

KIF350 1 Bacheloroppgave

Kandidat 19

Oppgaver	Oppgavetype	Vurdering	Status
i Informasjon	Dokument	Automatisk poengsum	Leveret
1 Opplasting av bacheloroppgave	Filoplasting	Manuell poengsum	Leveret
2 Opplasting av samtykkeskjema	Filoplasting	Manuell poengsum	Leveret

KIF350 1 Bacheloroppgave

Emnekode	KIF350	PDF opprettet	31.08.2016 12:55
Vurderingsform	KIF350	Opprettet av	Hilde Lyster
Starttidspunkt:	11.05.2016 08:45	Antall sider	45
Sluttidspunkt:	26.05.2016 13:45	Oppgaver inkludert	Ja
Sensurfrist	Ikke satt	Skriv ut automatisk rettede	Ja

Seksjon 1



Informasjon

Eksamensinformasjon:

[Eksamensinformasjon for innlevering](#)

Forside:

[Framsidedmal Bachelor-mal med Nord logo](#)

Samtykkeskjema:

[Samtykke til Nord universitets' bruk av prosjekt, kandidat bachelor og masteroppgaver](#)

Opplasting av bacheloroppgave

Opplasting bacheloroppgave

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5226410_cand-5101056_5224938
Filtype	pdf
Filstørrelse	818.958 KB
Opplastingstid	26.05.2016 11:48:59



Neste side
Besvarelse
vedlagt

BACHELOROPPGAVE

Emnekode: KIF350

Navn: Jonas Wannebo

Kroppsøvlingslærerens strategier for å øke elevenes motivasjon

The physical education teacher's strategies for increased student motivation

Dato: 26.mai 2016

Totalt antall sider: 38



www.nord.no

Førord

Arbeidet med denne oppgaven har vært interessant og givende. Siden jeg startet på studiet kroppsøving og idrettsfag har temaet kroppsøving og motivasjon vært i hodet mitt. Med nåtidens fokus på kropp, helse og ungdom som er mindre aktive er det et større press på lærerne for å motivere og sørge for at elevene får sin daglige dose fysisk aktivitet. Med denne oppgaven håper jeg å sette noe av dette i perspektiv.

Jeg må først og fremst få takke mine informanter, som delte av sine erfaringer og tanker rundt deres egen kroppsøvingsspraksis. Uten deres rike skildringer av hverdagen som kroppsøvingslærer hadde ikke denne oppgaven blitt så bra som jeg føler den har blitt.

I tillegg vil jeg takke min veileder Tor Egil Bagøien, som har bidratt med et verdifullt innblikk i teorigrunnlaget og gode råd.

En stor takk går også til min medstudent Maren Aksnes Kristiansen. Gjennom tre år har vi sittet og skrevet oppgaver, og det kulminerer med to bacheloroppgaver jeg føler vi kan være stolte av. Arbeidet med en bacheloroppgave kan føles tungt og strevende til tider. Har man en person som støtter deg og bidrar med et annet perspektiv, vil skriveprosessen føles lettere. Takk for all hjelp gjennom tre flotte år!

Til slutt vil jeg takke familie, venner og kjæreste for moralsk støtte og konstruktive tilbakemeldinger den siste tiden.

Nå kan sommeren endelig komme.

God lesing!

Nord Universitet

Levanger, mai 2016

Jonas Wannebo.

Sammendrag

Formålet med denne studien er utforskning i *hva som kjennetegner kroppsøvingslærerens strategier for å øke motivasjonen i faget blant elever i den videregående skolen*. Bakgrunnen for dette er at kroppsøvingsundervisningen opplever økende frafall og elever som mistrives i faget. Lærerens tenkemåte i forhold til hvordan han kan og bør legge opp undervisningen blir derfor interessant i denne sammenhengen. Informantenes undervisningsmetoder blir drøftet ut i fra to motivasjonsteorier, selvbestemmelsesteorien og målorienteringsteorien med tilhørende motivasjonsklima. I studien blir det gjennomført tre kvalitative forskningsintervjuer med kroppsøvingslærere som **metode** for å belyse problemstillingen. **Resultatene og konklusjonen** fra studien viser at kroppsøvingslærerne er mer autonomistøttende i faget og de er opptatt av å tilpasse undervisningen til enkeltelever. Informantene benytter seg i svært liten grad av ytre motivasjonsfaktorer som belønning og straff. De fremstår som lite kontrollerende og de er opptatt av å skape et klima som er rettet mot mestring og fremgang, i motsetning til et klima basert på konkurranse og prestasjon.

Nøkkelord: motivasjon, kroppsøving, selvbestemmelse, motivasjonsklima, autonomistøttende, lærerstil, kontroll, frafall, individualisering

Abstract

The **purpose** of this study is to explore *the characteristics of the physical education teacher's strategies for increased motivation among pupils in secondary school*. The reason behind this is related to increasing drop-out numbers and an increasing number of pupils who are unhappy with PE. The mindset of the teacher as to how he can and should organize his classes is therefore interesting within this context. The informants' teaching methods are discussed from the perspective of two motivational theories, self-determination theory and goal theory with the associated motivational climate. In the study, three qualitative research interviews with physical education teachers are conducted as the **method** to study teacher's strategies. The **results and conclusion** from the study shows that physical education teachers are more autonomy supportive towards pupils. Also, their aim is to adjust the teaching experience to better suit individuals. The informants rely very little on external motivators such as rewards and punishment. The teachers do not appear as controlling and their aspirations are to create a climate that is aimed toward mastery and progress, as opposed to a climate based on competition and achievement.

Keywords: motivation, PE, self-determination, motivational climate, autonomy-supportive, teacher style, control, drop-out, individualization

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag.....	ii
Abstract.....	iii
Innholdsfortegnelse.....	iv
1. Innledning.....	1
1.1 Aktualisering av problemområde.....	1
1.2 Om forskningsprosjektet.....	1
1.3 Problemstilling med begrepsmessig klargjøring.....	1
2. Teoretisk forankring.....	2
2.1 Selvbestemmelsesteorien (SDT).....	3
2.1.1 Autonomistøttende/kontrollerende lærerstil.....	3
2.1.2 Tre grunnleggende behov.....	5
2.1.3 Indre og ytre motivasjon.....	5
2.2 Målorienteringsteori.....	7
2.2.1 Målorientering.....	7
2.2.2 Motivasjonsklima.....	7
2.3 Kroppøvningsfaget – læreplan og elevens trivsel.....	8
3. Metode.....	9
3.1 Om kvalitativt intervju.....	9
3.2 Forberedelse til intervju.....	10
3.2.1 Utvalg.....	10
3.2.2 Intervjuguide.....	10
3.2.3 Prøveintervju.....	11
3.3 Gjennomføring av intervju.....	11
3.4 Behandling av innsamlet data.....	12
3.4.1 Analyse og bearbeiding.....	12
3.4.2 Reliabilitet.....	12
3.4.3 Validitet.....	13
3.4.4 Anonymitet og samtykke.....	13
4. Møt informantene.....	14
4.1 Møt Kjell.....	14
4.2 Møt Vegard.....	14
4.3 Møt Steffen.....	14
5. Resultat og drøfting.....	15
5.1.1 Lærerstil.....	15
5.1.2 Resultat og prestasjon kontra innsats og mestring.....	16
5.1.3 Individualisering.....	17
5.1.4 Differensiering i henhold til prestasjonsnivå.....	19
5.1.5 Feedback.....	20
5.1.6 Tilhørighet.....	22
5.1.7 Autonomi (selvbestemmelse).....	23
5.1.8 Belønning og straff.....	25
5.2 Sammenfattende drøfting.....	26
6. Konklusjon.....	28
Referanseliste.....	29
Vedlegg.....	32
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	32
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informant.....	33

1. Innledning

I innledningen vil problemområdet aktualiseres, forskningsprosjektet blir belyst og oppgavens oppbygning blir redegjort for. Avslutningsvis blir problemstillingen presentert.

1.1 Aktualisering av problemområde

Kroppsøvfaget har de siste årene fått mye oppmerksomhet. Fokus på økende frafall, misfornøyde elever og læreres vurderingspraksis har blitt diskutert, spesielt i forskningsmiljøene (Leknes, 2011). Forskning viser at frafallet i kroppsøvfaget øker, særsilt i videregående skole (Strandmyr, 2013). I en studie fra 2014 der 38 skoler deltok oppga 44 % av elevene at de ikke var fornøyde med kroppsøvfagsundervisningen (Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2014). Mennesker har ulike forutsetninger for å være aktive. Kroppsøvfaget kan være en elevs eneste form for aktivitet i løpet av en uke. Dette kan også bidra til å legge et press på lærerne fordi lærerrollen som motivator kan ha stor betydning for elevens helse og trivsel. Ikke bare i undervisningen, men kanskje også utenfor skolens grenser. Elevenes motivasjon kan ha en sammenheng med undervisningsmetoder og prinsipper læreren benytter seg av. Med bakgrunn i økende frafall og elevs mistrivsel i faget er det interessant å se nærmere på hva som kjennetegner kroppsøvfaglærernes undervisning, og utforske lærerens tilnærminger til hvordan elever kan motiveres. Dette danner grunnlaget for studien og analysen.

1.2 Om forskningsprosjektet

Forskningsprosjektet har blitt gjennomført ved hjelp av kvalitative intervjuer av tre kroppsøvfaglærere i den videregående skolen. Hovedmålet for intervjuene var å finne ut hvordan lærerne planlegger og gjennomfører undervisningen og i tillegg utforske deres syn på kroppsøvfaget. Alle tre lærerne er ansatt ved samme skole. Selv om de har litt ulike roller innenfor skolesystemet har alle lang og bred erfaring med kroppsøvfaget, og de underviser mye i faget. Dette gir de en faglig ballast og erfaringer som har vært uvurderlige i mitt arbeid for å se nærmere på hva som kjennetegner lærernes undervisningsstrategier i kroppsøvfaget.

1.3 Problemstilling med begrepsmessig klargjøring

I oppgaven har jeg tatt for meg to forskjellige motivasjonsteorier, selvbestemmelsesteorien og målorienteringsteorien. I tillegg vil teori om elevs trivsel og frafall bli lagt fram. Innenfor selvbestemmelsesteorien har jeg valgt å fokusere på tre ulike kategorier som kjennetegner teorien. Den ene kategorien omhandler lærerstil. Den andre kategorien beskriver de tre grunnleggende behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi (selvbestemmelse). Den tredje og siste kategorien beskriver indre og ytre motivasjon.

Den andre motivasjonsteorien er målorienteringsteorien, hvor hovedfokuset er på motivasjonsklima. I resultat- og drøftingsdelen har jeg konkretisert svarene i flere kategorier som viser hvordan lærerne underviser på bakgrunn av de nevnte teorier.

Disse kategoriene er:

- ✓ Lærerstil
- ✓ Resultat og prestasjon kontra innsats og mestring
- ✓ Individualisering
- ✓ Differensiering i forhold til prestasjonsnivå
- ✓ Feedback
- ✓ Tilhørighet
- ✓ Autonomi
- ✓ Belønning og straff

Disse punktene er utarbeidet fra teoriens kjennetegn. Merk at i drøftingsdelen vil begge teoriene bli drøftet opp mot hvert punkt. Dette er gjort på bakgrunn av teoriens felles kjennetegn, og fordi informantenes svar kan belyses ut i fra begge teoriene. Dermed blir det hensiktsmessig å drøfte i en felles sammenheng og kanskje bidra til en forenkling for leser.

