

Bachelorgradsoppgave

Selvbestemmelse og autonomistøtte i skole og friluftsliv

En studie om barn og unges motivasjon i skole og friluftsliv

Tina Kolstad

KIF350

Bachelorgradsoppgave i

Kroppsøving og idrettsfag,
faglærerutdanning, bachelorgradsstudium

2013



Avdelingsnavn for
lærerutdanning



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV BACHELOROPPGAVE

Forfatter: Tina Kolstad

Norsk tittel: Selvbestemmelse og autonomistøtte i skole og friluftsliv.

Engelsk tittel: Self-determination and autonomy support in school and outdoors

Kryss av:

Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

**Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre
Kan frigis fra: _____**

Dato: 22.mai 2013

Tina Kolstad
underskrift

Sammendrag

Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien (SDT) til Deci & Ryan (1985) i Deci & Ryan (2000) forsøker jeg å finne ut om det er forskjeller i motivasjonen hos barn og unge i en skolesituasjon med tilpasset opplæring kontra opphold i natur og friluftsliv. Det blir brukt en 4 ulike spørreskjema som omhandler autonomistøtte, behovstilfredsstillelse, motivasjon og vitalitet, og til sammen 22 barn og unge i alderen 7-20 år deltar. De aller fleste av disse har tilpasset opplæring i skolen, og er aktive i friluftslivet gjennom helg-/ og ferieopphold ved Trøndelag Opplevelsessenter.

Resultatene i dette studiet indikerer at en autonomistøttende kontekst gir grunnlag for positive relasjoner til andre variabler, og underbygger teori som konkluderer med at SDT kan assosieres til positive fysiske, psykiske og sosiale utfall hos barn og unge (Deci & Ryan, 2000) (Ntoumanis, 2005). Man kan ut i fra resultatene se at barna får tilfredsstilt de psykologiske behovene i større grad ved Trøndelag Opplevelsessenter sammenlignet med i skolen. I tillegg ser man at denne avhandlingen støtter selvbestemmelsens posisjon, også innen friluftslivet ved Trøndelag Opplevelsessenter.

I diskusjonsdelen sammenlignes resultatene med tidligere forskning på området.

Summary

Based on self-determination theory (SDT) of Deci & Ryan (1985) in Deci & Ryan (2000), I try to find out whether there are differences in motivation in children and adolescents in a school situation with customized training versus stay in nature and outdoor activities. It gets used a 4 different questionnaires concerning autonomy support, need satisfaction, motivation and vitality, and a total of 25 children and adolescents aged 8-20 years attending. Most of these young people have adapted instruction in school, and is active in the outdoors through weekends and holidays by Trøndelag Oppløvelsessenter.

The results of this study indicate that an autonomy supportive context provides the foundation for positive relationships to other variables, and supports the theory that concludes that SDT can be associated to positive physical, psychological and social outcomes for children and young people (Deci & Ryan, 2000) (Ntoumanis, 2005). One can from the results see the kids get satisfied the psychological needs of the greater degree of Norway Adventure center compared to the school. In addition, we see that this paper supports self-determination position, also in outdoor recreation by Trøndelag Oppløvelsessenter.

In the discussion section compares the results with previous research.

Innhold

1.0	INNLEDNING	7
1.1	Bakgrunn for oppgaven	8
1.2	Begrepsklargjøring og problemstilling	8
2.0	TEORI	10
2.1	Selvbestemmelsesteorien	10
2.1.1	Autonomistøtte	11
2.1.2	Behov	12
2.1.3	Motivasjon	13
2.1.4	Vitalitet	14
2.2	Tilpasset opplæring	15
2.3	Friluftsliv	16
2.3.1	Friluftsliv ved Trøndelag Opplevelsessenter	18
3.0	METODE	18
3.1	Populasjon, utvalg og innsamling	18
3.2	Måleinstrumenter	19
3.3	Dataanalyser	20

4.0	RESULTAT	21
4.1	Resultat problemstilling 1	21
4.2	Resultat problemstilling 2	23
4.3	Oppsummering av resultat	26
5.0	Diskusjon	27
5.1	Drøfting av problemstilling 1	27
5.2	Drøfting av problemstilling 2	28
5.2.1	Alder og andre motivasjonelle begrep	28
5.2.2	Autonomistøtte og andre motivasjonelle begrep	28
5.2.3	Behov og andre motivasjonelle begrep	29
5.2.4	Motivasjon og andre motivasjonelle begrep	29
5.3	Oppsummering	29
VEDLEGG		31
	Litteraturliste	31
	Spørreskjema	33
<u>TABELLER</u>		
	Tabell 1: Deskriptiv statistikk	22
	Tabell 2: Pearson korrelasjon	24

1.0 Innledning

Fokusområde i denne oppgaven dreier seg om motivasjon, friluftsliv og tilpasset opplæring i skolen.

Det er en generell økende uro omkring barns oppvekst og oppvekstmiljø som preges av mye stillesitting, overdreven mediebruk, overorganisering og bevegelsesfattige aktivitetstilbud. Dette utelukker heller ikke skolen. Ifølge Fjørtoft (1997) har studier avslørt at skolebarn er svake i grovmotoriske og finmotoriske ferdigheter. Studier i Skandinavia indikerer at 10 – 15 % av 5 – 7 åringene har sansemotoriske problemer. Disse barna har svake kompetanser i balanse og koordinasjon, noe som kan føre til dårlige ferdigheter i sykling, svømming, skigåing, ballspill osv. Disse barna faller også ofte utenfor den fysiske leken med jevnaldrende. En dansk helseundersøkelse viste at 75 % av 10 år gamle gutter og 35 % av jentene hadde for korte muskler på baksiden av lår og legg. Stramme muskler kan forårsake rygg- og kneproblemer senere i livet. Dette kan også forårsake Schoermans sykdom som hyppig finnes hos ungdom. Undersøkelsen understreker at barn ikke beveger seg nok – grunnet et bevegelsesfattig aktivitets- og læringsmiljø (mer teoretisk skole) (Fjørtoft, 1997).

Opplæringsloven § 9a sier at hver enkelt elev har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø. Hvis de føler at dette ikke blir tilfredsstillende har de rett til å be skolen rette opp feilen eller mangelen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dessverre opplever mange elever skolen som kjedelig og full av krav og forventninger i form av prøver, karakterpress, inspeksjoner og stivbente regler. De kan også føle press til utseende, klær/utstyr, røyking osv. Ifølge NRK1 Dagsrevyen (2006) viser en undersøkelse at nesten halvparten av elever ned til 12- årsalderen at de er utsatt for press om å begynne å røyke. Nesten like mange får ofte kommentarer om hvordan de ser ut (Psykisk helse, 2006). Flere elever møter altså dessverre skoler som er lite tilpasset deres evner og forutsetninger, til tross for at dette er et krav som er nedfelt i læringsplakaten (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Forskning rundt psykologiske effekter av villmark- eller naturdominerte omgivelser har teoretisert at sammensetningen av stimuli i naturen fører til bedret selvstendighet og funksjonsevne. Bernstein mener at stimuli fra naturen inkluderer en lav tetthet av mennesker, lavt støynivå, lite bevegelse og langsomme endringer. På grunn av dette er naturen i stor grad forutsigbar, og skaper lite konflikter og tvetydigheter (Sjong, 1992). Aktiviteter innen det miljøvennlige friluftslivet (det som foregår i nærmiljøet og er lett tilgjengelig for befolkningen) har positive virkninger for samfunnet i form av å sikre en bærekraftig utvikling,

helse og livskvalitet (Det kongelige miljøverndepartement, 2000-2001). I behandling av ”belastede grupper” (mennesker med ulike sosiale, psykiske, atferdsmessige og/eller emosjonelle problemer) hevdes friluftslivsaktiviteter å ha effekt på både den psykiske, fysiske og sosiale funksjonen – med varierende innbyrdes styrke, alt etter type aktivitet, organisering av behandlingsopplegg osv (Sjong, 1992). Friluftslivet virker altså inn både på det fysiske, psykisk og sosiale hos individet.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Undertegnede har siden 2008 jobbet med barn og unge i alderen 6-20 år ved Trøndelag Opplevelsessenter (TROS). TROS er en privat fagtjenesteleverandør i Helseregion Midt, med BUFetat og de kommunale barnevernstjenestene som oppdragsgiver. TROS bruker naturen og friluftslivet som arena og verktøy for læring, mestring og utvikling. Deltakerne ved TROS`s fagprogram deltar frivillig. TROS`s fagprogram ivaretar ikke deltakere med rusproblematikk, eller som på andre måter er henvist av andrelinjetjenesten (Psykiatri for eksempel).

