasjon, fordi motivasjon er en viktig drivkraft i alle læringsprosesser (Lillejord et. al, 2013). En av de største utfordringene en lærer står ovenfor er å motivere elevene, i de fleste skoleklasser er det store variasjoner i elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Sviktende motivasjon er et alvorlig problem i skolen fordi motivasjon fremmer læring og senere valg (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette forteller oss, i hvert fall meg, at det er viktig for alle lærere å ha kunnskaper om hvordan man kan motivere elevene sine.

Som fremtidig lærer i kroppsøving og idrettsfag har jeg derfor valgt å se nærmere på akkurat dette gjennom mitt arbeid med denne fordypningsoppgaven. Nærmere forklaringer av oppgavens problemområde, problemstilling og presiseringer vil komme i følgende kapittel.

2.0 Problemområde

Mitt problemområde og det gjennomgående temaet i denne fordypningsoppgaven vil, som innledningen avslører, omhandle elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget. I følge Høgskolens retningslinjer for bacheloroppgaven skal oppgavens problemstilling presenteres i eget avsnitt og stilles opp klart og presist (Høgskolen I Innlandet, 2016). I følgende avsnitt vil oppgavens problemstilling bli presentert, før jeg videre vil komme med ytterligere presiseringer.

2.1 Problemstilling

Min konkrete problemstilling for oppgaven har jeg formulert på denne måten:

«Hvordan fremme elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget?»

2.2 Presisering av problemstilling

Som problemstillingen lyder, vil jeg altså se nærmere på hvordan man kan fremme elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget. Motivasjon som problemområde er et svært omfattende tema, og det finnes flere forskjellige motivasjonsteorier og ulike tilnærminger til begrepet. Jeg blir derfor nødt til å avgrense temaet. Dette har jeg valgt å gjøre ved å fokusere på to motivasjonsteorier gjennomgående i oppgaven. Valget av teorier er tatt på bakgrunn av min interesse for dem, og deres tilknytning til hverandre som jeg vil komme nærmere inn på i mitt teorikapittel. Disse motivasjonsteoriene er:

1. Self-Determination Theory (selvbestemmelsesteorien)
2. Achievement Goal Theory (målorienteringsteorien)

Med utgangspunkt i disse motivasjonsteoriene vil jeg kunne være i stand til å avgrense dette omfattende problemområdet og belyse min problemstilling for oppgaven.

3.0 Teori

For å belyse min problemstilling, skal jeg i denne delen av oppgaven anvende relevant teoretisk fagstoff som vil omfatte elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget; med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien og målorienteringsteorien. De valgte teoretiske innfallsvinklene vil senere bli drøftet opp imot resultatene fra mitt litteratursøk i diskusjonskapittelet senere i oppgaven. Et naturlig sted for oss å starte her, vil bli å finne ut hva begrepet «motivasjon» egentlig handler om.

3.1 Motivasjon

Motivasjon kan defineres som en «indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd» (Woolfolk, 2004, s. 274). Men hva er det egentlig motivasjon handler om? Imsen (2014) forklarer dette ved at motivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge, driv og glød i de handlingene vi utfører. I skolesammenheng snakker vi gjerne om elevmotivasjon, som brukes til å forklare hvor mye oppmerksomhet og anstrengelse eleven investerer i ulike aktiviteter (Imsen, 2014). Elevenes motivasjon for skolearbeidet er også en forutsetning for optimal læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette gjelder i alle fag, fra matematikk, historie og samfunnsfag til kroppsøving; som jeg skal fokusere på i dette arbeidet. Innen motivasjonsforskningen har det lenge vært et skille mellom indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I neste avsnitt skal vi se nærmere på hva dette skillet innebærer.

3.1.1 Indre motivasjon

Indre motivert læringsatferd utføres fordi lærestoffet oppleves som interessant, og arbeidet i seg selv gir glede og tilfredsstillelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Aktiviteten, læringen eller arbeidsprosessen holdes ved like på grunn av interesse for saken, lærestoffet eller handlingen

i seg selv (Imsen, 2014). Et eksempel på dette kan være fra en kroppsøvningsundervisning, der klassen har spilt badminton: her er det to elever som syntes dette var svært gøy og interessant, de valgte derfor å fortsette badmintonspillingen også etter undervisningstiden. Dette er et eksempel på indre motivert læringsatferd fordi elevene opplever aktiviteten badminton som interessant og morsom, og av den grunn, har lyst til å fortsette. Indre motivasjon er i litteraturen blitt betraktet som den optimale formen for motivasjon, og i skolen er det et ideal at elevene skal arbeide og lære ut ifra indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Imsen, 2014). På den andre siden har vi den ytre motivasjonen.

3.1.2 Ytre motivasjon

Den ytre motiverte læringsadferden blir forstått som at aktiviteten utføres for å oppnå en belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Et eksempel på dette kan være et barn som blir lovet sjokolade, hvis han/hun spiser opp grønnsakene sine. I forhold til kroppsøvningsfaget, eller generelt andre fag i skolen kan dette handle om at elevene er med i undervisningen for å oppnå gode karakterer, i dette tilfellet fungerer karakterene som «belønningen».

I selvbestemmelsesteorien som vi skal gå nærmere inn på i neste kapittel finner vi et mer nyansert syn på ytre motivasjon. Her skiller man mellom *kontrollert-* og *autonom* ytre motivasjon; kontrollert ytre motivasjon innebærer at en ikke har noe valg, en følelse av å bli tvunget til å utføre en gitt aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette kan være når en elev arbeider for å oppnå en belønning, eller for å unngå en straff, men det kan også være når eleven arbeider i frykt for å gjøre det dårlig (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Med autonom ytre motivasjon menes det at elevene ser verdien ved å lære skolefagene, de arbeider ikke bare for å gjøre det godt, men fordi arbeidet med fagene i seg selv har en verdi for dem (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Her forekommer det allikevel ingen indre motivasjon; tenk deg at du tar oppvasken hjemme, her er det ingen belønning inne i bildet, heller ingen som sier at du må

gjøre det, ei heller noen glede, men du gjør det fordi du ser verdien av å holde kjøkkenbenken din ren.

Det viktigste skillet mellom indre og ytre motivasjon blir altså gjennom interesse. Imsen (2014) påpeker likevel at felles for begge motivasjonsformene er en lysbetont erfaring eller en forventning om det, enten det er indre glede ved et gjøremål, eller håp om fremtidig belønning som er kilde til aktiviteten. En av de mest innflytelsesrike teoriene i forhold til indre motivasjon er selvbestemmelsesteorien (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Denne teorien skal vi nå skal se nærmere på.

3.2 Self-Determination Theory (selvbestemmelsesteorien)

«Self-Determination theory», eller selvbestemmelsesteorien på norsk ble utviklet av Edward L. Deci og Richard Ryan i 1985 (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Denne teorien, eller «SDT» som jeg kommer til å kalle den fremover, er en omfattende motivasjonsteori om indre og ytre motivasjon. Teorien ser på mennesket som en grunnleggende aktiv, selvbestemmende organisme som har behov for *autonomi*, behov for *kompetanse* og behov for *tilhørighet* (Lillejord et al. 2013). Disse behovene omtales av Ryan og Deci (2000), som menneskets grunnleggende psykologiske behov, og tilfredsstillelse av disse antas å være en betingelse for indre motivasjon, samt mental helse og velvære. Hvis behovene ikke blir imøtekommet, vil dette undergrave den indre motivasjonen, og ha negative konsekvenser for mental helse og velvære (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Deci og Ryan mener at den indre motivasjonen kan fremmes og utvikles ved å gi en person autonomi (selvbestemmelse), stimulere hans/hennes følelse av kompetanse og sørge for at personen føler tilhørighet til gruppen (Ryan & Deci,

2000; referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013). Videre i kommende avsnitt skal vi se nærmere på hva disse grunnleggende psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien innebærer.

3.2.1 Kompetanse

Behovet for kompetanse viser til opplevelsen av å mestre sine omgivelser, en søken etter utfordringer og en følelse av gradvis å beherske disse utfordringene (Lillejord et al. 2013). Følelsen av kompetanse er en viktig drivkraft for å engasjere seg i læringsarbeid og fortsette selv om aktivitetene blir utfordrende, denne følelsen øker også elevenes ønske om å gjenta aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Motsatt vil elever som har følelsen av at de ikke behersker aktiviteten, ha mindre lyst til å delta i læringsarbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevenes opplevelse av kompetanse krever tilpasning av undervisningen, noe som blir nøkkelen til indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette handler om at læreren klarer å møte elevene der de er ut ifra deres individuelle forutsetninger og ferdigheter gjennom tilpasning av aktiviteter og vanskegrader.