Problemstillingen for oppgaven er følgende:

Hva kjennetegner kroppsøvlingslærerens strategier for å øke motivasjonen i faget blant elever i videregående skole?

2. Teoretisk forankring

I teorikapitlet beskrives to ulike motivasjonsteorier, selvbestemmelsesteorien og målorienteringsteorien. Den siste teoridelen omhandler læreplanen i kroppsøving og frafall innenfor faget. Jeg vil gjøre oppmerksom på at teorien om målorientering vil i hovedsak handle om motivasjonsklima. Bakgrunnen for dette er kroppsøvlingslærerens betydning i forhold til å skape et godt læringsmiljø. Målorientering omhandler i hovedsak individet eller eleven. I oppgaven vil teori om individets målorientering bli lagt fram og drøftet, men i begrenset omfang i forhold til motivasjonsklima.

2.1 Selvbestemmelsesteorien (SDT)

Motivasjon kan defineres på mange ulike måter. En definisjon av begrepet kan være drivkraften et individ har for atferd. Eksempelvis hvilken retning motivasjonen har og i hvilken grad av intensitet og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I tillegg kan man si at motivasjon refererer til hvorfor et individ velger den atferden vedkommende gjør. Motivasjon er en viktig faktor når det kommer til læring. De aller fleste elever er ulike, og lærerens utfordringer kan være hvordan han tilnærmer seg elevenes ulike forutsetninger og motivasjon for faget.

Deci og Ryans kognitive motivasjonsteori er en teori som omhandler begrepene indre og ytre motivasjon. Teorien bygger på at mennesker har grunnleggende, medfødte behov som må tilfredsstilles for at motivasjonen skal komme innenfra (Skaalvik & Skaalvik, 2005). De tre behovene Deci og Ryan har tatt utgangspunkt i, er behovene for å føle seg *kompetent*, behovet for å føle *tilhørighet* og til slutt behovet for å være *autonom* (selvbestemmelse) (Ryan & Deci, 2000a).

Teorien handler hovedsakelig om at atferd som er indre motivert ikke er avhengige av ytre belønninger eller konsekvenser. Skaalvik & Skaalvik (2005) viser til de tre behovene som en funksjon som er grunnleggende for å oppnå indre motivasjon. Ved å kombinere disse to elementene ser man at indre motivasjon kommer fra et individs interesse eller lyst til å bedrive en aktivitet. For at aktiviteten skal fortsette eller gjentas, må den dog tilfredsstille disse tre psykologiske behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi.

2.1.1 Autonomistøttende/kontrollerende lærerstil

Lærere kan adoptere ulike lærerstiler i sin undervisning. Dette kan få betydning for hvordan elever tilegner seg kunnskap og for deres motivasjon i faget.

En autonomistøttende lærer vil klargjøre hva som skal læres, oppfordre og tilpasse undervisningen slik at samarbeid kan skapes og gi rom for individuelle valgmuligheter. Elevene får aktivt delta i læringsprosessen ved at læreren lytter og utfordrer elevene (Fjell & Olaussen, 2012). Formålet er at læreren inntar elevenes perspektiv og setter seg inn i individets tanker og følelser. På denne måten kan læreren støtte elevenes behov for autonomi og i tillegg bidra til å øke elevens indre motivasjon (Reeve, 2009). Lærere som er autonomistøttende vil også bruke et lite kontrollert språk (Jang, Deci, & Reeve, 2010). Denne lærerstilen er tett knyttet til Deci og Ryans motivasjonsteori og autonomibegrepet som henspiller på elevens følelse av selvbestemmelse, er relevant her.

I følge Reeve (2009) vil læreren som er kontrollerende kunne defineres ved tre kjennetegn: læreren har kun sitt eget perspektiv på undervisningen, læreren legger press på elevene ved å få de til å tenke, føle eller gjøre noe på en spesiell måte og han trenger seg inn på elevenes tanker, følelser og handlinger. Et klassisk kjennetegn på en kontrollerende lærer kan være at læreren støtter seg på ytre former for motivasjon. Dette kan blant annet være straff og belønning, mangelfulle opplysninger om hvorfor aktiviteter skal bedrives, og lite tålmodighet overfor elevene (Reeve, 2009). I motsetning til den andre lærerstilen, er det sannsynlig at denne stilen vil true elevenes behov for kompetanse, tilhørighet og samhold.

Reeve (2009) peker også på at lærere tenderer mot å være mer kontrollerende enn autonomistøttende. Han sier at lærerne er utsatt for press både utenfra og fra seg selv. Press utenfra kan være administrasjonsrelatert ved skolen eller kulturelle normer. Lærerne har også forventninger til seg selv i forhold til beste måte å motivere elevene på. Resultatet kan bli at læreren tar kontroll for å ha struktur i undervisningen. Kontroll er dog ikke ensbetydende med struktur, siden struktur kan tilrettelegges både med en autonomistøttende og en kontrollerende lærerstil. Struktur som blir presentert av en lærer som er autonomistøttende vil være positivt for elevene med tanke på elevens prestasjoner (Jang, Deci, & Reeve, 2010).

I tillegg viser Reeve (2009) til forskning og sier at lærere innehar en mer positiv holdning til kontrollerende strategier som belønninger enn mot autonomi-støttende strategier. Flere empiriske studier de siste årene (Reeve et al., 2004, Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981) viser at en kontrollerende lærerstil i liten grad hjelper elevene i skolen. Elever som blir kontrollert vil relativt sett slite mer, mens det er positive ringvirkninger for elever som opplever autonomistøttende lærere. Deci et al. (1981) mener i sin studie at belønninger fra en person som er kontrollerende vil underminere elevens indre motivasjon og selvbilde. Belønninger fra en autonomistøttende person vil i motsetning tendere til at elevens indre motivasjon og selvbilde blir opprettholdt. For å være mer autonomistøttende bør læreren forsøke å ta elevens perspektiv og inkorporere deres egne følelser, tanker og mål inn i undervisningen (Reeve & Halusic, 2009).

Implisitt kan man utlede og si at en lærer som i større grad er autonomistøttende vil være gunstig for elevene da det er lettere å oppnå og opprettholde en indre motivasjon for faget. Læreren bør ofte tenke på hva som stimulerer elevenes indre motivasjon.

2.1.2 Tre grunnleggende behov

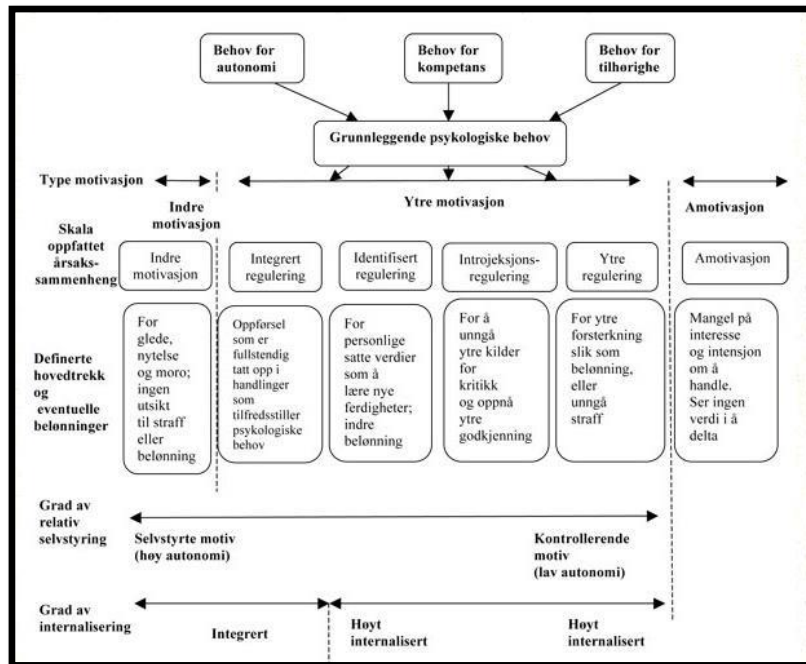
De tre grunnleggende behovene innenfor selvbestemmelsesteorien er som nevnt kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse (autonomi). Behovet for kompetanse kan beskrives som at en elev føler tilfredsstillende og har lyst til å fortsette eller gjenta en aktivitet. På motsatt side kan det ha en negativ effekt på eleven når det kommer til aktiviteter han ikke behersker eller mestrer (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Å tilpasse utfordringer eller aktiviteter som står i stil med elevens utvikling og nivå, er en måte å øke elevens kompetanse (Ryan & Deci, 2000b). Jakobsen (2012) mener at en aktivitet må være en optimal utfordring for individet for at vedkommende skal oppfatte seg selv som kompetent.

Behovet for tilhørighet går i all hovedsak ut på å føle samhold med andre mennesker, det vil si en sosial tilhørighet. Dette behovet er dog ikke like absolutt som de to andre, og er ikke nødvendig for indre motivasjon i alle sammenhenger. Indre motiverte aktiviteter kan for eksempel bedrives uten andre personer til stede (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det viktigste behovet teorien legger vekt på er behovet for autonomi eller selvbestemmelse. Deci og Ryan peker på at autonomi er en indre drivkraft for et individ til å gjøre noe, hvor følelsen er at drivkraften kommer innenfra og fra en selv (Deci & Ryan, 1987).

Deci og Ryan (2000a) er tydelige på at for mye kontroll, utfordringer som ikke er optimale og en mangel på sammenheng vil være skadelig i forhold til motivasjon. Selvbestemmelsesteorien viser også at mennesker føler mest samhold med de som støtter autonomien deres (Ryan & Deci, 2006). Studier innenfor teorien påpeker også at positiv feedback kan forsterke følelsen et individ har angående sin egen kompetanse, så lenge handlingen er selvbestemt (Deci & Ryan, 1987).

2.1.3 Indre og ytre motivasjon

Innenfor begrepet er det vanlig å skille mellom den indre og den ytre formen for motivasjon. Man kan si den indre motivasjonen kjennetegnes ved at eleven bedriver en aktivitet eller gjør leksene sine fordi aktiviteten er interessant eller at lærestoffet er morsomt å holde på med (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Man kan også si at indre motivasjon bunner ut i menneskets trang til å søke utfordringer og utforske og lære. Den ytre motivasjonen kjennetegnes derimot ved at individet bedriver aktiviteten eller læringen fordi det kan oppnås noe utenfor aktiviteten i seg selv, som en belønning eller et mål (Ryan & Deci, 2000a). Et klassisk eksempel på dette kan være eleven som misliker faget, men pigger leksene sine fordi han vil ha en god karakter.



