

Tangeraas, G., Mehus, I. (2023). Den lyse og mørke stien til motivasjon og inkludering i kroppsøving. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 90–111). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230105>

Kapittel 5

Den lyse og mørke stien til motivasjon og inkludering i kroppsøving

Gunnbjørg Tangeraas & Ingar Mehus

Innledning

En inkluderende skole tar hensyn til alle elever, uavhengig av bakgrunn, og fagene tilpasses elevenes behov – ikke omvendt (Haug, 2014). I dette kapitlet tar vi utgangspunkt i en utvidet forståelse av inkludering, ikke som et tiltak rettet mot elever med spesielle kjennetegn, men som god undervisning som tar hensyn til alle elever (Standal, 2015). Ifølge Haug (2014) er det fire sentrale faktorer for å sikre inkludering: 1) Sikre fellesskapet på en måte som innebærer at alle elever er aktive deltakere i det sosiale livet som foregår i klassen, 2) Sikre deltakelse gjennom direkte engasjement i en meningsfylt

aktivitet, 3) Sikre medvirkning og demokratisering der elevene får informasjon og mulighet til å påvirke egen hverdag, 4) Sikre læringsutbytte gjennom sosial og faglig opplæring. En utvidet forståelse av inkludering innebærer dermed at elever befinner seg sammen med og deltar aktivt i samme undervisning og fellesskap som sine klassekamerater. I dette kapittelet stiller vi oss kritisk til hvorvidt inkludering av alle elever oppnås i kroppsøving.

I en kroppsøvingssklasse vil man finne forskjeller i elevgruppen med hensyn til hvordan de beveger seg. Kjønn, overvekt, etnisitet og funksjonshemninger er eksempler på slike forskjeller som kan gi seg utslag i manglende inkludering (Standal & Rugseth, 2021). Et annet eksempel er erfaring fra deltakelse i organisert idrett. Säfvenbom mfl. (2015) fant at deltakelse i organisert idrett henger sammen med motivasjon for deltakelse i kroppsøving – idrettsaktiv ungdom har høyere grad av selvbestemt motivasjon for kroppsøving. Dette må ses i sammenheng med at innholdet i kroppsøving domineres av idrettsaktiviteter (ballspill) og grunntrening, og at elever som driver med organisert idrett, liker faget best (Moen mfl., 2018). Karakterer er den mest brukte indikatoren på ulikhet i skolekonteksten (Jansson mfl., 2021), og studier viser at gutter får bedre karakterer i kroppsøving sammenlignet med jenter (Lagestad, 2017), og idrettsaktive får bedre karakterer sammenlignet med de som ikke er med i organisert idrett (Mehus, 2016). Den systematiske skjevfordelingen av karakterer viser med andre ord at kroppsøvingssfaget er bedre tilrettelagt for enkelte elevgrupper, og kan dermed fungere ekskluderende for elever uten særlig bakgrunn i organisert idrett.

Det teoretiske rammeverket består av selvbestemmelsesteori (self-determination theory; SDT) og teori om læringsklima (også kalt motivasjonsklima som igjen er en del av achievement goal theory; AGT). Både SDT og AGT kan kobles til inkludering i skolekonteksten generelt (Kumar mfl., 2018), og kroppsøvingssfaget spesielt (Wilhelmsen mfl., 2019). SDT (Ryan & Deci, 2020) fokuserer på indre og ytre kilder til motivasjon og skildrer hvordan ulike motivasjonsformer kan påvirke både kognitiv og sosial utvikling. Teorien bygger på at mennesket er et iberende aktivt vesen, og at selvbestemt motivasjon øker i samsvar med tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse. Videre skiller man mellom tilfredsstillelse og frustrasjon av grunnleggende behov. Frustrasjon av behovene oppstår når de grunnleggende psykologiske behovene aktivt blir motarbeidet. En kroppsøvingselev kan føle liten tilhørighet til

klassekamerater og læreren, og slik sett oppleve mindre trivsel og lavere grad av selvbestemt motivasjon for å delta i kroppsøvingen – dette da behovene tilfredsstilles i liten grad. Dersom eleven derimot aktivt blir avvist, ekskludert og oversett, så frustreres behovene. Det kan lede til mistrivsel, depresjon og stress (Chen mfl., 2015; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Hovedforskjellen mellom lav tilfredsstillelse av behovene og frustrasjon av behovene kan oppsummeres med at lav tilfredsstillelse ikke vil lede til like negative utfall som frustrasjon av behovene gjør. Flere studier peker på at mer selvbestemt motiverte elever har sammenheng med økt deltakelse i kroppsøvingen, at elevene er mer fysisk aktive på fritiden og at det er større sannsynlighet for at de frivillig deltar i fysisk aktivitet i fremtiden (Bagøien mfl., 2010; Barkoukis mfl., 2012; Hagger mfl., 2003; Hastie mfl., 2013; Ntoumanis, 2001, 2005; Standage mfl., 2003). Studiene kan i liten grad konkludere om hvorvidt selvbestemt motivasjon fører til mer fysisk aktivitet, eller om de mest fysisk aktive har høyest grad av selvbestemt motivasjon. Men det er likevel tydelig at det er fordelaktig med tiltak som bidrar til mer selvbestemt motiverte elever.

Det er opplagt at ikke alle elever er autonomt motiverte til å delta i kroppsøving, men gjennom internaliseringsprosessen av verdier og holdninger kan man bevege seg fra kontrollert motivasjon til selvbestemt motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Ideelt sett tenker man seg at elever som i utgangspunktet deltar i kroppsøving fordi de må (kontrollert/ ytre motivasjon), over tid vil se verdien og nytten av kroppsøvingsfaget og dermed deltar fordi de har lyst (selvbestemt/ indre motivasjon). For at læreren skal kunne bidra med å øke elevenes selvbestemte motivasjon kan det å benytte seg av en autonomistøttende lærerstil fremfor en kontrollerende lærerstil være gunstig (Reeve, 2009). Autonomistøttende lærere kjennetegnes ved at de forsøker å innta elevenes perspektiv fremfor å presse gjennom egne synspunkter, de anerkjenner elevenes følelser, benytter seg av et informativt språk og gir rom for valgmuligheter. Kontrollerende lærere utfører i større grad et press på elevene om å tenke og handle på en bestemt måte, gjerne ved å benytte seg av straff og belønning (How & Wang, 2016). I praksis finner man gjerne en blanding av kontrollerende og autonomistøttende elementer i kroppsøvingstimer (Bartholomew mfl., 2011; Haerens mfl., 2015).

