



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling Folkehelse

Sondre Gaarden

Bacheloroppgave

Autonomi i Kroppsøving

Autonomy in Physical Education

Bachelor Faglærer Kroppsøving

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket	JA <input checked="" type="checkbox"/>	NEI <input type="checkbox"/>
Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage	JA <input checked="" type="checkbox"/>	NEI <input type="checkbox"/>

Forord

Dette er en avsluttende oppgave i faglærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark avdeling folkehelse, campus Elverum. Målet mitt med denne oppgaven var å finne ut hvilken effekt autonomi har på elever motivasjon og fysiske aktivitet i kroppsøving.

Arbeidet med denne oppgaven startet våren 2014 der jeg fant et tema jeg ville undersøke nærmere. På grunn av alt for dårlig jobb ble ikke oppgaven ferdig til mai det året, og arbeidet fortsatte veldig sporadisk utover høsten og vinteren. Arbeidet har vært langt og utfordrende, men også utrolig lærerikt der både tålmodighet og motivasjon har vært varierende. Nå som arbeidet er ferdig må jeg rette en stor takk til min veileder de siste månedene Jannicke Nikolaisen, uten denne hjelpen er det godt mulig at arbeidet måtte fortsatt en periode til. Det må også rettes en takk til mine to bachelorpartnere Jarle og Christian for gode faglige diskusjoner og mange krevende timer på biblioteket ved høyskolen.

Tusen takk til dere alle!

Elverum, 3. mai 2015

Sondre Kveen Gaarden

Sammendrag

Forfatter:

Sondre Kveen Gaarden, faglærerutdanning – 2014
Høgskolen i Hedmark avd. Elverum

.....

Tittel:

Autonomi i kroppsøving

.....

Problemstilling:

Påvirker autonomi graden av motivasjon og fysisk aktivitet i kroppsøvingfaget?

.....

Metode:

For å finne svar på min problemstilling har jeg benyttet litteraturstudie, der jeg har tatt for meg tidligere utført forskning og relevant teori for å undersøke dette temaet.

.....

Resultat:

Resultatene i denne oppgaven varierer, der bare noen av studiene viste positive resultater av økt autonomi på motivasjon og fysisk aktivitet. Ut ifra forskningen og teorien jeg har jobbet med tyder dette på at autonomi alene ikke er tilstrekkelig. De grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet må alle tilfredsstilles om en skal få klare positive resultater av økt autonomi i kroppsøving.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag.....	3
Innholdsfortegnelse	4
1.0 Innledning.....	6
2.0 Problemstilling	7
2.1 Bakgrunn for valgt Problemstilling	7
3.0 Teori	7
3.1 Læreplanen og formålet med kroppsøvfingsfaget	8
3.2 Hva er motivasjon?	9
3.4 Indre Motivasjon.....	10
3.5 Ytre Motivasjon.....	10
3.6 SelfDeterminationTheory (SDT)	11
3.6.1 Cognitive Evaluation Theory (CET).....	11
3.6.2 Organismic Integration Theory(OIT)	12
3.6.3 Causality Orientations Theory (COT).....	12
3.6.4 Basic Psychological Needs Theory(BPNT)	Feil! Bokmerke er ikke definert.
3.6.5 Goal Contents Theory(GCT)	13
3.7 Basic PsychologicalNeeds Theory	13
3.7.1 Psykologiske Behov og Indre Motivasjon	15
3.7.2 Indre Motivasjon og Autonomi.....	18
4.0 Metode.....	19
4.1 Hva er metode?.....	19
4.2 Litteraturstudie.....	19
4.3 Inklusjon og eksklusjonskriterier.....	21
4.4 Søkeprosessen.....	22
5.0 Resultat.....	23
5.1 Physical Education Lesson Content and Teacher Style and Elementary Students’ Motivation and Activity Levels. (Erwin, Stellino, Beets, Beighle & Johnson, 2013).	23
5.2 The Effects of Choice on Autonomous Motivation, Perceived Autonomy Support, and Physical Activity Levels in High School Physical Education. (How, Whipp, Dimmock & Jackson, 2013).	24

5.3 Effects of Choice on Student Motivation and Physical Activity Behavior in Physical Education. (Ward, Wilkinson, Graser & Prusak, 2008).	26
5.4 Self-Determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. (Lonsdale, Sabiston, Raedekke, Ha & Sum, 2009).....	27
6.0 Diskusjon.....	28
7.0 Konklusjon	34
8.0 Litteraturliste	34

1.0 Innledning

Som kroppsøvingslærer møter man hele spekteret av elever, fra den indre motiverte og pliktoppfyllende eleven, til den amotiverte eleven som synes kroppsøving er det verste faget i skolen. Dette stiller store krav til læreren når det kommer til å motivere hver enkelt elev til aktiv deltakelse og aktivitet. Formålet med kroppsøvingsfaget viser tydelig hvor sentralt et tema motivasjon er. «Kroppsøving er et almindannende fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede»(Utdanningsdirektoratet, 2014). Her kan vi se at det ikke bare stilles krav til at læreren skal motivere elevene til aktiv deltakelse i kroppsøving på skolen, men at læreren skal motivere og legge grunnlaget for at hver enkelt elev skal tilegne seg en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede.

Som lærer må en derfor tilegne seg kunnskap om motivasjon og hvordan dette fungerer. Hva som forsterker motivasjon og hva som kan være grunner til at den svekkes. En lærer må også kunne bruke denne kunnskapen praktisk i sin undervisning og på denne måten variere undervisning og undervisningsmetode for å kunne motivere hver enkelt elev. Klarer en lærer å skape motivasjon til aktivitet gjennom flere år i skolen legges det her et godt grunnlag for at elevene skal fortsette en aktiv livsstil og ha bevegelsesglede i årene etter skolegangen. Med bakgrunn i dette ville jeg med denne studien undersøke om økt autonomi i kroppsøving påvirket motivasjonen og den fysiske aktiviteten hos elever.

2.0 Problemstilling

-Påvirker autonomi graden av motivasjon og fysisk aktivitet i kroppsøvingsfaget?

En problemstilling er vanligvis formulert som et spørsmål og viser til hva en studie/undersøkelse søker å gi svar på. Valget av problemstilling blir også styrende for resten av arbeidet med undersøkelsen, problemstillingen legger også grunnlag for valg av teori og forskningsmetode. Forskeren må velge teori og fremgangsmåte som på best mulig måte kan belyse problemstillingen, og den valgte problemstillingen avgrenser og gir retning til det videre arbeidet (Johannesen, Tufte & Christoffersen 2010).

2.1 Bakgrunn for valgt Problemstilling

Etter tre års faglærer utdanning og egne erfaringer i praksis ute på forskjellige skoler er dette med motivasjon et tema som står veldig sentralt i undervisningen. Dette temaet er viktig for meg fordi jeg ser viktigheten av å motivere hver enkelt elev til aktiv deltakelse i kroppsøving, samtidig ville jeg utforske hva medbestemmelse i faget kan gjøre for elevers motivasjon og fysiske aktivitet. Ved å tilegne meg slik kunnskap kan dette hjelpe med til å kunne legge opp variert og god undervisning der medbestemmelse kan bli en viktig faktor og samtidig kan kunnskap om ulike former for motivasjon hjelpe meg til forståelse for hva som motiverer elever. Dette er viktig kunnskap som kan hjelpe en lærer til å motivere både den ivrige og pliktoppfyllende eleven, og den amotiverte eleven som ikke vil delta i faget.

3.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hva motivasjon er, og ta for meg indre og ytre motivasjon, samt gi en oversikt over de ulike delteoriene i selvbestemmelsesteorien (Self-Determinationtheory) før jeg skal gå i dybden og fokusere på delteorien om de tre psykologiske behovene mennesket har og da spesielt autonomi. Her vil jeg ta i bruk fagbøker, artikler og tidligere undersøkelser for å gi meg en bred og god innsikt i den allerede utførte forskninga, som videre gir meg et grunnlag til å diskutere problemstillingen og resultatet av forskningen jeg bruker.

3.1 Læreplanen og formålet med kroppsøvningsfaget

Jeg vil begynne teoridelen av denne oppgaven med å se på læreplanen og formålet med kroppsøvningsfaget i den norske skolen. Kroppsøvningsfaget er et almindannende fellesfag som elever i den norske skolen har helt fra 1.klasse til de er ferdige med videregående opplæring. Faget er strukturert slik at det er et eller flere hovedområder (tema) for de ulike årstrinnene og kompetansemålene for elevene er basert på disse hovedområdene. Disse hovedområdene strekker seg fra aktivitet i ulike rørslemiljø(1-4.årssteg), til idrettsaktivitet, friluftsliv, trening og livsstil i den videregående opplæringa. Under disse hovedområdene er det formulert en rekke kompetansemål som indikerer hva elevene skal ha vært igjennom og hva de skal kunne. Kroppsøvningsfaget har kompetansemål etter 4. og 7. klasse i grunnskolen, etter 10.klasse på ungdomsskolen og etter VG1, VG2, og VG3 i den videregående opplæringa. Her er det tydelige mål som indikerer hva målet med undervisningen skal være, og hva elevene skal tilegne seg av kunnskaper og ferdigheter. (Utdanningsdirektoratet, 2014).