Figur 1: Figuren viser de ulike formene for motivasjon, i hvor stor grad den er selvbestemt og i hvor stor grad den er integrert i seg selv (Jakobsen, 2012)

Deci og Ryan (2000a) påpeker at selv om indre motivasjon er en viktig type motivasjon, er det ikke den eneste formen for selvbestemt motivasjon. De utviklet en underteorie innenfor selvbestemmelsesteorien, som kalles organisk integrasjonsteori. Ved teorien hører det til en figur (figur 1) som Jakobsen (2012) har bearbeidet og oversatt etter Deci og Ryans tidligere modell. Figuren skiller ulike former for ytre motivasjon fra hverandre. Videre viser den hvilke faktorer som påvirker hver type ytre motivasjon, og i hvor stor grad motivasjonen er internalisert. Helt til høyre på skalaen har man amotivasjon. Som navnet tilsier vil man her si at man ikke har noen motivasjon overhode, og det føles meningsløst å delta i en aktivitet (Ryan & Deci, 2000b). Sett bort i fra denne formen for motivasjon, finner man to ytterpunkter i figuren.

Helt til høyre finner man en form for ytre motivasjon kalt ytre regulering. Dette kan eksempelvis være motivasjon på bakgrunn av en forestående belønning eller for å unngå straff. Helt til venstre finner vi den indre motivasjonen, der bakgrunnen for deltakelse er for egen interesse og glede (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Selv om det er flere faktorer som er essensielle for å oppnå indre motivasjon, viser undersøkelser at individets oppfattelse av autonomi, eller selvbestemmelse, er helt nødvendig. Bruk av ytre belønninger kan bidra til å underminere autonomien og den indre motivasjonen hos individet. På den ene siden viser forskning at kontrollerende former, som trussel om straff, forminsker den indre motivasjon. Mens på den andre siden vil støtte for autonomi, som å la individet få muligheten til å ta valg, bygge opp den indre motivasjonen og støtte den (Ryan & Deci, 2006).

2.2 Målorienteringsteori

Her blir målorienteringsteorien redegjort for. I tillegg vil motivasjonsklimaet, som er en del av denne teorien, bli redegjort for og forskning blir fremlagt. Det påpekes at i teorien om målorientering og motivasjonsklima vil begrepet *oppgaveorientering* og *oppgaveklima* bli brukt. I enkelte deler av litteraturen beskrives begrepet ofte som *mestringsorientering* og *mestringsklima*. Disse begrepene betyr det samme, men i denne oppgaven brukes begrepene *oppgaveorientering* og *oppgaveklima*.

2.2.1 Målorientering

Målorienteringsteorien bygger på teorien om hvorfor individer velger å involvere seg og delta i aktiviteter som er prestasjonsrettede, for eksempel kroppsøving i skolen. Videre skiller man mellom to hovedtyper av målorientering: oppgaveorientering og prestasjonsorientering. På den ene siden har man oppgaveorientering som reflekterer et ønske om å utvikle sin kompetanse og forbedre sine ferdigheter. Individer vil lære for å utvikle seg og mestre oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

På den andre siden har man prestasjonsorienteringen. Denne orienteringen bunner ut i sosial sammenligning. I kontrast til oppgaveorienteringen vil denne utøveren oppleve suksess og mestring ved å vinne, være bedre enn andre og få vist frem ferdighetene sine (Ommundsen & Lemyre, 2007). Cox (2006) påpeker at de to målorienteringene er uavhengige av hverandre. Et individ kan derfor besitte både en høy eller lav grad av oppgave- eller prestasjonsorienteringen. Forskning på hvordan et individs målorientering kan påvirkes er vanskelig å komme over. Ames (1992) foreslår at motivasjonsklimaet kan påvirke elevens målorientering over tid. Når elever blir eksponert for et oppgaveklima over tid vil eleven gradvis utvikle en høyere grad av oppgaveorientering, og det samme gjelder for prestasjonsorienteringen.

2.2.2 Motivasjonsklima

Miljøet og klimaet som blir satt av læreren kan være en viktig faktor når det kommer til en elevs indre motivasjon og trivsel i faget. På samme måte som et individ kan være oppgaveorientert eller prestasjonsorientert, kan et læringsmiljø være det samme.

I et *oppgaveklima* vil eleven få positive tilbakemeldinger fra læreren når han jobber hardt, viser forbedring og samarbeidsvilje og forstår at alles bidrag er like viktig (Cox, 2006). Et annet kjennetegn på dette klimaet er at læreren legger opp til aktiviteter som er utformet på bakgrunn av elevers ferdighetsnivå. Slik kan flere elever oppleve mestring (Ommundsen & Kvalø, 2007). På den andre siden har man *prestasjonsklimaet*, der fokuset endres mot konkurranse og prestasjon. Klimaet bygger på sosiale sammenligninger og verdsetter elevene med de beste ferdighetene mest. Læreren oppfordrer til konkurranse innad i gruppa og tilbakemeldinger i plenum. Videre vil feil bli straffet og feedback og oppmerksomhet vil være differensiert på bakgrunn av ferdighetene man besitter (Nicholls, 1989, referert i Ommundsen og Kvalø, 2007).

Et motivasjonsklima blir opprettet av en viktig overordnet, dette kan eksempelvis være en lærer (Ames, 1992). Således har kroppsøvingslæreren en mulighet til å bestemme hvordan miljøet og lærings situasjonen skal være. Forskning viser tydelig at et prestasjonsrettet klima ikke bidrar positivt til elevers motivasjon i kroppsøvingsfaget, mens et oppgaveorientert klima er gunstig for å understøtte og utvikle elevers motivasjon (Papaioannou, 1995).

Undersøkelser gjort i en annen studie støtter også dette. Her fikk 50 jenter og 46 gutter i barneskolen utdelt et spørreskjema, hvor et av punktene var hvordan de opplevde motivasjonsklimaet i skolen. Studien viste da at elevene assosierte oppgaveklimaet med at motivasjon eller innsats forårsaket suksess. På den andre siden assosierte de prestasjonsklimaet med at evner og uærlighet forårsaket suksess (Treasure & Roberts, 2001). Et mestringsorientert klima vil også i større grad engasjere elever som er både oppgaveorientert og prestasjonsorientert (Ommundsen, 2006). Seifriz, Duda & Chi (1992) gjennomførte en studie hos utøvere i et basketballag, der var resultatene tydelige på at et oppgaveorientert klima var gunstig med hensyn til utøverens motivasjon. Kavussanu & Roberts (1996) sier at det dominerende motivasjonsklimaet er en viktig faktor når det kommer til elevens indre motivasjon.

2.3 Kroppsøvingsfaget – læreplan og elevens trivsel

Kroppsøving skal ifølge formålet være et fag som inspirerer til fysisk aktivitet og som bidrar til at elever opplever glede og mestring i aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015). I en undersøkelse fra 2014 ble det funnet ut at elevers holdninger til kroppsøvingsfaget blir mindre positive når de blir eldre (Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2014). Studien hadde over 2000 elever fra 38 skoler i Norge som deltakere.

Resultatene fra nevnte studie viste at 44 % av elevene ikke var fornøyde med kroppsøvningsundervisningen. 32 % av elevene mente at faget burde blitt presentert på en annen måte og 12 % sa at de ikke likte kroppsøvningsfaget.

I en masteroppgave fra 2013 viser Strandmyr til tall fra Vest-Agder fylkeskommune, som sier at det har vært en økning i antall elever som har fått «ikke vurdert» i standpunktkarakter i kroppsøvningsfaget. På videregående trinn 2 var økningen på 19 %, mens på trinn 3 var det hele 130 % økning i antall elever i perioden 2009-2011 som ikke fikk standpunktkarakter i faget (Strandmyr, 2013).

At elever mistrives og ikke får karakter i faget er uheldig, og det kan også få konsekvenser på lengre sikt. I læreplanen i kroppsøving står det blant annet at: «*Kroppsøvningsfaget er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede.*» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Deltakelse i kroppsøving kan også øke sannsynligheten for at man er aktiv senere i livet (Kirk, 2005). Ettersom kroppsøving i den norske skolen er for alle, kan man si at staten har et ansvar for at elever og ungdom får tilstrekkelig med fysisk aktivitet og forstår betydningen av aktivitet over et lengre perspektiv.

3. Metode

I metodekapitlet beskrives innholdet og gjennomføringen av kvalitativt intervju. Innledningsvis vil kjennetegn ved det kvalitative intervjuet bli presentert. Metodekapitlet er delt inn i tre deler: forberedelse til intervju, gjennomføring av intervju og behandling av innsamlet data. Dette for å skape ryddighet og bidra til en forståelse for hvordan dataene ble innhentet og behandlet. Validitet og reliabilitet blir vurdert i tillegg til viktigheten av anonymitet i arbeidet. Avslutningsvis drøftes styrker og svakheter ved valg av metode.

3.1 Om kvalitativt intervju

Der de kvantitative metodene gir data i form av målbare enheter, vil de kvalitative metodene i større grad fange opp meninger og opplevelser. Disse kan ikke tallfestes eller måles (Dalland, 2012).

Kvale og Brinkmann (2009) sier at et intervju betyr «en utveksling av synspunkter» om felles tema som to personer snakker sammen om. Intervjuet har som formål å fremskaffe informasjon som er beskrivende og fylldig angående andre menneskers opplevelse av sin livssituasjon. I tillegg er det kvalitative intervjuet godt egnet for å få innsikt i informantenes egne tanker, følelser og erfaringer (Dalen, 2011).

Siden et kvalitativt intervju går mer i dybden hos informantene, begrunnes dette som en god forskningsmetode for økt innsikt og kunnskap hvor formålet er å forstå hvordan disse lærerne utøver og opplever kroppsøvfingsfaget. I denne oppgaven er det blitt gjennomført intervju som forskningsmetode.

3.2 Forberedelse til intervju

Denne delen av oppgaven omhandler forberedelsene til de kvalitative intervjuene som ble gjennomført. Her blir utvalget av informanter redegjort for. Arbeidet med intervjuguiden og prøveintervjuet blir også fremlagt.

3.2.1 Utvalg

Utvalget som ble gjennomført var et systematisk utvalg. Kjennetegn ved denne måten å velge informanter på er at man velger personer som man tror har noe å fortelle om fenomenet man vil vite mer om. Dette fordrer at man argumenterer for det utvalget som er blitt gjort på en overbevisende, faglig måte (Dalland, 2012).

Bakgrunnen for valgene om å ha tre informanter som underviser i kroppsøving var at jeg ville vite mer om hvordan de underviser i kroppsøvfingsfaget, og hva som kjennetegner lærerens læringsstrategier. Etersom det har vært flere lignende studier innenfor dette temaet med elever som informanter, fant jeg det mest hensiktsmessig å henvende meg til lærere. Valget av lærere med nokså lik erfaring med undervisning i faget ville gi meg et sammenligningsgrunnlag som var interessant for nærmere kartlegging og analyse.

3.2.2 Intervjuguide

Ved bruk av intervju som kvalitativ metode, er det nødvendig å utarbeide en intervjuguide (vedlegg 1). I denne oppgaven er dette særlig viktig, da det er blitt brukt en semi-strukturert intervjuform. En intervjuguide sammenfatter sentrale spørsmål og temaer som skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen, 2011). Å kunne utforme spørsmål som omhandler de to motivasjonsteoriene jeg har brukt i oppgaven og som lar informantene beskrive sine meninger og opplevelser med egne ord, har vært viktig. I tillegg har fokuset vært på å utforme spørsmål som er relativt korte, klare og åpne. Dermed kan det bli enklere for intervjuer og informanter å skape en felles forståelse og forankring i intervjuprosessen. Dette kan gi fylldige og utfyllende opplysninger.

