



Campus Elverum

Kandidatnummer 14.

Karine Tynæs Haarstad

Bacheloroppgave

Sammenheng mellom elevers opplevelser i kroppsøving
og fysisk aktivtetsdeltakelse utenfor skolen

Relationship between pupils' experiences in physical education
and physical activity participation outside school

Faglærer i kroppsøving og idrettsfag

2017

Forord

Denne bacheloroppgaven marker tre fine og lærerike år på Høgskolen i Innlandet, Campus Elverum. Jeg valgte tema for denne oppgaven basert på interesse noe som har medført til en spennende arbeidsprosess. Likevel har denne prosessen vært lang og mye mer krevende enn hva jeg forventet. Det er flere som har bidratt til at jeg har kommet i mål med denne oppgaven. Jeg vil først og fremst rette en takk til min veileder Irina Burchard Erdvik som har gitt meg mye god og nødvendig veiledning, jeg vil også takke mine foreldre, tante og samboer, tusen takk!

Sammendrag

Forfatter

Karine Tynæs Haarstad

Problemstilling

Har elevers opplevelser i kroppsøvfingsfaget sammenheng med fysisk aktivitets deltakelse utenfor skolen?»

Metode

Litteraturstudie

Teori

Teorikapittelet vil gjøre rede for begreper som kan er relevant for å forstå elevenes opplevelser i kroppsøvfingsfaget

Resultater

En gjennomgang av fire fagfelleverderte artikler som omhandler elevers opplevelser i kroppsøving og fysisk aktivitet utenfor skolen.

Diskusjon

Dette kapittelet vil diskutere artiklenes resultater i lys av teorien anvendt i oppgaven.

Konklusjon

Dette kapittelet vil oppsummere og konkludere i lys av teori og fagfelleverderte artikler.

Innholdsfortegnelse

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
1.0 Innledning.....	5
1.1 Problemområde.....	6
1.2 Problemstilling.....	6
2.0 Teori.....	6
2.1 Selvoppfatning.....	7
2.2 Psykologisk læringsklima	9
2.2.1 Oppgaveklima.....	10
2.2.2 Prestasjonsklima.....	11
2.3 Motivasjon.....	11
2.4 Selvbestedmelsesteorien	12
2.5 Mestringserfaringer.....	14
2.6 Kroppsøvlingslærerens rolle.....	16
3.0 Metode	17
3.1 Litteraturstudie.....	18
3.2 Litteratursøk – fremgangsmåte.....	19
3.3 Kildekritikk	20
3.4 Inklusjons og eksklusjonskriterier	22
4.0 Resultat.....	22
5.0 Diskusjon	32
6.0 Konklusjon	37
7.0 Litteraturliste.....	38

1.0 Innledning

Ifølge læreplanen for kroppsøving skal faget inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede ut ifra egne forutsetninger. Kroppsøvingfaget skal fremme glede, mestring og inspirasjon til å delta i ulike aktiviteter, det skal også bidra til utvikling av god selvfølelse og positiv oppfatning av kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dessverre er det ikke alle elever som opplever fagets formål (Ertesvåg, 2013). Ifølge en artikkel fra VG sier verdens helseorganisasjon at inaktivitet er en større helserisikofaktor enn overvekt (Johansen, 2015). Dette gjør kroppsøving til en svært viktig kilde for å bidra til å unngå inaktivitet. Denne oppgaven vil undersøke elevers trivsel og opplevelser i kroppsøving og om det har noen videre sammenheng med fysisk aktivitetsdeltakelse utenfor skolen. Det er vel kjent at opplevelsen av å få til noe, beherske noe nytt, eller oppleve fremgang med noen en strever med, vil øke motivasjonen og gleden ved å fortsette (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Dette kan gjenspeiles i en såkalt bevegelsesglede hvor motivasjon kommer innenfra, *indre motivasjon* (Imsen, 2014) hvor man ønsker å fortsette aktiviteten gjennom interesse og glede av aktiviteten (Imsen 2014). Det er ikke alle elever som opplever denne bevegelsesgleden i kroppsøvingfaget (Ertesvåg, 2013) noe som kan være medvirkende årsaker til at kroppsøvingfagets interesse som skal inspirere til livslang bevegelsesglede ikke nødvendigvis oppnås for alle elever (Ertesvåg, 2013). Med dette som utgangspunkt vil denne oppgaven undersøke om elevers opplevelser i kroppsøvingfaget kan ha sammenheng med fysisk aktivitet på fritiden.

1.1 Problemområde

I denne bacheloroppgaven er temaet elevers opplevelser i kroppsøving og mulige sammenhenger med fysisk aktivitet utenfor skolen. I løpet av mange år som elev gjorde jeg meg tanker om at noen elever særlig mislikte kroppsøving og at disse elevene veldig ofte ikke deltok i noen form for organisert fysisk aktivitet på fritiden. I løpet av de praksisperiodene vi har hatt i gjennom studiet har jeg observert elever som ikke synes å oppleve bevegelsesglede i kroppsøvingsundervisningen. Ved å stille disse elevene tilfeldige spørsmål om hva de liker av aktiviteter på fritiden er det ingen som har oppgitt noe som har med fysisk utfoldelse å gjøre. Det er gjennomgående stillesittende aktiviteter som dominerer hverdagen deres.

Jeg mener derfor at dette er et viktig fokusområde da kroppsøvingfagets formål skal bidra til at *alle* elever opplever mestring og inspirasjon til livslang bevegelsesglede (Udir, 2015). I denne oppgaven ønsker jeg derfor å undersøke om elevens opplevelser i kroppsøvingfaget kan ha noen sammenheng med deltagelse i fysiske aktiviteter utenfor skolen.

1.2 Problemstilling

Derfor er min problemstilling som følger:

«Har elevers opplevelser i kroppsøvingfaget sammenheng med fysisk aktivtetsdeltakelse utenfor skolen?»

2.0 Teori

Elevers opplevelser i kroppsøving kan forstås gjennom teori som omhandler blant annet selvpoppfatning, læringsklima, mestringstro, kroppsøvlingslærerens rolle, motivasjon og

selvbestemmelsesteorien. Derfor omhandler dette teorikapittelet begreper rettet mot disse punktene.

2.1 Selvoppfatning

Kroppsøvningsfaget er et fag som skal bidra til å inspirere til fysisk aktiv livsstil, livslang bevegelsesglede, fremme glede, mestring og utvikle en positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse (Udir, 2015). I kroppsøvningsfaget er bruk av kropp sentralt, og elevens evne til å mestre bruk av egen kropp blir relativt synlig og følelsen av å mestre fysisk aktivitet med kroppen vil kunne bidra til en positiv selvoppfatning (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Dette kan igjen kunne bidra til fysisk aktivitet utenfor skolen og livslang bevegelsesglede (Lillemyr, referert i Brattenborg & Engebretsen, 2013, s 176). Elever er alle ulike, uavhengig av deres ulike fysiske forutsetninger skal alle elever kunne oppleve mestring og glede i faget (Udir, 2015). Det vil være skolens og lærerens sitt ansvar at fagets formål blir oppnådd (Lovdata, 2017). Ifølge Ertesvåg (2015) vil tre av ti barn og ungdommer oppleve mistrivsel eller hate kroppsøving. Det kan tenkes at dette er eksempler på elever som ikke opplever mestring i kroppsøvningsfaget, noe som igjen kan påvirke deres selvoppfatning. I dette kapittelet skal det fokuseres på selvoppfatning, da det vil være relevant for belyse oppgavens problemstilling.

I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) brukes begrepet selvoppfatning til å forklare enhver oppfatning, forventning, vurdering tro eller viten en person har om seg selv. De oppfatningene en person har om seg selv har en grunnmur i tidligere erfaringer og hvordan erfaringene er tolket og forstått (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Oppfatningene betraktes som subjektive i den forstand at det ikke nødvendigvis stemmer overens med andre sine oppfatninger av vedkommende. Likevel viser de subjektive oppfatningene å påvirke vedkommendes følelser, motiver og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Rosenberg beskriver selvoppfatning der en

persons atferd er basert på hvordan han/hun *tror* hun er og ikke hvordan han/hun *egentlig* er (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 80). Imsen (2014) skriver at selvoppfatning er en fellesbetegnelse om de bevisste tankene vi har om oss selv, hvor det skilles mellom spesifikk og generell del. Vi har alle ulike oppfatninger innenfor ulike områder, akademisk, sosialt, innen idrett og så videre, dette betraktes som spesifikk del (Imsen, 2014). Alle oppfatningene vi gjør oss innen de ulike områdene skaper den helhetlige oppfatning av oss selv som sees på som generell del (Imsen, 2014).