I tillegg til at læreren kan påvirke elevenes selvbestemte motivasjon med sin lærerstil, vil også det læringsklimaet elevene befinner seg i, kunne ha en påvirkning på deres motivasjon. Læringsklimaet dannes gjennom sam-

handling og kommunikasjon i en sosial setting og danner grunnlaget for elevenes mestringsoppfatning (Ntoumanis & Biddle, 1999; Perlman & Goc Karp, 2007). Her skiller vi mellom mestringsklima og prestasjonsklima. I et mestringsklima opplever elevene at de blir sett og belønnet for personlig forbedring, utvikling og mestring. I et slikt klima er det innsats og progresjon som står i fokus, og individuell utvikling er viktig. Dette innebærer at all utvikling, uavhengig av nivå, verdsettes og anerkjennes, og at man måler egne prestasjoner opp mot tidligere resultater fremfor å måle seg selv opp mot andre (Ommundsen & Kvalø, 2007). I et mestringsklima anses gruppearbeid som samarbeid og som en mulighet til å lære av andre. Klimaet preges av fravær av rivalisering, og det å feile anses som en sentral del av å lære (Roberts mfl., 2007). I et prestasjonsklima vil elevene oppleve at det er de beste prestasjonene som blir ansett som viktigst, elevene er opptatt av å sammenligne seg med hverandre, og mestring og suksess måles normativt opp mot andres resultater. En kroppsøvingstime som er preget av et prestasjonsklima, innebærer stor grad av rivalisering og liten grad av medbestemmelse.

Litteraturen er veldig entydig på at en autonomistøttende lærerstil og mestringsklima er gunstig for læring. På tross av dette viser det seg at relativt mange lærere velger en mer kontrollerende lærerstil. Reeve (2009) lister opp sju ulike årsaker fordelt på press ovenfra, nedenfra og innenfra. Eksempel på press ovenfra kan være at man må stå til ansvar for elevenes oppførsel og resultater, press nedenfra kan være uengasjerte elever, og press innenfra kan være sterk tro på effektiviteten med å bruke straff og belønning i skolen. En annen forklaring på hvorfor lærere tyr til kontrollerende strategier kan være at de rett og slett ikke er klar over denne typen fagstoff. Her tenker vi på at kroppsøvingslærere har relativt lav formell undervisningskompetanse sammenlignet med andre fag (Statistisk sentralbyrå, 2018, 2019).

Med utgangspunkt i en vid forståelse av inkludering, og kritisk perspektiv på kroppsøving som et fag som inkluderer alle elever, skal vi i dette kapitlet undersøke de sentrale mekanismene for hvordan autonomistøttende lærerstil kan bidra til selvbestemt motivasjon hos elevene. I forlengelsen av dette undersøker vi hvordan elevenes motivasjon henger sammen med indikatorer på inkludering i form av deltakelse, trivsel og karakterer i kroppsøving. Til slutt har vi undersøkt hvordan motivasjon og inkludering gir seg utslag for konkrete grupper av elever. Dette er grupper hvor forskning har identifisert spesielle utfordringer knyttet til inkludering i kroppsøving.

Metode

Datamaterialet ble samlet inn på en videregående skole i Trøndelag høsten 2019 i forbindelse med en masteroppgave i idrettsvitenskap ved NTNU. Prosjektet ble iverksatt etter godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), ledelsen ved den aktuelle skolen og de berørte lærerne. Utfyllingen av spørreskjemaene ble gjort på papir i tilknytning til elevenes kroppøvingstimer. Spørreskjemaet bestod av fire ulike deler, med totalt 104 spørsmål. Gjennom informasjonsskriv og muntlig forklaring ble elevene informert om at det var frivillig å delta, og at deltakelse innebar full anonymitet og mulighet for å trekke sin deltakelse. I tillegg signerte de et informert samtykkeskjema.

Undersøkelsen omfattet fem klasser, der utvalget (N=141) fordeler seg på 46 elever på yrkesfag VG2 (33 %) og 95 elever på studiespesialiserende VG3 (67 %). Totalt ble det levert ut 163 spørreskjemaer, noe som etter fjerning av manglende verdier ga en svarprosent på 86,5 %. Av disse var 42 % jenter. I spørreskjemaet undersøkte vi etnisitet gjennom spørsmålet «Er begge dine foresatte født utenfor Norge?», der de som svarte ja her, regnes som ikke etnisk norske. 13,5 % av elevene oppga at begge deres foresatte er født utenfor Norge. Den etniske variasjonen i utvalget er dermed litt under landsgjennomsnittet, som viser at 17 % av elevene i videregående opplæring i Norge har innvandrerbakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2017). Spørsmål om funksjonsnedsettelse var ikke inkludert i spørreskjemaet, men ingen av respondentene hadde synlige funksjonsnedsettelse. Deltakelse i organisert idrett ble målt gjennom spørsmålet «Hvor ofte trener du i idrettslag?». Det hadde en likert-skala med syv alternativ fra «aldri» til «daglig». I utvalget er det 39,72 % som oppgir at de aldri driver med organisert trening i idrettslag, mens 60,28 % oppgir at de trener i et idrettslag. En undersøkelse av idrettens posisjon i ungdomstiden viser at hele 75 prosent av de mellom 13 og 18 år er med i et idrettslag i løpet av ungdomstiden. Samtidig viser tallene at 60 prosent av de som har vært innoft ungdomsidretten, har sluttet før de er blitt 18 år (Bakken, 2019). I og med at utvalget i denne studien er hentet fra VG2 og VG3, og at respondentene dermed er tett opptil, eller fylt 18 år, kan man regne idrettsdeltakelsen blant utvalget som høyt i forhold til landsgjennomsnittet for sin alder. Kjønn, etnisk bakgrunn og deltakelse i organisert idrett representerer tre grupper elever vi anser som spesielt interessante for inkludering i kroppøvingfaget.