3.2.2 Tilhørighet

Behovet for tilhørighet handler om trangen til å etablere emosjonell tilknytning til andre mennesker og et inderlig ønske om at andre bryr seg og viser omsorg og kjærlighet (Lillejord et al. 2013). Selvbestemmelse utvikles nemlig i sosiale miljøer som støtter elevenes kompetanse og autonomi (Lillejord et al. 2013). I skolesammenheng refereres dette til elevenes følelse av å bli likt, respektert og verdsatt både av lærere og medelever (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tidligere forskning viser klart at tilhørighet, emosjonell støtte og et positivt forhold mellom elev og lærer fremmer elevenes motivasjon for læringsarbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Her blir det viktig at skolen legger vekt på å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor alle elevene blir sett og respektert (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

3.2.3 Autonomi (selvbestemmelse)

Av de tre grunnleggende behovene legger Deci og Ryan (2000) størst vekt på autonomi. Behovet for autonomi handler om et ønske om å se seg selv som kilde til egne handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvbestemt adferd er derfor en adferd som oppleves som frivillig og som kan springe ut fra egne interesser og verdier (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Deci og Ryan (2000) gjør et skille mellom aktiviteter som er selvbestemte og aktiviteter som utføres på grunn av en eller annen form for ytre påvirkning, som eks; belønning, tvang, trussel eller straff. Selvbestemte aktiviteter skyldes med andre ord indre kontroll, mens aktiviteter som skyldes ytre påvirkning klassifiseres som ytre kontroll, jo større grad av ytre kontroll desto mer vil den indre motivasjonen bli undergravd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elever vil, ifølge SDT, bare oppleve selvbestemmelse hvis skolearbeidet tilrettelegger for autonomi og ikke hvis klasseundervisningen er preget av lærersentrert undervisning og høy ytre kontroll (Lillejord et al. 2013). Sett fra et kroppsøvingsperspektiv, bør da læreren planlegge interessante og varierte aktiviteter som kan engasjere ulike elever, og gi dem muligheten til å vise seg frem.

Et klart fokus som kommer frem i SDT gjennom disse grunnleggende behovene er forhold som utvikler eller undergraver utvikling av indre motivasjon. Elevene blir indre motiverte når de føler at aktivitetene eller oppgavene er selvvalgt, og at de arbeider med noe de behersker (Lillejord et al. 2013). Den indre motivasjonen øker også når behovet for tilknytning imøtekommes ved at læreren gir elevene oppmerksomhet og viser at de bryr seg om deres interesser og trivsel (Lillejord et al. 2013). Motsatt vil elevenes indre motivasjon svekkes når læreren ikke bryr seg om elevenes behov for kontakt og oppmerksomhet. Indre motivasjon, prestasjoner og kognitiv utvikling har altså best grobunn på skoler der lærerne gir elevene muligheten til å tilfredsstille sine grunnleggende behov (Lillejord et al. 2013).

3.3 Achievement Goal Theory (målorienteringsteorien)

En av de mest framtrede motivasjonsteoriene de siste 20 årene er «*achievement goal theory*»; eller målorienteringsteorien på norsk (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Teorien har sine grunnleggere i John G. Nicholls som var sentral i den første fasen av forskningen på målorientering i 1989, og Joan L. Duda, som sammen med Nicholls var sentrale i videreutviklingen av teorien (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Denne teorien, eller «AGT» som jeg kommer til å kalle den fremover, tar utgangspunkt i at elevene har forskjellige grunner til å arbeide eller ikke arbeide med skolefag, til å yte høy eller lav innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Disse grunnene har store konsekvenser for elevenes læringsadferd i lærings situasjoner. AGT skiller her mellom to hovedtyper av grunner eller målorienteringer hos elevene: *oppgaveorienterte elever* og *egoorienterte elever* (Duda & Nicholls, 1992).

3.3.1 Oppgaveorientering

Når en elev er oppgaveorientert og målet er å lære mer, blir følelsen av kompetanse avhengig av at han lærer, forstår og forbedrer seg i forhold til tidligere prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hos denne eleven er det oppgavene og lærestoffet som står i fokus, de ser på innsats som noe positivt og som en nødvendighet for å utvikle seg, når denne eleven mislykkes, blir han opptatt av hva som kan forbedres til neste gang (Skaalvik & Skaalvik, 2013). På den andre siden har vi de egoorienterte elevene.

3.3.2 Egoorientering

Når en elev er egoorientert blir følelsen av kompetanse mer avhengig av hvordan han presterer sammenlignet med andre, eleven blir derfor opptatt av faglige prestasjoner og resultater, og er redd for å falle igjennom i konkurranser (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det å lykkes for denne

eleven vil si å gjøre det bedre enn andre, eller å oppnå samme resultat, men med mindre innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Elevenes ulike målorienteringer har som nevnt betydning for deres læring og motivasjon. De oppgaveorienterte elevene viser større engasjement for skolearbeidet og er mer utholdende når de møter vansker, de har mindre angst når de arbeider med skolefag og søker hjelp når de trenger det (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette skyldes delvis at de ser på feil som noe man kan lære av, og på grunn av at de fokuserer på læringen i seg selv - og ikke hvordan man blir oppfattet av andre (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Motsatt er egoorienteringen forbundet med mer negative følelser og tanker rundt læringen, egoorienterte elever bruker mye energi på å skjule problemer og svake resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette skylder at deres oppmerksomhet er rettet mot hvordan de fremstår og blir oppfattet av andre (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Ut ifra dette finner vi at det er klare sammenhenger mellom elevenes målorientering og deres følelser, adferd og motivasjon i læringssituasjoner. Skaalvik & Skaalvik (2013, 2015), skriver at forhold i læringsklimaet påvirker hvilken type motivasjon og orientering elevene utvikler.

Kroppsøvlingslærere i skolen skaper ulike former for læringsatmosfære sammen med elevene, dette skjer både bevisst og ubevisst i undervisningstiden gjennom kommunikasjon og samhandling med de unge (Ommundsen, 2015). Det skjer også gjennom måten læreren strukturerer og tilrettelegger aktivitetssituasjonene på (Ommundsen, 2015). På denne måten kan læringsklimaet virke både negativt eller positivt med tanke på elevenes trivsel, læring og motivasjon avhengig av lærerens påvirkning (Ommundsen, 2015). I AGT skilles dette gjennom to ulike former for læringsklima; nemlig *prestasjonsklima* og *oppgaveklima*, dette reflekteres gjennom flere ulike elementer som Ommundsen (2015) trekker frem:

1. Standarder og kriterier som anvendes ved evaluering og tilbakemelding.

-
2. Basis for ros og anerkjennelse ovenfor elevene.
 3. Elevenes mulighet for medbestemmelse.
 4. Måten å presentere og strukturere læringsoppgavene på.
 5. Hvordan elevene grupperes, og synet på samspillet dem imellom under læringsarbeidet

Hva vi som lærer gjør bevisst eller ubevisst, påvirker altså læringsklimaet. Videre skal vi se på skillet mellom prestasjonsklima og oppgaveklima.

3.3.3 Prestasjonsklima

Lærere som skaper et prestasjonsklima kjennetegnes ved at de vektlegger det å vinne, disse lærerne er opptatt av mellompersonlige konkurranser og absolutte prestasjoner basert på sosial sammenligning som sentrale kriterier for å kunne mestre (Ommundsen, 2015). Slike lærere gir mest anerkjennelse og oppmerksomhet til de elevene som mestrer best, de er sterkt dirigerende og sjelden åpne for valg og medbestemmelse fra elevene (Ommundsen, 2015). Prestasjonsfokusererte lærere viser også liten aksept for elevenes prøving og feiling i læringsarbeidet, de sammenligner feiling med mangel på ferdigheter, og evaluerer gjerne elever i offentlighet mens andre får høre på (Ommundsen, 2015). Ferdighetsbaserte grupperingsformer blir ofte tatt i bruk, og de ser gjerne på elevsamarbeid i undervisningen som uhensiktsmessig og galt (Ommundsen, 2015). Disse elementene i prestasjonsklimaet gjør at elevene går rundt og engster seg over å mislykkes i læringsarbeidet, noe som kan svekke elevenes konsentrasjon, innsats og vilje i læringsarbeidet (Ommundsen, 2015; Jakobsen, 2012). På den andre siden har vi det oppgaveorienterte klimaet.