Når man snakker om selvoppfatning vil selvverd henge tett sammen og være et viktig aspekt ved selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hvordan en person verdsetter seg selv vil ha betydning for selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I kroppsøving skaffer elevene seg erfaring av mestring eller mangel mestring gjennom aktivitetene de står overfor, noe som vil ha betydning for elevens selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ifølge Imsen (2014) vil selvoppfatning ha nær sammenheng med en persons oppfatning av egen kompetanse. Med dette menes en slags generalisert kompetanse, hvor en person har tro på egen evne til å mestre ulike oppgaver, eller ser på sine evner som avgrenset, som kun oppleves tilstrekkelig innen noen felt (Imsen, 2014). Ifølge Bandura og Covington viser elever med lav faglig oppfattet kompetanse å oppleve mer angst og stress i prestasjoner og læringssituasjoner enn elever med høy oppfattet kompetanse (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 80). Elever med lav oppfattet kompetanse opplever prestasjonssituasjoner som mer truende siden de allerede forventer og mislykkes på områder som ansees som viktig (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 80). Tidligere forskning viser at alle mennesker har behov for en positiv selvoppfatning. Dersom elever har en dårlig oppfattet kompetanse, vil det kunne medføre beskyttelse av eget selvverd, gjennom lavere ytelse (Kaplan, 1980: Yamamoto, 1972: Snygg & Combs, 1949, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 81). Basert på forskningen nevnt over vil det være naturlig å tenke at oppfattet kompetanse, enten den er god eller dårlig, er

opplevelser som finner sted i kroppsøvingen. Videre vil det kunne tenkes at elevenes oppfattelse av egen kompetanse kan ha betydning for videre deltakelse i fysisk aktivitet utenfor skolen. Dette forklarer hvorfor selvoppfatning er viktig i kroppsøving. Utviklingen av en god selvoppfatning vil blant annet være avhengig av trygge læringsforhold, hvor det ifølge Sidmundsson og Ingebrigtsen (2014) vil være viktig med et trygt læringsklima. Hvor det igjen er tillat å mestre på ulike nivåer (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

2.2 Psykologisk læringsklima

Skaalvik og Skaalvik (2013) definerer læringsklima som miljøet, atmosfæren, den sosiale interaksjonen og vurderingene som elever opplever og erfarer i skolen. Det skilles mellom læringsklimaet slik det er tilrettelagt og organisert, inkludert syn og holdninger på læringen i forhold til organisering og tilrettelegging, men også hvordan elevene opplever læringsklimaet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hvordan elevene opplever læringsklimaet har betydning for deres læring, selvoppfatning og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skal man endre elevenes opplevelse av læringsklimaet må man endre forholdene som gir betydning for deres opplevelse for å kunne inspirere til fysisk aktivitet uten for skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Sigmundsson og Ingebrigtsen (2014) beskriver psykologisk læringsklima som grunnlaget for elevers oppfatning av hva det vil si å mestre. For det første har læringsklimaet betydning for læringsstrategiene som anvendes og oppfatninger om årsaksforhold til at man lykkes og mislykkes (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2014). For det andre har læringsklimaet betydning for elevens personlige verdier tilknyttet egen deltakelse i kroppsøving, for deres følelsesmessige reaksjoner som glede, kjedsomhet, engstelse og motivasjon (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2014).

I kroppsøving skapes det ulike læringsatmosfærer i interaksjon med lærer og elev. Dette foregår gjennom måten lærere strukturerer og tilrettelegger ulike aktiviteter på. Man kan skille mellom to helt forskjellige læringsklimaer, *oppgaveklima* og *prestasjonsklima* (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2014). Dette kan betraktes som skolens målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tidligere forskning av målorientering med fokus på skolens målstruktur og signalene som sendes til elevene om verdier i skolen, viser at noen skoler sender ut ulike signaler om fokus på; fremgang, innsats og utvikling, mens noen skoler sender signaler om at elevens resultater er det viktigste, og at de gjør det bedre enn andre (Arnes, 1992, Skaalvik & Skaalvik 2011a, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s, 200). Videre viser forskningen at elevens opplevelse av læringsmiljøet gjennom signalene skolen sender kan gi konsekvenser for deres selvoppfatning, motivasjon, prestasjon og atferd (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 202). Selv om læringsmiljøet kan oppleves bra for lærere og flere elever kan det likevel oppleves truende og lite stimulerende for andre elever (Skaalvik, 1996). Elever har et behov for å oppleve mestring, annerkjennelse, selvakseptering og en positiv selv vurdering. Skaalvik (1996) skriver videre at et kriterium for et godt læringsmiljø avhenger av om elevenes behov ivaretas, da dette viser å påvirke elevens deltakelse.

2.2.1 Oppgaveklima

Ifølge Sigmundsson og Ingebrigtsen (2014) vil et oppgaveklima ha fokus på fremgang og innsats som viktige kriterier for å mestre. Uavhengig av ferdigheter og prestasjoner skal alle oppleve likeverdig annerkjennelse og oppmerksomhet (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2014). Lærerne vil i et slikt læringsklima være mere åpne for elevens prøving og feiling (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2014).

2.2.2 Prestasjonsklima

I et prestasjonsklima vektlegges det å vinne og prestere basert, på sosial sammenligning som viktige kriterier for mestringsfølelse (Sigmundsson & Engebrigtsen, 2013). Gjennom praktisering av prestasjonsklima gir lærerne mest annerkjennelse og oppmerksomhet til elevene med best fysiske forutsetninger og de som mestrer oppgavene best (Sigmundsson & Engebrigtsen, 2013). Arnes viser i tidligere studier fra 1981 av et prestasjonsklima at elever knytter evne opp mot suksess (Skaalvik, 1996, s. 123). Elever som mislykkes klandrer seg selv og ser på seg selv som mindre dyktige (Skaalvik, 1996, s. 123). Gjennom et prestasjonsklima legges det til rette for konkurranse, sammenlikning og lite differensiering, hvor alle elevene jobber med de samme oppgavene, noe som fremmer et grunnlag for sosial sammenlikning (Skaalvik, 1996). Sammenlikningsteorier viser at elevene er motivert til å vurdere sine meninger og evner (Skaalvik, 1996). Ved mangel på objektive mål å vurdere mot vil vurderingen foregå ved å sammenligne seg med andre (Festinger, referert i Skaalvik, 1996, s. 124).

2.3 Motivasjon

I følge Imsen (2014) handler motivasjon om hvordan ulike tanker, følelser og fornuft gir driv og iver til handlingene vi utfører. Bak hver aktivitet ligger følelser og forventinger som har betydning for utføring av aktiviteten (Imsen, 2014). Skaalvik & Skaalvik (2015) skriver at elevenes motivasjon for skolearbeidet er en forutsetning for optimal læring og utvikling. At elevene opplever å være motivert for skolearbeidet er en av skolens og lærerens oppgaver, dette betyr at det må tilrettelegges slik at elevene blir motivert for skolearbeid (Skaalvik &

Skaalvik, 2015). Som Brattenborg (2013) skriver er motivasjon en viktig faktor for å oppnå god aktivitet, god læringsprosess, læringseffekt og trivsel blant elevene. Ved mangel på motivasjon vil det speiles i aktiviteten, hvor viljen til å øve vil reduseres, i verste fall falle bort, samtidig vil muligheten for å mestre bli mindre Brattenborg & Engebretsen, 2013). Derfor blir det viktig å motivere elevene, ved å påvirke elevenes egne drivkrefter (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Når det snakkes om motivasjon kan en ifølge Imsen (2014) skille mellom to ulike typer for motivasjon; *indre motivasjon* og *ytre motivasjon* (Imsen, 2014, s. 295). Indre motivasjon kan betegnes som motivasjon ut ifra indre krefter, en såkalt naturlig motivering (Imsen, 2014). Har man indre motivasjon for en aktivitet, vil utførelsen bære preg av interesse og glede av aktiviteten (Imsen, 2014). Ytre motivasjon kan derimot defineres ved at utførelsen av aktivitet styres ved at individet ser utsikter til å oppnå belønning (Imsen, 2014). For eksempel en elev som viser innsats i kroppsøving for å oppnå en god karakter drives av ytre motivasjon (Imsen, 2014). Motivasjon kommer først og fremst innenfra, indre motivasjon, likevel er det flere ytre faktorer, ytre motivasjon som kan påvirke motivasjonen positivt (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Pedagogiske teorier betrakter motivasjon som en av de mest sentrale faktorer for læring (Brattenborg og Engebretsen, 2013). Ifølge Imsen (2014) kan motivasjon ha ulike perspektiver, hvor det tales om belønningsteorier og behovsteorier hvor selvbestemmelsesteorien blir beskrevet i kap 2.5.

