



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Selvbestemmelse som grunnlag for læringslyst i kroppsøving

En litteraturstudie om hvordan lærerens kunnskap om selvbestemmelse kan påvirke elevens læringslyst

Øystein Hellberg

Masteroppgave i kroppsøvingdidaktikk LRU-3909-1 18. mai 2021

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven er å ta et dypdykk i litteraturen som er publisert på tematikken rundt selvbestemmelse og medbestemmelse i kroppsøvingundervisning.

Gjennom dette ønsker jeg å svare på problemstillingen «Hvordan er lærerens kunnskap om elevmedvirkning og selvbestemmelse viktig for å kunne tilrettelegge for elevers læringslyst i kroppsøvingundervisningen?». Den metodiske tilnærmingen som ligger til grunne for masterprosjektet mitt er en narrativ litteraturstudie. Gjennom dette har jeg et utvalg på seks artikler som er valgt ut fra et sett med inklusjons- og eksklusjonskriterer.

Gjennom studien min har jeg funnet at litteraturen som ligger tilgjengelig peker på spesielt tre faktorer som kan bidra til læringslyst hos elevene. Første funn er at læreren må legge opp til aktiviteter som vekker interesse hos den individuelle elev. Det andre funnet er at alle elevene kan ikke gjennomføre de samme aktivitetene. Dette funnet handler mye om differensiering og tilrettelegging. Det siste funnet er at læreren må ha kunnskap om hvordan man gir behovsstøtte til elevene. Behovsstøtten er tatt ut fra selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan og deres tre psykologiske behov som bidrar til økt indre motivasjon.

Det er spesielt tre teoretiske perspektiver som har preget masteroppgaven min. Den første og mest fremtredende har vært selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985). Videre tok jeg utgangspunkt i deltakelsesmodellen til Shiers (2006). Avslutningsvis har jeg brukt flytteorien til Csikszentmihalyi (1975). Teorien er i hovedsak brukt for å koble opp mot de funnene som er beskrevet over.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	2
1 Innledning.....	1
1.1 Historisk syn på tema	2
1.1.1 Reform 94.....	2
1.1.2 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97).....	2
1.1.3 Lk06	3
1.1.4 Lk20	3
1.2 Problemstilling.....	4
2 Teoretisk rammeverk.....	5
2.1 Selvbestemmelsesteori.....	5
2.1.1 Cognitive evaluation theory	6
2.1.2 Organismic integration theory.....	6
2.1.3 Causality orientation theory	8
2.1.4 Basic psychological needs theory	8
2.2 Shier sin deltakelsesmodell	9
2.3 Flytteori	11
3 Metode.....	15
3.1 Hermeneutikk	15
3.2 Litteraturstudie.....	16
3.2.1 Narrativ litteraturstudie	16
3.2.2 Inklusjon- og eksklusjonskriterier	17
3.2.3 Begrunnelse for valg av inklusjons- og eksklusjonskriterier	17
3.2.4 Søkeprosessen	18
3.2.5 Fremgangsmåte i søkeprosess	19
3.3 Utvalgte artikler.....	20
3.4 Metodisk refleksjon	23

3.4.1	Validitet, reliabilitet og overførbarhet.....	24
3.4.2	Etiske refleksjoner.....	26
4	Presentasjon av funn.....	27
4.1	Kvalitative studier.....	27
4.2	Kvantitative studier.....	29
4.3	Oppsummering	33
5	Diskusjon av funn.....	35
5.1	Kroppsøving som interesserer	35
5.2	Elevene jobber ikke med det samme	37
5.3	Lærerens krav til elevene.....	38
5.4	Behovsstøtte.....	39
6	Avsluttende drøfting.....	41
6.1	Svar på problemstillingen.....	42
6.2	Veien videre.....	43
	Referanseliste	44

Forord

Det sies at å skrive en masteroppgave ikke er lett. Jeg sier at å skrive en masteroppgave er lettere om du er interessert og engasjert for den tematikken du velger å skrive om. En slags indre motivasjon som løfter deg gjennom de lange og tunge dagene. På den andre siden ville jeg løyet hvis jeg hadde sagt at jeg ikke motiveres av sommerferie, å bli ferdig, starte i jobb. Ytre faktorer som også har lagt grunnlag for de lange nettene og tunge skriveøktene.

Først og fremst vil jeg rette en takk til de forskerne som har vært ute og forsket på tematikken som har lagt grunnlag for min oppgave. Dere kjenner meg ikke, det er muligheter for at dere aldri blir bevisst på denne takken, men uten dere ville jeg ikke kunne skrevet denne oppgaven. Det måtte blitt gjort på en annen måte i hvert fall.

Videre vil jeg takke veilederen min Ingrid Frenning for gode tilbakemeldinger og for at hun har satt av tid til å bidra til å gjøre oppgaven min mer komplett. Jeg håper du har fått noe igjen for dette du også.

Avslutningsvis vil jeg takke de ansatte ved kroppsøvingsavdelingen på lærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø. Dere har alle bidratt til å forme mitt elevsyn, læringssyn og interesser innenfor fagfeltet.

Universitetet i Tromsø

Mai 2021

Øystein Hellberg

1 Innledning

Hovedfokuset til denne oppgaven er å sette et lys på enkelte motivasjonsfaktorer som fremmer læringslyst og deltakelse og å se hvilken betydning lærers kompetanse har for dette. Motivene til enkeltindivider for å skulle yte en innsats i kroppsøving kan variere i stor grad. Dette kan være motiver som er styrt av ytre faktorer. Eksempler på ytre faktorer kan være et ønske om å tilfredsstille andres forventninger, det kan være motiver for å skulle oppnå suksess, motiver som i hovedsak omhandler å skulle unngå fiasko eller motiver som er styrt av indre faktorer som interesse. Disse motivene kan bli påvirket av de betydningsfulle menneskene rundt eleven. Foreldre, lærere og venner er alle eksempler på aktører som inngår i et nettverk rundt eleven som er med på å påvirke valgene til eleven hver dag. Noen lærere tar nytte av denne påvirkningskraften til å skulle få elevene til å skulle yte en innsats, dette kan for eksempel være gjennom karakterer eller forventninger. Andre lærere legger derimot større tillit til at elevene selv er motivert til å yte en innsats. Gjennom denne tilliten åpner læreren opp for at elevene selv innenfor gitte rammer kan være med på å bestemme selv hva som inngår i deres læringsutbytte. Det er lærerens kunnskap rundt hvordan å øke indre motivasjon og elevenes læringslyst jeg ønsker å undersøke nærmere i masteroppgaven min.

I 2018 la utdanningsdirektoratet frem ferske tall. Tallene peker på at kroppsøving er det faget flest videregående elever er nødt til å ta opp igjen grunnet høyt fravær (Utdanningsdirektoratet, 2018). Med bakgrunn i slike tall oppsto det et ønske for å dykke dypere inn i forskningen rundt hvordan lærerens kunnskap om indre motivasjon kan bidra til å øke elevenes ønske om å delta i undervisningen. Jeg satte meg inn i tematikken rundt selvbestemmelse og elevmedvirkning. Gjennom denne interessen leste jeg blant annet Lagestad (2017) hvor han undersøkte en videregående skole med lavt fravær i kroppsøvingsundervisningen. Lagestad fant ut at elevenes medbestemmelse og oppbygning av indre motivasjon var en sentral faktor for det lave fraværet. Videre leste jeg Bagøien, Halvari og Nesheim (2010) sin studie på sammenhengen mellom autonomi i kroppsøvingen og elevenes fysiske aktivitetsnivå på fritiden. Tallene fra disse studiene er tydelige. Undervisning som tar utgangspunkt i elevenes interesser og som fremmer indre motivasjon har en positiv effekt på elevenes deltakelse i kroppsøvingsundervisningen. Allikevel kan man lese i den nasjonale forskningsrapporten til Mordal Moen, Westlie, Bjørke, Brattli og Hammer (2018) som peker på noen tall i forbindelse med undervisningssituasjonen i kroppsøvingsundervisningen i Norge. På påstanden om at læreren bestemmer innholdet i kroppsøvingsundervisningen avgir 93,6% av elevene og 99,3% av lærerne at dette skjer

veldig ofte eller ofte. I tillegg viser de til et stort avvik på påstanden om at elevene får være med på å bestemme innholdet i kroppsøvningsundervisningen. Her oppgir 26% av elevene og 42% av lærerne enten veldig ofte eller ofte. Disse tallene er med på å peke på at det utøves lite selvbestemt eller elevmedvirket undervisning på i hvert fall de skolene Moen m. fl (2018) undersøkte. Med bakgrunn i studier som Lagestad (2017) eller Bagøien m. fl (2010) ønsker jeg med mitt masterprosjekt å gå dypere inn i tematikkene rundt autonomi og medbestemmelse knyttet opp mot kroppsøvningsundervisningen. Spesielt ønsker jeg å ha et blikk på lærerens kompetanse innenfor denne tematikken og hvilken innvirkning det kan ha på elevenes læringslyst.

1.1 Historisk syn på tema

I denne seksjonen skal jeg ta et historisk blikk på tema gjennom å undersøke hva tidligere læreplanverk sier om det. Jeg vil gå tilbake til reform 94 og helt frem til LK20.

1.1.1 Reform 94

Reform-94 var ment å skulle være en et friskt pust inn i den videregående opplæringen og skulle endre på hvordan ting var blitt gjort tidligere (Imsen, 2009). Ett nytt innspring i denne læreplanen var at den ga alle unge mellom 16-19 år rettigheter til å skulle kunne gå på skole. Ifølge Tveit (2007) var ett av de nye hovedfokusområdene til denne reformen elevmedvirkning. Et av målene i kroppsøvningsplanen i reform 94 i kapittel 2.1 Felles mål for kroppsøving grunnkurs, VKI og VKII er «Eleven skal kunne lære å ta ansvar for egen trening med utgangspunkt i individuelle forutsetninger og behov» (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette er kun ett eksempel, men i læreplanmålene kan man finne flere eksempler der elevmedvirkning og selvbestemmelse blir trukket frem. Derfor blir elevmedvirkning trukket frem som et satsingsfelt i denne reformen av blant annet Tveit (2007).

1.1.2 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)

Mens den tidligere læreplanen reform-94 kan anses å være et retningsgivende dokument, kan L97 i større grad bli sett på som et målstyrt dokument. Dette innebærer at denne læreplanens sine målformuleringer var i langt større grad spesifisert og spisset inn. Tanken bak læreplanverket var å gi lærerne tydelige føringer på innhold, organisering og bruk av metoder (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Grunnlaget for den nye læreplanen var ifølge Haug (2003) tett tilknyttet aktivitetspedagogikk. Denne formen for pedagogikk blir også kalt for elevsentrert læring og er en betegnelse for pedagogikk der det blir lagt vekt på elevens selvstendighet. I L97 ble det lagt større vekt på vurdering, nærmere bestemt vurdering uten

noen form for karakter. Denne formen for vurdering skulle i større grad være formell og tanken var at dette skulle være en faktor for motivasjon og et bidrag til å fremme læringen og utviklingen til elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Etter overgangen til L97 ble det i forbindelse med forvirring rundt elevvurdering i skolen publisert et veiledningsdokument fra regjeringen som skulle bidra til oppklaring (Engh, 2011). I dette dokumentet kunne man blant annet lese om elevmedvirkning. Det stod at eleven skulle i undervisningen selv bidra med egenrevisning og vurdering av medelevers arbeid. Engh (2011) skriver at dette førte mest sannsynlig til at flere lærere i skolen tok i bruk elevmedvirkning som virkemiddel for læring og økt motivasjon.

1.1.3 Lk06

I læreplanverket for kunnskapsløftet av 2006 kommer elevmedvirkning tydeligere frem, spesielt sammenlignet med sine forgjengere. I punktet prinsipper for opplæringen har elevmedvirkning fått dedikert et eget kapittel. Elevmedvirkning trekkes også frem i læringsplakaten som ble et grunnlag for pliktene alle skolene var nødt til å følge (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Videre skriver Brattenborg og Engebretsen at det nye kunnskapsløftet trekker frem elevaktiv pedagogikk. Dette innebærer at eleven selv skal bidra og aktiviseres i egen læringsprosess. Her trekkes altså elevmedvirkning frem som et virkemiddel for å kunne aktivisere elevene i disse prosessene. Går vi direkte inn på kroppsøvfaget står det blant annet under hovedområdene at undervisningen skal «... også legges vekt på kunnskap, erfaring og refleksjon for å gjennomføre ulike aktivitetsformer og egentrening som grunnlag for en aktiv livsstil, og det å ta hensyn til egne og andres forutsetninger.» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette innebærer at elevene blir inkludert i å velge, og å reflektere rundt valg av ulike aktivitetsformer og egen trening. I tillegg trekkes inn den sosiale faktoren gjennom at elevene må ta hensyn til sine egne og andres forutsetninger.

1.1.4 Lk20

I LK20 er autonomi, elevmedvirkning og selvbestemmelse fremtredende faktorer. Blant annet er det et eget punkt for demokrati og medborgerskap. I punkt 1.6 av den overordnede delen står det «Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Demokrati og medborgerskap er også et av tre tverrfaglige temaer i den nye læreplanen. Under punkt 2.5.2 *demokrati og medborgerskap* står det at elevene skal kunne delta i demokratiske prosesser i skolen. Videre

står det «Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kroppsøvningsundervisningen kan dette innebære at elevene opplever å bli hørt og at deres mening har en innvirkning på læringssituasjonen deres. Dette gjelder både i flertall, men også at elevene som er i mindretall også opplever at deres mening og stemme blir hørt i prosessen.

Ser vi spesifikt på kroppsøvningsplanen kan vi under overskriften «Fagrelevans og sentrale verdier» se det står at elevene skal gjennom faget kunne opparbeide ferdigheter til å kunne gjennomføre og reflektere rundt sin individuelle medvirkning, likestilling og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring» står det at undervisningen skal bære preg av allsidig motorisk læring. Videre legges det trykk på at kroppsøvningsundervisningen skal bidra til at elevene får bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å kunne oppnå det å ha bevegelsesglede må individet ha en slags verdsetting eller glede av å være i bevegelse. Dette kan knyttes opp mot en indre motivasjon og å velge fysisk aktivitet som noe man gjør også på fritiden.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i historikken og tematikken har jeg kommet frem til at jeg ønsker å undersøke hvordan læreren kan ta i bruk kunnskapen om temaet elevmedvirkning og selvbestemmelse til å skulle fremme læringslysten til elevene i kroppsøvningsundervisningen. Problemstillingen som er blitt utviklet ut fra dette ønsket er:

Hvordan er lærerens kunnskap om elevmedvirkning og selvbestemmelse viktig for å kunne tilrettelegge for elevers læringslyst i kroppsøvningsundervisningen?

2 Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet vil ta for seg det teoretiske rammeverket i oppgaven min. Jeg vil presentere tre teoretiske perspektiver som står sentralt i tematikken. Først vil jeg presentere selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan. Videre vil jeg presentere Shiers sin deltakelsesmodell. Avslutningsvis presenterer jeg flytteorien til Csikszentmihalyi.