«Kroppsøving er et almindannende fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede»(Utdanningsdirektoratet, 2014). Slik lyder kortversjonen av formålet med kroppsøvningsfaget. Faget skal hjelpe elever til å lære, sanse, oppleve, og skape med kroppen, og i lek og aktiviteter sammen med andre påvirke elevene i retning av fair play og respekt for hverandre. I formålet med kroppsøvningsfaget er det stort fokus på det at elevene skal oppleve mestringsfølelse og glede i aktivitet med andre, og på denne måten hjelpe unge til å få et positivt forhold til kroppen og det å være i aktivitet, samtidig som elevene skal erfare hva som motiverer til aktivitet/trening og hva innsatsen har å si om en skal nå sine mål. Opplæringen skal gi elevene fysiske utfordringer, mot til å tøyne egne grenser, kompetanse i et bredt utvalg av aktiviteter og leker, og lære å praktisere og verdsette ulike former for friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Kunnskapsdepartementet vedtok endringer i kroppsøvningsfaget med virkning fra 1.8.2012, her ble det gjort endringer som påvirker både oss som lærere og elevene. Vurdering er et omdiskutert tema i kroppsøving og et utfordrende område for lærere og vurderingskriteriene er endret flere ganger. I denne endringen kom innsats tilbake i vurderingsgrunlaget for elevene.

«I § 3-3 andre ledd andre punktum er det forskriftsfestet at elevenes innsats er en del av grunnlaget for vurderingen i faget kroppsøving i både grunnskolen og videregående opplæring. Dette betyr at karakterer gitt i halvårsvurderingen og til standpunkt både skal uttrykke elevens oppnådde kompetanse og innsats» (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Denne endringen kan for mange være meget positiv, og øke deres motivasjon til å delta aktivt i kroppsøving, siden de nå skal bli belønnet for innsats selv om ferdighetene/prestasjonene kanskje ikke er så høye. Som vi ser i utformingen av læreplanen er motivasjon et svært sentralt tema i kroppsøving, der det skal motiveres til aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede.

3.2 Hva er motivasjon?

«Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening. Motivasjon står derfor helt sentralt når det gjelder å forstå menneskelig atferd»(Imsen, 2005).

Men hvor kommer egentlig uttrykket motivasjon fra?

«Ordet stammer fra det latinske *movere*, som betyr å bevege. Ordet *motiv* kommer av latin *motivus*, som betyr «som setter i bevegelse». I forhold til mennesket er det snakk om at en beveger seg mot noe, eller i en bestemt retning» (Lillemyr, 2007).

Motivasjon er viktig og sentralt for alle menneskers atferd, det driver oss fremover og styrer hvilke handlinger, og aktiviteter vi bedriver og hvilke tanker vi gjør oss. Dette fører videre til erfaringer, ferdigheter og tilegning av kunnskap på de forskjellige områdene i hverdagen og i livene våre (Lillemyr, 2007).

Videre i dette kapittelet skal jeg ta for meg de ulike typene motivasjon. Her skal jeg gjøre rede for hva indre og ytre motivasjon er, før jeg beveger meg over til motivasjonsteorien SDT

(Selfdeterminedtheory/Selvbestemmelsesteorien) og målorientering som alle er viktige faktorer når det kommer til motivasjon og som også har veldig mye til felles.

3.4 Indre Motivasjon

Vi hører, og leser mye om motivasjon og mangel på motivasjon, her skal vi se nærmere på hva indre motivasjon er og hvordan det påvirker oss.

«Når et barn er motivert ut fra indre krefter, for eksempel har behov for lek og utfoldelse, sier en gjerne at det er indre motivasjon som ligger til grunn» (Imsen, 2005). Et vanlig svar når en spør barn om hvorfor de er så ivrige på et enkelt fag/aktivitet er at det er morsomt, når barna har denne følelsen opplever de det som meningsfylt å holde på med, og dermed er det den indre motivasjonen og gleden over å utføre aktiviteten som driver de fremover. Dette gjelder både i skole sammenheng og for de som bedriver idrett på fritiden, en viktig faktor for at eleven/utøveren skal føle denne lysten til å fortsette med aktiviteten er at de oppnår mestringsfølelse (Imsen, 2005).

Deci og Ryan (1985, 2000) beskriver indre motivasjon slik: “An individual who is intrinsically motivated toward a particular activity will participate purely for the inherent enjoyment, interest and satisfaction.”

3.5 Ytre Motivasjon

Den andre formen for motivasjon er ytre motivasjon, her skal jeg gjøre rede for denne typen motivasjon og fremheve forskjellen fra indre motivasjon.

Ytre motivasjon er motivasjon som kan tilskrives tilbakemelding fra andre personer, som når læreren vurderer et elevarbeid. Eleven jobber for å få den ytre tilbakemeldingen, og ikke av interesse for faget i seg selv. Å arbeide for å få gode karakterer, uten interesse for innholdet i seg selv, er et typisk eksempel for ytre motivasjon (Imsen, 2005).

Det er mye som kan påvirke og trigge den ytre motivasjonen hos barn og unge i ulike sammenhenger, men jeg velger å holde meg til kroppøving og aktivitet. I dagens samfunn er det et stort fokus på kropp og utseende, og utrolig mange streber etter å ligne personene de blir presenterte for i alle slags massemedier. På denne måten blir de motivert til å trene av ytre faktorer. I skolesammenheng er det ofte karakterene som motiverer til innsats og aktivitet, ikke selve interessen og gleden ved det å bedrive fysisk aktivitet.

Den ytterste og kanskje mest ekstreme formen for ytre motivasjon kan ofte være basert på belønning og straff, dette er ikke et vanlig fenomen når det kommer til skolen (bortsett fra gode og dårlige karakterer), men en kan ofte se det ute i forskjellige idrettslag, der det ofte er konkurranse preget trening, der taperen får en straff og vinneren en belønning. Dette kan ofte være i form av straffetrening, og en vanlig metode er selvfølgelig armhevinger og løping. Man kan også ofte oppleve dette bare når det gjelder å rydde utstyr etter trening. Dette er alle typiske former for hvordan barn og unge blir påvirket av ytre motivasjon. “External regulation is the most controlling form of regulation and is on the opposite pole from intrinsic motivation on the continuum, it refers to behavior controlled by external sources, such as material rewards or constraints imposed by others” (Deci and Ryan, 1985).

3.6 SelfDeterminationTheory (SDT)

Vi skal nå se nærmere på selvbestemmelsesteorien, denne teorien ble først utviklet av Edward L. Deci og Richard M. Ryan ved universitetet i Rochester og er senere blitt videreutviklet av forskere verden over. SDT tar utgangspunkt i at mennesket er aktive organismer som søker å utvikle og utfordre seg både psykisk og fysisk, samtidig peker de på faktorer som kan ha innvirkning både positivt og negativt med tanke på motivasjonen til å bedrive en gitt aktivitet eller lignende (selfdeterminationtheory, 2014).

SDT består av fem mini teorier som vi skal se nærmere på.

3.6.1 Cognitive Evaluation Theory (CET) fokuserer på den indre motivasjonen og hvordan denne styrkes eller svekkes i den sosiale konteksten ved samhandling med andre mennesker og hvor stor viktighet følelsen av kompetanse har for å opprettholde motivasjon og interesse

for en aktivitet. Som vi har sett på tidligere under indre motivasjon innebærer dette at vi gjør en aktivitet for aktivitetens egen skyld, og at et eksempel på dette ofte kan være barn som leker. CET setter også fokus på hvordan ytre påvirkninger som belønninger, tilbakemeldinger og tidsfrister både kan forsterke og undergrave motivasjonen (<http://www.selfdeterminationtheory.org/theory>).

CET forklarer også hvorfor noen belønningssystemer som lønn, bonusordninger og lignende faktisk undergraver motivasjonen, et fenomen som ofte er kalt «the undermining effect of rewards» (Deci, Koestner, & Ryan, 1999).

3.6.2 Organismic Integration Theory(OIT) tar for seg de ulike typene av ytre motivasjon og setter fokuset på internaliseringsprosessen, hvor ytre normer, ideer og andre personers innstillinger og egenskaper opptas og oppleves som en del av personens selvbilde. Dette kan føre til en forsterket ytre motivasjon og at mennesker deltar i en aktivitet for å unngå skyldfølelse eller for å bli godtatt. Når ytre reguleringer internaliseres og blir en del av personens selv/identitet, gir det en større følelse av autonomi når en gjennomfører en gitt aktivitet eller oppfører seg på en bestemt måte.

«SDT research show that the more autonomus the person's motivation, the greater their persistence, performance, and well-being at an activity or within a domain»(Ryan, 2009).

3.6.3 Causality Orientations Theory (COT) beskriver forskjeller i hvordan forskjellige individer forholder seg til ulike aspekter ved miljøet med tanke på egen atferd. Her ser de på autonomorienterte personer som handler etter egen interesse, kontrollorienterte personer som handler etter sosiale-kontroll og belønningssituasjoner, og upersonlig orienterte individer som fokuserer på sin egen mangel på personlig kontroll eller kompetanse. COT forklarer også hvordan tidligere erfaringer aktiverer visse orienteringer i mennesket (Ryan, 2009).

3.6.4 Goal Contents Theory(GCT) er den siste og nyeste delteorien, og denne ser videre på ytre belønninger og deres innvirkning på motivasjon, behovstilfredsstillelse og velvære. Forskning innen GCT har vist at materialisme og ytre mål som berømmelse eller image ikke øker behovstilfredsstillelsen selv om man lykkes i å oppnå målet(Kasser & Ryan, 1996; Niemec, Ryan &Deci, 2009).I motsetning finner man at mål som intime relasjoner, personlig utvikling eller det å bidra til ett felleskap skaper behovstilfredsstillelse og med dette bedrer helse og velvære. I sin forskning har de også funnet bevis for at mål som er indre definert er mer forpliktende enn mål satt etter ytre belønninger (Vansteenkiste, Lens &Deci, 2006).

Videre skal jeg se nærmere på BPNT og hvordan denne delteorien i SDT skiller seg fra tidligere teorier om menneskets grunnleggende behov.