2.4 Selvbestemmelsesteorien

Deci og Ryen utviklet i 1985 en teori om menneskelig motivasjon (Lillejord et al, 2013). Hvor mennesket betraktes som en grunnleggende aktiv og selvbestemmende organisme, med behov for autonomi, kompetanse og tilknytning til andre mennesker (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s, 143). Behovet for autonomi har en viktig rolle hvor ytre belønning eller press fra

andre ikke skal bestemme et individets liv, men derimot skal individets egne ønsker ha innflytelse (referert i Lillejord et al, 2013, s, 143). Behovet for kompetanse vil si opplevelser av å mestre, søke etter utfordringer og følelser av å gradvis mestre utfordringene (Lillejord et al, 2013, s. 144) Behovet for tilknytning går ut på individets begjær etter å etablere emosjonell tilknytning til andre mennesker, samt et ønske om å oppleve at andre viser omsorg og kjærlighet (referert i Lillejord et al, 2013, s. 144). Ved at disse behovene tilfredsstilles vil det selvbestemmende mennesket utvikles (referert i Lillejord et al, 2013, s. 143). En forutsetning for at det selvbestemmende mennesket skal utvikles er at *alle* behovene må tilfredsstilles (Lillejord et al, 2013). Vektlegger for eksempel en lærer kun utviklingen av kompetanse og tilknytning vil det hindre utviklingen av selvbestemmelse (Lillejord et al, 2013)

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori skiller mellom amotivasjon, indre motivasjon og ytre motivasjon (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 146). Med amotivasjon menes mangel på motivasjon eller intensjon av å utføre en bestemt handling. Indre motivasjon oppnås når aktiviteten utføres av interesse eller ved glede av selve aktiviteten, dette betraktes som den optimale formen for motivasjon (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s, 145). Når Deci og Ryan snakker om ytre motivasjon skiller de mellom kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147). Kontrollert ytre motivasjon er forbundet med ulike former for press eller følelse av tvang til utførelse av aktivitet (Gagne & Deci, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s, 145). Dette kan for eksempel forgå gjennom befaling, belønning og forventning om sanksjoner. Ved autonom ytre motivasjon eller internalisert motivasjon vil derimot aktiviteten være mer selvbestemt, aktiviteten utføres frivillig (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette ligger til grunn for at aktiviteten oppleves som viktig og man ser verdien av aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ifølge Deci og Ryans teori om indre motivasjon og selvbestemmelse avhenger dette av om alle tre grunnleggende

psykologiske behov er tilfredsstilt for at elevene skal kunne utvikle indre motivasjon og autonom ytre motivasjon for arbeidet (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147)

2.5 Mestringserfaringer

I følge læreplanen for kroppsøving skal faget bidra til at elevene opplever livslang bevegelsesglede og mestring ut ifra deres forutsetninger (Udir, 2015). Likevel viser forskning at dette ikke er tilfelle for alle elever (Ertesvåg, 2013). Vi har alle erfart at når en mestrer noe nytt, eller viser fremgang med noe en etterstreber, økes motivasjon og glede ved å fortsette (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Videre skriver Imsen (2014) at flere erfaringer av å mislykkes i ulike oppgaver svekker forventninger om mestring, innsats og iver til den gitte oppgaven.

Mestringstro defineres som et individs tro på egne evner (Wood & Bandura, 1988). I sammenheng med utfordringer, innsats og nivå av utholdenhet i møte med vanskeligheter vil mestringstro ha en nær kobling (Wood & Bandura, 1988). Skaalvik og Skaalvik (2015) referer til teori om mestringsforventninger utviklet av Bandura hvor begrepet «mestringstro» og «mestringsforventninger» brukes i samme betydning. Mestringsforventninger defineres som forventninger knyttet til å utføre en bestemt oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I skolesammenheng kan mestringsforventninger illustreres gjennom en elevs forventning om å lykkes eller mislykkes i en gitt aktivitet/øvelse. For eksempel i en styrkeøvelse med krav på 20 pull ups, vil mestringsforventningen her illustreres gjennom en elevs forventning til å utføre 20 pull ups, om en vil klare det eller ikke (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Mestringsforventning handler altså om forventningene av å mestre oppgaver man til en hver tid står overfor (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ifølge Bong og Skaalvik kan

mestringsforventninger beskrives som oppgave – og situasjonsspesifikk oppfatning av å kunne mestre ulike utfordringer (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, 18). Videre mener Bandura at «ekte mestringserfaringer» er den viktigste kilden til forventning om mestring (referert i Imsen, 2014, s. 118). Mestringserfaringer øker forventningen om å greie ulike oppgaver mens erfaringer av og mislykkes senker forventningen om mestring (Imsen, 2014). Mestringsforventninger er noe som kan variere ut ifra ulike typer oppgaver/aktiviteter, avsatt tid, hjelpemidler og arbeidsforhold. Siden alle elever er ulike med ulike forutsetninger vil mestringsforventninger oppfattes ulikt fra elev til elev (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Når tiden de har til rådighet blir knapp i forhold til deres forutsetninger vil mestringsforventningene synke (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Bandura skiller mellom to typer mestring «efficacy expextations» som vil si forventinger en har til å utføre en bestemt oppgave og «outcome expectations» som menes en persons forventinger om hva som skjer dersom man mestrer oppgaven (referert i Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 153). I tidligere forskning av Pajares viser man at forventning om mestring spiller en viktig rolle i forhold til valg av aktivitet, samt innsats, dersom oppgaven oppleves utfordrende (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s153).

Videre referer Skaalvik og Skaalvik (2013) til tidligere forskning av Bong og Zimmerman (2001, 1999) som viser at elevers tvil på egen kompetanse resulterer i lavere innsats, og i verste fall vil eleven trekke seg helt. Mens elever med mestringsforventninger har en mer robust og utholdende holdning i møte med utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Videre viser forskning at elever med positive mestringsforventninger velger mere gunstige læringsstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2013) Elever med lave mestringsforventninger opplever situasjonen som mer truende noe som resulterer i mindre gunstige læringsstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette betyr at forventninger om mestring er viktig for valg av gunstige læringsstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Som nevnt tidligere sier Skaalvik at mestringsforventninger er en oppgave og sitasjonsspesifikk oppfatning av å kunne utføre gitte

oppgaver (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s 18). Dette betyr at alle elever skal i prinsippet kunne ha positive mestringsforventninger i skolen. Dette krever at undervisningen og aktivitetene tilpasses elevens forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik 2015).

2.6 Kroppsøvlingslærerens rolle

Stiller man spørsmål om hva som kjennetegner en god lærer vil svarene variere mye, men likevel vil et grunnleggende kjennetegn ofte være; å ha god evne til å lære bort (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Som lærer er det viktig å være kunnskapsrik og ha gode ferdigheter, samt engasjere og motivere for å utvikle lærelyst hos elevene (Brattenbor & Engebretsen, 2013). Elevenes læringsutvikling forutsetter at elevene er både oppmerksomme, våkne, motiverte og aktive i læringsprosessen. Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) vil det derfor være viktig at aktivitetene som foregår i undervisningen er motiverende, aktiviserende, konkrete, varierte og tilpasset elevens forutsetninger. Dette er nødvendige innflytelsesrike faktorer som ligger i begrepet undervisningsprinsipper, som sikrer en vellykket læringsprosess sammen med mål, lærestoff, rammefaktorer, lærer- og elevforutsetninger samt valg av undervisningsmetoder (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Undervisningsprinsippene beskriver Brattenborg og Engebretsen (2013) som KAMPVISE, hvor prinsippene om konkretisering, aktivisering, motivering, progresjon, variasjon, individualisering, samarbeid og evaluering er åtte punkter som har en viktig rolle for å stimulere elevene til å være enda mer oppmerksomme, motiverte og aktive.

3.0 Metode

Hva er metode?

