

Elevers motivasjon i kroppsøving

av

Richard André Berntzen Jansen

501

Veileder: Lasse Møller, kroppsøving



Bacheloroppgave i kvalifisering for lærerarbeid i utvikling og endring

G1PEL3900

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo og Akershus

23.04.2015

Antall ord: 6004

Sammendrag

I min bacheloroppgave om elevers motivasjon i kroppsøving har jeg studert hvordan man som lærer kan motivere elever til aktivitet i kroppsøving. Jeg har tatt utgangspunkt i blant annet selvbestemmelsesteorien og målperspektivteorien for å vurdere dette.

Jeg har brukt observasjon som metode, og fikk mange gode resultater som følge av dette. Resultatene viser at det er stort mangfold og individuelle forskjeller i hvilke faktorer som motiverer forskjellige elever. Jeg fikk også se hvor viktig lærerens rolle er for elevenes motivasjon i faget.

Nøkkelord: *motivasjon, selvbestemmelsesteori, målperspektivteori, mestring, forsterking,*

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
INNHOLDSFORTEGNELSE	III
1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 PROBLEMSTILLING.....	1
1.2 VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	1
1.3 UTDYPING AV TEMA	1
2.0 TEORI	2
2.1 INDRE OG YTRE MOTIVASJON	2
2.2 SELVOPPFATNING	2
2.3 TEORI OM FORSTERKING	3
2.4 SELVBESTEMMELSESTEORIEN	4
2.5 MÅLPERSPEKTIVTEORIEN.....	5
3.0 METODE	6
3.1 OBSERVASJON SOM METODE	6
3.2 OBSERVASJONENS FASER.....	7
3.3 ETISK ANSVAR	7
4.0 OBSERVASJONSRESULTATER OG DRØFTING	8
4.1 INKLUDERING	8
4.2 KONKURRANSE	10
4.3 MESTRING.....	11
4.4 FORSTERKING.....	12
4.5 AKTIVISERING.....	13
5.0 KONKLUSJON.....	15
5.1 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING PÅ DETTE FELTET	16
6.0 LITTERATURLISTE	17
7.0 VEDLEGG	18
7.1 EGENERKLÆRING ANGÅENDE FUSK OG PLAGIERING	18

1.0 Innledning

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere selve oppgaven og problemstillingen. Jeg vil også begrunne valg av tema og utdype problemstillingen.

1.1 Problemstilling

Hvordan kan man som lærer motivere elever til aktivitet i kroppsøving?

1.2 Valg av tema og problemstilling

Jeg valgte dette temaet fordi jeg ser på det å motivere elever som noe av det viktigste man gjør som lærer. Både i kroppsøving og andre fag. Jeg har erfart dette selv både som elev og lærer. Jeg ser også mye av det samme som fotballspiller og fotballtrener.

Når jeg har valgt selve problemstillingen har jeg ønsket å forske på hvilke faktorer som motiverer elever til å holde aktiviteten oppe i løpet av en kroppsøvingstime. For å finne ut dette har jeg sett på hva som gjør at elevenes aktivitet avtar eller øker i løpet av en time, gjennom kroppsspråk og reaksjoner som tyder på at motivasjonen øker eller synker.

1.3 Utdyping av tema

Motivasjon stammer fra ordet *motiv*, som igjen stammer fra det latinske ordet *motivus*. Dette betyr å "sette i bevegelse" (Arnesen & Gangdal, 2002).

Gunn Imsen skriver dette om motivasjon:

Motivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge og glød til de handlingene vi utfører. Det ligger følelser og forventninger forut for en aktivitet, de følger med mens vi utfører aktiviteten, og de legger seg som et slør rundt erindringen om handlingen. Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening. Motivasjon står derfor helt sentralt når det gjelder å forstå menneskelig atferd. (Imsen, 2010, p. 375)

2.0 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for indre og ytre motivasjon, teori om forsterking, selvbestemmelsesteorien og målperspektivteorien. Dette er områder som er relevant for min oppgave, både i forkant av og underveis i forskningen, men også i arbeidet med å analysere resultatene av den. Jeg har brukt forskjellig litteratur som omhandler motivasjon og pedagogikk for å finne best mulig stoff om disse emnene.

2.1 Indre og ytre motivasjon

Innenfor temaet motivasjon, skiller man ofte mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon kan betegnes ved at eleven motiveres ut fra indre krefter, for eksempel et behov for lek og utfoldelse. Aktiviteten eleven skal utøve holdes i gang på grunn av elevens egen interesse for aktiviteten eller handlingen. Eleven opplever aktiviteten som meningsfylt, og synes at det er gøy å holde på med. Begrepene naturlig motivering og sakmotivering brukes også om samme fenomen (Imsen, 2010).

Ytre motivasjon forekommer ved at eleven holder aktiviteten oppe på grunn av ytre omstendigheter, som for eksempel en form for belønning eller andre mål som ikke er direkte knyttet til aktiviteten. Om en god karakter alene er grunnen til at eleven yter innsats, kan dette ses på som ytre motivasjon (Imsen, 2010).

Felles for begge motivasjonsformene er allikevel at det er noe lystbetont eller et ønske om det, som er drivkraften for aktiviteten. Det optimale er at elevene arbeider utelukkende på grunnlag av en indre motivasjon, men karakterer og andre faktorer gjør ofte at ytre motivasjon er dominerende i elevenes tankesett (Imsen, 2010).

