

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKI210 1

Navn på kandidat: Stian Oldervik

Betydning av selvbestemmelse når det gjelder elevenes glede, mestring, trivsel, tilfredshet og aktivitetsgrad i kroppsøving

Importance of self-determination in relation to pupils' happiness, competence, well-being, satisfaction and level of physical activity in physical education

Dato: 28.05.19

Totalt antall sider: 75

Forord

Nå sitter jeg her og skriver de siste ord på denne mastergradsoppgaven. For en reise det har vært. Denne oppgaven er utført av undertegnede ved Nord Universitet, seksjon for kroppsøving- og idrettsvitenskap i perioden 2017-2019.

Interessen for dette emnet som denne mastergradsoppgaven omhandler, har vært drivkraften for dette arbeidet. Datainnsamling og analyse av spørreskjema og akselerometer har vært tidkrevende. I sin helhet har datainnsamlingen og oppgaveskrivingen vært interessant og lærerikt.

Tusen takk til lærer og elever som deltok i dette prosjektet. Uten dere hadde dette ikke blitt en studie. Jeg og den aktuelle læreren har hatt gode samtaler og samarbeidet godt i dette langvarige prosjektet. Jeg roser deg for at du lot meg ta del i din og elevenes hverdag.

Denne oppgaven hadde ikke blitt en realitet uten kyndig veiledning og støttespillere. Tusen takk til veileder Pål Lagestad som hele veien har hatt stor tro på dette prosjektet. Du vet selv hvor mye du har betydd for at dette prosjektet ble til. Takk til min samboer, Marte Berge Gullesen, som har vært en uvurderlig støtte gjennom hele perioden. Du har styrt fortet hjemme da jeg har vært fraværende i lange perioder. Takk til min sønn som tålmodig har ventet på at pappa skal bli ferdig med oppgaven. Ønsker også å takke øvrige familie for god støtte underveis.

Takk til kollega Ruben Vist Hagen og Ingrid Østgaard Buaas for hjelpa dere gav meg i innspurten med denne oppgaven, og takk til resten av mine kollegaer ved NTNU for god støtte og tilrettelegging for at dette gikk i boks. Takk til Ida Frengen for gjennomlesning av oppgaven og gode innspill. Takk til alle medstudenter, og spesielt Tonje Bratbakk, for nyttige innspill, gode samtaler og diskusjoner. Takk til Kristoffer Humphrey for hjelp med abstract.

Trondheim, mai 2019

Stian Oldervik.

Abstrakt/sammendrag

BAKGRUNN

Å bidra til livslang bevegelsesglede er ifølge læreplanen hovedformålet for kroppsøvfingsfaget, samtidig som kroppsøvfingsfaget kan være en arena for fysisk aktivitet. Tidligere forskning har pekt på betydningen av å være autonomistøttende i kroppsøving for å skape best mulig vilkår for læring, men har i mindre grad belyst hvordan økt selvbestemmelse påvirker glede, mestring, trivsel, tilfredshet og aktivitetsgrad i kroppsøving. Denne studien ser nærmere på denne tematikken.

METODE

Studien er en intervensjonsstudie hvor 88 tiendeklassinger i tre klasser ledet av samme kroppsøvfingslærer deltok. Før studien ble satt i gang ble glede, mestring, trivsel og tilfredshet målt ved spørreskjema (T1) på generelt grunnlag om kroppsøvfingsfaget. Deretter gjennomførte en klasse (I1) kroppsøving i en måned med selvvalgte aktiviteter, en klasse hadde lærerstyrt undervisning (I2), og kontrollgruppeklassen hadde vanlig kroppsøvfingsundervisning. I de fire kroppsøvfingsøktene bar alle elevene akselerometer. Etter denne måneden ble glede, mestring, trivsel, tilfredshet og aktivitetsgrad i kroppsøving målt (T2). Deretter gjennomførte en klasse (I2) kroppsøving i en måned med selvvalgte aktiviteter, en klasse hadde lærerstyrt undervisning (I1), og kontrollgruppeklassen hadde vanlig kroppsøvfingsundervisning. Også i denne perioden bar alle elevene akselerometer, og den siste månedens opplevelse av glede, mestring, trivsel og tilfredshet ble målt (T3) sammen med aktivitetsnivået. Faktoranalyse, multivariat analyse, post-hoc test med Bonferroni korreksjon og paired-sample t-test ble utført for å se på forskjeller mellom glede, mestring, trivsel, tilfredshet og aktivitetsnivå i perioder med selvbestemmelse, lærerstyrt kroppsøving og vanlig kroppsøving.

RESULTAT

Resultatene viser at selvbestemmelse i kroppsøving gir eleven økt opplevelse av glede, mestring, trivsel og tilfredshet. Aktivitetsnivået i kroppsøving (både antall minutter med moderat og høyt aktivitetsnivå og antall tellinger per minutt) var også signifikant høyere i perioder med selvvalgte aktiviteter, sammenlignet med lærerstyrt kroppsøving.

KONKLUSJON

Resultatene tyder på at økt selvbestemmelse i kroppsøvfingsfaget kan påvirke ungdomsskoleelevers glede, mestring, trivsel, tilfredshet og aktivitetsnivå positivt, og at

kroppsøvlingslærere bør tilstrebe å gi elevene selvbestemmelse i kroppsøvlingsfaget på ungdomsskolen.

Abstract

BACKGROUND

Contributing to lifelong enjoyment of movement is, according to the curriculum, the main purpose of the physical education subject, while the physical education subject can be an arena for physical activity. Previous research has pointed to the importance of providing autonomous support in physical education in order to create the best possible conditions for learning, however previous research has to a lesser extent elucidated how increased self-determination affects happiness, competence, well-being, satisfaction and activity level in physical education. This study looks more closely at these themes.

METHOD

The study is an intervention study in which 88 tenth graders in three classes led by the same physical education teacher participated. Before the study was initiated, happiness, competence, well-being and satisfaction were measured by a questionnaire (T1) on a general basis about the physical education subject. Thereafter, one class (I1) carried out physical education for a month with self-chosen activities, one class had teacher-directed teaching (I2), while the control group class had regular exercise training. In the four exercise sessions, all the students carried an accelerometer. After this month, happiness, competence, well-being, satisfaction and activity level in physical education were measured (T2). Then, one class (I2) carried out physical education for a month with self-selected activities, one class had teacher-led teaching (I1), while the control group class had regular exercise training. Also during this period all the pupils wore accelerometer, and the last month's experience of happiness, competence, well-being and satisfaction was measured (T3) along with the activity level. Factor analysis, multivariate analysis, post-hoc testing with Bonferroni correction and paired-sample t-test were performed to look at differences between happiness, competence, well-being, satisfaction and activity level during periods of self-determination, teacher-directed physical education and regular physical education.

RESULT

The results show that self-determination in physical education gives the student an increased experience of happiness, competence, well-being and satisfaction. The activity level in physical education (both the number of minutes with moderate and high activity level and the

number of counts per minute) was also significantly higher in periods of self-selected activities, compared to teacher-controlled exercise.

CONCLUSION

The results indicate that increased self-determination in the physical education subject can positively affect lower secondary school pupils' happiness, competence, well-being and satisfaction and activity levels, and that physical education teachers should strive to give students self-determination in the physical education in lower secondary school.

Figuroversikt

Figur 1: Tre miniteorier innen selvbestemmelsesteorien

Figur 2: Flow-theory

Figur 3: Oversikt over datainnsamling

Figur 4: Valgmuligheter

Figur 5: Glede

Figur 6: Mestring

Figur 7: Trivsel

Figur 8: Tilfredshet

Figur 9: MVPA

Figur 10: CPM

i	Forord
ii	Sammendrag
iii	Abstract
iv	Figuroversikt

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av problemområde.....	2
1.2	Redegjørelse for studiens sentrale variabler.....	2
2.0	Studiens teoretiske ståsted	4
2.1	Self determination theory	5
2.2	Flow-theory	6
2.3	Tidligere forskning med forankring i selvbestemmelsesteori	7
2.3.1	Intervensjonsstudier - Elevperspektivet.....	7
2.3.2	Intervensjonsstudier - Lærerperspektivet.....	8
2.3.3	Andre studier knyttet til variablene glede, mestring, trivsel og tilfredshet	9
2.3.4	Sammenhenger mellom fysisk aktivitet og selvbestemmelse	10
2.4	Andre betrakninger ved tidligere forskning	11
2.5	Problemstilling.....	13
3.0	Metode	13
3.1	Design	13
3.2	Utvalg.....	14
3.3	Innsamling av data.....	14
3.4	Bearbeiding av data.....	17
3.5	Analyse av data.....	18
4.0	Resultat.....	18
5.0	Drøfting.....	26
5.1	Valgmuligheter	27
5.2	Glede	28
5.3	Mestring	29
5.4	Trivsel	30
5.5	Tilfredshet	31
5.6	Aktivitetsgrad	32
5.6	Oppsummerende drøfting.....	34

6.0 Styrker og svakheter ved studien	37
7.0 Konklusjon	38
8.0 Litteraturliste.....	40
9.0 Vedlegg	48

1.0 Innledning

Aktiv livstil og livslang bevegelsesglede er hovedformålet for kroppsøvingundervisningen i norsk skole (utdanningsdirektoratet, 2015). To forskere som har forsket på motivasjon, Edward Deci og Richard Ryan, har gjennom sin innflytelsesrike teori om selvbestemmelse innvirket mye av forskningen på motivasjon i kroppsøving (Deci & Ryan, 1985, 2000). Teorien tar blant annet for seg de psykologiske behovene; autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Disse psykologiske behovene er nødvendig for å vedlikeholde og fremme indre motivasjon (Ryan & Deci, 2007). Slik sett er det nærliggende å tro at variablene glede, mestring, trivsel og tilfredshet, undersøkt i denne studien, kan knyttes til utviklingen av autonomi, og i så måte fungere som forutsetninger for utviklingen av indre motivasjon. Det påpekes at en direkte sammenheng mellom variablene for denne studien og de grunnleggende psykologiske behov ikke er undersøkt tidligere, men i studier og teori benyttes variablene glede, mestring, trivsel og tilfredshet i nær sammenheng med de psykologiske behovene. Dette kommer jeg tilbake til. Denne studien vil se nærmere på hvilken betydning selvbestemmelse har på elevers glede, mestring, trivsel, tilfredshet og aktivitetsnivå i kroppsøving.

Helsedirektoratet viser til flere rapporter som viser at aktivitetsnivået synker jevnt fra 6-års alderen til 20-årene. Dette kommer frem i rapportene; fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringene i Norge (Helsedirektoratet, 2012), fysisk aktivitet blant barn og unge i Norge – En kartlegging av aktivitetsnivå og fysisk form hos 9- og 15-åringene (Helsedirektoratet, 2008), statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting (Helsedirektoratet, 2016). Sistnevnte viser at 87% av jentene og 94% av guttene i alderen 6 år oppfyller anbefalingene fra helsedirektoratet med gjennomsnitt 60 minutter daglig moderat fysisk aktivitet. Helsedirektoratet (2014) viser til at aktiviteter i moderat intensitet, blir sett på som et folkehelseiltak med økende helsegevinst for individer. I alderen 15 år, oppfyller 40% av jentene og 51% av guttene disse anbefalingene. De sistnevnte er den aldersgruppen jeg har sett på når det gjelder effekten av selvbestemmelse og påvirkning av aktivitetsnivå. I disse kartleggingene vises det til at barn og unge er mindre fysisk aktiv når de er 15 år enn når de er 6 år. Samtidig viser trenden at grad av fysisk aktivitet reduseres for 6, 9 og 15-åringene over tid siden disse kartleggingene har foregått over flere runder. Rapporten; trender i helse og livsstil blant barn og unge 1985-2005 (Samdal et al. 2009) viser også til en slik utvikling. Disse funnene tyder derfor på at anbefalingene for fysisk aktivitet ikke blir oppfylt blant mange i de nevnte aldersgruppene, og

det vil da være naturlig å belyse denne trenden, selv om dette ikke er hovedtema i min studie. Dette er i tråd med Belton, Meegan, Woods & Issartel, (2014); Kalle, Stokke, Hansen & Andersen, (2012). Kroppsøving som fag kan være med på å øke, og bidra til at barn- og unge er mer fysisk aktiv, og bidra til helsemessige fordeler (Loprinzi, Cardinal, Loprinzi & Lee, 2012).

1.1 Bakgrunn for valg av problemområde

I denne studien er elevenes opplevelse av variablene glede, mestring, trivsel og tilfredshet tematikken. I tillegg er det forsket på elevenes aktivitetsgrad i kroppsøvingundervisningen. Ryan og Deci (2009) sier at en indre motivert læringsatferd utføres fordi lærestoffet oppleves som interessant, og arbeidet med det gir glede og tilfredsstillelse. Gleden og tilfredsstillelsen ligger da i selve aktiviteten. På bakgrunn av dette ville jeg derfor gå nærmere inn på elevens glede og tilfredshet som variabler i denne studien. Deci og Ryan (2000) sier at indre motivasjon og autonom motivasjon fremmes hos elevene når aktivitetene og miljøet tilfredsstiller tre grunnleggende psykologiske behov. Dette innbefatter blant annet behovet for kompetanse. I denne studien har jeg valgt å se på mestring synonymt med behovet for kompetanse (Larsson, 2000). Variablen trivsel er nærliggende til variabelen glede. Disse variablene er valgt ut på grunnlag av teori, og jeg ser på dette som viktige variabler som kan skape indre motivasjon hos elevene. I tillegg er variablene glede, mestring, trivsel og tilfredshet valgt på grunnlag av at det finnes lite forskning på intervensjonsstudier som direkte ser på glede, mestring, trivsel og tilfredshet. I løpet av 11 år som kroppsøvinglærer har jeg for det meste benyttet tradisjonell, lærerstyrt undervisning som pedagogisk tilnærming. Samtidig har jeg også sporadisk lagt opp til at elevene selv har fått velge aktiviteter (selvbestemt), enten individuelt eller i grupper. Som praktiserende kroppsøvinglærer har jeg ofte fundert på om disse to ulike tilnærmingene har hatt betydning for aktivitetsnivået, gleden, mestringsfølelsen, trivselen eller tilfredsheten til elevene i kroppsøvingundervisning. Aktivitetsgrad som variabel er valgt på bakgrunn av tidligere forskning. Min erfaring som kroppsøvinglærer tilsier at det å velge aktivitet selv vil påvirke de nevnte variablene positivt.

1.2 Redegjørelse for studiens sentrale variabler

Glede er et allment begrep som er mye benyttet. Derfor er det vanskelig å definere glede ut ifra litteratur. «Glede er en følelse som setter en tilstand av lykke». Gleden er en individuell opplevelse og hva som føles som glede for en person, er nødvendigvis ikke glede for andre. De indre verdiene som forpliktelse til sannhet, moralske verdier, og ønske om glede og lykke er alle til stede i kroppsøving. Det er bevissthet om kroppslig bevegelse i ulike uttrykk som

man gledes over for sin egen del som er fokus. Dette kan vi se på som følgende; en aktivitet stiller ulike krav til ferdighet som en standard for å lykkes, men det handler også om hvorvidt aktiviteten innehar aspekt av glede (Wright, 2004). Kretchmar (1994) sier at gleden man får i kroppsøving har en indre verdi. Han argumenterer med at erfaringer som blant annet inneholder glede er bra for indre verdier. Dette fordi erfaringer som er fylt med glede ikke trenger videre berettigelse. Reid (1997) framhever også betydningen av verdier som er assosiert med glede innen kroppsøving.

«Mestring er et mye brukt begrep i moderne psykologi som generelt viser til det at en person håndterer oppgaver og utfordringer som vedkommende møter i livsløpet. Det kan dreie seg om konkrete oppgaver som krever kompetanse og ferdigheter (for eksempel klare en eksamen) eller mer omfattende utfordringer (håndtere skilsmisse, alvorlig sykdom, vedvarende stress» (snl.no, 2018). I denne studien knyttes mestring opp mot fremgang og følelser knyttet til hvordan elevene føler de får til aktiviteter.

For å skape indre motivasjon er det viktig med et læringsfremmende miljø som ikke skaper karakterpress, gir belønninger og innehar kontroll. Derimot er det viktig å vektlegge indre motivert læring (Deci & Ryan, 1985). Deci og Ryan (1985) sier videre at om oppfattet kompetanse skal påvirke indre motivasjon må man ha en opplevelse av at man selv kan påvirke resultatet. Desto mer kompetent en elev føler seg i en aktivitet, jo mer indre motivert vil han/hun være. Som kroppsøvingslærer er det viktig å gi elevene mulighet til å oppleve at de er kompetente ved å tilrettelegge på en måte som fører til at alle får oppgaver de opplever de kan mestre.

Begrepet trivsel kan defineres som: «Det å trives, men som samtidig favner flere dimensjoner som det å like seg, finne seg til rette, muligheter, vekst, utvikling, utfoldelse, fremgang, behag og velvære» (Kunnskapsforlaget, 2014). Helsedirektoratet (2015) har oversatt og satt definisjon av begrepet «trivsel» i sammenheng med det engelske begrepet «well-being».

Csikszentmihalyi (1990) knytter begreper som “flyt” eller “flow” opp mot en direkte forklaring på trivsel. Videre knytter han begrepene glede og trivsel sammen. Mennesker er avhengig av å oppleve glede for å oppnå vekst. Videre sier han at ved påtvungen læring forsvinner gleden. Dette er også i tråd med selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985).

Tilfredshet kan defineres som: «En opplevelse av å få oppfylt sine forventninger til omgivelsene eller deler av omgivelsene» (Næss, Mastekaasa, Moum & Sørensen, 2001).

Kretchmar (1994) viser også til at det er ulike måter man oppnår tilfredshet; tilfredshet som vedvarer er å foretrekke fremfor tilfredshet som varer en kort periode. Som et eksempel så kan det være tilfredsstillende å vinne noe som i stor grad er basert på flaks (tilfredshet over en kort periode), men tilfredshet over å bli en suksessfull idrettsutøver som greier å tilegne seg en vanskelig teknikk vil være mer varig (tilfredshet over en lengre periode).

Variabelen fysisk aktivitet kan grovt sett defineres som: «Enhver kroppslig bevegelse initiert av skjelettmuskulatur som resulterer i en økning i energiforbruket utover hvilenivå» (Bouchard & Shephard, 1994). Det kan være svært utfordrende å måle aktivitetsnivå og aktivitetsvaner, på grunn av at fysisk aktivitet er en kompleks adferd, og begrepet fysisk aktivitet defineres ulikt (Caspersen, Powell & Christenson, 1985; Kurtze, Rangul, Hustvedt & Flanders, 2008). Årsakene til at det er svært utfordrende å kartlegge fysisk aktivitet og aktivitetsnivå er fordi fysisk aktivitet kan måles med frekvens, intensitet, varighet, type aktivitet og konteksten aktiviteten utføres i. Skal man kunne kartlegge helsefremmende fysisk aktivitet er det viktig at man sier noe om så mange av disse områdene som mulig. Tar man hensyn til en eller to variabler vil dette føre til et overordnet bilde av fysisk aktivitetsnivå, og man kan stå i fare for å miste den totale mengden fysisk aktivitet som er utført. En av grunnene til at studier viser til forskjellige resultater når det gjelder forskning om fysisk aktivitet kan være at kombinasjonen av metoder er forskjellige, samt at man definerer begrepet fysisk aktivitet ulikt (Helsedirektoratet, 2016). Noen studier viser at mennesker er mindre aktive enn de selv tror (ibid.). Ved en slik definisjon som beskrevet over ser man at dette inngår i mange flere aspekter enn selve kroppsøvingundervisningen i skolen (ibid.).

