

Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving

Arne Martin Jakobsen
Universitetet i Nordland

Publicerad på Internet, www.idrottsforum.org/jakobsen121010,
(ISSN 1652-7224), 2012-10-10

Copyright © Arne Martin Jakobsen 2012. All rights reserved. Except for the quotation of short passages for the purposes of criticism and review, no part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the author.

Allt fler studier pekar i riktning mot att fysisk aktivitet har en avgörande betydelse för att förebygga en rad icke-smittsamma sjukdomar, såsom övervikt och fetma, diabetes, hjärt- och kärlsjukdomar och till och med vissa cancersjukdomar. Parallellt med att dessa insikter växt fram har intresset ökat för att förstå vilka faktorer som påverkar benägenheten att ägna sig åt motion, träning, idrott, ja, alla former av fysisk aktivitet. Särskild uppmärksamhet har därvid riktats mot skolans idrottsundervisning, det som i Sverige kallas idrott och hälsa, i UK och USA *physical education*, och i Norge, exempelvis, *kropsøving*, och skälet för det är att det sedan länge är känt att den allmänna aktivitetsnivån bland unga människor inte anses tillräcklig för att uppnå den förebyggande effekt som skulle motverka spridningen av de olika sjukdomar som nämnts. Forskningen på området har kommit att fokusera motivationsaspekten när det gäller unga människors val att vara, eller inte vara, fysiskt aktiva. Den centrala frågan är hur lärandemiljön i skolans idrottsundervisning kan utformas för att motivera eleverna att vara fysiskt aktiva. Om detta har det forskats en del, och resultaten från en rad interventionsstudier talar för att elevernas motivation kan stimuleras genom tillämpning av kända motivationsteorier.

Den norske idrottspedagogen Arne Martin Jakobsen presenterar i sin artikel några centrala motivationsteorier, varav den viktigaste, *self-determination theory* (SDT) får det mesta utrymmet. Det kan noteras att motivationsfrågan när det gäller idrottsundervisning har behandlats tidigare på idrottsforum.org; Oana Hansson avrapporterade [en egen interventionsstudie](#) 2010, och i årets sommaruppdatering skrev Mikkel Lund Curth och Lars Domino Østergaard om en interventionsstudie med så kallad [kompis-feedback](#) med teoretisk resonansbotten i just SDT. Vad Jakobsen gör är att grundligt presentera teorin, och att koppla den till några andra motivationsteorier för att finna fram till en optimal metod för att skapa en positiv lärandemiljö inom *kropsøving*.

Motivasjon er viktig for at barn og unge skal tilegne seg kunnskap. Innen motivasjonsteori er indre motivasjon sterkt knyttet opp i mot barns utholdenhet og glede ved læring. Denne artikkelen ser på fire motivasjonsteorier som alle har det til felles at indre motivasjon er sentral. Vi ser her på hvordan disse teoriene kan hjelpe til å tilrettelegge læringsmiljøet i kroppsøvingsfaget slik at det skapes trivsel og læring hos elevene.

For å belyse hvordan man på best mulig måte kan skape trivsel og læring i kroppsøvingsfaget har jeg tatt utgangspunkt i fire supplerende teoretiske retninger innenfor sosialkognitiv teori. Disse fire er:

- Indre motivasjon og selvbestemmelsesteori (self-determination theory, SDT; Deci & Ryan 1985).
- Opplevelsen av flyt (flow theory; Csikszentmihalyi 1975).
- Skolen som en arena for å utvikle "self-efficacy" (opplevd egen kompetanse; Bandura 1997).
- Teorien om prestasjonsmål (achievement goal theory; Nicholls 1989, Duda & Nicholls 1992).

Indre motivasjon og selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteorien (SDT) er en omfattende sosialkognitiv teori som har fokus på kompetanse, autonomi og tilhørighet. Derfor er den viet størst plass i artikkelen. Hos Deci og Ryan er indre motivasjon basert på menneskets ønske om å være kompetent og selvbestemt. Indre motivasjon er det medfødte drivet mennesket har til å engasjere og utforske egen kapasitet og forsøke å overvinne optimale utfordringer. Det vil være en nær sammenheng mellom oppfattet kompetanse og indre motivasjon. Jo mer kompetent en elev oppfatter seg selv i en aktivitet desto mer indre motivert vil han/hun være. Denne sammenhengen forutsetter derimot to viktige forhold:

- Aktiviteten må være optimalt utfordrende.
- For at oppfattet kompetanse skal påvirke indre motivasjon må man ha en opplevelse at man selv kan påvirke resultatet (Deci & Ryan 1985).

Menneskelig motivasjon kan i følge teorien variere fra ren indre motivasjon til ren ytre motivasjon. Selvbestemmelsesteorien antar at mennesket har en medfødt tendens til aktivt å utvikle ferdigheter, utsette seg for utfordringer og utforske nye aktiviteter selv i fravær av ytre krav eller belønninger. Vi tilpasser oss omgivelsene våre ut i fra et ønske om å fungere sosialt i vårt nærmiljø. Denne medfødte tendensen er den grunnleggende forutsetningen for indre motivasjon (Ryan & Deci 2007).

Teorien ønsker å oppnå full forståelse av målrettet adferd. I tillegg til å fokusere på menneskers psykologiske utvikling og velvære mener SDT at en bør se på behovene som gir målene deres psykologisk innflytelse og mening, og på hvordan disse regulerer prosessen i søken etter målene. Både innholdet i målene man prøver å nå, og bakgrunnen for disse

målene bør undersøkes. Innholdet i målene forteller noe om hvilke type mål mennesker setter seg. Årsaken bak målene er drivkraften man har for å handle. SDT deler mellom mål med indre og ytre innhold, i tillegg deler den årsakene for målene mennesker setter seg inn i autonome eller kontrollerte årsaker (Ryan & Deci 2002).

SDT oppfatter mennesker som aktive, vekstorienterte organismer med en medfødt evne til å søke utfordringer og engasjere seg i miljøet rundt dem. Dette representerer den organiske biten av teorien. SDT er en dialektisk modell og legger dermed også vekt på det sosiale miljøet mennesker lever i. Teorien mener dermed at denne menneskelige tendensen ikke kommer av seg selv, men krever kontinuerlig næring og støtte fra det sosiale miljøet for å fungere effektivt. Det vil si at sosiale kontekster enten kan virke støttende eller hemmende på den naturlige tendensen til aktiv deltagelse og psykologisk vekst (Ryan & Deci 2002).