2.1 Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan vil være den mest sentrale teorien for min oppgave. I en rekke år har SDT (self-determination theory) vært en mye brukt teori for å forklare indre og ytre motivasjon hos skoleelever. Teorien er også brukt som utgangspunkt for mengder med forskningsprosjekter de siste årene (Se for eksempel Ciyin & Erturan-Ilker, 2014; Ulstad, Halvari, Deci, 2018). Kjernen i SDT er at den forklarer elevs motivasjon til å gjøre oppgaver eller handling gjennom enten indre eller ytre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Den formen for motivasjon som er mest nærliggende selvbestemmelse er den indre motivasjonen. Deci og Ryan (1985) definerer den indre motivasjonen som at et individ gjennomfører en handling for opplevelsen av den positive konsekvensen handlingen fører med seg, som glede. Standage, Duda og Ntoumanis (2005) skriver at hvis en elev i kroppsøvingstimen viser en genuin form for interesse og viser tydelig glede av å gjennomføre kroppsøvingstimer. Vil man kunne anta at denne eleven er indre motivert. Ytre motivasjon blir av Ryan og Deci (2000) definert som at en elev gjennomfører en aktivitet eller handling for å kunne oppnå et kalkulerbart utfall. Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at hvis en elev deltar på aktiviteter for å unngå en straff eller oppnå en belønning, for eksempel bedre karakterer, vil handlingen være ytre motivert. Ryan (1995) hevder at elevene kan gjennomføre og oppnå akkurat samme mål, selv om at elevene er motivert av forskjellige faktorer.

Deci og Ryan (1985) har delt opp SDT i fire underkategorier. Cognitive evaluation theory, organismic integration theory, causality orientation theory og basic psychological needs theory. Cognitive evaluation theory er en underkategori som beskriver de faktorene i sosiale settinger som er med på å påvirke den indre motivasjonen hos individet. Organismic integration theory går nærmere inn på den ytre motivasjonen. Denne underkategorien trekker frem og går dypere inn i de faktorene som kan bidra til å hemme eller fremme både internaliseringsprosessen (Ryan & Deci, 2000). Den tredje underkategorien kaller Deci og Ryan for causality orientation theory. Denne underkategorien tar utgangspunkt i miljøet et individ befinner seg i og hvordan dette miljøet påvirker individets autonomi (Deci & Ryan,

1985). Siste underkategori kalles basic psychological needs theory. Her trekker Deci og Ryan frem tre kategorier for psykologiske behov de mener ligger til grunne for en enkelt handlingsregulering. Disse tre psykologiske behovene er autonomi, kompetanse og tilhørighet (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, 2003).

I denne seksjonen skal jeg gå litt mer i dybden på disse underkategoriene.

2.1.1 Cognitive evaluation theory

Denne delen av SDT er der det forsøkes å redegjøre for de faktorene som har en påvirkningskraft på den indre motivasjonen til et individ (Deci & Ryan, 1985). I denne underkategorien av SDT trekkes det frem forskjellige miljøvariabler som er et bidrag til en indre eller en ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2007).

Ryan og Deci (2000) skriver at individets indre motivasjon vil påvirkes av den sosiale konteksten individet befinner seg i. Her viser Koka og Hein (2003) til at feedbacken som læreren gir til elever i klassen er en av faktorene som ofte kan øke den indre motivasjonen til elevene. Ryan og Deci (2000) skriver at belønning på den andre siden er en av faktorene som kan virke hemmende for elevens indre motivasjon. Denne diskusjonen om hemmende og fremmende faktorer er det som var en utløsende faktor for at Ryan og Deci (2000) utviklet cognitive evaluation theory som en underkategori til SDT.

I en studie fra 1999 undersøkte Deci, Koestner og Ryan hvorvidt ytre belønning er en hemmende faktor for at elevene skal oppleve indre motivasjon. Dette blir forklart at individet ikke får følelsen av autonomi, fordi handlingen oppleves å bli gjennomført for å oppfylle et ytre krav som er satt. Da oppleves handlingen kontrollerende istedenfor autonom (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Deci og Ryan (1985) skriver at for å legge opp til fremmende faktorer for indre motivasjon må man forsikre seg at handlingen har et opphav av individets egen autonomi og en tilfredsstillelse som vokser når handlingen blir gjennomført. Ryan og Deci (2000) skriver at i en skolesammenheng vil det være vanskelig å styre unna ytre kontrollerende faktorer, og ut fra dette ble en ny underkategori av SDT skapt. Den vil jeg ta for meg i kapittelet under.

2.1.2 Organismic integration theory

Organismic integration theory er en underkategori av SDT som ble utviklet for å gi et innsyn i hvordan man kan jobbe for å integrere ytre kontrollerende aktiviteter til å skulle internaliseres og gjennom dette bli i større grad autonome aktiviteter (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Deci

og Ryan (1985) deler den ytre kontrollerte motivasjonen opp i fire forskjellige reguleringer som strekker seg fra den mest kontrollerende formen for ytre kontrollerende motivasjon til det de mente var den mest selvbestemte formen for ytre kontrollert motivasjon. Disse fire formene kalles integrert regulering, identifisert regulering, introjeksjonsregulering og ekstern regulering og er alle eksempler på ytre regulert motivasjon.

Ifølge Ryan og Deci (2000) er integrert regulering den formen for ytre kontrollert motivasjon som anses å være mest autonom. For at handlingen individet skal gjennomføre skal passe til en integrert regulering må selve motivet bak handlingen være forenlig med de verdiene og behovene som individet har fra før av. Hvis handlingen ikke passer med verdiene og behovene til individet vil dette være hemmende og oppfattes som mindre selvbestemt (Ryan & Deci, 2000). De viser også til at i enkelte situasjoner er det uunngåelig at aktiviteter er ytre kontrollert, men at man burde som lærer tilstrebe å legge opp aktiviteter som tilfredsstillende de behovene og verdiene elevene allerede har. Gjennom dette vil opplevelsen av selvbestemmelse øke, tross at aktiviteten er ytre kontrollert.

I identifiserende regulering er handlingen i en mer direkte grad satt opp mot verdier og behov enn i integrert regulering. Dette vil si at verdien av handlingen er tettere opp mot hvilken nytteverdi handlingen fører med seg, altså «hva gir handlingen meg?». Med bakgrunn i dette vil individet gjennomføre aktiviteten i større grad være ytre kontrollert når personen gjennomfører handlingen (Ryan og Deci, 2000). Selv om aktiviteten er i større grad ytre kontrollert enn i integrert regulering, vil fortsatt individet akseptere verdiene aktiviteten gir. Derfor vil det fortsatt være en form for indre motivert handling som ligger til grunn (Ryan og Deci, 2000).

Den tredje formen kaller Deci og Ryan for introjeksjonsregulering. Denne formen for regulering blir sett på i sammenheng med individets ego og oppfattelse av selvet (Deci & Ryan, 2000). I introjeksjonsregulering er man fortsatt interessert i verdiene og behovene, men her er man til motsetning fra de to forrige kategoriene ikke enkeltindividet i fokus, men personene rundt individet. Hagger og Chatzisarantis (2008) skriver at aktivitetene blir gjennomført i et forsøk på å hevde seg over personene rundt seg. Dette kan være for å unngå straff eller skam, eller kan det være for å løfte eget ego gjennom følelsen av stolthet. Tross at aktiviteten kan få individet på å føle stolthet eller at aktiviteten har verdi, kan den fortsatt skilles fra selve handlingen, og er derfor ikke indre motivert (Deci & Ryan, 2000). Et eksempel på introjeksjon er hvis individet deltar i kroppsøvingstimen for å unngå å få dårlig

følelse av å ikke ha deltatt eller hvis man deltar kun for å hevde seg foran en eventuell lærer og/eller medelevene sine. I introjeksjonsregulering kommer den ytre kontrollerte motivasjon av et indre selv som er med på å styre handlingene (Deci & Ryan, 2000).

2.1.3 Causality orientation theory

Denne underkategorien av SDT er basert på tanken om hvordan et autonomt individ handler i tråd med de interessene individet innehar. Ryan og Deci (2002) skriver at individet opplever forskjellige grader av selvbestemmelse i tre retninger. Disse tre retningene kaller de for autonome, kontrollerende og upersonlig orientering. Det kan ifølge Ryan og Deci antas at ethvert individ til en eller annen grad innehar disse. Den første orienteringen som går på autonomi forklares ved at individet utfører en aktivitet eller handling gjennom et eget og selvstendig valg, gjerne på bakgrunn av de interessene individet innehar. Ved kontrollerende orientering har individet opplevelsen av et ytre press eller en forventning som individet handler ut fra og er opplever dermed ikke å være autonom. En upersonlig orientering blir sett opp mot at individet har mangel på motivasjon, og/eller at individet opplever ikke å ha kompetanse på det aktuelle området (Ryan & Deci, 2002).

2.1.4 Basic psychological needs theory

Basic psychological needs theory forklares av Hagger og Chatzisarantis (2008) som et overordnet rammeverk for å få en forståelse for hvor den indre motivasjon oppstår fra. Deci og Ryan (1985) mener det er tre psykologiske behov som kan knyttes opp mot handlingene til et menneske. Disse tre behovene er autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet. Ryan og Deci (2000) mener at læreren må skape et miljø rundt elevene som er med å skape og støtte opp under disse behovene vil dette bidra til at man skaper mer selvbestemte og autonome former av motivasjon. På den andre siden, hvis læreren overser dette kan det føre til at det motsatte skjer. Da vil den indre verdsettingen og glede over å gjennomføre en aktivitet visne og heller bli ytre regulert (Ryan & Deci, 2000).

I et bokkapittel fra Ryan og Deci (2007) skriver de at disse psykologiske behovene vil ha en effekt på motivasjonen til individet, uavhengig om individet søker eller verdsetter behovene i utgangspunktet. Videre skriver de at læreren kan se på de tre psykologiske behovene som tre individuelle faktorer som er med på å påvirke motivasjonen til et individ. På den andre siden argumenterer de for at læreren alltid bør tenke på de tre behovene som en enhet. Denne enheten må imøtekommes for å bidra til en psykologisk vekst og integritet hos elevene (Ryan & Deci, 2007). Deci og Ryan (1985) trekker frem at påvirkningskraften til hvert enkelt behov

er situasjonsavhengig og vil variere fra situasjon til situasjon samt individ til individ. I flere studier (se for eksempel: Sheldon, Elliot, Kim, & Kasser, 2001; Taylor & Lonsdale, 2010) er det vist at de psykologiske behovene som Deci og Ryan har kommet frem til er universelle. Dette innebærer at de har lik innvirkning uavhengig av blant annet kjønn eller kultur. Selv om at behovene er universelle kan fortsatt påvirkningskraften til de individuelle behovene være forskjellig.

2.2 Shiers sin deltakelsesmodell

I 2006 publiserte Shiers (2006) en modell for et individs deltakelse, spesielt unger, i beslutninger som omgår deres eget liv. Modellen ble utviklet for å gi en forståelse for de ulike aspektene av deltakelse. Videre hvordan individet ble tatt med i beslutningsprosessen som angikk dem. Modellen består av fem nivåer som er med på å forklare hvordan individet er involvert i beslutningsprosessen. Disse fem nivåene er:

1. Individet blir lyttet til av lærer
2. Læreren støtter individet til å uttrykke sine meninger og synspunkt.
3. Læreren legger vekt på individets synspunkt.
4. Læreren involverer individet i selve beslutningsprosessen.
5. Individet deler ansvaret og makten på lik linje med lærer for beslutningene. (Shiers, 2006, s. 110)

Hvert nivå representerer en form for deltakelse og gradvis øker individets muligheter for å skulle bidra i beslutningsprosessen. Shiers (2006) mener at individet må utvikle evnen til å bidra i disse prosessene gradvis, og hvert nivå gir litt større makt enn det forrige. Med denne makten får også individet gradvis større ansvar for beslutninger over egen læring. Shiers skriver at modellen ikke skal bli forstått som en hierarkisk orden. Dette forklares gjennom at noen av nivåene avhenger av situasjonen de befinner seg i og da egner noen nivå seg bedre enn andre (Shiers, 2006).

At individet blir lyttet til av læreren er det første nivået. Shiers (2006) skriver at læreren her bør ta hensyn til å være oppmerksom og gi uttrykk for å være interessert i hva eleven har å si. Det gis ingen forventning eller krav til læreren at han/hun skal engasjere elevene og gi oppfordringer til å skulle uttrykke seg. Det er derimot forventninger at hvis eleven først tar eget initiativ til å uttrykke sine synspunkter, skal læreren være oppmerksom (Shiers, 2006).

Nivå to i modellen til Shiers går ut på at læreren gir støtte til eleven til å skulle uttrykke synspunktene sine. Her blir det lagt vekt på at læreren skal tilrettelegge slik at elevenes synspunkt kommer frem og blir hørt. Shiers (2006) skriver at elevene ofte har mange meninger om de beslutningsprosessene av aktiviteter som angår deres læring, men fordi det ofte er barrierer i veien for å uttrykke meningene sine, lar de ofte vær å uttrykke seg. Shiers trekker frem lav selvtillit, dårlige opplevelser av å ikke ha blitt hørt tidligere og/eller vanskeligheter med å uttrykke seg verbalt som eksempler på slike barrierer. Derfor mener Shiers at læreren må være den som tar initiativet til å skulle hjelpe med å bryte disse barrierene. Dette gjennom å åpne opp for å gi barnet muligheter til å skulle uttrykke seg. Videre trekker Shiers frem at hvis læreren ikke hjelper og gir de mulighetene som eleven trenger til å skulle uttrykke seg, kan det argumenteres for at eleven ikke heller lyttes til (Shiers, 2006).

Det tredje nivået tar for seg at læreren nå tillegger vekt på elevens synspunkter. Under dette nivået mener Shiers det er essensielt at den vekten læreren legger i elevens synspunkt skal være i tråd med modenheten og alderen til eleven. Når dette nivået er realisert mener Shiers (2006) at man treffer barnekonvensjonens artikkel 12, som tar for seg barnets rettigheter til å skulle uttrykke sine egne meninger (Shiers, 2006). Shiers trekker frem poenget at til tross for at læreren skal legge vekt på meningene og synspunktene til elevene, er det fortsatt flere faktorer som bidrar til å påvirke den endelige beslutningen. Det forventes derfor at læreren gir tilbakemeldinger og begrunnelser for de valgene som blir tatt, spesielt hvis de viker fra elevens synspunkter.

Fjerde nivå i Shiers deltakelsesmodell innebærer at læreren involverer eleven i beslutningsprosessen. Her skiller nivået seg fra tidligere nivå fordi eleven blir involvert og får muligheten til å skulle bidra i den avsluttende beslutningsprosessen over aktiviteter som omhandler deres læring. Her trekkes frem medbestemmelse som et nøkkelord, fordi lærer og elev går sammen for å finne en løsning. Her deles makten på begge parter, men tross dette er det fortsatt læreren som har den avsluttende beslutningsmakten. Det er derfor medbestemmelse som trekkes frem og ikke selvbestemmelse (Shiers, 2006).