2.2 Selvoppfatning

Selvoppfatning er hver eneste oppfatning, tro, vurdering eller forventning en person har til seg selv. Begrepet kan beskrives som en fellesbetegnelse for alle tanker en person har om seg selv. Personer kan ha forskjellige oppfatninger av seg selv i ulike situasjoner. Dette kan være knyttet til både prestasjoner, men også for eksempel eget utseende. I tillegg til dette kan en person også ha et syn på seg selv som er generelt positivt eller negativt. Man verdsetter seg selv høyt eller

lavt. Man kan skille mellom forskjellige områder innen selvoppfatning: fysisk selvoppfatning (utseende, fysiske- og motoriske ferdigheter), sosial selvoppfatning (popularitet og samspill med andre personer), intellektuell og akademisk selvoppfatning (prestasjoner og evner innenfor et område, f. eks. på skolen), emosjonell selvoppfatning (evne til å kontrollere sinne, angst eller glede) og moralsk eller atferdsmessig selvoppfatning (hvorvidt man føler at man selv følger samfunnets normer, oppfører seg bra og er en man kan stole på). Man må i tillegg forstå at selvoppfatning er svært et komplekst tema og ikke alltid kan måles innenfor kun disse områdene (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.3 Teori om forsterking

Atferdspsykologien eller den behavioristiske psykologien prøver å forklare læring som et resultat av straff og belønning. Man ser på læring som endring i atferd, og som konsekvens av atferden. Dette kalles også "effektloven". Om en elev får en positiv belønning for atferden, vil hyppigheten av bestemt atferd øke. På samme måte vil bestemt atferd avta om eleven blir straffet. Denne atferdsendringen kan ses på som både læring og motivasjon. Grensene mellom læring og motivasjon kan bli uklare. Selv om elevene lærer en bestemt atferd, betyr det ikke nødvendigvis at de er motivert til å utføre det. (Skaalvik & Skaalvik, 2013)

Oftest sier man heller positiv og negativ forsterking enn begrepene belønning og straff. Positiv forsterking er en konsekvens av atferd som øker sjansen for at denne atferden vil gjentas. Negativ forsterking er på den andre siden, er en konsekvens av atferd som minsker sjansen for at atferden vil gjentas. Ordet forsterking i seg selv kan defineres som en konsekvens som enten forsterker eller minsker intensjonen til å utføre en atferd. (Skaalvik & Skaalvik, 2013)

Eksempler på positiv og negativ forsterking kan være karakterer, ros, privilegier, klander og straff. Lærerne benytter seg ofte av disse virkemidlene for å motivere elevene. Problemet med denne teorien om motivasjon er at ulike elever oppfatter positiv og negativ forsterking på forskjellige måter. En elev som strever med noe, vil oppleve det som svært motiverende å få en god tilbakemelding på noe han har jobbet hardt for å få til. I motsatt tilfelle kan en elev som er veldig god i noe, oppleve tilsvarende tilbakemelding som umotiverende, ved at denne eleven ikke er fornøyd med sin prestasjon - selv om den er like god som den andre eleven sin prestasjon. Et problem kan også være at det kun vil være synlig atferd som kan belønnes. Eleven kan for eksempel ikke belønnes for å ha forstått et problem (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.4 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien er en sosialkognitivteori som fokuserer på kompetanse, autonomi og tilhørighet. Indre motivasjon spiller en stor rolle her. Oppfattet kompetanse og indre motivasjon har en nær sammenheng. En elevs kompetanse vil spille stor rolle for elevens indre motivasjon. En slik sammenheng er avhengig av at aktiviteten er utfordrende nok og man må oppleve at man selv kan påvirke resultatet (Jakobsen, 2012).

I selvbestemmelsesteorien har man en tanke om at mennesker er født med en væremåte som hele tiden utvikler ferdigheter, søker utfordringer og prøver ut nye aktiviteter uten at man trenger noen form for ytre krav eller belønninger. Den grunnleggende forutsetningen for indre motivasjon er et ønske om å kunne tilpasse seg omgivelsene for å fungere sosialt i nærmiljøet vårt (Jakobsen, 2012).

Det er viktig å forstå målrettet atferd i forhold til denne teorien. Man bør fokusere på hva som gir målene til en person psykologisk innflytelse og mening, og hvordan dette gjør at personen arbeider målrettet. Man bør se på både innholdet i målene og hva som gjør at det er akkurat disse målene en person arbeider etter og motiveres av. Dette forklarer hva slags mål mennesker setter seg og hva som er drivkraften til menneskets handlinger for å oppnå målet. I selvbestemmelsesteorien skilles det mellom mål som har et indre eller et ytre innhold, samt autonome eller kontrollerte årsaker for hvilke mål mennesker setter seg (Jakobsen, 2012).

Mennesket oppfattes som utfordringssøkende, vekstorienterte, aktive og engasjerte i sitt nærmiljø. Dette kommer ikke av seg selv, men påvirkes av det sosiale miljøet rundt personen. Nærmiljøet kan derfor virke enten positivt eller negativt i forhold til den indre motivasjonen for aktiv deltagelse og psykologisk vekst. For å motivere menneskelig atferd er det tre behov som ligger til grunn. Kompetanse gjør at man kan utføre optimalt utfordrende oppgaver, få til det resultatet man vil ha og en mestringfølelse ovenfor selve oppgaven. Autonomi er det behovet man har for å ta sine egne valg og ta initiativ til handlinger. Tilhørighet gjelder behovet man har for å konstruere gjensidig respekt og tillit med andre, i tillegg til å føle tilhørighet til andre mennesker. Disse tre behovene er essensielle for at man skal kunne vedlikeholde og utvikle en varende og optimal indre motivasjon (Jakobsen, 2012).