Teorien mener det finnes tre primære psykologiske behov som motiverer menneskelig atferd. Behovene er autonomi, kompetanse og tilhørighet med andre. Kompetanse handler om behovet for å lykkes i optimalt utfordrende oppgaver, oppnå et ønsket resultat og en følelse av at man mestrer oppgaven. Autonomi er vårt behov for å ta egne valg og selv å være initiativtaker til handlinger. Tilhørighet refererer til behovet vi mennesker har for å etablere gjensidig respekt og tillit med andre, og å føle tilknytning til andre mennesker (Ryan & Deci 2002). Ryan og Deci (2007) hevder at opplevelse av kompetanse, tilhørighet og autonomi er nødvendige forutsetninger for å vedlikeholde og fremme indre motivasjon.

SDT består av fem miniteorier som til sammen gir en grundig beskrivelse av motivasjonsbegrepet.

Teorien om kognitiv evaluering (CET)

Denne miniteorien fokuserer på indre motivasjon som er selve kjernen i teorien om selvbestemmelse. Elevenes selvstendige avgjørelser i forhold til hva de ønsker å jobbe med og hvordan blir her vesentlig. Teorien ser på de miljømessige faktorene som fremmer og undergraver utvikling av indre motivasjon. Studier har vist at ytre belønning reduserte den indre motivasjonen. Samtidig viste studiene også at positive tilbakemeldinger styrket den indre motivasjonen (Ryan&Deci 2007).

Elever som mottar positiv verbal tilbakemelding er mer indre motivert enn de som ikke mottar noen form for tilbakemelding. Deci (1971) og Fisher (1978) fant signifikant sammenheng mellom kompetanse og indre motivasjon i situasjoner der elevene var personlig ansvarlig for resultatet, men ingen sammenheng der arbeidsoppgaven var pålagt.

Vallerand og Reid (1984) fant effekt både av negativ og positiv tilbakemelding på den indre motivasjonen. Den negative tilbakemeldingen førte til reduksjon av indre motivasjon, mens positiv tilbakemelding førte til at den indre motivasjonen ble styrket.

Et viktig spørsmål er om all negativ tilbakemelding vil føre til reduksjon i indre motivasjon? Her er det gjort lite empirisk forskning, men Deci og Ryan (1985) har en hypotese som tilsier at enhver tilbakemelding som klart tilkjenner at mottakeren er inkompetent, fører til redusert indre motivasjon. På den andre siden er det slik at all negativ tilbakemelding ikke nødvendigvis fører til redusert indre motivasjon. Det er avhengig av om den som gir tilbakemelding oppfattes som en signifikant person for eleven eller ikke. Dersom personen ikke oppleves som viktig, vil det i mindre grad påvirke indre motivasjon. Når man jobber med en optimalt utfordrende aktivitet vil de fleste gjøre en del feil og mislykkes,

men de vil fortsatt være sterkt indre motivert for aktiviteten. Mange føler seg til og med utfordret av negativ tilbakemelding i beskjedne grad, spesielt når det gjelder oppgaver som de opplever har indre årsakssammenheng. Når de opplever at årsakssammenhengen er ytre og utenfor deres kontroll vil selv små innslag av negativ feedback føre til reduksjon i indre motivasjon.

På den andre siden er det også slik at det finnes mange motiver som ikke er indre, som kan være kompetanseorientert, og som til og med kan defineres som interessante. Men for å kunne kalle det for indre motiv må elevene også føle at de er fri fra alt ytre press, som belønning eller betingelser. Deci og Ryan (1985) foreslår derfor at man kan snakke om indre motivasjon når handlingen oppleves som autonom, og ikke kan fungere under forhold der kontroll eller forsterkning er grunnlaget for deltakelse. Det som skjer når vi begynner å kontrollere og belønne aktivitet som i utgangspunktet var indre motivert, er at vi flytter oppfattet årsakssammenheng fra indre til ytre noe som igjen fører til redusert indre motivasjon. Et eksempel er at vi pålegger elever som er genuint opptatt av en aktivitet krav til standarder som de ikke opplever som sine egne. Teknikk i idrett inneholder ofte løsninger bygd på personlige erfaringer. Dersom vi som lærer påpeker at dette ikke er en optimal teknikk eventuelt en feil teknikk og pålegger eleven å trene på andre løsninger som han/hun oppfatter som meningsløse eller uhensiktsmessige vil det føre til reduksjon i den indre motivasjonen. Belønning i form av karakterer, særlig dersom disse ikke følges opp av veiledning kan også føre til reduksjon av indre motivasjon.

Her forutsetter de at dersom man opplever å ha indre kontroll i det man skal prestere vil dette øke den indre motivasjonen (Deci 1975; Deci & Ryan 1985). Relevante oppgaver som setter i gang og regulerer handlinger har tre potensielle aspekter:

- Det informative aspekt gjør slik at man lettere opplever indre årsakssammenheng og oppfattet kompetanse. Her har eleven valgmuligheter og opplever å få positiv feedback.
- Det kontrollerende aspekt fører til at man opplever ytre årsakssammenheng, denne reduserer indre motivasjon og fremmer trass. Her vil elevene ha en opplevelse av å bli overvåket av læreren.
- Det amotiverende aspekt gjør at elevene lettere opplever seg selv som inkompetente. Dette undergraver indre motivasjon og fremmer amotivering. Negativ feedback er et eksempel på en slik opplevelse.