Metode forteller hvordan en går til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2012). Sosiolog Vilhelm Aubert definerer metode slik, «*En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel hører med i arsenalet av metoder*» (referert i Dalland, 2012, s 111). Metode er redskapet som hjelper oss å innhente data av virkeligheten, i møte med det man vil undersøke (Dalland, 2012). Metode kan derfor også defineres som «*metode er å følge en bestemt vei mot et mål*» (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 401). I forskning skilles det mellom *kvantitativ metode* og *kvalitativ metode* (Johannesen, et al, 2010). Det som kjennetegner den kvantitative metoden er at den analyserer ofte et stort antall enheter som gir data i form av målbare enheter (Dalland, 2012). Kvalitativ metode vektlegger forståelse og analyse av prosesser hos enkeltindivider, som gir data i form av tekstbeskrivelser (Dalland, 2012).

Forskning er en prosess som normalt sett går over fire ulike faser

1. Forberedelse
2. Datainnsamling
3. Dataanalyse
4. Rapportering

(Johannesen, et al, 2010)

Forberedelse

Ifølge Johannessen et al (2010) er nysgjerrighet utgangspunktet for all forskning. Et ønske om ny eller bredere kunnskap er bakgrunnen for spørsmål og problemstillinger en forskning tar utgangspunkt i. For å komme frem til problemstillingen kreves det at en setter seg inn i

relevant litteratur. Det vil da være viktig å ta stilling til formålet for undersøkelsen, hvordan skal undersøkelsen gjennomføres og hva skal undersøkelsen bidra med.

Datainnsamling

I forskning er man nødt til å samles inn data som er relevant og pålitelig i forhold til problemstillingen som er utarbeidet, slik at det kan gjenspeile det man faktisk undersøker (Johannesen, et al, 2010). En må ta stilling til antall respondenter som skal delta og prinsipper som skal ligge til grunn for utvelgelses -og rekrutteringsprosessen (Johannesen, et al, 2010). Innsamlingen av data i en kvalitativ metode, vil vanligvis foregå gjennom observasjon, intervjuer eller gruppesamtaler, mens innsamling av data i kvantitativ metode foregår vanligvis gjennom spørreskjema (Johannesen, et al, 2010)

Dataanalyse

Innsamlet data i studiet må analyseres og tolkes. Ved kvalitative data består analysen av å bearbeide tekst, men kvantitative data analyseres gjennom opptelling hvor ulike statistiske teknikker benyttes (Johannesen, et al, 2010)

Rapportering

Resultater av forskningen presenteres ofte i artikler, rapporter, studentoppgaver eller bøker, med ulike føringer for hvordan resultatet skal fremstilles (Johannesen, et al, 2010)

3.1 Litteraturstudie

Høgskolen i Innlandet stilte krav om at denne bacheloroppgaven skulle være et litteraturstudium. Et litteraturstudium er ett studie hvor man tolker litteratur knyttet til et bestemt emne. Når en foretar litteraturstudie identifiseres en problemstilling, deretter forøker man å besvare problemstillingen ved å søke etter relevant litteratur gjennom en systematisk tilnærming (Aveyard, 2010). Videre skriver Jesson, et al, (2010) at det skilles mellom to ulike

former for litteraturstudie, *tradisjonell litteraturstudie* og *systematisk litteraturstudie*.

Kjennetegn ved et tradisjonelt litteraturstudium vil være muligheten for fleksibilitet og kreativitet (Jesson, et al, 2011). Et systematisk litteraturstudium vil derimot omhandle et smalere tema med nøye definert problemstilling (Jesson et al, 2011). I denne oppgaven vil det presenteres et systematisk litteraturstudium.

3.2 Litteratursøk - fremgangsmåte

Søkeprosessen i dette litteraturstudiet er startfasen for oppbygningen av oppgaven, hvor det innhentes nødvendig informasjonen for det som skal undersøkes. Det var vanskelig å finne fagfelleverderte artikler og da dette var et ufravikelig krav fra Høgskolen i Innlandet ble utvalget av artikler snevrere enn jeg kunne ønsket. Enda vanskeligere var det å finne relevante fagfelleverderte artikler på norsk. Det er årsaken til at alle de fire fagfelleverderte artiklene benyttet i denne oppgaven er på engelsk, det kan derfor ha oppstått mulige språklige misforståelser.

Tabell 1: Søkeprosess

Søkenr	Database	Søkeord	Antall	Valgt artikkel
1	Oria	Experiences physical education	382 584	Negative experiences in physical education and sport: How much do they affect physical activity

				participation later in life?
	Oria	Experiences physical education	382 584	When physical activity participation promotes inactivity
	Oria	Enjoyment in physical education and physical activity outside school.	18 910	Childrens perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school
	Oria	Relationships between physical activity and self-reported physical activity	1720	Relationships between physical education students motivational profiles, enjoyment, state anxiety and self-reported physical activity

3.3 Kildekritikk

Kildekritikk er en metode som brukes for å bekrefte om en kilde er sann (Dalland, 2012). Det er to sider ved kildekritikk som Dalland beskriver, det ene er kildesøking som handler om å finne frem til litteraturen som besvarer problemstillingen på best mulig måte. Det andre handler om å gjøre rede for litteraturen som er anvendt (Dalland, 2012).

I alle studentoppgaver/ større oppgaver er litteratur et viktig grunnlag (Dalland, 2012). Alt som kan bidra til å belyse problemstillingen i oppgaven er kilder, det stilles krav til både hvordan man søker etter kilder, vurderer dem etter relevans og hvordan man bruker dem (Dalland, 2012). Det er viktig at det tydelig kommer frem hvorfor en bestemt litteratur er valgt, og hvordan utvalget er gjort, for at oppgaven skal anses som troverdig (Dalland, 2012). Dette avhenger av at kildegrunnet er både godt beskrevet og begrunnet (Dalland, 2012). Når kilden er funnet må den vurderes i forhold til kvalitet og relevans for oppgaven (Dalland, 2012).

Det er viktig å være kildekritisk, dette betyr at man undersøker om kilden er tilstrekkelig for oppgaven når det gjelder relevans og pålitelighet (Dalland, 2012) også kalt validitet og reliabilitet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). For å vurdere reliabilitet kan en for eksempel ta i bruk «test-retest» hvor en gjentar samme undersøkelse på to forskjellige tidspunkt med samme gruppe. Bli resultatene det samme på begge undersøkelsene, bekrefte det som høy reliabilitet (Johannessen et al, 2010)

For å vurdere validiteten (Johannessen, et al 2010) av kilden må man undersøke hvilken verdi kilden har, om den belyser problemstillingen (Dalland, 2012). Vurdering av validitet handler om hvor relevant eller godt data representerer fenomenet og samsvaret mellom det generelle fenomenet som undersøkes og målingene som blir gjort (Johannessen et al, 2010). Ved vurdering av ytre validitet må man se på geografiske og kulturelle faktorer, for å sikre at resultatene fra forskningen er relevant problemstillingen man har valgt (Johannessen et al, 2010). Det er også veldig viktig at man i oppgaven refererer presist og korrekt fra kildene man anvender slik at man ikke beskyldes for plagiat (Dalland, 2012).

3.4 Inklusjons og eksklusjonskriterier

Søkeprosessen rundt de artiklene anvendt i denne oppgaven ble funnet gjennom noen oppsatte inklusjonskriterier, blant annet skulle hver og en artikkel omhandle elevens opplevelser i kroppsøving og deltakelse i fysisk aktivitet utenfor skolen. Artiklene måtte være enten på norsk eller engelsk, fagfellevurderte og hentet ut ifra databaser gjennom Høgskolen i Innlandet, for eksempel Oria, eller søkemotor Google Scholar. Det ble også satt opp noen eksklusjonskriterier hvor artiklene ikke skulle være eldre enn 2000 for at det skulle ha større overføringsverdi til norsk skole i dag.

4.0 Resultat

Artikkel 1

“Children’s perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school”

Av: Bob Carroll and Julia Loumidis

2001

Bakgrunn

Formålet med denne studien var å undersøke forholdet mellom barns selvoppfattede kompetanse i kroppsøvingfaget og deres trivsel og glede ved faget. Samt hvordan barn med ulik aktivitetsdeltagelse utenfor skolen opplever glede og selvoppfattet kompetanse i kroppsøvingfaget og om det har noen betydning for deltakelse i aktivitet utenfor skolen. (Carroll & Loumidis, 2001).

Metode

I undersøkelsen ble det samlet kvantitative data hvor 922 grunnskoleelever på 6.trinn fra 32 ulike skoler deltok. Elevene var i alderen 10-11 år (gutter n= 468, jenter, n = 454).