Kjennetegn på målgruppen er blant annet mangel på mestringsopplevelser, komplekse familiesammensetninger med negativ historie, lite eller intet sosialt nettverk, lav sosiokulturell bakgrunn, ulike diagnoser (Trøndelag Opplevelsessenter). Min erfaring er at brukerne opplever naturen som forutsigbar, og dermed senker skuldrene og finner en trygghet i nettopp disse omgivelsene. En undersøkelse omkring dette vil eventuelt underbygge de forestillinger jeg har gjort meg, og kan være et ledd i samarbeids- og utviklingsprosessen med skolen. Utgangspunktet tas i selvbestemmelsesteorien (SDT) til Deci & Ryan (1985) i Deci & Ryan (2000), og undersøkelsen skal forsøke å påvise fordeler friluftslivet kan gi individet, både fysisk, psykisk og sosialt.

1.2 Begrepsklargjøring og problemstilling

I denne oppgaven har jeg tatt for meg 22 barn og unge i alderen 7-20 år, hvor de aller fleste har tilpasset opplæring i skolen samt er aktive innen friluftsliv gjennom helg- og ferieopphold ved TROS.

Med bakgrunn i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori og min egen modell av Vallerands, har jeg kommet frem til to problemstillinger jeg vil undersøke gjennom fire ulike spørreskjema

som angår autonomistøtte, behovstilfredsstillelse, motivasjon og vitalitet. Ifølge Sjong (1992) kan friluftaktiviteter ha effekt både på den fysiske, psykiske og sosiale funksjonen, og betydningen av friluftsliv i det forebyggende og rehabiliterende helsearbeid har i de senere år fått økende oppmerksomhet.



Figur 1.

Det er tatt utgangspunkt i Vallerand (1999) sin modell ved utarbeidelse av denne. Modellen viser hvordan man trolig kan utvikle vitalitet og et høyt velvære, forankret i en autonomistøttende kontekst. Man kan se at autonomistøtte gir en opplevd behovstilfredsstillelse (kompetanse, autonomi, sosiale relasjoner), som fører til autonom (indre) motivasjon, som igjen fører til generell velvære (vitalitet).

Min første problemstilling vil ta utgangspunkt i tilpasset opplæring i skolen og friluftsliv, og undersøke om det er forskjeller i motivasjonen hos barn og unge. Den andre problemstillingen vil forsøke å finne hvilke sammenhenger det er mellom alder, sosiale faktorer, psykologiske faktorer, motivasjon og vitalitet hos samme målgruppe ved TROS.

Problemstilling:

- 1) Er det forskjeller i motivasjonen hos barn og unge innunder barnevern med krav til tilpasset opplæring i skolen kontra i friluftslivet ved Trøndelag Opplevelsessenter (TROS)?
- 2) Hvilken sammenheng er det mellom alder, autonomistøtte, sosiale behov, kompetansebehov, autonomibehov, totalbehov, autonom motivasjon, kontrollert motivasjon og vitalitet blant barn og unge ved Trøndelag Opplevelsessenter (TROS)?

Begrepet motivasjon er utledet gjennom begrepene autonomistøtte, behovstilfredsstillelse, motivasjon og vitalitet.

2.0 TEORI

I teoridelen begrunnes problemstillingene i avhandlingen, og det vil bli vist til nyere viten og forskning rundt begrepene motivasjon, tilpasset opplæring i skolen og friluftsliv.

Teoridelen består altså av tre hovedkapittel; motivasjon, tilpasset opplæring og friluftsliv.

2.1 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien dreier seg om motivasjon, og det antas at mennesker har en medfødt tendens, en indre motivasjon, til å søke utfordringer (Strandkleiv, 2006). Nettopp dette er med på å legge grunnlaget for vekst, læring, prestasjoner, trivsel og mestring. Motivasjonsbegrepet kommer fra det latinske ordet *movere*, som betyr å bevege (Gjerset, Haugen, & Holmstad, 1999). Det antas ut ifra flere psykologiske teorier at vi tilegner oss forhold fra den fysiske og sosiale verden, går fra ytrestyring til indrestyring, og integrerer den ytre verden med oss selv (Strandkleiv, 2006). På bakgrunn av dette kan altså sosiale og miljømessige forhold føre til at vi utvikler oss i den retning at vi enten blir mer passive og fremmedgjorte, eller vi kan utvikle oss til å bli mer aktive og integrerte.

Selvbestemmelsesteorien baserer seg på tre medfødte psykologiske behov som er viktig for indre motivasjon; behovet for kompetanse, behovet for selvbestemmelse og behovet for tilhørighet (Deci & Ryan, 1985). Behovene har betydning for vekst og integrasjon samt sosial utvikling og personlig velbefinnende. Dersom elevene ikke får tilfredsstilt disse psykologiske behovene kan det føre til blant annet angst og fremme andre negative følelser.

Sammenhengene i selvbestemmelsesteorien er tydeliggjort gjennom en hierarkisk modell for indre og ytre motivasjon, utarbeidet av Vallerand og Losier. Her har de blant annet pekt på tre sosiale faktorer som de mener har størst betydning for motivasjonen; suksess/ å mislykkes, konkurranse/ samarbeid og trenerens/ lærerens påvirkning (Vallerand & Losier, 1999). Det å lykkes i et fag eller en øvelse gjør at man ofte føler at man har god kompetanse omkring temaet samt at den indre motivasjonen økes. Indre motivasjon oppstår når en handling er fri

for press, fullt ut selvbestemt og kompetansegivende (Strandkleiv, 2006). Eksempelvis er elevene indre motiverte når de kun fokuserer på aktiviteten og står på fordi det er moro, ikke på grunn av en belønning som venter når oppgaven er fullført. Motsatt vil det å mislykkes føre til svekket indre motivasjon, og en følelse av svekket kompetanse. Når man har en tro om at man skal oppnå et bestemt resultat og suksess, vil det påvirke motivasjonen og ytelsen i sporten (Vallerand & Losier, 1999).

Konsekvensene innen selvbestemmelsesteorien påvirkes av hvilken type motivasjon man har. Dette kan innebære kognitive virkninger, kunnskapsmessige virkninger og ulike følelser. Når man har en indre motivasjon vil følelsene og oppfatningen av oppgaven være positive. Har man derimot en sterk ytre motivasjon kan følelsene rundt oppgaven være mer negative. Motivasjonen påvirker elevenes vilje til å fortsette med oppgaven selv om man møter motgang samt hvor ofte og hvor lenge man kan bedrive aktiviteten.

2.1.1 Autonomistøtte

En autonomistøttende kontekst bygger på selvbestemmelsesteori, og tar utgangspunkt i at eleven i stor grad gis valgfrihet. I følge Deci og Ryan (1985) støtter en autonomistøttende lærer elevens behov for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Dette vil si at elevene for eksempel gis mulighet til å velge aktiviteter og løsninger, og unngår å få en følelse av å være presset. Samtidig er det viktig å fremheve struktur og avgrensing av valg som viktige element i en slik kontekst, men uten å være kontrollerende og dømmende. Dette kan fremme indre motivasjon, da eleven vil få en forståelse av handlingen. Deci & Ryan (2000) tenker at mennesket har en naturlig tendens i retning av vekst og utvikling, men de antar at det i tillegg er nødvendig med aktiv støtte og oppmuntring fra omgivelsene. Dette underbygger Vallerand og Losier; når man har en tro om at man skal oppnå et bestemt resultat og suksess, vil det påvirke motivasjonen og ytelsen i sporten (Vallerand & Losier, 1999). Et menneske som tar sin egen vilje i bruk, og får velge ut i fra behov og forutsetninger, har ifølge Deci og Ryan (2000) store muligheter til å få tilfredstilt sine psykologiske behov (Deci & Ryan, 2000). Hvis disse psykologiske behovene blir understøttet av læreren, mener også Ntoumanis (2005) at det vil gi positive effekter. En undersøkelse blant klasseforstandere i 6.-9. klasse viste at en autonomistøttende lederstil gav mer indre motiverte elever enn en kontrollerende lærer (Strandkleiv, 1999). Med referanse til Vallerand (1999) er forholdet mellom lærer og elev kanskje det viktigste mellommenneskelige forholdet i skolen. Edmunds, Ntoumanis og Duda

(2007) sier blant annet at autonomistøtte og opplevd behovstilfredsstillelse gir direkte støtte til indre motivasjon.

2.1.2 Behov

Selvbestemmelsesteorien baserer seg på tre medfødte psykologiske behov som er viktige for indre motivasjon; behovet for kompetanse, behovet for selvbestemmelse og behovet for tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Når disse behovene dekkes oppstår det indre motivasjon og selvregulerte former for ytre motivasjon. Når behovene ikke blir ivaretatt vil det gå ut over vedkommendes personlige utvikling. Disse behovene har altså betydning for vekst og integrasjon samt sosial utvikling og personlig velbefinnende. Dersom elevene ikke får tilfredsstilt disse psykologiske behovene kan det føre til blant annet angst og fremme andre negative følelser.