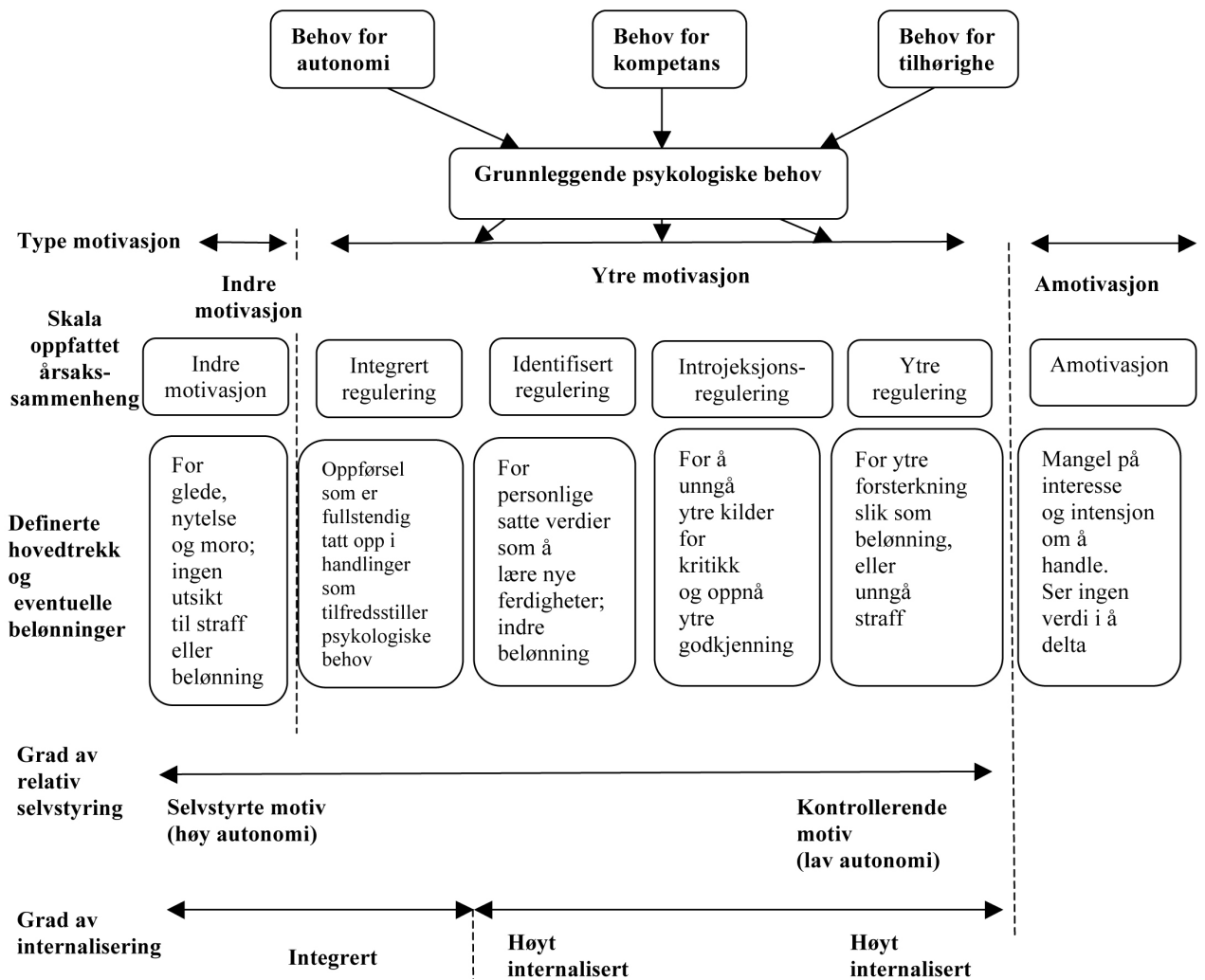
Dette betyr at oppgaver som gir indre informasjon opprettholder eller øker indre motivasjon, mens oppgaver med indre kontrollfunksjoner som for eksempel karakterer oppleves som press for å nå et mål, og undergraver indre motivasjon.

Teorien om organisk integrasjon (OIT)

Denne miniteorien beskriver hvordan ytre motiver kan bli internalisert og integrert i individet og på denne måten tilfredsstille psykologiske behov (Hagger & Chatzisarantis 2007). Med økende internalisering øker tiden man bruker på aktiviteten, man får en bedre selvoppfattelse og kvaliteten på deltakelsen blir bedre (Deci & Ryan 2007). Teorien bygger på en tro om at mennesker har et iboende ønske om å tilegne seg og internalisere sosiale regu-

leringer, men at denne iboende tendensen er avhengig av støtte fra miljøet rundt (Chandler & Connell 1987).

Et viktig element i teorien er at, i motsetning til de fleste andre teorier om internalisering, ser den ikke på internalisering som form for dikotomi, men snarere som et kontinuum. Jo mer fullstendig en regulering er internalisert, jo mer blir det en del av det integrerte selvet, og jo mer er det et grunnlag for selvbestemt atferd. Ytre motivert atferd som er blitt internalisert vil variere i sin grad av relativ autonomi. Hvis ytre atferd har blitt godt integrert vil det være grunnlag for autonom (selvstyrt) ytre motivert atferd, mens de som i mindre grad har internalisert ytre motivert atferd vil oppleve en mer kontrollert form for ytre motivasjon. OIT foreslår en modell for ulike typer av regulering for ytre motivasjon som viser i hvilken grad de representerer autonomi.



Figur 1 Skjematisert fremstilling av teorien om selvbestemmelse, med hovedtrekkene i tre av delteoriene: teorien om grunnleggende psykologiske behov, teorien om kognitiv evaluering og teorien om organisk integrasjon. (Fritt oversatt etter Ryan og Deci 2007, s. 8)

Helt til høyre i modellen (fig.1) ligger *amotivasjon*, som er en tilstand hvor det er mangel på intensjon til å handle. Når elever er amotiverte handler de ikke i det hele tatt eller de handler på en passiv måte uten å føle noen hensikt i det de gjør. At elever er amotiverte kommer av at de enten ikke lykkes i å oppnå de resultater de ønsker, eller at de ikke ser verdien i aktiviteten eller de resultater aktiviteten bunner ut i.

I midten av modellen (fig 1) finner vi ytre motivasjon som er delt opp i fire typer av regulering. *Ytre regulering* er den minst autonome form for ytre motivasjon, og går ut på å være motivert for å oppnå en belønning eller for å unngå straff. Ytre regulering har en ekstern oppfattelse av årsakssammenheng og er en type regulering som er sentral i operant betingning (f. eks, Skinner, 1953). Det er den formen for ytre motivasjon som ofte blir satt i motsetning til indre motivasjon (de Charms 1968). Det kan være trusler fra læreren om strafferunder/trening eventuelt at man må gjøre en aktivitet som oppleves som ubehagelig dersom man ikke viser stor nok innsats i timen. (Løpe rundt skolen et visst antall ganger)

Introjeksjonsregulering innebærer at en ekstern regulering har blitt internalisert, men ikke akseptert som sin egen. Den er en type ytre regulering som etter å ha blitt delvis internalisert er blitt en del av eleven, men som likevel ikke anses som en del av det integrerte selvet og anses derfor ikke som selvbestemt. Slik regulering er ofte kontrollerende og involverer internaliserte regler eller ordrer som presser elever til å oppføre seg på en spesiell måte, og de understøttes ofte av trusler om sanksjoner, som skyld eller utlovet belønning. Denne er forskjellig fra den forrige ved at elevene kjenner straffereaksjonene, og dermed behøver ikke læreren i å beskrive dem foran hver time. De vet at dersom de ikke har stor nok innsats blir det strafferunder.