I form av et spørreskjema skulle elevene indikere sitt aktivitetsnivå den foregående uken, antall ganger de var fysisk aktive, aktivitetens varighet og type aktivitet. De ble også bedt om å indikere sin selvoppfattede kompetanse og glede av kroppsøving (Carroll & Loumidis, 2001).

Resultater

Funnet i studien viser at gutten deltok i mer fysisk aktivitet enn jentene (n =254,70 minutter vs n =156,46 minutter). Under kategorien «høy aktivitet» plasserte dataene 36 % av guttene og 26,7 % av jentene (n = 166 vs n= 121). 53, 6 % av guttene og 57, 4 % av jentene ble plassert under « lav aktivitet» (n=245 vs n=260). Mens 10,1 % av guttene og 15,9 % av jentene ble kategorisert som «ikke aktive» (n=66 vs n=72).

Studiet indikerer at barn med høy selvoppfattet kompetanse i kroppsøving deltok i betydelig mer fysisk aktivitet utenfor skolen enn barn med lav selvoppfattet kompetanse i kroppsøving (Carroll & Loumidis, 2001). Studien viser at guttene opplever et høyere nivå av glede i kroppsøvingsfaget og at de har høyere selvoppfattet kompetanse enn jentene (Carroll & Loumidis, 2001). Videre tyder undersøkelsen på at barn med høy selvoppfattet kompetanse i kroppsøving i betydelig større grad deltok innenfor lagidretter og individuell idrett, enn barn med lav selvoppfattet kompetanse (Carroll & Loumidi, 2001). Ved å analysere forskjellen mellom kjønn i forhold til selvoppfattet kompetanse og glede av kroppsøvingsfaget ble det funnet store forskjeller. Guttene deltar i betydelig mer lagidrett enn jentene (n =161, 26 minutter vs n = 49,57 minutter). Jentene deltar derimot i mer individuell idrett enn guttene (n = 40,16 minutter vs n = 30,93 minutter).

Ved å sammenligne mellom de ulike aktivitetsgruppene «høy aktivitet», «lav aktivitet» og «ingen aktivitet» samt elevenes selvoppfattet kompetanse og glede i kroppsøvfingsfaget, viste testresultatene at gruppene som ble klassifisert innenfor gruppen «høy aktivitet» anså seg selv som mer kompetente og hadde mer glede av kroppsøvfingsfaget enn de gruppene som ble klassifisert som «lav aktivitet» og «ingen aktivitet» (Carroll, Loumidis, 2001).

Resultatene av denne undersøkelsen tyder på at selvoppfattet kompetanse i kroppsøving har sammenheng med deltakelse i aktivitet utenfor skolen (Carroll & Loumidis, 2001). Som tidligere nevnt viste gruppen som er klassifisert innen «høy aktivitet» at de oppfattet seg som mer kompetente. De hadde et sterkere ønske om å delta i fysisk aktivitet utenfor skolen og et høyere aktivitetsnivå enn de som oppfattet seg som mindre kompetente. Dette tyder på at barn som ikke deltok i fysisk aktivitet utenfor skolen opplevde sin kompetanse som lavere enn de som deltok i anbefalt fysisk aktivitet, «høy aktivitet» (Carroll & Loumidis, 2001). Dette strider mot kroppsøvfingsfagets interesse, og viser behov for utførelse av aktiviteter der barn opplever å ha mer kompetanse eller redusert følelse av utilstrekkelighet, for at barn og unge skal ha et ønske om å bedrive idrett, fysisk aktivitet utenfor skolen (Carroll & Loumidis, 2001).

Funn i studien viser at elever med høy selvoppfattet kompetanse deltok i betydelig mer fysisk aktivitet utenfor skolen enn elever som hadde lav selvoppfattet kompetanse (Carroll & Loumidis, 2001). Videre kom ikke funnene frem til en forventet sammenheng mellom glede i kroppsøvfingsfaget og fysisk aktivitet uten for skolen. Det ble derimot vist at gleden var mer relatert til intensiteten i aktiviteten. Dette tyder på at barn som viser glede i kroppsøvfingsfaget har større sannsynlighet for å delta i fysisk aktivitet som skal være gunstig for helsen i motsetning til elever som opplever mindre glede, viser dårligere innsats samt har et aktivitetsnivå som ikke er like gunstig for helsen (Carroll & Loumidis, 2001)

Artikkel 2

«When physical activity promotes inactivity: Negative experiences of spanish adolescents in physical education and sport»

Av: Vincente J. Beltran- Carillo. Jose Devis-Devis, Carmen Peiro-Velert og David H.K.

Brown,

2012

Bakgrunn

Denne studien undersøker negative erfaringer tilknyttet kroppsøving hos spansk ungdom. Formålet med denne undersøkelsen er todelt. Først og fremst ligger undersøkelsen til grunn for å gi stemme til unge mennesker som opplever negative erfaringer rundt det å være i fysisk aktivitet, og de påvirkninger og konsekvenser det etterlater seg. Det andre formålet med undersøkelsen er å se sammenhengen mellom inaktivitet og negative erfaringer gjennom prestasjonskultur og symbolsk vold (Carrillo, Devis, Velert & Brown, 2012).

Metode

Til denne undersøkelsen har det blitt innhentet data gjennom bruk av både kvalitativ og kvantitativ metode. Gjennom en kvantitativ metode ble 395 spanske elever involvert i en undersøkelse hvor de beskrev sin glede av fysisk aktivitet i fire forskjellige øyeblikk i løpet av et år. Elevene som deltok i undersøkelsen var i alderen mellom 17 og 18 år og tilhørte 12 forskjellige skoler fra ulike byer i Valencia. 20 ungdommer fra 9 skoler ble intervjuet og kategorisert ut ifra sitt aktivitetsnivå;

4 aktive og 3 moderat aktive gutter

3 inaktive og 3 svært inaktive gutter

3 aktive og 1 moderat aktiv jente

2 inaktive og 1 svært inaktiv jente.

Den kvantitative dataanalysen ga ingen indikasjoner på vesentlige forskjeller blant «inaktive» og «svært inaktive» og likeledes blant «aktive» og «svært aktive» dermed presenteres respondentene som er inaktive uavhengig av grad for «inaktive».

Resultat

I en performativ kultur vil verdien av et menneske avhenge av prestasjoner, i forhold til dette vil noen møtes med belønning andre sanksjoner (Ball, referert i Carrillo et al, 2012, s. 13).

Konkurranspreget sport idrett har en tendens til å stille høye krav, hvor mulige deltakere som ikke oppnår kravene blir avvist. Alberto, en inaktiv respondent forteller at han ble avvist fra «Oracula» en premierleague fotballklubb, da han mislyktes på opptaksprøven. Dette medførte at Alberto var inaktiv et helt år. Dette ansees ofte som ganske normalt innen elitesport.

Dessverre oppleves dette i andre kontekster, data fra denne studien viser at mindre dyktige elever opplever dette gjennom idrett organisert av skolen (Carrillo et al, 2012). Flere inaktive respondenter rapporterer at idrett organisert av skolen har stort fokus på «seier» samt være «det beste laget» istedenfor helse, trivsel og vennskap. Alberto erfarte gjennom de maskuline rammene av en prestasjonspreget kultur sin mangel på kompetanse for å delta i idrett på slike nivåer. Dette medførte konsekvenser for Alberto ved at han valgte å trekke seg fra idretten, og fysisk aktivitet generelt (Carrillo et al, 2014).

Funn i studien viser at kun inaktive jenter og gutter rapporterte dårlige erfaringer fra kroppsøving. Flere av de negative erfaringene var påvirket av performativkultur (prestasjonskultur) og symbolsk vold som foregikk under kroppsøvingsundervisningen (Carrillo et al, 2012). Av de som rapporterte dårlige erfaringer sa noen av deres

kroppsøvingslærere praktiserte en undervisningsmetode som krevde nivåer av fysiske ferdigheter som bare var realistisk og oppnåelig for de dyktige elevene (Carrillo et al, 2012). Elevene Sara og Andre avslører at vurderingspraksisen var basert på fysisk prestasjoner hvor de mindre dyktige elevene ble presset til å utføre øvelser/aktiviteter de ikke var i stand til å gjøre deretter ble elevene vurdert til en dårlig karakter, da de ikke mestret aktivitetene (Carillo et al, 202). Ifølge noen av de inaktive respondenter ble det rapportert at lærerne viste synlig favorisering mot gutter og/ eller atletiske elever og dermed ga bedre karakter med det som grunnlag. Samtidig rettet de lite oppmerksomhet mot elevens ulike fysiske forutsetninger og deres innsats i faget (Carillo et al, 2012).