3.3.4 Oppgaveklima

Lærere som skaper et oppgaveklima kjennetegnes ved at de betoner fremgang og innsats som sentrale og viktige kriterier for å mestre. De er samtidig opptatt av å kunne gi alle elever

likeverdig anerkjennelse og oppmerksomhet, uavhengig av deres ferdigheter og prestasjoner (Ommundsen, 2015). De gir elevene mer valg og innflytelsesmuligheter, og er aksepterende for den enkelte elevs prøving og feiling i læringsarbeidet. De bruker ulike grupperingsformer i undervisningen, og oppfordrer elevene til å samarbeide med hverandre når de skal lære (Ommundsen, 2015). Disse elementene i et oppgaveklima vil bety mye for elevenes motivasjon og vilje til å anstrenge seg i læringsarbeidet, og for evnen til å stå på når de møter motgang og utfordringer (Ommundsen, 2015). Elevene i et slike klima er ofte mer fornøyd under læringsarbeidet, og sliter mindre med nervøsitet enn elevene i et prestasjonsklima (Jakobsen, 2012). Læringsklimaet er dermed medbestemmende for elevenes tanker, følelser og handlinger i læringsaktiviteter, de ulike klimaene påvirker elevenes motivasjon, målorienteringer og oppfatninger om egen ferdighet (Jakobsen, 2012).

3.4 Sammenhengen mellom SDT og AGT

Selv om SDT og AGT er to forskjellige motivasjonsteorier, og er utarbeidet av forskjellige personer innen motivasjonsforskningen kan vi likevel finne flere sammenhenger mellom dem. SDT fokuserer på elevenes indre motivasjon gjennom tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene, men tar ikke for seg læringsklima slik AGT gjør. Ved å bruke AGT kan vi se om behovene i SDT faktisk blir tilfredsstilt eller ikke. For å illustrere dette kan jeg komme med to eksempler som viser denne koblingen mellom teoriene:

La oss først ta utgangspunkt i prestasjonsklimaet i AGT; i dette klimaet ligger mestringsfokuset på mellompersonlige konkurranser og absolutte prestasjoner basert på sosial sammenligning. Oppmerksomheten vies til de sterkeste elevene. Og det er sjeldent noen åpning for valgt og medbestemmelse fra elevene. Kobler vi dette opp mot SDT, vil et slikt

klima forhindre tilfredsstillelse av både kompetanse, tilhørighet og autonomi noe som igjen vil undergrave elevenes indre motivasjon. Motsatt kan vi se mot oppgaveklimaet i AGT.

Dette klimaet betoner fremgang og innsats som viktige kriterier for å mestre, her gis alle elevene likeverdig anerkjennelse og oppmerksomhet uavhengig av ferdigheter og prestasjoner. Elevenes gis også mer valg og innflytelsesmuligheter i dette klimaet. Koblet opp mot SDT, blir både kompetanse, tilhørighet og autonomi tilfredsstilt i dette klimaet, noe som vil fremme elevenes indre motivasjon. Denne sammenhengen vil komme enda tydeligere fram, gjennom mitt diskusjonskapittel, senere i fordypningsoppgaven.

3.5 Læreplanen: formålet for kroppsøvningsfaget

I formålet for læreplanen i kroppsøving heter det at: faget skal inspirere til fysisk aktivitet, og livslang bevegeleseglede og medvirke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kroppsøving skal bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon gjennom å være i aktivitet sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015). Som fremhevet tidligere i oppgaven er den indre motivasjonen sentral i forhold til elevenes interesse og glede i læringsarbeidet, og det er jo akkurat dette formålet beskriver. Interesse og glede for ulike aktiviteter, kan samtidig inspirere til fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede. Å fremme elevenes indre motivasjon vil altså være i tråd med formålet for faget, og det er her SDT og AGT kommer inn i bildet, på den måten at de kan brukes til å nettopp fremme elevenes indre motivasjon. Som jeg tidligere har påpekt sier SDT at tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene; kompetanse, tilhørighet og autonomi, vil fremme den indre motivasjonen, og disse behovene har igjen best grobunn i et oppgaveorientert læringsklima. Videre sier formålet blant annet at opplæringen i kroppsøving skal ivareta både tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter og skal stimulere til

eksperimentering og kreativ utfolding (Utdanningsdirektoratet, 2015). I et oppgaveklima gis elevene mer valg og innflytelses-muligheter, og deres prøving og feiling i læringsarbeidet blir akseptert, dette er faktorer i AGT, som er av betydning i forhold til akkurat dette med eksperimentering og kreativ utfolding. Som nevnt skal opplæringen gi elevene utgangspunkt for livslang bevegelsesglede, og mestring ut ifra sine egne forutsetninger. Dette er ivaretatt gjennom den særlige vurderingsordningen i faget; der elevens innsats skal være en del av grunnlaget for vurderingen. Innsats i kroppsøvingsfaget, innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysisk kapasitet (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette med innsats og utholdenhet i forhold til faglige utfordringer, kan også kobles opp imot behovet for kompetanse i SDT, som beskrives som en viktig drivkraft for å engasjere seg i læringsarbeidet, og fortsette selv om aktivitetene blir utfordrende. Dette handler igjen om faktorer i læringsklimaet som kan bidra til å tilfredsstille de grunnleggende behovene, og viser oss at praktisering av SDT og AGT, er i tråd med selve formålet for kroppsøvingsfaget.

4.0 Metode

I denne delen av fordypningsoppgaven kommer jeg til å redegjøre for hva «metode» er, hvilken metode jeg har benyttet meg av i denne fordypningsoppgaven, og hvordan data i oppgaven har fremkommet. Dette innebærer blant annet søkeprosedyrer, valg av databaser, søkeord, og hvilke krav som er blitt stilt for utvelgelsen av mine vitenskapelige forskningsartikler (inklusions- og eksklusjonskriterier). Dette artikkelutvalget vil bli presentert i *resultatdelen* (5.0) av oppgaven.

4.1 Hva er metode?

Metoden forteller oss hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2012). I søken etter en definisjon beskriver sosiologen Vilhelm Aubert *metode* på denne måten:

«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» (Aubert, 1985 s. 196).

Metode blir redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke, og hjelper oss til å samle inn *data*, altså den informasjonen som trengs til undersøkelsen (Dalland, 2012).

I forskningen dukker det raskt opp et «metodeskille», her skilles det mellom *kvantitative* og *kvalitative* metoder (Dalland, 2012). Dette kan beskrives relativt forenklet ved at kvantitativ metode baserer seg på data i form av tall, mens kvalitativ metode baserer seg på data i form av tekst. De kvantitative metodene har fordelen ved at de gir data i form av målbare enheter, mens de kvalitative metodene tar sikte på å fange opp meninger og opplevelser, som ikke lar seg tallfeste (Dalland, 2012). Forskjellen mellom disse metoderetningene er i første rekke knyttet til måten en samler inn data på (Dalland, 2012). Problemstillingen blir også styrende her I denne fordypningsoppgaven er jeg opptatt av å fange opp meninger og opplevelser, noe som ikke lar seg tallfeste. Av den grunn vil ikke en kvantitativ tilnærming være passende, jeg vil derfor ha en kvalitativ tilnærming til analysen av litteraturen og i arbeidet mitt for å belyse problemstillingen. I kommende avsnitt skal vi se nærmere på hvilken metode som er valgt til å belyse mitt problemområde og problemstilling.

4.2 Valg av metode

Denne fordypningsoppgaven tar utgangspunkt i et *systematisk litteraturstudie*, med en kvalitativ tilnærming. Den kvalitative tilnærmingen er på bakgrunn av min problemstilling, mens litteraturstudie som metode for denne oppgaven er et krav pålagt av Høgskolen, som ble fastsatt i 2016 under: *retningslinjer for bacheloroppgaver for idrett og kroppsøving* (Høgskolen i Innlandet, 2016). Vi skal i neste avsnitt se på hva et *litteraturstudie* egentlig dreier seg om.

4.3 Litteraturstudie

Den litterære oppgaven bygger i hovedsak på skriftlige kilder (Dalland, 2012). Et litteraturstudie, eller et litteraturprosjekt er en oppgave som systematiserer kunnskap fra skriftlige kilder; dette innebærer å samle inn, gjennomgå og sammenfatte litteratur (Magnus & Bakketeig, 2000). Vi skiller gjerne mellom to ulike typer litteraturstudier, det *allmenne* og det *systematiske*. Det allmenne litteraturstudiet beskriver og analyserer ofte de valgte artiklene uten noe tydelig system i forhold til hvordan de ble identifisert og hvorfor de inkluderes i studien (Axelsson, 2012). I allmenne litteraturstudier blir heller ikke de valgte artiklene kritisk analysert, dette gir leseren mulighet til å selv bedømme studien og resultatenes gyldighet (Axelsson, 2012). På den andre siden har vi det systematiske litteraturstudiet, som denne bacheloroppgaven tar utgangspunkt i.