Gjennomsnittskarakteren i kroppsøvingen for utvalget var på 4,68. Dette tilsvarer rett under landsgjennomsnittet for standpunktskarakter i faget på VG3 (4,8) og rett over landsgjennomsnittet for VG2 (4.3) (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevenes trivsel ble målt ved spørsmålet «Tenk på all kroppsøvingen du har hatt det siste halvåret. Hvor godt har du trivdes?». Svaralternativet var en skala med fem valg fra «meget dårlig» til «meget godt». Når det kommer til elevenes trivsel i kroppsøvingen, er det kun 2,84 % som oppgir at de trives meget dårlig eller dårlig, 9,22 % oppgir at de trives verken godt eller dårlig, mens 87,94 % svarer at de trives godt eller meget godt i kroppsøvingen. Sammenlignet med tall fra en større kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget (Moen mfl., 2018), er trivselen noe høyere i vårt utvalg. Elevenes deltakelse i kroppsøving ble målt gjennom spørsmålet «Tenk på all kroppsøvingen du har hatt det siste halvåret. Hvor ofte deltok du i timene?», og ble besvart på en fempunkts likert-skala fra «aldri» til «alltid». Karakterer, trivsel i kroppsøving og deltakelse i kroppsøving brukes videre som indikatorer på inkludering i kroppsøving.

En svakhet med denne studien er omfanget. Utvalget består av relativt få elever fra kun en videregående skole, og gir ikke grunnlag for å kunne generalisere. En annen svakhet med studien er mangelen på bakgrunnskunnskap om elevenes deltakelse i organisert idrett. Vi har kun data på deres deltakelse i organisert idrett på det gitte tidspunktet. Vi får dermed ikke fanget opp de som har drevet med idrett tidligere i barndommen eller som nylig har sluttet, og hvorvidt tidligere deltakelse påvirker faktorene karakter, trivsel og deltakelse.

Autonomistøtte

Opplevd autonomistøtte i kroppsøvingen er målt med Perceived Autonomy Support: The Sport Climate Questionnaire (PAS – SCQ) (Williams mfl., 1996). Spørreskjemaet er bygget opp av 15 påstander, der et eksempel på spørsmål er: «Læreren min hører på hvordan jeg vil gjøre ting». Svarene gis på en syvpunktsskala fra 1 (svært uenig) til 7 (svært enig). Høy score indikerer autonomistøttende lærerstil, og lav score indikerer kontrollerende lærerstil. Spørreskjemaet er oversatt av flere fra engelsk til norsk og brukt med gode resultater (Halvari mfl., 2009; Svarstad, 2006; Utistog, 2007). Det ble gjort noen egne tilpasninger til disse oversettelsene for å gjøre spørsmålene kroppsøvingsspesifikke.

Læringsklima

The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2) (Newton mfl., 2000) består av 33 utsagn, og måler opplevd mestrings- og prestasjonsklima i kroppsøvingstimen. Eksempel på spørsmål som måler mestringsklima: «I min kroppsøvingstime prøves det ut nye ferdigheter». Eksempel på spørsmål som måler prestasjonsklima: «I min kroppsøvingstime blir andre sint på meg dersom jeg gjør en feil». Skalaen er en likert-skala fra 1 (helt usant) til 5 (helt sant). Spørreskjemaet er tidligere oversatt til norsk og brukt i norske studier (Møllerløkken mfl., 2017; Ulstad mfl., 2020).

Tilfredsstillelse og frustrasjon av behov

De 24 spørsmålene i spørreskjemaet Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS) (Chen mfl., 2015) ble nyttet for å måle tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Eksempel på spørsmål er: «Jeg føler meg veldig fortrolig sammen med de andre i kroppsøving» (tilfredsstillelse av behov), og «Jeg er skuffet over mange av mine prestasjoner i kroppsøving» (frustrasjon av behov). Svarene rangeres på en fempunktts likert-skala fra 1 (helt usant) til 5 (helt sant). I denne studien brukte vi oversettelsen til Ulstad mfl. (2020).

Motivasjon

For å måle elevenes motivasjon benyttet vi The Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire 3 (BREQ-3) (Wilson mfl., 2006). Spørreskjemaet består av 24 lukkede spørsmål rangert på en fempunktts likert-skala fra 0 (stemmer ikke) til 4 (stemmer veldig godt). Spørsmålene fordeler seg på seks ulike subskalaer for motivasjon; amotivasjon «Jeg ser ikke noe poeng med å delta i kroppsøvingen», ytre regulering: «Jeg deltar i kroppsøvingen fordi andre sier at jeg skal», innlemmet regulering: «Jeg får dårlig samvittighet om jeg ikke deltar i kroppsøvingen», identifisert regulering: «Det er viktig for meg å delta regelmessig i kroppsøvingen», integrert regulering: «Jeg ser på kroppsøving som en del av min identitet» og indre motivasjon: «Jeg deltar i kroppsøvingen fordi det er gøy». Spørsmålene fra BREQ-3 er slått sammen til en relativ autonomi indeks (RAI), som viser grad av selvbestemt moti-

vasjon (Ryan & Connell, 1989). RAI beregnes ved å vekte hver subskala for så å summere den vektete scoren. Det gir en minimumsscore på -24 og en maksscore på $+24$, der høy positive score indikerer høy grad av selvbestemt motivasjon. Spørreskjemaet har tatt utgangspunkt i Riiser mfl. (2014) sin norske versjon av BREQ-2, i tillegg til Skjeltens (2016) norske versjon av BREQ-3. Begge disse versjonene tar utgangspunkt i trening, og det ble derfor gjort noen tilpasninger for å få spørreskjemaet kroppsøvningsrelevant.

Resultater

Tabell 5.1 viser deskriptiv statistikk for variablene. I tillegg viser den Cronbachs alpha for de variablene som er sammensatt. Gjennomsnittsverdiene forteller oss at elevene i snitt scorer høyere på mestringsklima enn på prestasjonsklima, og høyere på tilfredsstillelse av behov enn frustrasjon av behov.