Data fra studien indikerer at dette kan betraktes som symbolsk vold mot de mindre dyktige elevene (Carillo et al, 2012). De blir tvunget til å utføre øvelser de vil mislykkes med samtidig blir de favorisert ut ifra kjønn og fysiske forutsetninger. Praktiseringen av en prestasjonskultur skaper en uetisk læringsarena, hvor mindre dyktige elever pålegges skyld om de ikke oppnår målene som er satt. De negative erfaringene elevene har opplevd i kroppsøving har hatt en betydelig påvirkning på deres identitet og deltakelsesnivå både i og utenfor skolen(Carillo et al, 2012)

Funnene i denne undersøkelsen viser en klar sammenheng mellom negative erfaringer gjennom en prestasjonsorientert kultur og symbolsk vold som har gitt konsekvenser for videre deltakelse i ulike aktiviteter og idretter (Carillo et al, 2012). Respondenter i denne undersøkelsen som opplever ekskludering og diskriminering på grunnlag av sine manglende evner velger å avslutte idretten og andre aktiviteter organisert av skolen (Carillo et al, 2012). Hvis seier skal være like viktig i skole sammenheng som i elitesport, vil det ikke være plass til de mindre dyktige elevenes utvikling og læring samt videre inspirasjon til en aktiv livsstil. Konsekvensene av deres negative erfaringer fører til inaktivitet, siden de ikke anser seg selv som kompetente (Carrillo et al, 2012).

Artikkel 3

Negative experiences in physical education and sport. How much do they affect physical activity participation later in life?

Av Bradley J. Cardinal, Zi Yan & Marita K. Cardinal

2013

Bakgrunn

Formålet med dette studiet var å se om det finnes sammenheng mellom menneskers negative erfaringer fra kroppsøving og hvordan det kan påvirke fysisk aktivitet senere i livet (Bradley, Zi Yan & Cardinal, 2013).

Metode

I denne studien ble det samlet inn både kvalitative og kvantitative data. 293 elever deltok i undersøkelsen, med en gjennomsnittsalder på 20,7 år. Undersøkelsen gikk ut på at elevene skulle delta i en klasse hvor det var fokus på deres nåværende fysiske forutsetninger. Elevene ble bedt om å rapportere hvor fysisk aktive de hadde vært den siste uken og elevens aktivitet ble gjengitt i metabolske enheter (MET). Senere ble elevene bedt om å svare ja/nei på følgende spørsmål; *har du noen gang opplevd å spille på et lag for å vite at du ikke er god nok til å delta videre? Har du noen gang blitt valgt til sist for et lag? Har du noen gang vært på et lag men ikke fått spille?* (Cardinal et al, 2013). Til slutt ble elevene bedt om å beskrive skriftlig en bestemt hendelse fra egen historie om de hadde opplevd lignende situasjoner selv, eller sett medelever oppleve det, og så reflektere rundt dette i et refleksjonsnotat. Den kvalitative dataen ble analysert gjennom konstruktivistiske paradigme, studentenes refleksjoner av små og store temaer ble identifisert, sammenlignet, diskutert og bekreftet av forfattere (Cardinal et al, 2013).

Resultat

Funnene i undersøkelsen viste at kvinnene rapporterte betydelig mindre ukentlig trening enn hva mennene gjorde (Cardinal et al, 2013). Data viste at det å «bli valgt sist for et lag» viser å ha en reduksjon på 7,7 (MET) enheter per uke senere i livet (Cardinal et al, 2013). Videre viste undersøkelsen at 17,9 % av elevene i undersøkelsen hadde blitt stengt ute fra et lag, 31 % hadde opplevd å bli valgt sist for et lag og 40,7 % hadde opplevd å delta på et lag, men ikke fått spille. Uavhengig av kjønn rapporterte 37,1 % at de aldri hadde opplevd noen av disse tre situasjonene. 38,3 % hadde opplevd en av situasjonene, 21,5 hadde opplevd to og 2,6 % hadde opplevd alle tre (Cardinal et al, 2013). Under elevens skriftlige refleksjoner dukket det opp følgende uttrykk av deres opplevde situasjon, «ødeleggende negativ effekt», «urettferdig», « jeg slutter» samt noen positive som «resiliens» «jeg ønsker å spille» (Cardinal et al, 2013).

Tidligere forskning av Strand og Bender viser at lærere mener bruk av «lagkaptein» ved inndeling av lag er upassende, likevel viser data at 20, 2 % velger å bruke denne metoden av og til, 3, 5 % gjorde det ofte og 4, 9 % brukte alltid denne metoden. Disse dataene kan tyde at mer enn en av fire kroppsøvingslærere praktiserer en undervisningsmetode de vet er upassende (referert i Cardinal et al, 2013, s. 52)

I dette studiet konkluderes det med at praktisering av laginndeling ved bruk av «lagkaptein» metoden må elimineres. Det viser å ha motsatt effekt av kroppsøvingsfagets formål som egentlig skal inspirere og fremme til livslang bevegels glede, ikke hemme den slik dette studiet viser er en konsekvens av upassende undervisningspraksis (Cardinal, 2013)

Artikkel 4

«Relationships between physical education students motivational profiles, enjoyment, state anxiety and self-reported physical activity»

Av: Sami Yli- Piipari, Anthony Watt, Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen and Jari-Erik Nurmi

2009

Bakgrunn

Formålet med denne studien var å undersøke motivasjonsprofiler basert på selvbestemmelses teorien og hvordan det var relatert til kroppsøving, elevenes glede i kroppsøvingsfaget, grad av angst og selvrapportert fysisk aktivitet (Ylli- Piipari, Watt, Jakkola, Liukkonen & Nurmi, 2009)

Metode

Data ble innhentet gjennom et kvantitativt studie i form av en spørreundersøkelse hvor 429 finske elever deltok, 216 deltakere var jenter og 213 var gutter, i alderen 12 – 15 år. 32 ulike kroppsøvingsklasser var inkludert i studiet (Piipari, et al, 2009). Ved måling av elevenes motivasjonsprofiler ble de målt etter tre former for motivasjon; indre motivasjon, indre motivasjon for erfaring og indre motivasjon for å oppnå. Elevene ble bedt om å indikere opplevelser omkring dette gjennom skalaene (1) fullstendig uenig til (5) helt enig (Piipari, et al, 2009). Målingene av elevens glede i kroppsøving ble undersøkt ved bruk av den finske versjonen av «sport enjoyment scale» (Scanlan, referert i Piipari et al, 2009) gjennom følgende elementer (a) jeg liker kroppsøving (b) jeg har det gøy i kroppsøving (c) kroppsøving gjør meg glad og (d) jeg nyter kroppsøving.

Undersøkelse av angst i kroppsøvingstimer ble undersøkt gjennom tre dimensjoner av angst; somatisk angst, bekymring og kognitive prosesser. Somatisk angst ble undersøkt gjennom

følelser av spenning og engstelse. Bekymring ble målt vurdert etter forventninger i de ulike aktivitetene. Innsamling av data av kognitive prosesser ble innhentet gjennom symptomer relatert til informasjonsprosessering; oppmerksomhet, problemløsning og hukommelse «*jeg synes det er vanskelig å fokusere på oppgavene i kroppsøving*», til slutt ble elevene bedt om å rangere sin angst om vellykket deltakelse i kroppsøving (Piipari, et al, 2009).

Resultat

Studien viser at elever som ble kategorisert innen “høy motivasjon” (n= 229: 53 %) rapporterte høyere grad av indre motivasjon, identifisert regulering og introjected regulering, moderat grad av ytre motivasjon og lav grad av amotivasjon. Elevene innen “lav motivasjon” (n=200: 47 %) rapporterte lav grad av indre, identifisert motivasjon, introjected motivasjon og lav grad av amotivasjon. Studien viser at elevene innen kategorien «høy motivasjon» rapporterte moderat deltakelse i fysisk aktivitet og høy glede i kroppsøving. Elevene innen kategorien «lav motivasjon» rapporterte moderat deltakelse i fysisk aktivitet og lav grad av glede i kroppsøvfingsfaget (Piipari et al, 2009). Funnene i studien viser ingen signifikant forskjell mellom elevenes deltagelse i fysisk aktivitet utenfor skolen gjennom de ulike motivasjonsprofilene. Funnene i studien tyder at selv om man ikke opplever mye glede i kroppsøvfingsfaget betyr ikke det at en nødvendigvis er mindre fysisk aktiv på fritiden (Piipari, et al, 2009). Likevel vil elevene innen «lav motivasjon» ligge i faresone da tidligere studier viser at lav grad av selvbestemt motivasjon kan ha negativ påvirkning på fysisk aktivitetsdeltakelse utenfor skolen (Pelletier & Vallerand, referert i Piipari, et al 2009, s. 333). Gjennom funnene fra denne studien konkluderes det med at man som kroppsøvfingslærer bør legge til rette for at alle elever opplever høy motivasjon gjennom erfaringene opplevelsene de får fra kroppsøvfingsfaget (Piipari et al, 2009).