Det systematiske litteraturstudiet baserer seg ofte på *primærkilder* i form av publiserte vitenskapelige artikler eller rapporter (Axelsson, 2012). Dette innebærer at artikkelen eller rapporten er skrevet av personen(e) som har gjennomført undersøkelsen (Johannesen., Tuft., & Christoffersen, 2016). I det systematiske litteraturstudiet blir også de valgte artiklene kritisk analysert, derfor må artiklene kvalitetssikres (Axelsson, 2012). Kvaliteten på dataen som er

innsamlet handler om *validitet* som betyr relevans/gyldighet og *reliabilitet* som betyr pålitelighet (Johannesen, et al. 2016). Med validitet menes det at data som innsamles må være relevant for problemstillingen, dette gjelder både i litteratursøkingen og i forhold til dataene som fremkommer i de valgte artiklene (Dalland, 2012). Selv om dataen i utgangspunktet er relevante, må de også være samlet inn slik at de er reliable eller pålitelige (Dalland, 2012). Dette betyr at de ulike leddene i prosessen må være frie for unøyaktigheter (Dalland, 2012). Spørsmålet om hva det systematiske litteraturstudiet egentlig handler om kan vi forenklet beskrive ved at det innebærer å svare på problemstillingen gjennom å: identifisere, velge, vurdere og analysere relevant forskning (Forsberg & Wengström, 2013).

Forsberg og Wengström (2013) poengterer også at følgende kriterier må være oppfylt for å kvalifisere til et systematisk litteraturstudie:

1. Oppgaven skal ha en tydelig problemstilling
2. Grunnlaget for forskningsartiklenes inklusjon- og eksklusjon i oppgaven skal presenteres
3. Søkestrategier som er benyttet for å finne valgte forskningsartikler skal bli presentert
4. Det skal gjøres en analyse av resultater/funn i de valgte forskningsartiklene

Disse kriteriene vil derfor bli fulgt gjennomgående i oppgaven: (1). Fordypningsoppgavens konkrete problemstilling har blitt presentert innledningsvis i avsnitt *2.1 Problemstilling*. (2). Mitt inklusjonsgrunnlag for forskningsartiklene vil bli presentert og begrunnet i avsnitt *4.5 Inklusjons- og eksklusjonskriterier*. (3). Søkestrategier som er blitt benyttet i.f.t valg av søkeord, databaser og treff vil bli presentert avslutningsvis i dette hovedkapittelet gjennom avsnitt *4.7 Søkeprosessen, mens* (4). Analysen av valgte forskningsartikler vil bli presentert i neste hovedkapittel, *5.0 Resultater*.

4.4 Min vei mot målet: undersøkelsesprosessen

Dalland (2012) skriver at i den litterære oppgaven, der det ikke er brukt noen spesifikk metode som observasjon eller spørreskjema skal det gjøres rede for fremgangsmåten, her utfordres forskeren til å beskrive denne veien og redegjøre for de valgene som er tatt underveis mot målet. I mitt arbeid med denne fordypningsoppgaven har jeg derfor valgt å bruke Jacobsen (2010) sine seks faser for undersøkelsesprosessen til å beskrive min fremgangsmåte.

4.4.1 Utvikling av en problemstilling

Problemstillingen angir hva vi er interessert i, og er styrende for utformingen av undersøkelsen (Jacobsen, 2010). Et av kravene for denne fordypningsoppgaven var at den skulle være relevant for studiets fagområde, altså kroppsøving og idrett. Med utgangspunkt i dette innledet jeg denne fasen med en idè, eller temaområde jeg ville bygge oppgaven min rundt. Jeg tenkte på min rolle som fremtidig kroppsøvingslærer, og hva som ville være viktig for meg å ha en dypere innsikt i og kunnskaper om i arbeidet med barn og unge. Temaet falt på elevenes motivasjon som forklart innledningsvis. Etter hvert utarbeidet jeg en konkret problemstilling til dette temaet, som jeg formulerte på denne måten:

«*Hvordan fremme elevenes motivasjon i kroppsøvingsfaget?*»

4.4.2 Valg av undersøkelsesdesign

Når problemstillingen er blitt utarbeidet, bør vi velge det undersøkelsesdesignet som passer best til å kunne belyse/besvare den spesielle problemstillingen (Jacobsen, 2010). Her bestemmes det om det skal samles inn *primærdata* eller *sekundærdata* (Jacobsen, 2010). Denne fordypningsoppgaven er jo basert på et litteraturstudie, som er blitt bestemt av

Høgskolen, oppgaven vil derfor basere seg på sekundærdata, altså eksisterende litteratur og kilder. Videre i denne fasen jobbet jeg systematisk ved å gjøre meg kjent med forskningen, tematikken og litteraturen, slik at jeg kunne danne meg en oversikt over området, også kalt en *litteraturgjennomgang*.

4.4.3 Hvordan skal vi samle inn informasjon?

Denne fasen omhandler datainnsamlingen. Dette innebærer hvordan vi samler inn informasjonen vi trenger til undersøkelsen og hva vi må passe på når vi henter ut informasjonen (Jacobsen, 2010). Denne fordypningsoppgaven er et litteraturstudiet, det vil si at informasjonen eller dataen som samles inn baserer seg, som nevnt, på eksisterende litteratur og kilder. I forhold til dette har også Høgskolen satt et krav for litteraturstudiet. For å kunne belyse problemstillingen på en god måte forutsetter et visst antall vitenskapelige artikler: Høgskolen har derfor fastsatt et anbefalt minimumskrav på 4 fagfelleverderte og publiserte artikler (Høgskolen I Innlandet, 2016). Dette har jeg derfor valgt å følge opp i min fordypningsoppgave.

4.4.4 Hvordan skal vi velge ut enheter?

«Enheter» i denne fordypningsoppgaven handler om hvordan litteraturen skal velges ut. I den forbindelse har jeg utformet et antall inklusjonskriterier som vil hjelpe meg i utvelgelsen av forskningsartiklene som skal inngå i oppgaven. Dette har også en sammenheng med oppgavens validitet og reliabilitet, som vil bli nærmere forklart i avsnitt 4.5 *Inklusjons- og eksklusjonskriterier*.

4.4.5 Hvordan skal vi behandle og presentere de dataene vi får inn?

I denne fasen har artiklene blitt valgt ut på grunnlag av inklusjonskriteriene, og søkeprosessen har blitt beskrevet (4.7 *Søkeprosessen*). Her skal dataene eller informasjonen analyseres (Jacobsen, 2010). Etter å ha lest og analysert stoffet vil jeg i denne oppgaven presentere et sammendrag av hver artikkel. Sammendraget vil blant annet inneholde studiens problemområde, metode og resultater/funn. Videre vil disse artiklene bli brukt i et diskusjon- / drøftingskapittel og koblet opp mot mitt teoriutvalgt for å belyse oppgavens problemstilling.

4.4.6 Hvor gode er funnene og konklusjonene?

Gjennom drøftingen kommer vi til å se hvor gode funnene som er gjort i oppgaven er: om vi har kommet i mål, altså om jeg har klart å svare på problemstillingen. Dette vil bli gjort gjennom en oppsummering-/konklusjonsdel avslutningsvis i oppgaven, og må bli sett i forhold til diskusjonen.

4.5 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

I et litteraturstudie skal det settes kriterier for hva som skal være med i studien, og hva som ikke skal være med, dette blir også kalt inklusjons- og eksklusjonskriterier (Magnus, 2000). I forkant av søkeprosessen utarbeidet jeg derfor ulike inklusjonskriterier for kildematerialet, disse var:

1. De utvalgte artiklene skal inneholde relevante data innenfor fagområdet, som kan bidra til å belyse min problemstilling
2. De utvalgte artiklene skal være skrevet på Norsk, Svensk, Dansk eller Engelsk
3. De utvalgte artiklene skal være fagfelleverderte (peer review)

4. De utvalgte artiklene skal være mellom år 1985-2017

For å styrke fordypningsoppgavens validitet har jeg satt et kriteriet i forhold til at artiklene skal inneholde relevante data (1). Med relevante data innenfor fagområdet menes det å begrense litteratursøket ned til at kildematerialet er relevant både for mitt fagområde, og for belysning av min problemstilling. Videre satte jeg en språkbegrensning (2). Dette valget handler om å utvide søkesonen min, jeg vil jo ha forskningsartikler av høyeste kvalitet, og det er ikke gitt at disse er skrevet på Norsk. For å kunne velge ut forskningsartikler av høyeste kvalitet har jeg også valgt at alle mine artikler skal være fagfellevurderte, eller «peer reviewed» (3). Dette er en form for kvalitetssikring og betyr at artiklene er vurdert og godkjent av eksperter innenfor fagområdet (Dalland, 2012). Ved å ha med dette inklusjonskriteriet i utvelgelsen, vil fordypningsoppgavens reliabilitet styrkes ytterligere. Avslutningsvis har jeg også valgt at artiklene ikke skal være publisert før 1985, dette valget ble tatt på bakgrunn av at Deci og Ryan publiserte sin Self-Determination Theory dette året, et slikt inklusjonskriteriet vil også bidra til å styrke oppgavens validitet.