Tabell 5.1 Deskriptiv statistikk (N=141).

Variabler	Gjennomsnitt	Standardavvik	Observert rekkevidde	Cronbachs alpha
Autonomistøtte	5.13	1.23	1–7	.94
Mestringsklima	3.76	.64	1–5	.93
Prestasjonsklima	2.38	.74	1–5	.90
Tilfredsstillelse av behov	3.49	.41	1–5	.80
Frustrasjon av behov	2.15	.70	1–5	.86
RAI	11.45	5.85	$-24-24$	
Trivsel	4.26	.77	1–5	
Karakter	4.68	.98	0–6	
Deltakelse i kroppsøvingen	4.70	.59	1–5	
Trene i idrettslag	3.65	2.65	1–7	

Gjennomsnittsverdiene viser også at utvalget scorer over medianen på både autonomistøtte, selvbestemt motivasjon, trivsel, karakterer og deltakelse i kroppsovingen. Samtlige av de sammensatte variablene har en Cronbachs alphaverdi over .7, og har dermed en tilfredsstillende reliabilitet (Ringdal, 2018).

Tabell 5.2 viser positiv sammenheng mellom autonomistøtte, tilfredsstillelse av behov og RAI. Autonomistøtte henger negativt sammen med prestasjonsklima og frustrasjon av behov. Mestringsklima korrelerer positivt med tilfredsstillelse av behov og RAI og negativt med prestasjonsklima og frustrasjon av behovene. Prestasjonsklima korrelerer positivt med frustrasjon av behov og negativt med RAI. Tilfredsstillelse av behov korrelerer positivt med RAI, mens frustrasjon av behovene korrelerer negativt med RAI. Disse resultatene er med på å bygge opp om en lys og en mørk motivasjonssti.

Tabell 5.2 Pearson korrelasjonsmatrise med samtlige variabler (N=141)

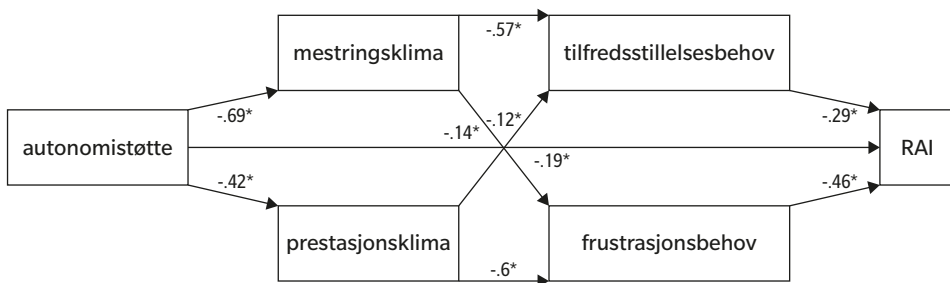
	Variabler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
(1)	Autonomistøtte											
(2)	Mestringsklima	.69*										
(3)	Prestasjonsklima	-.42*	-.31*									
(4)	Tilfredsstillelse av behov	.43*	.51*	.02								
(5)	Frustrasjon av behov	-.29*	-.30*	.63*	-.06							
(6)	RAI	.40*	.41*	-.32*	.38*	-.51*						
(7)	Trivsel	.52*	.40*	-.37*	.40*	-.40*	.51*					
(8)	Karakter	.03	.10	-.06	.31*	-.25*	.26*	.22*				
(9)	Deltakelse i kroppsovingen	.02	.10	-.04	.09	-.17*	.24*	.12	.54*			
(10)	Trener i idrettslag	-.04	.11	.09	.27*	.07	.17*	.06	.34*	.13		
(11)	Kjønn	.04	-.11	-.07	.09	-.10	.14	.10	.15	.12	.07	
(12)	Etnisitet	.02	-.01	.07	.15	.21*	-.03	.01	.11	-.02	.02	.17*

*=p<.05

RAI korrelerer positivt med våre indikatorer på inkludering; trivsel, karakterer og deltakelse i kroppsøvingen. Elever som trener i idrettslag, opplever større tilfredsstillelse av behov enn elever som ikke trener i idrettslag. Trening i idrettslag korrelerer også positivt med karakter, noe som innebærer at idrettsaktive elever får bedre karakterer i faget enn elever som ikke deltar i organisert idrett. Kjønn viser ingen sammenheng med motivasjon eller indikatorer på inkludering. Et interessant funn er at etnisitet henger sammen med frustrasjon av behov, ved at ikke etnisk norske elever opplever frustrasjon av sine behov i større grad enn etnisk norske elever.

SEM analyse

Den overordnede problemstillingen tar sikte på å undersøke de sentrale mekanismene for hvordan autonomistøttende lærerstil kan bidra til selvbestemt motivasjon hos elever i kroppsøving. For å holde fokus på de sentrale mekanismene for motivasjon har vi valgt å utelate indikatorer på inkludering fra SEM-analysen. Utgangsmodellen hadde tilfredsstillende tilpasningsverdier ($X^2 = 8.70$, $df = 6$, $p > .01$; $TLI = .978$; $CFI = .991$; $RMSEA = .057$; $SRMR = .031$) og forklarte 39,5 % av variansen i elevenes selvbestemte motivasjon (RAI). Utgangsmodellen ble testet for mulige endringer som ble foreslått av Stata gjennom «modification indices», men førte ikke til endringer, og figur 5.1 viser endelig modell.



Figur 5.1 SEM-analyse med standardiserte betakoeffisienter.