3.7 Basic PsychologicalNeeds Theory

Det har i lang tid eksistert forskjellige teorier rundt de grunnleggende behovene mennesker har, både de vi er født med og de vi tilegner oss gjennom livet og hvordan disse skaper motivasjon som får mennesket til å utføre handlinger for å oppfylle behovene. Hull foreslo at oppgaven til psykologi er å skape forståelse av atferd i forhold til et individs miljø. Han fokuserte på et sett med medfødte behov som var på det fysiologiske planet, (mat, vann og sex)ogpå hvordan disse behovene drev mennesket/organismen ut i handling for å tilfredsstille behovene og dermed holde seg frisk og ved godhelse.Dette førte til mange funn basert på drive teorien, men ble mangelfull når det kom til å forstå handlinger som nysgjerrig utforskning, lek og andre spontane aktiviteter som ikke kan kobles opp mot de tre fysiologiske behovene Hull spesifiserte (Deci& Ryan, 2000).

Murray var en annen som fokuserte på grunnleggende behov som bakgrunn for menneskelig oppførsel/handling og motivasjon. I motsetning til Hull siktet Murray til grunnleggende behov på det psykologiske planet i stedet for det fysiologiske og så på disse først og fremst som behov mennesket tilegnet seg. I de empiriske studiene i Murrays tradisjon har fokuset vært på individuelle forskjeller når det kommer til behovsstyrke spesielt innenfor prestasjon, makt, og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000).

Disse gamle teoriene står ikke sterkt i motivasjonsforskning i dag, men de er en nyttig kontrast til hvordan SDT ser på tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene

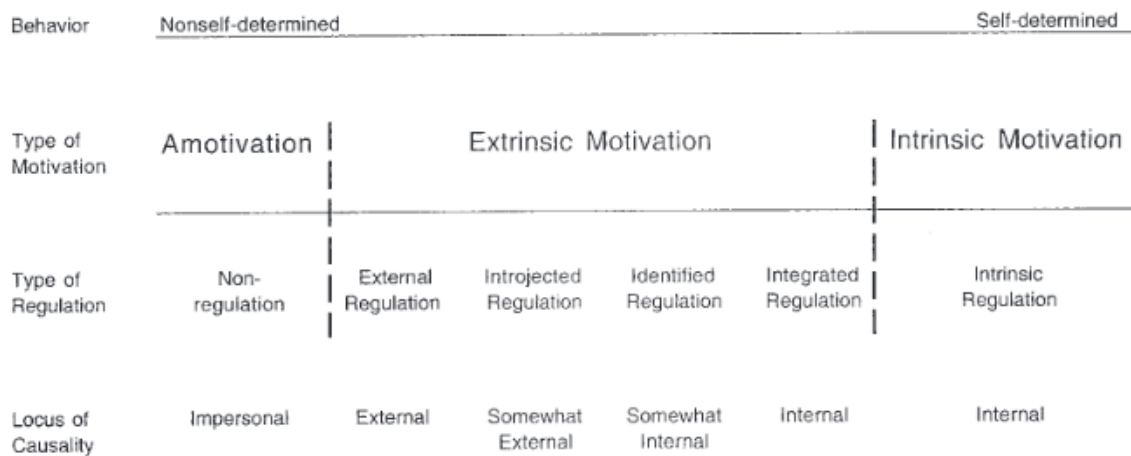
og motivasjon til handling. De grunnleggende psykologiske behovene i SDT har fellestrekk med både Hull og Murray sine teorier. I likhet med Hull, definerer SDT de grunnleggende behovene som medfødte i stedet for at de er tilegnet, og som Murray setter SDT de grunnleggende behovene på det psykologiske planet i motsetning til Hull som fokuserer på det fysiologiske planet. De tre behovene SDT operer med er autonomi, kompetanse, og tilhørighet og for å oppnå god psykisk helse må alle de tre behovene tilfredsstilles, en eller to er ikke tilstrekkelig (Deci& Ryan, 2000).

Akkurat som i drive teoriene ser som sagt SDT på behovene som medfødte, og samtidig som den anerkjenner de fysiologiske behovene Hull beskrev, setter den fokuset på de psykologiske behovene og hvordan disse motiverer mennesket ut i handling som fører til læring, sosiale relasjoner, og generell mestring. En stor og viktig forskjell fra drive teoriene kommer når en ser på hvordan den ser på mennesket i utgangspunktet når det kommer til de grunnleggende behovene. Drive teoriene ser på mennesket som en passiv organisme som er i balanse, og når behovene ikke tilfredsstilles kommer det i ubalanse, dette fører til at mennesket handler for igjenn å komme i balanse. Et eksempel på dette kan være at en sulten eller tørst person, utfører handlinger i søket på mat og drikke for å unnga følelsen av sult og tørste, og på denne måten driver de fysiologiske behovene mennesket ut i handling, kun for å tilfredsstillere behovene. I motsetning til drive teoriene ser SDT på mennesket som aktivt, vekstorientert og dermed ikke på noe som venter på å komme i ubalanse for å bli drevet ut i handling. Mennesket engasjerer seg i aktiviteter som interesserer og som fører til personlig og menneskelig samstemthet. Dette vil si at mennesket ikke trenger å bli presset til handling, og at handlingene ikke nødvendigvis sikter kun mot behovstilfredsstillelse, men mot interesse og viktige mål for personen. Når det er sagt krever også disse aktivitetene en viss form for behovstilfredsstillelse for at personen skal fortsette med aktiviteten, skal en trives med en gitt aktivitet krever det en viss følelse av autonomi, og kompetanse, selv om hensikten med aktiviteten ikke er direkte rettet mot tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene (Deci & Ryan, 2000).

3.7.1 Psykologiske Behov og Indre Motivasjon

Forskere begynte tidlig på 1970-tallet å undersøke konseptet indre motivasjon, her ble aktiviteter på bakgrunn av indre motivasjon definert som de et individ gjør av interesse. Deci foreslo her at indre motiverte aktiviteter eller oppførsel kommer på bakgrunn av personers behov for å føle seg kompetente og for å få følelsen av selvbestemmelse. I dette tidlige stadiet i forskningen finner en to tråder når det kommer til definisjonen av indre motivasjon som direkte kan kobles opp mot de to ledene behaviorisme teoriene på denne tiden og nærmest sees på som svar eller reaksjoner på disse to teoriene. Skinner hevdet at alle lærte oppførsler kommer på bakgrunn av en forsterkning eller belønning, og som respons til dette hevder den første tråden av definisjonen på denne tiden at aktivitet eller oppførsel som kommer av indre motivasjon ikke trenger noen belønning eller forsterkning fordi individet føler en indre belønning av aktiviteten i seg selv. Som tidligere nevnt hevdet Hull at all oppførsel og aktivitet stammer fra tilfredsstillelse av de tre fysiologiske behovene, som respons på dette understreker den andre tråden av definisjonen at indre motivert aktivitet og oppførsel er en funksjon av de grunnleggende psykologiske behovene. Disse to trådene av definisjonen utfyller hverandre, men har skapt litt forvirring rundt hva som er den viktigste faktoren for indre motivasjon, er det interesse, eller kan det være koblet tilbake til de grunnleggende psykologiske behovene til mennesket? Når en stiller seg dette spørsmålet må en gå helt tilbake til utgangspunktet, nemlig at SDT ser på mennesket som en organisme som er naturlig aktiv og søker etter vekst og utvikling gjennom å delta i aktivitet som er interessant. Innvolvering og aktiv deltagelse i aktiviteter som en person finner interessant krever også en form for tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene da det er dette som gjør at person interesserer seg for aktiviteten, dermed er følelsen av autonomi og kompetanse viktig for interesse og indre motivasjon, men det gir ikke en fullverdig definisjon av indre motivasjon. Den overordnede hypotesen som har styrt dette arbeidet er at aktivitet som leder mot behovstilfredsstillelse legger til rette for indre motivasjon, og at aktivitet som ikke oppfyller behovene derimot leder til en undergraving av indre motivasjon. På bakgrunn av ulike studier som konkluderer med at indre motivasjon er assosiert med bedre prestasjoner og læring har det blitt viet stor oppmerksomhet til forhold som forsterker eller undergraver indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Forskerene bak SDT har utviklet en modell som viser ulike typer motivasjon i henhold til grad av selvbestemmelse.

Figur 1 viser modellen av The Self-Determination Continuum av Deci og Ryan.



Figur 1. Self-Determination Continuum, som viser hovedtrekkene i CET, OIT, og BPNT delene av SDT.

Fra Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human need and the self-determination of human behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

I denne modellen ser vi at de har organisert de ulike formene for regulering og oppfattet årsak til deltagelse/oppførsel under typen motivasjon og graden av selvbestemmelse (autonomi). Helt til venstre i modellen ser vi noe av det jeg tidligere har skrevet om, nemlig at aktivitet der selvbestemmelse ikke er tilstede skaper amotivasjon. Ser vi denne delen av modellen i et kroppsøvingperspektiv vil ikke elevene ha noen intensjon om å delta eller være veldig passive, da de ikke ser hensikten med aktiviteten eller eventuelle resultater de oppnår ved deltakelse i aktiviteten. Deltar elevene i aktivitet når de er amotivert og uten noen form for selvbestemmelse er årsaken for deltakelsen kun basert på at det kreves av dem eller at det finnes en form for tvang. På motsatt side av modellen finner vi indre motivasjon, her er graden av selvbestemmelse høy, og elevene vil delta for aktivitetens egenskyld og fordi de trives og har det morsomt med aktiviteten. Opprinnelsen for deltakelse hos disse elevene vil være på den andre siden av skalaen, og her deltar elevene av egen fri vilje (Deci & Ryan, 2000).