4.6 Kildekritikk

Kildekritikken skal vise at man er i stand til å forholde seg kritisk til det kildematerialet som er brukt i oppgaven, og hvilke kriterier man har benyttet under utvelgelsen (Dalland, 2012). Hensikten med dette er å gi leseren muligheten til å ta del i refleksjoner du har gjort i.f.t hvilken relevans og gyldighet litteraturen har når det gjelder å belyse problemstillingen (Dalland, 2012). I forrige avsnitt presenterte jeg mine inklusjons- og eksklusjonskriterier som jeg benyttet under utvelgelsen av forskningsartiklene. Men for å styrke fordypningsoppgaven ytterligere må jeg også gjøre rede for hver enkelt kilde både under, og etter utvelgelsen. Her må man altså overbevise leseren om at kildene er tilstrekkelige, både når det gjelder validitet

og reliabilitet (Dalland, 2012). For å vurdere den enkelte kildes validitet og reliabilitet valgte jeg derfor i mitt arbeid å bruke Dalland (2012), sine seks kartleggingsspørsmål for kildens kvalitet:

- Hva slags tekst er det?
- Hvem har skrevet teksten?
- For hvem er teksten skrevet?
- Hvorfor skriver forfatteren om dette?
- Hva er formålet med teksten?
- Når er teksten skrevet?

4.7 Søkeprosessen

Med utgangspunkt i mine inklusjonskriterier kunne jeg starte selve søkeprosessen. Jeg valgte å benytte meg av søkemotoren «Oria», på bakgrunn av at jeg har best kjennskap til denne siden. Ringdal (2013) skriver at det blir viktig å gjøre et systematisk og fokusert søk, og bygge en base med nøkkelord: dette betyr å avgrense søket ved hjelp av sentrale begreper som kan forekomme i titler eller søkeord. Jeg bygget derfor opp en base med sentrale søkeord på norsk og engelsk: «motivasjon», «kroppspøving», «læringsklima», «motivation», «physical education», «self-determination theory», «self-determined motivation», «students», «teacher», «learning environment», «learning climate», «effort», «autonomi», «motivational climate», «student engagement», og brukte disse aktivt i søkeprosessen.

Den første artikkelen jeg fant het «Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education». Denne ble funnet ved hjelp av søkemotoren Oria, etter å ha tilført mine inklusjonskriterier, og

benyttet meg av Dalland (2012), sine seks kartleggingsspørsmål for bedømming av kildens kvalitet i utvelgelsen. Følgende søkeord ble benyttet: «kroppsoving» og «motivasjon».

Den andre artikkelen jeg fant het «Creating a motivational climate to foster engagement in physical education». Denne ble funnet ved hjelp av søkemotoren Oria, etter å ha tilført mine inklusjonskriterier, og benyttet meg av Dalland (2012), sine seks kartleggingsspørsmål for bedømming av kildens kvalitet i utvelgelsen. Følgende søkeord ble benyttet: «physical education», «educational environment», «student motivation», «engagement» og «physical education teachers».

Den tredje artikkelen jeg fant het «Motivational Climate and Students Emotional Experiences and Effort in Physical Education». Denne ble funnet ved hjelp av søkemotoren Oria, etter å ha tilført mine inklusjonskriterier, og benyttet meg av Dalland (2012), sine seks kartleggingsspørsmål for bedømming av kildens kvalitet i utvelgelsen. Følgende søkeord ble benyttet: «motivational climate», «student», «effort» og «physical education».

Den fjerde artikkelen jeg fant het «Student motivation in physical education and engagement in physical activity». Denne ble funnet ved hjelp av søkemotoren Oria, etter å ha tilført mine inklusjonskriterier, og benyttet meg av Dalland (2012), sine seks kartleggingsspørsmål for bedømming av kildens kvalitet i utvelgelsen. Følgende søkeord ble benyttet: «student motivation», «engagement», «physical activity» og «physical education».

Den femte artikkelen jeg fant het «Self-Determined Motivation and Physical Education Importance». Denne ble funnet ved hjelp av søkemotoren Oria, etter å ha tilført mine inklusjonskriterier, og benyttet meg av Dalland (2012), sine seks kartleggingsspørsmål for bedømming av kildens kvalitet i utvelgelsen. Følgende søkeord ble benyttet: «self-determined motivation», «physical education» og «importance».

5.0 Resultater

I dette kapittelet vil mitt artikkelutvalg bli presentert. Forskningsresultatene som blir relevant i forhold til å belyse min problemstilling vil bli fremhevet, og presentasjonen vil bli gjort på en systematisk måte der jeg vil se på: problemområde/formålet med studien, metode som er brukt og resultater/ funn som er blitt gjort i de ulike artiklene.

5.1 Artikkel 1

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

Forfatter(e): Yngvar Ommundsen & Silje Eikanger Kvalø

Publisert: Scandinavian Journal of Educational Research, 01 September 2007, Vol.51(4), p.385-413 [Fagfellevurdert tidsskrift]

Problemområde:

Formålet med denne studien var å undersøke betydningen av: læringsklima fra AGT og autonomistøtte fra læreren, oppfattet kompetanse og selvbestemmelse fra STD; i forhold til elevenes selvregulerte motivasjon i kroppsøvfaget.

Metode:

I studien er det blitt brukt en kvantitativ tilnærming, der data har blitt innsamlet ved hjelp av spørreskjemaer, som videre har blitt analysert. Deltakerne til undersøkelsen bestod av totalt 194, 10. klasse- elever (100 gutter og 94 jenter) fra fem forskjellige ungdomsskoler i Norge. Gjennom spørreskjemaene skulle disse elevene svare på forskjellige påstander basert på oppfattet autonomistøtte fra lærer, motivasjonsklima, oppfattet kompetanse, deres

selvregulerte motivasjon og deres glede og interesse for kroppsøving. Spørreskjemaene opererte med en 5- punkts skala der «jeg er ikke enig i det hele tatt» var det ene ytterpunktet, mens det andre var «jeg er fullstendig enig».

Resultater/funn:

Gjennom analysen finner studien at: ved å tilrettelegge for et mestringsorientert læringsklima i kroppsøvingsundervisningen, med høy autonomistøtte fra læreren, vil dette ha en positiv innvirkning på elevenes indre motivasjon. Et mestringsorientert læringsklima, autonomistøtte og oppfattet egenkompetanse viste også økte nivåer av elevenes interesse og glede i kroppsøvingsfaget. Elevenes selvregulerte motivasjon og oppfattet kompetanse viste også økt fysisk aktivitet etter skoletiden. Funnene i studien antyder samtidig at en kombinasjon av AGT og STD bidrar til å utvide vår forståelse av elevenes motivasjon, følelser og adferd i kroppsøvingsundervisningen.

5.2 Artikkel 2

Tittel: «Creating a motivational climate to foster engagement in physical education»

Forfatter: Melinda A. Solmon

Publisert: Journal of physical education, recreation & dance, 77:8, 15-22, 2006

[Fagfelleurdert tidsskrift]

Problemområde:

Forskningen innen idrett- og treningspsykologien tilbyr flere praktiske tiltak som lærere kan implementere i sin undervisning for å fremme elevenes engasjement og motivasjon i kroppsøvingsfaget. Problemet er at det finnes utallige distinkte motivasjonsteorier. Med et slikt utgangspunkt tar denne artikkelen sikte på å sammenfatte kunnskap om disse

motivasjonsteoriene, ved å fokusere på hvordan lærere kan skape et klima som oppmuntrer alle elever til å engasjere seg i læringsarbeidet.

Metode: Litteraturstudie

Resultater/funn:

Studien finner at det spesielt er *fem nøkkelementer* som kroppsøvingslærere kan ta i betraktning i forhold til deres undervisning, og hvordan de kan imøtekomme elevenes behov.