Identifisert regulering er en mer selvbestemt form for ytre motivasjon fordi den innebærer en bevisst verdsettelse av en oppførsel. Eleven har identifisert og akseptert dens underliggende prosesser. Identifisering er en viktig del av prosessen med å gå fra ytre regulering til selvregulering. Når en elev identifiserer seg med en handling og selv er med på å godkjenne aktiviteten vil han/hun føle større valgfrihet og er mer villig til å utføre aktiviteten. Oppførsel som er regulert på denne måten, blir betraktet som mer autonom eller selvbestemt enn oppførsel som er regulert av ytre regulering eller introjeksjonsregulering. Dette fordi identifikasjon tillater eleven å føle en anelse av valg eller frivillighet i forhold til aktiviteten. Elever som opplever identifisert regulering har ofte en relativt intern oppfattelse av årsakssammenhenger. Nå begynner elevene å se fordelene av trening selv om den kanskje ikke er spesielt morsom. Det kan være at de ser verdien av å være fysisk aktive i forhold til å bedre egen helse eller at enkelte aktiviteter som for eksempel løping, kan gi en fordel i en aktivitet man synes er mer morsom.

Integrert regulering er den mest autonome formen for ytre motivasjon. Eleven har identifisert en regulering som er tatt inn i selvet og overlappet med behov, verdier og mål som allerede er en del av selvet. Forskning har vist at ytre motivert atferd som er integrert, er assosiert med mer positive opplevelser enn de mindre fullstendig integrerte formene for ytre motivasjon. Integrert ytre motivasjon har klare likheter med indre motivasjon. Den blir likevel betraktet som ytre motivasjon fordi aktiviteten er gjort for å oppnå personlige viktige utfall, mens indre motivasjon kjennetegnes av en iboende interesse og glede for selve aktiviteten. Dersom eleven har en aktivitet han/hun virkelig brenner for så vil man se nytten av trening som kanskje ikke samme grad er morsom. Det kan være en klatrer som trener spesifikk styrketrening for å bli en bedre klatrer.

Denne modellen er ment deskriptivt for å organisere ulike typer regulering med hensyn til begrepet selvbestemmelse. Modellen mener ikke at man må gå steg for steg fra ytre til indre motivasjon. Teorien er opptatt av sosiale kontekster som fremmer internalisering og fører til integrering eller internalisering av verdier og/eller mål. Dersom elevene ikke opplever kompetanse på noen måte vil de bli amotivert. For å komme så langt som til integrert

regulering må alle behovene (kompetanse, autonomi og tilhørighet) være tilfredstilt (Deci & Ryan 2000, Ryan & Deci 2007).

Teorien om kausal orientering

Kausal orientering vurderer sider ved personligheten som er integrert i regulering av atferd og opplevelse. Teorien beskriver individuelle forskjeller i personers tilbøyelighet til å forfølge og engasjere seg i autonom atferd. Her beskrives tre retninger personer orienterer seg i. Det er de autonomorienterte, de kontrollorienterte og de upersonlige orienterte. Mennesker antas å ha en viss grad av alle tre orienteringene.

Når en elev er autonomorientert oppsøker han/hun muligheter til å være selvbestemt og regulerer handlingene sine på grunnlag av personlige verdier, mål og interesser. Når en elev er kontrollert er han/hun avhengig av ytre belønninger for å regulere sin atferd. Den upersonlige orientering er preget av en tro på at atferdsmessige utfall er utenfor ens kontroll. Den upersonlige orienterte eleven har angst for manglende kompetanse og føler at han/hun ikke klarer å regulere sin atferd for å oppnå ønskede resultater. Dette fører til en følelse av inkompetanse og hjelpeløshet (Deci & Ryan 1985, Ryan & Deci 2007). Det er derfor viktig av vi som kroppsøvingslærere gir elevene en mulighet til å oppleve at de er kompetent ved å tilrettelegge slik at alle får oppgaver de opplever at de kan løse.

Teorien om grunnleggende psykologiske behov

Denne teorien undersøker forholdet mellom psykologiske behov, deres opprinnelse, virkemåte og utfall. Teorien hevder at psykisk velvære og optimal funksjon er betinget av *kompetanse autonomi*, og *tilhørighet*. Derfor vil omgivelser som støtter versus hindrer disse behovene ha innvirkning på elevenes velvære. Teorien hevder at alle tre behov er viktig, og at mennesker er avhengige av alle tre for å utvikle seg og fungere på en sunn og optimal måte (Deci & Ryan 2000).

Når disse grunnleggende behovene er støttet i en sosial kontekst ligger det til rette både for indre motivasjon og internalisering. For å kvalifiseres som et behov må en motiverende kraft ha et direkte forhold til trivsel. Behov vil fremme trivsel når de er dekket, men vil når de er hemmet føre til negative konsekvenser (Ryan & Deci 2007).

Teorien om målinnhold

Denne miniteorien handler om indre og ytre mål og deres innvirkning på motivasjon og velvære. Teorien mener at ulike mål vil ha forskjellig innvirkning på tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behovene. Ulike mål er dermed ulikt forbundet med velvære. Ytre mål som økonomisk suksess, utseende, popularitet og berømmelse står i motsetning til indre mål som fellesskap, nære relasjoner, og personlig vekst. Ytre mål er relatert til mindre velvære og økt sykdom (Kasser et al., 2003).

Indre motivasjon i gymsalen

For å stimulere og opprettholde den indre motivasjonen er det viktig med et læringsstimulerende miljø fritt for karakterpress, belønninger og kontroll, men som vektlegger indre motivert læring. Det er viktig at lærerne skaper en informativ kontekst der elevene kan erfare, oppdage og lære. Når miljøet blir mer kontrollerende, mister barn sin indre motivasjon og selvtillit. Selv om mye læring oppfattes som unyttig er det viktig at man vektlegger

indre kontroll og selvregulering for å opprettholde indre motivasjon. Når man jobber med utholdenhetstrening kan man oppmuntre elevene til å ta tida på seg selv, telle repetisjoner og registrere puls ved for eksempel intervalltrening.

Konkurransse og egoinvolvering

Konseptet om konkurranser er på mange måter likt konseptet om egoinvolvering. Ryan (1982) argumenterer med at egoinvolvering representerer en indre kontrollerbar situasjon der selvbildet er knyttet opp imot et bestemt resultat. Dette kan være veldig motiverende, da i form av ytre motiv, men den undergraver ofte indre motivasjon.

Årsaken til at konkurranse oppfattes som kontrollerende (og derfor undergraver indre motivasjon) er at elevene veldig lett blir egoinvolvert i konkurranser. I stedet for å forbli oppgaveorientert (taskinvolved) i aktiviteten, tenderer elevene mot å henge selvbildet sitt på resultatet av konkurranser. Når elevene blir egoinvolvert i konkurranser må de vinne for å opprettholde selvbildet sitt. Når de vinner har de nådd sine mål og er klare til å konkurrere igjen. Dersom man ser på aktiviteten som et instrument for å vinne, er man ofte mindre interessert i å delta når det ikke er konkurranse. Disse elevene vil i liten grad delta i timer der det jobbes med en aktivitet for å bedre ferdigheter uten at det er konkurranse involvert.