2.0 Studiens teoretiske ståsted

The self-determination theory (SDT) (Deci & Ryan, 1985, 2000) er den mest sentrale teoretiske forankringen i denne studien. Teorien antyder at aktivitetsnivået, gleden, mestringsfølelsen, trivselen og tilfredsheten i kroppsøving kan økes gjennom selvbestemmelse. Den viser til at motivasjon ikke er noe vi har eller mangler, men at det i stedet finnes ulike typer motivasjon. Grovt sett er det flere motivasjonsteorier som skiller mellom indre og ytre motivasjon, hvor alle disse teoriene har til felles at indre motivasjon er sentralt (Flow theory, self-efficacy, achievement goal theory). Den indre motivasjonen kommer innenfra, og fører til en adferd vi har lyst til å bedrive. Ytre motivasjon er noe som drives av noe utenfra, altså fra en ytre påvirkning. Deci og Ryan (1985) viser til at personer som er påvirket av en indre motivasjon presterer bedre enn de som påvirkes av en ytre

motivasjon. Samtidig peker de på at de som motiveres av en indre motivasjon har det bedre med seg selv, enn de som påvirkes av en ytre motivasjon. Ut i fra dette bør lærdommen være at vi ikke bør bruke krefter på å motivere andre, men heller ha fokus på å legge mest mulig til rette for at mennesker skal motivere seg selv. Deci og Ryan (1985) hevder at indre motivasjon oppstår når tre grunnleggende menneskelige behov oppfylles: behovet for autonomi (selvbestemmelse), kompetanse og tilhørighet. Med bakgrunn i dette bør oppgaver utformes på en slik måte at de gir mest mulig frihet til fremgangsmåte, de bør være passe utfordrende og personene som skal løse oppgaven må oppleve at han/hun bidrar til et større fellesskap.

2.1 Self determination theory

Motivasjon er svært viktig for at barn og unge skal tilegne seg kunnskap, og vil være viktig med tanke på livslang bevegelsesglede. Den indre motivasjonen er den som er sterkest knyttet opp mot elevers læring (Deci & Ryan, 1985). Det finnes flere motivasjonsteorier som alle har til felles at indre motivasjon er sentral (Deci & Ryan, 1985, 2000; Bandura, 1997; Csikszentmihalyi, 1975; Nicholls, 1989; Duda & Nicholls, 1992).

Selvbestemmelsesteorien, self-determination theory (SDT) (Deci & Ryan, 1985) er den teorien jeg legger min hovedvekt på som bakgrunn i denne oppgaven. Under valg av problemområde presenterte jeg kort selvbestemmelsesteorien. Nå skal jeg gå dypere i materien, og ta for meg ulike aspekter i denne teorien, nærmere bestemt fem miniteorier som selvbestemmelsesteorien består av. Disse fem miniteoriene er: Teorien om kognitiv evaluering (CET), teorien om organisk integrasjon (OIT), teorien om kausal orientering, teorien om grunnleggende psykologiske behov og teorien om målinnhold.

Teorien om kognitiv evaluering (CET) fokuserer på indre motivasjon. Dette er selve kjernen i selvbestemmelsesteorien. Selvstendige avgjørelser om hva og hvordan man ønsker å jobbe gjør seg svært gjeldende her. Teorien ser på miljømessige faktorer og hendelser som øker eller svekker indre motivasjon. Sentralt i denne teorien er hvordan indre motivasjon påvirkes av negative og positive tilbakemeldinger (Ryan & Deci, 2007).

Teorien om organisk integrasjon (OIT) sier noe om hvordan ytre motiver kan bli internalisert og integrert i mennesker, og på den måten tilfredsstillende psykologiske behov (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Med økende internalisering øker tiden man bruker på aktiviteten, man får en bedre selvpoppfattelse og kvaliteten på deltakelsen blir bedre (Ryan & Deci, 2007).

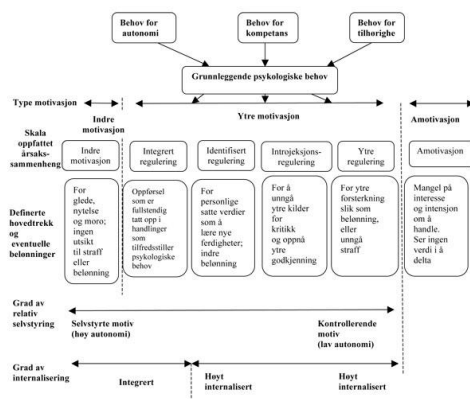
Teorien bygger på en tro om at mennesker har et iboende ønske om å tilegne seg og

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

Teorien om kausal orientering viser til individuelle forskjeller i personers tilbøyelighet til å førfølge og engasjere seg i autonom adferd (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2007).

Teorien om grunnleggende psykologiske behov speiler forholdet mellom psykologiske behov, deres opprinnelse, virkemåte og utfall. Ifølge teorien hevdes det at psykisk velvære og optimal funksjon er betinget av kompetanse, autonomi og tilhørighet. 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).

Teorien om målinnhold handler om hvordan indre og ytre mål har innvirkning på motivasjon og velvære. Ulike mål vil ha forskjellig innvirkning på tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behovene. Ytre mål står som motsetning til indre mål (Kasser, 1985).



Figur 1 -(Ryan & Deci, 2007, s.8).

Viser tre av miniteoriene: Om grunnleggende psykologiske behov, teorien om kognitiv evaluering og teorien om organisk integrasjon (Ryan & Deci, 2007, s. 8). Det er behovet for autonomi innen grunnleggende psykologiske behov som er utgangspunktet for denne studien (vist i figur øverst til venstre).

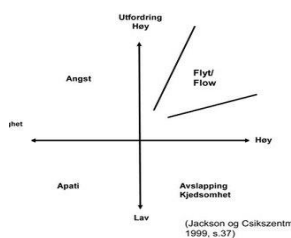
2.2 Flow-theory

I tillegg til selvbestemmelsesteorien har jeg også valgt annen teori for å belyse denne studiens teoretiske forankring.

Flow-teorien til Csikszentmihalyi (1975) handler om når mennesker kommer inn i en flytsone, og en kan argumentere for at glede, mestring, trivsel og tilfredshet er viktige momenter for å

oppnå flyt. Flow teorien bygger på autoteliske aktiviteter, som er aktivitet med verdi i seg selv. Der aktivitetene bygger på et aktivitetsmønster som umiddelbart øker den indre motivasjonen. Man kan anta at slike aktiviteter kan relateres til glede, mestring, trivsel og tilfredshet.

Csikszentmihalyi er kjent for sine begreper som “flyt” eller “flow”. Dette begrepet bruker han blant annet som forklaring på trivsel. Han sier også at mennesker er avhengig av å oppnå glede for å oppnå vekst. Ved påtvingen læring forsvinner gleden ved å mestre gradvis. Dette er i tråd med teorien om selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985). For å oppleve følelsen av flyt må glede og indre motivasjon være til stede. For at elever skal få følelsen av flyt er det viktig at undervisningen inneholder blant annet utfordrende aktiviteter som krever ferdigheter (Deci og Ryan, 1985), konsentrasjon om oppgaven (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999), følelse av kontroll (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999) og autoteliske opplevelser (Csikszentmihalyi, 1990).



Figur 2 -(Jackson & Csikszentmihalyi, 1999, s.37).

Viser en modell av tilstanden for flyt. Det må finnes en sammenheng mellom utfordringer og ferdigheter for at flyt skal forekomme.

2.3 Tidligere forskning med forankring i selvbestemmelsesteori

2.3.1 Intervensjonsstudier - Elevperspektivet

En rekke intervensjonsstudier har tatt for seg autonomi i kroppsøvfingsfaget. Studiene til Lonsdale, Sabiston, Raedeke, Ha og Sum (2009); Lonsdale et al. (2013) viser sammenheng mellom selvbestemmelse, fysisk aktivitet og motivasjon. Sistnevnte viser til at opplevelse av selvbestemmelse økte ved at elever fikk gjøre valg. Resultater fra studiene til How, Whipp, Dimmock og Jackson (2013); Ward, Wilkinson, Graser og Prusak (2008); Prusak, Treasure, Darst, og Pangrazi (2004) indikerer at selvbestemt undervisning gir positive utslag på elevene. Ward et al. (2008); Prusak et al. (2004); Lonsdale et al. (2009); Lonsdale et al. (2013); How et al. (2013) benyttet ulike spørsmål fra Sport Motivation Scale (SMSPE) og- eller Situation Motivation Scale (SIMS) for måling av motivasjon. Disse studiene ser primært på

elevers indre motivasjon. Studiene studerer ikke direkte til elevenes opplevelse av glede, mestring, trivsel og tilfredshet. Prusak et al. (2004) studerer heller ikke til opplevd glede, mestring, trivsel og tilfredshet, men de viser til at autonomi sett i sammenheng med elevenes motivasjon, er et sentralt fokus i sin studie. Imidlertid sier noen studier indirekte noe om disse variablene gjennom at det er målt elevenes tilfredsstillelse av psykologiske behov (Lonesdale et al. 2013). Ryan og Deci (2007) viser til sammenhengen mellom de psykologiske behovene og indre motivasjon. Studien til Gonzales-Cutre, Sierra, Beltran-Carrillo, Pelaez-Perez og Cervello (2016) viser signifikante forskjeller ved integrert regulering i kroppsøving, og signifikante forskjeller når foreldre og jevnaldrende er autonomi-støttende. Nærmere bestemt ble betydelige forskjeller funnet i lærerens autonomi støtte, tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving (kompetanse, autonomi og tilhørighet). I tillegg ble det funnet vesentlige forskjeller i to grunnleggende psykologiske behov; kompetanse og tilhørighet i fysisk aktivitet på fritiden. Den eksperimentelle gruppen fikk den høyeste gjennomsnittlig poengsum i alle disse variablene. Med bakgrunn i den tidligere forskningen og det teoretiske grunnlaget vil jeg gjennom min analyse si at det kan være rimelig å anta at variablene glede, mestring, trivsel og tilfredshet indirekte kan knyttes til de psykologiske behovene, og da spesielt rettet mot behovet for autonomi.

2.3.2 Intervensjonsstudier - Lærerperspektivet

Tidligere intervensjonsstudier har sett på hvordan lærerens tilnærming til å være autonomistøttende har påvirket elevene. I studien til Tessier, Sarrazin og Ntoumanis (2010) var formålet å teste effekten av et treningsprogram for tre nyutdannede lærere, hvor grunnlaget var lærerens overordnede oppførsel og studentenes tilfredsstillelse av psykologiske behov, selvbestemt motivasjon og engasjement i kroppsøving. Cheon og Reeve (2015) konkluderer med at deres lærerfokuserte intervensjon for å hjelpe erfarne lærere til å utvikle en motiverende stil som kunne øke tilfredsstillelse av psykiske behov og redusere elevenes psykologiske frustrasjon var vellykket, samtidig som at elevene ble mindre umotivert. Cheon, Reeve og Moon (2012) konkluderer med at deres lærerfokuserte intervensjon for å hjelpe lærere til å utvikle en mer motiverende lærerstil for å øke elevers tilfredsstillelse av psykologisk behov, autonom motivasjon, amotivasjon, engasjement i klasserommet, ferdighetsutvikling, fremtidige intensjoner og akademisk prestasjon, var en suksess. Aelterman, Vansteenkiste, Van den Berghe, De Meyer og Haerens (2014) sin intervensjonsstudie rettet mot lærere, viser lærernes oppfatninger om effektivitet og gjennomførbarhet av autonomi-støttende og strukturerende strategier, samt lærernes avhengighet av disse strategiene i klasser. Dette ble vurdert av lærere, eksterne observatører

og studenter. Studien konkluderer med at intervensjonen medførte positive endringer i lærernes tro på både autonomi-støtte og struktur. Studien til Amado et al. (2014) er rettet mot å støtte opp om behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet og dets oppfatning i et flerdimensjonalt program i danseundervisningsøkter. Ulstad, Halvari, Sørebo og Deci (2018) så på et tiltak som skal hjelpe lærere i å være mer autonomistøttende i læring av læringsstrategier blant deres elever (i forhold til standardundervisning), og om dette vil øke elevenes oppfatning av autonomi-støtte fra lærerne, oppfattet kompetanse, autonom motivasjon, bruk av læringsstrategier, deltakelse og karakterer i kroppsøving. Cheon et al. (2012) viser at studiens intervensjon, basert på Autonomy-Supportive Intervention Program (ASIP), var vellykket. Studiene til Tessier et al. (2010) indikerer at tilfredsstillelse av det psykologiske behovet tilhørighet, økte ved at lærer er autonomistøttende. Studien til Cheon og Reeve (2015); Cheon et al. (2012) viser til at tilfredsstillelse av psykologiske behov blant elevene økte for den eksperimentelle gruppen kontra kontrollgruppen. Amado et al. (2014) viser delvis at tilfredsstillelse av psykologiske behov økte ved denne intervensjonen, men de fant også at opplevelse av autonomi og tilhørighet økte i kontrollgruppen. Studiene til Tessier et al. (2009); Cheon og Reeve (2015); Cheon et al. (2012); Amondo et al. (2014); Aelterman et al. (2014) sier ingenting om elevenes direkte opplevelse av glede, mestring, trivsel og tilfredshet, men studiene knyttes sterkt opp mot tilfredsstillelse av psykologiske behov.

Ulstad et al. (2018) benyttet seg av en hel rekke ulike spørsmål som omhandler: Perceived autonomy support, autonomous motivation, perceived competence, learning strategies, participation in PE, performance (selvrapportert karakter og forventet karakter), anstrengelse i kroppsøving, og spørsmål rettet til lærerne om selve intervensjonen. De konkluderer med at intervensjonen førte til forandring i opplevd autonomi, som også førte til forandring i opplevd kompetanse. Denne studien sier ikke noe direkte om opplevelse av glede, mestring, trivsel og tilfredshet blant elevene.

2.3.3 Andre studier knyttet til variablene glede, mestring, trivsel og tilfredshet

Studiene til Lagestad (2017); Nesheim (2008); Medic (2012) er ikke intervensjonsstudier, men har til felles at autonomi er utgangspunktet for deres forskning. Nesheim (2008) indikerer sammenheng mellom autonomistøtte og elevers opplevde behovstilfredsstillelse. Variabler som er benyttet i denne studien og som er relevant for tematikken i denne studien er: Autonomistøtte i kroppsøving, opplevd behovstilfredsstillelse i kroppsøving, kompetanse i kroppsøving, velvære representert ved livstilfredshet. Studien beskriver at det er blant annet

disse hypotesene som kan forsvares: Det er positiv sammenheng mellom autonomistøtte i kroppsøving og elevens opplevde behovstilfredsstillelse i faget. Det er positiv sammenheng mellom autonomistøtte i kroppsøving og elevens opplevde kompetanse i faget. Det er positiv sammenheng mellom opplevd behovstilfredsstillelse i kroppsøving og velvære generelt. Denne studien peker på behovstilfredsstillelse i kroppsøving, men sier ingenting spesifikt om glede og trivsel. Studien påpeker forskjeller i opplevd mestring blant kjønn og tilfredshet kan sees i sammenheng med det denne studien kaller livstilfredshet. Medic (2012) viser til at elevene har høyere ytre motivasjon og amotivasjon i lærerstyrt undervisning sammenlignet med egentrening. Jeg finner dog ingen beskrivelse av glede, mestring, trivsel og tilfredshet i denne studien. Studien til Lagestad (2017) indikerer at selvbestemmelse i kroppsøvingfaget bidrar til å skape en bedre opplevelse av mestring og trivsel blant elevene. Studien måler i midlertidig ikke variablene glede og tilfredshet, men gjennom intervjuer uttrykker elevene økt glede, mestring, trivsel og tilfredshet når de får velge aktiviteter selv.

En annen studie som ikke er en intervensjonsstudie er Fredriksen (2015). Studien har ikke målt elevenes opplevelse av tilfredsstillelse av psykologiske behov, men det vises til at grunnleggende psykologiske behov kan relateres til indre motivasjon (Deci & Ryan, 2002). Det er elevenes indre motivasjon som er utgangspunktet for denne studien. Den ene indeksen i denne studien inneholder dette spørsmålet: «Jeg deltar i kroppsøvingen fordi jeg får glede og tilfredsstillelse». Jeg kan ikke på grunnlag av dette si noe om hvordan elevenes opplevelse av glede kommer til uttrykk i kroppsøvingundervisningen, da dette er ett av tre spørsmål som inngår i denne indeksen. Opplevelse av mestring, trivsel og tilfredshet kommer ikke frem i denne studien.

Studien til Dismore og Bailey (2009) er ikke en studie som tar for seg samme teoretiske rammeverk som denne studien. Likevel er begrepene «fun» og «enjoyment» benyttet, hvor sistnevnte kan direkte oversettes til glede. Resultatene fra denne studien viser at «fun» er en kritisk faktor for å skape en gledelig tilværelse i kroppsøving.

2.3.4 Sammenhenger mellom fysisk aktivitet og selvbestemmelse

Lonesdale et al. (2009); Lonesdale et al. (2013); Ward et al. (2008); How et al. (2013) har alle målt aktivitetsnivå ved hjelp av skritteller eller akselerometer hos elevene, og sett på om dette påvirkes ved opplevd selvbestemmelse (autonomi). Lonesdale et al. (2009) indikerer blant annet at selvbestemt motivasjon kan være en effektiv måte å øke aktivitetsnivå i kroppsøving.

Lonesdale et al. (2013) konkluderer blant annet med at dersom elevene har mulighet til valg i kroppsøvningsundervisningen, kan dette på kort sikt føre til økt fysisk aktivitet og føre til mindre stillesittende adferd. How et al. (2013) viser at i noen av aktivitetene hvor elevene valgte selv viste det seg at aktivitetsnivået var signifikant høyere enn hos elevene som fulgte normal lærerstyrt undervisning. På en annen side fant Ward et al. (2008) ingen sammenheng mellom indre motivasjon og aktivitetsnivå.

Studiene til Medic (2012); Gonzales-Cutre et al. (2016); Chatzisarantis og Hagger (2009) har sett på selvrapportert fysisk aktivitet. I studien til Medic (2012) er det vanskelig å trekke en konklusjon hva angår aktivitetsgrad. Gonzales-Cutre et al. (2014) indikerer at aktivitetsnivå i den eksperimentelle gruppen ble høyere, men effekten av høyere aktivitetsnivå forsvant etter seks måneder. Chatzisarantis og Hagger (2009) indikerer at elever som ble opplært av autonomistøttende lærere rapporterte at de hadde høyere intensjoner om trening på fritid, og deltok oftere i fritidsaktiviteter enn elever i kontrollgruppa.

Fredriksen (2015) har også benyttet akselerometer for måling av aktivitetsnivå hos elevene, men dette ikke som en intervensjonsstudie. Resultatene fra denne masteroppgaven indikerer at elevenes indre motivasjon har en signifikant påvirkning på aktivitetsnivået i kroppsøvingen.

Studien til Patterson og Van Der Mars (2008) benyttet et modifisert system for observasjon av treningstid, samt videoopptak, for å måle elevenes aktivitetsnivå. Denne studiens funn indikerer at elever som var i nær interaksjon med lærer hadde samme aktivitetsgrad som tidligere, og elever som hadde undervisning distansert fra lærer, økte aktivitetsnivå.

2.4 Andre betraktninger ved tidligere forskning

I studiene til Lonesdale et al. (2009); Ward et al. (2008); Prusak et al. (2004) ble valgmulighetene for elevene delvis styrt. Lonesdale et al. (2009) benyttet skritteller i en 20 min økt og Ward et al. (2008) benyttet også skritteller som måleverktøy for aktivitetsgrad. Skritteller som måleverktøy for aktivitetsgrad er begrenset i forhold til akselerometer, da det ikke sier noe om aktivitetens intensitet, varighet og frekvens. Det er også begrensninger når det gjelder akselerometer som måleverktøy. Dette blir presentert i avsnittet om denne studiens svakheter. Lonsdale et al. (2013); How et al. (2013); Fredriksen (2015) benyttet akselerometer, men i en mindre periode enn denne studien. Prusak et al. (2004); Chatzisarantis og Hagger (2009); Amado et al. (2014); Ulstad et al. (2018); Nesheim (2008); Cheon og Reeve (2015); Tessier et al. (2009) benytter ikke måling av aktivitetsnivå som

parameter i sin forskning. Medic (2012) benytter spørreskjema og selvrapportert fysisk aktivitet som grunnlag for sine analyser. Gonzalez-Cutre et al. (2016) benytter seg av “The 7-day physical activity recall” (PAR). Dette er et spørreskjema som måler selvrapportert fysisk aktivitet. Disse to studiene kan ikke direkte knyttes opp mot elevers aktivitetsnivå, da selvrapportert fysisk aktivitetsgrad ikke er en objektiv måling.