(1) *Verdi*; det første punktet Solmon fremhever, er at læreren må sørge for at elevene ser verdien av læringsinnholdet. Elever som ikke ser verdien eller betydningen av læringsinnholdet vil mest sannsynlig ikke bli engasjert i læringsaktiviteten. (2). *Muligheten til å mestre*; Når elevene har blitt overbevist om at læringsinnholdet har verdi, og at det er en grunn til å engasjere seg/delta i aktiviteten, må de ha troen på at de kan mestre aktiviteten. Hvis elevene ikke har troen på at de kan mestre aktiviteten, er det sannsynlig at de kan trekke seg tilbake og ikke prøve sitt beste. Derfor blir det viktig for læreren å kunne tilpasse undervisningen ut ifra elevens forutsetninger, slik at de kan oppleve mestring. (3). *Læreren må bry seg*; det tredje nøkkelementet som studien fremhever er betydningen av lærerens relasjoner til elevene. Det er viktig at læreren har en god kommunikasjon med elevene og viser at han/hun bryr seg om den enkelte elev. (4). *Motivasjonsklima*; det fjerde nøkkelementet som blir trukket frem, handler om at læreren må fokusere på elevens læring og forbedring kontra elevens prestasjoner. Når læreren har et mestringsorientert fokus der de oppfordrer elevene til å jobbe med å forbedre seg, og definerer mestring gjennom å klare et kriteriet, eller oppnå et personlig mål, har alle elevene i klassen muligheten til å oppnå fremgang og føle mestring. (5). *Indre motivasjon*; det siste og kanskje viktigste nøkkelementet ifølge Solmon, handler om å støtte elevenes indre motivasjon. Dette handler om å skape et miljø som vektlegger elevenes interesser og glede, la dem ta del i bestemmelsesprosesser og ulike valg,

slik at de kan ha en aktiv rolle i deres egen læring. Dette vil gjøre at elevene setter pris på den fysiske aktiviteten og fremme deres indre motivasjon.

Lærere som legger til rette for disse nøkkelementene vil skape et læringsmiljø som fremmer elevenes engasjement og motivasjon i kroppsøvfingsfaget. Solmon nevner også innledningsvis i artikkelen at disse nøkkelementene ikke står isolert fra hverandre, men heller at alle elementene har en tilknytning til hverandre.

5.3 Artikkel 3

Tittel: «Motivational Climate and Students' Emotional Experiences and Effort in Physical Education»

Forfatter(e): Jarmo Liukkonen, Vassilis Barkoukis, Anthony Watt & Timo Jaakkola

Publisert: Journal of Educational Research, 2010, Vol.103(5), p.295-308 [Fagfelleurdert tidsskrift]

Problemområde:

Formålet med denne studien var å undersøke hvilken påvirkning et selvbestemmende læringsklima, inkludert: autonomistøtte, oppfattet tilhørighet, oppgaveorientering og egoorientering har på elevenes adferd og innsats i kroppsøvfingsfaget.

Metode:

I studien er det blitt brukt en kvantitativ tilnærming, der dataen har blitt innsamlet ved hjelp av spørreskjemaer, som videre har blitt analysert. Deltakerne til undersøkelsen bestod av totalt 338, 6. klasse- elever (175 gutter og 163 jenter) fra to byer i Finland. Gjennom spørreskjemaene skulle elevene svare på forskjellige utsagn som blant annet ville måle deres

oppfattelse av læringsklima, glede, angst og innsats i kroppsøvingsfaget. Et eksempel på et utsagt som kunne stå i spørreskjemaet i forhold til elevenes oppfattelse av læringsklima var: oppgaveorientert: «det viktigste er at jeg forbedrer meg selv hvert år» kontra et egoorientert utsagn: «det viktigste er at jeg viser at jeg er bedre enn de andre i klassen i kroppsøving». Spørreundersøkelsen ble utført i forkant av en kroppsøvingstime i slutten av høstsemesteret.

Resultater/funn:

Studien finner at et mestringsorientert læringsklima med høy autonomistøtte og oppfattet tilhørighet har signifikante sammenhenger med elevenes indre motivasjon, glede og deltakelse i kroppsøving. På den andre siden viser studien at et prestasjonsorientert klima påvirker elevene negativt gjennom å ha et fokus på sosial sammenligning, noe som vil undergrave elevenes følelse av glede.

5.4 Artikkel 4

Tittel: «Student motivation in physical education and engagement in physical activity»

Forfatter(e): Charity L. Bryan & Melinda A. Solmon

Publisert: Journal of Sport Behavior, Sept, 2012, Vol.35(3), p.267(19) [Fagfelleurdert tidsskrift]

Problemområde:

Formålet med denne studien var å undersøke elevenes motivasjon i kroppsøving, ved å se på forhold mellom oppfattelse av læringsklima, holdninger, nivå av selvbestemmelse og engasjement i undervisningen.

Metode:

I studien er det blitt brukt en kvantitativ tilnærming. Data ble samlet inn ved bruk av spørreskjemaer, observasjon og skrittellere. Deltakerne i studien bestod av totalt 114 elever fra sjette, sjuende og åttende klasse (11-14 år) fra en offentlig skole i Louisiana, USA. Innsamlingen av data gikk over en fem dagers- periode, der hver av klassene hadde kroppsøvingsundervisning i 90-minutter om gangen i løpet av perioden.

Resultater/funn:

Studien finner at et mestringsklima med høy grad av autonomi, hadde en positiv effekt på elevenes holdninger til faget, gleden av å være i fysisk aktivitet og deres indre motivasjon. Det at læreren har fokus på elevenes læring og forbedring virker å være tiltalende for både guttene og jentene i de ulike klassene. I tillegg fremhever Bryan & Solmon at lærere bør gi elevene en rekke valgmuligheter i undervisningen for å fremme elevenes følelse av selvstendighet og øke nivået av selvbestemmelse. Dette er igjen med på å styrke elevenes holdninger og engasjement i kroppsøvfaget.

5.5 Artikkel 5

Tittel: «Self-Determined Motivation and Physical Education Importance»

Forfatter(e): Juan Antonio Moreno Murcia, David González-Cutre Coll & Luis Miguel Ruiz Pérez

Publisert: Human Movement, 01/1/2009, Vol.10(1) [Fagfelleurdert tidsskrift]

Problemområde:

Formålet med denne studien var å undersøke forholdet mellom selvbestemmelsesteorien og hvordan elevene opplever verdien og nytten av kroppsøvfaget.

Metode:

I studien er det blitt brukt en kvantitativ tilnærming. Data ble samlet inn ved hjelp av spørreskjema og ble videre analysert. Deltakerne i studien bestod av totalt 440 spanske elever (229 gutter og 211 jenter) mellom 14 og 16 år.

Resultater/funn:

Studien finner at det er en tydelig sammenheng mellom selvbestemmelsesteorien og hvordan elevene opplever kroppsøvfingsfagets verdi og nytte. Resultatene viste at elevene opplever kroppsøvfingsfaget som mer viktig og nyttig, når læreren klarer å øke deres oppfatning av autonomi, kompetanse og tilhørighet (de grunnleggende psykologiske behovene). Dette vil igjen føre til at elevenes indre motivasjon økes, og de vil se viktigheten av kroppsøvfingsfaget.

6.0 Diskusjon

I dette litteraturstudiet ønsket jeg å se nærmere på hvordan man kan fremme elvenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget. Videre begrenset jeg oppgavens problemfelt, ved å fokusere på to sentrale teorier innen motivasjonsforskningen; målorienteringsteorien og selvbestemmelsesteorien. I denne avsluttende delen av fordypningsoppgaven, vil jeg i dette kapitlet, sammen med en konklusjonsdel forsøke å besvare min problemstilling. Dette vil bli gjort gjennom diskusjon og drøfting av artikkelutvalgets resultater, sammen med oppgavens teorigrunnlag. Svakheter ved artiklene vil også bli tatt opp til diskusjon innledningsvis.

En av svakhetene i fordypningsoppgavens artikkelutvalgt er at forskningen til 3 av studiene ikke er utført i Norge, med norske elever, men henholdsvis fra Finland, USA og Spania. Det kan derfor diskuteres om dette er generaliserbart, altså overførbart til det Norske skoleverket.

Men slik jeg ser det, har Ommundsen & Kvalø (2007), sin studie fra Norge, flere likheter i sine resultater sammenlignet med studiene gjort utenlands, noe som kan antyde overførbarhet. En annen svakhet ved oppgaven som kan trekkes frem er min erfaring med litteraturstudie og litteratursøking. Det er første gang jeg arbeider med en slik oppgave, og dette kan blant annet påvirke søkeprosessen, som igjen kan ha gjort at det kan være andre fagfelleverderte artikler som også er relevante og kanskje bedre, som ikke har blitt inkludert i oppgaven.