I det siste nivået i modellen fordeles makten likt på lærer og elev. Her må lærer oppgi den makten han/hun har hatt på de tidligere nivåene og slippe inn eleven som en likeverdig deltaker i beslutningsprosessen. Shiers skriver om dette nivået at innflytelsesgraden til eleven vil være høy hva det gjelder beslutningsprosessen. Modellen må bli sett på som en øving, og

eleven må øve på å gradvis få mer makt, imens lærer må øve på å oppgi makten til å ta beslutninger. Derfor trekkes det frem at eleven ikke burde bli presset til dette nivået. Dette innebærer at eleven ikke skal ta ansvar for å ta de beslutningene eleven ikke ønsker å ta, eller de beslutningene eleven ikke greier å håndtere (Shiers, 2006). I dette nivået trekker Shiers (2006) frem at FN's barnekonvensjon ikke oppgir denne grad av deltakelse som forpliktende. Derfor argumenteres det for at det siste nivået kan bli sett på som et mål for å anerkjenne elevens ferdigheter til deltakelse i egen læring (Shiers, 2006).

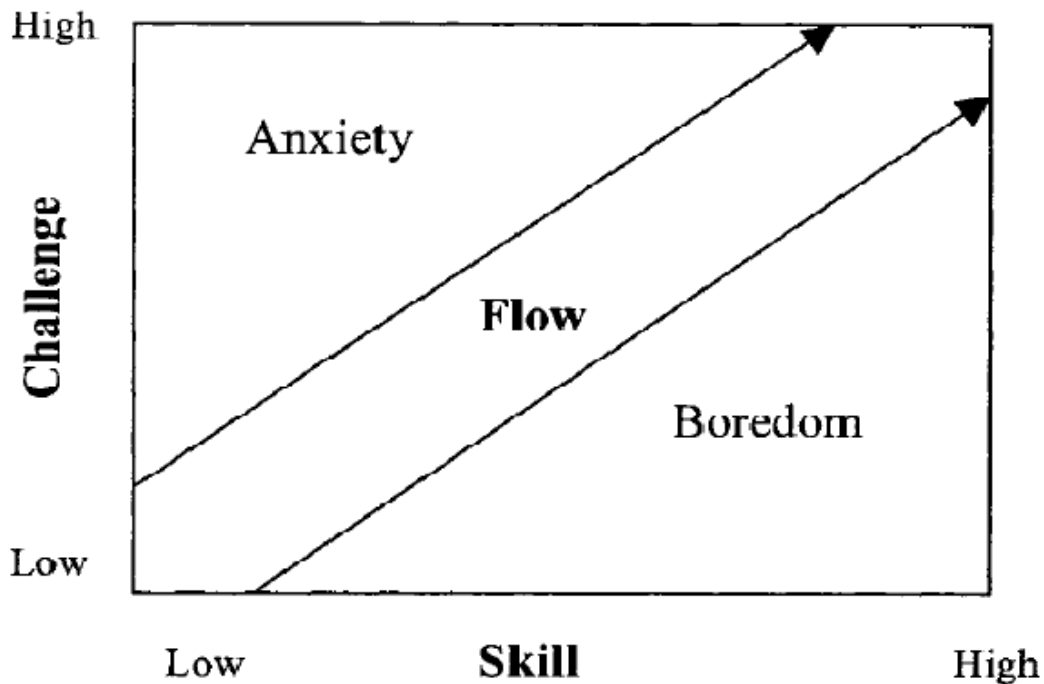
Shiers (2006) mener at deltakelse i beslutningsprosesser som angår egen læring, er en prosess som må øves på. Læreren kan derfor ikke gi denne makten til elevene uten å ha reflektert gjennom om elevene er klar for denne makten, eller i stand til å utnytte denne makten positivt. Jo mer makt elevene får i beslutningsprosessen, jo mer kan eleven ta på seg konsekvensene for det eventuelle utfallet av aktivitetene. Derfor er det viktig at eleven også har reflektert over den makten som blir gitt dem og hva det innebærer og forventes av dem når de innehar denne makten over egen læring.

2.3 Flytteori

En kjent teori innenfor indre motivasjon er Csikszentmihalyi sin teori om flyt. Fokuset hans har i hovedsak vært å undersøke hvilke faktorer som gjør elever indre motivert til å gjennomføre en aktivitet eller oppgave. Dette skiller seg litt fra selvbestemmelsesteorien som både fokuserer på den indre motivasjonen, men også legger mye vekt på de ytre faktorene som er med på å hemme den indre motivasjonen i teoriene sine. Jackson og Csikszentmihalyi (1999) undersøkte den indre motivasjonen til individer opp mot idrett. Her kom de frem til en rekke faktorer som bidrar til å fremme indre motivasjon. Noen forutsetninger var at det var en balanse mellom utfordringen og ferdighetene til individet, det måtte være et klart mål med aktiviteten og individet måtte ha full konsentrasjon. Videre måtte individet ha følelsen av full kontroll, under aktiviteten kunne individet oppleve et fravær av selvbevisstheten, det måtte være et fravær av ytre påvirkningsfaktorer (straff eller belønning) og individet måtte oppleve en glede over å gjennomføre aktiviteten. Hvis et individ opplevde tilstedeværelse av noen eller fler av disse faktorene, kunne dette føre til det Jackson og Csikszentmihalyi kaller *flyt* (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999).

Csikszentmihalyi (1975) beskriver tilstanden av flyt som at individet opplever å handle uten å tenke, på autopilot. For å oppnå dette mener Csikszentmihalyi at det må være en balanse mellom utfordringen og ferdighetene. Selve tanken bak flytbegrepet ble undersøkt av

Csikszentmihalyi på midten av 70-tallet. Teorien ble utviklet deretter med mye bakgrunn i forskning som var gjort på indre motivasjon hos idrettsutøvere. Derfor kan man trekke paralleller mellom arbeidet til Csikszentmihalyi og blant annet Deci og Ryan. Ut av forskningen Csikszentmihalyi gjorde på området utviklet han og Jackson (1999) en figur som skulle illustrere tanken bak flyt, som er vist i figuren under.



Figur 1: Flytteorien (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999)

En sentral del i flytteorien er selvinnsikten til individet. Opplevelsen av å havne i en flytsone omhandler i like stor grad om hvordan eleven selv ser på seg selv og sine ferdigheter som de ferdighetene eleven faktisk innehar. Et eksempel på dette er hvis man ser på idrettsutøver og deres evne til å beholde ro i kroppen under konkurransesituasjoner. Dette er fordi de er i en sone der fokuset kun ligger på situasjonen og derfor bekymrer de seg ikke over alle tingene som potensielt går galt. For elever i skolen skal vi ikke forvente at elevene skal handle som toppidrettsutøvere, men opplevelsen av flyt er noe som alle kan oppleve og dette kan bidra til at elevene skaper positive forbindelser med fysisk aktiviteter. En konsekvens av dette kan være at eleven på fritiden også får det lettere å holde seg fysisk aktiv (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999).

Shernoff og Csikszentmihalyi (2009) påpeker i deres artikkel at læreren har en sentral rolle i å gi elevene både utfordringer, men også emosjonell støtte. De viser til forskning gjort av Turner og Meyer (2004) som konkluderer studien deres med at for å kunne utvikle og øke den indre motivasjonen til elevene er læreren nødt til å gi emosjonell støtte kombinert med utfordringer i undervisningen. Shernoff og Csikszentmihalyi (2009) hevder at deres studie er et godt eksempel på hvordan «skilledfull teachers» oppnår både å gi støtte og utfordringer samtidig. Videre påpeker de at denne balansegangen kan bidra til at elevene oppnår flyt i undervisningen. Kawabata (2018) forsket på en intervensjon som skulle bidra å øke opplevelse av flyt hos elever i kroppsøvingsundervisningen. Etter 7 uker med intervensjonen implementert på eksperimentgrupper, kunne han vise til at opplevelsen av flyt hadde en signifikant økning sammenlignet med kontrollgruppene. Kawabata viser videre at gjennom denne økningen av flyt, var det også økt deltakelse i timene og elevene opplevde en økning i deres kompetanse.

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg presentere den vitenskapelige rammen som ligger til grunn for oppgaven min. Først vil jeg redegjøre for hermeneutikken i forskningen jeg tar for meg. Videre vil jeg begrunne valg av litteraturstudie som metode. I tillegg skal jeg redegjøre for hvordan jeg har valgt søkeord, hvilke databaser jeg tar i bruk og fremgangen i prosessen av å søke etter artikler. Gjennom dette vil jeg belyse hvordan jeg kom frem til de utvalgte studiene. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg reflektere rundt etiske dilemmaer, validitet, reliabilitet og reflektere rundt de styrkene og svakhetene en slik metodisk tilnærming kan ha.

3.1 Hermeneutikk

Det vil være nødvendig å redegjøre for hermeneutikken i studien min. Creswell (2012, s. 80) forklarer at en litteraturstudie kan være «... a written summary of journal articles, books, and other documents that describes the past and current state of information on the topic of your research study» (Creswell, 2012, s. 80). Grønmo (2016) skriver at for å ta for seg en litteraturstudie, må man ta i bruk en metode som innebærer en form for fortolkningslære eller fortolkningskunst. Gadamer (2007) beskrivelse av hermeneutikken sier at det er en filosofisk ide om forståelsen og vitenskapelig tekstanalyse. Grunnsteinen i hans tanke om hermeneutikk er at hvis kunnskapen bare forstås fra et gitt resultat, blir substansen av individets opplevde erfaring fjernet. Dette mener han fører til at en menneskelig dimensjon av kunnskap blir minimert. Formålet med hermeneutikken er at mennesket ligger i en overlevering som frigjør oss til å kunne tilegne seg ny kunnskap. På denne måten blir hermeneutikken en form for språklig prosess som omhandler formidling (Gadamer, 2007). Thornquist (2003) skriver at man ikke kan fortolke tekster uten noen forutsetning. Dette innebærer ifølge han at man tar med egne forutsetninger inn i fortolkningen og at dette er en prosess forskeren må være nødt til å være klar over.

Giddens (1982) skriver at forskeren burde ta hensyn til at det er en relasjon mellom forsker og forskningsobjekt som han kaller subjekt-subjekt relasjoner. Han bruker begrepet *dobbelt hermeneutikk* som en betegnelse på dette. Rent praktisk innebærer dette at forskeren tolker forskningsobjektets tolkning av en situasjon eller ett fenomen. Et slikt syn på forskningen skaper to nivåer ifølge Giddens. Det første nivået er et erfaringsnært nivå som tar utgangspunkt i informantens utspill. Det andre nivået går ut på at forskeren setter informantens utspill inn i en analyse som også er forankret i teori (Giddens, 1982). Med dette i bakgrunn kan man derfor argumentere for at mitt forskningsprosjekt tar for seg en form for trippel hermeneutikk.

Argumentasjonen for dette er at jeg som forsker i en litteraturstudie, er nødt til å tolke de resultatene som ligger i en artikkel. Empirien fra denne artikkelen vil ha det Giddens kaller for dobbel hermeneutikk, fordi forskeren tolker forskningsobjektets tolkning av et fenomen. I dette tilfellet er fenomenet elevmedvirkning i kroppsøving. Refleksjoner rundt denne prosessen og denne balansen vil jeg ta for meg mot slutten av kapittel 3.

3.2 Litteraturstudie

I litteraturstudien består empirien for å svare på problemstillingen av tidligere studier og undersøkelser som er gjennomført av andre forskere. Derfor forsker man i en litteraturstudie gjennom å ta i bruk eksisterende kunnskap om et fenomen eller tema gjennom å søke i databaser på studier og rapporter (Støren, 2013). Støren (2013) skriver at litteraturstudien i seg selv ikke bidrar til å skape nytt datamateriale, men at gjennom å samle sammen studier som er gjort på et fenomen kan man komme frem til ny innsikt og forståelse. Den tidligere forskningen kan bli sett på litteraturstudiens informanter. Avayard (2014) skriver at gjennom en litteraturstudie vil man få muligheten til å ta i bruk små biter av informasjon på et tema og sette de sammen slik at dette danner et utvidet bilde av fenomenet. For å få en bredere kunnskap om et tema eller fenomen skriver Avayard (2014) at en narrativ litteraturstudie er å foretrekke til fordel for en systematisk. Den systematiske litteraturstudien er designet for å ha et smalt fokus og legger som føring at man må forsøke å søke etter «alle» studier. Dette vil være for omfattende å gjennomføre i et masterprosjekt. I neste underkapittel skal jeg redegjøre for hva en narrativ litteraturstudie innebærer.

3.2.1 Narrativ litteraturstudie

Baumeister, Leary, & Salovey (1997) skriver at den tradisjonelle (narrative) litteraturstudien har som et hovedformål å skulle samle litteratur og ha et kritisk blikk på den empirien som ligger tilgjengelig på et bestemt fenomen. Videre skriver de at å identifisere kunnskapsstatusen kan være en verdifull funksjon for vitenskapen. Argumentasjonen for dette er at man skaper en oversikt som kan være tilgjengelig som en ressurs for ansatte i skole- og utdanningssektoren.

Gjennom den narrative litteraturstudien er subjektivitet et faktum som man ikke kan unngå. Dette innebærer at forfatteren av litteraturstudien sine tolkninger og vurderinger av artikler er det som blir trukket frem. I praksis innebærer dette at man gjennomgår den utvalgte litteraturen og basert på gjennomgangen trekker de konklusjonene forfatteren mener er gyldige basert på den foreliggende empirien (Befring, 2007).

Forsberg og Wengström (2013) skriver at det ikke stilles noe formelle krav til antall studier som må være inkludert. Dette avhenger helt av de kriteriene som blir satt og hvilke studier som passer disse kriteriene. Green, Johnson, & Adams (2006) skriver at den narrative litteraturstudien ikke stille de samme strenge kravene som for eksempel en systematisk litteraturstudie. Allikevel forventes det at man viser systematikk i hvordan man har samlet inn studier, hvordan man presenterer funn og de vurderingene forfatteren utfører underveis. Med bakgrunn i dette anser jeg det som nødvendig å redegjøre for søkeprosessen, skape tydelige inklusjons- og eksklusjonskriterier og vurdere og begrunne dette arbeidet tydelig. I delkapittelet under vil jeg redegjøre for hvilke kriterier jeg har satt for inklusjon og eksklusjon i søkestrategien min, videre vil jeg begrunne disse valgene.

3.2.2 Inklusjon- og eksklusjonskriterier

Avayard (2014) skriver at inklusjon- og eksklusjonskriterier skal bidra til å finne de studiene som er relevant til å skulle gi svar på en gitt problemstilling og til å luke ut de studiene som ikke bidrar til dette. Med bakgrunn i dette har jeg utviklet ett sett med generelle inklusjon- og eksklusjonskriterier og ett sett med kriterier som er spisset inn mot tematikken i oppgaven.