Chatzisarantis og Hagger (2009) benyttet tilpassede spørsmål fra learning climate questionnaire (Williams, Sizow, Ross & Deci, 1997) og motivational orientations for physical education som verktøy for sine målinger. De benyttet seg også av selvrapportert deltakelse i fysisk aktivitet, hvor de så på sammenhengen mellom autonomistøttende undervisning på skolen opp mot deltakelse i fysisk aktivitet på fritiden. Amado et al. (2014) benyttet basic psychological needs measurement scale og questionnaire on motivation in dance and corporal expression som grunnlag for sine analyser. Flere studier måler basic psychological needs i sin forskning (Gonzales-Cutre et al. 2016; Tessier et al. 2010; Cheon & Reeve 2015; Nesheim, 2008). Disse psykologiske behovene er autonomi, tilhørighet og kompetanse. Disse studiene som har målt basic psychological needs er innom noe angående det som gjelder kompetanse (mestring), valgmuligheter, tilhørighet, vitalitet og livstilfredshet. Nesheim (2008) har basert analysen sin på hypoteser som er testet gjennom spørreskjema. Glede, mestring, trivsel og tilfredshet inngår i de basale psykologiske behovene, men man kan ikke trekke ut resultater som måler de nevnte variablene spesifikt.

Studiene har også andre begrensninger det er verdt å gå inn på. Prusak et al. (2004); Ward et al. (2008) tar for seg tenåringsjenter, Chatzisarantis og Hagger (2009) ser på det å trene på fritid i sammenheng med autonomistøttende lærere på skolen, og Amado et al. (2014) ser på danseundervisning opp mot autonomi. Tessier et al. (2010); Cheon og Reeve (2014) dreier sitt fokus i forskning mot intervensjoner som går på autonomistøttende lærere, og Gonzalez-Cutre et al. (2016) ser på foreldre og jevnaldrende sin påvirkning mot elevene/barna i fritidssammenheng og skole. Ulstad et al. (2018); Nesheim (2008); Fredriksen (2015); Medic (2012) belyser deler av tematikken i denne studien ut i fra et norsk ståsted hvor kroppsøving er lagt opp annerledes enn i landene de andre studiene er hentet fra. Fredriksen (2015) innhentet akselerometerdata i en kroppsøvings økt, og Nesheim, (2008); Medic (2012) foretok sine innsamlinger i en skoletime, og ikke over en periode hvor flere kroppsøvingsøkter ble inkludert. Studien til Lagestad (2017) har variablene mestring og trivsel i sin studie. Nesheim (2008) sier noe om mestring ang kjønn, spesielt da rettet mot jenter.

Det er viktig å legge til at tidligere forskning gjort på dette området i all hovedsak ikke har sett på hvordan glede, mestring, trivsel, tilfredshet og aktivitetsgrad isolert sett blir påvirket ved selvbestemmelse i form av at elevene får velge aktiviteter selv i kroppsøving (Lonsdale et al. 2009; Ward et al. 2008; Prusak et al. 2004; Lonsdale et al. 2013; How et al. 2013; Fredriksen, 2015; Amado et al. 2014; Ulstad et al. 2018; Gonzalez-Cutre et al. 2016; Tessier et al. 2010; Cheon & Reeve, 2015; Lagestad, 2017; Nesheim, 2008; Medic, 2012; Cheon et al. 2012; Aelterman et al. 2014; Patterson & Van Der Mars, 2008; Dismore & Bailey, 2009; Chatzisarantis & Hagger, 2009).

2.5 Problemstilling

Det er flere begrensninger ved tidligere studier på område. Fleste studiene er intervensjoner rettet mot lærere, har i liten grad et elevperspektiv, og inkluderer i liten grad den konkrete betydningen selvbestemmelse har på glede, mestring, trivsel, tilfredshet og aktivitetsgrad i kroppsøving. Flere av studiene er utført på andre aldersgrupper enn ungdomsskoleelever. Mange av studiene er ikke utformet med et pre-post design, og er også gjort i andre land med en annen kroppsøvingskultur enn i Norge. Aktivitetsnivået i mange av studiene er ikke målt med akselerometer, som er en foretrukket metode (Kolle et al. 2012), men målt ved skritteller og selvrapporterte målinger. Med utgangspunkt i innledningen over vil denne studien ha følgende problemstilling: I hvilken grad vil det å legge opp til selvvalgte aktiviteter i kroppsøvingstimene påvirke ungdomsskoleelevers glede, mestring, trivsel, tilfredshet og aktivitetsgrad i kroppsøvingsfaget?

3.0 Metode

3.1 Design

I tråd med Christoffersen og Johannessen (2012) ble det gjennomført en intervensjonsstudie med tre datainnsamlinger, hvor spørreskjemaabesvarelser, akselerometermålinger og observasjoner utgjorde datagrunnlaget. Gjennom disse målingene ønsket jeg å få innblikk i elevperspektivet (Goodson, 2003). Gjennom et pre-post design vil jeg få et klart sammenligningsgrunnlag når jeg skal analysere datainnsamlingene. Observasjoner gjort underveis i denne studien, er benyttet som komplementær metode. I tillegg ble det skrevet logg ut fra observasjoner med formål om å vite at elever var til stede i undervisningen, at akselerometer ble plassert riktig, tema for undervisningsøktene, og om intervensjonsperiodene ble gjennomført slik de skulle gjennomføres. I tillegg ble observasjoner om hvordan læreren organiserte undervisningen nedskrevet.

3.2 Utvalg

Den respektive skolen som var med i denne studien, er en ungdomsskole med 504 elever som ligger i en av de store byene i Norge. Denne skolen ble valgt fordi dette er en kommunal skole i Norge, og fordi mennesker der var døråpner for meg og mitt prosjekt. 88 tiendeklassinger (15-16 år), fordelt på tre klasser, med samme lærer ble rekruttert til studien. 10.trinn ble valgt på grunnlag av at det er disse elevene den aktuelle læreren som er med i prosjektet underviste i det gitte tidsrommet studien ble gjennomført. Tilfeldig utvelgelse i form av trekking ble gjennomført for å bestemme hvilke klasser som skulle være kontrollgruppe, intervensjonsgruppe 1 og intervensjonsgruppe 2. Forskningsprosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 1) og rektor ved skolen, samt at alle involverte skrev under på et informert samtykke (vedlegg 2).

3.3 Innsamling av data

Datainnsamlingen gikk over to måneder (oktober/desember 2018 og januar/februar 2019). De tre klassene ble observert i til sammen 8 undervisningsøkter (90 min) i kroppsøving per klasse. I forkant av prosjektet svarte elevene på et spørreskjema (vedlegg 3) ut fra sin generelle oppfatning av kroppsøvingfaget. Dette ble klassifisert som en pre-test. Den første måneden (1.periode) utførte elevene på de respektive trinnene vanlig kroppsøvingundervisning (kontrollgruppe), selvbestemt kroppsøving (intervensjonsgruppe 1), og lærerstyrt kroppsøving (intervensjonsgruppe 2), for så å svare på samme spørsmål de svarte på før studien startet (vedlegg 4). Dette ble klassifisert som en post-test. I den andre måneden (2.periode) gjennomførte kontrollgruppen vanlig kroppsøvingundervisning, intervensjonsgruppe 1 gikk over til lærerstyrt undervisning, og intervensjonsgruppe 2 gikk over til å velge aktiviteter selv. Etter denne perioden svarte de også på samme spørsmål som de hadde svart på to ganger tidligere. Dette ble også klassifisert som en post-test. Forskjellen fra det første spørreskjemaet de svarte på, til de to neste (vedlegg 4), var at i det første spørreskjema var spørsmålene formulert ut fra en spørsmålstilling uavhengig av tidsperiode, i motsetning til de to neste hvor det ble spurt om de fire siste ukene. Periode 1 ble utført oktober/november 2018 og periode 2 januar/februar 2019. I alle kroppsøvingstimen (lærerstyrt, vanlig og selvbestemt) i denne tomånedersperioden hadde elevene på seg akselerometer for å måle aktivitetsgrad.

Hensikten med å bruke spørreskjema og akselerometer i forskningen er at jeg får en subjektiv mening fra elevene gjennom svar på spørreskjema, og objektive data gjennom akselerometermålinger. På denne måten er dette med på å styrke studiens validitet og reliabilitet, i tråd med Christoffersen og Johannessen (2012) sine uttalelser om validitet til datamaterialet. Reliabilitet handler om målingenes nøyaktighet (Enoksen, Tønnesen & Tjelta, 2007). Måling av aktivitetsnivå kan dermed bidra inn i diskusjonen som omhandler faktisk aktivitetsnivå i kroppsøvingstimene, og i det større bildet som angår barn- og unges vaner når det kommer til fysisk aktivitet.



Figur 3 - (Viser hvordan innsamling av data fant sted).

Utvalgte spørsmål fra REPAC prosjektet ved Norges idrettshøgskole (NIH) ble benyttet i dette prosjektet (vedlegg 5). Disse spørsmålene er utarbeidet av aktuelle forskere innen kroppsøving, og de er nært knyttet opp til glede, mestring, trivsel og tilfredshet. De er også tilknyttet selvbestemmelse som teoretisk rammeverk basert på blant annet psykologiske basale behov (Vlachopoulos, Symeon, Michailidou & Sotiria, 2006), motivasjon (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000), tilhørighet (Anderson-Butcher & Conroy, 2002) og iver (Mikalsen, Lagestad, Bentzen & Säfvenbom, 2019). Etter gjennomgang av REPAC spørreskjema ble spørsmålene delt i de ulike indeksene glede, mestring, trivsel og tilfredshet. Variabelen valgmuligheter ble også dannet. Alle spørsmålene/påstandene hadde svaralternativer med en likert skala på 1-7. Jeg var til stede under alle kroppsøvingstimene for de respektive klassene begge månedene intervensjonen ble gjennomført, og observerte hvordan øktene ble gjennomført. Prosedyrene som ble fulgt hver gang var følgende: Jeg møtte elevene på samme plass i trappa opp til gymsalen etter at de hadde skiftet. Jeg delte ut

akselerometer som var tilknyttet hver elev med et akselerometernummer (for øvrig det samme ID nummer de hadde på spørreskjemaene). Jeg sørget for at akselerometrene ble plassert riktig. Ved innlevering av akselerometrene var jeg plassert på samme sted til samme tid ved hver endt kroppsøvingstime. Jeg benyttet meg av 30 stk akselerometer hvor hvert akselerometer var tilknyttet tre elever fra tre ulike klasser. På denne måten ble det oversiktlig da jeg skulle hente ut data.

Akselerometer er et vanlig forskningsverktøy som brukes til å vurdere fysisk aktivitet i ulike populasjoner (Rothney, Schaefer, Neumann, Choi & Cheng, 2012). Akselerometeret registrerer intensitet, frekvens og varighet på aktiviteten, og angir mønsteret i aktiviteten (Meijer, Westerterp, Verhoeven, Koper & Hoor, 1991; Chen & Bassett, Jr, 2005). Menneskelig bevegelse registreres og støy fra blant annet elektriske gjenstander eller vibrasjoner fra transport i motorkjøretøy filtreres vekk (Chen & Bassett, Jr, 2005). Fordelen med akselerometeret er at det objektivt registrerer den totale fysiske aktiviteten og at det er enkelt å bruke (Matthews, 2005). I denne studien ble akselerometer av typen ActiGraph GTM1 (ActiGraph, Fort Walton Beach, FL) benyttet for å måle ungdommenes aktivitetsnivå i kroppsøvingundervisningen. Akselerometrene ble testet i forkant av prosjekt hvor de ble brukt sammenhengende en uke. Da selve innsamlingen fant sted ble de initiert og data overført hver 14 dag. Dette for å sikre at batteri ikke gikk tom. Utvalgt data som ble benyttet i studien var aktivitet med moderat eller høy intensitet, da det er dette som er relevante data for min del i en kroppsøvingssammenheng. Elevene gikk med akselerometer i hver kroppsøvingstime denne studien fant sted, for å sikre aktivitetsdata for disse undervisningsøktene, og i tråd med tidligere populasjonsstudier, blant annet av norske 15-åringere (Kolle et al. 2012). Elevene fikk muntlig informasjon, og det ble vist hvordan akselerometeret skulle plasseres ved høyre hofte. Det ble også informert om at fra den tid akselerometeret var plassert, skulle det ikke bli tatt av før innlevering. Etter hver økt ble akselerometrene samlet inn, og akselerometerdataene ble lastet inn i Actilife og bearbeidet hver fjortende dag. Rådatafilene var målt med 5 sekunders lagringsintervaller (epochs). Manglende perioder med data ble i tråd med Kolle et al. (2012) definert som sammenhengende perioder med 20 minutter eller mer hvor akselerometeret hadde registrert 0 tellinger. Grenseverdien for moderat intensitet ble satt til 2000 tellinger (Kolle et al. 2012). Denne grenseverdien blir også benyttet i andre studier (Andersen, 2017; Meyer et al. 2013). På en annen side er det studier som benytter andre

grenseverdier for moderat intensitet (Viciano, Mayorga-Vega & Martinez-Baena, 2016; Mayorga-Vega, Saldías & Viciano, 2017).

3.4 Bearbeiding av data

Spørreskjema fra Norges idrettshøgskole «the REPAC project» (vedlegg 5) ble i sin helhet gjennomgått for å finne spørsmål jeg skulle benytte meg av. Jeg falt da på 49 spørsmål som jeg mente var viktige og nødvendige for å belyse min forskning. Ikke alle spørsmål ble benyttet i analysen, men det ble gjort et utvalg for de ulike indeksene. De fire indeksene med tilhørende spørsmål ble testet i faktoranalyse for å finne ut om spørsmålene hørte sammen. I alle de fire indeksene viste det seg at alle spørsmålene hørte sammen, og målte fenomenene. Spørsmålene ble fordelt slik at kategorien glede bestod av fem spørsmål/påstander; «fordi kroppsøving er artig/morsomt», «fordi det føles godt å ha kroppsøving», «jeg gleder meg alltid til jeg skal ha kroppsøving», «jeg har lyst til å ha kroppsøving», «jeg er alltid lykkelig når jeg har hatt kroppsøving».

Mestring bestod av fire spørsmål/påstander; «jeg føler jeg har stor fremgang i forhold til målet med kroppsøving», «jeg føler jeg utfører øvelsene i kroppsøving veldig riktig», «jeg føler aktivitetene i kroppsøvingstimene er noe jeg får til bra», «jeg føler jeg kan klare de oppgavene det legges opp til i kroppsøvingstimene».

Trivsel hadde seks spørsmål/påstander; «jeg føler meg veldig bekvem sammen med de andre elevene i kroppsøvingstimene», «fordi jeg synes kroppsøving er trivelig», «opplever jeg meg som en viktig del av gruppen», «skulle ønske at jeg ikke var en del av gruppa», «opplever jeg meg akseptert», «jeg liker å ha kroppsøving».

Tilfredshet hadde fire spørsmål/påstander; «hva synes du om kroppsøvingstimene?», hva synes du om gjennomføringen av kroppsøvingstimene?», «jeg føler sterkt at kroppsøving passer måten jeg vil være i aktivitet på», «det vi driver med i kroppsøvingstimene er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at kroppsøving skal være».

I tillegg ble det laget en variabel med navn «valgmuligheter» som inneholdt ett spørsmål; «jeg føler sterkt at jeg har mulighet til å gjøre valg i forhold til aktivitetene i kroppsøvingstimene». Denne variabelen ble opprettet, da hele tanken bak studien var å studere betydningen av selvbestemmelse.

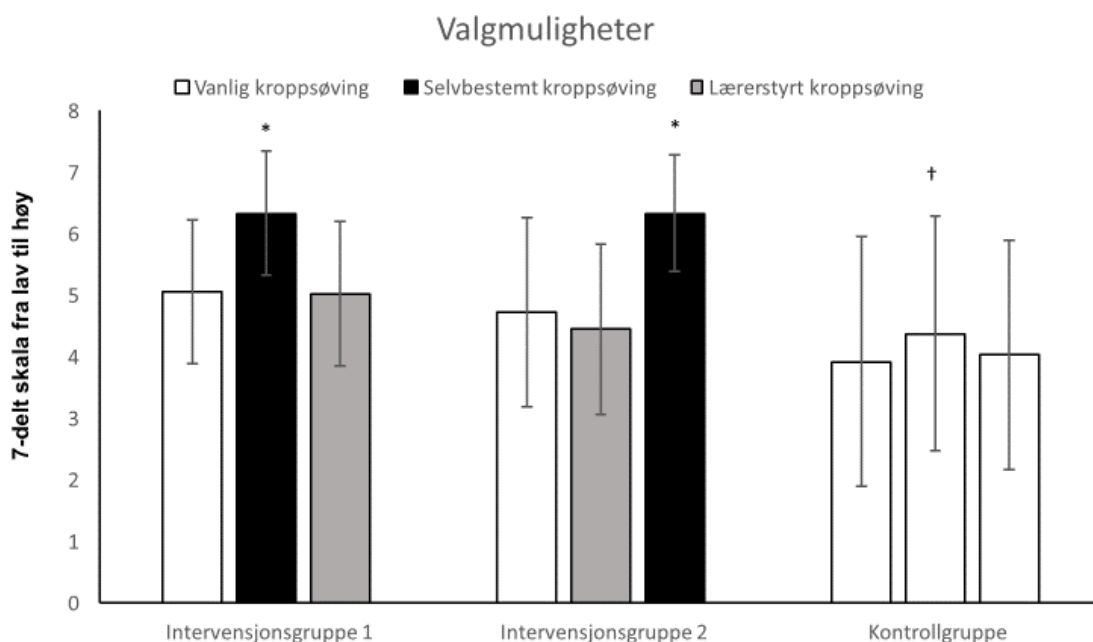
Alle elevene ble gitt en kode, og den samme koden ble benyttet på spørreskjema og akselerometer ved hver innsamling. Denne organiseringen gjorde analysearbeidet ryddig og oversiktlig, og det var lett å knytte svar på spørreskjema opp mot aktivitetsmålingene.

3.5 Analyse av data

Faktoranalyse ble benyttet for å undersøke hvorvidt spørsmålene som ble inkludert i de ulike indeksene hørte sammen i meningsfulle klynger, for å bekrefte en på forhånd antatt sammenheng mellom ulike variabler (konfirmerende tilnærming). Faktoranalysen viste at alle spørsmålene i alle de ulike indeksene hadde en høy egenverdi langt over 1 (fra 2.9-4.0), hadde en høy felles samvariasjon (mellom 0.7-0.9), og den totale variansen som ble forklart av spørsmålene som ble inkludert i de ulike indeksene var høy (mellom 0.70 og 0.80). Repeated measures ANOVA ble benyttet for å studere endringer i trivsel, tilfredshet, glede, mestring og valgmuligheter over tid, samt belyse forskjeller mellom de tre gruppene (Gray & Kinnear, 2012). Effektstørrelse ble rapportert ved hjelp av η^2_p (partial eta-squared), hvor $0.01 < \eta^2 < 0.06$ indikerer en liten effekt; $0.06 < \eta^2 < 0.14$, en middels effekt; og $\eta^2 > 0.14$, en stor effekt (Cohen, 1988). Videre ble det benyttet parrede t-tester med Bonferroni korreksjoner for å belyse forskjeller mellom de enkelte gruppene når det gjaldt; mestring, glede, valgmuligheter, trivsel, tilfredshet, og aktivitetsgrad (MVPA og CPM). Dataen ble analysert i analyseprogrammet SPSS, versjon 25.0 (IBM, Armonk, NY, U.S.A.). Observasjonsnotatene ble brukt for å utfylle og komplementere de kvantitative dataene, samt å eventuelt underbygge de analytiske funnene. De ble også benyttet for å ha kontroll på studiens prosess.