2.5 Målperspektivteorien

Forskning på motivasjon for læring de senere årene har sett mye på viktigheten av mestringsfølelse blant unge. Denne følelsen bidrar til motivasjon, læringsberedskap og positive følelser når man skal lære. Det psykologiske læringsklimaet er spesielt viktig med tanke på målperspektivteorien i denne sammenheng. Dette klimaet er grunnlaget for hvordan de unge ser på å mestre, eller ikke mestre. Læringsklimaet har betydning for valg av læringsstrategier, og hvilke tanker de har om hvorfor de lykkes eller mislykkes. Deres egen motivasjon og personlige verdier forbundet med kroppsøving påvirkes også av dette læringsklimaet (Ommundsen, 2006).

Man skiller mellom et oppgaveklima og et prestasjonsklima. Oppgaveklimaet fokuserer på framgang og innsats som det viktigste for å oppnå mestring. Alle skal få lik anerkjennelse og oppmerksomhet, uavhengig av ferdigheter og prestasjoner. Prøving og feiling er akseptert, og elevene får muligheten til å velge og ha innflytelse på aktivitetene. Det oppmuntres også til at elevene skal samarbeide. Et prestasjonsklima fokuserer derimot på at man skal vinne. Her er konkurranse og prestasjoner viktige virkemidler for å kunne mestre. De som mestrer best, og dermed vinner - får best tilbakemelding. Det er lite rom for medbestemmelse og valgmuligheter blant elevene. Elevene får få muligheter til utprøving, da det å feile ses på som mangel på ferdighet. Differensiering etter ferdigheter blir mye brukt. På samme måte kan man også skille mellom oppgaveorienterte og prestasjonsorienterte elever. Forsking i kroppsøving viser at et oppgaveklima fører til utvikling av et oppgaveorientert målperspektiv, mens et prestasjonsklima skaper et prestasjonsorientert målperspektiv (Ommundsen, 2006).

Nyere syn målperspektivteorien skiller også mellom prestasjonssøkende målperspektiv og prestasjonsunngående målperspektiv. På den ene siden har vi de prestasjonssøkende som hele tiden vil være best og er ute etter å vinne, mens de prestasjonsunngående prøver å skjule at de ikke klarer å være like gode som de andre, ved å forsøke å gjemme seg bort for å ikke vise mangel på ferdighet. Elever kan også kategoriseres under to forskjellige subjektive teorier om ferdighet. Om elever har et dynamisk ferdighetsbegrep lærer de og utvikler seg sannsynligvis gjennom hardt arbeid og anstrengelse. Tanken er at alle kan forbedre seg fysisk-motorisk om de legger ned hardt arbeid for å oppnå det. Denne teorien ser optimistisk på muligheten til å lære og tilegne seg ferdigheter og egenskaper. Elever med et statisk ferdighetsbegrep ser derimot mer pessimistisk på mulighetene for læring. De ser ofte veldig svart-hvitt på dette med å inneha ferdigheter og talent. Enten har man det, eller så har man det ikke. De tror at innsats og anstrengelse ikke kan påvirke dette. Et psykologisk læringsklima som fokuserer på prestasjoner blir ofte koblet til teorien om et statisk ferdighetsbegrep (Ommundsen, 2006).

3.0 Metode

Jeg har brukt observasjon som metode under arbeidet med denne oppgaven. Jeg har observert 8 kroppsøvingstimer på en barneskole, med forskjellige klassetrinn og forskjellige lærere. Jeg har utført en ikke-deltagende observasjon, der jeg har sittet på sidelinjen å sett på timen, mens jeg har notert. Dette ble elevene informert om på forhånd, og alle samtykket i at det var greit. Elevene har ofte studenter på besøk gjennom praksis, så dette var noe de var vant til. Jeg har fokusert på elevenes aktivitetsnivå og reaksjoner underveis i timen for å undersøke hvilke faktorer som gjør at elevenes motivasjon til å være i aktivitet holdes oppe, øker eller avtar.

Denne formen for observasjon er en kvalitativ metode, noe som tillater større grad av fleksibilitet enn om jeg hadde valgt kvantitativ metode. I en kvalitativ metode kan man operere med mer åpne spørsmål og et mindre formelt forhold mellom forsker og deltakere. Man får også en større forståelse av helheten, og et bedre grunnlag for å studere prosessene i den settingen man observerer i (Dalland, 2000).

3.1 Observasjon som metode

Observasjon egner seg bra som metode når man ønsker direkte tilgang til det man vil undersøke. I mitt tilfelle er dette elevens motivasjon, målbart i form av aktivitetsnivå og reaksjoner i en kroppsøvingstime i en gymsal. Man får direkte innblikk situasjoner og/eller interaksjoner ved å være tilstede i den settingen det foregår, samtidig får man en egen fortolkning av dette.

Observasjonen påvirkes også av alle kunnskaper, erfaringer og opplevelser forskeren tar med seg inn i settingen (Christoffersen & Johannessen , 2012).

Det kan være vanskelig å se noe mønster eller noen struktur i startfasen av observasjonen. Det kreves derfor tålmodighet, som vil føre til at man etter hvert vil få resultater. Observasjon tar mye tid og ressurser, så det er viktig for forskeren å være sikker på valg av metode før man starter med datainnsamlingen (Christoffersen & Johannessen , 2012).

Ettersom de fleste kroppsøvingstimene på vinterhalvåret foregår i en gymsal, ble det nesten selvsigende at dette ble min fysiske setting under observasjonen. Her var jeg spesielt interessert i å se etter situasjoner der elevenes aktivitetsnivå avtok/økte eller andre reaksjoner som kunne gi inntrykk av at deres motivasjon forandret seg. Slike situasjoner kalles den interaktive settingen (Christoffersen & Johannessen , 2012).