Generelle inklusjons- og eksklusjonskriterier:

1. Publikasjoner som er over 10 år gamle ekskluderes fra søkene mine.
2. Publikasjonene må være publisert i et fagfelleverdert tidsskrift, enten nivå 1 eller 2.
3. Søket sprer seg over artikler som både er skrevet på norsk og engelsk, men forskningen må være gjort på en norsk skole.

De mer spisset inklusjons- og eksklusjonskriterier:

4. Hovedformålet med studiene må være å se nærmere på selvbestemmelse eller elevmedvirkning.
5. Fysisk aktivitet og kroppsøving må ligge til grunne for forskningen som er gjort.

3.2.3 Begrunnelse for valg av inklusjons- og eksklusjonskriterier

Først og fremst vil jeg redegjøre og begrunne for hvorfor jeg har valgt å inkludere både kvalitativ og kvantitative studier i forskningsprosjektet. Avayard (2014) skriver at kvalitative studier har som formål å få en forståelse av erfaringene og opplevelsene til mennesker. Videre har også kvalitative studier ifølge Avayard formål om å gi en innsikt og gi forståelse om fenomener som undersøkes. Grunnen til at jeg inkluderer både kvalitativ og kvantitativ

metode, er at den kvantitative metoden kan peke på om det finnes korrelasjoner som direkte linker autonomi og selvbestemmelse til deltakelse, og ønske om å bevege seg i kroppsøvningsundervisningen. Den kvalitative metoden derimot, kan peke på et mer individrettet fokus og kan gi en forståelse for fenomenet selvbestemmelse. Sammen mener jeg at disse to vinklingene, tross at de er forskjellige, kan bidra til å gi en mer holistisk forståelse av fenomenet jeg undersøker. Berg (2013) skriver at denne metodiske tilnærmingen som kalles mixed-methods kan bidra til å vise et bredere bilde av et fenomen. Gall, Gall & Borg (2007) mener at denne formen for mixed-methods kan være en større kunnskapskilde enn hvis man avgrenser til kun en metodisk tilnærming.

Grunnen til at søket utvides til å inkludere engelskskrevde studier er at mye av forskningen som er gjort i norsk skole publiseres på engelsk. Som en konsekvens av dette er det litt tynt med norskskrevde artikler på fagfeltet.

For å øke validiteten og reliabiliteten i min studie er en av inklusjonskriteriene at de artiklene som tas i bruk, må være publisert i et fagfelleurdert tidsskrift. Dette kriteriet betyr at mastergrad og andre avhandlinger blir utelukket fra dette studiet. Jeg valgte også å ta med artikler som omhandler både selvbestemmelse og elevmedvirkning i kroppsøving. Dette er fordi disse begrepene henger tett sammen. Der viser jeg tilbake til Shier sin deltakelsesmodell (2006) under punkt 2.2 som viser at det er en tynn linje mellom aktiviteter der elevene får medvirke gjennom å bli hørt og lyttet på, og aktiviteter der elevene føler på autonomi gjennom ansvar for å bestemme. For rette oppgaven inn mot skoleperspektivet utelukker jeg også artikler som er gjort på medbestemmelse og selvbestemmelse i idrett utenfor skolen.. Et annet inklusjonskrav er at artikkelen må være publisert innen de siste 10 årene.

Argumentasjonen for dette inklusjonskravet er at slik jeg viste i det historiske læreplansynet på temaet har fokuset på det aktuelle temaet hatt en økning i både LK06 og i den nye læreplanen. Dette har ført til at fokuset i forskningen på tematikken også har hatt en økning. For å sikre at forskningen er relevant og tidsriktig, ønsker jeg derfor å se på det i et 10 års perspektiv, etter at Lk06 var implementert godt i den norske skole til i dag.

3.2.4 Søkeprosessen

Kirkhei og Ormstad (2013) skriver at en sentral del i søkeprosessen er å få inkludert og utforsket så mange studier som mulig av de tilgjengelige studiene på det aktuelle temaet. Videre poengterer de viktigheten med å unngå å ende opp med et skjevutvalg av studier. For å unngå et skjevutvalg har jeg lagt stor vekt på å bruke tid på å utvikle gode søkeord som favner

om temaet. Jeg tar også i bruk troverdige søkemotorer og disse vil bidra til å søke etter de artiklene som ligger ute.

De søkemotorene som har lagt til grunne for søkeprosessen til dette litteraturstudie, har vært Oria (gjennom UiT – Norges Arktiske Universitet), ERIC og Google Scholar. I tillegg til dette har jeg tatt i bruk Nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag som er en gruppe ildsjeler innenfor kroppsøvingsforskning i Norge. Disse holder en oppdatert liste på all norsk forskning som er gjort på norsk skole de siste årene. Denne listen oppdateres etter hvert som ny forskning publiseres. Denne listen har vært til stor hjelp til denne oppgaven.

Etter å ha lest gjennom abstract og nøkkelordene i de forskjellige studiene som kom opp, dette var for å se at mine søkeord for det første stemte over ens med de nøkkelordene som kom hyppig opp. For det andre var det for å se etter om det var noen andre begreper som ble nevnt hyppig som jeg kunne ta med videre. Samtidig begynte jeg på en liste med aktuelle artikler, hvor noen av disse artiklene ble ekskludert på bakgrunn av abstract, imens andre ble ekskludert etter å ha gått nærmere inn på innholdet i artikkelen. Det var blant annet i denne prosessen jeg utvidet søkelyset fra «elevmedvirkning» til å inkludere «selvbestemmelse». Argumentasjonen er at jeg mange av artiklene som hadde den ene tematikken, også tok opp den andre. Dette har jeg redegjort for tidligere under 3.2.2 inklusjons- og eksklusjonskriterier. I neste kapittel vil jeg ta for meg selve søkeprosessen i større detalj og hvordan jeg gikk frem.

3.2.5 Fremgangsmåte i søkeprosess

Befring (2007) skriver at for å øke studiens etterprøvbarehet er en viktig faktor at man i litteraturstudien gjør en grundig og nøye beskrivelse av hvordan en går frem i søkeprosessen. Dette vil bidra til å øke oppgavens reliabilitet som jeg skal ta for meg i et senere kapittel. Selve litteratursøket har vært en pågående prosess fra oppgavens tematikk ble fastslått til metodekapittelet ble skrevet.

Først ut tok jeg i bruk Google scholar og Oria gjennom UiT – Norges Arktiske Universitet sine domener. Oria sin søkemonitor er en portal der det samles materiale som er tilgjengelig hos norsk fag- og forskningsbibliotek. I tillegg til dette materialet er det også lagt inn store mengder med materiale som finnes på nett fra diverse nasjonale og internasjonale tidsskrift. Det første søket jeg foretok meg var «self-determined» + «Physical education» + «norway». Dette ga meg 6760 treff. Av disse er store mengder irrelevant fagstoff. En av grunnene til at jeg får mange treff er at søkemonitorene går utover søkeordene for å finne relevante artikler.

Dette innebærer blant annet at alle søkeordene ikke må være inkludert i artikkelen for at den foreslås. Etter de 30 første artikkelene kunne jeg se at temaene ikke var relatert til søket mitt, og det jeg var ute etter. Ut av disse 30 artiklene leste jeg gjennom abstractene på alle og endte opp med 7 artikler som kunne være relevante. Etter å ha lest disse 7 og sett de opp mot inklusjons- og eksklusjonskriteriene mine stod jeg igjen med 1 valgte artikkel.

Etter å ha gjort et søk på norsk med søkeordene «selvbestemmelse» og «kroppøving», i tillegg gjorde jeg søk med «autonomi» og «kroppøving» kom jeg frem til rundt 100 treff. Av disse var 89 avhandlinger. Av de resterende 11 tok jeg i bruk samme prosess som forklart over og endte opp med å inkludere ytterligere 2 artikler.

Neste søkemonitor jeg tok i bruk var ERIC, Educational Resource Information Center. Dette er en internasjonal søkemonitor som samler tidsskriftsartikler innenfor det pedagogiske fagfeltet. Denne søkemonitoren aksepterer stort sett bare engelskskrevde tekster og har en policy på at alle artiklene må være fagfellevurdert for å inkluderes. I ERIC brukte jeg søkeordene «self-determination» og «physical education». I tillegg huket jeg av på «norway» som forskningsfelt slik at jeg kunne være trygg på at forskningen var gjort i Norge. På dette søket fikk jeg 7 treff. Igjen tok jeg i bruk samme prosess som er beskrevet ovenfor å finne frem til hvilke av disse artiklene som kunne være relevant for min studie. Av disse ble det valgt 1 artikkel.

For å forsikre meg om at jeg hadde fått inkludert mest mulig av forskningen gjort på fagfeltet tok jeg også i bruk *Nettverk for forskning på kroppøving og idrettsfag* sin liste over norsk publiserte artikler de siste årene. Ut av denne listen var det 4 aktuelle kandidater, hvorav 2 av disse ble inkludert i studien min. I neste kapittel vil jeg presentere en fullstendig oversikt over hvilke artikler som er inkludert i min studie.

3.3 Utvalgte artikler

I et utvalg av mange studier vil det være variasjon i hvilken form, hvilket innhold som er vektlagt, og kvaliteten over studiene. En viktig faktor for å sikre seg at alle studiene har bra kvalitet over seg, er å kun ta utgangspunkt i studier som er fagfellevurdert. Green, Johnson og Adams (2006) peker på at det er viktig å ta utgangspunkt i en form for avkryssingsskjema som bidrar til å vurdere kvaliteten i forskjellige typer artikler, når man gjennomfører en litteraturstudie. For å skape større sikkerhet rundt reliabiliteten og kvaliteten til studiene som er valgt ut, har jeg derfor tatt utgangspunkt i Kunnskapssenteret sine skjemaer for kritisk

vurdering av forskningslitteratur (Kunnskapssenteret, 2014). Kunnskapssenteret har utviklet både skjemaer for kvalitativ og kvantitativ forskning og jeg har anvendt begge skjemaene i kvalitetsvurderingen av de utvalgte studiene.

Sjekklisten til Kunnskapssenteret er en vurdering på kvaliteten på en gitt studie. Sjekklisten tar for seg formålet til studien, hvorvidt problemstillingen er klart formulert og beskrevet, om designet for studien er tydelig og et godt valg for hva som ønskes å undersøkes, om forfatterne har definert utvalget tydelig, om studien er representativ, om analysedelen og datainnsamlingen er tydelig og godt beskrevet og om man finner ett samsvar mellom resultatene og konklusjonen. Kunnskapssenteret (2014) skriver at kategoriene for vurderingen burde rangeres mellom høy, middels og mangelfull. Hvis alle eller bortimot alle de listede kriteriene fra sjekklisten er opprettholdt kategoriseres studien som «høy». Hvis enkelte kriterier ikke er opprettholdt må det ikke på noen ha påvirkning på studiens konklusjon for å fortsatt kunne kategoriseres som «høy». Dersom enkelte av kriteriene ikke er opprettholdt eller hvis enkelte av kriteriene er svakt beskrevet brukes «middels». Også her skal ikke studien sin konklusjon påvirkes i noen betydelig grad for å havne på «middels». Dersom ingen eller bare noen av kriteriene er opprettholdt eller hvis alle kriteriene er svakt beskrevet vil dette bli «mangelfull». Hvis studien kategoriseres som «mangelfull» er det stor sannsynlighet for at studien sin konklusjon er forandret (Kunnskapssenteret, 2014). Jeg har kun tatt med studier som jeg har vurdert til å være «høy» ut fra sjekklisten til kunnskapssenteret.

#	Forfatter og publiserings kanal	Tittel	Tematikk	Forskningsmetode	Utvalg	Fagfelle-vurdert
1	Pål Lagestad - Acta Didactica Norge	Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvingsundervisningen ved en	Selvbestemmelse og deltakelse i kroppsøving	Dybde-intervju og observasjon	Tro lærere og 15 elever	Ja

		videregående skole.				
2	Irina Burchard Erdvik, Tommy Haugen, Andreas Ivarsson og Reidar Säfvenbom - Journal for Research in Arts and Sports Education	Development of basic psychological need satisfaction in physical education	Autonomi, de tre psykologiske behovene, interessebasert kroppsøving	Kvantitativ undersøkelse på nett	693 elever	Ja
3	Svein Olav Ulstad, Hallgeir Halvari, Øystein Sørebo og Edward Deci – Scientific Research Publishing	Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School	Selvbestemmelses teori opp mot deltakelse og aktivitetsnivå i ungdomsskolen	Kvantitativt - spørreskjema	290 elever	Ja
4	Tor Egil Bagøien og Hallgeir Halvari -	Self-determined motivation in physical education and its	Selvbestemmelses teori og motivasjon	Kvantitativt - spørreskjema	329 elever	Ja

	Perceptual and Motor Skills	links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity and well-being in general	for fysisk aktivitet og aktivitetsnivå			
5	Steffen Tangen og Birgitte Nordahl Husebye - Acta Didactica Norge	Interessebasert kroppsøving	Autonomi og selvbestemmelse og interessebasert kroppsøving	Fokusgruppeintervju	Fem elever og fire lærere	Ja
6	Svein Olav Ulstad, Hallgeir Halvari, Øystein Sørebo og Edward Deci	Motivational predictors of learning strategies, participation, exertion, and performance in physical education: A randomized controlled trial	Lærers autonomi-støtte og deltakelse i kroppsøving	Kvantitativt spørreskjema	461	Ja

Tabell 1: Inkluderte artikler.

3.4 Metodisk refleksjon

Gjennom fenomenologisk og hermeneutisk forskning som kan ved flere tilfeller omhandle komplekse og vanskelige fenomener, er det en risiko for at konklusjonen blir svekket av eventuelle svakheter i studien og/eller feilkilder. Støren (2013) skriver at det er spesielt viktig

å gjøre rede for og vurdere slike svakheter i en litteraturstudie som tar utgangspunkt i metoder som ser nærmere på disse fenomenene. For å begrense studier som blir påvirket av dette har jeg kun tatt med studier som er fagfellevurdert og jeg har tatt i bruk kunnskapscenteret (2014) sin sjekklister for kritisk vurdering av forskningslitteratur. Allikevel anser jeg det som nødvendig å gjøre rede for refleksjoner over utfordringer som kan ha oppstått under blant annet datainnsamlingen. Aller først skal jeg redegjøre for validiteten, reliabiliteten og generaliserbarheten i studien min.