Jeg har nå sett på ytterpunktene av modellen, som er veldig klare og enkle å forstå, ser vi derimot på den midtre delen av modellen under ytre motivasjon finner vi flere typer regulering, og flere typer årsak til deltagelse, som jeg skal gi en kort forklaring for.

External regulation eller ytre regulering er den klassiske versjonen av ytre motivasjon der personene kun er motivert for å oppnå en belønning eller å unngå straff, opprinnelsen for deltakelse er dermed ekstern. Ved slik motivasjon vil oppførselen eller deltakelse i denne aktiviten avta når situasjonen endres slik at det ikke er noen form for belønning eller straff som motiverer eleven lengre (Deci & Ryan, 2000).

Introjected Regulation, eller introjeksonsregulering er en ytre regulering som er delvis internalisert men ikke fullstendig innlemmet i selvet hos personen og er derfor ikke selvbestemt. I en kroppøvingssammenheng vil dette si at reguleringene er kontrollerende, konsekvensene og belønningene av å delta/ikke delta i aktiviteten er kjent for elevene og dette kan ofte dreie seg om stolthet og skam over egne prestasjoner/innsats. I motsetning til situasjoner der det er ytre regulering er sjansen for kontinuerlig deltakelse i aktiviteten større her som reguleringene er delvis internalisert, men det er fortsatt en usikker form for regulering (Deci & Ryan, 2000).

Identified Regulation (Identifisert regulering) er en form for regulering der personene har identifisert seg med den underliggende verdien i aktiviteten eller oppførselen. På denne måten er reguleringene i større grad internalisert og aktiviteten/oppførselen blitt en del av personens identitet. "For example, if people identified with the importance of exercising regularly for their own health and well-being, they would exercise more volitionally" (Deci & Ryan, 2000). Her er de eksterne reguleringene internalisert i større grad enn det de er ved introjeksonsregulering og aktiviteten er blitt en større del av personens identitet, dermed er også oppførselen eller aktiviteten blitt mere selvbestemt. Selv om eleven har identifisert verdiene av aktiviteten vil det fortsatt være ytre motivasjon for aktiviteten, siden det fortsatt er en belønning som motiverer til deltakelse (i eksempelet over vil det være bedre helse), imotsetning til at eleven deltar i aktiviteten spontant for ren glede og moro. Identifisert regulering forventes å gi kontinuerlig deltakelse, bedre resultater og større engasjement for aktiviteten på sikt (Deci & Ryan, 2000).

Integrated Regulation (Integrert regulering) er den mest autonome formen for ytre motivasjon og personene har ikke bare identifisert verdiene av aktiviteten men også integrert de sammen med andre verdier og aspekter ved sin identitet. Det som startet som ytre regulering har nå blitt integrert regulering og en del av personens identitet og resultatet er autonom ytre motivasjon. Et eksempel på dette kan være en fotballspiller som trener spesielt utvalgte hurtighetsøvelser for å bli en bedre fotballspiller (Deci & Ryan, 2000).

3.7.2 Indre Motivasjon og Autonomi.

Tidligere forskning utført av Deci har vist at økonomiske belønninger undergraver motivasjonen og dermed blir den indre motivasjonen for aktiviteten lavere enn den var i utgangspunktet. Disse undersøkelsene støttet meningen om at en må vurdere flere faktorer til motivasjon enn belønninger får å tilegne seg full forståelse for menneskets indre motivasjon. Når en ser på indre motivasjon og den undergravende faktoren ytre belønninger forårsaker, foreslo Deci (1975) at indre motiverte aktiviteter er de som mennesket gjør helt spontant og naturlig når det får følge sine indre interesser og årsaken til deltagelse i aktiviteten er av egen fri vilje og lyst (Internal perceived locus of causality/I-PLOC). Deci har sammen med flere forskere gjort studier som viser at når ytre belønninger introduseres i aktiviteter personer er indre motivert til, er det en tendens til at personene føler seg kontrollert av belønningene, noe som følger til at grunnen til deltagelse er at de blir tvunget eller det kreves at de deltar (External perceived locus of causality/E-PLOC). Dette fører som tidligere nevnt til at den indre motivasjonen svekkes, selv i en interessant aktivitet. Andre studier som har tatt for seg trusler, overvåkning, vurdering og tidsfrister har også vist en svekkende effekt på indre motivasjon, noe som støtter synet på at autonomi er en viktig faktor når det kommer til indre motivasjon. Dette blir videre støttet av andre tidligere studier, der personer har blitt gitt valg, og fått sine indre erfaringer/opplevelser anerkjent, noe som førte til forsterket indre motivasjon og styrket deres tro på egne prestasjoner (Deci & Ryan, 2000).

Her kom forskerne til et nytt spørsmål, hvorfor var den oppfattede årsaken til deltakelse (Perceived locus of causality/PLOC) så viktig for den indre motivasjonen? Deci og Ryan koblet derfor (1980) PLOC opp mot menneskers behov for autonomi, og foreslo dermed at hendelser innenfor en bestemt kontekst påvirker den indre motivasjonen, på bakgrunn av individets oppfattelse av autonomi i aktiviteten som bedrives. Her ser vi en tydelig kobling mellom autonomi og indre motivasjon, og motivasjons strategier som belønninger og trusler svekker følelsen av autonomi og dermed også indre motivasjon. I motsetning til dette skaper muligheten for personlige valg, og anerkjennelse av følelser/erfaringer en følelse av autonomi og dermed sterkere indre motivasjon. Felt studier av Ryan og Deci mfl. i skoler og på arbeidsplasser har også vist lignende resultater, der autonomi støtte i motsetning til et kontrollerende miljø har gitt positive resultater iforhold til indre motivasjon, og generelt vellvære (Deci & Ryan, 2000).

4.0 Metode

I denne delen av oppgaven skal jeg se nærmere på hva metode er, videre skal jeg se på min valgte metode som er litteraturstudie, samt trekke frem sterke og svake sider ved denne metoden.

4.1 Hva er metode?

En metode er en fremgangsmåte for hvordan vi skal fremskaffe eller etterprøve kunnskap, når man har valgt en metode må en kunne begrunne valget sitt med at det vil kunne gi gode data og belyse problemstillingen/spørsmålet på en faglig og interessant måte. Skal en gjøre en undersøkelse fungerer en metode som et redskap for å samle inn data/informasjon om det vi vil undersøke, dette kan være både som tall og som tekst, alt ut ifra hvilken metode vi velger å bruke og hvilket fenomen vi vil undersøke. Når det snakkes om metoder innen undersøkelser og forskning skiller en gjerne mellom kvantitative og kvalitative metoder (Dalland, 2007).

«De kvantitative metodene har den fordelen at de tar sikte på å forme informasjonen om til målbare enheter som i sin tur gir oss muligheter til å foreta regneoperasjoner, som det å finne gjennomsnitt og prosenter av en større mengde. De kvalitative metodene tar i større grad sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle» (Dalland, 2007).

Videre i denne delen av oppgaven skal jeg se nærmere på metoden jeg har valgt for å belyse min problemstilling og mitt tema.

4.2 Litteraturstudie

La oss starte med å definere hva en litteraturstudie er, før vi ser videre på hvordan det gjennomføres og metodens sterke og svakere sider. En litteraturstudie er en omfattende studie av tidligere forskning og utgitt litteratur som er relatert til fagområdet en undersøker med mål

om å gi større forståelse og kunnskap. “A thorough search and analysis of the literature leads you to new insights that are only possible when all the literature is reviewed together and each piece of relevant information is seen in the context of the other information” (Aveyard, 2014). I mitt tilfelle vil dette si at jeg tar for meg litteratur som omfatter kroppsøving og aktivitet knyttet opp mot motivasjon, selv om jeg fokuserer på påvirkningen autonomi har når det kommer til motivasjon vil også artikler og undersøkelser som omfatter andre former for fysisk aktivitet være relevant så lenge motivasjon står i fokus.

Innenfor metoden har litteraturstudie to forskjellige retninger som ligner veldig på hverandre. Vi har allmenn litteraturstudie der en beskriver og analyserer utvalgte artikler/tekster med hensikt å gjøre seg kjent med kunnskapen på et visst fagområde, eller for å gjøre en studie. Denne metoden gjøres sjeldent systematisk og kan også kalles en litteraturoversikt, litteraturgjennomgang eller forskningsoversikt (Forsberg, & Wengström, 2003).

Vi har også en veldig detaljert form for litteraturstudie som kalles systematisk litteraturstudie. Denne metoden brukes gjerne av forskere som skal samle inn alle forskningsresultater innenfor et visst fagfelt for så å gjøre en grundig kvalitetssjekk og gjerne også re-analysere resultatene, dette kalles gjerne en meta-analyse (Aveyard, 2014).

I en bacheloroppgave som dette, har jeg ingen bakgrunn eller kompetanse til å foreta en fullstendig systematisk litteraturstudie slik den defineres, derimot vil jeg gjøre den så systematisk som mulig. Aveyard (2014) beskriver hva en litteraturstudie som dette skal inneholde: “It will contain a description of how the literature was searched and how the quality of the literature was evaluated”. På denne måten ønsker jeg å kvalitetssikre mine funn av kilder og forskningsresultater, så jeg til slutt kan komme til et fornuftig og troverdig resultat, som gir svar på min problemstilling.