På den andre siden er det slik at dersom man taper vil man være mindre interessert i å konkurrere igjen, men det kan også føre til man vil delta i aktiviteten for å bedre sine ferdigheter og gjenopprette sitt selvbilde. Konkurranser og egoinvolvering kan være veldig motiverende, selv om ingen av dem er indre motivasjon. Fordi selvbilde er knyttet opp mot det å vinne eller å oppnå et annet spesifikt utbytte, utgjør både konkurranse og egoinvolvering en stabil og vedvarende form for motivasjon kun hos de personer som enten vinner, eller hele tiden oppnår den forventede standarden. Hos de som taper fører dette ofte til dårligere selvbilde. På kort sikt kan det øke innsatsen, men på lang sikt fører det til demotivasjon. Dersom elevene ikke tror de vil vinne tyr de ofte til selvhandicapping for eventuelt å forklare et nederlag.

Konkurransse og indre motivasjon

Konkurranse er en av basiskomponentene i autoteliske (aktivitet med verdi i seg selv) eller indre motiverte aktiviteter (Csikszentmihalyi 1975). Selvdrevne (self-determined) elever er signifikant lengre engasjert i oppgavene under en fritt valgt periode, enn de som er konkurranse orientert. Indirekte konkurranse kan lede både til økt og redusert indre motivasjon avhengig av om eleven opplever det som en mulighet til å få kompetanserelatert feedback, eller at de opplever det som et press for å slå en standard. Konkurransseaspektet i spill er ofte fokusert på å vinne heller enn å delta i aktiviteten. Dersom en elev er mer opptatt av å vinne enn å spille bra, dominerer ytre motivasjon over indre. For å opprettholde den indre motivasjonen hos elevene vil det være en fordel å benytte formativ og ikke målrelatert vurdering. Vurderingens fremste oppgave er da å forbedre undervisning og læring. I tillegg til å vite om målene er nådd må man vite hva som har foregått i undervisningen. Målene elevene jobber mot bør være åpne og retningsgivende der det er rom for utforming underveis. (Eisner 1994)

Flow experience

Csikszentmihalyi bygger sin teori på det han kaller for autoteliske aktiviteter. Disse aktivitetene har et aktivitetsmønster som umiddelbart øker den indre motivasjonen hos deltakeren. Dette er aktiviteter vi velger å gjøre for sin egen del. Vi kan også snakke om autoteliske personer. Disse kan oppnå glede ved det de gjør uavhengig av om de vil oppnå en ytre belønning for det.

Det mest kjente begrepet fra Csikszentmihalyi sin teori er ”flyt” eller ”flow”. Han bruker dette begrepet som forklaring på trivsel. Videre sier han at glede og nytelse er viktige begreper i et hvert menneskes liv og man er avhengig av glede for å oppnå vekst. Når læring blir påtvunget forsvinner gleden ved å mestre gradvis dette er sammenfallende med teorien om selvbestemmelse (Deci & Ryan 1985) Glede og indre motivasjon gir en opplevelse av flyt. For at eleven skal oppleve flyt er det en del forutsetninger som må være tilstedet i undervisningen. Det må være:

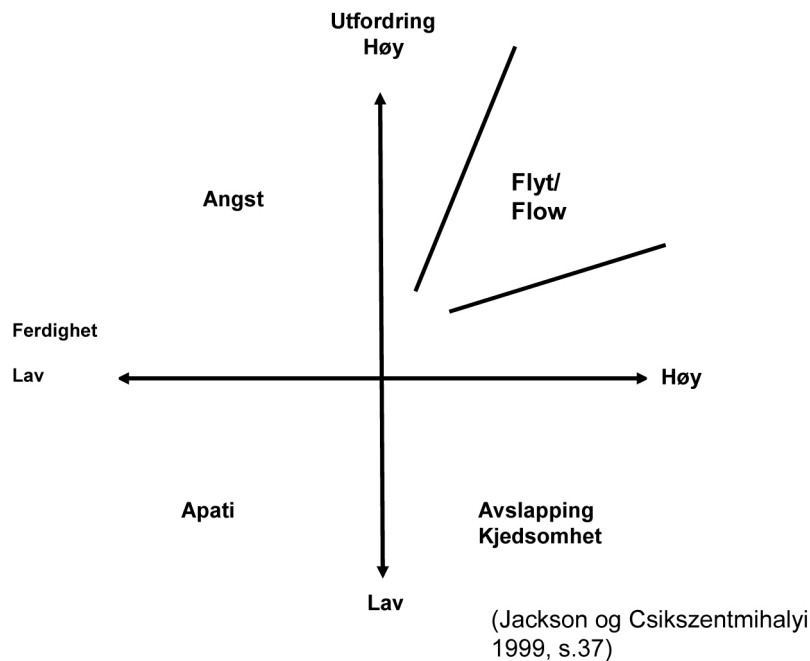
- En utfordrende aktivitet som krever ferdigheter
- Sammensmelting av handling og bevissthet.
- Klare mål
- Utvetydig tilbakemelding
- Konsentrasjon om oppgaven
- Følelse av kontroll
- Mister selvbevissthet
- Forvandling av tid.
- Autotelisk opplevelse (Jackson & Csikszentmihalyi 1999).

Det må være en sammenheng mellom utfordringer og ferdigheter. Dersom ferdighetene er for dårlige (lave) i forhold til utfordringene vil elevene oppleve angst (se figur 2). Er det slik at elevene opplever at deres ferdigheter er for høye i forhold til utfordringene opplever de kjedsomhet som igjen fører til at man slapper av. Er både ferdigheter og utfordringer lave fører dette til apati hos elevene.

En ideell situasjon er når alle elevene opplever at de utfordringene lærerne gir er i samsvar med egne evner. For at dette skal være mulig må man som lærer tilrettelegge undervisningen på hver enkelts elev premisser. Dette er noe mange lærere opplever som vanskelig, for ikke å si umulig. Et av de beste tipsene her er at man i mye større grad jobber med induktive eller problemløsende metode der hver enkelt elev selv kan sette sin standard. Dette er helt i tråd med teorien om flyt. En viktig forutsetning for flyt hos Deci og Ryan (1985) er en opplevelse av selvbestemmelse og fravær av press imot et spesielt resultat.