3.4.1 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Validiteten blir brukt for å forklare gyldigheten til datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at begrepet blir definert på like måter, men at deres definisjon går ut på sannheten, riktigheten og styrken til en gitt påstand. I en forskningsstudie handler validiteten i hovedsak om en gitt metode er egnet til å skulle forske på det det oppgis at det skal forskes på og hvorvidt den kunnskapen som kommer til lys i forskningen, kan stoles på. Grønmo (2016) skriver at validiteten i studien er et mål på gyldigheten til datamaterialet opp mot den problemstillingen eller de forskningsspørsmålene som studien ønsker å belyse. Arskey og O'malley (2005) skriver at litteraturstudie som metode vil styrkes gjennom at forfatterne presenterer fremgangsmåten detaljert og tydelig. De argumenterer for dette gjennom at hvis fremgangsmåten er tydelig presentert vil det være lettere at andre kan gjenta studien. For å øke validiteten i min studie har jeg nøye valgt ut søkeord og brukt lang tid på søkeprosessen. Dette er for å sikre at jeg undersøker det fenomenet jeg har ønsket å undersøke. Validiteten i oppgaven min styrkes gjennom at inklusjons- og eksklusjonskriteriene er nøye fulgt og har lagt føring for at jeg velger ut artikler som omhandler sentral tematikk for oppgaven. Siden jeg gjennomfører en litteraturstudie og jeg behandler andres forskning har det vært essensielt med en grundig behandling av data, spesielt på de funnene jeg har gjort. Dette er forklart tidligere i kapittelet om hermeneutikk. For å styrke validiteten i min oppgave har jeg lagt mye vekt på å unngå at mine forståelser og tolkninger har vært styrende for det jeg leser i de aktuelle artiklene. En utfordring med litteraturstudie er at det er umulig å legge vekk mine tolkninger fullstendig. Samtidig kan jeg ikke sikre at forfatterne av en aktuell studie har tolket situasjonen slik den opprinnelig var. Gjennom dobbelt hermeneutikk kan det oppstå at den virkelige hendelsen har endret litt på seg, og svekker derfor validiteten.

Begrepet reliabilitet handler om forskningsstudiets datamaterie. For at reliabiliteten skal vurderes som høy, bør opplegget for selve undersøkelsen være utviklet på en entydig måte. I

tillegg bør innsamlingen av data være både grundig og gjennomført på en systematisk måte (Grønmo, 2016). Derfor er systematikk og ett stadig kritisk blikk på drøftingen av datamateriet i studien være viktig for å øke reliabiliteten. I boken til Thagaard (2018) blir troverdighet brukt for å erstatte begrepet reliabilitet. I denne sammenhengen blir troverdighet brukt for å forklare hvilken grad funnene i studien er lik virkeligheten. For å kunne oppnå troverdighet mener Thagaard (2018) at forskeren er nødt til å argumentere for hvordan de gitte resultatene ble utviklet gjennom forskningsprosessen. For å styrke reliabiliteten i oppgaven min har jeg nøye dokumentert hvilke utvalgs-kriterier som lå til grunne, samt dokumentert søkeprosessen jeg gjennomførte for å komme frem til de utvalgte artiklene. En styrke for litteraturstudien er at hvis disse prosessene er godt dokumenterte kan leseren gå inn i materiet og etterprøve studien. Et moment som kan svekke reliabiliteten i forskningen min er at de utvalgte artiklene ikke er designet for å svare på akkurat min problemstilling. Det er derfor viktig at alle artikler på hver sin måte kan bidra til å belyse min problemstilling uten at det nødvendigvis var formålet med deres studie. Fordi dette er en litteraturstudie med narrativ litteraturstudie og ikke en systematisk litteraturstudie stilles det ikke like strenge krav til selve søkeprosessen, dette er forklart i kapittel 3.2.1. Dette innebærer at jeg ikke har inkludert en stor rekke av søkemonitorer, kun de tre som er beskrevet i kapittel 3.2.3. Med dette i bakhodet kan jeg ikke utelukke at hvis jeg hadde inkludert flere søkemonitorer ville utvalget ha sett annerledes ut. I tillegg har jeg valgt ut artikler basert på hva jeg mener vil bidra til å belyse min problemstilling. Derfor er subjektivitet uunngåelig, til tross for at jeg har forsøkt å være objektiv i den grad det lar seg gjøre.

Shenton (2004) skriver at en studie sin overførbarhet handler om i hvilken grad resultatene og diskusjonen i en studie kan overføres til lignende kontekster. I mitt prosjekt har jeg tatt i bruk et verktøy Shenton (2004) kaller for metodetriangulering. Dette går ut på at jeg både bruker kvantitative og kvalitative data for å belyse fenomenet som skal undersøkes. Noe som svekker akkurat min studie er at det er en liten skjevfordeling (forholdvis 4-2) med kvantitative og kvalitative studier. Forskningsprosjektet mitt vil være overførbart til fagpersoner, lærere, lærerutdanner m.v. I all hovedsak vil resultatene i min studie være overførbare til alle som jobber med barn og unge, innenfor det aktuelle fagfeltet. Det vil også være relevant for lærere som jobber med andre fag enn kroppsøving også, da jeg undersøker autonomi og selvbestemmelse som fenomen og effekten av å ha kunnskap om dette i undervisningssituasjoner.

3.4.2 Ethiske refleksjoner

I veilederen til de nasjonale forskningsetiske komiteene for humaniora og samfunnsvitenskap (2018) står det at et premiss for god etisk forskning er at det ligger en akseptabel grad av vitenskapelig standard til grunne for forskningen. I min narrative litteraturstudie har jeg tatt utgangspunkt i hvordan Avayard (2014) beskriver fremgangsmåten for et slikt prosjekt. Jeg har forsøkt å være systematisk, etterprøvable og åpen i alle prosessene som ligger til grunne for prosjektet mitt. Jeg har forsøkt å være objektiv til den grad det lar seg gjøre, og jeg har forsøkt å reflektere rundt de akademiske valgene som er tatt. De utvalgskriteriene som jeg har utviklet til denne oppgaven er begrunnet i delkapittelet 3.2.2.1. Jeg har også tatt i bruk sjekklisten til kunnskapssenteret for vurdering av kvalitet på en forskningsstudie. Gjennom denne listen og inklusjons- og eksklusjonskriteriene mine har jeg kun tatt med artikler jeg vurderer til å være «høy» jamfør sjekklisten sine kriterier. Gjennom at alle artiklene som er inkludert også er fagfellevurdert ligger det en sikkerhet i at studiene har god forskningsetikk. På den andre siden er det ikke garantert. Derfor er forskningsetikk noe jeg også manuelt har gått inn og sett etter i alle av de utvalgte artiklene.

Litteraturstudie som metode i mastersammenheng trenger ingen etiske godkjenninger fra NSD. Dette betyr ikke at det ikke er nødvendig å være kritisk til egne etiske valg i min studie og det har vært ønskelig å vise at det ligger en høy grad av etikk. I mitt prosjekt har det vært viktig å vise respekt ovenfor forfatterne av de utvalgte artiklene, da dette er de nærmeste berørte partene i min forskning. Derfor er det viktig å skille mellom mine tolkninger og forfatterne sine ord. Avayard (2014) skriver at et viktig moment i litteraturanalysen er å være bevisst over de holdningene og de forståelsene man har av hvilke resultater man forventer å finne i sin studie. Dette er hva Creswell (2012) kaller for hermeneutikk og min tolkning av en gitt artikkel blir det Giddens (1982) kaller for dobbelt hermeneutikk. I resultatkapittelet og videre i diskusjonskapittelet blir jeg nødt til å være bevisst på egen hermeneutikk og dobbelt hermeneutikk for å vise profesjonalitet. I tillegg for å vise høy grad av etikk ovenfor forfatterne og de respondentene de har hatt i sine studier.

4 Presentasjon av funn

I denne oppgaven har jeg valgt å presentere artiklene hver for seg for å skape en god oversikt over hvilke funn som kommer frem i de forskjellige artiklene. Som nevnt innledningsvis er formålet med min litteraturstudie å ta små biter fra forskjellige forskningsprosjekt for og sette de sammen for å kunne belyse ett gitt tema eller fenomen. Presentasjonen av artiklene vil i dette kapittelet være todelt. Første del vil ta for seg de kvalitative studiene og andre del tar for seg de kvantitative.

I dette kapittelet skal jeg ta i bruk de utvalgte artiklene fra kapittel 3.3 for å belyse et bredt utvalg av den forskningen som er gjennomført på tematikken om elevmedvirkning og autonomi i kroppsøvfingsfaget på norsk skole. Tanken er at sammen skal dette være nok til å belyse hvilken kunnskap læreren bør innehar og å vise effekten av å ta i bruk et slikt fenomen i undervisningen, enten på godt eller vondt.

4.1 Kvalitative studier

I denne litteraturstudien er det inkludert 2 kvalitative studier som datagrunnlag. Første utvalgte artikkel er Pål Lagestad sin studie «*Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvfings-undervisningen ved en videregående skole.*» (Lagestad, 2017). Denne studien er først og fremst en undersøkelse om fravær, men er svært relevant i forhold til min problemstilling, fordi studien trekker frem autonomi som et utgangspunkt i deltakelse i kroppsøvfingsundervisningen.

Studien anvender flere metoder, disse er intervju med 15 elever og 2 lærere, i tillegg til dette ble det gjennomført uformelle samtaler med de aktuelle lærerne. Sammen med dette ble det også gjennomført observasjon av den aktuelle klassen i kroppsøvfingsundervisning. I studien til Lagestad (2017) kommer både lærers perspektiv og elevperspektivet frem gjennom de metodiske valgene han tok på forhånd.

Resultatene fra studien viser at lærerne i den aktuelle klassen la vekt på at elevene skulle stå i senter av egen læring, og derfor skulle få velge aktiviteter selv ut fra hva som interesserte dem. For å oppnå indre motivasjon og dermed lavere fravær var lærerne inneforstått med at alle elevene ikke kunne holde på med samme aktivitet, men heller tilpasse undervisningen i større grad. Funnene i Lagestad (2017) sin studie viser at elevene selv mente at det å ha en frihet til å kunne velge selv var en stor faktor for at de hadde et ønske om å delta i kroppsøvfingstimen. Et annet funn var at selvbestemmelse også tilrettela for opplevd mestring.

Denne mestringen er en av faktorene elevene selv trakk frem som motiverende for kroppslig bevegelse. Et av de punktene som ble trukket frem som viktig for at elevene kunne bli gitt mye autonomi, var at lærerne satte krav til dem. Disse kravene var ikke i forhold til aktiviteter, men rettet mot rammene rundt elevene. Et eksempel på dette var blant annet at de ikke skulle sitte under pauser og krav til å delta på en eller annen måte hvis de møtte opp til timen. Sist i resultatdelen trakk Lagestad frem de relasjonelle forholdene mellom lærer-elev og elev-elev. Han skriver at gjennom både observasjon og intervju var det tydelig at terskelen for å spørre om hjelp av hverken medelever eller lærer var lav.

Den andre kvalitative studien som er inkludert i oppgaven min er Steffen Tangen og Birgitte Nordahl Husebye sin artikkel «*Interessebasert kroppsøving*». Formålet med studien deres er å skulle undersøke effekten av en undervisningsmetode som skal gjøre undervisningen mer meningsfylt for elevene. Dette er en tematikk som er forsket lite på i norsk kroppsøvingforskning. Organiseringsformen det ble tatt utgangspunkt i kalles for IBKRØV. Denne organiseringen åpner for at elever kan velge en av to undervisningsformer: «Idrettsglede» og «bevegelsesglede». Formålet er at elevene selv skal få velge om de ønsker en leken tilnærming til undervisning eller en mer idrettsrettet.

For å samle inn data har Tangen og Husebye (2019) tatt i bruk kvalitativt forskningsintervjuer med 5 elever. For å supplementere til dette gjennomførte de også et fokusgruppeintervju med 4 lærere. Intervjuene som ble gjennomført med elevene er for å fange perspektivet deres på IBKRØV og blir den primære kilden for data. Fokusgruppeintervjuet med lærerne ble lagt til med formål om å få skapt et mer helhetlig bilde av erfaringene til elevene.

I studien til Tangen og Husebye fant de at de elevene som valgte «Idrettsglede» som retning er de elevene som anså seg selv til å ha gode idrettslige ferdigheter. De elevene som valgte «bevegelsesglede» som retning hadde derimot et dårligere bilde av sine egne ferdigheter. Elevene oppfattet selv at de som ikke har idrettslige ferdigheter, ikke heller hadde følte de kompetansen som trengtes for å kunne prestere i kroppsøvingen. Et funn i denne sammenhengen er at de elevene som ikke anså seg selv til å ha idrettslige ferdigheter, også fikk et anstrengt forhold til kroppsøvingen. Et annet sentralt funn i studien deres er at det lå forventninger til de to forskjellige retningene. De som valgte «idrettsglede» valgte dette ut fra en forventning om at dette skulle være mer seriøst og rettet inn mot idrett. De som valgte «bevegelsesglede» anså sin egen innsats som god, men undervisningen var lagt opp på en annen måte. Begge gruppene var enige om at å kunne velge sin egen retning er en

motiverende faktor og de yter mer i undervisningen. For de som valgte «bevegelsesglede» blir presset tatt bort og de føler de kan prestere ut fra egne antatte evner og forutsetninger. Tangen og Husebye fant ut at gjennom IBKRØV kan elevene selv velge. Denne friheten og forventningene som følger var en motiverende faktor for flere av dem. De to siste sentralene funnene går på kompetanse og sosial tilhørighet. Elevene i begge grupper trakk frem at gjennom at de får velge selv, kan de velge retninger som vil utfordre dem tilstrekkelig ut fra eget kompetansenivå. I tillegg til dette trekkes det frem at gjennom den interessebaserte kroppsøvingen ble den sosiale tilhørigheten sterkere. Dette trakk både elevene og lærerne frem. En av konsekvensene som Tangen og Husebye trakk frem er at ut ifra erfaring blir det ofte en skjevfordeling i gruppestørrelsen. Dette gikk ut over både lærertettheten i gruppene, men også relasjonsbygging mellom lærer-elev og elev-elev.

4.2 Kvantitative studier

Det er inkludert 4 kvantitative studier. Den første studien er Svein Olav Ulstad, Hallgeir Halvari, Øystein Sørebo og Edward Deci sin artikkel «*Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School*». Formålet med artikkelen deres var å ta i bruk en prosessmodell som tok utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien og se på sammenhengen mellom denne og deltakelse i kroppsøvingsundervisningen. Ulstad, Halvari, Sørebo og Deci (2016) ønsket å undersøke autonomistøtte fra læreren og om dette kunne ha innvirkning på de psykologiske behovene til elevene. Disse psykologiske behovene er de tre behovene som trekkes frem i selvbestemmelsesteorien, kompetanse, tilhørighet og autonomi. Videre undersøkte de hvordan den autonome motivasjonen var knyttet opp mot behovene til elevene i kroppsøvingsundervisningen. Siste hypotese de ønsket å undersøke var å undersøke effekten av den autonomibaserte prosessmodellen opp mot deltakelse og ytelse i form av karakterer.

Metoden Ulstad m.fl (2016) tok i bruk for å samle empiri var et spørreskjema som ble sendt ut til skoler i Nord-Trøndelag. 290 elever fordelt på 4 skoler deltok i undersøkelsen. Som statistisk mål og utregninger tok Ulstad m.fl. (2016) i bruk et statistisk program. For å avklare eventuelle forskjeller mellom lærere og innvirkningen læreren kan ha gjennomførte de en hierarkisk linjær modellering. Denne modelleringen bidro til å teste om forskjeller mellom lærere har innvirkning på elevenes selvrappotering i spørreskjemaet. Denne modelleringen førte til at de gjennomførte to forskjellige tester med Mplus.