3.2 Observasjonens faser

Når man bruker observasjon som forskningsmetode, har man gjerne forskjellige faser man går gjennom. I *Forskningsmetode for lærerutdanningene* deler de inn i sju faser. Den første fasen er *innledende kontakt*. Dette er den første tiden man er i kontakt med informantene og settingen. Her opplever man mye nytt og interessant. Etter en stund kan man komme over i *sjokkfasen*, der møtet med alt det nye kan oppleves overveldende. Det kan oppleves at man tviler på om man vil få nok data, eller om dataen er god nok. Den neste fasen kalles *å oppdage det opplagte*. Man føler at de ikke oppdager noe nytt, men at alt man har funnet er opplagt. Hvis dette skjer bør man ta en *pause*, som er den neste fasen. Å få ting litt på avstand for en liten periode, kan gjør at man kan reflektere bedre over det man har observert. Denne avstanden kan være nødvendig å gjøre både psykisk og fysisk. Deretter er det viktig at man har *fokus*. Man må gjøre vurderinger av hva som er nødvendig å fokusere på under observasjonene, da det ofte er mye man observerer som ikke er like viktig i forhold til hva man virkelig er ute etter. *Utslitthet* kan også forekomme etter lengre perioder med observasjon. Dette henger sammen med fasen der man tar en pause, for at man skal kunne holde fokus når det er nødvendig. Den siste fasen er at man forlater settingen. Man bør ikke undervurdere avslutningen på observasjonen, og passe på at man har fått observert alt man hadde planlagt å observere. De man har studert bør også informeres om at man er ferdig med observasjonen (Christoffersen & Johannessen , 2012).

3.3 Etisk ansvar

Som observatør ute i skolen følger det med et visst etisk ansvar under hele forskningsprosessen. Frivillig deltakelse er et etisk forskningsprinsipp som står sentralt. Forskeren må på forhånd være sikker på at alle er informert om forskningens formål, at alle vet at det blir anonymisert, og at alle godtar at de skal observeres. All informasjon man har innhentet og skal presenteres senere, må altså anonymiseres. Ingen av personene som har blitt observert skal være mulig å identifisere i forskningsmaterialet som presenteres. Settingen skal også anonymiseres, ved å omtale stedet observasjonen foregår på generelt. For eksempel skriver man kun "skolen" i stedet for navnet på skolen man har vært på (Christoffersen & Johannessen , 2012).

4.0 Observasjonsresultater og drøfting

Jeg fikk gode resultater av observasjonsøktene, og fant mange faktorer som spiller inn på elevenes motivasjon. Mange av faktorene henger sammen med hverandre, og noen vil utdypes mer enn andre - både på grunn av hvor hyppig dette skjedde under observasjonsøktene og ut fra hvor viktig det er i forhold til selve problemområdet. Temaet har mange aspekter, og alt jeg har valgt å presentere er viktig på hver sin måte for å skape god forståelse og sammenheng mellom resultatene og teoridelen i forhold til drøftingen. Jeg har plukket ut noen spesielle situasjoner jeg observerte, for å tydeliggjøre de forskjellige faktorene jeg observerte. Som en del av anonymiseringen har jeg kalt elevene fra de forskjellige eksemplene elev 1, elev 2 osv. for å skille mellom elevene.

Noe av det første jeg la merke til, og som samtidig var gjennomgående gjennom hele observasjonsprosessen var mangfoldet i reaksjoner, holdninger og kroppsspråk blant elevene i forskjellige situasjoner. De aller fleste elevene reagerer ulikt på ulike hendelser. Det er klare individuelle forskjeller innen alle områdene jeg har observert.

Jeg har valgt å legge inn drøftingen sammen med resultatene av observasjonen for å lettere kunne gjøre koblinger og se sammenhengen mellom resultatene og teoridelen. Jeg vil forsøke å svare på problemstillingen: "hvordan kan man som lærer motivere elever til aktivitet i kroppøving?" ved å drøfte det jeg har observert i lys av teorien jeg har presentert tidligere i oppgaven. "Det er gjennom drøfting du skal vise hva du har lært og hvordan denne kunnskapen henger sammen med det som allerede eksisterer av kunnskap på området" (Dalland, 2000, p. 110).

4.1 Inkludering

Jeg observerte fra tid til annen elever som ikke var godt inkludert i klassen. De holdt seg ofte for seg selv, og var generelt litt utenfor i forhold til resten av gruppen. Disse elevene var ekstra sårbare da denne mangelen på inkludering kom tydelig frem i gruppe- eller paraktiviteter. Jeg observerte noen konkrete eksempler på kontrasten i reaksjoner mellom elever som opplever at de er inkluderte og elever som opplever at de ikke er inkluderte i klassen:

- Eleveksempel 1: Elevene hadde basketball som tema, og skulle utføre en enkel passningsøvelse. De ble bedt om å gå sammen to og to. En av elevene (elev 1) klarte ikke å finne seg noen partner, og ble "til overs". Denne eleven klarte ikke å takle dette på en god måte, og ville ikke delta i

resten av denne aktiviteten. Eleven ble sittende på en benk og se bort i stedet for å danne en gruppe på tre elever som kunne utføre aktiviteten sammen. Dette var helt tydelig ødeleggende for denne elevens motivasjon. Læreren rakk ikke å reagere før eleven allerede hadde mistet motet.