Sammensmelting av handling og bevissthet betyr at elevene for eksempel opplever at ballen er en del av dem, at skiene går av seg selv. Dette oppleves når de føler at de har de ferdighetene som skal til for å løse den aktuelle oppgaven gitt av læreren. (Jackson & Csikszentmihalyi 1999)

Elevene bør lære seg å sette mål for hva man ønsker å oppnå. For å komme i ”flyt” bør målene være satt på forhånd slik at eleven vet eksaktlig hva han/hun må gjøre. Forskning har vist at mestringsmål fører til at elevene fokuserer på å lære ferdighetene som skal til for å løse oppgaven. Dette i motsetning til prestasjonsmål der elevene er opptatt av å demonstrere hva de kan. (Dweck 2000, Fujita & MacGregor 2012)



Figur 2 Modell av tilstanden for flyt. Sammenhengen mellom utfordringer og ferdigheter. (fritt oversatt)

Utvetydig tilbakemelding er viktig for å opprettholde målsetning. I tillegg vil feedback også påvirke det å sette seg nye mål. Positiv tilbakemelding øker motivasjonen når den signaliserer at målene er verdifulle og elevene føler at de er i stand til å forfølge dem. Negativ tilbakemelding derimot reduserer motivasjonen når den signaliserer uoverensstemmelse med et ønsket sluttmaal hos eleven. (Fishbach & Finkelstein 2012)

Konsentrasjon om oppgaven er en kritisk komponent og et karakteristika for en optimal opplevelse. Elevene må lære seg å ekskludere irrelevante tanker fra bevisstheten og i stedet fokusere på oppgaven de skal løse. Dette er noe vi som pedagoger må lære dem å fokusere på. (Jackson & Csikszentmihalyi 1999)

Opplevelse av kontroll kommer fra troen på at man har de rette ferdighetene for å løse oppgaven man skal gjøre. Det resulterer i mangel på bekymring for forskjellige mulige utfall og særlig på muligheten for å gjøre feil, noe som knapt finnes hos idrettsutøvere som er i flyt. Det er små marginer her ettersom for mye kontroll eller forsøk på å oppnå kontroll lett kan skyve elevene ut av flytsonen. Det samme skjer dersom de opplever for lite kontroll, noe som kan føre til en opplevelse av angst. (Jackson & Csikszentmihalyi 1999) På mange måter ligner dette på Banduras "self-efficacy" begrep. Idrettsutøvere med høy efficacy er ikke redd for utfordrende mål, de tåler smerte og de er utholdende når de opplever tilbakeslag. (Bandura 2001, Feltz et al. 2008)

På samme måte som negative tanker blir borte, forsvinner også egne bekymringer når man er i flytsonen. Det er rett og slett ingen oppmerksomhet igjen for hverdagslivets bekymringer. Flyt befri individet fra egne bekymringer og tvil om egne ferdigheter. I kroppsøving/idrett oppleves det for eksempel når formen er god og du kan la være å bekymre deg over hvordan andre ser på det du gjør, og om du ikke har det som skal til for å oppnå suksess. Det henger sterkt sammen med opplevelsen av å bli et med aktiviteten. (Jackson & Csikszentmihalyi 1999)

Når vi er i flytsonen opplever vi vanligvis at tiden forsvinner. Timer føles som om det bare er minutter. Det motsatte kan også skje. Når du behersker en aktivitet og opplever å ha kontroll over situasjonen kan det også oppleves som om du har ubegrenset med tid til å tenke på, og gjennomføre aktiviteten. Denne transformeringen av tid er ser ut til å være et biprodukt av total konsentrasjon om oppgaven. Det er derfor viktig at når vi jobber med elever i kroppsøvingsfaget, må vi lære elevene til å konsentrere seg om oppgaven de skal løse. (Jackson & Csikszentmihalyi 1999)

Flyt er som tidligere sagt en autotelisk opplevelse med egenverdi. Det er en tilstand idrettsutøvere sterkt ønsker å oppnå og som styrker indre motivasjon. Det vil derfor være viktig at kroppsøvingslærere gjennom tilrettelegging av undervisning og veiledning av elevene i størst mulig grad gir flest mulig elever en opplevelse av å være i flytsonen. Enhver person uansett fysisk form kan oppleve flyt. Selv den enkleste fysiske aktivitet blir morsom når den er tilpasset slik at den fører til flyt. De avgjørende trinnene i en slik prosess er: (1) Lage et overordnet mål, og så mange delmål som det realistisk er mulig å oppnå, (2) finne måter å registrere fremgang på i forhold til de målene som er satt, (3) opprettholde konsentrasjonen på oppgaven, og dele den opp i flere mindre utfordringer, (4) utvikle ferdigheter som er nødvendig for å mestre oppgaven og til slutt (5) øke kravene dersom oppgaven blir kjedelig. (Csikszentmihalyi 1990)

Skolen som en arena for å utvikle ”self-efficacy” (mestringsforventning)

Self-efficacy er definert som: ”troen på egne evner til å organisere og utføre de handlinger som skal til for å skape en spesiell prestasjon” (fritt oversatt fra Bandura 1997 s 3).

Denne opplevelsen av egen kompetanse bygger på følgende kilder

- Tidligere prestasjoner
- Observasjon av andre
- Verbal overtalelse
- Fysiologisk informasjon
- Emosjonell informasjon
- Visualisering (Bandura 1997)

Tidligere prestasjoner

Barn tolker ofte høy anstrengelse som en indikator på at de har gode evner, noe som fører til sterkere opplevelse av efficacy. Det er viktig å få barn til å se på tidligere dårlige resultater som en læringserfaring, og få dem til å tro at evner vil bli bedre ved bevisst trening. Disse vil ha en sterkere følelse av efficacy enn de som forklarer feil som fysisk begrensning.

Observasjon av andre.

Efficacy informasjon kan også tilegnes ved å se på andre og sammenligne seg selv med dem. Denne prosessen involverer observasjon av en eller flere andres prestasjoner, koding av informasjonen, notere seg konsekvensene av handlingen, og så bruke denne informasjonen for å vurdere sin egen utførelse. Det er viktig at rollemodellen oppleves som troverdig, og gjerne en som har jobbet for å oppnå resultat. (Feltz m.fl. 2008)

Verbal overtalelse

Overtalelseteknikker inkluderer verbal overtalelse, evaluerende feedback, self – talk og andre kognitive strategier. Bandura indikerer at den svekkende effekten av overtalelse er mer kraftfull enn den oppbyggende. Individuer tenderer mot å unngå eller gi opp raskt utfordrende aktiviteter når de er blitt fortalt at de mangler evner til å klare det.