Ulstad m.fl (2016) fant ut at det var koblinger mellom autonomistøtte og psykologiske behov hos elevene. Det var også en signifikans mellom den autonome motivasjonen og den opplevde kompetansen til elevene. De fant også ut at autonomistøtte er en viktig faktor for å bygge på de tre psykologiske behovene som blir trukket frem i selvbestemmelsesteorien, kompetanse, tilhørighet og autonomi. Funnene i studien deres viser at dersom læreren vektlegger disse tre psykologiske behovene, kan dette føre til at elevene i større grad blir selvstendig motiverte. I tillegg til dette viser funnene at dette også kan føre til at elevene får en bedre opplevelse av egen opplevd kompetanse. De fant også at deltakelsen og ytelsen blant de elevene som oppga å være autonomt motiverte var høyere. Dette funnet ble gjort uavhengig av egen opplevd kompetanse. De peker derfor på at elevenes opplevde kompetanse ikke har like stor innvirkning på blant annet karakterer, som den indre motivasjonen. Avslutningsvis peker de på at for å hjelpe elever mot bedre karakterer er det viktig at læreren legger vekt på elevenes opplevde kompetanse, autonomistøtte og indre motivasjon.

Den andre utvalgte kvantitative studien er Bagøien, Halvari, Nesheim (2010) sin «Self-determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity, and well-being in general». Studien deres tok utgangspunkt i en modell basert på selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan. Modellen har som formål å undersøke forhold mellom motivasjon for kroppsøvfingsfaget, motivasjon for bevegelse på fritiden, fysisk aktivitet og psykisk velvære. En av hypotesene deres er at dersom elevene oppfatter kroppsøvfingslæreren som autonomistøttende, vil kroppsøvfingsundervisningen være assosiert med en god tilfredsstillelse av de psykologiske behovene. Videre forventes det at tilfredsstillelse av de psykologiske behovene vil føre til større grad av opplevd mestring og høyere motivasjon for faget.

Undersøkelsen til Bagøien m.fl (2010) ble gjennomført på 329 skoleelever på skoler i Bergenområdet. Metoden som ble tatt i bruk for å samle empiri var spørreskjema som elevene fikk gjennomført i kroppsøvingstimen. Spørreskjemaet ble utviklet for å måle: 1) Opplevd autonomistøtte, 2) Tilfredsstillelse av psykologiske behov, 3) Autonomi motivasjon, 4) Opplevd kompetanse i kroppsøvfingsundervisningen, 5) Deltakelse og innsats i kroppsøvfingsundervisningen og 6) psykologisk velvære.

Funnene i studien til Bagøien m.fl (2010) viser at det signifikans mellom motivasjon for kroppsøvfingsundervisning og fysisk aktivitet på fritiden og psykologisk velvære. Et annet funn som støtter hypotesen deres, var at elevene som opplevde å ha en lærer som viste

autonomistøtte assosiert dette med tilfredsstillelse av de psykologiske behovene til Deci og Ryan. Tilfredsstillelse av psykologiske behov var igjen signifikant krysset opp mot autonomi motivasjon i kroppsøvingstekst. Dataen deres viste også at disse momentene var positivt assosiert med økt deltakelse i kroppsøvingundervisningen. Videre trekker de frem at styrken på korrelasjonen deres kan bidra til å peke på viktigheten av autonomistøtte og tilfredsstillelse av de psykologiske behovene. Gjennom dette mener de at studien kan være et bidrag til å motkjempe en synkende trend for fysisk aktivitet blant barn og unge i Norge. Et annet funn som blir trukket frem er at selvbestemmelse, er en metode elevene må øve på. Det er ikke gitt at alle elevene bruker autonomien til å utfordre seg selv tilstrekkelig. En løsning på dette skriver Bagøien m.fl (2010) kan være at læreren lar elevene

- (1) participate in planning and discussions about content of activities which may satisfy their social relatedness needs; (2) be involved in decision-making and make choices of activities to practice which may satisfy their needs for autonomy/self-initiation; (3) set their learning goals in which self-referenced standards can be applied in self-evaluation of improvement which may satisfy their needs for competence (Bagøien m.fl, 2010).

Disse stegene gjelder spesielt elevene som ikke er indre motivert på forhånd. Videre skriver de at funnene i studien deres ikke peker på hvordan man kan gi elever indre motivasjon eller øke innsats, men hvordan læreren kan tilrettelegge for et læringsklima der indre motivasjon kan øke.

Den tredje kvantitative artikkelen inkludert i min studie er Ulstad, Halvari, Sørebo og Deci (2018) sin «Motivational predictors of learning strategies, participation, exertion, and performance in physical education: A randomized controlled trial». Formålet med denne studien var å undersøke lærerens autonomistøtte og effekten av hva som skjer hvis elevene får en høyere opplevd autonomistøtte fra læreren. Hypotesene til Ulstad m.fl (2018) var at læreren satt i gang en intervensjon som har formålet at læreren skal være mer autonomistøttende. De mente dette ville føre til at elevene opplevde kompetanse, fikk økt autonom motivasjon, at elevene økte deltakelsen sin i undervisningen og at de anstrengte seg mer underveis i kroppsøvingstimen. Disse faktorene mente de skulle føre til at elevene økte karakterene sine i løpet av året.

Det var 461 elever og 18 lærere fordelt på syv skoler som deltok i studien deres. På tre av skolene ble det implementert en intervensjon som skulle øke autonomistøtten til læreren. På de fire siste skolene ble det ikke implementert noen intervensjon, disse fire skolene ble brukt som kontrollgrupper. For å samle empiri ble det sendt ut et kvantitativt spørreskjema to ganger i løpet av forskningsperioden. Det var 71 elever som ikke deltok i andre runde av datainnsamling.

Et av de sentrale funnene deres var at elevene opplevde at intervensjonen førte til en større grad av støtte til autonomi. Denne støtten til autonomi hadde videre en positiv effekt på elevenes opplevde kompetanse og autonom motivasjon. Endringene i den autonome motivasjonen hadde positiv effekt på elevenes deltakelse og anstrengelse i kroppsøvingstimene. Avslutningsvis hadde den økte deltakelsen og anstrengelsen en positiv effekt på elevenes karakterer. Gjennom dette mener de at flere av hypotesene deres var bekreftet. Ulstad m. fl (2018) skriver at deres studie er den første som viser at en intervensjon ment for å hjelpe lærere til å være mer autonomistøttende, også har en positiv effekt på læringsstrategiene til elevene. Videre hevder de at deres studie også er den første som peker på at opplevd kompetanse har en indirekte innvirkning på elevenes læringsstrategier, gjennom autonom motivasjon. Intervensjonen hadde ikke direkte effekt på den autonome motivasjonen til elevene. Den hadde heller ikke en direkte effekt på elevenes anstrengelse i kroppsøvingstimen. Endringene som skjedde på disse områdene, var en konsekvens av endringene intervensjonen hadde en direkte påvirkning på.

Den fjerde kvantitative artikkelen som er inkludert er Erdvik, Haugen, Ivarsson og Säfvenbom sin artikkel «*Development of basic psychological need satisfaction in physical education*». Formålet med studien deres var å undersøke en intervensjon fremmet interessebasert kroppsøving. Intervensjonen strakk seg over to år. Denne måten å dele inn kroppsøvingssklassen på hadde som formål å skulle treffe de tre psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan. Fordelingen gikk ut på at halvparten av elevene fikk valgmuligheten mellom tilnærmingene «Utforskende» og «Idrett» til kroppsøvingen. Den resterende halvdel fortsatte med tradisjonell kroppsøvingundervisning. Et av ønskene med undersøkelsen var å utforske potensialet ved elevene som ikke deltok på idrettsaktiviteter på fritidene.

Den metodiske tilnærmingen deres var basert på en følgeforskning over to år. Det var 348 elever som fikk velge mellom «utforskende» og «idrett» som kroppsøvingundervisning. I

tillegg var det 345 elever i en kontrollgruppe. For å samle inn data gjennomførte elevene en undersøkelse på nett. Elevene gjennomførte denne undersøkelsen tre ganger i løpet av forskningsperioden. Erdvik m.fl (2019) skriver følgende om undersøkelsen

Participants reported their satisfaction of the need for autonomy (e.g., “Physical education classes are in agreement with my choices and interests”), competence (e.g., “I feel that I have made a lot of progress in relation to the objective of physical education”) and relatedness (e.g., “I feel very comfortable with the students in PE”) across three time points on a Likert scale ranging from 1 (totally disagree) to 7 (very strongly agree) (Erdvik, m.fl. 2019).

Ett sentralt funn i studien deres var at de ikke fant noen signifikans mellom målene for autonomi, kompetanse og tilhørighet i hverken av eksperimentgruppene opp imot kontrollgruppen. Dette peker på at interessebasert kroppsøving ikke hadde den effekten som Erdvik m.fl (2019) hadde en hypotese om i forkant. Litt motsigende til dette funnet fant de også ut at elever som ikke drev med idrett på fritiden, hadde en større sannsynlighet for å velge «utforskende» kroppsøvingsundervisning. Dette signaliserte et ønske om å ha mindre idrettsrettet kroppsøving. En hypotese Erdvik m.fl (2019) satte i starten var at en interessebasert kroppsøvingsmodell ville gagne de elevene som ønsket å delta i «idrett» modellen. Tallene fra studien viser at det var en signifikans mellom de elevene som valgte denne retningen og tilfredsstillelsen av de psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien. Studien deres peker derimot på at for å jevne ut de forskjellene som finnes i et klasserom må man sette i gang mer kompliserte tiltak enn å skille mellom «utforskende» og «idrett» i kroppsøvingsundervisningen. Studien viste derimot at aktivitetsnivået til elevene økte i forhold til kontrollgruppen.

4.3 Oppsummering

Dette underkapittelet har som formål å skulle oppsummere og presentere kort hvilke funn jeg mener er viktig for å skulle svare på problemstillingen min.

Første funnet er at læreren må legge opp til en kroppsøving som vekker interesse hos elevene. Dette kan for eksempel være gjennom intervensjoner som interessebasert kroppsøving eller at elevene selv velger aktiviteter som de ønsker å gjennomføre.

Et annet funn som stod sentralt i flere av studiene var at alle elevene ikke jobbet med de samme oppgavene. Dette innebærer at læreren må ha kunnskap om hvordan man skal

tilrettelegge og planlegge slik undervisning. For å sikre at elevene utnytter den makten de har gjennom autonomi er et tredje funn at læreren må sette krav til elevene. Kravene det snakkes om varierer fra studie til studie.

Et fjerde funn som ble tatt opp i flere studier og som jeg anser å være viktig i forhold til min problemstilling er lærerens behovsstøtte til elevene. Dette innebærer lærerens støtte til de tre psykologiske behovene som legges grunnlag for selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan. Disse 3 funnene skal jeg videre diskutere og drøfte i kapitlet under.

5 Diskusjon av funn

Forsberg og Wengström (2013) hevder at et sentralt moment når resultatene skal diskuteres er at forfatteren må være meningssøkende og man må gi rom tolkning. Samtidig er en nødt til å se på resultat opp mot den teorien som er presentert og til problemstillingen som er satt.

Hovedformålet med litteraturstudien min har vært å undersøke hvordan lærerens kunnskap om elevmedvirkning og autonomi kan bidra til å øke elevenes læringslyst i kroppsøvingstimen. Baumeister m.fl (1997) hevder at i en komposisjon av et narrativ, vil forskerens oppgave gå ut på å reflektere og å skulle undersøke de sammenhengene mellom en hendelse og en situasjon. Diskusjonsdelen i denne oppgaven vil ha som mål om å se på de resultatene som fremkommer i kapittel 4 opp mot det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgaven. Underveis vil jeg diskutere resultatene og teori opp mot problemstillingen min.

Problemstillingen for denne oppgaven er «Hvordan er lærerens kunnskap om elevmedvirkning og selvbestemmelse viktig for å kunne tilrettelegge for elevers læringslyst i kroppsøvingundervisningen?»

5.1 Kroppsøving som interesserer

Et av de sentrale funnene i litteraturstudien min er at flere av studiene som undersøkes tar opp tematikken om kroppsøving som interesserer. Dette er i form av enten intervensjoner som interessebasert kroppsøving, eller som et funn i undersøkelsene. I studien til Lagestad (2017) var dette et sentralt funn i hvorfor skolen han undersøkte hadde et lavt fraværsliv. Det at elevene selv fikk velge aktiviteter som interesserte dem ble trukket frem av elevene selv som et viktig punkt for ønsket om å lære og delta. Det samme peker Tangen og Husebye (2019) på. De tok utgangspunkt i en litt annen organisering enn i studien til Lagestad. Allikevel peker de på at elevene syntes det var motiverende å få kunne velge mellom retningene «idrettsglede» og «bevegelsesglede». Interesse er en av grunnsteinene i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985). Det å øke interessen for de aktivitetene elevene skal gjennomføre vil bidra til å øke den indre motivasjonen. Deci og Ryan (1985) hevder at den indre motiverte eleven er et individ som gjennomfører aktiviteten for selve opplevelsen av en positiv konsekvens aktiviteten medfører seg. Dette støttes også av Standage m.fl (2005) som skriver at elevene i kroppsøvingen som viser genuint interesse og glede av å gjennomføre aktivitetene er indre motivert. Det er derfor nærtliggende å tenke at elever som opplever å interessere seg for aktivitetene de skal gjennomføre også vil ha en høyere form for

deltakelse og læringslyst. Dette er et poeng som støttes av nesten samtlige forskningsstudier som er inkludert i studien min. På den andre siden krever slike organiseringer mye av læreren. Det krever blant annet at læreren har kunnskap om hvilke tilpasninger, hva læreren kan forvente og kreve av elevene og hvordan læreren kan gi fra seg makten til elevene på en forsvarlig måte.

Shiers (2006) peker på at det ikke bare er å la elevene gjøre det de selv ønsker uten å ha reflektert og planlagt prosessen på forhånd. I den forbindelse utviklet han fem nivåer av elevmedvirkning som læreren kan ta i bruk for å skape en overgang mellom det ytre kontrollerte og medvirkning og selvbestemmelse. Poenget til Shiers er at elevene må øve seg på å få mer makt over egen læringssituasjon, imens læreren må øve seg på å gi fra seg makten. Dette er en prosess Shiers (2006) ikke kan skje over natten, men som gradvis burde implementeres. Dette støttes blant annet av Bagøien m. fl (2010). Deres forskning viser at læreren ikke blindt kan stole på at elevene vil bruke den selvbestemte makten til å skulle utfordre seg tiltrekkelig. I den forbindelse utviklet de forslag til hvordan læreren jobbe med elevene som ikke var indre motivert på forhånd for å sikre at utnytte selvbestemmelse på en ideell måte, dette kan leses mer om i kapittel 4.2. Dette er også en av fallgruvene med å jobbe med selvbestemmelse. Hvis man har en stor klasse blir det utfordrende for kroppsøvlingslæreren å skulle gi tilstrekkelig oppfølging eller veiledning til samtlige elever. Dette kan føre til at elevene blir gitt en makt de kan utnytte på en negativ måte. Mindre klassestørrelser eller arbeid i mindre grupper som Lagestad (2017) peker på i sin studie, kan være en fordel i denne sammenhengen. På den andre siden, ut fra den empirien som ligger til grunne for min studie, pekes det tydelig i mot at hvis læreren har tilstrekkelig kunnskap og jobber godt med elevgruppen. Samtidig som at elevene har en indre interesse for det de skal gjennomføre, vil elevene ha et ønske om å delta i undervisningen og missbruk av denne makten vil ikke utnyttes negativt, men positivt.