4.0 Resultat

De tre skoleklassene som ble valgt ut i denne studien er beskrevet som intervensjonsgruppe 1, intervensjonsgruppe 2 og kontrollgruppe. Første søylen i hver gruppe representerer svar elevene gav før prosjektet startet (pre-test), den andre søylen viser til svar elevene ga etter den første måneden av studiet (post1-test), og den tredje søylen viser til svar elevene ga etter den andre måneden av studiet (post2-test). Som man ser inneholder søylediagrammene som handler om MVPA og CPM to søyler pr gruppe. Dette er fordi jeg målte aktivitetsgrad i de to aktuelle månedene innsamlingen fant sted, og ikke før jeg startet prosjektet. Alle resultater er oppgitt som gjennomsnitt for hver av de tre klassene som var med i denne studien.



Opplevelse av valgmuligheter blant elever i vanlig kroppsøving, lærerstyrt kroppsøving og selvbestemt kroppsøving. *Signifikant høyere opplevelse av valgmuligheter ved selvbestemmelse, sammenlignet med vanlig undervisning og lærerstyrt undervisning ($p < 0.05$). † Signifikant lavere opplevelse av valgmuligheter i kontrollgruppen, sammenlignet med intervensjonsgruppe 1 og 2 ($p < 0.05$).

Figur 4 – Elevenes opplevelse av muligheten til å gjøre valg i forhold til aktivitetene i kroppsøvingstimene.

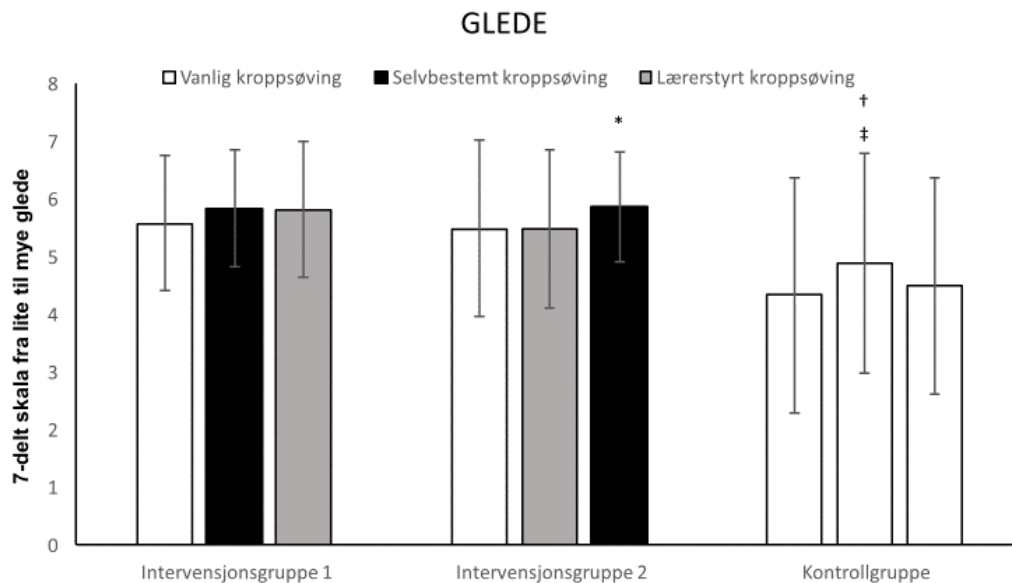
Analysene viste en signifikant endring i opplevelsen av valgmuligheter over tid mellom gruppene ($F_{2,166} = 5.65$, $p = 0.008$, $\eta^2 = 0.057$). Det var også en signifikant forskjell i opplevelsen av valgmuligheter mellom gruppene ($F_{2,83} = 11.86$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.222$), samt en interaksjon mellom tid og gruppe ($F_{4,166} = 11.87$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.222$). Post hoc tester med bonferroni korreksjoner viste at både I1 og I2 oppgav signifikant høyere opplevelse av valgmuligheter enn kontrollgruppen (mean differanse = 1.35, 95% CI = 0.6, 2.1, $p < 0.001$ og mean differanse = 1.06, 95% CI = 0.4, 1.8, $p = 0.001$), men ingen signifikante forskjeller mellom I1 og I2 ($p > 0.05$).

Intervensjonsgruppe 1 opplevde signifikant sterkere grad av valgmuligheter i selvbestemt kroppsøving sammenlignet med vanlig kroppsøving ($t = -4.448$, $p < 0.05$), og lærerstyrt kroppsøving ($t = 4.176$, $p < 0.05$). Det var imidlertid ingen signifikante forskjeller mellom vanlig kroppsøving og lærerstyrt kroppsøving på dette området ($t = .138$, $p > 0.05$).

Intervensjonsgruppe 2 opplevde signifikant sterkere grad av valgmuligheter i selvbestemt kroppsøving sammenlignet med vanlig kroppsøving ($t = -5.113$, $p < .05$), og lærerstyrt

undervisning ($t = -6.176, p < 0.05$). Det var imidlertid ingen signifikante forskjeller mellom vanlig kroppsøving og lærerstyrt kroppsøving på dette området ($t = 1.000, p > 0.05$).

Det var ikke signifikante forskjeller i kontrollgruppen når det gjaldt opplevelse av valgmuligheter mellom T1 og T2 ($t = -1.142, p > 0.05$), T2 og T3 ($t = .943, p > 0.05$), eller mellom T1 og T3 ($t = -.221, p > 0.05$).



Opplevelse av glede blant elever i vanlig kroppsøving, lærerstyrt kroppsøving og selvbestemt kroppsøving.
 *Signifikant høyere opplevelse av glede ved selvbestemmelse, sammenlignet med lærerstyrt undervisning ($p < 0.05$). † Signifikant lavere opplevelse av glede i kontrollgruppen, sammenlignet med intervensjonsgruppe 1 og 2 ($p < 0.05$). ‡ Signifikant høyere opplevelse av glede ved T2, sammenlignet med T1 ($p < 0.05$).

Figur 5 – Elevenes opplevelse av glede i kroppsøvingstimene.

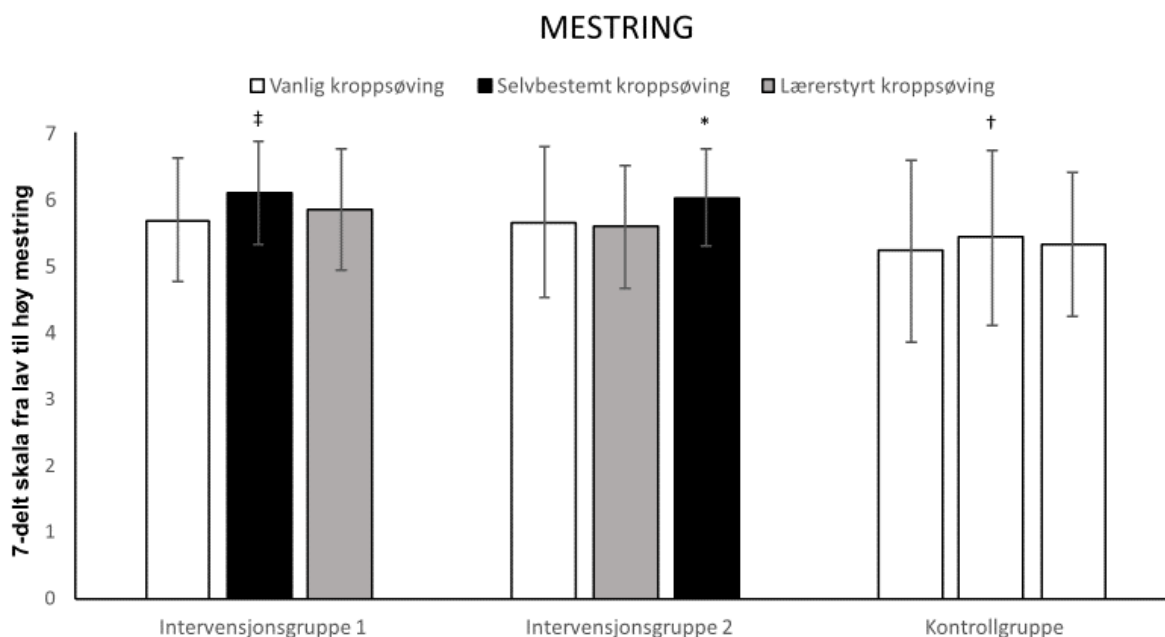
Analysene viste ingen signifikant endring i opplevelsen av glede over tid mellom gruppene ($F_{2,148} = 2.35, p = 0.099, \eta^2 = 0.031$). Det var imidlertid en signifikant forskjell i opplevelsen av glede mellom gruppene ($F_{2,74} = 8.31, p = 0.001, \eta^2 = 0.183$), men ingen interaksjon mellom tid og gruppe ($F_{4,148} = 2.16, p = 0.076, \eta^2 = 0.055$). Post hoc tester med bonferroni korreksjoner viste at både I1 og I2 oppgav signifikant høyere opplevelse av glede enn kontrollgruppen (mean differanse = $-7.56, 95\% \text{ CI} = -12.4, -2.7, p = 0.001$ og mean differanse = $-5.86, 95\% \text{ CI} = -10.4, -1.3, p = 0.007$), men ingen signifikante forskjeller mellom I1 og I2 ($p > 0.05$).

Intervensjonsgruppe 1 opplevde ikke signifikant sterkere grad av glede i selvbestemt kroppsøving sammenlignet med vanlig kroppsøving ($t = -.928, p > 0.05$), og lærerstyrt

kroppsøving ($t = -.092$, $p > 0.05$). Det var heller ingen signifikante forskjeller mellom vanlig kroppsøving og lærerstyrt kroppsøving på dette området ($t = -1.727$, $p > 0.05$).

Intervensjonsgruppe 2 opplevde signifikant sterkere grad av glede i selvbestemt kroppsøving sammenlignet med lærerstyrt kroppsøving ($t = -2.688$, $p < 0.05$). De opplevde ikke signifikant sterkere grad av glede i selvbestemt kroppsøving sammenlignet med vanlig kroppsøving ($t = -1.859$, $p > 0.05$). Det var heller ingen signifikante forskjeller mellom vanlig kroppsøving og lærerstyrt kroppsøving på dette området ($t = .037$, $p > 0.05$).

I kontrollgruppen var det en signifikant økning i opplevelsen av glede mellom T1 og T2 ($t = -2.171$, $p < 0.05$). Det var imidlertid ikke signifikante forskjeller når det gjaldt opplevelse av glede mellom T2 og T3 ($t = 1.709$, $p > 0.05$), eller mellom T1 og T3 ($t = -.441$, $p > 0.05$).



Opplevelse av mestring blant elever i vanlig kroppsøving, lærerstyrt kroppsøving og selvbestemt kroppsøving. *Signifikant høyere opplevelse av mestring ved selvbestemmelse, sammenlignet med vanlig undervisning og lærerstyrt undervisning ($p < 0.05$). ‡ Signifikant høyere opplevelse av mestring ved selvbestemmelse, sammenlignet med vanlig kroppsøving ($p < 0.05$). † Signifikant lavere opplevelse av mestring i kontrollgruppen, sammenlignet med intervensjonsgruppe 1 og 2 ($p < 0.05$).

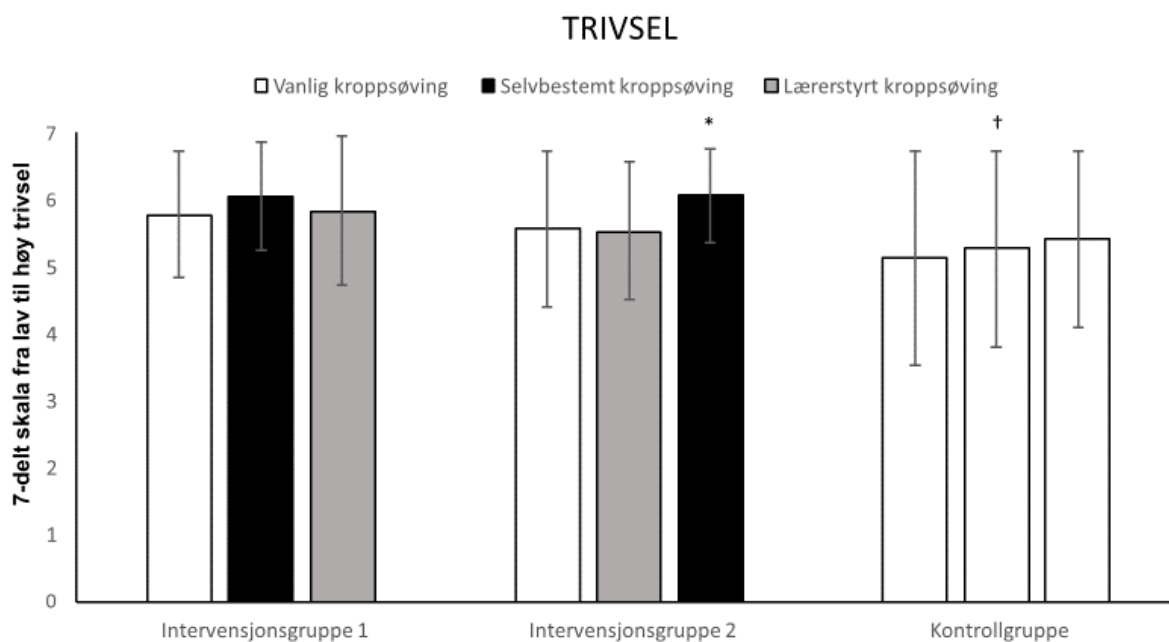
Figur 6 – Elevenes opplevelse av mestring i kroppsøvingstimene.

Analysene viste ingen signifikant endring i opplevelsen av mestring over tid mellom gruppene ($F_{2,156} = 2.63$, $p = 0.075$, $\eta^2 = 0.033$). Det var heller ikke en signifikant forskjell i opplevelsen av mestring mellom gruppene ($F_{2,78} = 2.76$, $p = 0.070$, $\eta^2 = 0.066$), og heller ingen interaksjon mellom tid og gruppe ($F_{4,156} = 1.85$, $p = 0.123$, $\eta^2 = 0.045$).

Intervensjonsgruppe 1 opplevde signifikant sterkere grad av mestring i selvbestemt kroppsøving sammenlignet med vanlig kroppsøving ($t = -2.067, p = 0.05$). De opplevde ikke signifikant sterkere grad av mestring i selvbestemt kroppsøving sammenlignet med lærerstyrt kroppsøving ($t = -1.859, p > 0.05$). Det var heller ingen signifikante forskjeller mellom vanlig kroppsøving og lærerstyrt kroppsøving på dette området ($t = -1.464, p > 0.05$).

Intervensjonsgruppe 2 opplevde signifikant sterkere grad av mestring i selvbestemt kroppsøving sammenlignet med lærerstyrt undervisning ($t = -2,191, p < 0.05$), og vanlig kroppsøving ($t = -2.240, p < 0.05$). Det var heller ingen signifikante forskjeller mellom vanlig kroppsøving og lærerstyrt kroppsøving på dette området ($t = .351, p > 0.05$).

Det var ikke signifikante forskjeller i kontrollgruppen når det gjaldt opplevelse av mestring mellom T1 og T2 ($t = -.807, p > 0.05$), T2 og T3 ($t = .549, p > 0.05$), eller mellom T1 og T3 ($t = -.495, p > 0.05$).



Opplevelse av trivsel blant elever i vanlig kroppsøving, lærerstyrt kroppsøving og selvbestemt kroppsøving. *Signifikant høyere opplevelse av trivsel ved selvbestemmelse, sammenlignet med vanlig undervisning og lærerstyrt undervisning ($p < 0.05$). † Signifikant lavere opplevelse av trivsel i kontrollgruppen, sammenlignet med intervensjonsgruppe 1 og 2 ($p < 0.05$).

Figur 7 – Elevenes opplevelse av trivsel i kroppsøvingstimene.

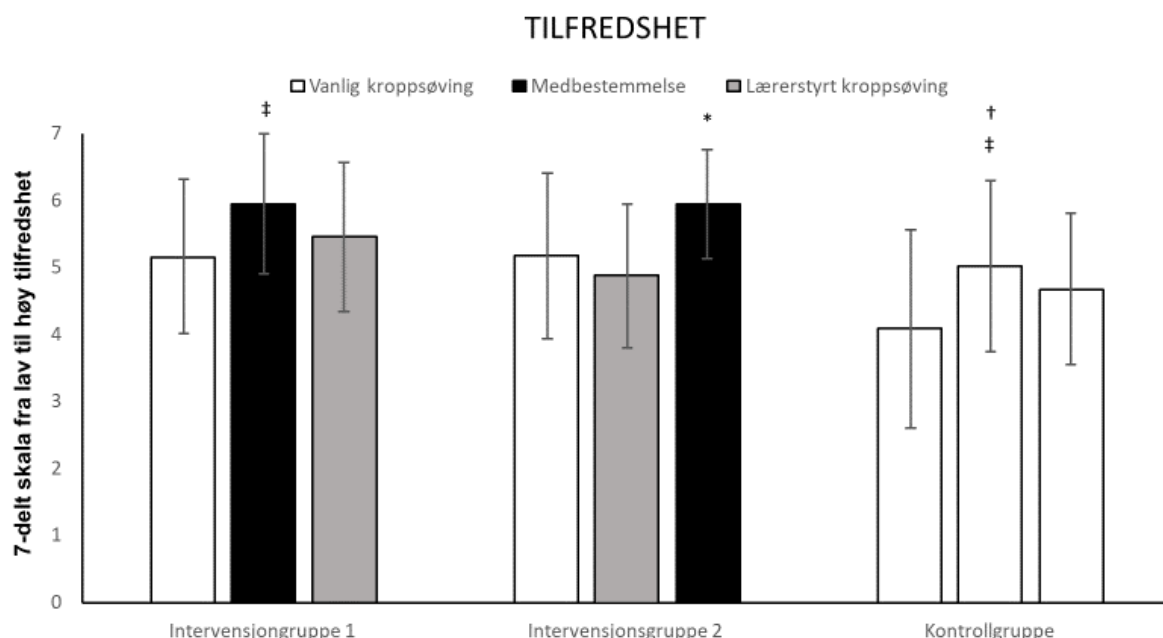
Analysene viste en signifikant endring i trivsel over tid mellom gruppene ($F_{2,148} = 5.65, p = 0.004, \eta^2 = 0.071$). Det var også en signifikant forskjell i trivsel mellom gruppene ($F_{2,74} = 3.66, p = 0.030, \eta^2 = 0.090$). Det var imidlertid ingen interaksjon mellom tid og gruppe (F_4 ,

$t_{148} = 1.55, p = 0.190, \eta^2 = 0.040$). Post hoc tester med bonferroni korreksjoner viste at T1 oppgav signifikant høyere trivsel enn kontrollgruppen (mean differanse = 4.76, 95% CI = 0.4, 9.1, $p = 0.027$), men analysene påviste ikke andre signifikante forskjeller mellom gruppene ($p > 0.05$).

Intervensjonsgruppe 1 opplevde ikke signifikant sterkere grad av trivsel i selvbestemt kroppsøving sammenlignet med vanlig kroppsøving ($t = -1.506, p > 0.05$), og lærerstyrt kroppsøving ($t = .748, p > 0.05$). Det var heller ingen signifikante forskjeller mellom vanlig kroppsøving og lærerstyrt kroppsøving på dette området ($t = -1.409, p > 0.05$).

Intervensjonsgruppe 2 opplevde signifikant sterkere grad av trivsel i selvbestemt kroppsøving sammenlignet med lærerstyrt kroppsøving ($t = -3.663, p < 0.05$), og vanlig kroppsøving ($t = -2.775, p < 0.05$). Det var heller ingen signifikante forskjeller mellom vanlig kroppsøving og lærerstyrt kroppsøving på dette området ($t = .234, p > 0.05$).

Det var ikke signifikante forskjeller i kontrollgruppen når det gjaldt opplevelse av trivsel mellom T1 og T2 ($t = -.790, p > 0.05$), T2 og T3 ($t = -.839, p > 0.05$), eller mellom T1 og T3 ($t = -1.461, p > 0.05$).