Visualisering

Maddux (1995) foreslår dette som en egen kilde for efficacy, mens Bandura mener det er en del av det han kaller kognitiv selvmodellering. Man kan skape efficacy - tro gjennom å se seg selv gjøre en god prestasjon, klare en utfordring osv.

Kroppsøvlingslærere bør gjennom undervisningen gi elevene mulighet til å øke sin tro på egen kompetanse i forhold til det å løse fysiske oppgaver og mestre forskjellige idretter. Dette kan gjøres ved å vektlegge tidligere prestasjoner eventuelt fremgang, ved å se andre gjøre en god prestasjon, gjennom verbalt å overbevise eleven at han kan mestre (bør være realistisk) og gjennom visualisering. Forskning har vist at barn med stor tro på egne evner i idrett mestrer fysiske oppgaver bedre enn de med liten tro på egne evner. (Mack & Stephens 2000; Chase 2001; Feltz m.fl. 2008)

Psykologisk læringsklima (Goal approach theory)

Når det gjelder læringsklima snakker vi enten om oppgaveorientert eller ego/prestasjonsorientert klima. Hva som kjennetegner hvilket klima vi har i vår gruppe eller klasse bygger på følgende:

- a) standarder og kriterier som anvendes ved evaluering og tilbakemelding
- b) basis for ros og anerkjennelse overfor elevene
- c) mulighet for valg fra elevene
- d) måten å presentere og strukturere læringsoppgaven på
- e) hvordan elevene grupperes og synet på samspill dem i mellom i læringsarbeidet

Oppgaveklima

I et oppgaveklima ser læreren på fremgang og innsats som viktige kriterier for å mestre. Han/hun er opptatt av å gi alle likeverdig anerkjennelse og oppmerksomhet, uavhengig av ferdigheter og prestasjoner. Elevene skal ha valg og innflytelsesmuligheter på hva de skal trene på og hvordan man skal trene. Dette er helt i tråd med både teorien om selvbestem-

melse. Videre er det slik at man som lærer aksepterer elevenes prøving og feiling som en del av læringsarbeidet. Læreren benytter seg av forskjellige grupperingsformer. Av og til har man homogene grupper der man deler i forhold til ferdigheter, og andre ganger deler man inn i heterogene grupper der man for eksempel vektlegger mer sosiale oppgaver. Det er viktig at man som lærer oppfordrer til samarbeid når elevene skal lære. I tråd med teoriene om "self-efficacy" og selvbestemmelse bør læreren fremheve at fremgang er personlig kontrollerbar, og når alle får oppmerksomhet betyr det at alle anstrenger seg i arbeidet.

Det å være oppgaveorientert betyr mye for elevenes konsentrasjon, og evne til å prøve å anstrenge seg i læringsarbeidet. I tillegg påvirker det deres evne til å stå på når de møter motgang og utfordringer (Duda 2001; Roberts 2001).

Ego/Prestasjonsklima

I et ego-orientert eller prestasjonsorientert klima er det viktig å vinne. Elevene er opptatt av konkurranse og prestasjoner basert på sosial sammenligning med medelever. Læreren gir kun anerkjennelse til de beste, og er sterkt dirigerende og lite åpen for valg fra elevenes side. Videre er det liten aksept for prøving og feiling i læringsarbeidet. Feiling = mangel på ferdighet. En lærer i et prestasjonsorientert klima evaluerer gjerne i offentlighet mens andre hører på. I motsetning til en oppgaveorientert lærer vil læreren kun dele elevene inn i homogene grupper basert på elevenes ferdigheter. Hun/han vil også fremheve at samarbeid er uhensiktsmessig og galt (Duda 2001; Roberts 2001). Lærere som er opptatt av hvem som er den beste eleven fremmer prestasjonsmål og skaper et sterkt vurderende klima i sin klasse. (Pappaioannou m.fl 2007)

Forholdet mellom motivasjon og selvregulering

Opplevd kontroll i læringsprosessen er viktig for hvorvidt elever tar i bruk hensiktsmessige læringsstrategier, så som aktiv registrering av egen læring og fremgang, refleksjon angående hvorfor man mestrer eller ikke mestrer, og regulering av egen innsats.

Det bør også være en naturlig ting å ikke lykkes. I et ego/prestasjonsklima blir det å mestre langt mindre personlig kontrollerbart. Bekymring for å ikke lykkes med oppgaven vekkes lettere i en slik situasjon, videre vil innsatsen reduseres fordi man ikke tror man kan lykkes, og at man eventuelt kan forklare hvorfor man ikke lykkes. I et slikt miljø vil elevene velge lette oppgaver for å være sikker på å lykkes. (Biddle 2001; Roberts 2001)

Psykologisk læringsklima er dermed medbestemmende for de unges tanker, følelser og handlinger med ulike fysiske-motoriske oppgaver. Læringsklimaet påvirker de unges motivasjonelle målperspektiv og deres subjektive teorier eller oppfatninger om egen ferdighet. Det vil også være slik at læringsklimaet skaper psykologiske tilstander som påvirker tanker, følelser og handlinger i læringsarbeidet.

Vi kan snakke om to forskjellige målperspektiv, oppgaveorientert eller ego/prestasjonsorientert. Et oppgaveorientert målperspektiv er forbundet med:

- 1) Systematisk anstrengelse og innsats leder til mestring og suksess.
- 2) Motiver for deltakelse som fokuserer på ferdighetsutvikling og mulighet for gruppe-medlemskap.
- 3) Hensikten og verdien med idrett er å stimulere mestring, økt fysisk form og selvtillit.
- 4) Positive emosjonelle reaksjoner som glede og tilfredshet.

- 5) Positive adferdsrelaterte konsekvenser som utfordrende oppgavevalg, innsatsnivå og utholdenhet (Hall & Kerr 2001).

Eleven i et slikt klima er ofte mer fornøyd under læring og sliter med mindre nervøsitet og spenning, har mer hensiktsmessige læringsstrategier og viser større utholdende motivasjon under læring.

Elever med et ego/prestasjonsorientert målperspektiv er opptatt av å vinne og være best, de må være flinkere enn andre for å oppleve at de har lykket. Dette er langt fra like kontrollerbart. Deres motiver sentreres ofte rundt muligheten for å oppnå status og hensikten med idretten blir dermed ofte å oppnå berømmelse. I tillegg er det ikke uvanlig med usportslig opptreden mot motstandere under konkurranser fra elever med et slikt målperspektiv.