3.2.3 Prøveintervju

Under forberedelsesprosessen ble det avholdt et prøveintervju sammen med medstudent. Dette er viktig ettersom man kan få innsikt i om spørsmålene er utformet på en god måte samtidig som man tydeliggjør sin egen rolle som intervjuer. I tillegg kan dette være et viktig verktøy for å endre på intervjuguiden. Eksempel på dette kan være spørsmål som er dårlig formulert og temaer som er utelatt, men bør inkluderes (Dalen, 2011). Prøveintervjuet ga meg verdifull erfaring med tanke på å stille oppfølgende spørsmål og det å være kritisk til mine spørsmål i intervjuguiden. Mine refleksjoner etter intervjuet gikk i stor grad ut på om spørsmålene var relevante i forhold til teorien min. Etter intervjuet ble det derfor gjennomført små endringer i intervjuguiden, der enkelte spørsmål ble fjernet og noen justert. Prøveintervjuet var også en god mulighet for å teste det tekniske utstyret før selve intervjuprosessen startet. Det ga meg også innsikt i min egen førforståelse av temaet og hvordan jeg som intervjuer kan analysere og tolke intervjuet, både i løpet av intervjuet og i etterkant.

3.3 Gjennomføring av intervju

Når informantene hadde fått informasjonsskrivet (vedlegg 2) og gitt sitt samtykke til undersøkelsen, ble det avtalt datoer for intervju. Ved alle de tre intervjuene møtte jeg opp i god tid og forklarte informantene hva som skulle skje, og at lydopptak ville brukes med deres godkjenning. Det første intervjuet var muligens det vanskeligste, da jeg oppdaget hvor lett det kan være å stille ledende spørsmål. Etter det første intervjuet oppdaget jeg at noen spørsmål ikke var like viktige og relevante i forhold til oppgaven min, og disse ble enten endret eller fjernet. Spørsmålene som ble fjernet var de generelle spørsmålene (spørsmål 9 og 10). Intervju nummer to og tre gikk bedre. Flyten i samtalen ble annerledes, og når informanten kom med digresjoner eller ikke svarte tydelig på spørsmålet mitt lot jeg samtalen gå. Samtalen ble dermed mer løs, og dette var forløsende siden informantene da svarte mer utbroderende og fylldig.

Under intervjuene prøvde jeg å være bevisst på min egen rolle som intervjuer. Blant annet ved å stille innlednings spørsmål som er «avvæpnende» og enkle, slik at informanten føler seg komfortabel og kan svare enkelt. Dalen (2011) snakker om traktprinsippet, og dette forsøkte jeg å følge ved å stille åpne spørsmål først, for gradvis å bli mer spesifikk etter hvert. Dermed forsikret jeg meg at jeg fikk svar som var både utfyllende og konkrete.

3.4 Behandling av innsamlet data

Her vil behandlingen min av de innsamlede data bli redegjort for. Reliabilitet og validiteten av det innsamlede datamaterialet mitt vil også bli diskutert. Anonymitetsprinsippet og diskusjon av styrker og svakheter ved metodevalget mitt kommer til slutt.

3.4.1 Analyse og bearbeiding

På forhånd hadde jeg delt opp intervju spørsmålene mine i tre deler. Den første delen omhandlet selvbestemmelsesteorien, den andre dreide seg om motivasjonsklima og til slutt generelle avslutningsspørsmål. I bearbeidingen av datamaterialet ble det vurdert dithen at svarene fra informantene ville gi mer mening hvis de ble delt inn i underkategorier. Disse underkategoriene omhandler teoriens kjennetegn. Siden begge teoriene er motivasjonsteorier, bidro dette til å skape en forenkling i fremstillingen av dataene. Som eksempel kan feedback brukes til å belyse både motivasjonsklimaet og hvordan læreren bruker feedback til å motivere elevene innenfor selvbestemmelsesteorien. I bearbeidingen av informantenes svar fant jeg det hensiktsmessig å utelate de generelle spørsmålene (spørsmål 9 og 10) fra de endelige resultatene. Selv om informantene kom med enkelte gode resonnementer, følte jeg at disse ikke var relevante i forhold til problemstillingen, som omhandler lærerens strategier og valg.

3.4.2 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet knyttes ofte opp mot hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre, altså hvor troverdig resultatet er. I en kvalitativ intervjustudie kan dette eksempelvis skildres gjennom at personen som intervjuer stiller kontrollerende spørsmål for å fastlegge hva informanten virkelig mente (Kvale & Brinkmann, 2009). Under intervjuene hadde jeg fokus på å stille åpne spørsmål, mens oppfølgingsspørsmålene var mer lukket. Hvis jeg fikk noen svar som var unyanserte og kunne tolkes feil, stilte jeg et oppfølgingsspørsmål for å kontrollere hva intervjupersonen faktisk mente. Slik forsøkte jeg å unngå mistolkninger av informantens svar. Dette virket oppdragende og bidro til færre misforståelser senere, for eksempel i transkriberingsfasen. Under alle intervjuene ble det tatt lydopptak. Disse var i god kvalitet. I transkriberingsfasen ble det forsøkt å transkribere mest mulig ordrett. Dette gjorde det enklere for meg å kunne forstå sammenhengen og i hvilken kontekst informanten utdypet seg i. Å kunne legge fram framgangsmåten min steg for steg kan bidra til å gjøre det enklere for andre å etterprøve arbeidet mitt. I et kvalitativt intervju vil man nok sjelden få samme resultat hvis man gjennomfører intervjuet flere ganger. Likevel kan det å være nøye med å beskrive prosessen i en kvalitativ studie bidra til å øke reliabiliteten i arbeidet mitt (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.4.3 Validitet

Validitet kan defineres som relevans og gyldighet. Det som måles må være relevant og i tillegg være gyldig for det problemet man ønsker å se nærmere på (Dalland, 2012). I et kvalitativt intervju kan dette eksempelvis være intervjuerens spørsmål, og i hvor stor grad de er relevante i henhold til problemstillingen. Som nevnt tidligere er dette noe jeg har hatt fokus på siden arbeidet med intervjuguiden startet. I tillegg gjorde jeg endringer etter første- og andre intervju, da enkelte spørsmål ikke var tilstrekkelige og/ eller relevante i forhold til problemstillinga.

3.4.4 Anonymitet og samtykke

I alle undersøkelser er det viktig at informantene kan stole på personen som innhenter informasjon. Alle informantene ble med på grunnlag av et informert, frivillig samtykke. Det betyr at informantene deltar med vitende og vilje og på et selvstendig og fritt grunnlag. I tillegg er deltakerne klare over hva undersøkelsen går ut på og hva datainnsamlingen skal brukes til (Dalland, 2012). Dette ble kommunisert i et informasjonsskriv til informantene på forhånd. Informasjonsskrivet var strukturert etter Personvernombudet for forskning sine forslag til punkter som bør inngå i et informasjonsskriv (Personvernombudet for forskning, 2016). I all hovedsak ble det fortalt hva prosjektets formål og problemstilling var, hvilken metode som ble brukt, hva opplysningene skulle brukes til og til slutt en forsikring om at opplysningene ble behandlet konfidensielt og underlagt taushetsplikt. Dette samtykket alle tre informanter til.

3.4.5 Styrker og svakheter ved metoden

En av styrkene til et kvalitativt intervju kan være at man får gått mer i dybden innenfor et område. Det kvalitative intervjuet forsøker å få frem betydningen av folks erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette passet godt inn i hvordan forhold til min problemstilling. I en kvalitativ studie vil i hovedsak feilkildene være hos problemstillingen og intervjueren selv (Sander, 2014). Det kan meget vel hende at jeg som intervjuer ikke har vært tilstrekkelig god nok til å stille de sentrale og relevante spørsmålene eller at jeg eksempelvis har stilt ledende spørsmål for ofte. Jeg har også erfart at et kvalitativt intervju krever mye planlegging. Siden jeg selv er instrumentet i undersøkelsen er det nok jeg som er den største utfordringen når det kommer til reliabilitet. Dette har jeg vært klar over og i all hovedsak har prøvd å etterstrebe nøytralitet i arbeidet. I en kvalitativ studie er det også relativt vanlig at en problemstilling endrer seg etter hvert. Det har også jeg erfart. På tross av dette mener jeg at informantene har gitt meg relevante opplysninger som jeg har kunnet bearbeide og at arbeidet er valid og reliabelt etter beste evne.

4. Møt informantene

I dette kapitlet vil alle tre informantene bli presentert. Informantene er anonymisert ved bruk av pseudonym og alder som ikke er nøyaktig. Årene lærerne har undervist i kroppsøving er også anonymisert. Bakgrunnshistorie med vekt på utdanning og tidligere forhold til kroppsøvfingsfaget vil også bli sett litt nærmere på. Dette blir gjort for å bli bedre kjent med informantene.

4.1 Møt Kjell

Kjell er en mann i 60-årene, og har jobbet med kroppsøving i x år. Utdanningen hans er tre år på idrettshøgskolen, i tillegg til grunnfag i norsk og samfunnsfag. I hverdagen underviser han i idrettsfag og kroppsøving i tillegg til nevnte teorifag. Å kunne undervise i teorifag i tillegg til de fysiske fagene er noe Kjell setter pris på, da han føler han kommer tettere innpå elevene siden kroppsøving bare undervises to timer i uka. Når Kjell gikk på skolen var kroppsøvfingsfaget det morsomste han visste av, og han forteller at de var aktive døgnet rundt på den tiden. Timene var varierte og elevene likte å holde på aktivt hele tiden. Dette gikk kanskje utover leksearbeidet, men viljen og gleden etter å bevege seg var stor.

4.2 Møt Vegard

Vegard er en mann i 50-årene, og har en historie med kroppsøving som strekker seg over x år. Han har en mastergrad i idrett, i tillegg til noen tilleggsemner i grunnfagene historie og sosiologi. Vegard har også trenerutdanning innen fotball. Til daglig underviser han i idrettsfag, men også en del kroppsøving. Som Kjell synes Vegard at kroppsøvfingsfaget var det morsomste faget på skolen. Han var aktiv innen idretten fra han var seks år, og dagene var travle. Når han kom på videregående forteller han at karakterene var gode, samtidig som han var travelt opptatt med idrett ellers.

4.3 Møt Steffen

Steffen er en mann i 60-årene og har utdanningen sin fra Norges idrettshøgskole. I tillegg til idrettsutdanningen har Steffen også grunnfag i norsk og engelsk, i tillegg til spes.ped. Til vanlig underviser Steffen i kroppsøving og idrettsfag. Selv om han hadde flere elever før, så har han fortsatt mange elever i kroppsøving til vanlig. Som de andre informantene har Steffen hatt gode opplevelser med faget som barn, og han forteller om sine gode evner og en glede for faget.

5. Resultat og drøfting

I dette kapitlet blir sentrale funn fra intervjuene belyst, og svarene vil bli satt i sammenheng med de to motivasjonsteoriene - selvbestemmelsesteorien og målorienteringsteorien med tilhørende motivasjonsklima. Siden underkategoriene kan knyttes til begge motivasjonsteoriene, vil relevant teori som omhandler disse bli drøftet sammen. Under hver kategori vil resultatene bli lagt fram først, så drøftet opp mot relevant teori. Til slutt kommer det en sammenfattende drøfting som samler resultatene og drøftingen av underkategoriene.