Resultatene i figur 5.1 viser at det ikke er en direkte sammenheng mellom autonomistøtte og RAI (.14, $p > .05$). Modellen viser også at autonomistøtte har en sterk positiv sammenheng med mestringsklima (.69 $p < .01$), at mestringsklima har en sterk positiv sammenheng med tilfredsstillelse av behov (.57, $p < .01$), og at tilfredsstillelse av behovene har en moderat positiv sammenheng med RAI (.29, $p < .01$). Autonomistøtte har altså en indirekte sammenheng med RAI via økt mestringsklima og økt tilfredsstillelse av behov. Autonomistøtte har en moderat negativ sammenheng med prestasjonsklima (-.42, $p < .01$), som igjen viser en sterkt positiv sammenheng med frustrasjon av behovene (.6, $p < .01$), mens frustrasjon av behovene har en moderat negativ sammenheng med RAI (-.46, $p < .01$). Manglende autonomistøtte viser dermed en indirekte sammenheng med RAI gjennom økt prestasjonsklima og økt frustrasjon av behov. Prestasjonsklima korrelerer svakt positivt med tilfredsstillelse av behov (.19, $p < .01$).

Diskusjon

Resultatene viser at høy grad av selvbestemt motivasjon hos elevene henger sammen med høy trivsel, høy deltakelse, og gode karakterer i kroppsøving. Vi finner med andre ord flere gode grunner til å øke selvbestemt motivasjon hos elevene, i tråd med tidligere forskning (Bagøien mfl., 2010; Barkoukis mfl., 2012; Hagger mfl., 2003; Hastie mfl., 2013; Ntoumanis, 2001, 2005; Standage mfl., 2003). For å forstå hva som skal til for å øke elevenes selvbestemte motivasjon, danner resultatene et bilde av en lys og en mørk motivasjonssti.

Den lyse motivasjonssti

Elever som opplever høy grad av autonomistøtte fra sin kroppsøvingslærer, at de er en del av et mestringsklima og at de får tilfredsstill sine grunnleggende behov i kroppsøving, er de som har høyest grad av selvbestemt motivasjon. Denne linjen representerer den lyse motivasjonssti.

Den autonomistøttende læreren legger premissene for selvbestemt motivasjon hos elevene gjennom å tilrettelegge for et mestringsklima, som igjen sikrer at de grunnleggende behovene tilfredsstilles. Modellen er der-

med med på å forklare prosessen for hvordan elevenes selvbestemte motivasjon påvirkes av autonomistøtte. Dersom kroppsøvingslæreren fremmer et klima med fokus på elevenes individuelle utvikling, gir dem valgmuligheter, vektlegger samarbeid fremfor konkurranse og tilfredsstillende elevenes behov, så vil man bidra til å fremme elevenes selvbestemte motivasjon.

I vår undersøkelse har vi ikke et rendyrket mål på inkludering i kroppsøving. Med utgangspunkt i Haug (2014) har vi valgt en utvidet forståelse av inkludering som innebærer at elever befinner seg sammen med og deltar aktivt i samme undervisning som sine klassekamerater. Deltakelse i kroppsøving, trivsel og karakterer er våre indikatorer på inkludering. Resultatene viser at trivsel korrelerer positivt med autonomistøtte, mestringsklima, tilfredsstillende av behov og RAI. Deltakelse i kroppsøving korrelerer positivt med RAI, og karakterer korrelerer positivt med tilfredsstillende av behov. Våre indikatorer på inkludering henger altså positivt sammen med en eller flere av variablene som utgjør den lyse stien. Det er også slik at trivsel korrelerer negativt med prestasjonsklima og frustrasjon av behov, samtidig som deltakelse i kroppsøving og karakterer korrelerer negativt med frustrasjon av behov. Indikatorene på inkludering henger altså negativt sammen med variablene som utgjør den mørke motivasjonssti. Dette gir oss grunnlag til å si at den lyse motivasjonssti bidrar til selvbestemt motivasjon og inkludering, mens den mørke motivasjonssti bidrar til kontrollert motivasjon og ekskludering.

I datamaterialet har vi grunnlag for å undersøke tre grupper elever som er interessante i forhold til inkludering ut fra kjønn, etnisk tilhørighet og deltakelse i organisert idrett. For kjønn og etnisk bakgrunn finner vi ingen forskjeller med hensyn til våre indikatorer på inkludering. Gutter og jenter trives like godt, deltar like mye, og vi finner ingen forskjeller i karakterer. Det samme gjelder elever med innvandrerbakgrunn sammenlignet med elever som er etnisk norske. Elever som deltar i organisert idrett, trives heller ikke bedre eller deltar mer i kroppsøvingen enn elever som ikke deltar i organisert idrett. Tidligere studier viser at en større andel gutter enn jenter oppgir at de trives godt i kroppsøving, at gutter i snitt får litt bedre karakter i faget på VG3 og at idrettsaktiv ungdom trives bedre i kroppsøvingen enn de som ikke er idrettsaktive (Bjerke mfl., 2016; Ligestad, 2017; Moen mfl., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2021). En mulig forklaring på disse motstridende funnene kan ligge i at utvalget i vår undersøkelse rapporterer noe bedre trivsel sam-

menlignet med mer omfattende kartlegginger (Moen mfl., 2018). Den relativt høye trivselen kan være et uttrykk for at autonomistøtte fungerer som grunnlag for inkludering gjennom utjevning av forskjeller mellom gutter og jenter, og mellom idrettsaktive og ikke idrettsaktive.

Motstridende funn kan også tolkes i lys av at mange av elevene kan ha bakgrunn fra den organiserte idretten, eller nettopp har sluttet, og dermed drar med seg fordeler fra organisert idrett inn i kroppsøvningen. Siden datasettet ikke skiller mellom de som aldri har deltatt i organisert idrett og de som har sluttet, lar det seg ikke gjøre å undersøke dette nærmere. Det vi vet er at de idrettsaktive elevene får bedre karakter i faget enn elever som ikke er idrettsaktive. De idrettsaktive elevene har også høyere selvbestemt motivasjon og mindre grad av frustrasjon. Dette tyder på at de idrettsaktive elevene har lettere for å tilpasse seg den lyse stien i kroppsøvningsfaget. En mulig forklaring på dette kan være at elevenes sosiale bakgrunn gir dem noen fordeler både med hensyn til idrettsdeltakelse og kroppsøving (Mehus, 2016). En annen forklaring kan være at kroppsøvningsfaget er bedre tilrettelagt for idrettsaktive elever og dermed ikke inkluderer alle elever i like stor grad (Moen mfl., 2018; Säfvenbom mfl., 2015).