* * *

Avslutningsvis er det slik at for at å øke trivselen, og skape læring hos elevene i kroppsøving er det viktig at man som kroppsøvingslærer har et dynamisk ferdighetsbegrep. I det ligger det at elevene anser det som mulig og sannsynlig at de lærer og utvikler seg gjennom anstrengelser og hardt arbeid, i motsetning til et statisk ferdighetsbegrep der elevene ser langt mindre optimistisk på muligheten for læring.

Vi har i denne artikkelen sett at å skape og opprettholde indre motivasjon er sentralt når det gjelder barns utholdenhet og glede ved læring i kroppsøving. Vi må gi barn utfordringer og mestringsopplevelser samtidig med at de opplever autonomi i læringsarbeidet og opplever sosial tilhørighet. Det å skape tro på egne evner er også vesentlig i faget. Dette gjøres best gjennom å skape et oppgaveorientert læringsklima i klassen.

Anbefalt litteratur dersom man ønsker å se nærmere på forskning innenfor de fire feltene er; Duda & Treasure (2006), Jackson & Csikszentmihalyi (1999), kapittel 2, 3 og 6 i boka til Feltz, m. fl (2008) og boka "Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport" (2007) der Hagger og Chatzisarantis er redaktører.

Litteratur

- Bandura, Albert (1997) *Self-Efficacy, The Exercise of Control*. Freeman and Company. New York
- Bandura, Albert (2001) Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52 1-26
- Biddle, Stuart. J. H. (2001). Enhancing Motivation in Physical Education. In G.C. Roberts (ed) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. G. C. Roberts, Human Kinetics: 101-129.
- Chandler, Christine. L. & James. P. Connell (1987). "Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviours." *British Journal of Developmental Psychology* 5: 357-365
- Chase, M.A.:(2001) Children's self-efficacy, motivational intensions, and attributions in physical education and sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 47-54
- Csikszentmihalyi, Mihaly: (1975) *Beyond Boredom and Anxiety, Experiencing Flow in Work and Play* Jossey-Bass Publishers, San Francisco
- DeCharms, Christopher R. (1968). *Personal Causation: The Internal Affective Determinants of Behavior*. New York, New York Academic press.

- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990) *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial, New York.
- Deci, Edward. L.: (1971) Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 18, 105-115
- Deci, Edward. L.: (1975) *Intrinsic motivation*, New York, Plenum Press
- Deci, Edward. L. & Richard. M. Ryan (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press
- Deci, Edward. L. & Richard. M. Ryan (2000). "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and Self-determination of Behavior." *Psychological Inquiry* 11(4): 227-268.
- Duda, Joan. L. & John. G. Nicholls, (1992) Dimensions of Achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychologist*., 84, 290-299
- Duda, Joan. L. (2001). Achievement Goal Research in Sport: Pushing the Boundaries and Clarifying Some Misunderstandings. In G. C. Roberts (ed) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*., Human Kinetics.
- Duda, Joan L. & Darren c. Treasure (2006) Motivational Processes and the Facilitation of Performance, Persistence, and Well-Being in Sport, i Jean M. Williams (ed) *Applied Sport Psychology, Personal Growth to Peak Performance*, 5. Ed. McGraw Hill
- Dweck, Carol S. (2000) *Self-Theories, Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press, Taylor & Francis
- Eisner, Elliot, W. (1994) *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of Sholl Programs*. New York, Macmillian Publ.co.
- Feltz, Deborah. L, Sandra. E, Short & Philip. J Sullivan.: (2008) *Self-Efficacy in Sport, Research and strategies for working with athletes, teams, and coaches*, Champaign, Human Kinetics
- Fischbach, Ayelet & Stacy R. Finkelstein (2012) How Feedback Influences Persistence, Disengagement, and Change in Goal Pursuit, in Aarts, Henk & Andrew J. Elliot (eds.) *Goal-Directed Behavior*. Psychology Press, Taylor & Francis
- Fisher, C.D.: (1978) The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 273-288
- Fujita, Kentaro & Karen E. MacGregor (2012): Basic Goal Distinctions. In Aarts, Henk & Andrew J. Elliot (eds.) *Goal-Directed Behavior*. Psychology Press, Taylor & Francis
- Hagger, Martin S. & Nikos. L. D. Chatzisarantis (2007). The Trans-Contextual Model of Motivation. In Hagger M.S. and N. L. D. Chatzisarantis (eds) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*., Human Kinetic
- Hall, Howard K. & Alistair W. Kerr (2001). Goal Setting in Sport and Physical Activity: Tracing Empirical Developments and Establishing Conceptual Direction. In Roberts G.C (ed) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*, Human Kinetics: 183-235.
- Jackson Susan. A. & Mihaly Csikszentmihalyi, (1999) *Flow in Sport, The keys to optimal experiences and performances*. Human Kinetics, Champaign, Illinois
- Kasser, Tim & Richard M. Ryan, (2003). "Materialistic values: Their causes and consequences." In T. Kasser & A. D. Kanfer (Eds.), *Psychology and consumer cultures: The struggle for a good life in amaterialistic world*. Washington, DC: American Psychological Association.: 11-28.
- Mack, Mickey G, and D.E. Stephens: (2000) An empirical test of Taylor and Demick's multidimensional model of momentum in sport. *Journal of Sport Behaviour*, 23, 349-363
- Maddux, James .E: (1995) Self-efficacy theory: An introduction, In Maddux, J. E. (ed) *Self-efficacy, adaptation, and adjustment, Theory, research, and application* (pp 3-33) New York: Plenum Press
- Nicholls, John G.: (1989) *The Competitive Ethos and Democratic Education*, Cambridge, MA: Harvard University press
- Papaioannou, Athansisos, G., Evdoxia Kosmidou, Nikolaoos Tsiglis and Dimitris Milosis (2007) Measuring Perceived Motivational Climate in Physical Education. In *Psychology for Physical Educators, Student in Focus*, Jarmo Liukkonen, Yves Vanden Auweele, Beatrix Vereijken, Dorothee Alfermann and Yannis Theodorakis (eds) 2. Ed. Human Kinetics
- Roberts, Glyn C. (2001). Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The Influence of Achievement Goals on Motivational Processes. In G.C Roberts (ed) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Human Kinetics: 1-51.
- Ryan, Richard M.: (1982) Control and information in the intrapersonal sphere. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, 43, 450-461
- Ryan, Richard M. & Edward L. Deci (2002) An Overview of Sef-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In Deci, E. L. & R. M. Ryan, (Eds.) *Handbook of Self-Determination Research*, University of Rochester Press.
- Ryan, Richard M. & Edward L. Deci (2007). Active Human Nature. In S. H. Hagger and N. L. D. Chatzisarantis (eds) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*, Human Kinetics: 1-21.

Vallerand, Robert J. & G. Reid, (1984) On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation. A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*. 6, 94-102