Når jeg benytter meg av litteraturstudie tar jeg for meg store mengder faglitteratur, og forskning for å opparbeide meg en bred oversikt over de aktuelle faktorene innenfor mitt problemområde. I mitt tilfelle der temaet er motivasjon i kroppsøving finnes det utrolig mye forskning og faglitteratur i de forskjellige databasene, det eneste minuset her er at det ikke er så veldig mye norsk. Selv om det finnes veldig mye litteratur og forskning innenfor et område har litteraturstudie sine svake sider. Det kan være begrenset tilgang/mengde av relevant forskning, og den som har utført studiet kan ha gjort et selektivt utvalg av tidligere studier som støtter forskerens egne meninger og standpunkt. Forskere innenfor samme område kan

komme til helt forskjellige resultater og konklusjoner, og feiltolkning av forskningsrapportene er også en mulighet. Mangler studenten/forskeren erfaring ved bruk av litteraturstudie er faren for å mistolke artikler, og forskningsresultater til stede, særlig om forskningsartikkelen står på et annet språk (Forsberg, &Wengström, 2003).

Dette er en rekke svake sider ved litteraturstudiet, som forskeren eller studenten må være bevisst på når en skal foreta en studie og kvalitetssikre sine funn.

4.3 Inklusjon og eksklusjonskriterier

Som tidligere nevnt finnes det utrolig mye forskning rundt motivasjon, dette medfører at jeg må være grundig og kritisk når jeg leser forskjellig forskning. Er dette relevant for min problemstilling? Er forskningen troverdig og gjort på en skikkelig måte? Hvor gammel er forskningen, finnes det nyere? Dette er spørsmål en må stille seg når en leser de ulike forskningsartiklene skal en kunne begrunne sitt valg av forskning. Med disse spørsmålene ser vi at det er viktig for en studie å ha klare inklusjon og eksklusjonskriterier. Følgende var mine kriterier for forskningen jeg har valgt.

-Artikkelen måtte omhandle autonomi i kroppsøving.

-Artikkelen måtte omhandle grad av fysisk aktivitet i kroppsøving

-Artikkelen må omhandle elevers motivasjon i kroppsøving.

-Artikkelen måtte være peer reviewed.

-Artikkelen måtte være tilgjengelig i full text.

-Forskningen skulle ikke være eldre enn 2005.

4.4 Søkeprosessen

Søkeprosessen startet med å finne en søkemotor og velge databaser, valget falt på EBSCOhost, som er en felles søkeplattform, der jeg inkluderte flere databaser i ett søk. (AcademicSearch Premier, ERIC, SPORTDiscuswith Full Text). Etter dette begynte søket etter relevante artikler der jeg først prøvde å søke på norsk med søkeordene: Kroppsøving, og motivasjon. Dette resulterte i 0 treff og søket måtte fortsette på engelsk. Det engelske søket startet med søkeordene: physical education og motivation. Med et så generelt søk fikk jeg 144517 treff, så her måtte søket spesifiseres mer. Søkeordene jeg endte opp med var: Autonomy, Physical Education, Motivation, Physical Activity, og Choice. Med disse søkeordene ble antall treff redusert til 33, etter dette valgte jeg å utelukke alle treff som ikke var peer reviewed, full text, eldre enn 2005 eller der referansene ikke var tilgjengelig, noe som ga meg et endelig sluttresultat på 6 treff. Med disse 6 artiklene begynte jeg å lese abstracts og fant fort ut at 3 av artiklene ikke var relevante. Den ene artikkelen tok for seg veldig mange faktorer utenom autonomi, motivasjon og grad av fysisk aktivitet, dermed fallt denne utenfor inklusjonskriteriene. Den andre artikkelen tok for seg konsekvensene av deltakelse (følelse av å ikke mestre, og frykt for å feile) i kroppsøving og hvordan dette påvirker motivasjonen for elevene. Den siste artikkelen som fallt utenfor inklusjonskriteriene tok for seg hvilken effekt etnisitet og kjønn kan ha på motivasjon i kroppsøving. Etter at disse tre var ekskludert satt jeg igjenn med tre relevante artikkeler som blir presentert i resultatdelen i denne oppgaven.

Den fjerde og siste artikkelen jeg har valgt å presentere i denne oppgaven fant jeg vmed søkeordene: Self-Determined, Motivation, Choice, Physical Education, og Physical Activity. Dette søket resulterte etter å ha utelukket alle treff som ikke var peer reviewed, full text, eldre enn 2005 eller der referansene ikke var tilgjengelige i 4 treff der 3 av artiklene ikke var relevante for min problemstilling. En av artiklene var av de som tidligere er beskrevet som urelevant og de to andre fokuserte kun på autonomi støtte i kroppsøving uten å se på forholdet til fysisk aktivitet i timene. Dermed satt jeg igjenn med kun en relevant artikkel på dette søket og den fjerde og siste artikkelen var funnet.

5.0 Resultat

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere forskningen jeg har valgt ut for å belyse min problemstilling. Hvordan forskningen ble utført beskrives før resultatet på forskningen presenteres til slutt, etter det vil jeg ta med resultatene av alle forskningsartikkelene inn i diskusjonen for en videre belyst av mitt problemområdet.

5.1 Physical Education Lesson Content and Teacher Style and Elementary Students' Motivation and Activity Levels. (Erwin, Stellino, Beets, Beighle & Johnson, 2013).

Målet med denne studien var å undersøke om undervisningsmetoden og graden av autonomi i en kroppsøvingstime påvirker elevenes motivasjon for aktiviteten og det fysiske aktivitetsnivået. Fire grunnskoler fra den sør-østre delen av USA deltok i denne undersøkelsen og totalt var det 292 barn fra 9 til 13 år. Uken før den fysiske aktiviteten gjennomførte alle elevene en SMS (Sport MotivationScale) undersøkelse for å kartlegge elevenes motivasjon til kroppsøving. Over en fem ukers periode fikk alle elevene erfare fire forskjellige organiserings- og undervisningsformer: (a) team choice, (b) team no choice, (c) individual choice, and (d) individual no choice. Alle kroppsøvingstimene med de forskjellige undervisningsmetodene var rettet mot forskjellige idretter, både individuelle og lagidretter. I øktene hvor det var team choice(TC) og individual choice(IC) fikk elevene valgmuligheter, valgmulighetene her kunne være at de fikk velge hvilken stasjon de skulle være på (forskjellige øvelser), hvilken ferdighet til idretten de skulle trene på, eller velge rekkefølgen på hva de skulle øve på gjennom økten. Team no choice(TNC) og individual no choice(INC) var derimot kroppøvingstimer der læreren styrte aktiviteten og undervisningsmetoden var utpreget deduktiv. Elevene som deltok i denne undersøkelsen gjennomførte også SIMS (Situational intrinsic motivation scale) spørreskjemaet etter hver enkelt undervisningstime. Det fysiske aktivitetsnivået ble målt med skrittellere og akselerometere, siden tilgangen på skrittellere var stor var alle elevene utstyrt med en slik under aktiviteten, videre var 15 tilfeldig utvalgte utstyrt med akselerometer. Viktige data som ble samlet inn av dette utstyret

var antall skritt, antall skritt i minuttet, og samlet tid brukt i moderat og intens/energisk fysisk aktivitet.

Resultatene av SMS undersøkelsen viste at to av skolene hadde elever som var betraktelig mer motiverte for kroppsøving enn de to andre, samtidig viste undersøkelsen at motivasjonen for kroppsøving avtok gradvis med årstrinn på de utvalgte skolene. SIMS undersøkelsen som elevene gjennomførte etter hver økt, hadde et noe uventet resultat. Den viste at det ikke var noen nevneverdig forskjell i motivasjonen for den fullførte kroppsøvingstimen uavhengig av om det var en "no choice" eller "choice" time, dette gjaldt både for gutter og jenter. Når det kommer til det fysiske aktivitetsnivået i timene viste skrittellerne en lavere total i INC timene, en annen observasjon som ble gjort var at den største totalen for antall skritt var i TNC og TC øktene. Resultatene av akselerometerene viste at elevene var i moderat til energisk aktivitet i større deler i TNC og IC øktene enn TC og INC øktene.

Imotsetning til hypotesen om at variasjon og valg i kroppsøvingundervisningen henger sammen med økt motivasjon, ble det ikke gjort noen funn som tyder på at dette på de utvalgte skolene. I diskusjonen presenterer forskerne en mulig forklaring på dette ved at motivasjonen for kroppsøvingstimer allerede var høy for alle elevene som deltok i de forskjellige undervisningstypene. Samtidig trekker de frem at de fleste elever i grunnskolen er sterkt indre motivert for kroppsøving, og peker på dette som en av de mulige årsakene til at deres resultater skiller seg fra tidligere undersøkelser som har tatt for seg eldre elever. Når det kommer til resultatet som viste at aktiviteten var størst blant elevene i TNC og TC undervisningen ser de videre i diskusjonen på faktorer som lagfølelse (alle bidrar for hverandre), og sammenligning seg imellom, da det blir veldig synlig om en ikke deltar aktivt. Begrensningene som blir trukket fram ved denne undersøkelsen er at den ble utført i en region i USA, muligheten for større forskjeller hadde vært mulig om undersøkelsen hadde tatt for seg skoler i andre regioner (Erwin, Stellino, Beets, Beighle & Johnson, 2013).

5.2 The Effects of Choice on Autonomous Motivation, Perceived Autonomy Support, and Physical Activity Levels in High School Physical Education. (How, Whipp, Dimmock & Jackson, 2013).