Opplevelse av tilfredshet blant elever i vanlig kroppsøving, lærerstyrt kroppsøving og selvbestemt kroppsøving. *Signifikant høyere opplevelse av tilfredshet ved selvbestemmelse, sammenlignet med vanlig undervisning og lærerstyrt undervisning ($p < 0.05$). ‡ Signifikant høyere opplevelse av tilfredshet ved selvbestemmelse, sammenlignet med vanlig kroppsøving ($p < 0.05$). † Signifikant lavere opplevelse av tilfredshet i kontrollgruppen, sammenlignet med intervensjonsgruppe 1 og 2 ($p < 0.05$). ‡ Signifikant høyere opplevelse av tilfredshet ved T2, sammenlignet med T1 ($p < 0.05$).

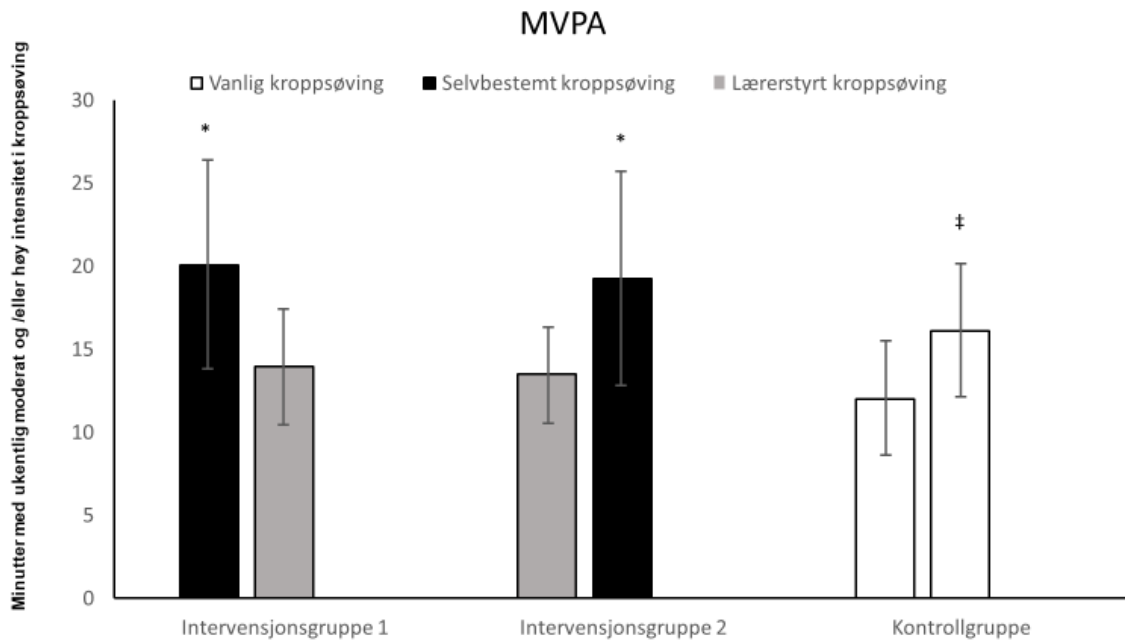
Figur 8 – Elevenes opplevelse av tilfredshet i kroppsøvingstimene.

Analysene viste en signifikant endring i opplevelsen av tilfredshet over tid mellom gruppene ($F_{2,158} = 9.74, p < 0.001, \eta^2 = 0.110$). Det var også en signifikant forskjell i opplevelsen av tilfredshet mellom gruppene ($F_{2,79} = 7.46, p = 0.001, \eta^2 = 0.159$), og også en interaksjon mellom tid og gruppe ($F_{4,158} = 9.62, p < 0.001, \eta^2 = 0.196$). Post hoc tester med bonferroni korreksjoner viste at både I1 og I2 oppgav signifikant høyere opplevelse av tilfredshet enn kontrollgruppen (mean differanse = 3.83, 95% CI = 1.3, 6.4, $p = 0.001$ og mean differanse = 2.78, 95% CI = 0.3, 5.2, $p = 0.020$), men ingen signifikante forskjeller mellom I1 og I2 ($p > 0.05$).

Intervensjonsgruppe 1 opplevde signifikant sterkere grad av tilfredshet i selvbestemt kroppsøving sammenlignet med vanlig kroppsøving ($t = -3.504, p < 0.05$). De opplevde ikke signifikant sterkere grad av tilfredshet i selvbestemt kroppsøving sammenlignet med lærerstyrt kroppsøving ($t = 1.977, p > 0.05$). Det var heller ingen signifikante forskjeller mellom vanlig kroppsøving og lærerstyrt kroppsøving på dette området ($t = -1.364, p > 0.05$).

Intervensjonsgruppe 2 opplevde signifikant sterkere grad av tilfredshet i selvbestemt kroppsøving sammenlignet med lærerstyrt kroppsøving ($t = -5.192, p < 0.05$), og vanlig kroppsøving ($t = -3.201, p < 0.05$). Det var heller ingen signifikante forskjeller mellom vanlig kroppsøving og lærerstyrt kroppsøving på dette området ($t = 1,601, p > 0.05$).

I kontrollgruppen var det en signifikant økning i opplevelsen av tilfredshet mellom T1 og T2 ($t = -3.813, p < 0.05$), og T1-T3 ($t = -2.469, p < 0.05$). Det var imidlertid ikke signifikante forskjeller når det gjaldt opplevelse av tilfredshet mellom T2 og T3 ($t = 1.970, p > 0.05$).



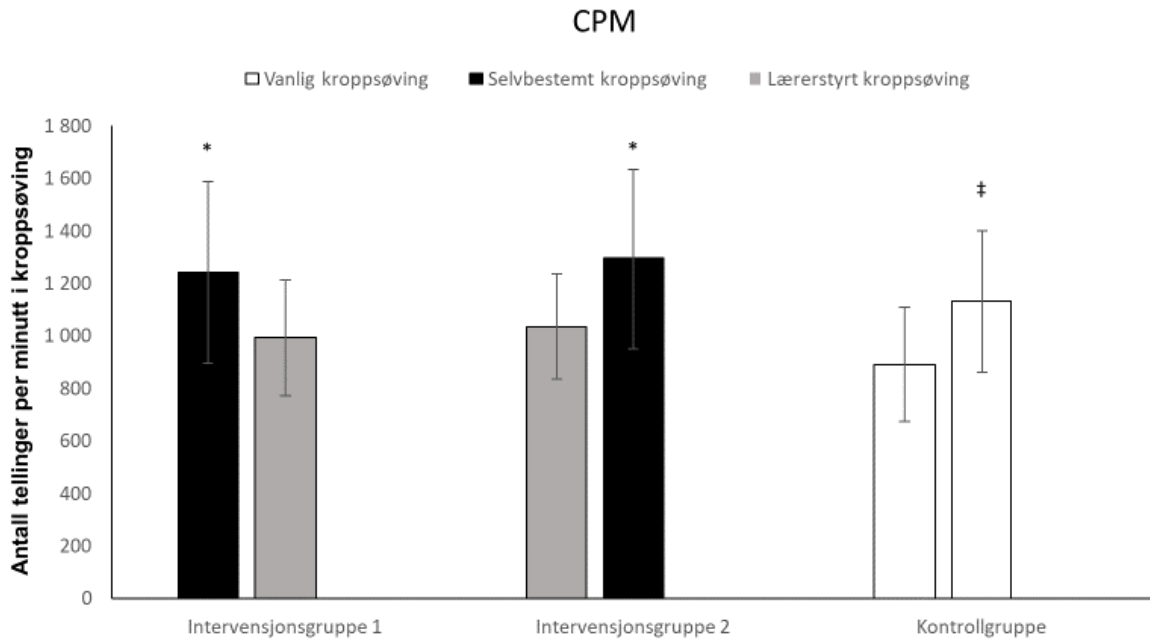
Fysisk aktivitetsnivå blant elever i vanlig kroppsøving, lærerstyrt kroppsøving og selvbestemt kroppsøving.
 *Signifikant høyere aktivitetsnivå ved selvbestemmelse, sammenlignet med lærerstyrt undervisning ($p < 0.05$).
 ‡ Signifikant høyere aktivitetsnivå ved T2, sammenlignet med T1 ($p < 0.05$).

Figur 9 – Elevenes aktivitetsnivå (MVPA) i kroppsøvingstimene.

Intervensjonsgruppe 1 har signifikant høyere MVPA i selvbestemt kroppsøving sammenlignet med lærerstyrt kroppsøving ($t = 6.031, p < 0.05$).

Intervensjonsgruppe 2 har signifikant høyere MVPA i selvbestemt kroppsøving sammenlignet med lærerstyrt kroppsøving ($t = -5.377, p < 0.05$).

Kontrollgruppa har lavere MVPA i periode 1 kontra periode 2 ($t = -5.994, p < 0.05$). Denne forskjellen er signifikant.



Antall tellinger per minutt blant elever i vanlig kroppsøving, lærerstyrt kroppsøving og selvbestemt kroppsøving. *Signifikant høyere antall tellinger per minutt ved selvbestemmelse, sammenlignet med lærerstyrt undervisning ($p < 0.05$). ‡ Signifikant høyere antall tellinger per minutt ved T2, sammenlignet med T1 ($p < 0.05$).

Figur 10 – Elevenes aktivitetsnivå (CPM) i kroppsøvingstimene.

Intervensjonsgruppe 1 har signifikant høyere CPM i selvbestemt kroppsøving sammenlignet med lærerstyrt kroppsøving kontra ($t = 4.450$, $p < 0.05$).

Intervensjonsgruppe 2 har signifikant høyere CPM i selvbestemt kroppsøving sammenlignet med lærerstyrt kroppsøving ($t = -4.669$, $p < 0.05$).

Kontrollgruppa har lavere CPM i periode 1 kontra periode 2 ($t = -5.095$, $p < 0.05$). Denne forskjellen er signifikant.

5.0 Drøfting

I mitt design står selvbestemmelse sentralt når det gjaldt valg av aktiviteter. Derfor har jeg inkludert en figur som viser hvorvidt elevene opplevde at de hadde valgmuligheter.

Hovedformålet for denne studien var imidlertid å svare på i hvilken grad selvbestemmelse i kroppsøving påvirket fire indekser som belyste henholdsvis glede, mestring, trivsel og tilfredshet, samt elevenes aktivitetsgrad i kroppsøving. Resultatene vil videre bli drøftet i den nevnte rekkefølgen over.

5.1 Valgmuligheter

Analysene viser at elevene i utgangspunktet (T1) hadde relativ høy følelse av at de hadde valgmuligheter, men etter intervensjonsperioden økte denne følelsen av valgmuligheter signifikant. Dette resultatet viser at opplevelsen av det å ta valg er signifikant høyere for begge intervensjonsgruppene da de valgte aktiviteter selv. Kontrollgruppa scoret generelt lavere på dette spørsmålet, noe som kan indikere at de opplever, eller har et annet syn hva angår valgmuligheter enn de to andre gruppene. Grunnlaget for at denne variabelen er med i min forskning er fordi intervensjonen i dette studiet handler om i hvilken grad elevene opplever at de er med på å ta valg (elevmedvirkning/selvbestemmelse).

I tråd med Deci og Ryan (1985) som sier at indre motivasjon oppstår når tre grunnleggende menneskelige behov oppfylles; autonomi (selvbestemmelse), kompetanse og tilhørighet legges det til grunn at elevene følte sterkere grad av valgmuligheter i kroppsøvningsundervisningen da de valgte selv. Når elever føler at de er med på å bestemme kan man tenke seg at dette er en faktor som påvirker deres indre motivasjon. Dette er i tråd med Deci og Ryans (2002) selvbestemmelsesteori, hvor de påpeker at å ta utgangspunkt i elevenes ønsker for at de skal oppleve aktivitetene som meningsfulle er viktig. Flere intervensjonsstudier har funnet ut at når elevene fikk gjøre valg, økte den indre motivasjonen (Lonsdale et al. 2009; Lonsdale et al. 2013; How et al. 2013; Prusak et al. 2004; Ligestad, 2017; Ward et al. 2008). Observasjoner av hvordan undervisningen i intervensjonsperiodene i både I1 og I2 ble gjennomført, støttes opp under om resultatene at elevene valgte aktiviteter selv. Det virket også som om at aktivitetene de valgte var meningsfulle for hver enkelt. Dette så ut til å gjelde de fleste elevene, men noen unntak forekom i begge gruppene. Jeg observerte at undervisningen for kontrollgruppa var lagt opp slik at elevene hadde lite valgmuligheter i vanlig kroppsøvningsundervisning.

Resultatene viser at intervensjonsgruppene følte i langt større grad følelse av autonomi enn kontrollgruppa. Dette kan man antyde har sammenheng med at kontrollgruppa ikke hadde mulighet til å velge aktiviteter selv da studien pågikk, og man kan anta at måten undervisningen var lagt opp på ikke innbydde til å ta valg. Ryan og Deci (2007) sier i teorien om kognitiv evaluering (CET) at miljømessige faktorer og hendelser øker eller svekker indre motivasjon. Dette er i tråd med studiens funn at når et miljø endrer seg (fra lærerstyrt til selvbestemt kroppsøving) kan dette påvirke indre motivasjon. I dette tilfelle ser man at valgmuligheter har økt følelsen av autonomi hos elevene. Mine observasjonsdata underbygger

disse funnene. Mange elever viste stor interesse da de skulle velge aktiviteter selv. Denne friheten skapte gode opplevelser i kroppsøvfingsfaget for disse elevene. Resultat viser også at kontrollgruppa følte sterkere valgmuligheter i en periode (T2). Dette kan skyldes at den aktuelle læreren i denne perioden med vanlig kroppsøvfingsundervisning ga elevene valgmuligheter der og da i undervisningssituasjonen i større grad enn i de andre periodene (T1 og T3). Dette er noe jeg ikke med sikkerhet kan bekrefte, da jeg satt på sidelinjen og kun hørte samtaler lærer hadde i plenum. Jeg hørte ikke samtaler lærer hadde med en og en elev eller i mindre grupper.

5.2 Glede

Analysene viser at elevene i de ulike gruppene opplever i utgangspunktet (T1) kroppsøvfingsfaget som en arena for glede. Kontrollgruppa opplevde generelt mindre grad av glede enn intervensjonsgruppene. Det kan være mange grunner til at det er slik; hvilket læringsklima det er i gruppa, den generelle interessen for kroppsøving og relasjon til lærer kan være faktorer som gjør at kontrollgruppa opplever mindre glede enn intervensjonsgruppene. Analysen viser at når intervensjonsgruppene har selvvalgte aktiviteter gir de uttrykk for mest glede. Dette resultatet er signifikant høyere hos intervensjonsgruppe 2 da de valgte aktiviteter selv, og for intervensjonsgruppe 1 er dette den perioden hvor opplevd glede er størst. Resultater fra studien til Dismore og Bailey (2009) viser at «fun» er en kritisk faktor for å skape en gledelig tilværelse i kroppsøving. Da intervensjonsgruppene valgte aktiviteter selv kan man anta at den gledelige tilværelsen i kroppsøving var størst, sammenlignet med da lærer styrte undervisningen. Gjennom at elevene velger aktiviteter selv som de liker å holde på med kan man anta at dette er aktiviteter som er lystbetont og forbindes med glede. Denne tilnærmingen er i tråd med Wright (2004) som sier at en aktivitet stiller ulike krav til ferdighet som en standard for å lykkes, men som samtidig handler om hvorvidt aktiviteten innehar aspekt av glede. Kretchmar (1994) peker på at gleden man får i kroppsøving er en indre verdi. Indre verdi henger sammen med indre motivasjon. Om elever føler at aktiviteten har en indre verdi for dem kan dette føre til mer indre motiverte elever. Reid (1997) framhever betydningen av verdier som er assosiert med glede innen kroppsøving som en viktig faktor. Csikszentmihalyi (1990) påpeker at for å oppnå vekst er mennesker avhengig av å oppleve glede. Ved at elevene opplevde størst glede da de valgte aktiviteter selv, kan man anta at de i disse periodene opplevde størst grad av vekst. Fairclough og Stratton (2005) påpeker at det er få studier som har undersøkt psykologiske faktorer og aktivitetsnivå, men de viser til relasjoner mellom indre motivasjon, innsats og glede. De antar at det er forventet at elevenes

glede, aktivitetsnivå og motivasjon øker samtidig. Ut i fra dette kan man anta at også mestring, trivsel og tilfredshet henger sammen med dette.

5.3 Mestring

Elevene ved denne skolen oppgav stor grad av mestring (T1), og resultatene viser at når elevene fikk velge aktiviteter selv var opplevelsen av mestring størst. Kontrollgruppa ligger også her noe lavere i utgangspunktet av opplevd mestring enn intervensjonsgruppene. Dette resultatet viser at opplevelsen av mestring var signifikant høyere for begge intervensjonsgruppene da de valgte aktiviteter selv.

I denne sammenhengen er det også nærliggende å trekke inn Deci og Ryans (2002) selvbestemmelsesteori, hvor de fremhever kompetanse som ett av de tre grunnleggende behov mennesker har for å oppleve indre motivasjon. Ulstad et.al 2018 fant at autonom motivasjon er direkte knyttet til oppfattet kompetanse. Når elevene valgte aktiviteter selv blir det derfor riktig å anta at deres indre motivasjon var sterkere enn ved vanlig kroppsøvningsundervisning og lærerstyrt undervisning. Gjennomgang av mine observasjonsnotater viser at når elevene fikk velge aktiviteter selv valgte mange aktiviteter som lærere i utgangspunktet ikke tradisjonelt legger opp til i sin undervisning (dans, taekwondo, cheerleading, ju-jitsu, klatring). Basketball, håndball, fotball, innebandy, styrketrening, trappetrening (spenst), turn, bevegelsestrening, hoppe tau, volleyball, skadeforebygging, kanonball var andre aktiviteter som ble valgt. Ved at elevene valgte aktiviteter fikk de rett og slett vise frem nye sider ved seg selv og en kompetanse som lærer muligens ikke visste de innehar. Dette mener jeg er en vinn-vinn situasjon. Elevene får anledning til å «vise» seg frem i aktiviteter læreren ikke har sett av de før, noe som igjen gir lærer større vurderingsgrunnlag. Det ble fra lærerens side opplyst om at de selvbestemte periodene for I1 og I2 inngikk i vurderingen. Om elever får en følelse av at lærer observerer de i en aktivitet de mestrer kan man anta at de opplever mer mestring. Man kan anta at elevene valgte aktiviteter de følte seg kompetente i, noe som gir større opplevelse av mestring. Dette er i tråd med Ligestad, 2017 hvor elevene følte større grad av mestring da de valgte aktiviteter selv. Valgte elevene derimot aktiviteter de ville øve mer på (noen i utvalget gjorde det), så kan man anta at dette gir grunnlag for å bygge opp mer kompetanse ut fra egne forutsetninger, som igjen kan føre til større grad av opplevd mestring. Man kan anta at aktivitetsvalget elevene gjorde da de fikk bestemme selv var i stor grad knyttet til deres interessefelt. Dette kan settes i sammenheng med studien til Sigvartsen et.al 2016 om at ved å benytte interessebasert kroppsøving oppnår man gevinster.

5.4 Trivsel

Elevene oppgav en høy grad av trivsel i kroppsøvingfaget ved denne skolen (T1), hvor graden av trivsel var størst for intervensjonsgruppene da de hadde selvbestemt kroppsøving. Kontrollgruppa ligger i utgangspunktet også her noe lavere i opplevd trivsel enn intervensjonsgruppene. Resultatene viser at for intervensjonsgruppe 2 var opplevd trivsel signifikant høyere da de valgte aktiviteter selv, og for intervensjonsgruppe 1 er dette den perioden hvor opplevd trivsel er størst. Tilhørighet er ett av tre grunnleggende behov i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000) for å oppnå indre motivasjon. Da elevene valgte aktiviteter selv kunne de enten utøve aktiviteter individuelt eller gå sammen i mindre eller større grupper om de ønsket det. Dette ble ulikt praktisert innad i de ulike intervensjonsgruppene og fra kroppsøvingstime til kroppsøvingstime i disse periodene. Ser man på funnene i denne studien kan en hevde at denne skolen i utgangspunktet hadde lyktes med å skape god tilhørighet og trivsel i de ulike gruppene, men mye tyder på at trivselen ble i enda større grad opplevd i intervensjonsperiodene. Man kan anta at i disse periodene hvor selvbestemmelse var rammene, blir også grad av opplevd autonomi større. Dette i tråd med Ward et al. (2008) hvor autonomigrad kan være betydningsfull for trivsel i kroppsøving, også støttet av Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori. Ved sterkere følelse av autonomi kan man anta at trivselen er høyere.