I behovet for kompetanse ligger elevens behov for tilfredsstillelse sterkt med tanke på å utøve og utvikle egne ferdigheter (Deci & Ryan, 2000). Mennesker er mestringsorienterte og nysgjerrige, og vil naturlig nok søke utfordringer som kan være med på å utvikle kompetansen. Dette betyr at en oppgave må være utfordrende for at den skal appellere til kompetansebehovet. Legger en lærer til rette for oppgaver til elevene som ligger på grensen til det de kan klare, vil man automatisk tøyne den kapasiteten man har. Dette vil igjen føre til utvikling av ferdigheten man sitter inne med. Ved å mestre slike utfordringer vil man kunne øke motivasjonen til senere å oppsøke utfordringer (Ulstad, 2006).

Behovet for autonomi, eller selvbestemmelse, tar utgangspunkt i at menneskets handlinger og atferd er selvregulerende og selvinitierende (Deci & Ryan, 2000). Et sentralt begrep i denne sammenheng er valgfrihet, altså det handler om å ha evnen til å velge, og ha mulighet til å ta disse valgene.

Elever søker sosial trygghet og tilhørighet i sine omgivelser (Deci & Ryan, 2000). Mennesket har behov for å kunne danne sosiale relasjoner i løpet av sitt liv, og gjennom nettopp dette sosiale nettverk vil tilbakemeldingene være sentrale. Forskning viser likevel at sosiale relasjoner er med å påvirke den indre motivasjonen, men at dette behovet er mindre viktig enn behovet for kompetanse og autonomi for å fremme indre motivasjon (Ulstad, 2006).

2.1.3 Motivasjon

Motivasjon blir ofte definert som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening (Imsen, 1998). I følge Imsen (1998) påvirkes og endres motivasjonen hele tiden, og en kombinasjon av det å være indre motivert og ytre motivert kan være fullt mulig. Motivasjonen er iboende, spesielt i tidlig alder, og det er nettopp dette som gir grunnlag for mestring og vekst.

Grovt sett skiller vi her mellom tre ulike typer motivasjon; indre motivasjon, ytre motivasjon og a-motivasjon.

Indre motivasjon oppstår når en handling er fri for press, fullt ut selvbestemt og kompetansegivende (Vallerand & Losier, 1999). I følge Vallerand og Losier er det vist at de som vinner eller føler de har gjort det bra i en konkurranse viser en større grad av indre motivasjon enn de som taper eller føler de har gjort det dårlig. En annen studie viste at de som hadde mulighet til å samarbeide om oppgaver hadde større indre motivasjon enn de som måtte gjennomføre oppgaven alene (Vallerand & Losier, 1999). Dette har aktivitetsledere og lærere en makt til å påvirke gjennom aktiviteter og undervisning. En undersøkelse har også vist at dess bedre forhold utøveren har til treneren, dess mer indre motivert er de for aktiviteten (Vallerand & Losier, 1999). Indre motivasjon er grunnleggende for at eleven skal kunne lære samt utvikle seg. I følge Deci og Vansteenkiste (2004) har elever med indre motivasjon en større innsats, iver, glede og bedre læring (Deci & Vansteenkiste, 2004).

I følge Deci og Ryan (2000) er fysisk aktivitet drevet av ytre motivasjon blant folk per dags dato. Her driver elevene aktivitet i favør av fordeler eller på grunn av tvang. Strandkleiv (2006) mener at ytre motivasjon er meget viktig for elevenes læring og utvikling i for eksempel kroppsøvningsfaget. Dette kan eksistere i form av for eksempel belønning i form av ros, gode karakterer, beseire andre etc, eller straff. Eksempelvis kan barn som kanskje ikke synes aktiviteten er så givende få øynene opp for nytten og viktigheten av å delta aktivt. Dette kan blant annet skje gjennom veiledning fra lederpersoner om ulike helsegevinster etc. Da er det viktig at læreren understøtter behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet hos elevene. På denne måten kan man bidra positivt i oppdragelsen av barna. Barn som kun er ytre motiverte går ofte lei arbeidsoppgavene sine da de ikke er drevet av en indre langtidsmotivasjon.

Videre eksisterer det i alt fire ulike typer ytre motivasjon; ytre regulering, indre tvang, identifisert regulering og integrert regulering.

Ytre regulering kan ses på som den mest uttalte formen for ytre motivasjon. I følge Deci & Ryan (1985) er det krefter utenfor eleven som skaper handling. Her kan det eksempelvis være snakk om bruk av belønning eller straff. Eleven føler ikke årsak til egen handling, men kjenner for eksempel en tvang til å delta i en aktivitet.

Indre tvang er en annen form for ytre motivasjon, hvor det i følge Deci og Ryan (2000) ligger forventninger i miljøet om elevens handlinger. Her utfører eleven en handling for å unngå dårlig samvittighet, skam eller skyld. Eleven går altså ikke god for handlingen, men utfører den som et resultat av indre tvang. Eksempelvis kan en elev føle at han må stille i kroppsøvingstimen fordi læreren og medelevene forventer det. Han kan også frykte sanksjoner fra foreldre. Denne opplevelsen av krav og press gir ikke en følelse av selvbestemmelse.

Identifisert regulering oppstår når eleven begynner å oppleve atferden som en del av seg selv. Her oppfattes regler og normer som fornuftige, viktige og akseptable, og eleven utfører handlingen med større grad av frivillighet og selvbestemmelse.

Integrert regulering oppstår ved at handlingen man utfører er fullstendig selvbestemt. Denne reguleringen er i hovedsak til stede i voksen alder da den krever at man har kommet langt i selvutviklingen (Niemic & Ryan, 2009). Deci & Ryan (2000) mener at dette skjer når handlingene er i ett med personligheten. Integrert regulering kan ligne indre motivasjon, men fortsatt er handlingene gjort for å oppnå noe (Deci & Ryan, 2000).

2.1.4 Vitalitet

Vitalitet handler om å ha fysisk og mental energi, og består av personens følelse av entusiasme, livskraftighet og energi (Ryan & Frederick, 1997). Vitalitet er, i tillegg til fysiske faktorer som diett, trening og søvn, sterkt assosiert til sosial og psykisk tilfredsstillelse. Både psykiske og fysiske hendelser påvirker vitalitet og influerer endringer i personers energi (Ryan & Deci, 2008). Vallerand underbygger dette med å si at sport og fysisk aktivitet representerer en formidabel mulighet til å bevare og endre psykologisk velvære hos utøverne. Opplevd behovstilfredsstillelse, indre motivasjon og elevens opplevde kompetanse kan trolig bidra til å øke det generelle velværet. Han legger til at hvis man klarer å influere elevens

interesse og begeistring vil det påvirkes positivt (Vallerand R. , 2007). Elever som har mer fokus på ytre mål har mindre vitalitet enn personer som er indre motiverte. Dette støtter Ryan og Deci (2008) ved å si at autonome reguleringer av aktiviteter trolig leder til høyere vitalitet, og at lærere og ledere som støtter elevens psykologiske behov vil forsterke elevens vitalitet og ha en positiv innvirkning på helse. De konkluderer altså med at de autonome reguleringene av aktivitetene, det som elevene gjør med glede, ikke er energitømmende. Omfanget av disse aktivitetene som tilfredstiller selvbestemmelsesteoriens oppnåelse av autonomi, kompetanse og sosialt relasjonsbehov opprettholder eller forsterker vitaliteten (Ryan & Deci, 2008).

2.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er de tiltak som skolen setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Tiltak kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). En betydelig del av problematferden i skolen skyldes tilkortkomning, negative læringserfaringer og påfølgende a-motivasjon (Strandkleiv, Motivasjon i praksis, 2006). Det er altså meget viktig med tilpasset opplæring. Uten dette kan elever som allerede sliter med faglige prestasjoner miste engasjement og innsats i timene, noe som vil være veldig uheldig.

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. I St.meld. nr. 31 (2007-2008), ”kvalitet i skolen”, står det blant annet: ”Departementet legger til grunn at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Departementet vil understreke at tilpasset opplæring ikke innebærer at hver enkelt elev har krav på individuell plan for sin opplæring, eller at mer tid benyttes til individuelt arbeid.” (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2007-2008).

I opplæringsloven § 1-3 heter det at opplæringen skal være tilpasset evnene og forutsetningene til den enkelte elev, og at skolen skal sette inn tiltak så tidlig som mulig. Tilpasset opplæring er viktig fordi det er sammenheng mellom skolens evne til å tilpasse opplæringen og elevenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

Læreplanverket består av en generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og fag- og timefordeling for grunnskolen og videregående opplæring. Prinsippene for opplæringen sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven, forskrift til loven,

herunder læreplanverket for opplæringen, og må ses i lys av det samlede regelverket. Prinsippene skal bidra til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og er tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov (Utdanningsdirektoratet).