Elever som følger den lyse motivasjonsstien i kroppsøving, får altså høyere selvbestemt motivasjon, som igjen henger positivt sammen med våre indikatorer på inkludering. Selv om vi ikke går i dybden på mekanismene for disse sammenhengene, er de positive effektene av autonomistøtte, mestingsklima og tilfredsstillende av grunnleggende behov godt dokumentert hver for seg. På tross av dette er det elever i vårt utvalg som opplever at de havner utenfor den lyse motivasjonssti.

Den mørke motivasjonssti

Elever som har lav grad av selvbestemt motivasjon, opplever i mindre grad autonomistøtte fra sin lærer. De føler også at de deltar i et prestasjonsklima, og at de grunnleggende behovene motarbeides i kroppsøving. Denne linjen gjenspeiler den mørke motivasjonsstien, der den kontrollerende kroppsøvningslæreren legger til rette for et prestasjonsklima som øker muligheten for at elever føler frustrasjon av behovene, og dermed får mindre grad av selvbestemt motivasjon. Få valgmuligheter, fokus på konkurransen og sosial

sammenligning og lite tilpasning til elevenes ønsker og behov fremmer kontrollert motivasjon hos elevene.

Den positive sammenhengen mellom tilfredsstillelse av behov og RAI er svakere enn sammenhengen mellom frustrasjon av behov og RAI. Dette påpeker viktigheten av at man må unngå kontrollerende lærerstil, prestasjonsklima og frustrasjon av behovene. Viktigheten av å unngå den mørke stien understrekes av sammenhengene med våre indikatorer på inkludering. Trivsel i kroppsøving henger negativt sammen med prestasjonsklima og frustrasjon av behov. Deltakelse i kroppsøving og karakterer henger også negativt sammen med frustrasjon av behov. Frustrasjon av elevenes grunnleggende behov henger altså negativt sammen med våre indikatorer på inkludering, og innebærer at noen elever opplever at de grunnleggende psykologiske behovene blir motarbeidet i kroppsøvingstimer. Dette handler som oftest om at eleven føler seg avvist, ekskludert og oversett, noe som igjen kan lede til mistrivsel, depresjon og stress (Chen mfl., 2015; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Her skal vi merke oss at elever med flerkulturell bakgrunn opplever større grad av frustrasjon sammenlignet med etnisk norske elever. Selv om etnisk bakgrunn ikke henger klart sammen med våre indikatorer på inkludering, fremstår dette som en sammenheng man bør være oppmerksom på. Det kan virke som elever med flerkulturell bakgrunn er i faresonen ettersom de opplever at de grunnleggende behovene blir motarbeidet i kroppsøvingssammenheng.

Elever som ikke deltar i idrett, er i en utsatt posisjon, med lavere selvbestemt motivasjon og svakere karakter. Dette tolker vi som et uttrykk for at kroppsøving er bedre tilrettelagt for de idrettsaktive elevene (Moen mfl., 2018; Säfvenbom mfl., 2015). Standal og Rugseth (2021) understreker at ballspill i seg selv ikke nødvendigvis bidrar til ekskludering, men at kroppsøvingslærere bør være bevisste hva som skal vurderes når man bruker idrettsaktiviteter i kroppsøvingen. At de idrettsaktive elevene får bedre karakterer, kan være et uttrykk for at man følger gamle læreplaner der ferdigheter i større grad var vektlagt enn de er i dagens læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2019).

En forklaring på manglende kjennskap til læreplanen og fordelene med autonomistøttende undervisning kan være at kroppsøvingslærerne er gruppen lærere med lavest formell undervisningskompetanse (Statistisk sentral-

byrå, 2018, 2019). Men også lærere med formell undervisningskompetanse og kjennskap til både læreplan og faglitteratur velger en kontrollerende lærerstil og bidrar til at elevene havner på den mørke motivasjonsstien. Ifølge Reeve (2009) handler dette om at lærere føler press fra ulike hold, for eksempel fra ledelse, kolleger og elever. Uansett om kroppsøvlingslærere velger en lite autonomistøttende lærerstil helt ubevisst eller som følge av press fra ulike hold, så vil det å legge til rette for et prestasjonsklima i kroppsøving bidra til frustrasjon av elevenes behov og mindre selvbestemt motivasjon.

Hvordan fremme selvbestemt motivasjon og inkludering i kroppsøving?

Det er en anbefaling som skiller seg ut som den aller mest sentrale: Kroppsøvlingslærere som ønsker mer selvbestemt motiverte elever i faget, bør tilstrebe å gjennomføre undervisningen etter prinsippene for autonomistøtte og mestringsklima. En autonomistøttende kroppsøvlingslærer bruker tid på å bli kjent med elevene og bygge gode relasjoner. Gjennom å bli kjent med elevene vil man få innsyn i deres interesser og preferanser slik at man kan tilpasse kroppsøvingen til den enkelte elev. Får man til dette viser man både at man lytter til elevene, at man tar deres innspill på alvor, og gjennom kjennskap til eleven har man også bedre forutsetninger for å gi den enkelte eleven optimale utfordringer (How & Wang, 2016; Reeve, 2009). Gjennom å bygge gode relasjoner, lytte og gi optimale utfordringer bygger man samtidig opp om å sikre fellesskapet i klassen, aktivisere med meningsfulle aktiviteter, gi rom for elevmedvirkning og skape læring gjennom sosial og faglig opplæring, som er de fire faktorene Haug (2014) skildrer som sentrale for inkludering.