6.1 AGT + SDT: Deres betydning for elevenes motivasjon

Både studien til Ommundsen & Kvalø (2007), Liukkonen et. al (2010) og Bryan & Solmon (2012), finner at et oppgaveorientert læringsklima bidrar til å fremme elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget. Murcia et. al (2009), finner også at tilfredsstillende av menneskets grunnleggende psykologiske behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi, har signifikante betydninger for elevenes motivasjon.

Som nevnt tidligere i mitt teorikapittel finner vi klare sammenhenger mellom SDT og AGT, denne sammenhengen blir også vist gjennom resultatene fra mitt artikkelutvalg. Av den grunn vil jeg derfor, videre i diskusjonen, fremheve sammenhengen mellom disse teoriene, ved å koble de grunnleggende psykologiske behovene i SDT, opp mot læringsklimaet i AGT, og deres betydning for elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget. Dette vil igjen bli sett i sammenheng med formålet for kroppsøvfingsfaget.

6.1.1 Læringsklima – Kompetanse

I SDT viser behovet for kompetanse til opplevelsen av å mestre sine omgivelser, en søken etter utfordringer og en følelse av å gradvis beherske disse utfordringene (Lillejord et. al,

2013). Denne følelsen er en viktig drivkraft for å engasjere seg i læringsarbeidet og fortsette selv om aktivitetene blir utfordrende, følelsen øker også elevenes ønske om å gjenta aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Motsatt vil elevene som har følelsen av at de ikke behersker aktiviteten, ha mindre lyst til å delta i læringsarbeidet. For å tilfredsstille behovet for kompetanse, kan vi se mot det oppgaveorienterte læringsklimaet i AGT, som betoner fremgang og innsats som sentrale og viktige kriterier for å mestre, noe som igjen vil bety mye for elevenes motivasjon og vilje til å anstrenge seg i læringsarbeidet, samt deres evne til å stå på når de møter motgang og utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan bekreftes av studien til Ommundsen & Kvalø (2007), som fant at tilrettelegging av et mestringsorientert (oppgaveorientert) læringsklima hadde en positiv innvirkning på elevenes indre motivasjon og oppfattet egenkompetanse, som viste økte nivåer av elevenes interesse og glede i kroppsøvningsfaget. Et annet interessant funn som Ommundsen & Kvalø (2007), fant i denne studien var at elevenes selvregulerte motivasjon og oppfattet egenkompetanse også viste økt fysisk aktivitet etter skoletiden. Dette kan antyde at elevenes indre motivasjon, interesse og glede i kroppsøvningsfaget, kan ha bidratt til å øke deres fysiske aktivitetsnivå også etter skoletiden. Dette kan igjen sees i sammenheng med selve formålet for kroppsøvningsfaget, som blant annet sier at: faget skal inspirere til fysisk aktivitet, og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Behovet for kompetanse kan videre sees i sammenheng med Solmon (2006), sin studie, og hennes to første nøkkelementer for å skape et motiverende læringsklima. Solmon (2006), fremhever betydningen av *verdi*, som innebærer at læreren må sørge for at elevene ser verdien av læringsinnholdet, elevene som ikke ser verdien, eller betydningen av læringsinnholdet vil mest sannsynlig ikke bli engasjert i læringsaktiviteten. Når elevene har blitt overbevist om at læringsinnholdet har verdi, fører dette oss over til Solmon (2006), sitt andre nøkkelement, *muligheten til å mestre*, når elevene finner en grunn til å engasjere seg, må de ha troen på at de kan mestre aktiviteten. Hvis elevene ikke har troen

på at de kan mestre aktiviteten, er det sannsynlig at de kan trekke seg tilbake og ikke prøve sitt beste, det blir derfor viktig at læreren klarer å tilpasse undervisningen slik at alle elevene har en mulighet til å mestre i læringsarbeidet. Dette er også noe som kan kobles opp imot formålet med kroppsøvningsfaget. Som nevnt skal opplæringen gi elevene utgangspunkt for livslang bevegelsesglede, og mestring ut ifra sine egne forutsetninger, noe som er ivaretatt gjennom den særlige vurderingsordningen i faget, der elevens innsats skal være en del av grunnlaget for vurderingen. Innsats innebærer at elevene prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp (Utdanningsdirektoratet, 2012). Av den grunn må læreren også betone fremgang og innsats som viktige kriterier for å mestre, og ikke bare vie sin oppmerksomhet til de elevene som mestrer best. Noe som vi kan finne igjen i prestasjonsorienterte klima kontra oppgaveorienterte klima i AGT.

6.1.2 Læringsklima – Tilhørighet

I SDT handler tilhørighet om elevenes følelse av å bli likt, respektert og verdsatt av lærer- og medelever (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tidligere forskning har vist at tilhørighet, emosjonell støtte og et positivt forhold mellom elev og lærer fremmer elevenes motivasjon for læringsarbeidet. Dette støttes av Solmon (2006), som trekker frem lignende gjennom sitt tredje nøkkelement i sin studie: at *læreren må bry seg*. Punktet handler om betydningen av lærerens relasjoner til elevene, og at det er viktig å ha god kommunikasjon med elevene, samt vise at han/hun bryr seg om den enkelte elev. Hvis vi ser dette i forhold til AGT, handler det om at læreren klarer å skape et oppgaveklima, der læreren er opptatt av å kunne gi alle elever likeverdig anerkjennelse og oppmerksomhet uavhengig av deres ferdigheter og prestasjoner, noe som igjen vil bety mye for elevenes motivasjon i kroppsøvningsfaget (Ommundsen, 2015). Studien til Liukkonen et.al (2010) fremhever også betydningen av tilhørighet, der de finner signifikante sammenhenger mellom oppfattet tilhørighet og elevenes indre motivasjon, glede

og deltakelse i kroppsøvningsfaget. På den andre siden finner Liukkonen et. al (2010), at et prestasjonsklima påvirker elevene negativt gjennom å ha et fokus på sosial sammenligning, noe som igjen vil undergrave elevenes følelse av glede, og deres indre motivasjon. Behovet for tilhørighet har altså en sammenheng med elevenes motivasjon, glede og deltakelse i kroppsøving. Ser vi dette opp imot formålet for kroppsøvningsfaget, finner vi blant annet at: kroppsøving skal bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon gjennom å være i aktivitet sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015). Av den grunn blir det derfor viktig at læreren klarer å tilrettelegge undervisningen, slik at elevene gis muligheten til å få oppleve dette. Noe som kan gjøres ved å tilfredsstille deres behov for tilhørighet, som altså vil bidra til å fremme elevenes motivasjon, glede og deltakelse i faget.

6.1.3 Læringsklima – Autonomi

I SDT viser behovet for autonomi til et ønske om å se seg selv som kilde til egne handlinger, en adferd som oppleves som frivillig og som kan springe ut fra egne interesser og verdier (Deci & Ryan, 2000). Elever vil ifølge, SDT bare oppleve selvbestemmelse hvis skolearbeidet tilrettelegger for autonomi og ikke hvis klasseundervisningen er preget av lærersentrert undervisning og høy ytre kontroll (Lillejord et. al, 2013). Dette vil ha signifikant betydning for elevenes motivasjon, noe som kan bekreftes av blant annet Ommundsen & Kvalø (2007) og Liukkonen et. al (2010) som finner at høy autonomistøtte av læreren vil ha positiv innvirkning på elevenes indre motivasjon i kroppsøvningsfaget. Bryan & Solmon (2012), finner også lignende resultater i sin studie, ved at; et oppgaveorientert læringsklima med høy grad av autonomi, hadde positiv effekt på elevenes holdninger til faget, gleden av å være i fysisk aktivitet og deres indre motivasjon. Ser vi mot AGT og læringsklimaet i forhold til autonomi, finner vi at i oppgaveklimaet fokuserer læreren på å gi elevene mer valg og innflytelsesmuligheter, og er aksepterende for deres prøving- og feiling i læringsarbeidet (Ommundsen,

2015). Vi kan derfor si at autonomi har best grobunn i dette klimaet kontra i et prestasjonsklima: der læreren er sterkt dirigerende og sjeldne åpne for valgt og medbestemmelse fra elevene. Dette fører oss også til Solmon (2006), sitt fjerde nøkkelement i sin studie, *motivasjonsklima*: der hun skriver at læreren må fokusere på elevenes læring og forbedring kontra elevenes prestasjoner. Når læreren har et mestringsorientert fokus der de oppfordrer elevene til å jobbe med å forbedre seg, og definerer mestring gjennom å klare et kriteriet, eller oppnå et personlig mål, har alle elevene i klassen muligheten til å oppnå fremgang og føle mestring (Solmon, 2006). Formålet for kroppsøvingfaget sier at opplæringen skal ivareta både tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter og skal stimulere til eksperimentering og kreativ utfolding (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne stimuleringen av eksperimentering og kreativ utfolding kan vi ut ifra tidligere diskusjon si, har best grobunn i et oppgaveorientert læringsklima, der dette grunnleggende behovet for autonomi fra SDT blir tilfredsstilt. Hvis elevene skal ha en mulighet til å utfolde seg kreativt og eksperimentere kan ikke læreren være sterkt dirigerende og lite åpne for valg og medbestemmelse. Læreren må være autonomistøttende og åpen for elevenes prøving og feiling i læringsarbeidet for at elevenes kreative utfolding og eksperimentering skal finne sted.