2.3 Friluftsliv

St.meld. nr. 39 (2000-2001) har følgende definisjon av friluftsliv; *”Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse.”* Dette er regjeringens sitt syn på hvordan friluftspolitikken skal være. Forskning rundt barn, unge og belastede grupper i sammenheng med opphold i natur og friluftsliv viser til gode resultater. Det er eksempelvis gjort tiltak i form av utallige prosjekt på satsning på natur og friluftsliv i barnehager og skoler, og det registreres positive erfaringer som bedre sosialt miljø, mer kreativ lek, naturkontakt, mestring av fysiske omgivelser og bedre kroppsbeherskelse. Barn fra naturbarnehager søker mer ut i naturen senere i livet (Fjørtoft & Reiten, 2003).

Mestringsteorien (basert på psykiateren White`s teorier); *”Barns identitet og selvfølelse bygges opp ved stadige erfaringer av å mestre. Mestring kan skje på tre nivåer; fysisk, psykisk og sosialt. Etter denne teorien vil opptrening av den fysiske mestringsevnen bidra til styrket identitetsopplevelse og bedret selvfølelse.”* (Sjong, 1992). I friluftslivet er det gode muligheter for differensiering ut fra evner og forutsetninger, og nettopp det å legge til rette for mestringsopplevelser, som igjen kan påvirke motivasjonen.

Barnevernet i Haag i Nederland har siden 1984 arrangert *”overlevelsesturer”* til Norge for vanskelig ungdom. De blir utstyrt med sekk og telt, og går 100 mil i følge med ledere. Dette inngår i et 12- måneders rehabiliteringsopplegg. Her blir de tvunget til å se sin egen situasjon i øynene, og de lærer langsomt å snakke om seg selv – dermed blir det skapt et grunnlag for rehabilitering. De opplever at andre er avhengige av dem, og det å ha ansvar for seg selv og hele gruppen. I etterkant viser undersøkelser at 75 % av ungdommene *”greier seg bra”* (Sjong, 1992).

Thorstenson og Heaps (1973) gjennomførte *”Outdoor Survival”* program for ungdom i *”belastede grupper”* hvor hensikten var å gi deltakerne vanskelige fysiske og mentale utfordringer som de i utgangspunktet ville kunne mestre. Programmet gikk ut på blant annet to-tre dagers fottur, gruppeekspedisjon, rappellering og overlevelsesuke ute i naturen.

Deltakerne var avhengig av å kunne samarbeide, takle redsel og usikkerhet samt utvikle en tro på at de var i stand til å utrette noe. Analysen var basert på deltakernes egne evalueringer av seg selv, og viste en positiv endring i grad av selvfølelse. Spesielt var grader av selvtilfredshet høynet og personlig oppførsel bedret. I tillegg var de mer tilfredse med sin kropp samt sine moralske og etiske standpunkter, og følte at deres familiære og sosiale forhold var forbedret. Andre forskere hadde merket seg at resultatene av å takle slike utfordringer blir overført til deltakernes livsstil. Også Thorstenson og Heaps påpeker at det å møte og mestre fysiske og mentale utfordringer gir deltakerne større selvtillit, som igjen later å vedvare i hverdagen. De peker også på den verdi slike programmer kan ha som terapi (Sjong, 1992). Denne type forskning har tatt utgangspunkt i, og underbygget hypotesen om at villmarksopplevelser (i vid betydning) resulterer i varige endringer hos individer. Vanlige oppfatninger ifølge Sjong (1992) er at man i villmarka kan lære mer om seg selv og sine medmennesker, oppholde seg langt unna den sosiale intensiteten og distraksjonene i hverdagen – her kan de teste seg selv, styrke sin selvtillitt og selvanselse, få klarhet i sin identitet og sine personlige verdier samt gripe tak i sentrale spørsmål i livet. Her kan man også legge planer for å endre uønsket atferd og strebe mot mer positive mål.

Ifølge Stansfield (1986) bidrar problemløsning i en gruppe til utvikling av evner som kommunikasjon, samarbeid, tillitt, ansvar, planlegging og besluttsomhet. I tillegg vil man lære å lede når det trengs, og lære å bli ledet gjennom respekt. Spesielt velegnet for slike problemløsende aktiviteter mener Standfield (1986) er naturomgivelser, hvor naturen blir brukt som "hinderbane" (Sjong, 1992). McNeil i Gibson (1979) sier at man i villmarka er fri fra den kontroll og tvang en institusjon utøver, fri fra den kunstige kontorterapien og den restriktive og formelle skolen. Hughes & Dudley i Gibson (1979) mener at den fysiske friheten i disse nye omgivelsene svekker uønsket atferd som ikke lenger er adaptiv. I tillegg mener de at en vellykket villmarksopplevelse kan føre til at ungdommen, kanskje for første gang i sitt liv, føler at hun/han er et nyttig individ med potensialer både for vekst og bragder (Sjong, 1992). Positivt for barn og unge i belastede grupper vil være den reduksjonen av mengde atferdsmessig forsterkning (både positiv og negativ) som de får av familie og venner. Det hevdes at ved å delta på tilrettelagte opphold i natur og friluftsliv kommer deltakerne i en situasjon hvor deres bakgrunn er helt ukjent for de andre. Det eksiterer ingen forkunnskaper eller oppfatning om hverandre, slik at hver enkelt kun kan bli dømt ut ifra sin oppførsel på nåværende tidspunkt (Sjong, 1992).

2.3.1 Friluftsliv ved Trøndelag Opplevelsessenter

Trøndelag Opplevelsessenter (TROS) har sin base på Brandheia Villmarksenter, hvor all aktivitet vil ha utgangspunkt i naturen rundt, og hva den kan gi av opplevelser. Så vel som tradisjonelle og rolige aktiviteter har vi en grensesprengende og utfordrende aktivitetsmeny. Balansen mellom ro og trivsel til utfordring og mestring vektlegges i stor grad. På Brandheia Villmarksenter finnes en unik arena med mange aktivitetsmuligheter, hvor ingen skal oppleve å kjede seg. Alle aktiviteter tilrettelegges for den enkelte deltaker med fokus på mestring og læring, og består blant annet av isbadig/bading og badstue, badestamp, garnfiske, turer i skog og fjell, lerdueskyting, treetoppturer, fjellklatring, zipline, grottevandring, lavvo, kano/kajakk/robåt, fiske, sykkelturner osv (Brandheia Villmarksenter).

3.0 METODE

Valg av teorigrunnlag og problemstillinger styrer ofte hvilken metode man skal bruke i undersøkelsene. Siden det her skal måles forskjeller i motivasjon samt sammenhenger mellom ulike sosiale og psykologiske faktorer, motivasjon og vitalitet hos en gruppe barn og ungdom, vil man bruke en kvantitativ tilnæringsmetode, med ulike spørreskjema. I dette kapitlet beskrives fremgangsmåten samt en forklaring for populasjon og utvalg.

3.1 Populasjon, utvalg og innsamling

Siden problemstillingene omhandler blant annet motivasjon, tilpasset opplæring og friluftsliv var det naturlig å gjøre undersøkelsene ved TROS. Samlet utvalg besto av 22 barn og unge i alderen 7-20 år, hvor de aller fleste også har tilpasset opplæring i skolen til daglig samt deltar på helg- og ferieopphold ved TROS. Kjentegn på målgruppen er blant annet mangel på mestringsopplevelser, komplekse familiesammensetninger med negativ historie, lite eller intet sosialt nettverk, ulike diagnoser. Enkelte av brukerne kan ha et adekvat funksjonsnivå, men er der fordi fosterhjem og beredskapshjem har krav på avlastning.

I forkant av undersøkelsen ble det sendt et brev med informasjon og forespørsel til samtlige foreldre/foresatte samt til barnevernstjenesten i hver kommune, hvor målsetting og gjennomførelse ble grundig forklart.

Undersøkelsene ble gjennomført under to helgeopphold i april, hvor undertegnede selv var tilgjengelig for veiledning og ved eventuelle uklarheter ved spørsmålene underveis.

3.2 Måleinstrumenter

I tillegg til spørsmål om kjønn og alder ble det tatt i bruk fire ulike spørreskjema. Dette er standardiserte spørreskjema med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien (SDT). Skjemaene omhandler autonomistøtte, behovstilfredsstillelse, motivasjon og vitalitet, og ble omformet og tilpasset nivået slik at de kunne brukes opp i mot skole og friluftsliv. Skjemaene er tidligere validert, og brukt i forskning opp i mot motivasjon i idrett og fysisk aktivitet.

I dette kapitlet presenteres måleinstrumentene. Spørreskjemaene i sin helhet finnes som vedlegg til oppgaven.