5.0 Diskusjon

Dette kapittelet vil ta for seg resultatene av de ulike forskningsartiklene og diskutere dem i lys av teorien anvendt i teorikapittelet. Formålet med denne oppgaven var å finne ut om det er noen sammenheng mellom elevers opplevelser og erfaring i kroppsøvfingsfaget med fysisk aktivitet utenfor skolen. Dette kapittelet vil diskutere resultatene opp mot teorien for å belyse min problemstilling; «Har elevers opplevelser i kroppsøving sammenheng med fysisk aktivitetsdeltakelse utenfor skolen?» Ved gjennomgang av de fire fagfelleverderte artiklene hvor studiene har undersøkt elevers opplevelser i kroppsøvfingsfaget og mulige sammenhenger med fysisk aktivitet utenfor skolen har det blitt gjort forskjellige funn. Ved å vurdere alle funnene opp mot hverandre, vil en i et slikt lys kunne tenke at det finnes mulige sammenhenger mellom elevers opplevelser i kroppsøving og fysisk aktivitetsdeltakelse utenfor skolen.

Opplevelsen av selvoppfattet kompetanse i kroppsøvfingsfaget var et av funnene som gjenspeiles i flere av artiklene, og som viser å ha en sentral rolle når det kommer til elevenes opplevelser i kroppsøvfingsfaget og deltakelse i fysisk aktivitet utenfor skolen. Ifølge Carroll & Loidmis (2001) viser selvoppfattet kompetanse i kroppsøving å være assosiert med bevegelsesglede i faget. Elever med høy selvoppfattet kompetanse i kroppsøving, deltok betydelig mer i fysisk aktivitet utenfor skolen, anså seg selv som mer kompetente, viste større glede i kroppsøvfingsfaget og hadde et høyere aktivitetsnivå i kroppsøvingstimene enn elever med lav selvoppfattet kompetanse (Carroll & Loidmis, 2001). Det kan tenkes at elevene med lav selvoppfattet kompetanse er mindre aktive på fritiden fordi de opplever kroppsøvingen som en trussel for eget selvverd. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) viser forskning at alle mennesker har behov for en positiv selvoppfatning. Ved tvil om egen kompetanse kan det

resultere i lavere ytelse for å beskytte sitt eget selvvord for unngå å synliggjøre manglende kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevene i denne undersøkelsen med lav selvopfattet kompetanse i kroppsøving viser seg å være mindre fysisk aktiv utenfor skolen (Caroll & Loudimis, 2001). Det kan tenkes at en mulig årsak kan være at fysisk aktivitet utenfor skolen ikke nødvendigvis bidrar til en bedre selvopfattet kompetanse enn hva de allerede opplever i kroppsøving, men kanskje tvert imot. Man vil kanskje vegre seg for å oppsøke situasjoner hvor man har erfaring med og ikke strekke til, mangle kompetanse. Dette kan igjen sees tett på Bandura's teori om mestrings erfaringer, gjennom dårlige mestrings erfaringer vil mestringsforventningene synke (referert i Imsen, 2014, s 118)

Studien til Beltran et al (2012) viser funn av negative erfaringer gjennom lav selvopfattet kompetanse med utspring fra praktisering av en performativ kultur. Dette kan sees i sammenheng med prestasjonsklima hvor Sigmundsson og Ingebrigtsen (2014) mener prestasjoner, suksess, det å vinne, er sentralt. Ifølge Carillo et al (2012) rapporterer flere elever at kroppsøvingslæreren fremmer verdier som prestasjon og dyktighet, og at elever som anser seg selv som mindre kompetente opplever å bli ekskludert både av sin lærer men også av medelever som troner kroppsøvingen. Det ble videre rapportert flere tilfeller hvor kroppsøvingslæreren praktiserte undervisningsmetoder som krevde nivåer av ferdigheter som kun var realistisk og oppnåelig for de dyktige elevene (Carillo et al, 2012). Elevene *Sara* og *Andre* rapporterer at lærerens vurderingspraksis var basert på fysiske prestasjoner hvor de mindre dyktige elevene ble presset til å utføre øvelser de ikke var i stand til å gjøre, og rettet lite fokus mot elevenes fysiske forutsetninger og innsats i faget (Carillo et al, 2012). Dette strider helt mot kroppsøvingsfagets formål hvor faget *skal* bidra til glede, mestring og inspirere livslang bevegelsesglede ut ifra elevenes ulike fysiske forutsetninger (Udir, 2015). Når elevene ikke oppnår fagets formål vises det i denne undersøkelsen å være etterfulgt av konsekvenser (Carillo, et al, 2012). Flere elever velger ifølge Carillo et al (2012) å trekke seg

fra idrett og fysisk aktivitet generelt, fordi de ikke opplever å ha nok kompetanse for å bedrive ulike idretter. Mest skremmende er at de ikke opplever god nok kompetanse i kroppsøvfingsfaget, og dette sees å ha store konsekvenser for videre deltakelse i ulike aktiviteter og idretter utenfor skolen (Carillo et al, 2014). Slik Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver skal alle elever i prinsippet kunne ha positive mestringsforventninger i skolen, noe som krever at undervisningen og aktivitetene tilpasses elevens forutsetninger. Dette kan være et viktig verktøy for å inspirere elevene til å være mer fysisk aktive utenfor skolen og videre i livet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Likevel kan det stilles spørsmål om denne studien kan sammenlignes med elevens opplevelser i den norske skolen med tanke på at denne undersøkelsen ble utført i Spania. Det kan tenkes at det er forskjeller i både sosialisering og kultur som gjør sammenligning usikkert. Man kan anta at det er større likheter mellom skandinaviske land enn mellom Norge og Spania. Likeledes kan det stilles spørsmål om studiens reliabilitet med tanke på det lave antall respondenter.

I undersøkelsen av Piipari et al (2009) så man på sammenhengen mellom motivasjonsprofiler basert på selvbestemmelsesteorien, grad av angst og elevenes bevegelsesglede i kroppsøvfingsfaget samt deres selvrapporterte fysiske aktivitet. Så mange som (n=229) ble kategorisert innen «høy motivasjon» og (n=200) kategorisert innen «lav motivasjon». Ifølge Piipari et al (2009) viser funnene i studien at høyt motiverte elever opplevde mer glede i kroppsøvfingsfaget men viste moderat deltakelse i fysisk aktivitet utenfor skolen. I likhet med de høyt motiverte elevene viste elevene innen «lav motivasjon» også moderat deltakelse fysisk i aktivitet utenfor skolen, men lav grad av glede i kroppsøving (Piipari et al, 2009). Det ble altså ikke funnet noen signifikant forskjell mellom elevens deltagelse i fysisk aktivitet utenfor skolen gjennom de ulike motivasjonsprofilene (Piipari et al, 2009). Sammenlignet med undersøkelsen til Carillo vil denne undersøkelsen kunne betraktes som mer pålitelig ut ifra det store antallet respondenter (Piipari et al, 2009). Funnene i studien til Piipari et al