Som jeg har nevnt tidligere er Csikszentmihalyi (1990) kjent for sine begreper «flyt» eller «flow». Disse begrepene bruker han blant annet som forklaring på trivsel. Gjennom at elevene valgte aktiviteter selv kan man anta at de valgte aktiviteter som er autoteliske for dem selv. I tråd med Csikszentmihalyi (1990) er dette aktiviteter som har verdi i seg selv. Disse aktivitetene øker den indre motivasjonen hos elevene og de velger slike aktiviteter for sin egen del. For å oppnå vekst er mennesker avhengig av å oppleve glede (Csikszentmihalyi, 1990). Når læring blir påtvunget kan man anta at gleden ved å mestre gradvis forsvinner. Dette er også i tråd med Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori. Da elevene fikk velge aktiviteter selv kan man anta at de valgte aktiviteter som de hadde lyst til å bedrive, altså en motsetning til aktiviteter de ikke har lyst til å bedrive (påtvungen læring). Gjennom aktivitetsvalg kan man anta at de valgte aktiviteter som skapte mestring, noe som er tett knyttet opp mot opplevd glede og trivsel. Jeg fikk inntrykk av at dette gjaldt majoriteten av elevene. Kunnskapsforlaget (2014) sier at det å trives favner flere sammenhenger, som å like seg, finne seg til rette, muligheter, vekst, utvikling, utfoldelse, fremgang, behag og velvære. For at elever skal få en følelse av «flyt» som her direkte rettes mot trivsel (Csikszentmihalyi,

1990) må blant annet følelse av kontroll (Jackson & Csikszentmihaly, 1999), autoteliske opplevelser (Csikszentmihalyi, 1990), konsentrasjon om oppgaven (Jackson & Csikszentmihaly, 1999) og utfordrende aktivitet som krever ferdigheter (Deci & Ryan, 1985) være til stede. Gjennom at elevene gjorde egne valg kan man anta at de valgte aktiviteter som inneholdt disse elementene. Elevers trivsel i kroppsøving kan dermed knyttes opp mot opplevd grad av «flyt», som igjen fører til økt trivsel og glede.

Ved at jeg var til stede i undervisningen i de ulike periodene gav dette meg anledning til uformelle samtaler med elevene. Gjennom samtaler kom det frem fra de jeg pratet med at de trivdes godt med kroppsøving på denne skolen, men på en annen side sa samtlige jeg pratet med at de trivdes bedre da de fikk velge aktiviteter selv (ett unntak). Det er viktig å understreke at disse samtalene ikke ble loggført, og at empirisk data ikke er tilgjengelig.

5.5 Tilfredshet

Elevene oppga høy grad av tilfredshet som utgangspunkt i denne studien (T1), hvor opplevd grad av tilfredshet var høyest da de valgte aktiviteter selv. Kontrollgruppa ligger også her lavere enn intervensjonsgruppene. Resultatet viser at begge intervensjonsgruppene har signifikant større opplevelse av tilfredshet da de valgte aktiviteter selv. Kretchmar (1994) refererer til at man kan oppnå kortvarig tilfredshet, eller langvarig tilfredshet. Det er den langvarige tilfredsheten som er ønskelig. Da elevene hadde selvbestemt kroppsøving kunne de øve på elementer innenfor sin valgte aktivitet over en periode eller nye aktiviteter fra økt til økt. Gjennom en slik tilnærming får elevene gå i dybden ved å for eksempel tilegne seg en vanskelig teknikk. En slik form for tilnærming er i samsvar med Kretchmar (1994) og kan bidra til at elevene opplever en tilfredshet som varer over en lengre periode. Påstandene elevene skulle svare på hva gjelder tilfredshet i kroppsøvingsfaget var disse: «Hva synes du om kroppsøvingstimene?», «hva synes du om gjennomføringen av kroppsøvingstimene?», «jeg føler sterkt at kroppsøving passer måten jeg vil være i aktivitet på», «det vi driver med i kroppsøvingstimene er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at kroppsøving skal være». Gjennom svar fra elevene på slike spørsmål/påstander som er rettet mot kroppsøvingundervisningen, og hvordan de ønsker den skal være, kan man anta at da de valgte aktiviteter selv følte elevene at aktivitetene passet de bedre enn ved lærerstyrt og vanlig kroppsøvingundervisning. Ved økt opplevelse av tilfredshet er det rimelig å anta at dette kan henge sammen autonomi, da de psykologiske behovene er nødvendig for å vedlikeholde og fremme indre motivasjon (Ryan & Deci, 2007).

5.6 Aktivitetsgrad

Aktivitetsnivået hos elevene er viktig å belyse på bakgrunn av at man ser ut ifra forskning gjort på området at stillesittende adferd øker med alderen (Kolle et al. 2012; Anderssen et al. 2008). Kroppsøvningsfaget kan da være en bidragsyter til å minke denne stillesittende adferden, dersom det legges til rette for en undervisning som skaper motivasjon hos den enkelte, jamfør selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985). Mer og riktig fysisk aktivitetsnivå, vil da kunne føre til bedre helse. Det står ikke nedskrevet i kunnskapsløftet at aktivitetene i kroppsøvningsundervisningen skal inneholde et gitt aktivitetsnivå, men kroppsøvningsfaget er en arena for kroppslig læring. For at kroppslig læring skal forekomme er det hensiktsmessig at dette skjer i form av aktivitet.

Jeg stilte meg selv et spørsmål tidlig i innsamlingsprosessen: Er mine observasjoner riktig ved at jeg antar at de elevene som til «vanlig» ikke yter så mye, yter mer når de har selvbestemt kroppsøving? Lærer underbygget dette: *«Noen av elevene har hatt sine beste kroppsøvingstimer når de har hatt selvbestemt kroppsøving, mens andre har hatt sine verste»*. Ved en tidligere anledning sier lærer: *«Jeg observerer at de som typisk holder på med ballspill/lagidretter på fritiden, har vanskelig med å aktivisere seg selv i selvbestemt kroppsøving»*. Man kan anta at noen av disse elevene syntes det var vanskelig å aktivisere seg selv på grunn av at de i deltakelse i lagidretter i det daglige er vant til å bli styrt av en trener. Kroppsøvningsundervisningen var også slik jeg har observert lagt opp som lærerstyrt (til vanlig), noe som også gjør dette til en arena hvor elevene er vant til å bli styrt av lærer. Det var flest gutter dette gjaldt, man kan anta at dette kan ha med modning å gjøre. Når dette er sagt, er det viktig å påpeke at mange (spesielt jenter) hadde en klar plan på hvilke aktiviteter de skulle bedrive fra gang til gang i den selvbestemte perioden.

Analysen viser at minutter med moderat og høy aktivitet her definert som MVPA, og antall tellinger pr minutt her definert som CPM var signifikant høyere da elevene valgte aktiviteter selv enn da de hadde lærerstyrt kroppsøvningsundervisning. Dette er i tråd med Lonsdale et.al (2013) som viser at når elevene hadde fritt valg intervensjon økte fysisk aktivitet. How et.al (2013) viser til at i noen av aktivitetene hvor elevene valgte selv var aktivitetsnivået signifikant høyere enn hos elevene som fulgte normal lærerstyrt undervisning. Fredriksen (2015) peker på at indre motivasjon er det optimale for et høyere aktivitetsnivå i kroppsøving. På den andre siden fant Ward et.al (2008) i motsetning til How et al. (2013) og Lonsdale et al. (2013) ingen sammenheng mellom selvbestemt motivasjon og aktivitetsnivå. Ser man

studiene til Lonesedale et al. (2013); How et al. (2013) i lys av denne studien kan man anta at høyere MVPA og CPM i den selvbestemte perioden kan knyttes opp mot elevenes opplevelser av selvbestemmelse (autonomi). Analysen viser også at kontrollgruppa hadde signifikant høyere MVPA og CPM i den ene perioden i forhold til den andre. Dette antar jeg etter gjennomgang av mine loggnotater har klar sammenheng med aktivitetene læreren hadde lagt opp til. I periode 1 innbyr aktivitetene i langt større grad til mindre aktivitet enn hva aktivitetene i periode 2 gjorde, noe som kan forklare de signifikante forskjellene i figurene. Dette i tråd med Fairclough og Stratton (2005).

Da elevene valgte aktiviteter selv var de åpenbart mer «overlatt» til seg selv. Dette er i tråd med studien til Patterson og Van Der Mars (2008) som indikerer at elever som var i nær interaksjon med lærer hadde samme aktivitetsgrad som tidligere, og elever som hadde undervisning distansert fra lærer, økte aktivitetsgrad.

Et annet viktig aspekt ved disse resultatene er åpenbart at intervensjonsgruppene hadde høyere aktivitetsnivå da de valgte aktiviteter selv enn da de hadde lærerstyrt. Resultatene viser at I1 hadde rett i underkant av 14 min i gjennomsnitt i moderat eller høy intensitet da de hadde lærerstyrt undervisning, og 20 min i gjennomsnitt i moderat eller høy intensitet da de valgte aktiviteter selv. I2 hadde 13 min i gjennomsnitt i moderat eller høy intensitet da de hadde lærerstyrt undervisning, og 19 min i gjennomsnitt i moderat eller høy intensitet da de valgte aktiviteter selv. Om dette settes inn en større sammenheng som omhandler antall minutter i moderat til høy intensitet i løpet av et skoleår i kroppsøvingsundervisning, viser resultatet at dette har stor betydning for disse elevene.

I alderen 15 år, oppfyller 43% av jentene og 58% av guttene anbefalingene om i gjennomsnitt 60 minutters daglig moderat fysisk aktivitet (Helsedirektoratet, 2016). Resultatene viser at minutter målt i moderat eller høy intensitet hos elevene som deltok i denne studien er under halvparten av de 60 minuttene (Helsedirektoratet, 2016) anbefaler. Selv om kroppsøvfaget i seg selv ikke er nok til å tilfredsstille disse anbefalingene (Helsedirektoratet, 2016), kan den selvbestemte kroppsøvingen trolig være et større bidrag enn lærerstyrt og vanlig kroppsøvingsundervisning inn mot at ungdommer tilfredsstiller disse anbefalingene.

Flere norske studier viser at mange barn og unge ikke tilfredsstiller Helsedirektoratet (2016) sine anbefalinger for fysisk aktivitet (Kolle et al. 2012; Anderssen et.al, 2008; Helseundersøkelsen i Nord-Trøndelag, 2011). I tråd med Kolle et al. 2012; Anderssen et.al

2008 som viser til at aktivitetsnivået synker med alderen og er betydelig lavere når elevene nærmer seg den videregående opplæringen, forteller dette at elever i videregående skole er sårbare for inaktivitet. Dette er stikk i strid med kroppsøvningsfagets formål om livslang bevegelsesglede. De aktuelle elevene som var med i denne studien skal om ikke lenge gå inn i den videregående opplæringen. Hassandra et.al, 2003 viser til at kroppsøvningsfaget kan være viktig for promotering av fysisk aktivitet videre i livet. Sett i lys av dette er det svært viktig å finne ut av hva som kan hjelpe ungdom til å være mer aktiv i kroppsøvningsundervisningen.

5.6 Oppsummerende drøfting

Analysene viser at alle de tre klassene som deltok i denne studien opplevde høy grad av glede, mestring, trivsel og tilfredshet i utgangspunktet (T1) før studien trådte i kraft. Dette er noe denne skolen og læreren skal ta med seg inn i det videre arbeidet. Resultatene viser at det allerede gjøres et godt arbeid hva gjelder disse variablene i kroppsøvningsundervisningen for disse klassene. Noen betraktninger må likevel gjøres: Resultatene viser en trend om at opplevd glede, mestring, trivsel og tilfredshet var størst da elevene valgte aktiviteter selv. Dette er i tråd med studien til Sigvartsen et.al 2016 at ved å benytte interessebasert kroppsøving oppnår man gevinster i form av helse relatert livskvalitet. Resultatene indikerer også at intervensjonsgruppene opplever større grad av disse variablene før (T1) denne studien startet enn kontrollgruppa. Intervensjonsgruppe 1 er klassen som denne aktuelle kroppsøvningslæreren er kontaktlærer i og underviser i flere fag (matematikk og naturfag). Er man kontaktlærer i en klasse kan man anta at relasjonene mellom lærer og elever er sterkere enn om man ikke er kontaktlærer. En kontaktlærer underviser som regel i flere fag i sin klasse, noe også denne læreren gjør, og mulighetene for relasjonsbygging med elevene øker. Nettopp fordi lærer har mer tid sammen med elevene. Har man klasser kun i ett fag er møtepunktene færre og sjansen for å bygge relasjoner minker. Relasjonen til lærer kan påvirke i hvilken grad de ulike klassene opplever grad av glede, mestring, trivsel og tilfredshet i utgangspunktet (T1). På den andre siden, har jeg lite grunnlag for å anta at lærer hadde mindre relasjon til klassene som den aktuelle læreren kun underviste i kroppsøving. For øvrig fortalte noen elever at denne læreren var godt likt i alle klassene som deltok i studien. Dette kan dog være en mening fra disse elevene, noe som kan bety at uttalelsene ikke gjelder for alle elevene.

Ut ifra analysene ser vi at intervensjonsgruppe 1 hadde en ikke signifikant nedgang i opplevelse av glede, mestring, trivsel og tilfredshet etter den tredje målingen (T3). T3 var

perioden etter de hadde selvbestemt kroppsøving (T2). Dette resultatet kan det være mange grunner til, men dette kan tyde på at når noen blir påført en endring som viker fra normalen, og denne endringen er forbundet med noe positivt, vil denne positive følelsen vedvare en stund (Hawthorneeffekten) (snl.no). Elevene i denne gruppa opplevde størst grad av glede, mestring, trivsel og tilfredshet i perioden hvor de hadde selvbestemt kroppsøving (T2). Den selvbestemte perioden lå før lærerstyrt periode (T3). Denne perioden (T2) kan man anta ble for disse elevene knyttet til noe positivt. I periode (T3) hadde de lærerstyrt undervisning (lik vanlig kroppsøving). Man kan anta at de positive effektene fra periode T2 påvirket elevenes følelser av oppnådd glede, mestring, trivsel og tilfredshet i periode T3.

Da læreren hadde lærerstyrt eller vanlig kroppsøving var organiseringen lagt opp slik at læreren brukte tid på oppmøterutiner i gymsal, instruksjoner, muntlig undervisning underveis i øktene, avslutning av timen og lignende. Det dette fortalte meg var at denne læreren brukte mye tid på å prate.

En kroppsøvings økt på denne skolen varte i 90 min. 5-10 min var satt av til å skifte og 10 min satt av til å dusje. Dette er en realitet i norske skoler det er vanskelig å komme unna. Når denne skifte- og dusjetiden er tatt bort står vi igjen med 70-75 min kroppsøving. Resultatene viser at elevene både i selvbestemt undervisning, lærerstyrt undervisning og vanlig undervisning på langt nær er i moderat eller høy aktivitet i 70-75 min. Dette er i tråd med tidligere forskning hvor Fredriksen (2015) viser til et gjennomsnitt på 19 min med moderat aktivitet i en kroppsøvingstime. Andersen (2017) viser til at 15 åringene i denne studien hadde moderat og høy MVPA i 19,3% av de totale 94 minuttene med kroppsøving i uken. Flere studier underbygger dette (Chen et.al, 2014; Meyer et.al, 2013; Mayorga-Vega et.al, 2017).

Fairclough og Stratton (2005) har sett på flere studier som tar for seg aktivitetsnivå i kroppsøving og faktorer som påvirker dette. De viser til at elevene befant seg i moderat til høy intensitet mellom 27%-47% i kroppsøvingsundervisningen. Til sammenligning viser resultater fra denne studien at elevene hadde 19,9% (I1), 19,1% (I2), 17,1% og 23% (kontrollgruppe) med moderat til høy aktivitet i vanlig kroppsøvingsundervisning eller lærerstyrt kroppsøving. Da elevene valgte aktiviteter selv hadde I1 28,7% og I2 27,4% med moderat til høy aktivitet. Disse tallene er basert på at selve aktivitetstiden er satt til 70 min. Resultatene viser signifikant flere minutter i moderat til høy aktivitet da de valgte aktiviteter selv.

Da elevene valgte aktiviteter selv var de raskere i gang med aktivitet enn når lærer styrte undervisningen. Sett ut ifra dette hadde elevene mer tid til å være aktivitet. Aktivitetsnivået i

både selvbestemt, lærerstyrt og vanlig undervisning må sees i sammenheng med hvilke aktiviteter som ble utført. Enkelte aktiviteter er mer stillestående enn andre aktiviteter. Fairclough og Stratton (2005) har også sett på aktivitetsnivå sammenlignet med type aktivitet. De viser til at lagrelaterte aktiviteter er de aktivitetene som promoterer høyere aktivitetsnivå. Bevegelsesaktiviteter (motoriske ferdigheter og estetiske aktiviteter) og aktiviteter med nettspill (volleyball, badminton osv.) promoterte ikke til moderat- høy intensitet.

Læreren la opp til disse aktivitetene ved lærerstyrt og vanlig kroppsøving: Volleyball, styrketrening, stafetter, løpeteknikk, innebandy, hinderløype, turn, fotball og capture the flag. Lærer la opp til et bredt utvalg av aktiviteter. Man kan ut ifra dette trekke flere paralleller og sammenligne med aktiviteter elevene valgte selv. Da elevene valgte selv var det flere elever som valgte estetiske aktiviteter som dans, turn og kampsport, flere valgte styrke/bevegelighetstrening og i intervensjonsgruppe 2 valgte flertallet volleyball alle øktene. Flere av aktivitetene lærer la opp til sammenfaller med valg elevene gjorde. At elevene valgte aktiviteter som ikke promoterer moderat til høy aktivitet (Fairclough & Stratton, 2005) tyder på at det er selve intervensjonen i seg selv som står for økt aktivitetsnivå. At høyt aktivitetsnivå er simultant med god undervisning er ikke slutninger jeg trekker. I lærerstyrte undervisningsøkter hvor aktivitetsnivået var lavere enn i selvbestemt undervisning kan man anta tiden lærer benyttet til å prate ga god læringseffekt.

Analysene viser at i selvbestemt kroppsøving opplevde elevene større grad av glede, mestring, trivsel og tilfredshet, samtidig som at MVPA og CPM var signifikant høyere. Man kan anta disse variablene henger sammen og påvirker hverandre.

Ser vi konkret på resultatene av denne studien, så ser vi en helt klar trend på at det har skjedd en endring i intervensjonsgruppene da de valgte aktiviteter selv kontra når de hadde lærerstyrt eller vanlig kroppsøving. Grunnen til at jeg omtaler det som trend er fordi ikke alle variablene beskriver signifikante forskjeller, men der det ikke er signifikante forskjeller er likevel trenden at de opplever sterkere følelser angående disse variablene.

Det er også viktig å påpeke at den vanlige kroppsøvingundervisningen kontrollgruppa hadde i disse to månedene var svært lik det jeg har kalt for lærerstyrt undervisning. Jeg antar at den undervisningsformen denne aktuelle læreren benytter seg av i det daglige arbeidet med elevene i kroppsøvingundervisning er i stor grad lærerstyrt.

I organisering av undervisning hadde den aktuelle læreren stort fokus på det å jobbe sammen når aktiviteter la opp til det. Læreren praktiserte det enten slik at det ble styrt hvem som skulle

jobbe sammen, eller at elevene valgte. I periodene hvor elevene valgte aktiviteter selv stod de også fritt til å enten jobbe alene eller lage seg egne grupper som jobbet sammen. De aller fleste valgte å jobbe sammen med noen. Man kan anta at det å bestemme grupper selv, kan ha sammenheng med mer opplevd glede, mestring, trivsel og tilfredshet da elevene valgte aktiviteter selv. Denne argumentasjonen underbygges av studiens resultater.