Måleinstrument for autonomistøtte:

15 påstander er tilpasset for å måle i hvilken grad individet opplever autonomistøtte i skolen/friluftslivet, for eksempel; *"Min lærer/leder gir meg muligheter og valg."* Opprinnelig er utsagnene hentet fra The Sport Climate Questionnaire (SCQ), men er også tilrettelagt for sport og fysisk aktivitet fra Health-Care Climate Questionnaire (Williams et al., 1996). Utsagnene er omformulert slik at de tilpasses målgruppen og skole/friluftsliv. Deltakerne skulle krysse av på en syvpunktskala i forhold til hvor enige de var i hver påstand (1 = svært uenig, 7 = svært enig).

Måleinstrument for opplevd behovstilfredsstillelse:

Til sammen 21 påstander som måler i hvilken grad individet opplever å få tilfredsstilt sine behov i skolen/friluftslivet. Man svarer ut ifra en syvpunktskala, hvor 1 betyr ikke sant, og 7 betyr veldig sant. Opprinnelig skal er hentet fra Basic Psychological Need Scale (Gagne, 2003). Opplevd behovstilfredsstillelse er satt sammen av tre faktorer; behovet for autonomi, kompetanse og sosiale relasjoner. Eksempel på utsagn i forhold til autonomi; *"Jeg føler meg fri til å bestemme selv i skolen/på Brandheia."* For å måle individets opplevde tilfredsstillelse av kompetansebehovet kan eksempelvis utsagnet være; *"Andre i gruppen forteller meg at jeg er god i faget/aktiviteten."* Eksempel på utsagn for å måle hvilken grad man opplever sine sosiale relasjonsbehov tilfredsstilt er; *Jeg betrakter andre i gruppen som mine venner."*

Måleinstrument for autonom motivasjon:

Åtte utsagn reflekterer i hvilken grad individet har autonom motivasjon i skolen/friluftslivet. Eksempel på påstand; *"Jeg er med i faget/aktiviteten fordi det er viktig for meg"*. Utsagnene er tatt fra Self-Regulation Questionnaire (SRQ; Ryan and Conell, 1989), og er tilpasset skole-/friluftslivssituasjoner. Besvarelsene foregår i en syvpunktskala (1 = svært uenig, 7 = svært enig).

Måleinstrument for vitalitet:

Utsagn som *"Jeg er nesten alltid tent og har mye energi"* skal måle individets vitalitet/livskraftighet. Det er i alt syv påstander som har sin opprinnelse fra "Subjective Vitalitate Scale" (Ryan & Frederick, 1997). Besvarelsene går på en syvpunktskala (1 = ikke sant i det hele tatt, 2-4 = noe sant, 5-7 = veldig sant), hvor høyt gjennomsnitt på besvarelsene tyder på høy vitalitet.

3.3 Dataanalyser

Det ble brukt SPSS 14.0 med metodene Skewness, Chronbach Alpha og Pearson Korrelasjon for å analysere resultatene.

Ved å se på normalfordelingens skjevhet (Skewness) ble all data kontrollert. For å jobbe videre med korrelasjonsmålinger og regresjonsanalyse er det en forutsetning at skjevheten til variablene ligger mellom -2 og +2, og dermed er pålitelige. Ved å bruke Chronbach Alpha-verdier (α) måles graden av reliabilitet, som varierer fra 0 til 1. (α) = 0,7 er den nedre grensen for tilfredsstillende reliabilitet. Denne testen forteller noe om hvor godt spørsmålene henger sammen. Reliabiliteten blir bedre ved større antall og sterkere sammenhenger mellom indikatorene. Skjevheten i utvalget viser verdier som er tilfredsstillende innenfor normen da alle verdiene er mellom -2 og 2. Det samme gjelder Cronbach Alpha. Disse verdiene uttrykker god reliabilitet.

For å måle sammenhengen mellom variablene ble Pearson Korrelasjon benyttet. Verdien 0 indikerer at det ikke finnes noen sammenheng, men ligger verdien mot 1 (eller -1), og resultatet er signifikant, kan en sterkere korrelasjon påvises.

4.0 RESULTAT

I dette kapitlet forsøker man å beskrive hvilke resultater som kommer frem av undersøkelsen, og om vi får svar på problemstillingene. Resultatene vil bli drøftet og oppsummert på bakgrunn av teorien. Tall og fakta vil bli kommentert underveis, og fremstilt i tre ulike tabeller. Resultatene er utarbeidet ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS.

4.1 Resultat problemstilling 1

Deskriptiv statistikk (beskrivende statistikk) finner man i tabell 1. I tillegg til skjevhet og Cronbach alpha tas det med minimumsskår og maksimumsskår, standard avvik (SD) og gjennomsnittsverdier (M).

Tabell 1

Deskriptiv statistikk ”Problemstilling 1”

Descriptive Statistics								
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error
Alder	22	13.00	7.00	20.00	12.3182	3.30060	.128	.491
AutonomistøtteSkole	22	3.87	2.93	6.80	5.0394	1.12380	-.830	.491
AutonomistøtteTROS	22	2.60	4.40	7.00	6.3727	.80807	-1.403	.491
AutonomibehovSkole	22	4.20	1.60	5.80	3.4636	1.34290	.100	.491
AutonomibehovTROS	22	3.40	3.60	7.00	5.6273	.98425	-.544	.491
SosialebehovSkole	22	4.50	2.10	6.60	4.6636	1.18062	-.634	.491
SosialebehovTROS	22	1.70	5.30	7.00	6.5455	.55182	-1.163	.491
KompetansebehovSkole	22	3.33	3.00	6.33	4.7348	.91672	-.103	.491
KompetansebehovTROS	22	2.83	4.17	7.00	6.1136	.79912	-.833	.491
IndremotivasjonSkole	22	6.00	1.00	7.00	4.2727	2.13657	-.391	.491
IndremotivasjonTROS	22	2.50	4.50	7.00	6.5455	.78542	-1.624	.491
IdentifisertmotivasjonSkole	22	5.33	1.00	6.33	4.3939	1.41285	-.993	.491
IdentifisertmotivasjonTROS	21	3.67	3.33	7.00	5.4921	.98104	-.442	.501
IndretvangSkole	22	5.50	1.00	6.50	3.3409	1.37483	-.133	.491
IndretvangTROS	22	4.00	3.00	7.00	4.2955	.98391	1.459	.491
YtremotivasjonSkole	22	4.50	1.50	6.00	4.1818	1.29601	-.334	.491
YtremotivasjonTROS	22	4.50	2.50	7.00	5.0455	1.15376	-.787	.491
Vitalitet	22	6.00	1.00	7.00	4.9545	1.77521	-.785	.491
TotalbehovSkole	22	3.87	2.27	6.13	4.2874	.98327	-.153	.491
TotalbehovTROS	22	2.42	4.58	7.00	6.0955	.73484	-.673	.491
Valid N (listwise)	21							

Tabellen viser at utvalget sett i forhold til skole opplever litt over middels autonomistøtte, og har en gjennomsnittsverdi på 5,03. Samme utvalg opplever en større autonomistøtte ved TROS, med en gjennomsnittsverdiverdi på 6,37. I forhold til TROS kan godt over middels verdi også leses ved autonomibehov, identifisert motivasjon og ytre motivasjon, mens verdiene ligger enda høyere på sosiale behov og indre motivasjon, begge med 6.54. En gjennomsnittsverdi under middels finnes i indre tvang, som ligger på 4,29. Hos utvalget i skole kan man lese gjennomsnittsverdier som ligger noe under middels på samtlige andre punkter, og da lavest verdi på autonomibehov, indre motivasjon, ytre motivasjon og indre

tvang, med et gjennomsnitt på 3,81. Verdien for totalbehovet i skolen ligger på 4,28, mens det ved TROS viser 6,09. Ut i fra dette kan det se ut som at utvalget er mer positivt preget av autonomistøtten ved TROS i forhold til i skolen.

4.2 Resultat problemstilling 2

I tabell 2 fremstilles resultatene fra analysen om Pearson korrelasjon. Verdien indikerer sammenheng mellom ulike variabler, og skal ligge mellom -1 og 1. Dess nærmere tallet ligger -1 eller 1, dess sterkere sammenheng antydes. Hvis verdien viser 0 er det ingen korrelasjon.