- Eleveksempel 2: Elevene skal varme opp med "hermeleken" i grupper på tre. En av elevene (elev 2) klarte ikke å finne seg en gruppe på tre, da alle gruppene allerede var fulle. Eleven hadde ingen spesiell reaksjon på dette og spør læreren hva man skal gjøre om alle gruppene er fulle. Læreren setter eleven på en tilfeldig gruppe, som dermed blir fire stykk, uten at dette skaper noen problemer. Denne eleven var til vanlig inkludert i klassemiljøet og hadde ingen synlig negativ reaksjon på å bli "til overs" i gruppesammensetningen.

Elever som opplever å ikke bli inkludert opplever også ofte å ha dårlig selvoppfatning. Følelsen av å ikke inkluderes forsterker følelsen om at man ikke er bra nok og ikke passer inn. Dette kommer tydelig frem i kontrasten mellom elev 1 og elev 2. Elev 1 har falt utenfor fra før, og er ikke inkludert i klassen. Dette gjør at det oppleves som veldig sårt å havne utenfor nok en gang, og det kan oppfattes som at de andre elevene gjør dette med vilje - uten at det nødvendigvis er saken her. Dette påvirker elevens motivasjon veldig negativt. Elev 2 derimot, ser på det som en tilfeldighet at gruppene ikke gikk opp. Denne eleven er inkludert i klassen fra før, og ser ikke på dette som noen bevisst utestengelse. Det påvirker derfor heller ikke elevens motivasjon.

Viktigheten av sosial selvoppfatning kommer tydelig frem i disse to eksemplene. Elev 1 har et dårlig selvilde og er ikke stand til å håndtere slike situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Mangel på tilhørighet kan også knyttes til dette eksempelet. I selvbestemmelsesteorien ser man på tilhørighet som en av grunnpilarene for å oppleve indre motivasjon. Mennesker har et behov for å oppleve gjensidig respekt og tillit med andre, og føle tilhørighet til andre mennesker. Elev 1 manglet den gjensidige respekten og tilliten til de andre i klassen, og klarte derfor ikke å motivere seg til aktivitet da den nevnte situasjonen oppsto. Nærmiljøet kan virke enten positivt eller negativt i forhold til den indre motivasjonen for aktiv deltagelse og psykologisk vekst (Jakobsen, 2012). I dette tilfellet virket nærmiljøet hemmende for denne eleven, da ingen klarte å inkludere eleven og skape motivasjon.

Min oppfatning er at læreren bør se for seg hvilke situasjoner som kan oppstå og planlegge slik at man unngår at spesielt de mest sårbare elevene havner utenfor. Man bør også ta grep i forhold til klassemiljøet for å unngå dette. Læreren kan for eksempel planlegge ned til minste detalj, slik at man på forhånd ved hvem som skal være i par eller på gruppe. Uansett om man planlegger dette på forhånd eller setter sammen gruppene der og da, er det viktigste at man er bevisst på hvilke elever man må ha et ekstra øye til. Om det så skulle oppstå en uforutsett situasjon er det viktig at læreren klare å gripe inn og få eleven inn i gruppen igjen. Det er også mange aktiviteter man kan bruke i forhold til å skape et inkluderende klassemiljø for å ivareta alle elevene.

4.2 Konkurransen

Konkurransen preger mange idretter og aktiviteter i kroppsøving. Det varierer hvor mye det fokuseres på selve konkurransedelen av disse aktivitetene innen kroppsøving, men en liten dose konkurranse er ikke til å komme bort fra. Konkurransen virker motiverende for mange, mens andre lar seg skremme av dette. Hvordan timene jeg observerte ble lagt opp i forhold til viktigheten av det å vinne, kunne være avgjørende for om de forskjellige elevene klarte å opprettholde motivasjonen gjennom de ulike aktivitetene. Jeg så noen ulike reaksjoner blant elevene i forhold til det å ha en aktivitet med innslag av konkurranse, og har delt disse reaksjonene opp i tre grupper:

- Elevgruppe 1: Elevene som ble veldig motiverte av en konkurransesituasjon, og mulighet til å vinne. Ofte var dette elever med gode ferdigheter i kroppsøving. Dersom det derimot ikke ble seier i stafetten, fotballkampen eller annen konkurranse, kunne det gå utover disse elevenes motivasjon i de andre aktivitetene senere i økta.
- Elevgruppe 2: Elever som mistet motivasjon som følge av konkurransesituasjoner. Disse elevene var ofte ikke vant til å være blant de som vinner mest. De gjemte seg ofte bort og prøvde å unngå å bli avgjørende for utfallet av konkurransesituasjonen.
- Elevgruppe 3: Elevene som klarte å yte maks uavhengig av om det var konkurranse eller ikke. Et kjennetegn ved mange av disse elevene var også at de klarte å takle tap og seier like godt. Man kunne tydelig se at disse elevene syntes kroppsøving var gøy uansett om det var konkurranse eller ikke.

Her kunne jeg se en direkte konsekvens av hvordan et prestasjonsbasert læringsklima påvirket de forskjellige elevene. Elevene jeg har kalt elevgruppe 1 opplevde et slikt læringsklima som svært motiverende. Disse elevene har helt tydelig et prestasjonsbasert målperspektiv.

Elevgruppe 2 opplevde dette læringsklimaet som svært demotiverende. Elevene ble prestasjonsunngående fremfor prestasjonssøkende. De forsøkte å unngå å vise at de ikke hadde ferdighetene til å mestre disse øvelsene (Ommundsen, 2006).