Denne studien undersøkte om tilretteleggelse for valg i kroppsøvningsundervisning styrket autonom motivasjon, oppfattet autonomisk støtte og fysisk aktivitet i forhold til en ”ordinær” kontrollgruppe som gjennomførte vanlig kroppsøvningsundervisning. 257 elever fra åtte klasser på vidregående i den vestre delen av Australia deltok i denne undersøkelsen, klassene ble delt slik at det var fire klasser (to jenteklasser og to gutte klasser) i både kontrollgruppen og intervensjonsgruppen, studien foregikk over en periode på 15 uker. For å minimere sjansen for at forskjellige lærere har ulik påvirkning på en elevgruppe ble det organisert slik at en lærerne underviste både en intervensjonsgruppe og en kontrollgruppe. Denne perioden på 15 uker ble delt opp i tre fem ukers faser, kontrollgruppen skulle iløpet av denne perioden være gjennom netball, tee-ball, og tennis. Intervensjonsgruppene fikk tre valg før studien, de kunne delta i undervisning satt opp av læreren(A), de kunn delta som hjelpelærer, som innebar organisering, forslag til oppgaver og hjelpe andre elever(B), og de kunne velge å lage sitt eget program for alle de 15 ukene(C). Elevene ble innformert om at de kunne velge alternativ A eller B (eller en kombinasjon av disse) å følge det alle de 15 ukene, for de som valgte alternativ C kunne dette bare gjøres over fem uker av gangen på bakgrunn av skolens behov for oppfølging og rapportering. Elevene som valgte alternativ C ble oppfordret til å lage et program der de skulle være i kontinuerlig aerob aktivitet i minimum 30min, hele kroppen eller de store muskelgruppene skulle trenes, i hovedsak moderat til høy intensitet, og treningen skulle skje under oppsyn av en lærer, denne planen skulle så presenteres til en lærer for godkjenning. Elevenes motivasjon til kroppsøving ble målt i en utvidet versjon av SMS (sports motivation scale) som de ga navnet SMSPE, her måtte elevene svare på 28 påstander fordelt på sju områder innenfor indre motivasjon og ytre motivasjon der svaralternativene strakk seg fra 1 (helt uenig i påstanden) til 7 (helt enig i påstanden), dette ble gjennomført både før studien startet og rett etter den var fullført. Den fysiske aktiviteten ble målt ved bruk av akselerometere, elevene ble målt en gang i uken over de 15 ukene der de samme ble målt hver gang i kontrollgruppene. I intervensjonsgruppen kunne de som sagt velge ulike ”former” for deltakelse under denne studien, derfor ble forskjellige elever målt hver gang. Målingen av oppfattet autonomi støtte ble utført ved bruken av LCQ (learning climate questionnaire), her brukte de en kort versjon med seks påstander som de skulle svare på der 1 var svært uenig, og 7 helt enig i påstanden. Resultatet viste ingen forskjell på den autonome motivasjonen mellom kontrollgruppen og intervensjongruppen, derimot viste det seg en betydelig forskjell i den opplevde autonomi støtten, der kontroll gruppen rapporte nedadgående resultater etter 15 uker, intervensjonsgruppen holdt derimot et stabilt resultat. Det fysiske aktivitetsnivået ble målt

betraktelig høyere i intervensjongruppen enn hos de som deltok i ”ordinær” undervisning (spesielt hos elever i alternativ C).. I diskusjonen går forskerne igjennom faktorer som kan ha påvirket studien til disse resultatene, og den mest fremtredende er at de kunne presentert valgene tydligere og fått mer fokus på dette. I studien unnlatte de å påpeke at kontrollgruppen ikke hadde noen valg, hadde de derimot gjort elevene klar over dette kunne resultatene muligens sett annerledes ut. Det faktum at elevene vet at de undersøkes kan også ha innvirkning på resultatene de kom frem til (How, Whipp, Dimmock & Jackson, 2013).

5.3 Effects of Choice on Student Motivation and Physical Activity Behavior in Physical Education. (Ward, Wilkinson, Graser & Prusak, 2008).

Målet med denne studien var å undersøke effekten av økt autonomi på selvbestemmelse og fysisk aktivitet i kroppsøving. 122 jenter fra syvende og åttende klasse deltok i to 7-dagers treningsenheter i kroppsøving der kondisjon var fokuset. Deltakerne som var fra fire forskjellige klasser ble tilfeldig fordelt på to grupper der den ene fikk valg og den andre måtte følge ”vanlig” undervisning. Etter den første uken byttet de, slik at begge grupper fikk oppleve de to forskjellige undervisningsmetodene. Hver kroppsøvingstime varte i 35min, og aktivitetene i denne undersøkelsen var jogging, kickboksing, aerobic, hoppetau, og tre forskjellige gang-leker. Hver dag var det satt opp tre forskjellige aktiviteter, der valg gruppen fikk velge selv hvilken aktivitet de skulle delta i, den andre gruppen ble delt inn i 3 lag og plassert på en av aktivitetene. For å unngå påvirkning av ulike lærere var det den samme læreren som styrte alle timene for begge gruppene. En måned før studien begynte gjennomførte elevene SMS (Sport motivation scale) for å kartlegge motivasjonen til kroppsøving og eventuelle forskjeller i motivasjon mellom klassene. Elevene gjennomførte også SIMS (situational intrinsic motivation scale) undersøkelsen etter begge 7-dagers periodene. For å måle den fysiske aktiviteten ble elevene lært opp i bruk av skrittellere og dataene av disse ble samlet inn daglig etter økten var ferdig, videre ble gjennomsnittet for hver enkelt elev regnet ut etter en fullført periode og klassevis ble dataene sammenlignet mellom choice og no choice gruppene.

Resultatene fra SMS undersøkelsen som ble gjort en måned før begynnelsen av studiet viste ingen nevneverdig forskjell i motivasjonen til kroppsøving mellom de to gruppene.

Resultatene av SIMS undersøkelsen som ble gjort etter hver fullførte periode viste derimot klare forskjeller etter den siste 7-dagers perioden, etter den første perioden fikk gruppene utrolig like resultater, men gruppen som startet i ”no choice” fikk bedre resultater på SIMS

undersøkelsen etter den andre perioden da de hadde vært i ”choice” gruppen. En enda større forskjell sees på gruppen som startet med ”choice” og gikk til ”no choice”, der fallt resultatene betraktelig. Den fysiske aktiviteten og resultatene fra skrittellerne viste ingen betydelig forskjell mellom de to gruppene.

Med disse resultatene koblet opp mot selvbestemmelsesteorien ser forskerene at ved tilretteleggelse for valg øker følelsen av autonomi/selvbestemmelse, men at aktivitetsnivået ikke nødvendigvis øker, noe som skiller seg fra den gjeldene teorien. Forskerene ser på grunner til dette funnet i diskusjonen og kommer frem til at det ikke var sikkert at elevene forsto forskjellen mellom ytre påvirkning og amotivasjon da de ikke hadde mulighet til å være totalt amotiver (trekke seg fra aktiviteten) fordi læreren oppmuntret til innsats og krevde deltakelse. Når det kommer til de etterhvert store forskjellene i SIMS undersøkelsen trekker de frem sammenhengen mellom selvbestemmelse og indre motivasjon, samtidig som de ser på mulighetene en lærer har til å påvirke dette (kontrollerende, og autonomi støttende). Videre diskuterer de muligheten for at kroppsøvingsundervisningens karakter/oppbygning kan være en årsak til at aktivitetsnivået ikke ble høyere når elevene ble gitt valg. De trekker her frem at kroppsøving er et fag der det er fokus på at elevene skal være aktive og at lærerene oppmuntrer til aktivitet og krever deltakelse gjennom hele timen, dermed er det mulig at motivasjonen til den enkelte elev ikke har så stor innvirkning på antall skritt i en time (Ward, Wilkinson, Graser & Prusak, 2008).

5.4 Self-Determined motivation and students’ physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. (Lonsdale, Sabiston, Raedekke, Ha & Sum, 2009).

Målet med denne studien var å undersøke sammenhengen mellom elevenes motivasjon for kroppsøving og deres fysiske aktivitet iløpet av en kroppsøvingstime under vanlige

undervisningsformer imotsetning til en periode der de ikka var pålagt å være aktive. 528 elever fra Hong Kong deltok i denne studien (Gjennomsnittsalder 15,78 år) hvorav 296 var jenter og 232 gutter. Elevene gjennomførte SIMS undersøkelsen (Situational Motivation Scale) før undervisningen begynte, her var det en rekke påstander som elevene skulle rangere fra 1 (helt uenig i påstanden) til 7 (helt enig i påstanden) deretter ble elevene utstyrt med skrittellere. Aktiviteten elevene skulle utføre var øvelser innenfor basketball, siden dette var noe alle elevene var kjent med fra tidligere i kroppsøving. Aktiviteten i denne undersøkelsen ble delt opp i to deler, den første delen av undervisningen var lærerstyrt (20min Basketball), og i den andre delen av timen (20min) ble elevene fortalt at læreren måtte organisere noe utstyr slik at de fikk 20min fri aktivitet, der basketballene forble tilgjengelige, men det ble ikke gitt noen videre instruksjoner. Læreren holdt seg i området med tanke på sikkerhet, men ble instruert til å virke uinntressert i elevenes aktivitet.

Resultatene av denne studien støtter opp under hypotesen om at økt selvbestemmelse i kroppsøving vil gi større fysisk aktivitet da elevene oppnådde flere skritt iløpet av den ”frie” delen av aktiviteten. Forskerne som ledet denne studien har også sammenlignet skritteller resultatene mellom de med høy selvbestemt motivasjon for kroppsøving og de med lav, i den lærerstyrte delen av timen var ikke forskjellen så stor mellom de to gruppene, men den ble betraktelig større i den frie aktiviteten. I diskusjonen ser forskerne nærmere på de mulige grunnene til at skrittantallet ble høyere i den frie perioden, og kommer frem til at den frie aktiviteten muligens tilfredsstillte noen underliggende psykologiske behov som autonomi, og kompetanse. Med andre ord vil dette si at elevene muligens valgte å utføre aktivitet/øvelser de følte seg kompetente i, for andre elever kan det faktum at læreren ikke var tilstede være positivt, da elevene kan ha følt seg frie for prestasjonspress, og negative tilbakemeldinger (Lonsdale, Sabiston, Raedekke, Ha & Sum, 2009).