I tabellen er alle variabler koblet mot hverandre, og er nummerert og navngitt i loddrett kolonne med alder øverst og vitalitet nederst. De samme variablene ligger også vannrett i tabellen med alder som nummer 1 og vitalitet som nummer 11, altså i samme rekkefølge. Korrelasjon kan leses direkte av tabellen. Eksempelvis er korrelasjon mellom autonomistøtte og totalbehov er .791

Tabell 2

Pearson korrelasjon ”Problemstilling 2”

Correlations

	Alder	Autonom istøtteTR OS	Sosialebeh ovTROS	Kompetans ebehov TROS	Autonomibeh ovTROS	Totalbehov TROS	Autonomm otivasjonT ROS	Kontrollert motivasjon TROS	Vitalitet
Alder	1	-.385	-.495*	-.454*	-.574**	-.545**	-.302	-.034	-.584**
		.077	.019	.034	.005	.009	.183	.881	.004
	22	22	22	22	22	22	21	22	22
AutonomistøtteTROS	-.385	1	.675**	.668**	.715**	.730**	.375	.249	.490*
	.077		.001	.001	.000	.000	.094	.263	.021
	22	22	22	22	22	22	21	22	22
SosialebehovTROS	-.495*	.675**	1	.756**	.820**	.891**	.302	.330	.427*
	.019	.001		.000	.000	.000	.184	.134	.047
	22	22	22	22	22	22	21	22	22
KompetansebehovTROS	-.454*	.668**	.756**	1	.884**	.946**	.526*	.226	.392
	.034	.001	.000		.000	.000	.014	.311	.071
	22	22	22	22	22	22	21	22	22
AutonomibehovTROS	-.574**	.715**	.820**	.884**	1	.972**	.568**	.221	.532*
	.005	.000	.000	.000		.000	.007	.322	.011
	22	22	22	22	22	22	21	22	22
TotalbehovTROS	-.545**	.730**	.891**	.946**	.972**	1	.521*	.263	.487*
	.009	.000	.000	.000	.000		.015	.236	.022
	22	22	22	22	22	22	21	22	22
AutonommotivasjonTROS	-.302	.375	.302	.526*	.568**	.521*	1	.305	.497*
	.183	.094	.184	.014	.007	.015		.180	.022
	21	21	21	21	21	21	21	21	21
KontrollertmotivasjonTROS	-.034	.249	.330	.226	.221	.263	.305	1	-.184
	.881	.263	.134	.311	.322	.236	.180		.413
	22	22	22	22	22	22	21	22	22
Vitalitet	-.584**	.490*	.427*	.392	.532*	.487*	.497*	-.184	1
	.004	.021	.047	.071	.011	.022	.022	.413	
	22	22	22	22	22	22	21	22	22

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

I tabellen ser vi mange høyt signifikante korrelasjoner.

Alder i kolonne 1 viser at dess høyere alderen er, dess mindre er behovene, motivasjonen og vitaliteten. Det er jevnt over et større genuint engasjement hos de yngre barna, de viser en større nysgjerrighet og er ofte mer deltakende i aktivitet. Forskning viser til stadig flere såkalte "drop-outs" i skole og fritidsaktiviteter hos barn i høyere alder. På bakgrunn av dette kan det dermed være ekstra viktig å følge opp nettopp denne målgruppen med eksempelvis aktivitet i natur og friluftsliv, slik som ved TROS.

Kolonne 2 i tabellen viser at autonomistøtte kan påvirke nesten alle andre variabler. Korrelasjon til det totale behovet oppgis til .730. Autonom-, kompetanse-, og sosiale behov oppgis som henholdsvis .715, .668 og .675, altså er det en sammenheng med samtlige ledd for det totale behovet. I forhold til autonom motivasjon og kontrollert motivasjon er det derimot vanskelig å vise til sammenhenger.

Kolonne 3 i tabellen peker samme vei som kolonne 1, og viser at sosiale behov har en positiv korrelasjon med autonomistøtte, kompetansebehov, autonomibehov og totale behov, men liten sammenheng med autonom motivasjon (.302) og kontrollert motivasjon (.330).

Kolonne 4 og 5, kompetansebehov og autonomibehov, viser lik trend. Alle underliggende variabler påvirkes positivt, bortsett fra kontrollert motivasjon, som viser en verdi på .226 og .221.

Kolonne 6 i tabellen, total behov, viser tilnærmet samme tendens som i kolonne 3 og 4. Korrelasjon til autonomistøtte, sosiale behov, kompetansebehov og autonomibehov har verdier mellom .730 og .972. Autonom motivasjon viser noe sammenheng med .521, mens det ikke kan påvises korrelasjon til kontrollert motivasjon (.263).

Autonom motivasjon i kolonne 7 kan påvise noe korrelasjon med kompetansebehov, total behov og vitalitet, med henholdsvis verdier på .526, .521 og .497. En noe større sammenheng ser man til autonomibehov (.568).

I kolonne 8 kan man se at kontrollert motivasjon indikerer liten sammenheng med samtlige andre punkter, og også en negativ sammenheng med vitalitet (-.184).

Vitalitet i kolonne 10 viser brukbar korrelasjon til samtlige variabler, med unntak av kontrollert motivasjon og kompetansebehov, hvor verdiene viser -.184 og .392.

Felles i denne tabellen er at autonom- og kontrollert motivasjon stort sett viser ingen eller negativ relasjon til andre variabler, sett bort i fra autonom motivasjon sett i sammenheng med kompetanse-, autonomi- og total behov, hvor man ser en gjennomsnittsverdi på .538. De andre variablene ser ut til å ha signifikant korrelasjon i større eller mindre grad.

4.3 Oppsummering av resultat

I dette kapitlet vil resultatene i SPSS bli sett i forhold med figur 1.



Figur 1. Bearbeidet modell av Vallerand og Losier (1999).

Vi ser ut i fra tabellen at autonomistøtte korrelerer med psykologiske faktorer under behov, men har liten sammenheng med autonom- og kontrollert motivasjon. Her ser man at de to første leddene i figuren stemmer, og har direkte koblinger.

Opplevd behovstilfredsstillelse korrelerer med stort sett alle andre variabler bortsett fra kontrollert- og autonom motivasjon. Kompetansebehov og autonomibehov korrelerer imidlertid bra med autonom motivasjon, og underbygger videre direkte relasjon også til det tredje leddet i figur 1.

Autonom motivasjon ser ut til å kunne assosieres til kompetansebehov og totalbehov, og også vitalitet. Her ser man direkte link fra det tredje ledd (motivasjon) både til behov og vitalitet.

Vitalitet korrelerer med samtlige andre variabler sett bort i fra kontrollert motivasjon og kompetansebehov.

Alle variabler, utenom kontrollert motivasjon, har sammenheng med barna og ungdommenes generelle velvære, enten direkte eller indirekte. Om ikke autonomistøtte har en direkte link til

variabelen, så ser man tendenser av at den likevel er fundamentet som ligger til grunn, og påvirker vitaliteten gjennom andre variabler. Kontrollert motivasjon er eneste variabel som påvirker vitaliteten negativt, med en verdi på -0.184 .

5.0 Diskusjon

I dette kapitlet vurderes resultater, og ses i sammenheng med problemstillinger. Resultatene fra problemstillingene blir prøvd koblet til teori og tidligere forskningsresultater som er belyst i teorikapitlet.

5.1 Drøfting av problemstilling 1

- 1) Er det forskjeller i motivasjonen hos barn og unge innunder barnevern med krav til tilpasset opplæring i skolen kontra i friluftslivet ved Trøndelag Opplevelsessenter (TROS)?

Undersøkelsen viser at det eksisterer synlige forskjeller når det gjelder motivasjon hos barn og unge med krav til tilpasset opplæring i skolen kontra i friluftslivet ved TROS. Man kan se en høyere score på samtlige variabler når det gjelder friluftsliv, slik at utvalget ser ut til å være mer positivt preget av autonomistøtten der i motsetning til i skolen. Dette underbygger egne erfaringer jeg også har gjort meg etter å ha vært sammen med barna på helg- og ferieopphold ved TROS over flere år. Under dialog ytrer mange at de senker skuldrene når de ankommer TROS, og at det er behagelig å komme seg bort fra en til tider krevende og hektisk hverdag. Teori støtter også opp under nettopp disse opplevelsene hos brukerne da det sies at stimuli fra naturen indikerer en lav tetthet av mennesker, lavt støynivå og langsomme endringer, og gjør naturen forutsigbar samt at den skaper lite konflikter og tvetydigheter (Sjong, 1992). Til tross for at Opplæringsloven § 9a sier at enhver elev har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø opplever likevel mange elever skolen som kjedelig og full av krav og forventninger. Kanskje er også barna med krav til tilpasset opplæring også ekstra utsatte med tanke på større utfordringer i skolen, både faglig, psykisk og sosialt. Det er ofte nettopp denne gruppen som uttrykker en svekket posisjon, og har et noe mer utfordrende utgangspunkt for ”å passe inn” blant alle andre. Som påpekt i teorikapitlet av blant annet Sjong (1992) er det vist til gode resultater etter opphold i friluftsliv for belastede grupper. Nettopp noe av årsaken til

resultatene som undersøkelsen viser tror jeg beror på den automatiske differensieringen som skjer i naturen, og det at mestringsopplevelser står høyt i fokus. I tillegg får man fri fra et eventuelt opplevd press i hverdagen, og heller stiller med ”blanke ark” i et helt annet miljø og en helt annen setting, sammen med andre som kanskje bærer på den samme balasten. Gruppene består av 4-7 unger i tillegg til 1-2 voksne, og dermed vil de voksne ha større mulighet til å utføre tett og kontinuerlig veiledning og oppfølging. I følge SDT må også behovene for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet dekkes for styrke barnets personlige utvikling (Deci & Ryan, 2000). På bakgrunn av resultatene kan man forstå at det kan være forskjell på eksempelvis nettopp disse variablene i skolen kontra ved TROS. Dette kan gå på tilrettelegging av oppgaver som skal føre til læring, mestring og utvikling, valgfrihet eller sosial trygghet og tilhørighet med gode tilbakemeldinger.