Noen elever og utøvere kan komme til å redusere innsatsen sin; det i troen på at det ikke nytter. De kan også rent taktisk velge å holde tilbake innsats, enten for å vise at de duger selv uten å anstrenge seg, eller for å skjule mangel på ferdighet. (Ommundsen, 2006, p. 50)

Når det gjelder elevgruppe klarer de å tilpasse seg både et prestasjonsbasert og et oppgavebasert prestasjonsklima, ved at det er den indre motivasjonen som styrer dem. Aktiviteten holdes i gang av deres eget ønske om å drive med aktiviteten (Imsen, 2010). Selv om et prestasjonsbasert klima virker motiverende for noen elever, bør man som lærer tone ned viktigheten av å vinne. Kroppsøvfaget handler om elevenes fysiske fostring, og man bør ha et ideal om at alle elevene skal ha like muligheter, ha innflytelse og bedømmes likt, slik som et oppgavebasert læringsklima er lagt opp (Jakobsen, 2012).

4.3 Mestring

Noe av det jeg så oftest under observasjonsprosessen var hvordan det å mestre eller ikke mestre en aktivitet, direkte førte til at motivasjonen steg til værs eller ble helt fraværende. Jeg så raskt hvilke elever i de ulike klassene som skilte seg ut i form av gode eller mindre gode ferdigheter i ulike aktiviteter. Elevene som opplevde mestring var svært ofte de elevene som var mest aktive og klarte å holde motivasjonen oppe gjennom hele aktiviteten. Det interessant ved denne observasjonen var å se hvordan motivasjonen kunne svinge kraftig hos noen elever ved å bytte til aktiviteter som førte til mer eller mindre mestring. Her har jeg plukket ut noen situasjoner som belyser dette:

- Eleveksempel 3: Klassen skulle ha den første timen med basketball. To elever (elev 3 og elev 4) blir trekt frem av læreren før de setter i gang med oppvarmingsøvelsene, for å forklare teknikk og vise hvordan de skal utføre øvelsen. I andre økter jeg observerte med denne klassen, hadde ikke disse to elevene vært så veldig aktive. De holdt seg ofte litt i bakgrunnen, og virket ikke veldig motiverte i kroppsøvingstimene. Læreren visste på forhånd at disse elevene spilte basketball på fritiden, og hadde gode ferdigheter på dette området. I denne timen hadde disse elevene en helt annen holdning og iver i gjennomførelsen av aktivitetene. De opplevde en svært god mestringsfølelse, i forhold til i andre timer.

- Eleveksempel 4: I en annen klasse jeg observerte skulle de avslutte gymtimen med benkfootball. De fleste jentene i klassen reagerte negativt, mens de fleste guttene satt veldig pris på dette. De fleste guttene i klassene spilte fotball på fritiden, men ikke så mange av jentene. På forhånd hadde læreren bestemt seg for å differensiere lagene ved at guttene spilte mot hverandre og jentene spilte mot hverandre. I forhold til tidligere økter de hadde hatt med benkfootball, kunne man se en klar forskjell i både guttenes og jentenes aktivitetsnivå under aktiviteten. Spesielt jentene opplevde større grad av mestring ved å spille mot og med noen som var på et jevnere

nivå. (Det er nødvendigvis ikke riktig å differensiere ved å dele inn i jenter og gutter, men dette er kun et eksempel på at det førte til høyere mestringsfølelse.)

Elever som opplever mestringsfølelse vil i de aller fleste tilfeller oppleve økt motivasjon. For at motivasjonen skal vare bør denne mestringsfølelsen komme som en følge av en indre motivasjon. For elev 3 og elev 4 får de en helt ny selvtillit ved at de blir brukt som øvingsbilder. Dette gjør både at de får en bedre selvoppfatning samtidig som motivasjonen og tryggheten øker kraftig. Jeg mener at dette var en genistrek av læreren, da man så hvor entusiastiske disse elevene ble. Bruken av øvingsbilder må gjøres med omhu, ettersom noen elever vil føle det som ubehagelig å være den som viser frem, men de gangene det fungerer er det veldig effektivt. Dette er et eksempel selvbestemmelsesteoriens sammenheng mellom oppfattet kompetanse og indre motivasjon. Føler man at man har god kompetanse på et felt, vil dette øke den indre motivasjonen (Jakobsen, 2012).

4.4 Forsterking

Noe som ofte forekommer i forbindelse med mestring, er at man roser elevene som gjør det bra. I mange tilfeller kan denne rosen være mest effektiv hos elever som ikke mestrer aktiviteten fullt så godt, og har dårlig selvtillit. Et flertall av elevene øker aktivitetsnivået om de får ros av læreren. De opplever at de blir lagt merke til når de gjør noe bra og vil gjerne fortsette å imponere. Jeg observerte flere gode eksempler på hvordan ros eller ris kan føre til endring i atferd:

- Eleveksempel 5: En elev (elev 5) skal utføre en framleings rulle. Eleven vegrer seg tydelig for dette, og prøver så godt det går å unngå situasjonen. Når det etter hvert blir hans tur, forsøker han så godt han kan å utføre rullen. Læreren roser de som ikke får det helt til, like mye som de som utfører rullen perfekt. Ordene "godt forsøk, dette klarer du neste gang", endret holdningen til nevnte elev totalt. Neste forsøk ble utført med en helt annen iver, og resultatet var også noen hakk bedre.

- Eleveksempel 6: Klassen hadde kreativ dans som tema og ble delt opp i grupper, der hver gruppe skulle lage og fremføre hver sin dans. Noen grupper slet med å komme i gang, og fikk beskjed om at det skulle bli kanonball på slutten av timen om alle gruppene lagde en dans. Denne belønningen var tydeligvis attraktiv, og økte motivasjonen for flere av elevene. Dansen ble gjennomført av alle gruppene, og de spilte kanonball på slutten av timen.