(2009) vil kunne tolkes som at det ikke nødvendigvis er noen sammenheng mellom elevers opplevelse i form av glede i kroppsøving med fysisk aktivitets deltakelse utenfor skolen. Ifølge Imsen (2014) kan dette skyldes at elevene i stor grad styres av ytre motivasjon ved at målet er å oppnå en god karakter. Likevel vil elever med lav motivasjon kunne i større grad risikere å påvirke fysisk aktivitetsdeltakelse utenfor skolen negativt ut ifra en lav selvbestemt motivasjon (Piipari et al, 2009). Ifølge Deci og Ryans selvbestemmelsesteori er indre motivasjon og selvbestemmelse kun oppnåelig når de tre psykologiske behovene som autonomi, kompetanse og tilknytning er tilfredsstilt (referert i Lillejord et al, 2013, s. 143). Uten at alle tre behovene er tilfredsstilt vil ikke elevene kunne utvikle indre motivasjon og autonom ytre motivasjon noe som betraktes som optimale motivasjonsformer (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 143). I likhet med undersøkelsen av Carillo et al (2012) vises det at elevers erfaringer og opplevelser i kroppsøving bærer preg av upassende undervisningsstrategier. Undersøkelsen til Cardinal et al (2013) ble det sett på sammenhengen mellom elevers negative erfaringer i kroppsøving og fysisk aktivitet senere i livet. Funn i studien viser at elevene som rapporterte å ha blitt valgt sist for et lag gjennom bruk av lagkaptein ved inndeling av lag rapporterte følelser som «ødeleggende» «urettferdig» og «jeg ønsker å slutte». (Cardinal et al, 2013). Det viste seg å ha en negativ påvirkning på deres deltakelse i fysisk aktivitet utenfor skolen (Cardinal et al, 2013). Samtidig som læreren i en slik undervisningsmetode ga elevene muligheten til å være mer selvbestemmende (Lillejord et al, 2013), viste elever med lav selvoppfattet kompetanse at deres lavere fysiske forutsetninger satte begrensninger. For eksempel ved at gjennom bruk av lagkaptein, der to elever valgte annenhver elev til å komme til sitt lag, ville de som sto igjen føle de ikke var gode nok til å kunne bli valgt tidlig (Cardinal, et al, 2013). Flere av elevene i undersøkelsen til Cardinal et al (2013) viste at deres negative erfaringer hadde negativ påvirkning på fysisk aktivitetsdeltakelse utenfor skolen. Elevenes erfaringer kan forstås gjennom Deci og Ryans

selvbestemmelsesteori hvor alle mennesker betraktes som grunnleggende aktive og selvbestemmende organismer, med behov for autonomi, kompetanse og tilknytning for å kunne utvikle det selvbestemmende mennesket (referert i Lillejord et al, s 143). Som tidligere nevnt, gjennom bruk av lagkaptein hvor elevene får muligheten til å være mer selvbestemmende og være mere delaktig i undervisningen, vil elever som ikke opplever kompetanse, ikke styrke disse følelsene når medelever anser dem som mindre kompetente og velger dem sist på laget ut ifra deres mangel på kompetanse. Dette vil ikke bare hemme deres behov for å styrke sin kompetanse, men også deres tilhørighet i klassen (Cardinal, et al 2013). Som Deci og Ryan sier er utviklingen av det selvbestemmende mennesket avhengig av at alle de psykologiske behovene er tilfredsstilt (ifølge, Lillejord, et al, 2013, s 143). I denne undersøkelsen kan en si at elevers erfaringer basert på manglende behov for kompetanse, tilknytning og selvbestemmelse påvirker fysisk aktivitetsdeltakelse utenfor skolen negativt gjennom at motivasjonen for kroppsøvfingsfaget svekkes (Cardinal et al, 2013).

Kroppsøvfingsfaget er et fag hvor bruk av kropp er sentralt, der elevens evne til å mestre blir relativt synlig (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Følelsen av å mestre fysisk aktivitet med kroppen kan bidra til en positiv selvoppfatning (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Basert på de ulike studiene viser alle funnene med unntak av undersøkelsen til Piipari, at elevers opplevelser i form av selvoppfattet kompetanse og manglende mestringsfølelse, har negativ påvirkning for deltakelse i fysisk aktivitet utenfor skolen. Læreren vil derfor ha en viktig rolle i møte med elevenes opplevelser for å kunne bidra til fysiske aktivitet utenfor skolen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Ifølge Brattenborg (2013) vil det være viktig at aktivitetene som foregår i undervisningen er tilpasset elevenes forutsetninger slik at alle elevene har mulighet til føle mestring og kompetanse, noe som igjen kan bidra til fysisk aktivitet utenfor skolen. Like viktig vil det være at læreren tar i bruk undervisningsstrategier gjennom et trygt læringsklima, oppgaveklima, hvor det vil være mer rom for prøving og

feiling (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2014). Ved at elevene opplever innsats som det viktigste kriteriet for å meste (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2014) vil læringssituasjonen være mer åpen for mestring på ulike nivåer, som igjen kan bidra fysisk aktivitet utenfor skolen (Lillemyr, referert i Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 176).

6.0 Konklusjon

Denne litteraturstudien skulle ta for seg elevers opplevelser i kroppsøving og om det har noen sammenheng med fysisk aktivitet utenfor skolen. Ved gjennomgang av de fire artiklene vil man kunne si at elevers opplevelser i kroppsøving kan ha en sammenheng med fysisk aktivitet utenfor skolen. Artiklene viser at man ikke nødvendigvis trenger å ha det gøy i kroppsøving for å være fysisk aktiv utenfor skolen, men man trenger å føle mestring og kompetanse. Man skulle tro at mestring også ga glede over aktivitetene, men funnene kan ikke entydig tolkes sånn. Det at det ikke kan vises til noen helt entydig konklusjon i de fire artiklene som her er vurdert kan skyldes flere faktorer. To av artiklene har som formål å undersøke kun negative erfaringer i kroppsøvingfaget og sammenhengen med fysisk aktivitet utenfor skolen, noe som gir et litt annet utgangspunkt enn artiklene som ser mer på opplevelsene generelt. Felles for tre artikler viser at opplevelsen av selvoppfattet kompetanse har sammenheng med fysisk aktivitet utenfor skolen, mens to av artiklene viser at opplevelsen av glede ikke nødvendigvis har sammenheng, men kan være mer relatert til intensiteten i aktiviteten. Ikke noe av forskningen er fra norsk skole, den er fra Finland, Spania og USA. Det kan tenkes at det er kulturelle forskjeller mellom disse landene og Norge, noe som må tas i betraktning når man søker for hvilken overføringsverdi det kan ha for kroppsøvingundervisningen i norsk skole. Det synes veldig tydelig at det absolutt trengs mer forskning i Norge for å trekke en mer endelig konklusjon.

7.0 Litteraturliste

Aveyar, H. (2010). *Doing a literature review in Health and Social Care*. McGraw-Hill Education

Beltran - Carillo, V, J., Devis - Devis, J., Peiro – Velert, C., & Brown, H. K. D. (2012). When physical activity promotes inactivity: negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 2013, 44(1), 3-27: 10.1177/0044118X10388262

Brattenborg, S., & Engebretsen, B.(2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk

Cardinal, J, B., Yan, Z., & Cardinal, M, K. (2013). Negative experiences in physical education and sport: how much do they affect physical activity participation later in life?. *Journal Of Physical Education, Recreation & Dance*, 2013, 84(3), 49-53: 10.1080/07303084.2013.767736

Caroll, B., & Loumidis, J. (2001). Childrens perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European physical education review*, 2001, Vol 7(1), 24-43: 10.1177/1356336X010071005

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

Ertesvåg, F. (2013, 24.09.). *En av tre elever hater gym*. Hentet fra:

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/en-av-tre-elever-hater-gym/a/10143673/>

Jesson, J.K., Matheson, L. & Lacy, F. M. (2011). *Doing your literature review: traditional and systematic techniques*. London: Sage

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

Johansen, A, B. (2015). *Å sitte stille er mye farligere enn å være overvektig*. Hentet fra URL: <http://forskning.no/2015/01/inaktivitet-er-mye-farligere-enn-noen-ekstra-kilo>

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

Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T.(2013). *Live i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget

Lovdata. (2017). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringslova).

Hentet fra URL: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova)

[61?q=oppl%C3%A6ringslova](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova)

Pettersen, T. (2013). *Skriv: fra ide til fagoppgave*. Oslo: Gyldendal

Sigmundsson, H., Ingebrigtsen, E. J. (2014). *Idrettspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget:

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

Universitetsforlaget

Skaalvik M, E. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Otta: Tano

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

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Yli – Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Nurmi, E. J. (2009). Relationships between physical education students motivational profiles, enjoyment, state anxiety and self-reported physical activity. *Journal Of Sports Science and Medicine*, 2009, 8(3), 327-336:
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.hihm.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=563e4b83-ee8f-4c45-8c2a-caf5cc004504%40sessionmgr120&vid=1&hid=102>

Wood, R., & Bandura, A.(1989). *Impact of Conceptions of Ability on Self-Regulatory Mechanism and Complex Decision Making*, 1989 (Vol.56), 407-415. Hentet fra:
<https://web.stanford.edu/dept/psychology/bandura/pajares/Bandura1989JPSP.pdf>