6.0 Diskusjon

Som problemstillingen min sier har jeg i denne oppgaven prøvd å finne ut om økt autonomi i kroppsøvingsfaget fører til høyere motivasjon og større fysisk aktivitet i undervisningen. Etter å ha presentert resultatet av forskningen jeg har valgt ut, vil jeg nå diskutere disse resultatene opp mot min problemstilling for deretter å koble dette opp mot teoridelen i oppgaven.

Ser jeg tilbake på teori kapittelet mitt beskriver de i SDT at større grad av autonomi og selvstyre vil føre til større aktivitet og sterkere motivasjon (retning indre motivasjon), resultatene av forskningen jeg har presentert viser derimot at dette ikke nødvendigvis alltid er riktig. De fire studiene jeg har valgt å presentere ble utført med veldig like metoder, der motivasjon ble målt med spørreskjemaer og fysisk aktivitet med skrittellere og akselerometere, alle studiene tar for seg aktivitet i en kroppsøvings situasjon men allikevel ser vi at resultatene er forskjellige. To av studiene jeg presenterte viste helt klart positive resultater med tanke på grad av aktivitet og motivasjon i situasjoner der elever fikk valgmuligheter. De to andre studiene viste en svakere sammenheng mellom økt autonomi, motivasjon og fysisk aktivitet. Hva kan være årsaken til disse resultatene, og hvordan kan studier som er så like komme til så forskjellige resultater?

Etter å ha presentert teori om motivasjon og en rekke forsknings resultater vil jeg for andre gang i denne oppgaven vise til kortversjonen av formålet med kroppsøvingsfaget.

”Kroppsøving er et almindannende fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede” (Utdanningsdirektoratet, 2014). Videre vil jeg trekke frem noen relevante begrep fra kompetansemålene i læreplanen som beskriver hva elevene skal tilegne seg av kunnskaper og ferdigheter. Her finner vi blant annet at elevene skal kunne forklare sammenhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse, planlegge og gjennomføre ulike typer aktiviteter, og planlegge, gjennomføre, og vurdere egentrening (Utdanningsdirektoratet, 2014). Disse utdragene fra kompetansemålene viser at undervisningen setter krav til elevene om at de på egenhånd skal kunne utføre hele prosessen fra planlegging, til gjennomføring og vurdering. Selv om det ikke var snakk lange egentreningsperioder i studiene jeg har valgt ut ser vi klare likheter til det som er oppført i læreplanen, elevene blir gitt valgmuligheter og må selv velge hvilken aktivitet som skal utføres og hvordan. Kobler vi dette opp mot de grunnleggende psykologiske behovene i SDT ser vi at en slik egenstyrt periode mest sannsynlig vil tilfredsstillere elevens behov for autonomi, og forhåpentligvis kompetanse og tilhørighet. En slik form for selvstyrt aktivitet vil lede individet mot indre motivasjon eller i det minste mere selvbestemmt motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Dette vil med andre ord si at elevene må føle autonomi og kompetanse i aktiviteten de velger å utføre, uten dette vil det kanskje lede eleven over i ytre motivasjon og muligens helt til at eleven blir amotivert. Et eksempel på dette kan være en lang egentreningsperiode der fokuset

skal være på kondisjon, (løping, sykling, etc.) for en elev som er lite motivert til kroppsøving vil dette mest sannsynlig bli en tung periode selv om det innebærer økt autonomi, da eleven kanskje ikke ser meningen med aktiviteten eller har identifisert seg med de underliggende verdiene av aktiviteten. Med de to presenterte artiklene som viste negative resultater og mitt eksempel kan vi ikke med sikkerhet si at økt autonomi vil føre til større motivasjon og aktivitet i kroppsøving. Det vi med sikkerhet kan si etter å ha sett på formålet med kroppsøving, og noe av kunnskapen/ferdighetene elevene skal tilegne seg er at lærerne har en stor oppgave i å skape motivasjon og bevegelsesglede for alle, da deltakelse i kroppsøving på skolen skal legge grunnlaget for en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede.

Alle artiklene jeg har presentert i denne oppgaven ser på effekten av økt autonomi på motivasjon og/eller fysisk aktivitet, men som tidligere skrevet er det bare to som viser helt klare positive resultater. Studien utført av Lonsdale, Sabiston, Raedekke, Ha og Sum (2009) er en av de to studiene som kommer ut med resultater som støtter fullt opp om at økt autonomi fører til større fysisk aktivitet slik det hevdes i SDT. I denne studien var det et helt klart skille mellom den lærerstyrt aktiviteten og den valgfrie delen, da læreren ikke var tilstede og elevene ikke ble gitt noen instruksjoner om aktivitet, elevene ble heller ikke informert om den frie delen av timen i forkant. Den fysiske aktiviteten ble som sagt målt høyere i den frie delen av aktiviteten i denne studien, noe som støtter teorien om at økt grad av autonomi gir større fysisk aktivitet. Som forskerne kommer inn på i diskusjonen legges det dermed til rette for at elevene velger aktiviteter eller øvelser de føler seg kompetente i, noe som i henhold til SDT fører til større motivasjon og aktivitet (Lonsdale et al., 2009). How, Whipp, Dimmock og Jackson (2013) kom til lignende resultater i sin studie, der elevene i intervensjonsgruppen og spesielt de som valgte å lage sitt eget program for den gitte perioden fikk et betydelig høyere resultat av skritteller målingen enn de som fulgte lærerstyrt undervisning. Forskerne tar for seg dette funnet i diskusjonen og kommer frem til at elevene som valgte dette alternativet kan ha valgt aktiviteter som krever mer enn de aktivitetene som ble gjennomført av kontrollgruppen. Selv om dette resultatet støtter teorien finnes flere svakheter i dette studiet som forskerne tar for seg, noen av disse kan være svært avgjørende for resultatet. De forskjellige alternativene intervensjonsgruppen ble gitt i denne studien varierer veldig når det kommer til form av aktivitet, spesielt skiller alternativ B seg negativt ut (delta som hjelpelærer, organisering, lage forslag til øvelser og hjelpe andre elever), da dette medførte betydelig dårligere resultat når det kom til antall skritt iløpet av undervisningen.

Selv om dette muligens ledet til større behovstilfredsstillelse for elevene medførte aktivitetens art at de fikk et dårligere resultat enn de som deltok i vanlig undervisning når graden av fysisk aktivitet målt med skrittellere, det vi derimot ikke kan si noe om er hvilken grad disse elevene ville deltatt i den vanlige undervisningen, derfor kan en slik valgmulighet muligens være gunstig for noen. ”With that in mind, teachers intending to offer this option to students could take this finding into consideration, though it is worth noting that this option may be superior to a student choosing not to participate in PE” (How, Whipp, Dimmock & Jackson, 2013).

Denne studien støtter opp under teorien når det kommer til at økt autonomi fører til et høyere aktivitetsnivå, men resultatene av SMSPE undersøkelsen som ble brukt viste ingen forskjell mellom intervensjonsgruppen og kontrollgruppen når det kom til den selvbestemte motivasjonen for kroppsøving, noe som ikke var et forventet resultat da dette skiller seg fra teorien. Erwin, Stellino, Beets, Beighle & Johnson (2013) viste lignende resultater i sin studie, her viste det seg heller ikke noen åpenbar forskjell i motivasjonen til kroppsøving mellom timene med valg og de uten. Som nevnt i teorikapittelet skriver Deci og Ryan om tidligere utført forskning som har vist at valg vil føre til større indre motivasjon, hvorfor viser da disse to studiene ingen nevneverdig forskjell i motivasjon mellom elever med valg og de uten? Etter å ha lest og satt meg inn i alle de fire forskningsartiklene jeg har valgt ut, åpenbarte det seg fellestrekk mellom studiene. Deltakerene i studiene utført av Erwin et al., (2013) og How et al., (2013) var yngre (9-13 år) enn i de to andre studiene og det var nettopp disse studiene som viste resultater som ikke støttet opp under teorien når det kom til forholdet mellom økt autonomi og motivasjon for kroppsøving, alder blir også trukket frem i diskusjonen som en mulig grunn til dette funnet i studien til Erwin et al., (2013). ”In addition, most elementary-aged students are highly intrinsically motivated, and adolescence is when losses in self-determined motivation begin to emerge” (Erwin et al., 2013). På bagrunn av dette sitatet og det faktum at de to studiene med de yngste barna viste resultater som ikke støtter opp under teorien, kan alder muligens være en sentral faktor når det kommer til hvilken effekt økt autonomi har i kroppsøvingundervisning i grunnskolen.

”Perhaps, the elementary physical education context assumes a more self-determining contextual cannnotation for children so the specifics of lesson content and teaching style do little to vary report of motivation level” (Erwin et al., 2013).