Forsterking kan være et svært effektivt virkemiddel for å øke motivasjonen til elevene. Elev 5 opplever det som svært motiverende å få en oppmuntrende kommentar. Det skjer en endring i atferd gjennom lærerens bruk av positiv forsterking. Også elevene i elevksempel 6 endrer atferd som følge av belønningen de kan få om de utfører oppgaven de er satt til. Dette viser tydelig hvordan forsterking er motiverende på kort sikt, men det kan være vanskelig å finne frem til elevenes indre motivasjon ved å bruke forsterking som virkemiddel for ofte (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Et problem ved forsterking kan også være at det kan bli "oppbrukt". Jeg opplevde at lærere som var for rause med rosen, til slutt mistet effekten av det. Om alle får ros for alt, vil det ikke lenger være attraktivt å få ros.

4.5 Aktivisering

Venting, lange køer og trege overganger mellom aktiviteter fører automatisk til at elevenes aktivitetsnivå synker. Om dette forekommer i starten av en time, har det en tendens til å forplante seg gjennom resten av timen. Problemet med dette ble at flere av elevene slet med å holde motivasjonen oppe og komme opp på et høyt aktivitetsnivå igjen om pausene mellom hver gang de skulle yte, ble for lange. Dette gjaldt derimot ikke alle elevene, og det var nettopp dette mønsteret jeg la mest merke til i forhold til aktivisering:

- Elevgruppe 1: Elever som holdt seg selv i aktivitet hele tiden. Ikke alltid de som var lettest å formidle beskjeder til, men de hadde ingen problemer med å komme seg opp på et høyt aktivitetsnivå og bevare motivasjonen gjennom hele økten.
- Elevgruppe 2: Elever som slet med å holde motivasjonen oppe og opprettholde et høyt aktivitetsnivå gjennom hele timen, noe som ble forsterket av venting og lange pauser.
- Elevgruppe 3: Elever som taklet overgangen mellom å være helt i ro og vente på neste aktivitet, til å gå inn i neste aktivitet å yte maks med en gang. Disse ble ikke påvirket av hvor lange pausene var, eller om det var lite aktivisering i en spesifikk aktivitet.

Elevene i elevgruppe 1 og 3 er sannsynligvis drevet av indre motivasjon, da de klarer å holde aktiviteten i gang selv om opplegget i timen ikke er optimalt. Her kan man se en sammenheng med selvbestemmelsesteoriens tanke om at mennesker er født med en holdning som søker utfordringer, er iver etter å prøve ut aktiviteter og utvikle ferdigheter uten at man trenger noen form for ytre belønninger eller krav som motivasjon. Her kan man prøve å forstå elevenes målrettede atferd som at disse elevene jobber etter mål med indre innhold. Autonomi - en av de

tre grunnleggende behovene for indre motivasjon i selvbestemmelsesteorien - er også gjeldende her, da dette er behovet mennesket har for å ta sine egne valg og ta initiativ til handlinger (Jakobsen, 2012).

Selv om noen elever har den indre driven til å holde aktiviteten i gang uavhengig av hvordan læreren legger opp økta, bør læreren selvfølgelig planlegge slik at aktivitet hele tiden står i sentrum. Dette vil forhåpentligvis gjøre at de elevene som mister motivasjon av lite aktivitet, klarer å holde seg selv og motivasjonen oppe gjennom hele økten. I Utdanningsdirektoratets veiledning til Læreplanverket for Kunnskapsløftet står det under kroppsøvfagets egenart at elevene skal kunne holde seg selv i aktivitet: "Gjennomgående og på tvers av hovedområder skal læringsaktivitetene samlet sett gi elevene bred bevegelseskompetanse, med tilhørende kunnskap om aktivitet, trening og helse. Aktivitetene skal videre styrke samhandlingskompetanse, kroppsbevissthet og evne til å drive seg selv i aktivitet" (Utdanningsdirektoratet, 2013).

5.0 Konklusjon

Svaret på min problemstilling, "hvordan kan man som lærer motivere elever til aktivitet i kroppsøving?" er først og fremst sammensatt av mange forskjellige faktorer. Det mest dekkende svaret vil være å si at det er svært individuelt hva som motiverer elever, og det er dermed ingen enkel fasit på dette. Noen elever motiveres av et prestasjonsbasert læringsklima, der det er sulten etter å vinne som driver dem til å yte maksimalt. Andre elever motiveres av et oppgavebasert læringsklima, der de kan prøve og feile i trygge rammer. Det finnes også en del fellesnevner som er utelukkende motiverende for alle elever jeg har observert. Å være inkludert i klassen og å ha tilhørighet til en gruppe er et av selvbestemmelsesteoriens grunnleggende behov for å være indre motivert. I tillegg er mestring noe som stort sett oppleves som utelukkende motiverende.

I analysen av observasjonsresultatene så jeg tydelig at det må tas veldig mange forskjellige hensyn i forhold til å motivere alle elever på en like god måte. Å tilpasse opplæringen slik at alle får et best mulig utbytte av den er en av skolens viktigste, men vanskeligste oppgaver. Et ord som brukes mye om dette innenfor kroppsøving er individualisering. Målet er en likeverdig og inkluderende opplæring der så mange elever som mulig skal få lagt undervisningen til rette på en best mulig måte. Dette er en politisk rettighet for alle elever, og det skal helst skje innenfor klassens undervisningsplan. Om det ikke er hensiktsmessig å tilpasse opplæringen innenfor klassens rammen, må eleven få en individuell opplæringsplan (Giske, Næsheim-Bjørvik, & Brunnes, 2007).