5.2 Drøfting av problemstilling 2

- 1) Hvilken sammenheng er det mellom alder, autonomistøtte, sosiale behov, kompetansebehov, autonomibehov, totalbehov, autonom motivasjon, kontrollert motivasjon og vitalitet blant barn og unge ved Trøndelag Opplevelsessenter (TROS)?

Sammenhengene vil bli belyst i punkt 5.2.1 – 5.2.5.

5.2.1 Sammenheng mellom alder og andre motivasjonelle begrep

Man kan se at motivasjon, behov og vitalitet blir svekket dess eldre barna blir. Dette er også i tråd med forskning som er gjort på området, hvor det registreres et større frafall i eksempelvis idrett i høyere alder. Dette kan blant annet ha med motivasjon og opplevd behovstilfredsstillelse å gjøre.

5.2.2 Sammenheng mellom autonomistøtte og andre motivasjonelle begrep

Ut i fra analysen ser man at det er samsvar med det teoretiske grunnaget i selvbestemmelsesteorien, SDT. Det er en god korrelasjon mellom autonomistøtte og de psykologiske behovene. Dette er også vist i tidligere forskning, hvor det eksempelvis antydes

at en veileders væremåte har stor betydning for barnets oppfattelse av kompetanse, autonomi og sosiale relasjoner (Ntoumanis, 2005). Det fremgår imidlertid ingen klar sammenheng mellom autonomistøtte og autonom motivasjon.

5.2.3 Sammenheng mellom behov og andre motivasjonelle begrep

Det kan tyde på at sammenhengen mellom opplevd behov og andre variabler innen motivasjon blir støttet både i tidligere forskning samt i denne undersøkelsen. I denne undersøkelsen viser også samtlige behov en korrelasjon med hverandre. Behovet for autonomi viser også en sammenheng med autonom motivasjon og vitalitet. For barna ved TROS vil det si at resultatene indikerer en god autonomistøtte og behovstilfredsstillelse. Her kan blant annet medbestemmelse/eierforhold, mulighet til å lære nye ting, mestring og utvikling være med å bidra til at behovene blir tilfredsstilt.

5.2.4 Sammenheng mellom motivasjon og andre motivasjonelle begrep

I følge Bagøien og Halvari (2005) eksisterer det en signifikant kobling mellom autonom motivasjon og involvering i aktiviteter. Videre kan de forklare at forholdet mellom ytre kontrollert motivasjon og involvering i aktiviteter er lik null (Bagøien & Halvari, 2005). Dette underbygges også i denne undersøkelsen da autonom motivasjon hos barn og unge påviser noe korrelasjon med behovet for kompetanse og autonomi, som igjen påvirker engasjementet deres. Dette kan eksempelvis komme av spennende, differensierte og mestringsfylte aktiviteter ved TROS, som da kan påvirke motivasjonen og bedre vitaliteten. Videre kan man også her se at den kontrollerte motivasjonen indikerer liten sammenheng med samtlige variabler, og påvirker også vitaliteten negativt.

5.3 Oppsummering

Oppgavens innhold handler blant annet om didaktisk forskning, og omtale rundt begrepene motivasjon, tilpasset opplæring og friluftsliv. Ut ifra tidligere forskning og teorigrunnlag blir

problemstillingene utarbeidet. Resultatene fra spørreundersøkelsene blir fremstilt ved hjelp av SPSS, og presentert, kommentert og sett i forhold til tidligere publikasjoner og teorigrunnlag.

Resultatene fra studien viser at en autonomistøttende kontekst gir grunnlag for positive relasjoner til andre variabler. Man kan antyde at barna får tilfredsstilt de psykologiske behovene i større grad ved TROS enn i skolen, og dermed inneha en høyere indre motivasjon hvor vitaliteten påvirkes i positiv retning.

Oppgaven kan i likhet med Deci og Ryan (2000) og Ntoumanis (2005) konkludere med at SDT kan assosieres til positive fysiske, psykiske og sosiale utfall hos barn og unge. Samme relasjoner er altså påvist hos barn og unge ved TROS i denne studien.

Denne avhandlingen støtter selvbestemmelsens posisjon, også innen friluftsliv.

Litteraturliste

- Bagøien, & Halvari. (2005). *Autonomus motivation: Involvement in physical activity, and perceived sport competence: Structural and mediator models.*
- Brandheia Villmarkssenter. (u.d.). *Aktiviteter*. Hentet Mai 2013 fra <http://brandheia.no/aktiviteter/>
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Contemporary Educational Psychology*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Perspectives in social psychology*. New York .
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). *Ricerche di Psicologia*.
- Det kongelige miljøverndepartement. (2000-2001). *St.meld. nr. 39, Friluftsliv*.
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2007-2008). *St. meld. nr. 31*. Hentet Mai 2013 fra Kvalitet i skolen: <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2007). *Perceived autonomy support and psychological needs satisfaction in exercise*.
- Fjørtoft, I. (1997). *Barn och Friluftsliv, friluftslivets påverkan på barn utveckling, hälsa och naturförståelse*. Hägersten: Friluftsförbundet.
- Fjørtoft, I., & Reiten, T. (2003). *Barn og unges relasjoner til natur og friluftsliv. En kunnskapsoversikt*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark, Friluftslivets fellesorganisasjon.
- Gjerset, A., Haugen, K., & Holmstad, P. (1999). *Treningslære*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden*. Universitetsforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Tilpasset opplæring*. Hentet mai 2013 fra Læring og fellesskap: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011/1/2.html?id=639490>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. Theory and Research in Education*.
- Ntoumanis, N. (2005). *A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. Journal of Education Psychology*.
- Psykisk helse. (2006, Mai 16.). *Psykisk helse i skolen, opplæringsprogrammer i psykisk helse*. Hentet Mai 2013 fra Aktuelt, mye press på dagens unge: <http://www.psykiskhelseiskolen.no/visnyhet.asp?id=930&menyid=1227>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). *From ego.depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. Social and Personality Psychology Compass, in press.*

Ryan, R. M., & Frederick, C. M. (1997). *On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being.*

Ryan, R., & Deci, E. (2007). *Active human nature: Self-Determination-Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise and Health. Innledningskapittel i Hagger & Chatzisarantis: Intrinsic motivation and Self-Determination-Theory in Exercise and Sport.*

Sjong, M.-L. (1992). *Friluftsliv i behandlingen av belastede grupper, en oversikt over forskning og utredning.* Trondheim: Direktoratet for naturforvaltning.

Strandkleiv, O. I. (2006). *Motivasjon i praksis.* Oslo: Elevsiden DA.

Strandkleiv, O. I. (1999). *Subjektivt velvære, indre motivasjon, målorientering, kompetanseoppfatning og klasseromsklima.* Oslo: Universitetet Oslo.

Trøndelag Opplevelsessenter. (u.d.). Hentet 2013 fra <http://tros.no/>

Ulstad, S. O. (2006). *SDT teoretisk rammeverk.* Norge: Svein Olav Ulstad.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Psykisk helse i skolen.* Hentet Mai 2013 fra <http://www.psykiskhelseiskolen.no/postmann/dbase/bilder/ELEVENES%20SKOLEMILJ%D8.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Veiledninger til kunnskapsløftet.* Hentet Mai 2013 fra Kunnskapsløftet (LK06 og LK06-S): <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Artikler/Mer-om-Kunnskapsloftet/>

Vallerand, R. (2007). *A hierarchical modell of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. Intrinsic motivation and Self-Determination-Theory in Exercise and Sport.*

Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). *An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sports.*

Kjønn: Gutt Jente

Alder:

Spørreskjema 1. Din erfaring med læreren i skolen / lederen ved TROS

1. a) Min lærer gir meg muligheter og valg

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

b) Min leder ved TROS gir meg muligheter og valg

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

2. a) Min lærer forstår meg

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

b) Min leder ved TROS forstår meg

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

3. a) Jeg kan være åpen og ærlig med min lærer

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

b) Jeg kan være åpen og ærlig med min leder ved TROS

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

4. a) Min lærer gir meg tro på mine evner ift til å gjøre det godt i faget

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

b) Min leder ved TROS gir meg tro på mine evner ift til å gjøre det bra her

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

5. a) Min lærer aksepterer meg

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

b) Min leder ved TROS aksepterer meg

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

6. a) Min lærer gjør det helt klart at jeg forstår målene og arbeidsoppgavene mine