5.1.1 Lærerstil

Her ble informantene bedt om å beskrive sin egen lærerstil og i hvor stor grad elevene får innflytelse i timene deres:

Kjell:

«Kroppsøving er jo et av de fagene som det går an i større grad enn andre fag å gi dem innflytelse da, jeg prøver jo det. Vi har jo veldig forskjellige elevgrupper, ut i fra hvilke klasser vi har, og den friheten som elevene får varierer litt da, det må sies. Vi må jo tenke på hva som er til elevenes beste og litt sånne ting. I utgangspunktet er jeg veldig åpen. Hvis elevene stiller opp, så spiller jeg mye på dem.»

Kjell peker på kroppsøvingsfagets relativt åpne struktur og at han praktiserer medbestemmelse overfor elevene sine. Selv om han påpeker at det varierer i fra klasse til klasse, så prøver han å gi dem innflytelse i faget.

Vegard:

«Jeg prøver å balansere litt på den knivseggen som jeg sier.. hvor du er kompis på den ene sida også er du autoritær på den andre sida, så må du finne balansen på det. Men jeg liker godt å prøve å være på nivå med elevene da... i væremåte. Og jeg er definitivt ikke en autoritær leder, det er jeg ikke. Jeg prøver heller å være en leder som skaper et klima, skaper et miljø.»

Vegard har litt av den samme oppfatningen og peker på at balanse er nøkkelen. Samtidig understreker informanten at han ikke er en autoritær leder og at han søker etter å skape et godt miljø for læring i timene.

Steffen:

«Jeg har mye yrkesfag.. og frafallet når det gjelder kroppsøving er jo størst på yrkesfag ...den innskoleringsbiten legger jeg veldig stor vekt på. Det jeg starter med er at målet, uansett, er at når vi er ferdig i juni så skal alle ha en karakter i kroppsøving. Og så har vi selvfølgelig de elevene med spesielle behov, de må vi klare å gi et tilbud som er tilpasset den enkelte.»

I intervjuet med Steffen legger han vekt på at alle som starter skoleåret skal ha en karakter når de er ferdige. Han er opptatt av at alle skal få en mulighet i faget og at det må være individuell tilpasning i faget.

Informantene gir tydelige indikasjoner på at de tenker på elevene og at de er klar over deres behov for medbestemmelse. Vegard understreker at hans lærerstil ikke er autoritær og i tillegg peker Steffen på behovet for individuell tilpasning. At elever får utfordringer basert på sine forutsetninger og utviklingsnivå, er knyttet til oppgaveklimaet som er gunstig med tanke på elevens motivasjon (Papaioannou, 1995). I tillegg støtter dette Deci og Ryans selvbestemmelsesteori siden oppgaver som er tilpasset den enkelte kan bidra til å øke elevens følelse av kompetanse (Ryan & Deci, 2000a). Kontrollerende lærere kan kjennes igjen på at de kun har sitt eget perspektiv på undervisningen og at utøver press og trenger seg inn på elevene (Reeve, 2009). Informantene viser få tegn til å være kontrollerende da de forteller at de prøver å være på nivå med elevene og tenke på hva som er til deres beste.

5.1.2 Resultat og prestasjon kontra innsats og mestring

Hvordan lærerne vektlegger resultat og prestasjon kontra innsats og mestring kan være kjennetegn på hvilket klima som er rådende i undervisningen. Dette ble de spurt om. I tillegg ble de spurt om elevens prestasjoner i forhold til andre elever er viktigst, eller om den enkelte elevs utvikling er viktigere:

Kjell:

«Der har vi jo ikke noen veldig klare føringer egentlig da. Innsatsen, personlig synes jeg den er mye viktigere enn selve prestasjonene. Så det blir honorert også karaktermessig i større grad enn hvor flink de er på de ulike greiene.»

Kjells refleksjon er interessant når han forteller at han legger større vekt på innsatsen enn prestasjonene til sine elever.

Vegard:

«Jeg har en klasse som jeg har fulgt i tre år nå, som er ferdig til våren.(..) Det er tre mann det er snakk om (..) de er oppmot 5 (karakter) i ferdigheter, isolert i ferdigheter. Den ene har ikke ett eneste fravær, og de to andre har ett fravær hver. (..) De er veldig inkluderende i forhold til fair play, selv om de er flinke. Og da tenker jeg som så at da vil de sannsynligvis ende opp på en 6'er. Altså, det må være ett sett av ferdigheter her, det kommer du ikke utenom, men, det er klart at innsats, fair play, og holdning, det kan i hvertfall hjelpe deg en karakter.»

Vegard svarer med et eksempel der han fremhever innsatsen og elevens holdning til faget. Han vektlegger innsats og holdninger mye i karaktervurderingen.

Steffen:

«Det som er hovedmålet er å få alle igjennom. Men så er det jo noen som vil ha en god karakter, så det er klart at.. det er ikke et eneste fag i skolen som ikke er prestasjonsrettet. Og er du god i en aktivitet så må du prøve å gjøre de andre god også. (..) Du må både ha god innsats, du må vise evne til samarbeid, og du må vise fair play. I tillegg har vi en bitteliten teoribit, men.. innsatsen har mye å si.»

Steffen virker enig med sine kolleger og påpeker viktigheten av innsats, samarbeid og fair play.

Lærerne er enig i at innsats og holdninger er sentrale deler av kroppsøvingen og at de vektlegger dette mer enn elevenes enkeltprestasjoner. Dette står i sterk kontrast til prestasjonsklimaet. I det klimaet vil læreren gi mest oppmerksomhet til de med de beste ferdighetene og prestasjonen er viktigere enn innsatsen (Ommundsen & Kvalø, 2007). Skaalvik & Skaalvik (2005) skiller mellom to ulike målorienteringer, oppgaveorientering og prestasjonsorientering. Ut i fra elevenes fremtoning i Vegards eksempel kan de nok beskrives som oppgaveorienterte siden de tydelig ønsker å utvikle og forbedre ferdighetene sine. I tillegg viser de evne til samarbeid. I en klasse med flere elever som er oppgaveorienterte vil det sannsynligvis gagne elevene med et oppgaveorientert klima siden disse samsvarer med hverandre og bygger på mestring og innsats. Forskning fra idretten (Seifriz et al., 1992) viser at det oppgaveorienterte klimaet er gunstig når det kommer til individets indre motivasjon. Dette kan være et incentiv for læreren i forhold til å skape et oppgaveorientert klima i undervisningen hvor elevene kan få økt motivasjon.

5.1.3 Individualisering

Her ble informantene spurt om oppfølging av elevene i timene. I tillegg ble de spurt om de individualiserer undervisningen på bakgrunn av aktivitetens vanskelighetsgrad og elevens forutsetninger:

Kjell:

«Det varierer ut i fra aktiviteter. Klart, i turn der er det veldig spennvidde hvilke ferdigheter de har, og der kan vi ikke kjøre alle sammen og forvente det samme av elevene. At vi differensierer hva vi forventer og stiller krav om og at de får et litt enklere opplegg da.»

Kjell drar fram turn som et idrettseksempel og sier at det blir foretatt individualisering. Han forteller også at individualisering varierer ut i fra aktiviteter.

Vegard:

«I de fysiske ballspillene så mikser vi både ved å spille mix-lag, og i tillegg spille jenter mot gutter eller jenter mot jenter og gutter mot gutter. (...) Cooper-testen som vi kjører, den avdramatiserer vi. Jeg stresser veldig at det er mål for dem selv. Altså, om en løper 1800 meter og den andre løper 2200 meter så er det ikke slik sistnevnte får 5'er og den andre får 4'er. Men det gir et bilde for deg selv.»

I ballspillene varierer Vegard en del og velger å mikse lagene for å prøve å oppnå likt spillerom blant elevene. I utholdenhetstesting er han nøye med å påpeke at den er for elevens egen skyld, og ikke for at de skal sammenlignes med hverandre.

Steffen:

«Ja, alt etter som. Jeg skal ikke si at i alle situasjoner så har vi det. Men man prøver gjennom de aktivitetene du har at flest mulig takler det. Og er det noen som ikke vil være med på enkelte ting, så slipper de det. Så gjør de noe annet. Sånn at alle er med på mest mulig. Vi begynner likt og slutter likt, men det vi gjør i mellom kan variere.»

Steffen er opptatt av at alle er mest mulig aktive. Han sier også at de prøver å tilpasse aktivitetene slik at flest mulig evner å være med. Steffen gir et signal om at han er opptatt av tilpasset opplæring og individualisering.

Informantene forteller at de forsøker å legge til rette for individuell undervisning i timene sine. Steffen er oppmerksom på at alle skal få muligheten til å delta i undervisningen, mens Vegard prøver å fortelle elevene at testing er for deres egen utvikling og ikke for at de skal sammenligne. På bakgrunn av dette vil nok informantene i større grad være autonomistøttende enn kontrollerende i væremåte. Som nevnt tidligere vil den autonomistøttende læreren tilpasse undervisningen og se læring fra elevenes perspektiv (Fjell & Olausson, 2012). Informantene viser at de forstår viktigheten av dette. Selvbestemmelsesteorien legger også vekt på behovet for kompetanse. Dette henspiller på elevens behov for å føle tilfredsstillelse og lyst til å fortsette eller gjenta aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). For å føle seg kompetent må oppgavene være optimalt utformet ut i fra elevens ferdighetsnivå (Jakobsen, 2012). Lærerne virker å være klar på at det er viktig å tilpasse undervisningen. En mulig måte å gjøre dette på kan være å tilpasse aktivitetene i timen til å samsvare med elevenes ferdighetsnivå (Ryan & Deci, 2000b). Slik kan elevene øke oppfatningen av sin kompetanse. Steffen viser at han har dette i tankene da han sier at alle starter og slutter likt, men det som gjennomføres i mellom kan variere.

5.1.4 Differensiering i henhold til prestasjonsnivå

Informantene ble spurt om de differensierer elevene på bakgrunn av ulikt prestasjonsnivå. I tillegg ble de spurt om timene kunne ha et preg av konkurranse mellom elever med ulikt ferdighetsnivå:

Kjell:

«De har ikke noe vondt av å konkurrere, men det er om å ufarliggjøre det litt. La alle vinne. Få muligheten til å vinne. Og de synes ikke det er ekkelt at noen får litt kortere vei til mål, for det erkjenner jo jentene, at de er fysisk litt svakere. Men det er viktig å ta litt hensyn her da, oppi det her. Sånn at (...) de som er svakest i utgangspunktet får være med på moroa og kjempe om å løpe først.»

Et begrep Kjell bruker her er ufarliggjøring og i denne sammenheng med konkurranse. Han forteller videre at elevene forstår hans differensiering av de svakere elevene. Til slutt påpeker han at de som ikke har like gode ferdigheter som andre, bør få muligheten til å mestre.

Vegard:

«Det kan det være. Det kan være andre ting som ligger bakom som trekkes inn i en konkurransesituasjon da. Men det der går jo litt på fairplay-biten. (...) Oppfordrer til et motsatt klima der det ikke er konkurransepreget. Det handler om å involvere seg. Når du skal rydde opp, så trekker du deg unna. Det er også en del av holdning og fair play. Så jeg mener at jeg prøver hele tiden å skape et inkluderende klima og ikke et konkurranseklima.»

Innledningsvis forklarer Vegard at konkurranse i timene kan forekomme. I oppfølgingsspørsmålet ble han spurt om han oppfordrer til et klima der konkurranse mellom elever er fremhevende. Han svarer klart at klimaet han prøver å skape er et «fair-playklima», der han legger vekt på at elevene forstår sin rolle i timene.

Steffen:

«Jaja, det er helt sikkert. Men jeg prøver å være veldig obs på det, og legger inn konkurranser som ufarliggjør en del av dette. Og forskjellig ting de gjør underveis som gjør at den biten som jeg er ute etter blir litt skjult da. (...) Og det blir jo differensiert. (...) De må ha trygge rammer, uten tvil det viktigste. Trives de ikke med meg, så kommer de ikke. (...) Ufarliggjøring er et nøkkelbegrep for å få flest mulig gjennom.»

Steffen utdyper innledningsvis at han er klar over implikasjonene som kan forekomme av konkurranse i timene. I oppfølgingsspørsmålet ble han spurt om ufarliggjøring er viktig. Han bekrefter dette og sier som Kjell at ufarliggjøring er viktig for måten han underviser på.

Alle informantene peker på at elevene bør få muligheten til å mestre. I tillegg er de oppmerksomme på at konkurranse mellom elever med ulike ferdigheter kan være negativt for elevenes motivasjon. Man vet at det dominerende motivasjonsklimaet er en viktig faktor for en elevs indre motivasjon (Kavussanu & Roberts, 1996). Motivasjonsklimaet opprettes hovedsakelig av en overordnet, for eksempel læreren (Ames, 1992). Læreren har dermed et ansvar for hvordan miljøet i undervisningen er og hvordan tilnærmingen til læring foregår. At informantene er opptatt av at elevene skal ha trygge rammer og et klima preget av lite konkurranse, kan elevene dra fordel av.

Her gir informantene også uttrykk for at enkeltelever kan være mer prestasjonsorienterte. Disse elevene vil føle mestring ved å vinne og være bedre enn andre (Ommundsen & Lemyre, 2007). Dette kan umiddelbart høres negativt ut. I enkelte klasser der flere elever innehar et høyt ferdighetsnivå, kan det dog tenkes at timene ikke vil lide på grunn av dette. Samtidig er det viktig for læreren å huske at elever kan være både oppgave- og prestasjonsorientert (Cox, 2006). Ames (1992) antyder at det rådende motivasjonsklimaet kan påvirke elevens målorientering over tid. Ved å legge til rette for et oppgaveklima kan læreren gradvis endre elever med prestasjonsorientering til å bli mer oppgaveorientert. Dette kan være særlig hensiktsmessig i klasser der det er flere elever med mindre gode ferdigheter og noen få med gode. Slik vil de svakeste elevene lettere kunne oppleve mestring.

I en kroppsøvingssklasse er det som regel et stort mangfold der elevens forutsetninger og ferdigheter er ulike. Hvilken type orientering elevene har vil derfor variere. Først og fremst bør nok læreren være klar over hvilket motivasjonsklima han kan og bør legge opp til i timene. I følge Ommundsen (2006) vil et mestringsorientert klima engasjere elever som både er oppgave- og prestasjonsorienterte i større grad enn et prestasjonsklima. Dette er i tråd med intervjuene, der informantene virker klare på at timene ikke skal bli for konkurransepreget, men at alle sammen skal få en sjanse til å lykkes.

5.1.5 Feedback

Dette spørsmålet omhandler informantenes bruk av feedback til elevene. Oppfølgingsspørsmålet var hvordan de vektlegger rosen til elever med bedre ferdigheter kontra de med svakere ferdigheter:

Kjell:

«Ja, det går jo mest til de som trenger det mest, som jeg sa tidligere. De som trenger et klapp på skuldra. Jeg har jo en fin variant i basket for eksempel, der det ikke er lov å sprette ballen. Og da er jeg alltid med selv, og kaster da konsekvent til medspillere som kanskje ikke er med fullt så mye. Jeg har hele tiden disse outsiderne i bakhodet, slik at de skal få vært med og kjenne på det å delta i faget. I spillene, spesielt.»

Feedback går mest til de svakere elevene, forteller Kjell. Han gir et eksempel på hvordan han prøver å ivareta de svakere elevene. Han påpeker at han hele tiden prøver å involvere disse elevene i spillet og aktivitetene i faget.

Vegard:

«Avhenger av hvilken elev det er. (...) De som jeg kjenner godt, spesielt de tøffeste guttene er jeg tøff (..) med i formen for kommunikasjon. Jeg føler jeg har bra kommunikasjon med elevene sånn sett. (...) Ubevisst så tror jeg og håper at jeg prøver å gi mer ros til de med dårligere ferdigheter. For de har mer bruk for å få anerkjennelse enn de som du vet, og de vet sjøl at de behersker det. (...) Ideelt sett så prøver jeg på det, men det er ikke alltid det lykkes selvfølgelig.»

Vegard er i stor grad enig med Kjell, men forteller også at han er tøff med de «tøffeste guttene». Som Kjell er han tilhenger av å ta vare på de med dårligere ferdigheter, selv om han innrømmer at han ikke alltid lykkes med tilbakemeldingene.

Steffen:

«Hvis klassemiljøet.. er dårlig, da har vi et problem. Så det med å prøve å skape trygge rammer, det er nøkkelen.» (...) Jeg prøver jo ut i fra deres nivå. I de aktivitetene det gjør mest utslag i så må man gjøre det på den måten. Da får de gode ballspillerne mest gode tilbakemeldinger fra meg når de gjør de andre gode. Og faktisk så er det noen klasser det fungerer godt i. Så det er klart, du prøver ut i fra ferdighetene de har å gi feedback.»

Steffen understreker at han prøver å være positiv og gjentar igjen at trygghet er viktig. Interessant nok så forteller han at i enkelte timer får elevene som er gode i ballspill mest positiv feedback. Han påpeker at dette forekommer når disse elevene spiller de andre gode. Han avslutter med at han prøver å gi feedback ut i fra ferdighetene de har. Det kan tolkes som at feedback er fordelt jevnt blant de fleste elevene og ikke bare til elever med beste ferdigheter.

Informantene er enige om at feedback til de svakere elevene er viktig, og at de trenger det mer enn elevene med bedre ferdigheter. Vegard er likevel ærlig på at han er tøff med elevene han vet han kan være tøff med. Dette tyder på at han har et nært forhold og god kjennskap til disse elevene. Steffen forteller at positiv feedback til de flinkere elevene kan fungere godt i noen timer, og til og med få de svakere elevene mer aktive som en følge av dette. På den ene siden viser studier at positiv feedback kan være med på å forsterke elevens følelse av kompetanse (Deci & Ryan, 1987). Dette fordrer at handlingen er selvbestemt. Ved å gi feedback til de svakere elevene kan informantene i større grad hjelpe dem å mestre oppgaven og således tilfredsstillende dette behovet. På den andre siden viser forskning (Deci & Ryan, 1987) at positiv feedback alene verken øker selvbestemmelse eller

kontrollerer handlinger. Lærerne må derfor være bevisst på å tilrettelegge for elevenes autonomi i tillegg til å ha fokus på positiv feedback.

Det gis et inntrykk av at informantene bruker et språk som er lite kontrollert i kommunikasjonen med elevene. Da lærerne bruker et språk som er lite kontrollert gir dette indikasjoner på at informantene er mer autonomistøttende (Jang, Deci, & Reeve, 2010). Informantene forteller at feedback går til de som trenger det mest og viser til elevene med dårligere ferdigheter. Dette betyr at oppmerksomhet og feedback i informantenes timer ikke er differensiert på bakgrunn av ferdighetene elevene besitter, noe det er i et prestasjonsklima (Nicholls, 1989, referert i Ommundsen & Kvalø, 2007). Dette vil sannsynligvis være gunstig siden lærerne da etterstreber å gi alle elevene like mye oppmerksomhet. Elevene kan dermed få tilpasset undervisningen mer til deres utviklingsnivå og således oppleve mestring og økt motivasjon.

5.1.6 Tilhørighet

Informantene ble spurt hvilken relasjon de prøver å ha til sine elever. Ikke bare med tanke på sin rolle som lærer, men også den kjennskap og kunnskap de har til elevene for øvrig.

Oppfølgingsspørsmålet gikk ut på om de engasjerte seg i hva elevene gjør utenfor skolen og hva de gjør på fritiden:

Kjell:

«I klasserommet så har du tid til å snakke med dem, komme litt nærmere innpå dem, bli litt mer kjent med dem. Så der er det litt variasjon. Det er derfor jeg synes det er litt greit å ha de i mer enn bare kroppsøving da, for der er det ei utfordring å bli godt nok kjent med dem. (..) Ja, det er jo klart det, og jeg ser jo på kroppsøvingfaget som kanskje det viktigste faget, desidert, for fryktelig mange av elevene. Og da er det synd at det er et totimers fag.»

Kjell sier han setter pris på klasser som han har i flere fag. I oppfølgingsspørsmålet svarer han at han savner å ha tettere kontakt med elevene i kroppsøvingen siden han vil engasjere seg mer i hva de gjør utenfor skolen. Han mener også at kroppsøvingfaget er det viktigste faget for mange av elevene sine og synes det er synd at faget har så få timer i uka.

Vegard:

«Jeg liker å kunne prate med en elev som jeg treffer på gata på en sånn måte uten at eleven skal være redd for å bli satt ned en karakter eller prøver å få satt opp karakteren.»(..) Kanskje mest for de som sliter. Når jeg tar nye grupper så vil jeg ha mest mulig informasjon om elevene. For det er jo om hvordan du griper inn til eleven ikke sant.(..) Og det avhenger litt av totalbildet for eleven, da. Det vil jeg veldig gjerne vite.»

Vegard er opptatt av at kommunikasjonen med elevene skal være ordentlig og forteller at han gjerne vil prate med elever utenfor skolen. På oppfølgingsspørsmålet svarer han bekreftende på at han er opptatt av hvordan elevene har det i hverdagen og at han vil vite mer om dem så han kan tilrettelegge på best mulig måte.

Steffen:

«Jeg prøver å snakke med elevene da. Og jeg jobber ganske mye med de som ikke møter opp. Det går litt ære i det: «det hadde vært gøy og fått hun med. Hun har jo litt lyst. Å få til dette hadde vært bra». Så jeg vektlegger det utrolig mye. (...) Jeg er vant med å jobbe opp i mot enkeltelever. Og det prøver jeg.» (...) Prøver ikke å løse alt, men prøver å legge merke til og gi tilbakemelding til de som kan det litt bedre enn meg.»

Kommunikasjon med elevene er noe Steffen setter høyt og han prøver å snakke med elevene så mye som mulig. Han vil gjerne få med elever som ikke møter opp til timene. Han er ydmyk i forhold til at han ikke kan alt.

Informantene er samstemte i at de prøver å komme nært elevene sine. Alle tre forteller at de vil gjerne engasjere seg mer hos elevene, og spesielt de som sliter litt med faget. På den ene siden er ikke tilhørighet nødvendig i alle sammenhenger for å inneha indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). På den andre siden så foregår kroppsøvningsfaget med flere elever og lærer i en sosial setting. Som lærer kan det være hensiktsmessig å ha dette behovet i bakhodet under planlegging og gjennomføring av undervisningen. Ved at læreren skaper et samhold og at eleven får en følelse av tilhørighet kan antakelig motivasjonen for faget bli sterkere. Informantene viser med sine uttalelser at de er opptatt av å skape en tilhørighet med elevene.

5.1.7 Autonomi (selvbestemmelse)

Dette spørsmålet omhandlet informantenes vilje til å la elevene få oppleve selvbestemmelse i undervisningen. Oppfølgingsspørsmålet gikk ut på om læreren ga elevene muligheten til å foreta valg som de selv hadde lyst til:

Kjell:

«På timeplanen så står det elevbestemt aktivitet. Da får de den friheten. Også lytter jeg jo til dem når jeg møter dem på høsten (...) Jeg har.. noen jenter som (...) har tatt over undervisningen.(...) Jeg har utfordret dem (...) Jeg har jo holdt på med turn(...) og de er jo fenomenale. (...) Og det ser jeg også på elevene i klassen. Dette liker de. Jeg er ikke best i alt og trenger ikke styre alt. Så det der, det synes jeg er veldig positivt.»

Kjell virker å være villig til å gi elevene medbestemmelse i timene sine. I tillegg til at elevene har elevbestemt aktivitet på timeplanen, er han villig til å la elevene bestemme innholdet i enkelte timer

og perioder. Han kommer med et praktisk eksempel, der han har overlatt turnundervisningen til jenter. Til slutt påpeker han at han elevene setter pris på denne muligheten og at han ser det positive med at elevene har innflytelse og selvbestemmelse i timene.

Vegard:

«Ja, det gjør de jo, både andre og tredjeklassen i kroppsøving så gjør det det. For da har de jo perioder med egentrening. (...) Valgfrie emner, valgfri målsetning, som de planlegger med periodeplan og med øktplan, og leverer inn sammen med vurdering til slutt da, av gjennomføringen. (...) Så de periodene så får de faktisk styre aktiviteten sin hundre prosent.»

Vegard legger inn perioder med egentrening hos elevene der de får styre timene helt selv.

Steffen:

«Etter de har levert inn et skjema om hva de liker og hva de vil holde på med, så setter jeg opp en periodeplan. Og dukker det opp noe som noen elever ønsker spesielt så.. Det er jo ikke så fastlåst, så du prøver jo. Da prøver jeg gjennom den planen at vi gjør veldig mye forskjellig, prøver å dekke de fleste læreplanmålene i tillegg til at vi varierer voldsomt.»

Steffen benytter seg av muligheten til å innhente informasjon fra elevene, både hva de liker og hva de vil holde på med. Han påpeker at han forsøker å variere i timene samtidig som han prøver å dekke de fleste læreplanmålene. I tillegg forsøker han å tilpasse undervisningen etter hva elevene ønsker.

Informantene virker å være interessert i å gi elevene mulighet til å påvirke undervisningen. Kjell viser til et eksempel der han utfordrer klassen og overlater undervisningen helt til engasjerte jenter i turn. Reeve (2009) mener at lærere som lytter og utfordrer elevene, støtter elevens behov for autonomi. Dette vil underbygge elevenes indre motivasjon. At elevene synes det er positivt å kunne styre undervisningen og være selvbestemmende er en indikasjon på dette. Undersøkelser viser at autonomi eller selvbestemmelse, er en faktor som er nødvendig for at elever skal oppnå indre motivasjon (Ryan & Deci, 2006). Informantenes uttalelser forteller at de ser på elevenes selvbestemmelse som viktig og at de forstår hvorfor dette kan øke deres motivasjon.

Ved å se på Jakobsens figur (2012)(figur 1) kan man se at graden av selvbestemmelse øker jo lengre mot venstre man kommer. Helt til venstre er elevenes indre motivasjon. Deci & Ryan (2000a) påpeker at indre motivasjon ikke er den eneste selvbestemte formen for motivasjon. Elevene kan internalisere atferden slik at den er selvbestemt under ytre motivasjon også. Mennesket har en iboende trang til å søke utfordringer og lære og det er dette som er indre motivasjon ifølge Ryan og Deci (2000a). Målet for lærerne bør være å motivere elevene i kroppsøvingundervisningen. Likevel kan det være vanskelig for lærerne å skape indre motivasjon i absolutt alle aktiviteter og timer.

Lærerne bør uansett etterstrebe at elevenes behov for autonomi blir tilfredsstillt. Slik kan elevene oppleve en motivasjon som er mer internalisert i seg selv, enn de mer kontrollerende formene for ytre motivasjon.

5.1.8 Belønning og straff

Kjell:

«Det er en suksessøvelse som de synes er knallartig. Og der er det armhevinger, noe som alle klarer på sin måte. Jeg har ikke vurdert det som straff en gang. Straff, det klinger så negativt for meg, at.. Det bruker jeg ikke. Det har ikke noe på en skole å gjøre.»

Kjell er tydelig i sin tale angående bruk av straff. Dette er ikke noe han er tilhenger av og ikke en strategi som han bruker i sin undervisningspraksis.

Vegard:

«Straff i forhold til at du må sitte igjen eller.. det har jeg ikke noen tro på. (..) Jeg tror jo at det med straff kan misbrukes på en sånn måte at du ikke motiverer de.»

Vegard er enig med sin kollega, og sier rett ut at han ikke har noe tro på straff som et virkemiddel for å øke motivasjonen til elevene sine. Tvert i mot så mener han at straff kan bidra til at de ikke motiveres.

Steffen:

«Det er jo en del som sier at «løper du så langt, så får du den karakteren» og det er jo det elevene spør om til meg. Men jeg sier at man skal tenke på seg selv. (..) Det er jo noe negativt ladet mot det der, for de tror jo det er det som er kroppspøvinga. De to-tre gangene vi prøver å måle om treningen vår virker, men det er jo en.. bitte liten del. Det er jo ikke det viktigste når man skal sette en karakter, men elevene vektlegger det veldig. Sammenligner med andre.»

Steffen peker på at enkelte lærere belønner elever med en karakter hvis de oppnår et visst mål. Han vil derimot at sine elever skal fokusere på seg selv. Han forteller at elevene vektlegger lærernes tester relativt mye og at de sammenligner seg med andre.

Informantene er klare og tydelige på at de ikke ser på straff som et verktøy for å øke elevens motivasjon. Dette skiller seg ut i fra teori, da lærere tenderer mot å være kontrollerende i motsetning til autonomistøttende (Reeve, 2009). Forskning viser også at lærere er mer positive til kontrollerende strategier som belønning og straff kontra autonomistøttende virkemiddel (Reeve et al., 2004). Dette virker ikke å være tilfellet hos de tre informantene. I følge Reeve (2009) vil en kontrollerende lærer ofte støtte seg på de ytre formene for motivasjon og blant annet bruke straff og belønning for å få elevene aktive. Forskning viser at en kontrollerende lærerstil ikke bidrar til å øke elevenes motivasjon

i skolen. På den andre siden vil elever som opplever autonomistøttende lærere dra fordel av dette og øke sin motivasjon (Reeve et al., 2004, Deci et al., 1981). Informantene viser med sitt klare standpunkt at straff ikke er et virkemiddel for å øke motivasjonen. Straff og andre ytre kontrollerende former forminsker indre motivasjon, viser forskning (Ryan og Deci, 2006).

Belønning sier kun Steffen noe om, og forteller at enkelte lærere bruker dette når de tester. Dette virker Steffen lite interessert i å gjøre. Men Deci et al. (1981) mener i sin studie at belønninger fra en autonomistøttende lærer tenderer til å opprettholde elevens indre motivasjon og selvbilde. Informantene har vist med sine tidligere uttalelser at de er mer autonomistøttende enn kontrollerende. Belønning kan derfor være positivt med tanke på elevenes motivasjon i faget.

5.2 Sammenfattende drøfting

I en undersøkelse fra 2014 viste det seg at elevens holdninger til kroppsøvningsfaget blir gradvis mindre positiv ettersom elevene blir eldre, og spesielt i den videregående skolen. I studien med over 2000 elever kom det også fram at hele 44 % av elevene som svarte- ikke var fornøyde med undervisningen de fikk i kroppsøvingen (Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2014). Strandmyr (2013) viser til data hentet fra Vest-Agder fylkeskommune at det skjedde en økning i antallet elever som ikke fikk standpunktkarakter i faget mellom 2009 og 2011. Videre viser rapporten at i denne perioden økte antallet elever som ikke fikk karakter i det siste året på videregående med 130 %.

Disse tallene gir tydelige indikasjoner på at faget trenger lærere som evner å motivere elevene i timene. Med bakgrunn i disse tallene kan man også antyde at elever ikke opplever kroppsøvningsundervisningen som motiverende (nok). Kroppsøvningslæreren vil derfor inneha en viktig rolle i å motivere elevene og sørge for at de er fysisk aktive i faget. Her kan motivasjonsteoriene være et viktig utgangspunkt og verktøy for læreren i prosessen mot å motivere elevene til aktivitet i kroppsøvinga. Læreplanen i kroppsøving påpeker at: «*Kroppsøvningsfaget er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede.*» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læreplanen sier implisitt at faget skal sørge for at elevene forstår betydningen av å holde seg aktiv gjennom hele livet. At elevene deltar i kroppsøvningsundervisningen kan øke sjansen for at de holder seg aktive senere i livet (Kirk, 2005). Ut i fra dette kan man utlede at kroppsøvningslærerens jobb for å få elever aktive og til å trives med faget er desto viktigere sett i et helseperspektiv og ut ifra enkeltelevens motivasjon.

I intervjuene med informantene er det klare tegn på at lærerne legger opp undervisningen slik at eleven opplever at deres tre grunnleggende behov blir tilfredsstilt. Selvbestemmelsesteorien bygger på de tre behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi, og at individer får tilfredsstilt disse for å

kunne oppnå en indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Lærerne forsøker å legge opp undervisningen slik at elever får en individualisert undervisning i tillegg til at de får utøve selvbestemmelse i faget. Dette er hensiktsmessig med tanke på å støtte elevens behov for autonomi da de føler at handlingen er selvbestemt og ikke tvungen. Informantene tar også tydelig hensyn til de svakere elevene og enes om at positiv feedback er viktig uavhengig av ferdighetsnivå. Som en konsekvens av at lærerne støtter elevenes behov for autonomi, vil sjansen for at elevene føler en tilhørighet til læreren og faget også øke (Ryan & Deci, 2006).

Ut ifra informantenes svar kan man også se klare indikasjoner på at de legger opp til et motivasjonsklima som er oppgaveorientert. Informantene er oppmerksomme på at konkurranse mellom elever med ulikt utviklingsnivå kan forekomme i timene og de er påpasselige med at dette ikke går utover elevene med dårligst ferdighetsnivå. I en klasse finnes det ulike typer elever med ulike målorientering. Det er viktig at lærerne er klar over at den prestasjonsorienterte utøveren i større grad vil vinne og være bedre enn andre, mens den oppgaveorienterte vil være opptatt av mestring og innsats for å forbedre seg. Her må man skille mellom ulike individer og elevgrupper. Det er også viktig å tenke på at elever kan ha en høy eller lav grad av begge målorienteringene.

Som lærer bør man være påpasselig med å tilrettelegge undervisningen slik at alle elevene kan oppleve glede og få motivasjon for faget. Informantene virker å være klar over dette og prøver å tilrettelegge undervisningen for enkeltindivider. Ved at læreren tilrettelegger for et oppgaveklima i undervisningen vil elevene sannsynligvis assosiere fremgang og suksess som konsekvensen av motivasjon eller innsats i timene (Treasure & Roberts, 2001). Ved at elevene opplever at fremgang skyldes innsats vil dette kunne bidra til å øke aktivitetsnivået og elevenes motivasjon for faget.

Informantene gir også svar som gir tydelige signaler på at de er autonomistøttende i undervisningspraksisen. Informantene skiller seg her ut ifra forskning som sier at lærere har en tendens til å være kontrollerende i stedet for autonomistøttende (Reeve et al., 2004).

Kroppsøvingslærere kan oppleve press fra eksterne kilder, eksempelvis skolen og foreldre. I tillegg kan lærere ha forventninger om sin egen læremåte som han etterstreber å nå. Dette kan medvirke til at læreren tar kontroll i undervisningen for å opprettholde en struktur (Reeve, 2009). Informantene i denne studien fremstår ikke som kontrollerende, men som tydelige lærere som gjør seg forstått og de virker å ha god struktur i undervisningen. Struktur som blir presentert av en lærer som er autonomistøttende er gunstig med tanke på elevenes prestasjoner (Jang, Deci, & Reeve, 2010). Med deres autonomistøttende undervisningsmetode og deres valgte strategier i kroppsøvingsfaget, kan dette bidra til at elevene blir motivert i større grad og opplever mestring i faget.

6. Konklusjon

I innledningen ble følgende problemstilling presentert: «Hva kjennetegner kroppsøvingslæreres strategier for å øke motivasjonen i faget hos elever i videregående skole?». Informantene i denne undersøkelsen legger vekt på at elever skal kunne praktisere selvbestemmelse i kroppsøvingsundervisningen. Informantene er opptatte av at elevene skal oppleve et samhold og en god tilhørighet i undervisningen. Informantene forsøker å legge opp til en undervisning som individualiserer aktivitetene på bakgrunn av elevens utviklingsnivå. Lærerne forsøker også å se undervisningen fra elevens perspektiv, og er lite kontrollerende i væremåte. Ut i fra resultatene kan man også se at lærerne både ønsker og skaper et oppgaveorientert klima som har fokus på innsats, samarbeid og et tilpasset læringsmiljø. En interessant observasjon i denne studien viser at lærerne i større grad benytter seg av autonomistøttende læringsstrategier. Dette står i kontrast til forskning som viser at lærere ofte benytter seg av kontrollerende metoder i undervisningen. Informantene viser således at praksis ikke alltid samsvarer med teori og forskning.

Med tanke på at kroppsøvingsfaget opplever større frafall og elever som er misfornøyde med undervisningen, kan det være hensiktsmessig for lærerne å ha et større fokus på hvilken type lærerstil man praktiserer overfor elevene. I tillegg bør lærerne være mer bevisst på hvilket klima og miljø de prøver å skape i timene. I stede for å skape et klima der sosial sammenligning og prestasjoner står i høysetet, bør fokuset rettes mer mot elevenes trivsel og mestringsfølelse. Slik kan elevenes opplevelse av faget gradvis endre seg til det positive. Informantene i denne studien kan således være eksempler til etterfølgelse.

Med mer tid og ressurser til rådighet hadde det vært interessant å kunne intervju enkeltelever som informantene har i sin undervisning. Med en slik tilnærming kunne man ha observert om det er samsvar mellom informantens opplysninger og elevens opplevelser av samme praksis i kroppsøvingsundervisningen.

Avslutningsvis kan man si at kroppsøvingsfaget er et fag preget av få timer i uka, store klasser og en varierende grad av motivasjon hos elevene. Lærerne har en viktig og krevende jobb, men som informanten Vegard påpeker, kan belønningen være veldig givende:

«Noe av det aller kuleste som finnes i kroppsøvingen, det er å få elever som over tid utvikler seg fra å være usynlig og delvis med til faktisk å bli en bidragsyter. For meg som en lærer så er det en kjempebelønning.»

Referanseliste

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-177). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Cox, R. H. (2006). *Goal Perspective Theory* (6 ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), pp. 1024-1037.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(6), pp. 1-10.
- Fjell, K., & Olaussen, B. S. (2012). Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet : læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *FoU i praksis*, 6(2), pp. 9-31.
- Jakobsen, A. M. (2012, oktober 10). *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving*. Retrieved mai 4, 2016, from Idrottsforum.org: <http://idrottsforum.org/jakobsen121010/>
- Jang, H., Deci, E. L., & Reeve, J. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), pp. 588-600.
- Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (1996). Motivation in Physical Activity Contexts: The Relationship of Perceived Motivational Climate to Intrinsic Motivation and Self-Efficacy. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, pp. 264-280.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning. *European Physical Education Review*, 11(3), pp. 239-255.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Leknes, O. B. (2011, november 10). *Gym uten glede*. Retrieved februar 17, 2016, from Forskning.no: <http://forskning.no/trening-barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2011/11/gym-uten-glede>
- Ommundsen, Y. (2006). Pupils' self-regulation in physical education: the role of motivational climates and differential achievement goals. *European Physical Education Review, 12*(3), pp. 289-315.
- Ommundsen, Y., & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 51*(4), pp. 385-413.
- Ommundsen, Y., & Lemyre, P.-N. (2007). Self-Regulation and Strategic Learning: The Role of Motivational Beliefs and the Learning Environment in Physical Education. In J. Liukkonen, Y. V. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann, & Y. Theodorakis (Eds.), *Psychology for Physical Educators: Student in Focus* (2 ed., pp. 141-165). Champaign, Illinois, USA: Human Kinetics.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goal are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*, pp. 18-34.
- Personvernombudet for forskning. (2016). *Veiledende mal for informasjonsskriv*. Retrieved april 26, 2016, from http://www.nsd.uib.no/personvern/doc/Veiledende_mal_for_informasjonsskriv.doc
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist, 44*(3), pp. 159-175.
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), pp. 145-154.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*(25), pp. 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55*(1), pp. 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality, 74*(6), pp. 1557-1585.

- Sander, K. (2014, januar 24). *Potensielle feilkilder ved kvalitative undersøkelser/metoder*. Retrieved april 28, 2016, from Kunnskapssenteret: <http://kunnskapssenteret.com/potensielle-feilkilder-kvalitative-undersokelser/>
- Seifriz, J. J., Duda, J. L., & Chi, L. (1992). The Relationship of Perceived Motivational Climate to Intrinsic Motivation and Beliefs About Success in Basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 14*, pp. 375-391.
- Skaalvik, M. E., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strandmyr, A. (2013). *Frafall i kroppsøvningsfaget. En kvalitativ analyse av 6 jenters erfaringer med frafall i kroppsøvningsfaget på yrkesfaglige studieretninger, med fokus på hva jentene oppgir som grunner til frafallet*. (Masteroppgave) Universitetet i Agder.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014). Attitudes towards and motivation for PE: who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*(DOI: 10.1080/17408989.2014.892063).
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 72*(2), pp. 165-175.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Retrieved mai 23, 2016, from Utdanningsdirektoratet.no: http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Komplett_visning

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledende spørsmål:

1. Hvor gammel er du?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvilket forhold hadde du til kroppsøvingstimene da du var barn?

Motivasjonelt klima

1. Hvordan vil du beskrive din lærerstil?
Oppfølging: Lar du elevene dine få muligheten til å bestemme hvordan timene skal foregå, eller bestemmer du i hovedsak innholdet?
2. Hvordan vektlegger du prestasjon og resultat kontra innsats og mestring?
Oppfølging: Er fokuset mer på elevenes prestasjoner i forhold til andre, eller er den enkelte elevs utvikling og fremgang mer viktig?
3. På hvilken måte følger du opp elevene dine i timene?
Oppfølging: Foretas det en individualisering i forhold til arbeidsoppgaver og forutsetninger?
4. Differensierer du elevene med tanke på prestasjonsnivå?
Oppfølging: Kan timene ha et preg av konkurranse mellom elever med ulik utvikling og ferdighetsnivå?
5. Hvilken form for feedback gir du til elevene?
Oppfølging: Hvordan vektlegger du rosen til elever med bedre ferdigheter kontra de med dårligere ferdigheter?

Autonomistøtte, kompetanse og tilhørighet

6. Hvilket forhold prøver du å ha til elevene dine, både som lærer, men også på det personlige plan?
Oppfølging: Engasjerer du deg i elevene dine utenfor skolen? Hva de gjør på fritiden, hvordan de har det.
7. I hvilken grad lar du elevene være selvstendige i timene dine?
Oppfølging: Får elevene foreta valg som de selv har lyst til?
8. Hvordan ser du på belønning som et virkemiddel i kroppsøvingstimene?
Oppfølging: Er det for enkelt å ty til belønninger i kroppsøvingstimene?

Avsluttende, generelle spørsmål

9. Kan du utdype litt om faget kroppsøving i dagens samfunn?
10. Hva vil du si er nøkkelen til elevers motivasjon i kroppsøvingfaget?
11. Er det noe du har lyst til å legge til?

Tusen takk for tida di og intervjuet.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informant

Jeg er tredje års-student på studiet kroppsøving og idrettsfag ved Nord universitet, og er i gang med arbeidet med bacheloroppgaven. Temaet for oppgaven er kroppsøving, og hvordan kroppsøvingslærere kan påvirke motivasjonen hos elevene i faget.

Sett i lys av dette vil jeg derfor intervjuere lærere som har erfaring med undervisning i kroppsøvingsfaget, og gå mer i dybden på hvordan deres praksis i faget er. Intervjuet vil baseres på to forskjellige motivasjonsteorier, selvbestemmelsesteorien og målorienteringsteorien/motivasjonelt klima.

Opplysningene undertegnede kommer fram til vil selvfølgelig behandles konfidensielt, og persongjenkjenning er ikke mulig. Jeg har taushetsplikt og opplysningene vil bli slettet så snart bacheloroppgaven er skrevet ferdig. Det vil bli gjort lydopptak av samtalen, og disse vil også bli tatt hånd om og slettet når arbeidet er ferdigstilt.

Informanten skriver under nederst på arket som bekreftelse på at han har forstått innholdet i teksten.

Jonas Wannebo,

Student ved Nord universitet

Informantens underskrift:

Opplasting av samtykkeskjema

Opplasting samtykkeskjema

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5226410_cand-5101056_5224941
Filtype	pdf
Filstørrelse	151.641 KB
Opplastingstid	26.05.2016 11:49:57



Neste side
Besvarelse
vedlagt

**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-,
BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

Forfatter(e): Jonas Wannebo

Norsk tittel: Kroppsøvlingslærerens strategier for å øke elevenes motivasjon

Engelsk tittel: The physical education teacher's strategies for increased student motivation

Studieprogram: Kroppsøving og idrettsfag - faglærer

Emnekode og navn: KIF350 Bacheloroppgave

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 26.mai 2016



underskrift