Effekten av kroppsøving som interesserer kan ses i sammenheng med Deci og Ryan (2002) sin under teori om Casualty orientation theory. Deci og Ryan (2002) hevder at et individ handler til en viss grad ut fra tre retninger. Enten autonom, kontrollerende og upersonlig orientering. Den autonome orienteringen omhandler at et autonomt individ vil utføre en aktivitet eller handling gjennom et selvstendig valg. Dette valget tas ofte i tråd med de interessene individet har og vil øke den indre motivasjonen til å gjennomføre. Dette viser både Lagestad (2017) og Husebye og Tangen (2019) gjennom sine forskningsprosjekter. Lærers kompetanse innenfor den teoretiske forankringen i min studie og forskningen som

er gjort på autonomi og selvbestemmelse kan bidra til å øke elevenes indre motivasjon til kroppsøving. Blant annet Ulstad m.fl (2016) viser at i deres forskning fant de en signifikans mellom de elevene som oppga å oppleve autonom motivasjon og deltakelse og ytelse i undervisningen.

5.2 Elevene jobber ikke med det samme

Lagestad (2017) trakk frem at gjennom intervjuene han gjorde med lærerne fant han ut at alle lærerne var samstemte og enige i at alle elevene deres kunne ikke holde på med samme aktivitet. De trekker frem at det blir vanskelig å differensiere og utfordre hele elevgruppen hvis alle gjorde det samme. Også elevene trakk frem at friheten til å skulle velge selv og annerledes enn de andre var motiverende. Også Tangen og Husebye (2019) viser at en suksessfaktor for deres studie var at hele elevgruppen ikke jobbet med det samme. Gjennom å skille mellom «idrettsglede» og «bevegelsesglede» kunne elever selv få velge. Dette står i tråd med Csikszentmihalyi (1975) sin flytteori. For å skulle skape opplevelsen av flyt for elevene i klassen må de oppleve å bli utfordret. Dette kan bli vanskelig hvis alle elevene skal gjennomføre samme aktivitet, sånn som Lagestad (2017) viser.

Jackson og Csikszentmihalyi (1999) hevder at det å oppleve flyt omhandler i stor grad selvinnsikten til individet. De skriver videre at det handler mye om individets oppfatning av seg selv og de ferdighetene individet opplever å ha. Dette støttes blant annet av Ulstad m.fl (2016) som skriver at i deres forskning viser det at det er en samvarians mellom den autonome motivasjonen og opplevd kompetanse til den enkelte eleven. Forskning gjort på flyt (Se for eksempel Kawabata, 2018) viser at enkelte intervensjoner kan være effektiv for å øke flyt hos elevene i kroppsøvingundervisningen. Denne økningen av flyt har også en direkte effekt på elevenes opplevde kunnskap og deltakelsen til elevene i timen. Han hevder blant annet at for å kunne oppnå dette er lærerens kompetanse og organisering essensielt. Tangen og Husebye (2019) peker på gjennom deres studie at de elevene som velger «bevegelsesglede» ofte har et dårlig bilde av egne ferdigheter. Videre hevder de at elevene som valgte «bevegelsesglede» mente at presset forsvant litt og de opplevde at de kunne gjennomføre en kroppsøving som vil mer tilrettelagt deres nivå. Dette kan tyde på at i studien til Tangen og Husebye (2019) bidro intervensjonen med interessebasert kroppsøvingen til at elevene som hadde en dårlig oppfatning av egne ferdigheter følte at de kunne være mer deltakende i kroppsøvingundervisningen. På den andre siden hevder Erdvik m. fl (2019) gjennom deres studier på interessebasert kroppsøving at det ikke er lett. De fant ingen

samvarians mellom valgene mellom «idrett» og «utforskende» kroppsøving og opplevd behovsstøtte. Videre peker de på at det fortsatt var forskjeller innad i de to retningene. Derfor var en av konklusjonene deres at for å jevne ut forskjeller og gi rom for at elevene skal bli utfordret på deres individuelle nivå er man nødt til å sette i gang mer kompliserte tiltak enn interessebasert kroppsøving. På den andre siden peker de både på at aktivitetsnivået økte og at elevene som ikke hadde drev med organisert idrett på fritiden valgte seg i stor grad til «utforskende» kroppsøving. Dette peker på at disse elevene hadde et indre ønske om å ha mindre av idrett i undervisningen. Denne forskningen og teorien peker på at å differensiere og la elevene jobbe med forskjellige aktiviteter kan være en måte å øke den indre motivasjonen hos elevene. Dette igjen kan bidra til å øke læringslysten deres. En slik organisering kan føre til at elevgruppen individuelt blir utfordret i større grad ut fra eget ferdighetsnivå og opplevd ferdighetsnivå. På den andre siden peker Erdvik m. fl. (2019) på at det kan være mer komplisert enn å gjennomføre en intervensjon med interessebasert kroppsøving. I tillegg til dette stilles det store krav til kunnskapen til læreren og rammene rundt undervisningen. Dette skal jeg drøfte i neste avsnitt.

5.3 Lærerens krav til elevene

En tematikk som er fremtredende i flere av artikkelene er at for å kunne gjennomføre undervisning som tar utgangspunkt i selvbestemmelse må lærerne sette krav til elevene. Dette er blant annet et av hovedfunnene til Lagestad (2017) som viser at den måten å tilrettelegge undervisningen på krevde kompetanse og krav fra lærerne. Blant annet hadde de innført regler som blant annet at ingen elever skulle sette seg ned i pauser. Det var også satt krav til deltakelse. Dette innebærte at alle elevene måtte delta på en måte når de møtte opp i timen. Dette kunne være i form av assistent til lærer, alternative aktiviteter eller hjelpe til på andre områder. Bagøien m.fl (2010) peker også som nevnt tidligere at læreren må stille krav og delta aktivt i samtaler og reflektere med elevene sine. Foruten dette kan en konsekvens være at elevene missbruker makten de er fått tildelt. Deci og Ryan (2000) peker på at alle lærere burde streve etter å oppnå integrert regulering innad i elevgruppen. Integrert regulering er en som nevnt i kapittel 2.1.2 den formen for ytre kontrollert motivasjon som Deci og Ryan anser å være mest autonom. For å kunne oppnå dette må handlingens motiver stå i tråd med verdiene og behovene som eleven innehar på forhånd. De hevder selv at det er en utfordring for lærere å skulle gi fullstendig slipp på den ytre kontrollen. Det å tilstrebe integrert regulering vil føre til at elevene opplever at de gjennomfører en aktivitet eller en handling ut av egne interesser og er dermed indre motivert. Shiers (2006) viser også gjennom sin

deltakelsesmodell at for å kunne drive med elevmedvirkning og selvbestemmelse kreves det at læreren setter ytre rammeverk for elevene sine slik at denne makten ikke misbrukes. Deltakelsesmodellen er et svar på dette og hvordan læreren kan jobbe for å sikre at elevene fortsetter å utfordre seg selv.

Et premiss for å kunne jobbe med selvbestemmelse er at læreren har tiltro til elevene sine. Et viktig punkt her er lærer-elev relasjoner. Studien til Tangen og Husebye (2019) viste at et problem med å dele inn i de to kategoriene «bevegelsesglede» og «idrettsglede» var at det ofte kunne bli en skjevfordeling i gruppene. Dette førte blant annet til at det kunne oppstå problemer med de relasjonelle forholdene mellom både elev-elev, men også lærer-elev. Derfor er også lærertetthet en diskusjon som må tas når det kommer til å autonomi og selvbestemmelse. Trygge og faste rammer hvor læreren kan sette krav til elevene sine kan være et svar på denne problemstillingen, men dette må forskes nærmere på for å kunne gi et definitivt svar. Også studien til Lagestad (2017) peker på viktigheten av relasjoner mellom lærer og elev. Han hevder at gjennom sine observasjoner og de intervjuene som ligger til grunne for forskningen hans var et av funnene at gjennom den organiseringen som lå til grunne for undervisningen var det en lav terskel for å skulle spørre om hjelp. Dette gjaldt både elevene seg imellom, men også lærer. Gjennom å kunne velge selv ønsket elevene å få hjelp til å kunne utfordre seg videre. Det er derfor nærliggende å kunne tro at læreren derfor hadde et godt relasjonelt forhold til elevene at personen kunne stille krav eller forventninger til elevene sine. Uten at det skal påvirke opplevelsen av autonomi.

5.4 Behovsstøtte

Det fjerde funnet i min studie er behovsstøtten læreren gir elevene. Basic psychological needs theory, som Hagger og Chatzisarantis (2008) forklarer at fungerer som en overordnet teori med hensikt å bidra til å skape en forståelse om hvor indre motivasjon kommer fra. I denne underteorien av SDT foklærer Deci og Ryan (1985) at det er tre psykologiske behov mennesker handler ut fra. Dette er autonomi, sosial tilhørighet og kompetanse. Ulstad m. fl (2016) trekker frem som et hovedfunn i deres studie at det var en tydelig samvarians mellom elevenes opplevde autonomi og behovsstøtten til læreren. Det samme viser studien til Bagøien m. fl (2010). Studien deres peker på at styrken de fikk i samvariansen mellom autonomistøtte og tilfredsstillelsen av behovene til elevene kan være med på å bekjempe trenden om at barn og unge er stadig mindre fysisk aktiv. På den andre siden viser studien til Erdvik m. fl (2019) at gjennom intervensjonen med interessebasert kroppsøving fant de ingen forskjeller på

opplevd behovsstøtte mellom eksperimentgruppen og kontrollgruppen. Som nevnt tidligere trekker de også konklusjonen at støtte til de psykologiske behovene kan være mer komplisert enn å bare dele opp klassen i to retninger. Ser vi på de psykologiske behovene individuelt kan vi anta at gjennom en organisering som interessebasert kroppsøving kan den sosiale tilhørigheten i klasse bli litt oppstykket siden man deler klassen. Dette er et poeng også Tangen og Husebye (2019) trekker frem i studien deres. I denne studien ble det som nevnt tidligere en skjevfordeling som kunne gå ut over relasjonene mellom elev-elev og lærer-elev. Lærers kompetanse innenfor hvordan de skal organisere og legge rammeverk for undervisningen vil derfor være viktig for at en slik organisering skal kunne være en suksess. Hvis vi videre ser på det psykologiske behovet kompetanse, sier både Tangen og Husebye (2019) og Erdvik m. fl (2019) at elevene som velger «utforskende» idrett i interessebasert kroppsøvingsmodellen har en dårligere oppfatning av egen kompetanse enn de øvrige elevene. Jackson og Csikszentmihalyi (1999) hevder som nevnt tidligere at å havne i en flytsone har like mye å si på elevenes opplevde kompetanse som deres faktiske kompetanse. I studien til Tangen og Husebye (2019) peker de i den forbindelsen på at mange av elevene i grupperingen «bevegelsesglede» har et anstrengt forhold til kroppsøvfaget grunnet dårlig oppfatning av egen kompetanse. På den andre siden peker de også på at elevene som har valgt denne retningen oppgir at de føler presset blir borte og at de dermed kan prestere ut fra egne forutsetninger. Studien til Ulstad m. fl (2016) viste gjennom deres studie at dersom læreren vektla behovsstøtte kunne dette også føre til økt opplevelse av egen kompetanse.

Dette med individuelle aktiviteter og at elevene selv skal få velge hva de skal drive med kan også være en fallgrube med tanke på den sosiale tilhørigheten. Hvis alle skal drive med individuelle idretter kan det fort bli en individuell kultur i klassen og dermed kan folk ta avstand, mer enn å knytte relasjonelle bånd. I studien til Lagestad (2017) vises det til det motsatte. Som nevnt tidligere trekker Lagestad frem at det var en lav terskel for å spørre medelever eller lærer om hjelp i klassen. Et annet punkt lærerne selv trakk frem var at de forsøker å jobbe gruppevis og med mindre grupper til tider også. Dette gjorde at undervisningen ble bedre tilpasset til den enkelte eleven samtidig som læreren kunne skape gode relasjoner til den enkelte elev.

6 Avsluttende drøfting

Formålet med min narrative litteraturstudie har vært å ta et dypdykk i litteraturen som er tilgjengelig på elevmedvirkning og selvbestemmelse i Norge. Gjennom dette vil jeg se på hvordan lærerens kunnskap om denne tematikken kan bidra til å kunne organisere og gjennomføre undervisning som kan øke læringslysten til elevene i klassen. Det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgaven min har i størst grad vært selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan. Jeg har også inkludert flyteteorien til Csikszentmihalyi som kan knyttes tett opp mot indre motivasjon og selvbestemmelsesteorien. I tillegg inkluderte jeg Shiers sin deltakelsesmodell som har bidratt til å belyse at læreren må tilegne seg kunnskap om tematikken og denne måten å organisere undervisning på for at det skal kunne være en suksess. Det er viktig for meg å påpeke at intensjonen med oppgaven har ikke vært å trekke frem selvbestemmelse som hverken den riktige eller den eneste måten å arbeide på for å øke læringslyst. For å kunne besvare på problemstillingen min “ Hvordan er lærerens kunnskap om elevmedvirkning og selvbestemmelse viktig for å kunne tilrettelegge for elevers læringslyst i kroppsøvningsundervisningen?” utviklet jeg noen inklusjons- og eksklusjonskriterier. Disse satte standarden for hvilke artikler som ble inkludert i studien min og skulle sikre kvalitet, tematikk og relaterbarhet til problemstilling.