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

b) Min leder ved TROS gjør det helt klart at jeg forstår målene og arbeidsoppgavene mine

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

7. a) Min lærer oppmuntrer meg til å komme med spørsmål

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

b) Min leder ved TROS oppmuntrer meg til å komme med spørsmål

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

8. a) Min lærer besvarer mine spørsmål

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

b) Min leder ved TROS besvarer mine spørsmål

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

9. a) Jeg stoler på min lærer

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

b) Jeg stoler på min leder ved TROS

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

10. a) Min lærer hører på hvordan jeg vil gjøre ting

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

b) Min leder ved TROS hører på hvordan jeg vil gjøre ting

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

11. a) Min lærer tar hensyn til menneskers følelser svært godt

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

b) Min leder ved TROS tar hensyn til menneskers følelser svært godt

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

12. a) Min lærer bryr seg om meg som person

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

b) Min leder ved TROS bryr seg om meg som person

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

13. a) Min lærer snakker ikke til meg på en god måte

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

b) Min leder ved TROS snakker ikke til meg på en god måte

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

14. a) Min lærer prøver å forstå hvordan jeg ser på ting før han/hun foreslår en n y måte å gjøre det på

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

b) Min leder ved TROS prøver å forstå hvordan jeg ser på ting før han/hun foreslår en n y måte å gjøre det på

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

15. a) Jeg kan dele mine følelser med min lærer

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

b) Jeg kan dele mine følelser med min leder ved TROS

1	2	3	4	5	6	7
Svært uenig			Nøytral			Svært enig

Spørreskjema 2. Egne opplevelser i skolen/TROS

1. a) Jeg føler meg fri til å bestemme selv i faget

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Jeg føler meg fri til å bestemme selv ved TROS

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

2. a) Jeg liker de personene jeg er sammen med på skolen

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Jeg liker de personene jeg er sammen med ved TROS

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

3. a) Jeg føler meg ikke særlig kompetent i fagene på skolen

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Jeg føler meg ikke særlig kompetent i aktivitetene ved TROS

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

4. a) Andre på skolen forteller at jeg er god i noe

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Andre ved TROS forteller at jeg er god i noe

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

5. a) Jeg føler meg presset i timene på skolen

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Jeg føler meg presset i aktivitetene ved TROS

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

6. a) Jeg kommer overens med de andre på skolen

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Jeg kommer overens med de andre ved TROS

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

7. a) Jeg holder meg mye for meg selv på skolen

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Jeg holder meg mye for meg selv ved TROS

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

8. a) Jeg er fri til å uttrykke mine ideer og meninger på skolen

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Jeg er fri til å uttrykke mine ideer og meninger ved TROS

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

9. a) Jeg betrakter andre på skolen som mine venner

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Jeg betrakter de andre ved TROS som mine venner

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

10. a) Jeg har fått muligheten til å lære nye og interessante ferdigheter i skolen

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Jeg har fått muligheten til å lære nye og interessante ferdigheter ved TROS

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

11. a) På skolen er jeg nødt til å bli fortalt hva jeg skal gjøre

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Ved TROS er jeg nødt til å bli fortalt hva jeg skal gjøre

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

12. a) Som regel føler jeg at jeg oppnår noe på skolen

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Som regel føler jeg at jeg oppnår noe ved TROS

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

13. a) Det blir tatt hensyn til mine følelser på skolen

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Det blir tatt hensyn til mine følelser ved TROS

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

14. a) Jeg får ikke mulighet til å vise hva jeg er god til på skolen

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Jeg får ikke mulighet til å vise hva jeg er god til ved TROS

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

15. a) De som jeg har timer i skolen med bryr seg om meg

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) De som jeg er sammen med ved TROS bryr seg om meg

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

16. a) Det er ikke mange på skolen jeg er venner med

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Det er ikke mange ved TROS jeg er venner med

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

17. a) Jeg føler at jeg kan være meg selv på skolen

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Jeg føler at jeg kan være meg selv ved TROS

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

18. a) Andre som jeg har skoletimer med ser ikke ut til å like med noe særlig

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Andre som jeg er sammen med ved TROS ser ikke ut til å like meg noe særlig

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

19. a) Når jeg deltar i fag på skolen så føler jeg meg ikke særlig flink

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Når jeg deltar i aktiviteter ved TROS så føler jeg meg ikke særlig flink

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

20. a) Det er ikke mye mulighet til å bestemme innholdet i timene på skolen

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Det er ikke mye mulighet til å bestemme innholdet i aktivitetene ved TROS

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

21. a) Andre som jeg har skoletimer sammen med er ganske vennlige mot meg

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

b) Andre som jeg er sammen med ved TROS er ganske vennlige mot meg

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			Noe sant			Veldig sant

Spørreskjema 3. Hvorfor deltar du i på skolen/TROS

1. a) Jeg er med i timene på skolen fordi andre (lærere, foreldre og venner) skal tro jeg liker det

1	2	3	4	5	6	7
Svært enig	Noe enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Noe uenig	Svært uenig

b) Jeg er på TROS fordi andre (foreldre, venner) skal tro jeg liker det

1	2	3	4	5	6	7
Svært enig	Noe enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Noe uenig	Svært uenig

2. a) Jeg er med i timene på skolen fordi jeg får bråk om jeg lar være

1	2	3	4	5	6	7
Svært enig	Noe enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Noe uenig	Svært uenig

b) Jeg er på TROS fordi jeg får bråk om jeg lar være

1	2	3	4	5	6	7
Svært enig	Noe enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Noe uenig	Svært uenig

3. a) Jeg er med i timene på skolen fordi jeg misliker å ikke få det til

1	2	3	4	5	6	7
Svært enig	Noe enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Noe uenig	Svært uenig

b) Jeg er med på aktivitetene ved TROS fordi jeg misliker å ikke få det til

1	2	3	4	5	6	7
Svært enig	Noe enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Noe uenig	Svært uenig

4. a) Jeg er med i timene på skolen fordi det er moro

1	2	3	4	5	6	7
Svært enig	Noe enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Noe uenig	Svært uenig

b) Jeg er på TROS fordi det er moro

1	2	3	4	5	6	7
Svært enig	Noe enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Noe uenig	Svært uenig

5. a) Jeg er med i timene på skolen fordi jeg får dårlig samvittighet om jeg lar være

1	2	3	4	5	6	7
Svært enig	Noe enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Noe uenig	Svært uenig

b) Jeg er på TROS fordi jeg får dårlig samvittighet om jeg lar være

1	2	3	4	5	6	7
Svært enig	Noe enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Noe uenig	Svært uenig

6. a) Jeg er med i timene på skolen fordi jeg vil lære og forstå mer

1	2	3	4	5	6	7
Svært enig	Noe enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Noe uenig	Svært uenig

b) Jeg er med på aktivitetene i TROS fordi jeg vil lære og forstå mer

1	2	3	4	5	6	7
Svært enig	Noe enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Noe uenig	Svært uenig

7. a) Jeg er med i fagene på skolen fordi der forventes av meg

1	2	3	4	5	6	7
Svært enig	Noe enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Noe uenig	Svært uenig

b) Jeg er med på TROS fordi det forventes av meg

1	2	3	4	5	6	7
Svært enig	Noe enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Noe uenig	Svært uenig

8. a) Jeg er med i timene på skolen fordi jeg liker det

1	2	3	4	5	6	7
Svært enig	Noe enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Noe uenig	Svært uenig

b) Jeg er på TROS fordi jeg liker det

1	2	3	4	5	6	7
Svært enig	Noe enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Noe uenig	Svært uenig

9. a) Jeg er med i timene på skolen fordi det er viktig for meg

1	2	3	4	5	6	7
Svært enig	Noe enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Noe uenig	Svært uenig

b) Jeg er på TROS fordi det er viktig for meg

1	2	3	4	5	6	7
Svært enig	Noe enig	Litt enig	Nøytral	Litt uenig	Noe uenig	Svært uenig

Spørreskjema 4. Hvordan har jeg det

(1-ikke sant, 2-4-noe sant, 5-7-veldig sant)

1. Jeg føler meg levende og vital

1 2 3 4 5 6 7

2. Jeg føler meg energisk på skolen

1 2 3 4 5 6 7

3. Ofte føler jeg at jeg har overskudd

1 2 3 4 5 6 7

4. Jeg er nesten alltid på tent og har mye energi

1 2 3 4 5 6 7

5. Jeg ser frem til enhver ny dag

1 2 3 4 5 6 7

6. Jeg føler meg nesten alltid klar og våken

1 2 3 4 5 6 7

7. Jeg føler meg full av energi

1 2 3 4 5 6 7