Det å legge til rette for autonomistøtte, mestringsklima og tilfredsstillelse av behovene i kroppsøvingen kan skape et bilde av at kroppsøvingen kun skal være lystbetont og etter elevenes interesser. Det må derfor presiseres at autonomistøtte også innebærer struktur, og at elevene skal utfordres og oppleve at man ikke alltid lykkes selv om man prøver hardt (How & Wang, 2016; Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Det er derfor viktig å ikke forveksle god kroppsøvlingsundervisning med undervisning som alle elevene til enhver tid gir uttrykk for at de liker. Elevene trenger optimale utfordringer, der de tidvis må ut av egen komfortsone. Når øvelsen føles van-

skelig og ukjent, kan det hende at eleven opplever kontrollert motivasjon for aktiviteten – er med for at man må. Dersom eleven opplever en autonomistøttende lærerstil og støttende medelever som har lært at det ikke er farlig å prøve, vil behovet for tilhørighet tilfredsstilles. Etter hvert som man øver vil eleven sannsynligvis også oppleve større grad av mestring, som vil føre til tilfredsstillelse av behovet for kompetanse. På denne måten ser vi hvordan en øvelse som i starten gjennomføres fordi man må (kontrollert motivasjon), over tid kan gjennomgå en internaliseringsprosess og gjennomføres fordi man har lyst (Ryan & Deci, 2017; Schunk mfl., 2014).

Det er ikke alltid enkelt å finne ut hvordan man som lærer kan bidra til at elevens selvbestemte motivasjon for faget øker. Dersom man over tid prøver å få en elev til å delta, men eleven til stadighet er syk eller glemmer gymtøy, kan eleven fremstå som amotivert for kroppsøving. Amotivasjon kan slå ut i skjuleteknikker, der eleven ønsker å beskytte eget selvverd eller å unngå å demonstrere manglende ferdigheter (Lyngstad, 2018). Denne typen atferd fra elever kan oppleves som press nedenfra for en kroppsøvingslærer og bidra til at man velger en kontrollerende lærerstil (Reeve, 2009). Men kanskje er det disse elevene som trenger aller mest å bli ledet inn på den lyse motivasjonssti? Så lenge elevene opplever autonomistøtte, at de er en del av et mestringssklima og får tilfredsstilt sine grunnleggende behov, så vil graden av selvbestemt motivasjon øke og elevene beveger seg bort fra amotivasjon.

Kunnskap om disse mekanismene gir læreren bedre forutsetning for å lokalisere hvilke sosiale eller kontekstuelle faktorer i kroppsøvingen som gjør at eleven har lav grad av selvbestemt motivasjon for faget. Man kan da gjøre individuelle tilpasninger slik at eleven vil oppleve læreren som autonomistøttende, at læringsklimaet fokuserer på mestring og at behovene blir tilfredsstilt. På den måten kan man starte prosessen med å gjøre kroppsøvingen til noe som ikke oppleves som tvang og kjedelig, men som en arena for kroppslig og sosial utvikling. Dette krever lærere som er villig til å investere i eleven over tid, og ikke forventer endring fra uke til uke. Med en slik tilnærming vil man i større grad tilrettelegge for et fag som er inkluderende for alle.

Avslutning

Hovedpoenget i dette kapitlet er at autonomistøttende lærerstil er helt sentralt for videregående elevers selvbestemte motivasjon i kroppsøving, som igjen henger sammen med trivsel, deltakelse og karakterer. Autonomistøttende lærerstil bidrar dermed til inkludering av alle elever, men av ulike grunner – det være seg bevisst eller ubevisst – er det ikke alle kroppsøvingslærere som velger en overveiende autonomistøttende lærerstil. Man kan kanskje få inntrykk av at det finnes få veier tilbake til den lyse stien dersom man først har havnet inn i en kontrollerende lærerstil, med tilhørende prestasjonsklima og frustrasjon av elevenes behov.

Men autonomistøttende lærerstil kan læres (Cheon & Reeve, 2013; Cheon mfl., 2016; Reeve, 2009), og i praksis har en kroppsøvingstime ofte en blanding av kontrollerende og autonomistøttende elementer (Bartholomew mfl., 2011; Haerens mfl., 2015) som viser at avstanden mellom den lyse og mørke stien ikke bestandig er så stor. Vi ønsker derfor å bidra til at flere nåværende og fremtidige kroppsøvingslærere reflekterer over egen praksis for å kunne møte elevene med kunnskap som gjør dem i stand til å legge til rette for selvbestemt motivasjon. Økt selvbestemt motivasjon hos elevene er en gevinst i seg selv hvis man ønsker at elevene skal delta fordi de selv har lyst og synes det er gøy, ikke for at de må.

Referanser

- Bagoien, 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(2), 407–432. <https://doi.org/10.2466/06.10.11.13.14.PMS.111.5.407-432>
- Bakken, A. (2019). *Idrettens posisjon i ungdomstida. Hvem deltar og hvem slutter i ungdomsidretten?* (Nova-rapport nr. 2/19). OsloMet – storbyuniversitetet.
- Barkoukis, V., Koidou, E., Tsorbatzoudis, H. & Grouios, G. (2012). School and classroom goal structures: Effects on affective responses in physical education. *Physical Educator*, 69(3), 211.
- Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., Ryan, R.M., Bosch, J.A. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning – The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459–1473. <https://doi.org/10.1177/0146167211413125>
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I. & Ligestad, P. (2016). Trivsel i kroppsovningsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(2), 1–13. <https://doi.org/doi.org/10.17585/ntpk.v2.259>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E.L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L. & Mouratidis, A. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cheon, S.H. & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure? – A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 508–518. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002>
- Cheon, S.H., Reeve, J. & Song, Y.-G. (2016). A teacher-focused intervention to decrease PE students' amotivation by increasing need satisfaction and decreasing need frustration. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(3), 217–235. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0236>
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L., Culverhouse, T. & Biddle, S.J. (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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.784>
- Halvari, H., Ulstad, S.O., Bagoien, T.E. & Skjesol, K. (2009). Autonomy support and its links to physical activity and competitive performance – Mediations through motivation, competence, action orientation and harmonious passion, and the moderator role of autonomy support by perceived competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 533–555. <https://doi.org/10.1080/00313830903302059>