Det er likevel plass til å sette et kritisk syn på oppgaven min. Den narrative litteraturstudien fungerer i min oppgave som en kunnskapsinnhenting og løfter opp kunnskapen som ligger tilgjengelig på det aktuelle temaet. Det blir derfor ikke en tydelig analyse, sånn som det ville blitt gjennom for eksempel en systematisk litteraturstudie. Dette kan forklares gjennom tidsressurser, da det kunne blitt for omfattende å gripe på en systematisk litteraturstudie i en halvårs masteroppgave. En annet syn er at den narrative litteraturstudien kan oppleves som litt mer fritt flytende hva det gjelder inkludering av artikler. Dette vil si at det ikke stilles noen krav til hvordan man henter inn artikler. Det er derfor ikke noen systematikk som må ligge til grunne til den narrative litteraturstudien. For å løse dette har jeg forsøkt å implementere noe systematikk i utvalgskriteriene og også i selve utvalget. Dette forklares i kapittel 3.2.2 og utover. Det er derimot ikke sagt at de utvalgte artiklene er representativt for all forskning gjort på tematikken i norsk skole. Det er heller ingen garanti på at jeg har lyktes i å velge ut en stor andel av forskningen gjort på denne tematikken. I tillegg kan hermeneutikken i dette trekkes frem. Gjennom dette syntes og Giddens (1982) sitt syn på dobbelt hermeneutikk, kan det argumenteres for at det ikke kan stilles noen garanti på at slik jeg har tolket studiene på er riktig i forhold til synet forfatteren forsøkte å få frem. En hemmende faktor her er at en stor

andel av artiklene er skrevet på engelsk som til tider kan bli teknisk og vanskelig. En fremmede faktor er at gjennom utvalget mitt er storparten kvantitative artikler og dermed tar utgangspunkt i tall. Tall er vanskeligere å tolke feil enn fri tekst, dette gjelder både for meg, men også for forskningen som ligger til grunne. Blant annet i studien til Lagestad som tar utgangspunkt i observasjon og intervju, både strukturert og ustrukturert, ligger det mye tolkning til grunne. Videre kunne det også vært større rom til et bredere teoretisk rammeverk som kunne blitt lagt til grunne for oppgaven min. Allikevel er det utvalgt de teoriene jeg mener står mest sentralt for å kunne støttes opp mot både tematikk og drøfting.

6.1 Svar på problemstillingen

Problemstillingen jeg skal svare på er: Hvordan er lærerens kunnskap om elevmedvirkning og selvbestemmelse viktig for å kunne tilrettelegge for elevers læringslyst i kroppsøvningsundervisningen?

Først og fremst for å kunne gi svar på problemstillingen er jeg nødt til å drøfte rundt formuleringen på problemstillingen. Et premiss for å kunne gi et konkret svar på problemstillingen min er at det må være en sammenheng mellom teoretisk kunnskap og praktisk gjennomføring hos kroppsøvningslæreren. I studien til Moen og Frenning (2015) peker de på at i lærerutdanningen er det en distanse mellom teoretisk kunnskap, styringsdokumentene og den praktiske utførelsen av undervisning på lærerutdanningen. Det kan også antas at en slik distanse også vil finnes ute blant skoler. Med dette i bakhodet, og for å avgrense svaret på problemstillingen tar jeg utgangspunkt i at det er en grad overenstemmelse mellom teoretisk kunnskap og praksis.

Studien min viser at det er et tydelig svar. Å drive med undervisning som tar utgangspunkt i interesser eller som gir elevene indre motivasjon har en positiv effekt på blant annet oppmøte, deltakelse, karakterer og opplevelse av egen kunnskap. Dette er et syn samtlige av de inkluderte artiklene er enige i. Det er dermed ikke sagt at at dette ikke kommer med implikasjoner. Studien min indikerer at det krever blant annet kunnskap om organisering, veiledning, relasjonsbygging og teoretisk kunnskap av læreren. Hvis man for eksempel deler opp klassen i en «utforskende» og en «idrett» organisering krever dette at læreren kan omstille seg og fungere som en veileder. I tillegg er det mer komplekst enn å bare dele klassen i to retninger og undervise slik.

Med riktig kunnskap vil jeg påstå gjennom de funnene som foreligger i studien min at med kunnskap og en praktisk tilnærming og utførelse av denne kunnskapen vil dette føre til at elevenes læringslyst øker. Dette vil være gjennom at elevene får en interesse av å delta og å møte opp i timene, slik forskningen viser. På den andre siden er dette noe som må forskes mer i dybden på. Dette vil jeg drøfte videre i neste kapittel.

6.2 Veien videre

For å kunne videreføre forskningsprosjektet jeg har gjennomført tenker jeg det først og fremst er viktig at det blir gjennomført en systematisk litteraturstudie på tematikken. Det finnes et relativt bredt forskningsgrunnlag på tematikken rundt selvbestemmelse og autonomi i Norge i dag. Det er derimot et svært snevert felt som tar utgangspunkt i lærerperspektivet. Hvilken kunnskap som trengs, effekten av kunnskap eller lærers rolle i elevenes indre motivasjon er det ikke mange forskningsprosjekter som trekker frem som et hovedtema. Mitt masterprosjekt vil kunne bidra som en kunnskapsdeling og en sammenfatting av hvilken forskning som er tilgjengelig i dag. Jeg vil derimot påstå at det trengs mer forskning på tematikken rundt lærers rolle i et klasserom der det praktiseres selvbestemmelse. Det trekkes frem i flere av de artiklene som er utvalgt for denne oppgaven, men ingen av de har som formål å avdekke effekten av dette. Dermed tenker jeg at en hypotese som kunne blitt videreført til videre forskning er hvilken effekt lærerens kunnskap om selvbestemmelse og de organiseringene rundt dette vil ha på elevenes læringslyst i undervisning som praktiserer selvbestemmelse.

Referanseliste

Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework.

Int. J. Social Research Methodology, 8(1), 19-32.

<https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>

Avayard, H. (2014). *Doing a Literature Review in Health and Social Care. A practical guide*

(3. utg.). Berkshire: Open University Press.

Bagøien, T.E., Halvari, H., & Nesheim, H. (2010). *Self-determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity and well-being in general. Perceptual and Motor Skills*, 111, 407–432.

Baumeister, R. F., Leary, M. R., & Salovey, P. (1997). Writing Narrative Literature Reviews.

Review of General Psychology, 1(3), 311-320. doi: 10.1037/1089-2680.1.3.311.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.) Oslo: Samlaget.

Berg, R. C. (2013). Systematiske oversikter og kvalitativ forskning. *Norsk epidemiologi* (Årg.

23, nr. 2), 131-139 : ill. doi: <http://dx.doi.org/10.5324/nje.v23i2.1634>.

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Kristiansand:

Høyskoleforlaget.

Ciyin, G., & Erturan-Ilker, G. (2014). *Student physical education teachers' well-being:*

Contribution of basic psychological needs. Journal of Education and Training Studies, 2(3), 44–51.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating*

quantitative and qualitative research (4. utg.). Boston, USA: Pearson.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Fransisco: Jossey Bass.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human*

behavior. New York: Plenum Publishing Co.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments

examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.

Engh, R. (2011). *Vurdering for læring I skolen. På vei mot en bærekrafting vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A., & Säfvenbom, R. (2019). Development of basic psychological need satisfaction in physical education. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1375>

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

Gadamer, H-G. (2007) *Sanhed og Metode – Grundtræk af en filosofisk hermeneutikk*. Århus: Academica.

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction* (8th ed.). Boston, Mass: Allyn and Bacon.

Giddens, A. (1982). *Profiles and critiques in social theory*. London: The Macmillan Press

Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101-117. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0899-3467\(07\)60142-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6)

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784-795. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.784.

Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2008). Self-determination theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 79-103. doi: 10.1080/17509840701827437.

Haug, P. (2003) *Evaluering av reform 97. Sluttrapport frå styret for program for evaluering av reform 97*. Norges forskningsråd. Hentet 02.12.21 fra: <https://www.forskningsradet.no/om-forskningsradet/publikasjoner/2003/evaluering-av-reform-972/+&cd=1&hl=no&ct=clnk&gl=no>

- Jackson, S.A. & Csikszentmihalyi (1999). *Flow in Sports. The keys to optimal experiences and performances*. Champaign, IL, Human Kinetics.
- Imsen, G (2009). *Lærerens Verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kawabata, M. (2018). Facilitating flow experience in physical education settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 38, s. 28-38.
- Kirkehei, I., & Ormstad, S. S. (2013). Litteratursøk. *Norsk Epidemiologi*, 23(2).
- Koka, A., & Hein, V. (2003b). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 333-346. doi: 10.1016/s1469-0292(02)00012-2
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplan i kroppsøving (KRO1-04). Hentet 07.05.2021 fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet 20.01.2021 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapssenteret. (2014). *Sjekklistor*. Lastet ned 04.07.2021 fra: <https://www.helsebiblioteket.no/kunnskapsbasert-praksis/kritisk-vurdering/sjekklistor>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lagestad, P. (2017) *Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring - En casestudie av kroppsøvingsundervisningen ved en videregående skole*. Acta Didactica. Hentet 08.02.2021 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/a-velge-aktiviteter-selv-som-grunnlag-for-trivsel-og-mestring-en-casestudie-av-kroppsovingsundervisningen-ved-en-videregaende-skole/>
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 325-339.
- Shenton, A. (2004). Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <http://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>

Sherhoff, D. & Csikszentmihalyi, M. (2009) Flow in schools. I: M. Furlong., R, Gilman. & S, Heubner (red.). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. London: Taylor & Francis Ltd.

Taylor, I. M., & Lonsdale, C. (2010). Cultural differences in the relationships among autonomy support, psychological need satisfaction, subjective vitality, and effort in British and Chinese physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(5), 655-673.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. Bergen: Fagbokforlag.

Turner, J. C. & Meyer, D. K. (2004). A Classroom perspective on the principle of moderate challenge in mathematics. *Journal of educational research*, 97, 311-318.

Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørebo, Ø., & Deci, E. L. (2016). Motivation, learning strategies, and performance in physical education at secondary school. *Advances in Physical Education*, 6, 27–41. <https://doi.org/10.4236/ape.2016.61004>.

Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørebo, Ø., and Deci, E. L. (2018). Motivational predictors of learning strategies, participation, exertion, and performance in physical education: a randomized controlled trial. *Motiv. Emot.* 42, 1–16. doi: 10.1007/s11031-018-9694-2

Ulstad, S., Halvari, H. & Deci, E. L. (2019) The Role of Students' and Teachers' Ratings of Autonomous Motivation in a Self-Determination Theory Model Predicting Participation in Physical Education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63:7,1086-1101, DOI: 10.1080/00313831.2018.1476917.

Utdanningsdirektoratet. (2011) *R94 (UTGÅTT)*. Hentet 02.03.2021 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>

Utdanningsdirektoratet. (2018) *Fraværet i videregående stabiliserer seg - analyse av foreløpige fraværstall 2017-18*. Hentet: 02.02.2021 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fravar2/forelopige-fravarstall-etter-skolearet-2017-18/>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. I: M. S. Hagger & N. L. D.

Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (s. 1-20). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ryan RM, Deci EL. *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press; 2002.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

Shier, H. (2006). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 15(2), 107-117. doi: 10.1002/CHI.617

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

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433. doi: 10.1348/000709904X22359

Støren, I. (2013). *Bare søk!: praktisk veiledning i å gjennomføre litteraturstudie* (2 utg.). Oslo: Cappelen Damm.

Tangen, S., & Nordahl Husebye, B. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4812>

Tveit, S. (2007) *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.

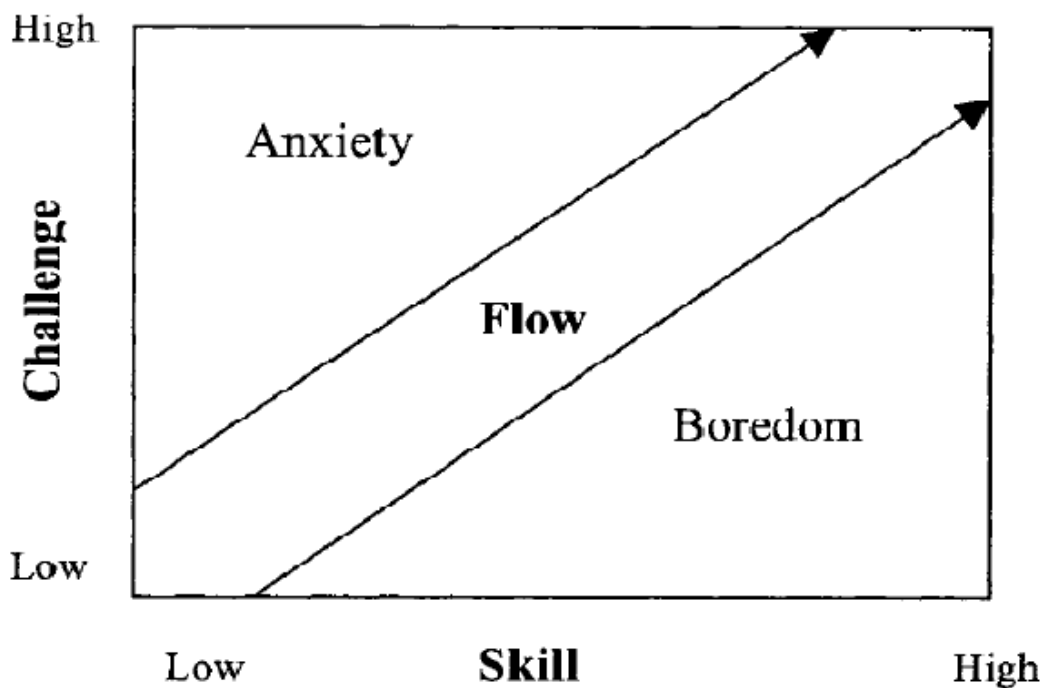
Tabell- og figurliste

#	Forfatter og publiserings kanal	Tittel	Tematikk	Forskningsmetode	Utvalg	Fagfelle-vurdert
1	Pål Lagestad - Acta Didactica Norge	Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvingsundervisningen ved en videregående skole.	Selvbestemmelse og deltakelse i kroppsøving	Dybde-intervju og observasjon	Tro lærere og 15 elever	Ja
2	Irina Burchard Erdvik, Tommy Haugen, Andreas Ivarsson og Reidar Säfvenbom - Journal for Research in Arts and Sports Education	Development of basic psychological need satisfaction in physical education	Autonomi, de tre psykologiske behovene, interessebasert kroppsøving	Kvantitativ undersøkelse på nett	693 elever	Ja

3	Svein Olav Ulstad, Hallgeir Halvari, Øystein Sørebo og Edward Deci – Scientific Research Publishing	Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School	Selv- bestemmelses teori opp mot deltakelse og aktivitetsnivå i ungdoms- skolen	Kvantitativt - spørreskjema	290 elever	Ja
4	Tor Egil Bagøien og Hallgeir Halvari - Perceptual and Motor Skills	Self-determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity and well-being in general	Selv- bestemmelses teori og motivasjon for fysisk aktivitet og aktivitetsnivå	Kvantitativt - spørreskjema	329 elever	Ja
5	Steffen Tangen og Birgitte Nordahl Husebye - Acta Didactica Norge	Interessebasert kroppsøving	Autonomi og selv- bestemmelse og interesse- basert kroppsøving	Fokusgruppe- intervju	Fem elever og fire lærere	Ja

6	Svein Olav Ulstad, Hallgeir Halvari, Øystein Sørebo og Edward Deci	Motivational predictors of learning strategies, participation, exertion, and performance in physical education: A randomized controlled trial	Lærers autonomi-støtte og deltakelse i kroppsøving	Kvantitativt spørreskjema	461	Ja
---	--	---	--	---------------------------	-----	----

Tabell 1: Utvalgte artikler



Figur 1: Flytteorien (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999)