Studien utført av Ward, Wilkinson, Graser og Prusak (2008) viste interessante resultater med tanke på effekten av autonomi på motivasjonen for kroppsøving . I denne studien fikk elevene oppleve to 7-dagers perioder der den ene var med valg, og den andre uten. De måtte gjennomføre SIMS undersøkelsen etter begge periodene og det var her det interessante resultatet viste seg. Etter den første perioden fikk de to gruppene utrolig like resultater, noe som er en klar likhet til de studiene jeg tidligere har beskrevet der det ikke ble funnet noen særlig forskjell i motivasjonen til elever med og uten valgmuligheter, noe forskerne i diskusjonen hevder kan være en effekt av elevenes lydige atferd og at de gjør det læreren sier uten å tenke noe særlig over det. Etter den andre perioden viste det seg derimot store forskjeller. Gruppen som startet uten valg fikk bedre resultater etter perioden med valg, og gruppen som startet med valg fikk betydelig svakere resultater etter de hadde fullført perioden uten valgmuligheter. Forskerne trekker i diskusjonen frem at en mulig grunn til dette dramatiske fallet i motivasjon kan være at elevene først nå oppfattet den store kontrasten mellom de to periodene og dermed følte styrket/svekket selvbestemmelse, noe som påvirket motivasjonen i stor grad (Ward et al., 2008). Denne forklaringen av resultatet sett sammen med det at flere av de andre studiene trekker frem elevenes manglende oppfattelse av det å ikke ha valgmuligheter kontra valgmuligheter, kan muligens være forklaringen på at så få av artiklene viste resultater som skulle tilsi at autonomi har effekt på motivasjonen til elevene.

Ut ifra diskusjonskapittelene i de utvalgte studiene hadde resultatene muligens vært annerledes om forskjellen mellom det å ha valgmuligheter og ikke, hadde blitt gjort tydeligere for elevene, slik som det ble gjort i Ward et al., (2008) sin studie, dette kan muligens være en av grunnene til at så like studier kan vise så ulike resultater med tanke på effekten av autonomi på motivasjon til kroppsøving. Dette sammen med den mulige effekten av alder som tidligere er nevnt kan være årsaken til hvorfor kun en av tre artikler kunne vise til en positiv effekt av autonomi på motivasjon.

De presenterte studiene fant også ulike resultater med tanke på effekten av autonomi på fysisk aktivitet, her var det også tydelige fellestrekk mellom studiene med lignende resultater. Studien til Lonsdale et al., (2009) og How et al., (2013) var de to studiene der sammenhengen mellom økt autonomi og økt fysisk aktivitet var klarest. Disse to studiene har en viktig fellesfaktor når det kommer til hvordan studien ble utført og hvilke type valgmuligheter

elevene ble gitt. I Lonsdale et al., (2009) sin studie fikk elevene en del av kroppsøvingstimen til fri aktivitet uten noen form for instruksjoner, elevene fikk på denne måten velge aktivitet og øvelser helt på egenhånd, noe som fører til at ikke bare behovet for autonomi blir tilfredsstillt, men også behovet for kompetanse og tilhørighet. Elevene i studien til How et al., (2013) fikk som presentert i resultatdelen tre alternativer der det ene var å lage sitt eget opplegg for den aktuelle perioden. Dette gir elevene de samme mulighetene som i Lonsdale et al., (2009) sin studie og fører til at elevene velger aktivitet de interesserer seg for og føler seg kompetente i, noe som videre fører til at de beveger seg i retning av indre motivasjon i selvbestemmelses kontinuumet. Erwin et al., (2013) og Ward et al., (2008) sine studier har også mye til felles i utførelsen av studiet og ikke minst resultat. Forskjellen mellom disse og de to andre studiene ligger i hvilke valg elevene fikk, i disse studiene var det ikke et alternativ der elevene fikk velge aktivitet selv, her måtte de velge blant bestemte aktiviteter og øvelser. Selv om elevene opplever økt autonomi med slike valgmuligheter er det fortsatt en mulighet for at enkelte elever ikke finner noen av valgmulighetene interessante eller at de ikke får tilfredsstillt behovet for kompetanse i noen av dem. Et eksempel på dette kan være at elevene får velge mellom to løyper de skal løpe, eller to forskjellige treningsmetoder innenfor løping, selv om det blir gitt valgmuligheter vil ikke dette slå positivt ut for en elev som er svak i løping.

I begynnelsen av dette kapitlet stilte jeg meg spørsmålet: Hva kan være årsaken til disse resultatene, og hvordan kan studier som er så like komme til så forskjellige resultater? Gjennom arbeidet med de ulike studiene har det åpenbart seg klare likheter mellom studiene med lignende resultater, og det som så ut som fire utrolig like studier, har utviklet seg til å bli studier med klare forskjeller i organisering og fremgangsmåte, noe som førte til svært ulike resultater. Enkelte av fellesfaktorene som jeg selv oppdaget i studiene er svært interessante med tanke på effekten av økt autonomi i kroppsøving på motivasjon og fysisk aktivitet, og da særlig dette med effekten av alder og i hvilken grad elevene får velge aktivitet helt selv, eller om de må velge mellom oppsatte alternativer. Det siste jeg vil ta med når det kommer til effekten av økt autonomi på fysisk aktivitet er metoden dataene ble hentet inn, skritteller målinger vil jo uten tvil gi dårlige resultater om aktiviteten ikke er av en løpende art, og i en kroppsøvingssammenheng er det ikke alltid at graden av fysisk aktivitet (antall skritt i dette tilfellet) og prestasjon/måloppnåelse reflekterer hverandre. Med disse forskjellene tatt i

betraktning er det helt naturlig at studiene viste ulike resultater både på graden av fysisk aktivitet og motivasjon.

7.0 Konklusjon

I forhold til min problemstilling viser de utvalgte studiene i denne oppgaven varierende resultater med tanke på effekten av økt autonomi på både motivasjon og fysisk aktivitet i kroppsøving. Dette kan tyde på at organiseringen og hvordan man tilrettelegger valgmuligheter for elevene er av stor betydning for effekten. De presenterte resultatene tyder også på at økt autonomi ikke nødvendigvis gir positive resultater på unge barn da de fleste av disse er sterkt indre motivert for kroppsøving allerede. Det vi kan konkludere med er at økt autonomi påvirker både motivasjon og graden av fysisk aktivitet om det tilrettelegges på den måten at alle de tre psykologiske behovene tilfredsstilles, autonomi alene er ikke tilstrekkelig. Dette kommer tydelig frem i studiene jeg har valgt ut, elevene som fikk lage sitt eget opplegg eller bedrive aktivitet uten noen form for instruksjoner var også de som viste helt klare positive resultater. Ved å tilrettelegge for økt autonomi i kroppsøving på denne måten vil elevene velge aktivitet de allerede er motivert for, og aktivitet de mestrer, dette vil mest sannsynlig føre til større fysisk aktivitet og styrket motivasjon for å vedlikeholde aktiviteten over tid.

Dette er et viktig poeng for meg som nyutdannet kroppsøvlingslærer når jeg skal variere undervisningsmetode og gi elevene medbestemmelse i faget, det å måtte velge blant flere alternativer der en ikke er motivert for noen av de vil hverken styrke motivasjon eller øke aktivitetsnivå. Ved tilrettelegging for økt autonomi i kroppsøvlingsfaget er det dermed viktig at valgmulighetene som blir gitt til elevene også kan tilfredsstille behovene for kompetanse og tilhørighet, siden økt autonomi ikke er tilstrekkelig.

8.0 Litteraturliste

Aveyard, H.(2014). Doing a literature review in health and social care.3rd edition.
Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4.utg). Oslo:
GyldendalAkademisk

Deci, E.L., Koestner, R.,& Ryan, R.M.(1999).A meta-analytic review of experiments
examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*,
125, 627-668.

Deci,E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human
behavior*.New York: Plenum Press.

Deci,E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human need and
the self-determination of human behavior. *PsychologicalInquiry*, 11, 227-268.

Erwin,H. E., Stellino, M. B., Beets, M. W., Beighle, A., & Johnson, C. E. (2013). Physical
Education Lesson Content and Teacher Style and Elementary Students’ Motivation and
Physical Activity Levels. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 321-334.

Forsberg,C. &Wengström, Y. (2003). *Att görasystematiska litteraturstudier*. Stockholm:
Natur och kultur.

How, Y. M., Whipp, P., Dimmock, J., & Jackson, B. (2013). The Effect of Choice on
Autonomus Motivation, Perceived Autonomy Support and Physical Activity Levels in High
School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 131-148.

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*

(4.utg). Oslo:Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2005). *Lærerens værdien: Innføring i generell didaktikk*. (4.utg). Oslo:Universitetsforlaget.

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

Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996).Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280 - 287.

Lillemyr, O.F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo:Universitetsforlaget.

Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedekke, T. D., Ha, A. S. C., & Sum, R. K.,W. (2009). Self-Determined Motivation and Students' Physical Activity During Structured Physical Education Lessons and Free Choice Periods. *Preventive Medicine*, 48, 69-73.

Niemiec, C. P., Ryan, R. M., &Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post - college life. *Journal of Research in Personality*, 43, 291 - 306.

Ommundsen, Y. (2009). *Hvem er talentene, må vi spesialisere tidlig, og hva er en god trener?*. IB. T. Johansen., R. Høigaard., J. B. Fjeld (Red.), Nyere perspektiv innen idrett og idrettspedagogikk. (s.163-189). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Ryan, R. (2009). Self-determination Theory and Wellbeing. *Wellbeing in Developing Countries*. Bath: University of Bath.

Self-Determination Theory-Home. Lokalisert på:

<http://www.selfdeterminationtheory.org/>

Self-Determination Theory-Theory. Lokalisert på:

<http://www.selfdeterminationtheory.org/theory>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. Lokalisert på:

<http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/4-Forskrift-til-opplaringsloven/41-Grunnlaget-for-vurdering-i-faget/Merknad-til-andre-ledd--forutsetninger-og-innsats/>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Læreplan i kroppsøving*. Lokalisert på:

<http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal/>

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal - contents in self - determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist* , 41, 19 - 31.

Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S. V., & Prusak, K. A. (2008). Effects of Choice on Student Motivation and Physical Activity Behavior in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 385-398.