6.2 Fellestrekket: den indre motiverte læringsadferden

I litteraturen blir den indre motiverte læringsadferden betraktet som den optimale formen for motivasjon, og i skolen er det et ideal at elevene skal lære ut ifra indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Imsen, 2014). Solmon (2006), peker også på *indre motivasjon* gjennom sitt siste og viktigste nøkkelement, i sin studie: å øke den indre motivasjonen handler om å skape et miljø som vektlegger elevenes interesser og glede, la dem ta del i bestemmelsesprosesser og ulike valg, slik at de kan ha en aktiv rolle i deres egen læring. Dette vil gjøre at elevene

setter pris på den fysiske aktiviteten og fremmer deres indre motivasjon. Som Deci og Ryan (2000) beskriver, må de grunnleggende behovene i SDT tilfredsstilles for å fremme elevenes indre motivasjon. Dette bekreftes på en eller annen måte gjennom alle studiene som er blitt valgt i denne fordypningsoppgaven. Ommundsen & Kvalø (2007), viser at et mestringsorientert læringsklima, autonomistøtte, og oppfattet egenkompetanse påvirker elevene positivt i forhold til deres glede og interesse for kroppsøvfingsfaget. Elevenes glede og interesse vil som nevnt tidligere fremme deres indre motivasjon i ulike aktiviteter.

Liukkonen et al. (2010), finner også at et mestringsorientert læringsklima med høy autonomistøtte og oppfattet tilhørighet har signifikante sammenhenger med elevenes indre motivasjon, glede og deltakelse i kroppsøving. Dette stemmer overens med teorien, som sier at de oppgaveorienterte elevene viser større grad av deltakelse og engasjement for skolearbeidet, og er mer fornøyd under læringsarbeidet. Studien til Liukkonen et al. (2010) viser også, som nevnt, at et prestasjonsorientert klima påvirker elevene negativt gjennom å ha et fokus på sosial sammenligning, noe som vil undergrave elevenes følelse av glede. Dette stemmer også overens med AG-teorien i.f.t egoorientering; som er forbundet med flere negative følelser og tanker rundt læringen.

I studien til Bryan & Solmon (2012), finner vi også likheter med de andre studiene, de trekker frem at et oppgaveorientert læringsklima med høy grad av autonomi, hadde en positiv effekt på elevenes holdninger til faget, gleden av å være i fysisk aktivitet og deres indre motivasjon. Bryan og Solmon (2012) skriver videre at lærerne bør gi elevene en rekke valgmuligheter i undervisningen for å fremme deres følelse av selvstendighet, som igjen er med på å styrke elevenes holdninger og deres engasjement i kroppsøvfingsfaget. I forhold til dette sier også teorien at læreren bør støtte elevenes autonomi og gi alle elevene likeverdig anerkjennelse og oppmerksomhet uavhengig av deres ferdigheter og prestasjoner, for å fremme deres indre motivasjon i kroppsøvfingsfaget.

Studien til Murcia et. al (2009), viser tydelig at elevene opplever kroppsøvfingsfaget som mer verdifullt og nyttig, når læreren klarer å øke deres oppfatning av autonomi, kompetanse og tilhørighet, noe som igjen vil bidra til å fremme elevenes indre motivasjon, og at de vil se viktigheten av kroppsøvfingsfaget.

7.0 KONKLUSJON: Hvordan fremme elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget?

I dette litteraturstudiet ønsket jeg å se nærmere på hvordan man kan fremme elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget med utgangspunkt i to sentrale teorier innen motivasjonsforskningen; selvbestemmelsesteorien og målorienteringsteorien. Denne konklusjonen vil gi en kort oppsummering av hovedfunn i studien, og må bli sett i lys av diskusjonsdelen.

Funnene i denne studien viser at kroppsøvfingslæreren bør legge til rette for et oppgaveorientert læringsklima. Dette innebærer blant annet at læreren må kunne gi alle elevene likeverdig anerkjennelse og oppmerksomhet, betone fremgang og innsats som viktige kriterier for å mestre, gi elevene mer valg og innflytelsesmuligheter og være aksepterende for elevenes prøving og feiling i læringsarbeidet. Dette er sentrale faktorer i læringsklimaet, som vil bidra til å tilfredsstille elevenes grunnleggende psykologiske behov for *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet*, noe som igjen vil bidra til å fremme elevenes indre motivasjon, glede og interesse i kroppsøvfingsfaget. Dette er noe som, på en eller annen måte, blir bekreftet av alle mine utvalgte forskningsartikler gjennom deres resultater og funn. Den indre motivasjon blir altså et fellestrekk i forskningsartiklene.

Den indre motiverte læringsadferden blir, som nevnt tidligere, betraktet som den optimale formen for motivasjon, lærestoffet blir her utført fordi det oppleves som interessant, og

arbeidet i seg selv gir glede og tilfredsstillelse, og i skolen er det et ideal at elevene skal lære ut ifra den indre motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Imsen, 2014). Som fremhevet gjennomgående i diskusjonskapittelet, vil også læring ut ifra den indre motivasjonen kunne forsvares av formålet for kroppsøvfingsfaget. Det er her SDT og AGT kommer inn i bildet, på den måten at de kan brukes til nettopp å fremme elevenes indre motivasjon. Ut ifra dette belyser også studien at lærerens praktisering av SDT og AGT er helt i tråd med kroppsøvfingsfagets formål.

Referanseliste

Axelsson, Å. (2012). Litteraturstudie. I Granskar, M. & Höglund-Nielsen, B (Red.).

Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård. (2.utg). Lund:

Studentlitteratur AB.

Bryan, C.L., & Solmon, M.A. (2012). *Student motivation in physical education and engagement in physical activity.* Journal of Sport Behavior, Sept, 2012, Vol.35(3), p.267(19).

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

Dalland, O. & Trygstad, H. (2012). Kilder og kildekritikk. I O. Dalland (Red.), *Metode og oppgaveskriving.* (5. utg., s. 63-81). Oslo: Gyldendal akademisk.

Duda, Joan. L. & John. G. Nicholls, (1992) *Dimensions of Achievement motivation in schoolwork and sport.* Journal of Educational Psychologist,, 84, 290-299.

Forsberg C, Wengström Y. (2013). *Att göra systematiska litteraturstudier: värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning.* (3.utg.). Stockholm: Natur och Kultur och

Författarna

Høgskolen I Innlandet. (2016). *Retningslinjer for bacheloroppgaver ved institutt for idrett og kroppsøving.* Internt dokument.

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

Jacobsen, D.I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse og sosialfagene*. (2.utg.). Kristiansand: Høgskoleforlaget

Jakobsen, A.M. (2012). *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving*. Universitetet i Nordland. Hentet, 5.4.2017 fra <http://www.idrottsforum.org/jakobsen121010/>

Johannesen, A., Tufte, P.A, & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS

Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Liukkonen, J., Barkoukis, Watt, A., & V., Jaakkola, T., (2010). *Motivational Climate and Students' Emotional Experiences and Effort in Physical Education*. *The Journal of Educational Research*, (103), 295-308.

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

Moreno Murcia, J., Coll, D., & Ruiz Pérez, L. (2009). *Self-determined motivation and physical education importance*. *Human Movement*, 10(1), 5-11.

Ommundsen, Y., & KvalØ, S. E. (2007). *Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413.

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

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvanitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

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.

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

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Solmon, M.A. (2006). *Creating a motivational climate to foster engagement in physical education*. *Journal of physical education, recreation & dance*, 77:8, 15-22.

Bryan, C.L., & Solmon, M.A. (2012). *Student motivation in physical education and engagement in physical activity*. *Journal of Sport Behavior*, Sept, 2012, Vol.35(3), p.267(19).

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i kroppsøvingsfaget: 3. Læreplanen i*

kroppsøving. Lokalisert på: <https://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet. (2015). Læreplan i kroppsøving. *Føremål*. Lokalisert på:

<http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag