

GLU360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Kandidat 16

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

GLU360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Emnekode	GLU360	PDF opprettet	16.08.2016 12:13
Vurderingsform	GLU360	Opprettet av	Hilde Lyster
Starttidspunkt:	11.05.2016 08:45	Antall sider	40
Sluttidspunkt:	30.05.2016 13:45	Oppgaver inkludert	Ja
Sensurfrist	201606200000	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	5225992_cand-5839703_5224938
Filtype	pdf
Filstørrelse	567.189 KB
Opplastingstid	29.05.2016 14:09:23



Neste side
Besvarelse
vedlagt

BACHELOROPPGAVE

Emnekode: GLU360

Navn: Vegard Rønning Valstadsve

MOTIVASJONELLE FORHOLD I
KROPPSØVING PÅ UNGDOMSTRINNET
MOTIVATION IN PHYSICAL EDUCATION AT
SECONDARY SCHOOL

Dato: 30.05.2016

Totalt antall sider: 33



www.nord.no

FORORD

Denne oppgaven om motivasjon og motivasjonelle forhold i kroppsøving på ungdomstrinnet er utført ved Nord Universitet, skoleåret 2015/2016.

Det har vært en svært læringsrik prosess som til tider har vært utfordrende og krevende. Utallige timer er lagt ned for å tilfredsstille min nysgjerrighet rundt temaet motivasjon, og prosessen har så absolutt inspirert meg til utforske videre på dette temaet. Oppgaven og prosessen generelt har gitt meg mye, både når det kommer til faglig utdypning, forskningsmetoder og ikke minst mestringsfølelse.

I prosessen fram til en komplett oppgave er det flere jeg ønsker å takke.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Svein Olav Ulstad som har vist et enormt engasjement rundt oppgaven og gitt meg veldig mange gode tips og god veiledning hele veien. Han har alltid vært tilgjengelig for spørsmål, både på kontoret sitt og gjennom mail. Dette setter jeg stor pris på.

Tusen takk til skolen som lot meg gjennomføre spørreundersøkelsene og ikke minst til alle elevene som deltok. Retter også en stor takk til min familie, venner og samboer Nina for å holde ut med meg under en berg- og dalbane med frustrasjon, stress, glede og mestringsfølelse, og ikke minst god hjelp med korrekturlesing og tilbakemeldinger.

Nord Universitet

Mai 2016

Vegard Rønning Valstadsve

SAMMENDRAG

Motivasjon handler om en persons indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd. Å skape en indre motivasjon hos elevene for å utføre de ulike oppgaver i skolen er en kompleks oppgave som byr på mange utfordringer. Men hvordan er de motivasjonelle forholdene i skolen? I dette studiet ble det valgt å se på motivasjonelle forhold i kroppsøving på ungdomstrinnet, med fokus på selvbestemmelsesteori og målorienteringsteori.

For å finne ut om de motivasjonelle forholdene ble det brukt en kvantitativ spørreundersøkelse, der det ble kartlagt ulike målinger i tråd med de to motivasjonsteoriene. Spørreundersøkelsen ble gjennomført i to 10. klasser på en ungdomsskole i Nord-Trøndelag. Det ble også sett på eventuelle forskjeller i gutter og jenter, ulike typer aktivitet og antall ganger med aktivitet på fritiden.

Funnene i oppgaven viser at det gjennomsnittlig er høy indre motivasjon og stort fokus på mestring. De tre grunnleggende behovene blir dekket i relativt stor grad, men behovet for kompetanse blir ikke dekket i like stor grad som de to andre grunnleggende behovene, selvbestemmelse og tilhørighet. Resultatene viser også at det er høyt prestasjonsfokus, i tråd med mestringsfokus, og at dette fokuset er størst hos gutter. Det viser seg også at de som driver med uorganisert aktivitet har et større fokus på prestasjonsunnngåelse enn de som driver med lagidrett. Videre viser resultatene at det er høy autonom ytre motivasjon i de to klassene, og at tallene for kontrollert ytre motivasjon er lave. Dog er tallene noe høy på introjeksjonsregulering i kontrollert ytre motivasjon.

I siste del av oppgaven blir resultatene fra undersøkelsene diskutert opp i mot teori og tidligere forskning. Det blir også diskutert hvordan disse resultatene påvirker praktiske og didaktiske implikasjoner i kroppsøving på skolen, og hva som må gjøres. Lærerens undervisningsmetoder, variasjon i undervisningen og lærerens påvirkning på miljøet i klassen er hovedelementene i de praktiske implikasjonene.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 Problemstilling.....	2
2.0 TEORI.....	3
2.1 Definisjon på motivasjon.....	3
2.2 Deci og Ryans teori om selvbestemmelse.....	3
2.2.1 Behovet for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet.....	5
2.2.2 Ytre motivasjons ulike reguleringer.....	6
2.3 Målorienteringsteorien.....	7
2.4 Tidligere forskning på elevenes motivasjon i kroppsøving og skolen generelt.....	8
3.0 METODE.....	9
3.1 Utvalg.....	10
3.2 Spørreundersøkelse.....	10
3.3 Etske betraktninger.....	11
3.4 Analyse av spørreundersøkelsen.....	11
4.0 RESULTAT.....	12
4.1 De tre grunnleggende behovene.....	12
4.2 Kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon.....	14
4.3 Målorientering.....	15
5.0 DISKUSJON.....	16
5.1 De tre grunnleggende behovene.....	16
5.2 Kontrollert og autonom ytre motivasjon.....	17
5.3 Målorienteringer.....	18
5.4 Sammenhengen mellom målingene.....	19
5.5 Praktiske implikasjoner – hva kan gjøres?.....	20
6.0 OPPSUMMERING.....	22
7.0 REFERANSER.....	23
8.0 VEDLEGG.....	25

1.0 INNLEDNING

Å skape motivasjon hos elevene for å gjennomføre ulike oppgaver i skolen er enklere sagt enn gjort. Vi har alle sammen vært der, enten som lærer med flere tiårs erfaring eller student i praksis. Klar for en ny time, opplegget er klappet og klart og aktivitetene som man har lagt opp til er av svært fengende interesse for læreren selv. Det kan være en dyp innføring i norsk litteratur fra 1800-tallet eller så enkelt som en fotballkamp i en kroppsøvingstime. Noen ganger klarer man å skape motivasjon for aktiviteten hos enkelte elever, noen ganger hos mange, men sjelden hos alle. Øistein Anmarkrud (2002) stiller et svært sentralt spørsmål i skolen: *Hva gjøres i praksisfeltet når motivasjonen for å lære på skolen blir så liten at det kan karakteriseres som et pedagogisk problem?*

Man vil alltid ha elever som ikke ønsker å gjøre den oppgaven, ikke har motivasjon for å være muntlig aktiv eller rett og slett ikke orker å løpe de intervallene i kroppsøvingen. For mye handler om motivasjon, det grunnleggende som må til for å at man skal utføre noe. Har elevene en indre lyst og ser på oppgavene i skolen som lystbetont? Føler elevene at de får muligheten til å ha kontroll over egen skolehverdag? Føler elevene en tilhørighet og en trygghet i skolen? Føler elevene en slags tvang for å være med? Ser elevene verdien i skolearbeidet i det hele tatt? Dette er spørsmål som jeg har stilt meg mange ganger, og som jeg er veldig nysgjerrig å finne ut av. Jeg har flere ganger i praksis opplevd for eksempel en elev som har kommet til kroppsøvingstimen litt smålei og som tydeligvis ikke har gledet seg til kroppsøving. Allikevel har vedkommende vært med, og deltatt aktivt i timen. Jeg har også opplevd elever som har gledet seg veldig, men som faller av i løpet av timen og som tydeligvis ikke har fått den timen som han/hun tenkte seg. Hvorfor er det slik? Kan læreren gjøre noe?

”Livslang bevegelsesglede” er noe som står sentralt for læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2012). Her er *glede* et nøkkelord. Opplevelsen av glede i kroppsøving på skolen vil derimot aldri være tilstede hvis eleven ikke har motivasjon for å delta, eller ikke har interesse for det som skjer. Lyngstad sier i Leknes (2011) at det er alvorlig at skolen er på vei bort fra det at kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet i skolen skal sees på som positivt. Med innføringen av kunnskapsløftet har prestasjonsfokuset blitt stort i kroppsøving, og vektleggingen av tester for å måle karakter er høy. Da kan man enkelt skjønne at noen elever ikke finner kroppsøving som motiverende og lystbetont. Et godt

utgangspunkt er uansett å kjenne elevene sine godt og finne de elevene som ikke trives, og ikke minst ivareta motivasjon og interesse for de som trives. Jeg har vært nysgjerrig på hvordan virkeligheten faktisk er. Det er utvilsomt viktig å få et innblikk i elevenes motivasjon og årsaker til at de deltar i kroppsøving. Dette gjør at læreren i større grad kan tilrettelegge i forhold til å kunne påvirke elevenes utvikling av behov og motivasjon.

I denne oppgaven skal jeg se nærmere på ulike motivasjonelle forhold som sier noe om elevenes motivasjon i skolen. Oppgaven baserer seg på elevenes opplevelse av kroppsøving og hvorvidt elevene er motivert for kroppsøving på ungdomstrinnet. Jeg ønsker å finne svar på mine spørsmål og tanker rundt motivasjonen hos elevene, som vil ha betydning for gjennomføring og innsats i kroppsøvingen. Derfor har jeg vært ute i to 10. klasser på ungdomstrinnet i en utvalgt skole, der jeg har kartlagt elevenes motivasjon basert på to motivasjonsteorier: selvbestemmelsesteorien og målorienteringsteorien.

1.1 Problemstilling

Formålet med oppgaven er å finne ut mer om hvordan motivasjonen er hos elevene i kroppsøving på ungdomstrinnet. Derfor ble det valgt å undersøke følgende problemstilling:

Hvordan er de motivasjonelle forholdene hos elever på ungdomstrinnet i kroppsøving?

Ut i fra denne problemstillingen har jeg fokusert på selvbestemmelsesteorien (Self-Determination Theory), der jeg fokuserer på elevenes grunnleggende behov. Disse tre er *kompetanse, selvbestemmelse* og *tilhørighet*. Jeg ønsker også å se på ulike typer motivasjon i selvbestemmelsesteorien. Målorienteringsteorien (Achievement Goal Theory), som tar for seg hvilken type målorientering elevene har, blir også sett på i denne oppgaven. Jeg har derfor kommet fram til følgende tre underproblemstillinger:

- *I hvilken grad får elevene dekket de grunnleggende behovene sine?*
- *Hvilken motivasjon har elevene?*
- *Hvilken målorientering har elevene?*

2.0 TEORI

I teoridelen vil definisjonen av motivasjon bli klargjort før to ulike motivasjonsteorier blir videre utdypet. Disse to teoriene er Deci og Ryans teori om selvbestemmelse (Self-determination Theory) og målorienteringsteorien (Achievement Goal Theory), som er utviklet av flere forskere gjennom ulike undersøkelser. Deretter skal jeg se litt nærmere på tidligere forskning gjort på elevenes motivasjon for kroppsøving og skolearbeid generelt.

2.1 Definisjon på motivasjon

Det finnes flere forskjellige definisjoner på begrepet motivasjon. Woolfolk (2004, s. 274) definerer motivasjon som ”en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd.” Det samme går igjen i definisjonen hos Schunk, Pintrich og Meece (2010) som er sitert i Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 14): ”Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained.” Motivasjon er altså noe som er nødvendig for å igangsette en aktivitet og holde den ved like, og motivasjonen er styrende for elevenes atferd. Motivasjonen hos elevene styrer deres innsats, konsentrasjon, utholdenhet og valg av aktiviteter. Dette viser seg gjennom at motiverte elever yter god innsats, har høy konsentrasjon, god utholdenhet og velger aktiviteter som de selv er motivert for (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

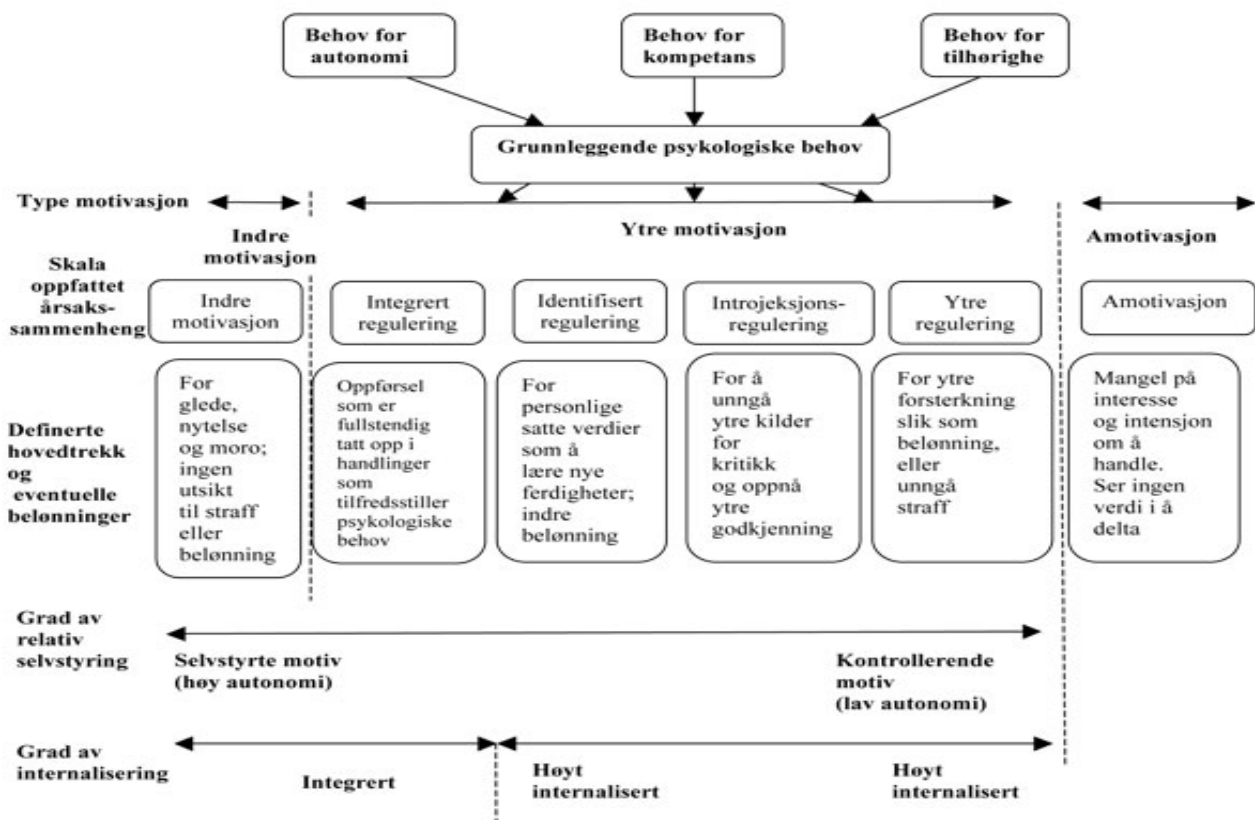
Jeg har valgt å se nærmere på de to teoriene som ble nevnt innledningsvis i dette kapitlet, da de er to anerkjente og solide teorier som får frem flere ulike reguleringer i forhold til type motivasjon for en aktivitet og de ulike grunnene for hvorfor en elev gjør sine oppgaver eller ikke i skolen. Det interessante er å se hvor stort behovet er for de tre grunnleggende psykologiske behovene, og hvorvidt disse blir dekket hos elevene. En annen interessant observasjon er typen motivasjon elevene har, i forhold til indre motivasjon eller de ulike reguleringene i ytre motivasjon. Tre ulike mål innenfor målorienteringsteorien blir utdypet i delkapittel 2.3, noe som er interessant å måle i forhold til Lyngstads uttalelser i Leknes (2011), som vi var inne på i innledningen.

2.2 Deci og Ryans teori om selvbestemmelse

Selvbestemmelsesteorien er en sosialkognitiv motivasjonsteori utarbeidet av Richard M. Ryan og Edward L. Deci som har fokus på kompetanse, autonomi og tilhørighet (Deci & Ryan, 1985 i Jakobsen, 2014). Selvbestemmelsesteorien skiller mellom ulike typer motivasjon, basert på de forskjellige grunnene og målene som er opphavet for en handling. Teorien

handler altså ikke bare om hvor mye motivasjon eleven har for en handling, men også hvilken type motivasjon det er snakk om. Det mest grunnleggende og vanlige skillet er mellom indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Indre motivasjon referer til noe som er iboende interessant og morsomt. En person som er indre motivert handler fordi det er moro, interessant og utfordrende, isteden for ytre press eller belønning, da aktiviteten i seg selv er nok belønning. Indre motivasjon kan finnes i selve personen, samtidig kan det også finnes i forholdet mellom personen og aktiviteten (Deci & Ryan, 2000). *Ytre motivasjon* er en handling som gjøres fordi det leder til et separabelt utfall (Deci & Ryan, 2000). Dette handler om at en ytre motivert person gjør noe for å for eksempel oppnå en karakter, unngå straff eller handle av andre årsaker som har lite med oppgaven å gjøre. Man er ikke interessert i oppgaven, og man ser ikke gleden av den. Motivasjonen er altså skapt av eksterne faktorer. (Woolfolk, 2004, s. 275).



Figur 1. Sjematisk fremstilling av selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2007, s. 8 i Jacobsen, 2014, s. 12). Nærmere forklart i deloverskrift 2.2.1 og 2.2.2.

Deci og Ryans teori om selvbestemmelse er derimot noe mer nyansert. Menneskelig motivasjon kan variere fra ren indre motivasjon til ren ytre motivasjon i følge teorien. Selvbestemmelsesteorien antar at mennesket har en medfødt tendens til å utsette seg for utfordringer, utforske nye aktiviteter og dermed aktivt utvikle egne ferdigheter uavhengig av ytre krav og belønninger.

2.2.1 Behovet for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet

Selvbestemmelsesteorien er spesielt utviklet med tanke på sosiale og miljømessige faktorer som enten fremmer eller undergraver indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Teorien mener de tre psykologiske behovene *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet* er grunnleggende for å oppleve indre motivasjon. Når disse behovene dekkes oppstår det da altså indre motivasjon og selvregulerte former for ytre motivasjon, som vi kommer tilbake til (Deci & Ryan, 1985 i Strandkleiv, 2006). Disse tre grunnleggende psykologiske behovene er utgangspunktet for hvilken motivasjon mennesket har for å handle og delta.

Behovet for *autonomi* (selvbestemmelse) er behovet man har får å ta egne valg og selv være initiativtaker til handlinger. En slik følelse av å bestemme selv er viktig for den indre motivasjonen. Studier viser at ytre belønninger og kontroll undergraver indre motivasjon (Deci & Ryan, 2007 i Jacobsen, 2014). Når elevene får velge selv er det mer sannsynlig at de opplever at arbeidet er viktig, selv om det direkte ikke er lystbetont. Da vil for eksempel elevene internalisere sine pedagogiske mål og gjør dem til sine egne (Woolfolk, 2004). Dette kommer vi nærmere tilbake til under de ulike reguleringene for ytre motivasjon.

Behovet for *kompetanse* handler om behovet for å lykkes optimalt i utfordrende oppgaver, oppnå det ønskede resultatet og en følelse av at man mestrer oppgaven (Deci & Ryan, 2002 i Jacobsen, 2014). Det kan være at man retter oppmerksomheten mot det oppgaven krever og at man følger med på egen kompetanse. Det kan også være at man sammenligner seg selv med andre og sammenligner nåværende og tidligere kompetanse (Elliot m.fl., 2002 i Strandkleiv, 2006).

Behovet for *tilhørighet* handler om at man søker trygghet og tilhørighet i sine omgivelser (Strandkleiv, 2006). Det referer til menneskets behov for å etablere gjensidig respekt og tillit med andre og ikke minst føle tilknytning til andre mennesker (Deci & Ryan, 2002 i Jacobsen,

2014). "Although autonomy and competence have been found to be the most powerful influences on intrinsic motivation, theory and research suggest that relatedness also plays a role, albeit a more distal one, in the maintenance of intrinsic motivation" (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Likevel er selvbestemmelsesteoriens hypotese at indre motivasjon blomstrer bedre i omgivelser preget av tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Ryan og Grolnick (1986) og Ryan, Stiller og Lynch (1994) i Deci og Ryan (2000) viste blant annet at det var en større indre motivasjon hos elever i skolen som følte en varme og trygghet blant sine lærere.

Kognitiv evalueringsteori (CET) er en underteori i selvbestemmelsesteorien (SDT) som fokuserer på indre motivasjon, selve kjernen i selvbestemmelsesteorien. Denne teorien ble presentert for å spesifisere ulike faktorer i sosiale sammenhenger som produserer variasjon i indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Studien viser at mellommenneskelige handlinger eller strukturer som fremmer følelsen av kompetanse er med på å skape indre motivasjon, men presiserer at følelsen av kompetanse ikke fremmer indre motivasjon uten å få oppfylt behovet for autonomi (Deci & Ryan, 2000). De tre grunnleggende psykologiske behovene er altså svært avhengig av hverandre for at indre motivasjon skal skapes. Figur 1 viser også at med indre motivasjon, altså at aktiviteten fremmer ren glede og nytelse, opplever man høy autonomi og man føler seg integrert i handlingen.

2.2.2 Ytre motivasjons ulike reguleringer

Organisk integrasjonsteori (OIT) er nok en underteori i selvbestemmelsesteorien (SDT) som handler om de ulike former for ytre motivasjon og kontekstuelle faktorer som enten fremmer eller hindrer internalisering og integrasjon (Deci & Ryan, 2000). Vi ser i figur 1 de ulike gradene av internalisering og integrering, og jo mer fullstendig en regulering er internalisert, jo mer blir det en del av det integrerte selvet, og dermed et grunnlag for mer selvbestemt atferd. Hvis ytre atferd har blitt godt integrert vil det være grunnlaget for selvstyrt ytre motivert atferd, mens de som i mindre grad har internalisert ytre motivert atferd vil føle en mer kontrollert form (Jacobsen, 2014). Dette danner altså grunnlaget for det Deci og Ryan (2000) kaller *autonom ytre motivasjon* og *kontrollert ytre motivasjon*.

Autonom ytre motivasjon består av to ulike reguleringer. *Integrert regulering* er den mest autonome reguleringen for ytre motivasjon som går ut på at eleven har identifisert reguleringen, og det er noe som er tatt inn i selvet og blitt integrert med behov, verdier og mål. Denne reguleringen har mye til felles med indre motivasjon, men det er uansett et skille

fordi atferd motivert av integrert regulering kommer av et ønske om å oppnå viktige personlige utfall, ikke nødvendigvis for at aktiviteten er interessant og noe som skaper glede (Deci & Ryan, 2000). Den andre reguleringen for autonom ytre motivasjon er *identifisert regulering* som handler om at eleven identifiserer seg med den personlige betydningen og viktigheten av å delta i aktiviteten, og aksepterer reguleringen som noe eget (Deci & Ryan, 2000). Atferden oppleves da som en del av seg selv, og normer oppfattes som fornuftige, viktige og akseptable (Strandkleiv, 2006). Felles for disse to reguleringene for autonom ytre motivasjon er at aktiviteten i seg selv ikke nødvendigvis er lystbetont, men at elevene ser verdien av å gjøre det. Både integrert regulering og identifisert regulering har relativt stor grad av selvstyring, men identifisert regulering er ikke integrert i selve personen.

Kontrollert ytre motivasjon består også av to reguleringer. *Introjeksjonsregulering* handler om personer som utfører en handling der motivasjonen for handlingen er følelsen av et stort press for å unngå skyldfølelse eller for å oppnå stolthet (Deci & Ryan, 2000). Deci og Ryan beskriver introjeksjonsregulering som noe som representerer en regulering av betinget selvfølelse. Dette er altså en form for kontrollert ytre motivasjon der eleven utfører en handling som et resultat av indre tvang (Strandkleiv, 2006). Den andre reguleringen for kontrollert ytre motivasjon er *ytre regulering*. Denne reguleringen er den aller mest kontrollerende og representerer veldig lav autonomi. Det går ut på at eleven utfører en handling for å tilfredsstille en ekstern etterspørsel, unngå straff eller få en ekstern pålagt belønning (Deci og Ryan, 2000). Eleven føler seg derfor tvunget til å utføre aktiviteten som er pålagt (Strandkleiv, 2006). Felles for disse to reguleringene er at handlingene kommer av at personen føler en tvang for å utføre handlingene, og disse to representerer lav autonomi.

A-motivasjon går ut på at eleven ikke ser verdien i å delta, ikke føler seg nok kompetent til å delta og tror heller ikke på at deltagelse vil gi et ønsket resultat (Deci og Ryan, 2000). A-motivasjon står utenfor indre og ytre motivasjon på figuren da a-motivasjon kjennetegnes ved at det er utenfor elevenes viljestyrte kontroll. A-motivasjon forekommer altså når eleven er ute av stand til å styre sin egen atferd mot et ønsket resultat (Strandkleiv, 2006).

2.3 Målorienteringsteorien

Målorienteringsteorien (Achievement Goal Theory) er en motivasjonsteori som tar utgangspunkt i at elever har ulike grunner til å arbeide eller ikke arbeide med skolefag, eller til å yte høy eller lav innsats (Duda & Nicholls, 1992; Patrick, Kaplan & Ryan, 2011 i

Skaalvik & Skaalvik, 2015). Mange forskere har forsket på dette området når det gjelder begrepet motivasjon, derfor har denne teorien utviklet seg i takt med forskningen. I denne oppgaven fokuseres det på Elliot og Church (1997) i Strandkleiv (2006, s. 9), som skiller mellom tre typer mål innenfor målorienteringsteorien: *mestringsmål*, *prestasjonsstilnærmingsmål* og *prestasjonsunngåelsesmål*.

Elever som finner motivasjon gjennom *mestringsmål* (også kalt oppgave-orientering) vektlegger utvikling av kompetanse og mestring av oppgavene. Her viser man en oppriktig interesse for det som skal læres (Strandkleiv, 2006). Eleven med fokus på *mestringsmål* fortsetter å jobbe hardt for å mestre ulike ferdigheter og man nyter følelsen av mestring og trygghet gjennom det (Cox, 2007). Denne eleven ser på innsats som noe positivt og ser på feiling som en naturlig del av læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Elever som finner motivasjon gjennom *prestasjonsstilnærmingsmål*, (også kalt offensiv ego-orientering) har som fokus å prestere bedre enn andre fremfor å fokusere på å forbedre seg selv (Cox, 2007). Slike elever har også som fokus å vise fram sine ferdigheter ovenfor lærere, medelever og foreldre og dermed også bli positivt vurdert av andre (Skaalvik & Skaalvik, 2015). De som har fokus på *prestasjonsunngåelsesmål* (også kalt defensiv ego-orientering) handler om de elevene som har som mål å unngå å bli negativt vurdert av andre og unngå å bli blant de dårligste i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Fokuset for mange her er å unngå å gjøre det dårlig, fremfor å lære noe nytt på grunn av interesse og ønsker (Strandkleiv, 2006).

2.4 Tidligere forskning på elevenes motivasjon i kroppsøving og skolen generelt

Det er gjennomført en rekke undersøkelser og forskninger på det pedagogiske området motivasjon. Jeg skal nå ta for meg tidligere forskning gjort i forhold til de to motivasjonsteoriene.

Innledende studier om indre motivasjon gjort av Deci (1971) i Deci og Vansteenkiste (2004) fokuserte mye på ytre belønninger sin effekt på menneskets indre motivasjon for en aktivitet. Forskningen viser at når mennesker fikk en ytre belønning for å gjøre en interessant aktivitet ble de mindre interessert i den, og det var større sannsynlighet for at aktiviteten ikke gjentok seg (Deci & Vansteenkiste, 2004). Videre studier gjort av Reeve, Nix og Hamm (2003) i Deci og Vansteenkiste (2004) viser at valg hos elevene har en positiv effekt på elevenes indre motivasjon for en aktivitet. Med forutsetning om at det finnes grenser på elevens

valgmuligheter i skolen, viser forskningen at å øke elevenes følelse av autonomi vil øke elevenes indre motivasjon.

Forskning gjort av Deci (1971) i Deci og Vansteenkiste (2004) viser også at positive tilbakemeldinger på elevenes utøvelse av ulike aktiviteter vil være med på å øke den indre motivasjon, og Deci tolket dette som en indikasjon på at positive tilbakemeldinger vil være med på å tilfredsstille elevenes behov for kompetanse (Deci & Vansteenkiste, 2004). Det har også blitt undersøkt spesifikt i kroppsøvningsklasser, der studier viser at elever som føler de får tilfredsstilt de tre grunnleggende psykologiske behovene velger også muligheter senere i skoleløpet sitt som innebærer mye fysisk aktivitet (Ntoumanis, 2005 i Ntoumanis & Standage, 2009). Resultatene Standage og Ntoumanis (2009) har funnet er at tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene øker indre motivasjon, men også integrert ytre motivasjon.

Ryan and Connell (1989) i Deci og Ryan (2000) forsket på de ulike typer ytre motivasjon, og fant blant annet forskjeller i hvordan elevenes holdninger var. For eksempel viste deres forskning at elever med ytre motivasjon i form av ytre regulering viste svært lite interesse for aktiviteten, så ingen verdi i det og de hadde en tendens til å skyldte på andre for ulike negative konsekvenser. På den andre siden viste forskningen at elever som hadde en identifisert regulering av ytre motivasjon viste en større interesse for aktiviteten og en større tendens til fornøyelse (Ryan and Conell, 1989 i Deci & Ryan, 2000).

Tidligere pedagogisk forskning viser også at elevenes motivasjon for skolearbeid synker med økende alder (Skaalvik & Skaalvik, 2011a; Wigfield & Cambria, 2010; Wigfield & Wagner, 2005 i Skaalvik & Skaalvik, 2015). Wigfield og Wagner (2005) i Skaalvik & Skaalvik (2015) trekker fram faglig og sosial sammenligning med andre elever, og mangel på ivaretaking av elevenes ønsker og behov for frihet, autonomi og sosial tilhørighet som mulige forklaringer på dette.

3.0 METODE

For å finne svar på min problemstilling om elevenes motivasjon i kroppsøving ble det valgt en kvantitativ metode i form av et utformet spørreskjema på 41 spørsmål/utsagn (se vedlegg 1). Spørreskjemaet er validert gjennom Odd Ivar Strandkleivs og Margaret Johansen van Delfts (2006) forskning på elevenes motivasjon og utviklingen av motivasjonskartleggingskjema

(MKS). Spørsmål og utsagn i denne undersøkelsen er i hovedsak hentet fra Strandkleiv (2006, s. 89). Noen spørsmål/utsagn er hentet fra spørreskjemaer brukt i tidligere forskning og er derfor validerte, blant annet IMI (Intrinsic Motivation Inventory) (McAuley, Duncan & Tammen, 1987).

3.1 Utvalg

Studien ble gjennomført på en ungdomsskole i Nord-Trøndelag, der begge 10.klassene ble brukt i undersøkelsen. Den ene klassen består av 30 elever, mens den andre består av 29 elever. Tre elever totalt hadde ikke mulighet til å delta i spørreundersøkelsen, derfor var det 56 elever som gjennomførte. Spørreskjemaet ble utdelt til hver enkelt der man individuelt skulle besvare spørsmålene/utsagnene skriftlig. Hvert utsagn ble lest opp høyt, slik at svarene ble gjennomført nøyaktig og at det ikke gikk for fort frem. Dette ga en mer troverdighet ovenfor svarene. 2 av 56 skjema ble kastet og ikke brukt i analyse av svarene, da jeg vurderte disse som ikke troverdig. Det ene skjemaet hadde kryss så og si kun på ”verken eller”, mens det andre hadde nesten alle kryssene på ”veldig enig”. Dette betyr at det ikke blir noen sammenheng i svarene. 54 spørreskjemaer blir derfor brukt i analysen, som gjør at resultatene får sagt noe om de motivasjonelle forholdene i hele gruppa jeg undersøkte.

3.2 Spørreundersøkelse

Jeg valgte et kvantitativt spørreskjema for å nå ut til mange, og dermed få tallverdier som fremstilles i ulike tabeller. Dette er en god måte å finne ut om det generelle omfanget av elevenes motivasjon på. Spørreskjema er en strukturert innsamling av informasjon, der spørsmålene er klare og svarene er faste og tydelig bestemt (Postholm & Jacobsen, 2014). Spørreskjemaet er delt i to, der elevene i første del skulle krysse av for kjønn og den fysiske aktiviteten på fritiden. Da var alternativene *lagidretter*, *individuelle idretter*, *uorganisert fysisk aktivitet* eller *ingen idrettsdeltagelse/ingen fysisk aktivitet*. De skulle også krysse av for antall ganger i uken de drev med fysisk aktivitet.

Videre i del 2 av spørreskjemaet ble det stilt spørsmål om de tre grunnleggende behovene, indre motivasjon, de ulike reguleringene for ytre motivasjon og a-motivasjon. Undersøkelsen skulle også måle de ulike typer mål innenfor målorienteringsteorien. Jeg utformet et spørreskjema med 41 spørsmål/utsagn der man hadde følgende svaralternativ: *veldig uenig*, *uenig*, *litt uenig*, *verken eller*, *litt enig*, *enig* og *veldig enig*. Et eksempel på et utsagn er: *”Jeg synes kroppsøving er moro fordi jeg føler en trygghet og tilhørighet blant mine medelever og*

lærere.” Dette utsagnet måler hvorvidt eleven har en indre motivasjon som kommer av behovet for tilhørighet. Et annet eksempel som måler ytre regulering i ytre motivasjon er: *”Jeg gjør oppgavene i kroppsøving fordi jeg må.”* De ulike utsagnene er utformet for å måle de tre grunnleggende behovene, ulike typer motivasjon og ulike målorienteringer.

3.3 Etiske betraktninger

I forkant av gjennomføringen av spørreundersøkelsen sendte jeg ut et brev til foreldre/foresatte til hver elev for å få en godkjennelse på å bruke deres barn til undersøkelsen (se vedlegg 2). Dette må gjøres da elevene selv ikke er myndig. I brevet ble det informert om hva jeg skulle måle, hva undersøkelsen ble brukt til og at spørreskjemaet var totalt anonymt. Dette ble også grundig forklart for elevene selv, og det var helt valgfritt om de ville være med eller ikke.

3.4 Analyse av spørreundersøkelsen

I en slik kvantitativ undersøkelse er tallverdier hensiktsmessig, slik at det blir enklere å regne ut gjennomsnitt og standardavvik, og deretter sette det inn i tabeller. Resultatene som kom fram i svarene ble først satt inn i et Word-dokument for å få en god oversikt over svarene, før jeg plottet tallene inn i programmet Microsoft Excel, slik at jeg enkelt kunne regne ut gjennomsnitt og standardavvik for hver variabel jeg målte i spørreundersøkelsen. Deretter kunne jeg også regne ut gjennomsnitt for jenter og gutter, og type aktivitet.

Gjennomsnittet forteller noe om hovedtendensene i funnene, slik at man kan analysere mange interessante funn, noe som vi kommer tilbake til. Standardavviket sier noe om den gjennomsnittlige variasjonen i forhold til det totale gjennomsnittet. Det vil si at hvis standardavviket er høyt, altså godt over 1, sier ikke gjennomsnittet nødvendigvis så mye, men at det er mange elever som har svart godt over og godt under det totale gjennomsnittet. Er derimot standardavviket på rundt 1, så er gjennomsnittsverdiene representativ. Derfor har jeg i mine analyser av resultatene funnet minimumsverdi og maksimumsverdi i gjennomsnittet på hver av de ulike målingene jeg har gjort. Da får man frem hvor store forskjellene faktisk kan være. Dette kommer jeg nærmere tilbake til.

Når jeg da hadde analysert resultatene i Excel satte jeg opp ulike tabeller med oversikten, som blir vist under delkapittel 4. I disse tabellene vises gjennomsnittet og standardavviket totalt for alle 54 elevene under hver måling. Deretter fremstilles også gjennomsnittet for jenter, gutter,

lagidrett og uorganisert fysisk aktivitet i hver måling.

4.0 RESULTAT

I dette kapitlet presenteres resultatene som kom frem i mine undersøkelser, der fokuset er målingen av indre motivasjon og de tre grunnleggende behovene i selvbestemmelsesteorien. Deretter de ulike reguleringene innenfor ytre motivasjon i selvbestemmelsesteorien og de ulike målene innenfor målorienteringsteorien. Jeg har valgt å presentere resultatene av disse tre målingene, da det har vært hovedfokuset for min problemstilling og oppgave generelt. De to teoriene som jeg har tatt for meg har også disse målingene som det mest sentrale, og det er mye tidligere forskning rundt de. I og med at hovedfokuset er på de tre målingene blir forskjeller i kjønn og aktivitet på fritiden brukt som en interessant faktor, men blir ikke videre utdypet i forhold til teori og tidligere forskning. I med at flertallet i gruppa drev med lagidrett eller uorganisert aktivitet er det brukt i resultatene (45/54).

4.1 De tre grunnleggende behovene

Vi skal nå se på resultatene som ble funnet i forhold til de tre grunnleggende behovene, som har betydning for hvordan den indre motivasjonen eller ulike ytre reguleringer er hos elevene. Noen eksempel på utsagn som ble stilt i spørreskjema er: *"Jeg er med i kroppsøving fordi jeg har behov for å mestre ulike oppgaver."*, *"Jeg er med i kroppsøving fordi jeg ofte får være delaktig i kroppsøvingstimens innhold."* og *"Jeg er med i kroppsøving fordi jeg føler at jeg blir sett og hørt."*. Nedenfor presenteres en tabell der alle behovene er samlet i ett.

DE TRE GRUNNLEGGENDE BEHOV SAMLET	
	SAMLET BEHOV
Gjennomsnitt totalt	4,41
Standardavvik totalt	0,93
Gjennomsnitt jenter	4,33
Gjennomsnitt gutter	4,55
Gjennomsnitt lagidrett	4,60
Gjennomsnitt uorganisert aktivitet	4,25

Tabell 1. De tre grunnleggende behovene samlet. Skala: 1-7

I tabell 1 ser vi at det totale gjennomsnittet ligger på 4.41. Det ideelle er at det ligger så høyt opp i mot 7 som mulig, da det representerer ”veldig enig”. Et snitt på 4.41 representerer ”litt enig”/”enig”, noe som kan sies å være helt greit. Det viser at de tre grunnleggende behovene ivaretas på en relativt god måte. Standardavviket totalt er på 0,93, noe som sier oss at gjennomsnittstallene er en god pekepinn på klassen generelt. Forskjellene på gutter og jenter er ikke samlet sett så veldig stor, men vi ser at de som driver med lagidrett får tilfredsstillende tre grunnleggende behovene i noe større grad. Hvis vi ser på de tre grunnleggende behovene separat ser vi derimot noe veldig interessant.

INDRE MOTIVASJON OG DE TRE GRUNNLEGGENDE BEHOVENE				
	INDRE MOTIVASJON GENERELT	BEHOVET FOR KOMPETANSE	BEHOVET FOR SELVBESTEMMELSE	BEHOVET FOR TILHØRIGHET
Gjennomsnitt totalt	5,77	3,87	4,48	4,70
Standardavvik totalt	1,19	1,16	1,02	1,20
Gjennomsnitt jenter	5,58	3,83	4,41	4,58
Gjennomsnitt gutter	6,10	3,95	4,61	4,90
Gjennomsnitt lagidrett	6,23	3,65	4,71	5,11
Gjennomsnitt uorganisert aktivitet	5,42	4,07	4,36	4,26

Tabell 2. Indre motivasjon generelt og de tre grunnleggende behovene. Skala: 1-7

Her ser vi at behovet for kompetanse er adskillig lavere enn behovet for selvbestemmelse og tilhørighet. Dette viser at behovet for kompetanse ikke blir dekket i like stor grad som de to andre i kroppsøvingen. Et annet interessant funn her er at de som driver med uorganisert aktivitet på fritiden opplever at behovet for kompetanse (4,07) blir dekket mer enn de som driver med lagidrett (3,65), mens uorganisert aktivitet er godt under på de to andre behovene. På indre motivasjon generelt, som representerer for eksempel: ”Jeg er med i kroppsøving fordi jeg synes det er moro og interessant.”, har et særdeles høyt snitt (5,77). Det vi også ser er at gjennomsnittet hos gutter (6,10) er høyere enn jenter (5,58), noe som viser at den indre motivasjonen for kroppsøving er høyere hos gutter enn hos jenter. Vi ser også at de som driver med lagidrett opplever en større indre motivasjon enn de som driver med uorganisert

aktivitet.

4.2 Kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon

Nedenfor blir resultatene for de ulike reguleringene for ytre motivasjon presentert, med hovedfokus på de to delene *kontrollert* og *autonom* ytre motivasjon. Eksempel på utsagn i spørreskjema er: ”Jeg gjør oppgavene i kroppsøving fordi jeg må.” og ”Jeg gjør en god innsats i kroppsøving fordi det er viktig for meg.”

YTRE MOTIVASJONS REGULERINGER SAMLET		
	KONTROLLERT YTRE MOTIVASJON	AUTONOM YTRE MOTIVASJON
Gjennomsnitt totalt	3,22	6,08
Standardavvik totalt	0,89	0,98
Gjennomsnitt jenter	3,08	5,95
Gjennomsnitt gutter	3,45	6,31
Gjennomsnitt lagidrett	3	6,37
Gjennomsnitt uorganisert aktivitet	3,38	5,90

Tabell 3. Ytre motivasjons regulering samlet. Skala: 1-7.

Tabell 3 viser at det totale gjennomsnittet for kontrollert ytre motivasjon er 3,22. Dette er noe høyt, da det representerer ”litt uenig”/”verken eller”. Vi ser at standardavviket er 0,89, noe som sier at gjennomsnittet er godt representativt for gruppa. Noe overraskende funn her er at gjennomsnittet for gutter (3,45) er høyere enn jenter (3,08), noe som betyr at gjennomsnittlig så har gutter en større kontrollert ytre motivasjon i kroppsøving. Vi ser også at de som driver med uorganisert aktivitet (3,38) har en større ytre motivasjon enn lagidrett (3). Mer detaljerte resultater viser at det er introjeksjon (indre tvang) som har høyest tall totalt (3,67), kontra ytre regulering (2,47). Resultatene viser også at forskjellene på kjønn kommer fram i introjeksjonsregulering, der gjennomsnittet for gutter er hele 4,05, kontra jenter med et gjennomsnitt på 3,45. Dette tyder på at gutter opplever en større indre tvang enn jenter i kroppsøvingen.

Når det gjelder autonom ytre motivasjon viser resultatene et totalt gjennomsnitt på 6,08, som er særdeles høyt. Totalt sett i undersøkelsene så er det totale gjennomsnittet høyest på autonom ytre motivasjon. Standardavviket er på 0,98, noe som viser at de fleste svarer rundt

gjennomsnittet. Hovedtendensen er at gutter har en høyere autonom ytre motivasjon enn jenter, og at lagidrett også har høyere enn uorganisert aktivitet. Dog er gjennomsnittstallene høye både på identifisert og integrert regulering, noe som viser at gruppa ser verdien av kroppsøving, og at autonom ytre motivasjon er svært sentralt i denne gruppa.

4.3 Målorientering

I dette delkapitlet presenteres resultatene som ble funnet under målingen av de tre ulike målorienteringene, *mestringsmål*, *prestasjonstilnæringsmål* og *prestasjonsunngåelsesmål*. Eksempel på utsagn som målet dette er: *"Jeg ønsker å mestre de oppgaver jeg blir tildelt i kroppsøving så godt som mulig."*, *"Jeg er med i kroppsøving fordi jeg ønsker å være en av de flinkeste i klassen."* og *"I kroppsøving prøver jeg å holde meg unna situasjoner der jeg må legge fram/vise fram noe til resten av klassen."*

MÅLORIENTERING			
	MESTRINGSMÅL	PRESTASJONSTILNÆRMING	PRESTASJONSUNNGÅELSE
Gjennomsnitt totalt	5,51	3,76	2,95
Standardavvik totalt	0,93	1,62	1,38
Gjennomsnitt jenter	5,38	3,24	2,96
Gjennomsnitt gutter	5,73	4,65	2,95
Gjennomsnitt lagidrett	5,72	3,57	2,29
Gjennomsnitt uorganisert aktivitet	5,51	3,80	3,56

Tabell 4. Målorientering. Skala: 1-7.

I tabell 4 ser vi at mestringsmål har høye gjennomsnittstall både totalt, på kjønn og aktivitet. Standardavviket ligger på 0,93, så gjennomsnittstallene er en god indikator. På prestasjonstilnærming er det noen merkbare forskjeller. Et total gjennomsnitt på 3,76 viser at prestasjonsfokuset hos denne gruppa ligger midt på treet. Standardavviket på 1,62 viser derimot at gjennomsnittet ikke gir noen god indikator på gruppa generelt. Det viser at det er mange som svarer både over og under gjennomsnittet. Det betyr at det er store variasjoner på prestasjonstilnærming. Resultatene viser også at gutter (4,65) er adskillig mer opptatt av prestasjoner i kroppsøving enn det jenter (3,24) er.

På prestasjonsunnngåelse er det totale gjennomsnittet relativt lavt (2,95). Standardavvik er 1,38, som tyder på at variasjonen er ganske stor i forhold til gjennomsnittet. Her er det noen interessante funn i forhold til aktivitet på fritiden. Tabellen viser at de som driver med uorganisert aktivitet har et mye høyere gjennomsnittstall (3,56) enn de som driver med lagidrett (2,29). Dette er en sterk indikator på at de som driver med uorganisert aktivitet er mer motivert i form av prestasjonsunnngåelse enn de som driver med lagidrett. Funn på det med a-motivasjon viser også at de som driver med uorganisert aktivitet (2) har et høyere snitt enn de som driver med lagidrett (1,28). Eksempel på utsagn i forholdet til det er: *"Jeg har gitt opp å få til de fleste oppgavene i kroppsøving."* Dette kan sees i sammenheng med prestasjonsunnngåelse.

5.0 DISKUSJON

I dette kapitlet skal jeg se nærmere på resultatene mine og diskutere de opp i mot relevant teori og tidligere forskning. Hovedfokuset blir på de tre grunnleggende behovene, typer motivasjon og målorienteringer. Jeg skal også ta for meg noen praktiske og didaktiske implikasjoner.

5.1 De tre grunnleggende behovene

Som vi har vært inne på tidligere, er selvbestemmelsesteorien spesielt utviklet med tanke på sosiale og miljømessige faktorer som enten fremmer eller undergraver indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). De tre grunnleggende behovene *selvbestemmelse*, *kompetanse* og *tilhørighet* er utgangspunktet for hvilken type motivasjon eleven har for en aktivitet. Forskning av Standage og Ntoumanis (2009) viser at tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene er viktig for indre motivasjon og autonom ytre motivasjon. Resultatene i mine undersøkelser viser at de motivasjonelle forholdene består både av indre motivasjon og autonom ytre motivasjon i stor grad.

Tilfredsstillelsen av de tre grunnleggende behovene er derimot noe varierende. Studier gjort av Reeve, Nix og Hamm (2003) i Deci og Vansteenkiste (2004) viser at selvbestemmelse hos elevene har stor påvirkning på elevenes indre motivasjon. Elevene i gruppa jeg undersøkte har en god tilfredsstillelse av selvbestemmelse, noe som tydelig har en sammenheng med at gruppa også har stor indre motivasjon. Det viser seg derimot at spesielt behovet for

kompetanse ikke dekkes i så stor grad sammenlignet med de andre behovene. Dette handler altså om elevenes behov for å lykkes i utfordrende oppgaver, og få en følelse av mestring. Min undersøkelse viser at behovet for dette ikke er så godt dekket generelt sett, med et snitt på 3,87 totalt. Hva som skyldes at elevene scorer lavere på behovet for kompetanse er vanskelig å si. Å føle behovet for å mestre ulike oppgaver og sammenligne sin egen fremgang gjennom grunnskolen er det jeg har målt i oppgaven, og med et generelt ganske lavt snitt på dette, kan det tyde på at elevene har fokus på det som skjer her og nå. Det tyder også på at elevene føler behovet for å bestemme aktiviteter, føle trygghet eller utføre oppgavene fordi det er viktig, dekkes i større grad enn nødvendigvis behovet for å oppnå kompetanse. Dette kan føre til en mer ytre regulering hos elevene i kroppsøving.

De tre grunnleggende behovene samlet har et relativt høyt gjennomsnitt, og resultatene viser at både gutter og jenter får samlet sett dekket de grunnleggende behovene godt. Det er derimot noe forskjell når det gjelder aktivitet på fritiden. De som driver med uorganisert aktivitet får dekket behovet for kompetanse i større grad, med et snitt på 4,07 mot 3,65. Fordelingen er motsatt på de to andre grunnleggende behovene, med et snitt på 4,36 mot 4,71 på selvbestemmelse og 4,26 mot 5,11 på tilhørighet. Dette kan tyde på at kroppsøving i skolen er bedre tilrettelagt for de som driver med fotball og håndball etc., og at disse elevene føler at de får bestemme mer og føler en større trygghet og tilhørighet i klassen og hos læreren. Selv om de som driver uorganisert aktivitet har et relativt høyt snitt, er det viktig å være bevisst over disse resultatene. Hvis man stadig føler at man ikke får være med på å bestemme aktiviteter i kroppsøving og ikke føler en tilhørighet og gjensidig respekt ovenfor medelever og lærer, er det en stor sjanse for at disse elevene bikker mer over mot kontrollert ytre motivasjon.

5.2 Kontrollert og autonom ytre motivasjon

Resultatene i mine undersøkelser viser at det er, naturlig nok, stor variasjon i hvor stor grad elevene har kontrollert eller autonom ytre motivasjon. Når det gjelder kontrollert ytre motivasjon var det positivt lite gjennomsnitt på ytre regulering, men adskillig mer på introjeksjon (indre tvang). Undersøkelsene viser at det er relativt mange som føler en indre tvang i kroppsøving, og da spesielt gutter. Dette betyr altså at mange elever i en 10. klasse på ungdomstrinnet utfører aktiviteter i kroppsøving fordi de føler en indre tvang om å sammenligne seg med andre, en følelse av stort press eller for å unngå skyldfølelse ovenfor sin lærer og sine medelever. Resultatene beviser dette, med et totalt gjennomsnitt på 3,67,

standardavvik på 1,20 og et totalt gjennomsnitt for gutter på hele 4,05.

Studier gjort av Ryan and Connell (1989) i Deci og Ryan (2000) viser at elever som drives av kontrollert ytre motivasjon viste lite interesse for aktiviteten, så ingen verdi i det og hadde en tendens til å skylde på andre for ulike negative konsekvenser. Det er langt i fra ønskelig at elevene skal være motivert av ytre faktorer i kroppsøving, og det høye snittet for introjeksjon viser at elevene påvirkes av et miljø i kroppsøvingsundervisningen som preges av et stort press og sosial sammenligning. Følelsen av at man må se bra ut, være i god form og attraktive hos andre og en redsel for å ikke gjennomføre aktiviteten er noe som tydeligvis preger den gruppa jeg undersøkte. Det kan også tyde på at foreldrene til elevene gjennomsnittlig forventer god innsats og solide karakterer i kroppsøving. Selv om det er variasjon i hva elevene svarer, viser det at snittet for gutter er høyere enn hos jenter. Disse resultatene er det svært viktig å være bevisst over, og kroppsøvingslæreren har utvilsomt en viktig oppgave i sørge for at elevene ikke er motivert av introjeksjonsreguleringer.

5.3 Målorienteringer

Resultatene viser at gruppa jeg undersøkte har høyt mestringsmål, med et snitt på 5,51 totalt. Det vil si at det er et stort fokus på å mestre oppgavene som blir tildelt, lære noe av det som skjer i kroppsøving, og en oppriktig interesse for det som skjer. Dette er positivt, da fokus på mestring er tydelig tegn på at elevene er indre motivert for aktiviteten, og at ytre faktorer som sammenligning med andre og karakter ikke er hovedfokus. Allikevel viser undersøkelsene at prestasjonsfokuset gjennomsnittlig sett ligger på 3,76 totalt, men at det er svært varierende med et standardavvik på 1,62. Det kommer frem at prestasjonsfokuset hos gutter (4,65) er vesentlig høyere enn hos jenter (3,24). Dette tyder altså på at selv om gruppa har stort fokus på mestring, er også mange motivert av å prestere på et høyt nivå, være bedre enn andre, og ikke minst vise fram sine ferdigheter ovenfor andre.

Det som er interessant i forhold til de motivasjonelle forholdene i gruppen jeg har undersøkt, er at prestasjonsfokuset ikke vil ta overhånd og ikke er av særlig stor betydning når mestringsfokuset er adskillig høyere (Strandkleiv, 2006). Faktisk kan det være positivt at noen har fokus på prestasjoner, spesielt for de elevene som deltar av autonome ytre reguleringer, for eksempel at de ser verdien av det å prestere i kroppsøving. Høye tall på mestringsmål og prestasjonstilnærming et tydelig tegn på høy motivasjon. Hvis man ikke får til å prestere i kroppsøving kan mestringsfokuset vær med på å motivere eleven til å øve enda mer for å

prestere neste gang. Dette gir eleven med både mestringsfokus og prestasjonsfokus muligheten til å veksle i ulike situasjoner i kroppsøving. Har man for eksempel kun prestasjonsfokus kan en dårlig prestasjon i kroppsøvingen sørge for at eleven gir opp og deretter drives av kontrollert ytre motivasjon og a-motivasjon. Hvis det er motsatt, at eleven drives av en ensidig mestringsorientering, kan for eksempel eleven gå bort i fra viktige detaljer i eksamensøvelser, og heller bare kose seg med det aktuelle faget, og dermed gå glipp av viktige deler (Strandkleiv, 2006).

Et annet interessant funn i mine undersøkelser er at de som driver med uorganisert aktivitet scorer høyere på prestasjonsunnngåelse enn de som driver med lagidrett, med et snitt på 3,56 kontra 2,29. Dette går altså ut på at man er bekymret for å gjøre det dårlig og unngår å vise fram sine ferdigheter til andre. Det kan tyde på at uorganisert aktivitet preges av mye trening alene, at man ikke er vant til å vise fram sine ferdigheter og at dårlige prestasjoner ikke legges merke til. Når man driver lagidrett, for eksempel fotball, blir det hele tiden synlig for andre hvordan man utfører aktiviteter og man blir dermed mer rustet i slike situasjoner i kroppsøvingen. Tidligere undersøkelser viser at både jenter og gutter i alderen 9-15 år som er med i organisert idrett er mer fysisk aktiv på fritiden (Kolle, Stokke, Hansen og Anderssen, 2012). Andre undersøkelser viser at de barna som var mer aktive på fritiden også opplevde mer kompetanse i kroppsøving (Sollerhed, Apitzsch, Råstam og Ejlertsson, 2008), noe som tyder på at resultatene i mine undersøkelser støtter opp tidligere forskning på dette området.

5.4 Sammenhengen mellom målingene

Den første interessante sammenhengen er det lave gjennomsnittet på behovet for kompetanse (3,87) og det høye gjennomsnittet på mestringsmål (5,51). Elevene har altså som mål å mestre oppgaver i kroppsøving så godt som mulig. Allikevel får de ikke dekket behovet for å mestre ulike oppgaver og utvikle sine ferdigheter i like stor grad. Her kan man stille spørsmål om hvordan de ulike utsagnene i undersøkelsen er tolket. Man kan si at det burde ha vært ganske like resultater, men hvis man separerer de to så kan man tolke det slik at selv om det grunnleggende psykologiske behovet for kompetanse ikke dekkes i så stor grad, er uansett elevene opptatt av å mestre godt. Det er viktig å skille mellom behov og mål. I den gruppa her er det tydelig at selve behovet for kompetanse ikke dekkes, men at målet om å mestre er noe som motiverer elevene. Ellers ser man at tallene for ren indre motivasjon er høy, noe som har stor betydning for at også tallene for mestringsmål er høy. Dette er naturlig nok svært positivt, og er tydelige tegn på at mange av elevene drives av en bevegelsesglede, som står som et

viktig punkt i læreplanen.

En annen interessant sammenheng er mellom introjeksjon og prestasjonstilnærming, og da spesielt med fokus på gutter. Resultatene viser at gutter har et vesentlig høyere snitt både når det kommer til prestasjonstilnærming (4,65) og introjeksjon (4,05). Dette kan sees i sammenheng med at guttenes faglige og sosiale sammenligning, følelse av et stort press og unngåelse av skyldfølelse kan være en svært delaktig faktor i guttenes fokus om å prestere høyt i forhold til andre. Det kan også sees andre veien. Her kan vi også trekke inn sammenligninger mellom prestasjonsunngåelse og behovet for kompetanse. Som vi var inne på tidligere så viser det seg at de som driver med uorganisert aktivitet på fritiden er mer opptatt av prestasjonsunngåelse, samtidig som også behovet for kompetanse dekkes i større grad. Dette kan tyde på at selv om de er bekymret for å være dårlig i kroppsøvingen, dekkes behovet for kompetanse i større grad. Undersøkelsene jeg har gjort viser også at de som driver uorganisert scorer noe høyere på prestasjonsfokus. Selv om det ikke er noen store forskjeller her, kan det tyde på at elever som driver uorganisert aktiviteter strever etter å tilegne seg kompetanse og har fokus på å prestere ovenfor andre, samtidig som de er bekymret for egne ferdigheter.

5.5 Praktiske implikasjoner – hva kan gjøres?

Som jeg var inne på tidligere så har klassemiljøet en god del å si for elevenes motivasjon. Senere års forskning på motivasjon har gitt gode bidrag for at man skal forstå viktigheten av mestring i kroppsøving. Psykologisk læringsklima har i den forbindelse hatt et stort fokus. Dette går blant annet ut på elevenes oppfatning av mestring, ulike læringsstrategier de anvender og hvilke personlige verdier de knytter til kroppsøving (Ommundsen, 2006, s.48). Lærerrollen spiller utvilsomt en viktig rolle i forhold til hvilket miljø det er i kroppsøving hos den aktuelle klassen. Ommundsen (2006, s. 49) skiller mellom to typer klima. *Oppgaveklima*, som går ut på at fremgang og innsats er viktige kriterier for å mestre. *Prestasjonsklima*, som går ut på at det å vinne er viktig, og mellompersonlig konkurranse og sosial sammenligning er fokuset. Mine undersøkelser viser at det er et relativt godt oppgaveklima, der de grunnleggende behovene blir dekket i relativt stor grad og mestringsfokuset og den indre motivasjonen er høy. Samtidig så er det også en del prestasjonsfokus og introjeksjon, som tyder på at prestasjonsklimaet også preger disse klassene i noen grad. Her er det utvilsomt en stor oppgave for læreren at fokuset er å skape et mestringsorientert klima. Det er også viktig at prestasjonsorienterte elever er prestasjonsorientert både i mestrings- og

prestasjonsklima, og at de påvirker andre i større og mindre grad.

Tidligere forskning viser at lærerens bruk av autonomistøtte, struktur og positivt engasjement gjorde at elevene følte de fikk dekket de tre grunnleggende behovene, og at den indre motivasjonen ble høyere (Taylor & Ntoumanis, 2007 i Ntoumanis & Standage, 2009). Dette viser utvilsomt at lærerens fokus på å dekke de grunnleggende behovene hos elevene er viktige, og at det i denne klassen er størst behov for å dekke behovet for kompetanse i større grad. Det kan gjøres ved å tilpasse opplæringen. Med det mener jeg at det må være en større variasjon i aktiviteter, og at det må tilpasses alle elevene. Det gjør at alle elevene får brukt sine personlige ferdigheter og kompetanse, og man opplever enn større mestringsfølelse og bedre selvtillit. Man vil også da få dekket behovet for selvbestemmelse og tilhørighet enda mer, noe som gjør at enda flere får en indre motivasjon for kroppsøving.

Resultatene mine viste også at minimums- og maksimumsverdiene lå på henholdsvis 1 og 7 på stort sett alle variablene. Det betyr altså at på dekkningen av de grunnleggende behov var det noen som hadde et snitt på 1, mens noen hadde et snitt på 7. Også på ytre regulering så scorerer noen 1, som selvsagt er positivt. Noen scorer også 7, noe som må sees på som alvorlig for kroppsøvingslæreren, og at man tar tak i disse elevene er svært viktig. At noen ikke liker kroppsøving er virkeligheten. Det er derimot ikke sagt at disse elevene ikke har noen aktiviteter de synes er moro. Da må man høre på de elevene, gi de mulighet til å være med å bestemme aktiviteter, tilpasse kroppsøvingen for dem og ikke minst jobbe for at disse elevene ser at det er en verdi i å drive med kroppsøving. Hvis læreren gir opp disse elevene, vil også elevene gi opp. Derfor har læreren en veldig viktig jobb i å sørge for at disse elevene får en bedre opplevelse av kroppsøving i skolen.

Igen kan man trekke inn klimaet, som betyr at disse elevene må få en større trygghet i kroppsøving, en følelse av at kroppsøving ikke er så skummelt og at prestasjoner ikke nødvendig har så mye og si. Dette er noe læreren må jobbe kontinuerlig med for at elevene skal drives mot autonom ytre motivasjon og indre motivasjon. Dette er utvilsomt en praktisk og didaktisk stor utfordring i skolen, men ikke en umulig oppgave. Med relativt lave standardavvik på de fleste målinger betyr det at de to klassene jeg undersøkte ikke har så veldig mange av de elevene som er på ytterpunktene, så da handler det om å se enkeltelever og jobbe med disse.

Det siste jeg ønsker å trekke fram under praktiske implikasjoner er begrepene *vurdering* og *innsats*. At elevene vet hva de vurderes etter i kroppsøving, og at innsats har stor betydning for vurderingen av elevene er viktig. Tallene for autonom ytre motivasjon er høy, noe som tyder på at elevene ser verdien i det å gjøre en god innsats i kroppsøving, som igjen kan tyde på at de er fokusert for å få en god vurdering i faget. Elevene jeg undersøkte går i 10. klasse, og i med at undersøkelsene ble gjennomført i vårsemesteret, kan det tyde på at elevene er svært bevisste og fokuserte mot den endelige sluttvurderingen i kroppsøving. Da er det viktig at læreren sørger for at fokuset rundt innsats og vurdering fortsatt blir en del av autonom ytre motivasjon og mestringsfokus i denne gruppa. Det er viktig at karakteren ikke oppfattes kun som en ytre belønning, slik at kontrollert ytre motivasjon ikke preger gruppa.

6.0 OPPSUMMERING

Hensikten med denne oppgaven var å undersøke hvordan de motivasjonelle forholdene i kroppsøving var på ungdomstrinnet, og da nærmere bestemt 10. klasse. Mine undersøkelser har gitt meg svar på mine spørsmål og problemstillinger. De motivasjonelle forholdene i de to klassene preges av høy indre motivasjon og et stort mestringsfokus. Forholdene preges også av et relativt høyt prestasjonsfokus, i hvert fall hos mange, noe som er positivt i med at mestringsfokuset er høyt. De tre grunnleggende behovene i klassen dekkes godt, men behovet for kompetanse dekkes ikke i så stor grad.

Videre er de motivasjonelle forholdene preget av høy autonom ytre motivasjon. Dette er positivt, noe som de lave tallene på kontrollert ytre motivasjon også er. Det skal riktig nok sies at forholdene også preges av en god del introjeksjon, altså en form for kontrollert ytre motivasjon. Dette er noe som må tas tak i.

I innledningen stilte jeg spørsmål om hva som kan gjøres i praksisfeltet når motivasjonen blir så liten at det kan karakteriseres som et didaktisk problem. Mine undersøkelser om de motivasjonelle forholdene blir et viktig utgangspunktet for å vite hvordan man skal løse praktiske implikasjoner i disse to klassene. Lærerens valg av aktiviteter og lærerens undervisningsmetoder som vil prege miljøet i kroppsøving kommer fram som to viktige hovedelementer i forhold til denne gruppa. Å ha fokus på å dekke de tre grunnleggende behovene er viktig, slik at elevene føler at kroppsøving er et fag de trives med og føler seg trygg i.

7.0 REFERANSER

Anmarkrud, Ø. (2002). Motiverende undervisning for umotiverte elever – er det mulig? *Et studenttidsskrift fra Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo*, årgang 9(4). Hentet fra http://studorg.uv.uio.no/pedagogiskprofil/03_04_02.html

Cox, R. H. (2007). *Sport psychology: Concepts and Applications*. (6.utg.). England: McGraw Hill.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23-40.

Jakobsen, A. M. (2014). Hvordan kan læringsmiljøet i kroppøvningsfaget best legges til rette for å skape trivsel og læring for elevene? Kan motivasjonsteorier hjelpe til å tilrettelegge læringsmiljøet? *Kroppøving 2*, 10-16.

Kolle, E., Stokke, J. S., Hansen, B. H., & Anderssen, S. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2011*. Oslo: Helsedirektoratet.

Leknes, B. O. (2011). Gym uten glede. *Fra forskningsmiljøene. En artikkel fra Høgskolen i Nord-Trøndelag*. Hentet fra <http://forskning.no/trening-barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2011/11/gym-uten-glede>

McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1987). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.

Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194-202.

Ommundsen, Y. (2006) Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett: betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I Ingebrigtsen, J. E., & Sigmundsson, H. (Red.), *Idrettspedagogikk*. (s. 47- 65) Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2014). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. (1. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

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

Sollerhed, A. C., Apitzsch, E., Råstam, L. og Ejlertsson, G. (2008). Health Education Research. *Factors associated with young children's self-perceived physical competence and self-reported physical activity*. 23(1), 125-136.

Strandkleiv, O. I. (2006). *Motivasjon i praksis. Håndbok for lærere*. Oslo: Elevsiden DA.

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Føremål*. Hentet 28.04.2016 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>

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

8.0 VEDLEGG

Vedlegg 1. Spørreskjemaet

SPØRRESKJEMA OM ELEVENES MOTIVASJON FOR KROPPSØVING PÅ UNGDOMSSKOLEN

Nedenfor er en rekke utsagn som sier noe om hvilken opplevelse hver enkelt har i kroppsøvingstimen. Sett kryss i den ruten som passer for deg og din opplevelse av kroppsøving på skolen, helt fra veldig uenig (1) til veldig enig (7). Vær nøyaktig i besvarelsen din, og svar ærlig. Ditt navn skal IKKE skrives ned, og dine svar vil ikke være synlig hos noen andre. Sett kryss på kun ETT svaralternativ.

Kjønn: Jente Gutt

Fysisk aktivitet: (Sett kryss på kun ett alternativ. Hvis du driver flere typer fysisk aktivitet så setter du kryss på den du driver mest med/likes best).

Lagidretter (fotball, håndball, etc.)	Individuelle idretter (langrenn, skiskyting etc.)	Uorganisert fysisk aktivitet (jogging, styrketrening, riding, fiskeing etc.)	Ingen deltagelse i idrett/ingen fysisk aktivitet.
---------------------------------------	---	--	---

Antall ganger: Hvor mange ganger i uken driver du med fysisk aktivitet på fritiden?

Ingen ganger 1-3 ganger 4-7 ganger Mer enn 7 ganger

NR.	UTSAGN	JEG ER...						
		Veldig uenig (1)	Uenig (2)	Litt uenig (3)	Verken eller (4)	Litt enig (5)	Enig (6)	Veldig enig (7)
1	"Jeg ønsker å være med i kroppsøving for å lære så mye som mulig."							
2	"Jeg er med i kroppsøving fordi jeg ønsker å være en av de flinkeste i klassen."							
3	"Mitt mål i kroppsøving er kun det å ikke få stryk i karakter."							

NR.	UTSAGN	Veldig uenig (1)	Litt uenig (2)	Uenig (3)	Verken eller (4)	Litt enig (5)	Enig (6)	Veldig enig (7)
4	"Jeg er med i kroppsøving fordi jeg synes det er moro og interessant."							
5	"Jeg er med i kroppsøving fordi jeg liker aktiviteter som er fysisk utfordrende."							
6	"Jeg foretrekker oppgaver i kroppsøvingstimen som vekker min nysgjerrighet selv om de er vanskelig."							
7	"Jeg er med i kroppsøving fordi jeg har behov for å mestre ulike oppgaver."							
8	"Jeg er med i kroppsøving fordi jeg ofte får være delaktig i kroppsøvingstimens innhold."							
9	"Jeg synes kroppsøving er moro fordi jeg føler en trygghet og tilhørighet blant mine medelever og lærere."							
10	"Jeg jobber hardt i kroppsøving fordi jeg får trøbbel om jeg lar være."							
11	"Jeg møter tidsnok til kroppsøvingstimen og har på hensiktsmessige gymklær fordi jeg skjønner at opplæringen i kroppsøving er avhengig av at jeg respekterer dette."							
12	"Jeg gjør oppgavene i kroppsøving fordi jeg vil få dårlig samvittighet om jeg lar være."							
13	"Jeg yter god innsats i kroppsøving fordi jeg vet det er viktig."							
14	"Jeg har gitt opp å få til de fleste oppgavene i kroppsøving."							
15	"Jeg er ute etter å tilegne meg ferdigheter og kompetanse i kroppsøving fordi jeg vet det er viktig."							

NR.	UTSAGN	Veldig uenig (1)	Uenig (2)	Litt uenig (3)	Verken eller (4)	Litt enig (5)	Enig (6)	Veldig enig (7)
16	"Jeg synes kroppsøving er moro fordi jeg får konkret informasjon om hva som skal til for å øke kompetansen."							
17	"Jeg er med i kroppsøving bare fordi at vennene mine sier jeg må."							
18	"Det er viktig for meg i kroppsøving at jeg gjør det godt i forhold til de andre."							
19	"Jeg er med i kroppsøving fordi jeg ønsker å lære meg nye ting."							
20	"Det er viktigere for meg å mestre ulike oppgaver i kroppsøving enn å få en god karakter."							
21	"I kroppsøvingstimene prøver jeg å holde meg unna situasjoner der jeg må legge fram/vise fram noe til resten av klassen."							
22	"Jeg er med i kroppsøving for å sammenligne hvordan jeg presterte i ulike oppgaver tidligere på barnetrinnet/mellomtrinnet."							
23	"Jeg synes kroppsøving er moro fordi læreren ofte hører på mine ønsker om aktivitet."							
24	"Jeg er med i kroppsøving fordi jeg liker å være med andre som er interessert i aktiviteten."							
25	Jeg er med i kroppsøving fordi jeg vil føle meg uattraktiv hos andre hvis jeg ikke er med."							
26	"Jeg er med i kroppsøving for å komme i fysisk bra form og få en bra trent kropp."							
27	"Oppgavene i kroppsøving er altfor vanskelig for meg, det nytter ikke å prøve å løse dem."							

NR.	UTSAGN	Veldig uenig (1)	Uenig (2)	Litt uenig (3)	Verken eller (4)	Litt enig (5)	Enig (6)	Veldig enig (7)
28	"Jeg ønsker å mestre de oppgaver jeg blir tildelt i kroppsøving så godt som mulig."							
29	"I kroppsøvingstimen er jeg bekymret for å gjøre det dårlig."							
30	"Jeg er med i kroppsøving for å vise mine venner, familie og læreren at jeg er god."							
31	"Jeg er med i kroppsøving fordi jeg ønsker å utfordre meg selv."							
32	"Jeg er med i kroppsøving fordi jeg føler at jeg blir sett og hørt."							
33	"Jeg gjør oppgavene i kroppsøving fordi jeg må."							
34	"Jeg føler at foreldrene mine forventer topp innsats og god karakter i kroppsøving."							
35	"Jeg gjør en god innsats i kroppsøving fordi det er viktig for meg."							
36	"Jeg er med i kroppsøving for å bli mer attraktive hos andre."							
37	"Selv om jeg prøver så hardt jeg kan i kroppsøving får jeg ikke resultater."							
38	"Jeg føler kroppsøving er noe jeg får til bra."							
39	"Kroppsøving hører godt sammen med mine verdier og interesser."							
40	"Jeg synes kroppsøving er kjedelig."							
41	"Jeg liker ikke kroppsøving i det hele tatt."							

Vedlegg 2. Godkjennelsesbrev til foreldre

Hei.

Mitt navn er Vegard, og jeg er lærerstudent ved Nord Universitet, Levanger. Jeg er på mitt tredje år som student på linjen Grunnskolelærerutdanning, 5-10. klasse, og i dette halvåret jobber jeg med en bacheloroppgave knyttet til faget pedagogikk og elevkunnskap. I min bacheloroppgave ønsker jeg å se nærmere på faget kroppsøving i ungdomsskolen, og ønsker spesifikt å se på elevenes motivasjon for kroppsøvingstimene.

For å få dekket min problemstilling i denne bacheloroppgaven og få et nærmere innblikk i elevenes motivasjon, tenker jeg å gjennomføre et spørreskjema på hver enkelt elev. Siden ditt barn ikke er myndig er jeg pliktig til å sende ut en søknad til den enkeltes elev foreldre/foresatte for godkjenning. Jeg ber derfor om godkjenning fra deg/dere om å få gjennomføre et spørreskjema om ditt barns motivasjon for kroppsøvingstimer i ungdomsskolen. For å få en oversikt over hvem som kan være med i undersøkelsen eller ikke, ber jeg om at navnet hos eleven skrives ned. Til opplysning har jeg vært i praksis i denne klassen, og kjenner dermed elevene godt. Selve undersøkelsen vil være 100 % anonym og blir kun brukt til eget arbeid i en bacheloroppgave. Elevenes navn vil altså IKKE bli brukt i spørreskjemaet og i videre utbredelse av min bacheloroppgave.

Elevens navn: _____

DET ER OK AT BARNET MITT DELTAR I
UNDERSØKELSEN

DET ER IKKE OK AT BARNET MITT DELTAR I
UNDERSØKELSEN

Underskrift foreldre/foresatte

Vegard Rønning Valstadsve,
lærerstudent Nord Universitet

Med vennlig hilsen, Vegard Rønning Valstadsve

Opplasting av samtykkeskjema

Opplasting samtykkeskjema

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5225992_cand-5839703_5224941
Filtype	pdf
Filstørrelse	196.421 KB
Opplastingstid	29.05.2016 14:11:34



Neste side
Besvarelse
vedlagt



SAMTYKKE TIL BRUK AV PROSJEKT, KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfatter(e): Vegard Rønning Valstadsve

Norsk tittel: Motivasjonelle forhold i kroppsøving på ungdomstrinnet

Engelsk tittel: Motivation in physical education at secondary school

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn

Emnekode og navn: GLU360 Pedagogikk og elevkunnskap 4



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: 30/5 - 16

Vegard Rønning Valstadsve
underskrift