Flere intervensjonsstudier viser at når lærere er autonomi-støttende gir dette positive utslag på blant annet elevenes opplevelse av autonomi (Tessier et al. 2010; Chatzisarantis & Hagger 2009; Cheon et al. 2012; Cheon et al. 2015; Aelterman et al. 2014; Ulstad et al. 2018). Samtidig viser Chatzisarantis og Hagger (2009) blant annet at det å bli undervist av autonomi-støttende lærere i kroppsøving, øker sjansen for at elevene er aktiv på fritiden. Dette viser at autonomi-støttende lærere i kroppsøving har effekt på elevene, også utover kroppsøvingstimene. For elevene i denne studien kan man anta at intervensjonsperiodene hvor lærer åpnet opp for selvvalgte aktiviteter, kan ha positiv effekt på elevenes aktivitet på fritiden.

6.0 Styrker og svakheter ved studien

Denne studien er en intervensjonsstudie med stratifisert utvalg, hvor de tre klassene er randomisert i forhold til hvem som ble intervensjonsgrupper. Dette er en fordel da det er tilfeldig hvilken gruppe som blir valgt. Samtaler i ettertid med læreren viser at trolig den klassen som ville hatt størst utbytte av selvbestemmelse, havnet som kontrollgruppe. Dette forekommer også gjennom lavere gjennomsnittsverdier for glede, mestring, trivsel og tilfredshet i kontrollgruppen ved oppstart av prosjektet. Denne betraktningen kan sees på som både styrke og svakhet ved studien. Styrke i den forstand at studien er tro mot tilfeldig utvalg, men svakhet i den forstand at tydeligere resultat kunne kommet frem.

En annen styrke ved studien er at jeg som forsker var til stede i alle kroppsøvingstimene målinger ble gjort. På denne måten sikret jeg at studiens prosedyrer ble fulgt til enhver tid, og studiens validitet og reliabilitet styrket.

I denne studien ble det foretatt objektive målinger ved å innhente akselerometerdata. Dette er en måte som blir ansett som den beste måten å innhente aktivitetsdata av ungdom (Kolle et al. 2012f). På en annen side underestimerer akselerometer noen aktiviteter (f.eks sykling), da akselerometeret registrerer vertikale bevegelser med utgangspunkt fra hofta.

Svar fra ungdommene ble innhentet ved hjelp av spørreskjema med pre-post1-post2 design og observasjonsnotater ble nedfelt underveis. Spørsmålene som ble brukt i denne sammenhengen er hentet fra REPAC prosjektet. Styrken ved bruk av disse spørsmålene er omtalt tidligere. Ved å være til stede under hele prosessen og alle målinger sikret dette kvalitet av studien.

Det er også viktig å påpeke at skolen data ble innhentet fra er en vanlig skole i norsk sammenheng. Det er 88 elevers opplevelser som uttrykkes i resultatene, noe som betyr at resultatene fra denne studien trolig kan generaliseres. Dette kan jeg si på bakgrunn av at studien ble utført på tilfeldig utvalgte klasser med samme lærer, på samme skole, og i samme lokaler. Funnene fra analysene understøttes også av teori og tidligere forskning på feltet. Dette styrker påliteligheten og troverdigheten av resultatene. På en annen side så var det samme lærer som underviste alle de tre klassene, og dette kan gi en bevisst eller ubevisst overføring mellom klassene fra lærerens sin side.

En annen svakhet ved studien er at variablene glede, mestring, trivsel og tilfredshet kunne vært målt ved andre indekser, men på en annen side viser faktoranalyse at de hører sammen, og de viser umiddelbar validitet (Christoffersen & Johannessen, 2012). At disse indeksene ikke er validerte i andre studier er en svakhet.

7.0 Konklusjon

Problemstillingen jeg jobbet ut ifra i denne studien var som følger: *I hvilken grad vil det å legge opp til selvvalgte aktiviteter i kroppsøvingstimene påvirke ungdomsskoleelevers glede, mestring, trivsel, tilfredshet og aktivitetsgrad i kroppsøvingfaget?*

Flere studier har sett på selvbestemmelse, men ingen har spesifikt sett på selvbestemmelse knyttet opp mot glede, mestring, trivsel, tilfredshet og aktivitetsgrad. Resultatene fra denne studien tyder på at økt selvbestemmelse i kroppsøvingfaget påvirker ungdomsskoleelevers trivsel, glede, tilfredshet, mestring og aktivitetsnivå positivt. Ut fra hva resultatene til denne studien antyder er det viktig at elevene får ta egne valg. Resultatene tyder også på at kroppsøvingslæreres praksis bør inneholde perioder hvor elevene får velge aktiviteter selv. Det er samtidig viktig å påpeke at en lærer ikke bare kan gå inn til sin kroppsøvingssklasse å si at elevene skal velge aktiviteter selv sånn uten videre et helt år, men at selvbestemmelse kan være en tilnærming for variasjon i kroppsøvingfaget.

Videre forskning bør ta utgangspunkt i intervensjonsstudier som ser på dette fenomenet over en lengre sammenhengende selvbestemt periode, samtidig se på effekt fra år til år. For

eksempel selvbestemt periode i 8.trinn, 9.trinn og 10.trinn for samme utvalg. Også av interesse ville det vært å se hvilken effekt elever på barneskole ville hatt av en slik intervensjon.

8.0 Litteraturliste

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). *Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors*. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36, 595-609. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.2013-0229>

Amado, D., Del Villar, F., Leo, F. M., Sanchez-Olivaria, D. S.-M., & Garcia-Calvo, T. (2014). *Effect of a multi-dimensional intervention programme on the motivation of physical education students*. *Plos One*, 9. doi:10.1371/journal.pone.0085275

Andersen, F.A., (2017). *Fysisk aktivitet og stillesittende tid blant barn og unge fra et utvalg norske skoler. Tidssegmentert fysisk aktivitet og stillesittende tid i skoletiden blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge – resultater fra en kartlegging i 2011*. Oslo: Norges idrettshøgskole.

Anderssen, S.A., Kolle, E., Steene- Johannessen, J., Ommundsen, Y., & Andersen, L.B. (2008). *Fysisk aktivitet blant barn og unge i Norge. En kartlegging av aktivitetsnivå og fysisk form hos 9- og 15- åringer*. Oslo: Helsedirektoratet.

Anderson-Butcher, D., & Conroy, D.A. (2002). *Factorial and Criterion Validity of Scores of a Measure of Belonging in Youth Development Programs*. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 857-876.

Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy, The Exercise of Control*. Freeman and Company. New York.

Belton, S., O'Brien, W., Meegan, S., Woods, C., Issartel, J. *Youth-physical activity towards health: evidence and background to the development of the Y-PATH physical activity intervention for adolescents*. *BMC Public Health* (2014) 14:122. doi:10.1186/1471-2458-14-122 10.

Bouchard, C., & Shephard, R.J. (1994). *Physical activity, Fitness, And Health: The Model and Key Concepts*. I Bouchard, C., Shephard, R.J. & Stephens, T. (Red), *Physical Activity, Fitness, and Health. International proceedings and consensus statement*. (77-88). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). *Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research*. Public Health Reports, 100, 126-131.

Chandler, C.L., & James, P.C. (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.

Chatzisarantis, N. L., & Hagger, M. S. (2009). *Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation*. *Psychology and Health*, 24(1), 29-48. <http://dx.doi.org/10.1080/08870440701809533>

Chen, K., & D.R. Bassett, Jr. (2005). *The technology of accelerometer-based activity monitors: Current and future*. *Med Sci Sports Exerc.* 37:S490-500.

Chen, S., Kim, Y., & Gao, Z. (2014). *The contributing role of physical education in youth's daily physical activity and sedentary behavior*. *BMC Public Health*, doi:10.1186/1471-2458-14-110.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. K. (2012). *Experimental based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students*. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 365-396. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.365>

Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). *A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation*. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 365-396. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.004>

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

Csikszentmihalyi, M. (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, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial, New York.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and Self-determination of Behavior*. *Psychological Inquiry* 11(4): 227-268.
- Dismore, H., & Bailey, R. (2009). *Fun and enjoyment in physical education: young people`s attitudes*. University of Plymouth. *Research Papers in Education*, Vol. 26, No. 4.
- Duda, J.L., & Nicholls, J.G. Nicholls. (1992). *Dimensions of Achievement motivation in schoolwork and sport*. *Journal of Educational Psychologist*, 84, 290-299.
- Enoksen, E., & Tjelta, L.I. (2007). *Styrketrening: I individuelle idretter og ballspill*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2005). *Physical activity level in middle and high school physical education: A review*. *Pediatric Exercise Science*, 17, 271-236.
- Fredriksen, H.B. (2015). *Motivasjon og Aktivitet I Kroppsøvfingsfaget : Betydningen Av Indre Motivasjon og Målorientering for Elevenes Aktivitetsnivå I Kroppsøvfingsfaget På Videregående Skole*.
- Goodson, I.F. (2003). *Professional knowledge, professional lives*. Maidenhead: Open University Press.
- Gonzales-Cutre, D., Sierra, A. C., Beltran-Carillo, V. J., Pelaez-Perez, M., & Cervallo, E. (2016). *A school-based motivational intervention to promote physical activity from a self-determination theory perspective*. *The Journal of Educational Research*, 11(3), 320-330. DOI: 10.1080/00220671.2016.1255871.
- Gray., D.C., & Kinnear, P.R. (2012). *IBM SPSS statistics 19 made simple*. Psychology Press, New York.
- Guay, F., Vallerand, R.J., & Blanchard, C. (2000) *On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS)*. *Plenum, Motivation and Emotion*, 23, 175-213.
- Hagger, M.S., & Chatzisarantis, N.L.D. (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.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). *Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach*. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.

Helsedirektoratet (2008). *Fysisk aktivitet blant barn og ungdom – Resultater fra en kartlegging av 9- og 15-åringer i 2005-2006*. Hentet 04.01.18 fra: <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/fysisk-aktivitet-blant-barn-og-ungdom-resultater-fra-en-kartlegging-av-9-og-15-aringer-i-20052006>

Helsedirektoratet (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15 åringer i Norge – Resultater fra en kartlegging i 2011*. Hentet 04.01.18 fra: <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/fysisk-aktivitet-blant-6-9-og-15-aringer-i-norge-resultater-fra-en-kartlegging-i-2011>

Helsedirektoratet (2014). *Anbefalinger om kosthold, ernæring og fysisk aktivitet*. Oslo: Helsedirektoratet.

Helsedirektoratet (2015). *Trivsel i skolen*. Hentet 07.01.19 fra: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20S-2345.pdf>

Helsedirektoratet, (2016). *Statistikk om fysisk aktivitet og stillesitting*. Hentet 04.05.18 fra: <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting>

How, Y.M., Whipp, P., Dimmock, J., & Jackson, B. (2013). *The Effects of Choice on Autonomous Motivation, Perceived Autonomy Support, and Physical Activity Levels in High School Physical Education*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(2), 131-148.

HUNT forskningscenter. (2011). *Folkehelse i endring. Helseundersøkelsen i Nord-Trøndelag*. HUNT1(1984-86)- HUNT 2(1995-97)- HUNT 3(2006-08). Levanger: HUNT forskningscenter.

Jackson, S.A., & Csikszentmihayli, M. (1999). *Flow in Sport, The keys to optimal experiences and performances*. Human Kinetics, Champaign, Illinois.

Kasser, T. (1985). *Sketches for a Self-Determination Theory of Values*. I Deci, E. L. & Ryan, R. M.(Red.) *Haandbook of Self-Determination research*. (123- 140). Rochester: University of Rochester Press.

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

Kretchmar, R.S. (1994). *Practical philosophy of sport*. (Champaign, IL, Human Kinetics).

Kunnskapsforlaget. (2014). Hentet 04.01.19 fra: www.ordnett.no.

Kurtze, N., Rangul, V., Hustvedt, B. E., & Flanders, W. D. (2008). *Reliability and validity of self-reported physical activity in the nord-trondelag health study: Hunt 1*. *Scandinavian Journal of Public Health*, 36, 52-61.

Lagestad, P. (2017). *Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring ; en casestudie av kroppsøvingsundervisningen ved en videregående skole*. *Acta Didactica Norge [elektronisk Ressurs]*, 11(2), 18.

Larson, R. W. (2000). *Toward a psychology of positive youth development*. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.170.

Loprinzi, P. D., Cardinal, B. J., Loprinzi, K. L., & Lee, H. (2012). *Benefits and environmental determinants of physical activity in children and adolescents*. *Obesity Facts*, 5, 597–610. doi:10.1159/000342684

Lonsdale, C., Rosenkranz, R.R., Sanders, T., Peralta, L.R., Bennie, A., Jackson, B . . . Lubans, D.R. (2013). *A cluster randomized controlled trial of strategies to increase adolescents' physical activity and motivation in physical education: Results of the Motivating Active Learning in Physical Education (MALP) trial*. *Preventive Medicine*, 57(5), 696-702.

Lonsdale, C., Sabiston, C.M., Raedeke, T.D., Ha, A.S.C., & Sum, R.K.W. (2009). *Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods*. *Preventive Medicine*, 48(1), 69-73.

Matthews, C. E. (2005). *Calibration of Accelerometer Output for Adults*. *Medicine and Science in Sports and Exercise* (37), s. 512-522.

Mayorga-Vega, D., Saldías, M.P., & Viciano, J. (2017). *Comparison of moderate-to-vigorous physical activity levels between physical education, school recess and after-school time in secondary school students: An accelerometer-based study*. *Kinesiology*, 49(2), 242-251.

Medic, A.(2012). *Egentrening vs. Lærerstyrt Undervisning : En Kvantitativ Undersøkelse Av Elevers Motivasjon I Kroppsøvingsfaget - Sett I Lys Av Selvbestemmelsesteorien*, 79. Norges idrettshøgskole.

- Meijer, G.A.L., Westerterp, K.R., Verhoeven, F.M.H., Koper, H.B.M., & Hoor, F. (1991). *Methods to assess physical activity with special reference to motion sensors and accelerometers*. IEEE. Trans. Biomed. Eng. 1991, 38, 221-229.
- Meyer, U., Roth, R., Zahner, L., Gerber, M., Puder, J., Hebestreit, H., & Kriemler, S. (2013). *Contribution of physical education to overall physical activity*. Scandinavian journal of medicine & science in sports, 23(5), 600-606.
- Nesheim, H. (2008). *Selvbestemmelse Og Autonomistøtte I Videregående Skole : En Studie Om Motivasjon for Kroppsøving I Videregående Skole*, 2008, 92.
- Nicholls, J.G. (1989) *The Competitive Ethos and Democratic Education*, Cambridge, MA: Harvard University press.
- Næss, S., Mastekaasa, A., Moum, T., & Sørensen, T. (2001). *Livskvalitet som psykisk velvære*. Oslo: NOVA. Rapport 3/01.
- Patterson, D.L., & Van Der Mars, H. 2008. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Vol. 13.
- Prusak, K.A., Treasure, D.C., Darst, P.W., & Pangrazi, R.P. (2004). *The Effects of Choice on the Motivation of Adolescent Girls in Physical Education*. Journal of Teaching in Physical Education, 23(1), 19-29.
- Reid, A. (1997). Value pluralism and physical education, *European Physical Education Review*, 3 (1), 6-20.
- Ryan, R.M., & Deci E.L. (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.
- Rothney, M.P., Schaefer, E.V., Neumann, M.M., Choi, L., & Chen, K.Y. (2012). Validity of Physical Activity Intensity Predictions by ActiGraph, Article, and RT3 Accelerometers. *Obesity*.
- Ryan, R.M., & Deci E.L. (2002). *An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective*. In Deci, E.L & Ryan, R.M, (Eds.) *Handbook of Self-Determination Research*, University of Rochester Press.

Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). *Self-Determination Theory and Physical Activity: The Dynamics of Motivation in Development and Wellness*. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107- 124.

Sigvartsen, J., Gabrielsen, L.E., Abildsnes, E., Stea, T.H., Omfjord, C.S., & Rohde, G. (2016). *Exploring the relationship between physical activity, life goals and health-related quality of life among high school students: a cross-sectional study*. *BMC Public Health*, 16, 1–9.

Store norske leksikon (2018). Hentet 12.03.19 fra: <https://snl.no/Hawthorneeffekten>

Store norske leksikon (2018). Hentet 09.04.19 fra: <https://snl.no/mestring>

Säfvenbom, R., Haugen, T., Moen, K.M., Midthaugen, P., Tangen, S., Husebye, B.N. & Erdvik, I.B. *The REPAC project. The relevance of physical activity contexts in the every-day life of adolescents – REPAC*. Hentet 10.09.2018 fra <https://www.nih.no/forskning/forskning-pa-nih/fagseksjoner/seksjon-for-kroppsoving-og-pedagogikk/the-repac-project/>

Samdal, O., Leversen, I., Torsheim, T., Manger, M.S., Brunborg, G.S., & Wold, B. (2009). *Trender i helse og livsstil blant barn og unge 1985-2005 Norske resultater fra studien Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land*. HEMIL-rapport 3/2009 HEMIL-senteret Universitetet i Bergen. Hentet 03.05.18 fra:

<http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3734/HEMIL%20trender%20og%20helse%203%202009%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). *The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education*. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242-253. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>

Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørebo, Ø., & Deci, E. L. (2018). *Motivational predictors of learning strategies, participation, exertion, and performance in physical education: A randomized controlled trial*. *Motivation and Emotion*. 1-16. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9694-2>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplanen i kroppsøving*. Hentet 02.04.18 fra:

https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Komplett_visning

Viciano, J., Mayorga-Vega, D., & Martinez-Baena, A. (2016). *Moderate-to-Vigorous Physical Activity Levels in Physical Education, School Recess, and After-School Time: Influence of Gender, Age, and Weight Status*. *Human Kinetics Journals*, 13, 1117-1123.

Vlachopoulos, S.P., & Michailidou, S. (2006). *Development and Initial Validation of a Measure of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale*. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201.

Ward, J. Wilkinson., C. Graser, S.V., & Prusak, K.A. (2008). *Effects of Choice on Student Motivation and Physical Activity Behavior in Physical Education*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 385-398.

Williams, G.C., Saizow., R, Ross, L., & Deci, EL. 1997. *Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery*. *Social Science and Medicine*, 45(9): 1705–1713.

Wright, L.J.M. (2004). *Preserving the value of happiness in primary school physical education*. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9:2, 149-163, DOI: 10.1080/1740898042000294967.

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjekt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger 22.05.2019, 22)04



NSD sin vurdering Prosjekttittel

Kroppsøving og selvbestemmelse - Betydning av selvbestemmelse når det gjelder elevenes aktivitetsnivå, motivasjon, glede, trivsel og mestring i kroppsøvingsfaget.