Jeg har også sett på forskjellen mellom elever som motiveres av et prestasjonsorientert læringsklima, og elever som motiveres av et oppgavebasert læringsklima i forhold til målperspektivteorien. Elevene som motiveres av et prestasjonsorientert læringsklima, opplevde ofte mer variasjon i sin grad av motivasjon. Om de vinner er motivasjonen på topp, mens om de skulle tape, vil dette gå hardt utover motivasjonen for resten av økten. Spesielt om de neste aktivitetene ikke er konkurransebasert. Man bør derfor arbeide etter et oppgavebasert klima, og la fritidsaktivitetene ta seg av det prestasjonsbaserte.

Lærerens rolle i arbeidet med å motivere elevene er essensielt. Uansett hva de ulike elevene motiveres av, er det lærerens oppgave å legge til rette for at alle elevene hele tiden er så motiverte som overhodet mulig. For å få til dette må man ta hensyn til hvert enkelt individ, og prøve å forstå elevenes behov for å skape en indre motivasjon. Man kommer godt på vei mot et optimalt læringsklima for alle elever dersom man hele tiden tilpasser opplæringen i forhold til hver enkelt elev og har en god faglig kompetanse som grunnlag for undervisningen.

5.1 Forslag til videre forskning på dette feltet

For å kunne forske grundigere og bedre på hva som kan motivere elever i kroppsøving, kan det være fornuftig å benytte seg av andre metoder i tillegg til observasjon. Når man kun observerer vil man ikke få et godt nok innblikk i elevenes egne ord og tanker. Å gjennomføre et intervju kan også fungere godt for de litt eldre elevene, da de vil være i bedre stand til å selv kunne analysere hvilke faktorer og variabler som gjør at de motiveres. En nyttig og fornuftig metode for å tilegne seg et større overblikk med tanke på hva som motiverer forskjellige elever vil være å gjennomføre en spørreundersøkelse i en eller flere klasser. Ved å gjennomføre en spørreundersøkelse vil det være mye lettere å kunne se hvor mange av elevene som motiveres av de forskjellige faktorene, og hvordan de motiveres, man vil samtidig kunne avdekke om dette er noe som varierer fra klasse til klasse.

6.0 Litteraturliste

Arnesen, L., & Gangdal, J. (2002). *Kan jeg? Fra drøm til virkelighet*. Oslo: Aschehoug.

Utdanningsdirektoratet. (2013, 06 21). *Veiledning til læreplan i kroppsøving*. Hentet 04 20, 2015 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/>

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Giske, R., Næsheim-Bjørvik, G., & Brunnes, A. O. (2007). *Treningsledelse: Lederutvikling*. Oslo: Gyldendal.

Imsen, G. (2010). *Elevers verden*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Jakobsen, A. M. (2012, 10 10). *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving*. Hentet 04 14, 2015 fra idrottsforum.org: <http://idrottsforum.org/jakobsen121010/>

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

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.

7.0 Vedlegg

7.1 Egenerklæring angående fusk og plagiering

Vedlegg 3: Egenerklæring angående fusk og plagiering

Innleveringsfrist: Se høgskolens læringsplattform

Ved Høgskolen i Oslo og Akershus – fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier må studentene ved alle eksamener uten tilsyn (hjemmeoppgaver, semesteroppgaver, bacheloroppgaver og liknende) fylle ut et skjema for obligatorisk erklæring vedrørende fusk. Ett av punktene som studenten eksplisitt bekrefter ved innlevering av dette skjemaet, er at man har oppgitt alle referanser/kilder i litteraturlisten.

Obligatorisk egenerklæring

Jeg erklærer herved at min skriftlige bacheloroppgave

1. er utført av undertegnede
2. ikke har vært brukt til samme/en annen eksamen ved instituttet/universitetet/høgskole innenlands eller utenlands
3. ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse, ikke gjengir eget tidligere arbeid uten å oppgi kilde
4. oppgir alle referanser i litteraturlisten

Jeg er kjent med at brudd på ovennevnte er å betrakte som fusk/forsøk på fusk og kan medføre annullering av eksamen og mulig utestenging fra universiteter og høgskoler i Norge, jf Universitets- og høgskoleloven §§ 4-7 og 4-8 og Forskrift om studier og eksamener ved Universitetet i Oslo § 9.

Ved brudd på bestemmelsene vil saken bli behandlet som *mistanke om fusk/forsøk på fusk*. Det er institutt/fakultet som er saksforberedende instans og som eventuelt sender saken videre til Den sentrale klagenemnd. Den sentrale klagenemnd vedtar hvilke sanksjoner som eventuelt skal settes i verk. Konsekvenser kan være annullering av eksamen og utestenging fra alle landets universiteter og høgskoler. Vi viser til *Retningslinjer ved behandling av fusk/forsøk på fusk til eksamen* som ligger ute på høgskolens nettsider: [http://www.hioa.no/Studier/node_824/Eksamen-studiested-Pilestredet/Fusk/\(language\)/nor-NO](http://www.hioa.no/Studier/node_824/Eksamen-studiested-Pilestredet/Fusk/(language)/nor-NO)

Hver enkelt student ved Høgskolen i Oslo og Akershus plikter å gjøre seg kjent med reglementet for fusk.

Jeg godtar at plagieringskontrollverktøyet Ephorus brukes på min oppgave.

HIOA ønsker også å publisere utvalgte, gode bacheloroppgaver i fagarkivet.hioa.no.

Jeg godtar at HIOA publiserer min bacheloroppgave i fagarkivet.hioa.no. JA: NEI:

Jeg godtar at HIOA bruker min bacheloroppgave i forskning. JA: NEI:

Oslo, den 10/3-15

Studentens underskrift Richard Jansen

Studentens navn (blokkbokstaver) RICHARD JANSEN