- Hastie, P.A., Rudisill, M.E. & Wadsworth, D.D. (2013). Providing students with voice and choice – Lessons from intervention research on autonomy-supportive climates in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 38–56. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.701203>
- Haug, P. (2014). Den inkluderende skolen. I: T. Nordahl & O. Hansen (Red.), *Dette vet vi om – Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- How, Y.M. & Wang, J.C.K. (2016). Creating an autonomy-supportive physical education (PE) learning environment. I: C.L. Woon, J.C.K. Wang & R.M. Ryan (Red.), *Building autonomous learners* (s. 207–225). Springer.
- Jansson, A., Brun Sundblad, G., Lundvall, S., Bjärsholm, D. & Norberg, J.R. (2021). Students' perceived learning in physical education – Variations across students' gender and migration background in Sweden. *Sport, Education and Society* 27(4), 421–433. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1878129>
- Kumar, R., Zusho, A. & Bondie, R. (2018). Weaving cultural relevance and achievement motivation into inclusive classroom cultures. *Educational Psychologist*, 53(2), 78–96. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1432361>
- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppssøving? En studie av jenter og gutters kroppssøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta Didactica Norge*, 11(1), 1–21. <https://doi.org/10.5617/adno.2609>
- Lyngstad, I. (2018). Hiding techniques in physical education – Categories, causes underlying and pedagogy. I: V.P. Mahlangu (Red.), *Reimagining new approaches in teacher professional development* (s. 107–122). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.77155>
- Mehus, I. (2016). Fysisk aktivitet og skoleprestasjoner. I: Ø. Seippel, M.K. Sisjord & Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* (s. 269–290). Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon – En nasjonal kartleggingsstudie av kroppssøvingsslaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet.
- Møllerløkken, N.E., Lorås, H. & Pedersen, A.V. (2017). A comparison of players' and coaches' perceptions of the coach-created motivational climate within youth soccer teams. *Frontiers in Psychology*, 8(806). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00109>
- Newton, M., Duda, J.L. & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18(4), 275–290. <https://doi.org/10.1080/026404100365018>
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Ntoumanis, N. & Biddle, S.J. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17(8), 643–665. <https://doi.org/10.1080/026404199365678>

- Ommundsen, Y. & Kvalø, S.E. (2007). Autonomy–mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385–413. <https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Perlman, D. & Goc Karp, G. (2007). Using TARGET to enhance preservice classroom teachers' ability to identify and develop a motivational climate in physical education. *Physical Educator – A magazine for the Profession*, 64(2), 102–113. Hentet fra: <https://ro.uow.edu.au/edupapers/320>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold*. Fagbokforlaget.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. & Conroy, D.E. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity – An achievement goal interpretation. I: G. Tenenbaum & R.C. Eklund (Red.), *Handbook of sport psychology* (s. 3–30). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118270011>
- Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization – Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations – Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory – Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective – Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(3), <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J.L. (2014). *Motivation in education: theory, research and applications* (4. utg). Pearson.
- Standage, M., Duda, J. & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education – The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21(8), 631–647. <https://doi.org/10.1080/0264041031000101962>
- Standal, Ø.F. (2015). Tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøving – Introduksjon til boka. I: Ø.F. Standal & G. Ruseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm Akademisk.
- Standal, Ø.F. & Rugseth, G. (2021). *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm Akademisk.

- Statistisk sentralbyrå. (2018). *Kompetanseprofil for lærere i videregående skole – Hovedresultater 2017*. Hentet fra: <https://pdfs.semanticscholar.org/9a33/9e78f4d723428178781b776431ac043e3ddb.pdf>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen – Hovedresultater 2018/2019*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/391015?ts=16b93d5e508>
- Svarstad, A. (2006). *Hjarte- og karsjuka, fysisk aktivitet og motivasjon – Eit kvantitativt studium om samanhengen mellom autonomistøtte, autonom motivasjon, oppleving av kompetanse og fysisk aktivitetsnivå* (Masteroppgave). Norges idrettshøgskole.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Ulstad, S.O., Valstadsve, V.R. & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima – Veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 20. <https://doi.org/10.5617/adno.7826>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnsopplæringen*. Hentet 13. april 2020 fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/innvandrere-i-grunnsoppleringen-2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Karakterstatistikk for videregående skole*. Hentet 13. april 2020 fra: [https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterer-vgs/?rapportsideKode=VGO_VGOkarakterer&filtre=EierformID\(-10\)_EnhetID\(-12\)_FagID\(-12\)_224_315_690_803_1144_1151_1184_1232_1630_1714_1964_2003_2151_2200_2221_2265_2330_2385_2463_2619_2735_2870_2878_2900_3126_3175_3253_3484\)_KaraktertypeID\(1\)_KjoennID\(-10\)_TidID\(201506_201606_201706_201806_201906\)_UtdanningsprogramvariantID\(-10\)_VisAntallPersoner\(0\)_VisKarakterfordeling\(0\)&radsti=F](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterer-vgs/?rapportsideKode=VGO_VGOkarakterer&filtre=EierformID(-10)_EnhetID(-12)_FagID(-12)_224_315_690_803_1144_1151_1184_1232_1630_1714_1964_2003_2151_2200_2221_2265_2330_2385_2463_2619_2735_2870_2878_2900_3126_3175_3253_3484)_KaraktertypeID(1)_KjoennID(-10)_TidID(201506_201606_201706_201806_201906)_UtdanningsprogramvariantID(-10)_VisAntallPersoner(0)_VisKarakterfordeling(0)&radsti=F)
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving. (KRO01-05)*. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Karakterstatistikk for videregående skole*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterer-vgs/>
- Uttistog, M. (2007). *Motivasjon for fysisk aktivitet hos langtidssykemeldte ved 4 ukers arbeidsrettet rehabilitering* (Masteroppgave). Norges idrettshøgskole.
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R.M. (2013). On psychological growth and vulnerability – Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Wilhelmsen, T., Sørensen, M. & Seippel, Ø.N. (2019). Motivational pathways to social and pedagogical inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 19–41. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0019>
- Williams, G.C., Grow, V.M., Freedman, Z.R., Ryan, R.M. & Deci, E.L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of*

Personality and Social Psychology, 70(1), 115–126. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.1.115>

Wilson, P.M., Rodgers, W.M., Loitz, C.C. & Scime, G. (2006). «It's who I am ... Really!» The importance of integrated regulation in exercise contexts. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 11(2), 79–104. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9861.2006.tb00021.x>