Referansenummer

663298

Registrert

03.02.2019 av Stian Oldervik - stian.oldervik@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Kroppsøving, idrett og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Pål A Lagestad, pal.a.lagestad@nord.no, tlf: 95086305

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stian Oldervik, stian.oldervik@gmail.no, tlf: 90729116

Prosjektperiode

13.08.2018 - 28.05.2019

Status

13.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

13.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 13.02.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Meldeskjema for behandling av personopplysninger 22.05.2019, 22)04

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring fra foreldre

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Fysisk aktivitet, glede, mestring, trivsel og tilfredshet i kroppsøvningsfaget blant ungdom»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på grad av fysisk aktivitet i kroppsøvningsundervisningen, samt se på hvilken glede, mestring, trivsel og tilfredshet du som elev har i kroppsøvningsundervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

På foreldremøte høst 2018 ble dette prosjektet lagt frem av lærer ved skolen. Jeg viser til denne informasjonen når det gjelder deltakelse i forskningsprosjektet ved Nord universitet som ønsker å se på grad av fysisk aktivitet i kroppsøvningsundervisningen, samt se på hvilken glede, mestring, trivsel og tilfredshet elevene har i kroppsøvningsundervisningen. Med bakgrunn i dette vil jeg få inn data via akselerometer, og dere blir spurt gjennom et spørreskjema vedrørende faktorer som berører emnene glede, mestring, trivsel og tilfredshet. Dette vil føre til resultater i et datamateriale omkring ungdommers aktivitetsnivå, glede, mestring, trivsel og tilfredshet i kroppsøvningsfaget. Formålet med prosjektet er å se hvilken type undervisning som skaper mest glede, mestring, trivsel og tilfredshet blant elever. Omfanget av denne studien er på til sammen 8 kroppsøvingstimer fordelt i to perioder. Dette prosjektet er en mastergrad.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at nettopp du får spørsmål om å delta er fordi jeg har jobbet som lærer i Trondheim kommune i 12 år. Gjennom dette har jeg kollegaer på ulike skoler rundt omkring i kommunen og landet. Jeg har benyttet meg av mitt nettverk for å plukke ut utvalg til denne studien. Læreren som jeg samarbeider med i dette prosjektet underviser i år i klassene som er utvalgt. Det er nettopp derfor du får spørsmål om å delta. Innad i de ulike klassene er det trukket lodd om hvilke klasser som skal gjøre hva. De utvalgsriteriene jeg har fulgt er at klassene skal være i undervisningsløpet ungdomsskole, og at det minst er tre ulike klasser. Det er totalt 89 ungdom som mottar henvendelse til å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du velger å delta i denne studien skal du besvare spørreskjema tre ganger i løpet av perioden. Å svare på dette spørreskjemaet vil ta ca.20-30 min. Spørsmålene inneholder spørsmål om glede, mestring, trivsel og tilfredshet. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk. Jeg som forsker kommer til å være til stede i de aktuelle undervisningstidene prosjektet omhandler. Dette fordi jeg setter på hver enkelt av dere elever akselerometer. Når jeg er til stede i undervisningen vil jeg foreta korte notater hva angår tema og valg dere foretar

dere i undervisningen. Utover det er det nødvendig for meg å registrere evt fravær i undervisningen.

I dette prosjektet er utvalgt barn under 18 år. Det vil si at foreldre og foresatte har mulighet til å se spørreskjemaet på forhånd ved å kontakte meg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke din skolegang eller forhold til lærer om du trekker deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er jeg som mastergradsstudent og min veileder ved Nord universitet som vil ha tilgang til dataen som samles inn. Kun jeg som student har opprettet lister med Id nr. Disse Id nr er erstattet med koder som vil bli adskilt fra øvrige data. Spørreskjema som gjøres for hånd vil bli låst inne separert fra andre lister. Når dette datamaterialet skal lagres og analyseres elektronisk vil dette bli lagret på forskningsserver ved Nord universitet. Du som deltaker i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av dette prosjektet, altså min masteroppgave.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 28.05.19. Alle svar på spørreskjema bli makulert, likeså lister med Id nr den 20.12.19.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord Universitet ved professor Pål Lagestad, tlf: 95086305 eller mastergradsstudent Stian Oldervik, tlf: 90729116.
- Vårt personvernombud: Mona Reitan Rosenlund.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Pål Lagestad
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Stian Oldervik
(Mastergradstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: Fysisk aktivitet, glede, mestring, trivsel og tilfredshet i kroppsøvingsfaget blant ungdom, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i spørreskjema.
- å delta i målinger med akselerometer.
- at masterstudent er til stede i undervisningen for å dele ut akselerometer, tar små notater om innhold i undervisningen og noterer fravær.
- at datamateriell blir makulert noe etter prosjektets slutt.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato). (Underskrift på vegne av mitt barn).

Vedlegg 3: Spørreskjema (T1)

Velkommen!

Velkommen til denne spørreundersøkelsen om ditt forhold til kroppsøvfingsfaget i skolen. Jeg er utdannet lærer med fordypning i kroppsøving og friluftsliv. For tiden studerer jeg mastergradsstudium i kroppsøving og idrettsvitenskap. I den forbindelsen ønsker jeg å finne ut av i hvilken grad du som elev føler trivsel, motivasjon, glede og mestring i kroppsøvfingsfaget.

Spørreskjemaet nedenfor er en del av mitt arbeid for å finne ut det jeg nevner over. Deltakelsen i undersøkelsen er frivillig, men jeg håper du tar deg tid til å svare. Ærlighet når du besvarer spørsmålene er svært viktig, da det er din ærlige mening som gir min studie et virkelig bilde på hvordan det er i norske skoler når det gjelder temaet jeg undersøker. Undersøkelsen er anonym. Dette betyr at navnet ditt ikke blir lagt inn på data. Ved å svare på disse spørsmålene kan du hjelpe oss til å finne ut mer om hvordan ungdommer opplever kroppsøvfingsfaget.

Det er viktig at du leser spørsmålene nøye, og at du svarer så ærlig som mulig. Vennligst legg merke til at det ikke finnes noen rette eller gale svar, og det er heller ingen lurespørsmål. Vi ønsker kun å vite dine personlige følelser om kroppsøving.

På forhånd takk for at du deltar!!

**ALLER FØRST BER VI DEG SETTE INN ID-NUMMERET DU HAR FÅTT
UTDELTE. SJEKK AT TALLET BLIR HELT RIKTIG!**

ID nr:

BAKGRUNNSSPØRSMÅL

Aller først kommer et spørsmål om deg:

1. Kjønn: (sett kryss)

Jente Gutt

Nå kommer noen spørsmål om kroppsøvingstimene på skolen, og hvordan du opplever disse timene.

Hva synes du om kroppsøvingstimene? (Sett kryss der det passer for deg).

- 1 Jeg synes kroppsøving er helt forferdelig.
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7 Jeg liker kroppsøvingstimene svært godt.

Hva synes du om gjennomføringen av kroppsøvingstimene? (Sett kryss der det passer for deg).

- 1 Kroppsøvingstimene bør gjennomføres på en helt annen måte.
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7 Kroppsøvingstimene bør være akkurat slik de er nå.

Her kommer noen påstander om kroppsøvingstimene som du skal vurdere som usanne eller sanne for deg. (Sett kryss der det passer for deg).

Hva synes du om kroppsøvingstimene?

	Fullstendig usant 1	2	3	4	5	6	Fullstendig sant 7
1. Aktivitetene i kroppsøvingstimene er i stor grad forenlig med mine valg og interesser.							
2. Jeg føler jeg har stor fremgang i forhold til målet med kroppsøving.							
3. Jeg føler meg veldig bekvem sammen med de andre elevene i kroppsøvingstimene.							
4. Jeg føler sterkt at kroppsøvingen passer måten jeg vil være i aktivitet på.							
5. Jeg føler jeg utfører øvelsene i kroppsøving veldig riktig.							
6. Jeg føler jeg kan omgås de andre elevene på en vennlig måte i kroppsøvingstimene.							
7. Det vi driver med i kroppsøvingstimene er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at kroppsøving skal være.							

8. Jeg føler aktivitetene i kroppsøvingstimene er noe jeg får til bra.							
	Fullstendig usant 1	2	3	4	5	6	Fullstendig sant 7
9. Jeg føler jeg har god og åpen kommunikasjon med de andre elevene.							
10. Jeg føler sterkt at jeg har mulighet til å gjøre valg i forhold til aktivitetene i kroppsøvingstimene.							
11. Jeg føler jeg kan klare de oppgavene det legges opp til i kroppsøvingstimene.							
12. Jeg føler meg veldig fortrolig med de andre elevene.							

Jeg deltar i kroppsøving.... (Sett kryss der det passer for deg).

	Fullstendig uenig 1	2	3	4	5	6	Fullstendig enig 7
1. Fordi jeg synes kroppsøving er interessant.							
2. Fordi jeg gjør det for min egen skyld.							
3. Fordi det er forventet at jeg skal gjøre det.							
4. Det er kanskje mange gode grunner for å ha kroppsøving, men personlig ser jeg ingen.							
5. Fordi jeg synes kroppsøving er trivelig.							

	Fullstendig uenig 1	2	3	4	5	6	Fullstendig enig 7
6. Fordi jeg tror at kroppsøving er bra for meg.							
7. Fordi det er noe jeg må gjøre.							
8. Jeg har kroppsøving, men jeg er ikke sikker på at det er verdt det.							
9. Fordi kroppsøving er artig/morsomt.							
10. Fordi jeg har valgt det selv.							
11. Fordi jeg ikke har noe valg.							
12. Jeg vet ikke. Ser ikke helt hva kroppsøving gir meg.							
13. Fordi det føles godt å ha kroppsøving.							
14. Fordi jeg mener at kroppsøving er viktig for meg.							
15. Fordi jeg føler at jeg må det.							
16. Jeg har kroppsøving nå, men jeg er ikke sikker på om det er riktig å fortsette.							

Godt jobbet så langt!

Når jeg har kroppsøving: (Sett kryss der det passer for deg).

	Fullstendig uenig 1	2	3	4	5	6	Fullstendig enig 7
1. Opplever jeg at jeg ikke har så mange venner der.							
2. Opplever jeg trygghet.							
3. Opplever jeg meg ønsket og akseptert av læreren.							
4. Opplever jeg meg som en viktig del av gruppen.							
5. Skulle jeg ønske at jeg ikke var en del av gruppen.							
6. Opplever jeg at ikke alle liker meg.							
	Fullstendig uenig 1	2	3	4	5	6	Fullstendig enig 7
7. Opplever jeg meg inkludert.							
8. Opplever jeg tilhørighet.							
9. Opplever jeg at jeg mottar støtte.							
10. Opplever jeg meg akseptert.							

Hva er ditt forhold til kroppsøving? (Sett kryss der det passer for deg).

	Fullstendig uenig 1	2	3	4	5	6	Fullstendig enig 7
1. Jeg ser på meg selv som en person som deltar aktivt i kroppsøving.							
2. Jeg gleder meg alltid til jeg skal ha kroppsøving.							
3. Jeg mener at kroppsøving er noe av det mest meningsfulle faget en kan ha.							
4. Jeg har lyst til å ha kroppsøving.							
5. Jeg liker å ha kroppsøving.							
	Fullstendig uenig 1	2	3	4	5	6	Fullstendig enig 7
6. Jeg er villig til å ofre mye for å kunne delta i kroppsøving.							
7. Jeg er alltid lykkelig når jeg har hatt kroppsøving.							
8. Jeg kommer alltid til å delta i kroppsøving.							
9. Jeg kommer til å delta i kroppsøving så lenge jeg går på skolen.							

Nå er du ferdig med din besvarelse!

Tusen takk for innsatsen!

Vedlegg 4: Spørreskjema (T2 og T3)

Velkommen!

Velkommen til denne spørreundersøkelsen om ditt forhold til kroppsøvfingsfaget i skolen. Jeg er utdannet lærer med fordypning i kroppsøving og friluftsliv. For tiden studerer jeg mastergradsstudium i kroppsøving og idrettsvitenskap. I den forbindelsen ønsker jeg å finne ut av i hvilken grad du som elev føler trivsel, motivasjon, glede og mestring i kroppsøvfingsfaget.

Spørreskjemaet nedenfor er en del av mitt arbeid for å finne ut det jeg nevner over.

Deltakelsen i undersøkelsen er frivillig, men jeg håper du tar deg tid til å svare. Ærlighet når du besvarer spørsmålene er svært viktig, da det er din ærlige mening som gir min studie et virkelig bilde på hvordan det er i norske skoler når det gjelder temaet jeg undersøker.

Undersøkelsen er anonym. Dette betyr at navnet ditt ikke blir lagt inn på data. Ved å svare på disse spørsmålene kan du hjelpe oss til å finne ut mer om hvordan ungdommer opplever kroppsøvfingsfaget.

Det er viktig at du leser spørsmålene nøye, og at du svarer så ærlig som mulig. Vennligst legg merke til at det ikke finnes noen rette eller gale svar, og det er heller ingen lurespørsmål. Vi ønsker kun å vite dine personlige følelser om kroppsøving.

På forhånd takk for at du deltar!!

**ALLER FØRST BER VI DEG SETTE INN ID-NUMMERET DU HAR FÅTT
UTDELTE. SJEKK AT TALLET BLIR HELT RIKTIG!**

ID nr:

BAKGRUNNSSPØRSMÅL

Aller først kommer et spørsmål om deg:

1. Kjønn: (sett kryss)

Jente Gutt

Nå kommer noen spørsmål om kroppsøvingstimene på skolen, og hvordan du opplever disse timene.

Hva synes du om kroppsøvingstimene de 4 siste ukene? (Sett kryss der det passer for deg).

- 1 Jeg synes kroppsøving er helt forferdelig.
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7 Jeg liker kroppsøvingstimene svært godt.

Hva synes du om gjennomføringen av kroppsøvingstimene de 4 siste ukene? (Sett kryss der det passer for deg).

- 1 Kroppsøvingstimene bør gjennomføres på en helt annen måte.
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

7 Kroppsøvingstimene bør være akkurat slik de er nå.

Her kommer noen påstander om kroppsøvingstimene som du skal vurdere som usanne eller sanne for deg. (Sett kryss der det passer for deg).

Hva synes du om kroppsøvingstimene de 4 siste ukene?

	Fullstendig usant 1	2	3	4	5	6	Fullstendig sant 7
1. Aktivitetene i kroppsøvingstimene er i stor grad forenlig med mine valg og interesser.							
2. Jeg føler jeg har stor fremgang i forhold til målet med kroppsøving.							
3. Jeg føler meg veldig bekvem sammen med de andre elevene i kroppsøvingstimene.							
4. Jeg føler sterkt at kroppsøvingen passer måten jeg vil være i aktivitet på.							
5. Jeg føler jeg utfører øvelsene i kroppsøving veldig riktig.							
6. Jeg føler jeg kan omgås de andre elevene på en vennlig måte i kroppsøvingstimene.							
7. Det vi driver med i kroppsøvingstimene er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at kroppsøving skal være.							

8. Jeg føler aktivitetene i kroppsøvingstimene er noe jeg får til bra.							
	Fullstendig usant 1	2	3	4	5	6	Fullstendig sant 7
9. Jeg føler jeg har god og åpen kommunikasjon med de andre elevene.							
10. Jeg føler sterkt at jeg har mulighet til å gjøre valg i forhold til aktivitetene i kroppsøvingstimene.							
11. Jeg føler jeg kan klare de oppgavene det legges opp til i kroppsøvingstimene.							
12. Jeg føler meg veldig fortrolig med de andre elevene.							

Jeg deltar i kroppsøving de 4 siste ukene.... (Sett kryss der det passer for deg).

	Fullstendig uenig 1	2	3	4	5	6	Fullstendig enig 7
1. Fordi jeg synes kroppsøving er interessant.							
2. Fordi jeg gjør det for min egen skyld.							
3. Fordi det er forventet at jeg skal gjøre det.							
4. Det er kanskje mange gode grunner for å ha kroppsøving, men personlig ser jeg ingen.							
5. Fordi jeg synes kroppsøving er trivelig.							

	Fullstendig uenig 1	2	3	4	5	6	Fullstendig enig 7
6. Fordi jeg tror at kroppsøving er bra for meg.							
7. Fordi det er noe jeg må gjøre.							
8. Jeg har kroppsøving, men jeg er ikke sikker på at det er verdt det.							
9. Fordi kroppsøving er artig/morsomt.							
10. Fordi jeg har valgt det selv.							
11. Fordi jeg ikke har noe valg.							
12. Jeg vet ikke. Ser ikke helt hva kroppsøving gir meg.							
13. Fordi det føles godt å ha kroppsøving.							
14. Fordi jeg mener at kroppsøving er viktig for meg.							
15. Fordi jeg føler at jeg må det.							
16. Jeg har kroppsøving nå, men jeg er ikke sikker på om det er riktig å fortsette.							

Godt jobbet så langt!

Når jeg har hatt kroppsøving de 4 siste ukene: (Sett kryss der det passer for deg).

	Fullstendig uenig 1	2	3	4	5	6	Fullstendig enig 7
1. Opplever jeg at jeg ikke har så mange venner der.							
2. Opplever jeg trygghet.							
3. Opplever jeg meg ønsket og akseptert av læreren.							
4. Opplever jeg meg som en viktig del av gruppen.							
5. Skulle jeg ønske at jeg ikke var en del av gruppen.							
6. Opplever jeg at ikke alle liker meg.							
	Fullstendig uenig 1	2	3	4	5	6	Fullstendig enig 7
7. Opplever jeg meg inkludert.							
8. Opplever jeg tilhørighet.							
9. Opplever jeg at jeg mottar støtte.							
10. Opplever jeg meg akseptert.							

Hva er ditt forhold til kroppsøving de 4 siste ukene? (Sett kryss der det passer for deg).

	Fullstendig uenig 1	2	3	4	5	6	Fullstendig enig 7
1. Jeg ser på meg selv som en person som deltar aktivt i kroppsøving.							
2. Jeg gleder meg alltid til jeg skal ha kroppsøving.							
3. Jeg mener at kroppsøving er noe av det mest meningsfulle faget en kan ha.							
4. Jeg har lyst til å ha kroppsøving.							
5. Jeg liker å ha kroppsøving.							
	Fullstendig uenig 1	2	3	4	5	6	Fullstendig enig 7
6. Jeg er villig til å ofre mye for å kunne delta i kroppsøving.							
7. Jeg er alltid lykkelig når jeg har hatt kroppsøving.							
8. Jeg kommer alltid til å delta i kroppsøving.							
9. Jeg kommer til å delta i kroppsøving så lenge jeg går på skolen.							

Nå er du ferdig med din besvarelse!

Tusen takk for innsatsen!

Vedlegg 5: REPAC spørreskjema (bakgrunn og spørsmål som ble benyttet)

Background

The Relevance of Physical Activity Contexts in the every-day life of adolescents study (REPAC) prolongs the ideas behind the cross-sectional study, Goodness of Fit in Norwegian Youth Sport that was finalized in 2013.

The *Goodnes of fit-study* was based on data from a random sample of 2055 Norwegian adolescents (mean age 15.3 years) and showed that

- school and local sport clubs are considered as major developmental assets which are supposed to foster adolescents' developmental process. However, in line with studies from Benson et al., (1999) our results showed that these developmental assets remains fragile and that the national scaffolding of developmental processes does not necessarily function as society would like to believe (Säfvenbom, Geldof & Haugen, 2014; Säfvenbom, Haugen & Bulie).
- prior research on associations between participation in sports and physical education, and developmental indices to often suffers from straightforward analyses performed in isolated contexts (Haugen 2013; Haugen, Säfvenbom, & Ommundsen, 2013)
- the ambivalence of results in prior research with regard to adolescents' alignment with and experiences from physical education, organized youth sports and self-organized movement activities requires further research (Biddle et al., 2011; Bulie, Säfvenbom & Haugen [under review]; Dworkin & Larsson, 2006; Hardman, 2008; Jarvie, 2011; Larsson & Redelius, 2004; Säfvenbom, Geldhof & Bulie, 2014; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014; Whitelaw et al., 2010)
- valid research on the association between involvement in movement activities and youth development requires that we over a period of time “keep one eye on the continuing interaction between the individual and his or her world-wide environment, and the other on the equally continuing interaction between the mental, biological and behavioural factors within the individual” (Magnusson & Stattin, 1998: 694).
- As a consequence of the experiences from The Goodness of Fit in Norwegian Youth Sport –study REPAC was developed as a multi-contextual, longitudinal and multi methodological study framed by recent perspectives from developmental science.

Hele spørreskjema fra REPAC er ikke lagt ved på grunn av filformat. Spørsmålene jeg benyttet meg av i mitt spørreskjema var:

- Spørsmål 1: Kjønn. (Hentet fra s.2 i REPAC).
- 2 grunnleggende spørsmål om kroppsøving: “Hva synes du om kroppsøvingstimene?” og “Hva synes du om kroppsøvingstimene”? (Hentet fra s.16 i REPAC).

- “Hva synes du om kroppsøvingstimene?” Her kommer noen påstander om kroppsøvingstimene som du skal vurdere som usanne eller sanne for deg. (Hentet fra s.22 spm 1-6 og s.23 spm7-12 i REPAC).
- “Jeg deltar i kroppsøving”. (Hentet fra s.23 spm 1-7 og s.24 spm 8-16 i REPAC).
- “Når jeg har kroppsøving”. (Hentet fra s.24 spm 1-10 i REPAC).
- “Hva er ditt forhold til kroppsøving”. (Hentet fra s.25 spm 1-9 i REPAC).

Dette er for øvrig samme spørsmålsnummerering som jeg benyttet i dette prosjektets spørreskjema.