

Mastergradsoppgave

Selvbestemmelse og autonomistøtte i kroppsøving

En studie om motivasjon for kroppsøving i videregående skole





FULLMAKTSERKLÆRING – MASTERAVHANDLING

Norsk tittel:

Selvbestemmelse og autonomistøtte i kroppsøving

Engelsk tittel:

Self-Determination and autonomy-support in physical education

Sett ett kryss:

- Jeg ønsker at min avhandling skal være allment tilgjengelig
- Min avhandling må bare lånes ut etter samtykke i hvert enkelt tilfelle
- Min avhandling inneholder taushetsbelagte opplysninger og er derfor ikke tilgjengelig for andre

Dato: 22.04.08

Navn: Hallgeir Nesheim

Forord

Mastergradsoppgaven er utført av undertegnede i skoleåret 2007 – 2008 ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger.

Gjennom meget profesjonell og særs dyktig veiledning, av alltid velvillige og lærerike professor Hallgeir Halvari, er endelig avhandlingen fullbyrdet. En liten blomst fortjener også Idar Lyngstad som innledningsvis bidro til å utvikle undertegnedes formuleringsevne.

Å lede til teoretiske betraktninger og resultatmessige sammenhenger har vært et arbeid preget av konsentrasjon, nøysomhet og tålmodighet. Men noe av det mest tidkrevende har vært å luke ut hva som ikke skal være med i oppgaven. Å begrense innholdet har gjennom hele prosessen vært et viktig, men krevende arbeid.

Å gjennomføre en undersøkelse er heller ikke gitt uten problemer, derfor sendes varme tanker til alle ansatte, og ikke minst til elever, ved Askøy videregående skole og Fana gymnas, som har bidratt i datainnsamlingen.

Høgskolen i Nord-Trøndelag
April 2008

Hallgeir Nesheim

Sammendrag

Avhandlingen tar utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien (SDT) til Deci & Ryan (1985) i Deci & Ryan (2000), og prøver å indikere positive sammenhenger ved en autonomistøttende undervisningsmåte. Innledningsvis stilles det spørsmål om opplevd behovstilfredsstillelse (autonom, kompetanse og sosialt relasjonsbehov) hos kroppsøvingseleven kan ha sammenheng med høyere grad av autonom motivasjon og opplevd kompetanse. Videre stilles det spørsmål om dette kan føre til høyere innsats? Det antas at noe av dette kan assosieres med høyere vitalitet og velvære (Subject-Well-Being) generelt hos eleven. Spørsmålene og hypotesene er reist på bakgrunn av tidligere forskningsmateriale om SDT og dens relasjoner i fysisk aktivitet, idrett og kroppsøving. Dette omtales i teorikapittelet, samt at mange av begrepene avklares her. Samtidig kommer en påminning om hvilke problemer en del elever møter i kroppsøvingfaget i dag.

Undersøkelsen er gjort som en surveyundersøkelse, og er gjennomført ved to videregående skoler i Hordaland, Askøy videregående og Fana Gymnas. Til sammen 329 besvarelser gir grunnlag for å svare på hypotesene. Reliabilitetstest og statistiske analyser ble utført ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS.

Resultatene fra studiet indikerer sammenheng mellom autonomistøtte og elevens opplevde behovstilfredsstillelse. Elevens opplevde kompetanse og autonome motivasjon er både direkte og indirekte assosiert av elevens valgmuligheter og tilfredsstillelse av psykologiske behov. Dette er i tråd med Deci & Ryans opprinnelige selvbestemmelsesteori.

Studiet indikerer også at graden av innsats kan relateres til elevens opplevde kompetanse og autonome motivasjon. Den viser og sammenhenger mellom autonom motivasjon, opplevd kompetanse i kroppsøving og elevens generelle vitalitet. Videre forklarer undersøkelsen en positiv relasjon mellom vitalitet og velvære (SWB) generelt.

I diskusjonsdelen blir resultatene fra denne undersøkelsen sammenlignet med tidligere publikasjoner. Praktiske og pedagogiske implikasjoner blir drøftet til slutt, før avhandlingen avrundes med noen forslag til videre forskning.

Summary

This study is based on a Self-Determination-Theory (SDT) of Deci & Ryan (1985); Deci & Ryan (2000), and tries to indicate some positive connections in a autonomous supporting teaching method in physical education.

A question whether basic needs satisfaction (autonomy, competence and social relatedness) at high school students lead to a higher level of autonomous motivation and perceived competence in physical education is raised. Furthermore the question whether this leads to higher effort is put forward. Higher vitality and Subject-Well-Being (SWB) in general for students are considered significant in this context. By reviewing previous publications about SDT and positive relatedness in sport, physical activity and physical education the questions and hypothesis above are formulated. This will be covered in the theory-chapter, and most of the definitions will also be explained here. Simultaneously it also leads to, like a reminder, some of the problems students are experiencing in physical education.

This study is done as a survey research, and is carried out at two high schools in Hordaland; Askøy Videregående Skole and Fana Gymnas. A Total of 329 answers give the foundation to answer the hypothesis. Tests of reliability and statistic analysis were executed by the help of the statistical program SPSS.

Results from this study points out relations between autonomy support and basic needs satisfaction perceived by students. The student perceived competence and intrinsic motivation is directly and indirectly associated with both their possibility to choose and their satisfaction of psychological needs. This is also in accordance with the originally SDT of Deci & Ryan. The study also indicates that student's effort is related to perceived competence and autonomous motivation. Further on the results show connections between autonomous motivation, perceived competence in physical education and the general vitality and SWB in students. At last this research explains that general vitality and SWB is mutual related.

The results from this study are compared to previous research in the discussion-chapter. Practical and pedagogical implications will be discussed and finally some suggestions for further research are outlined.

Innholdsliste:**Side:****KAPITTEL 1: INNLEDNING**

1.1 Innledning	side 10
1.2 Legitimering for oppgaven	side 11
1.3 Bakgrunn for oppgaven	side 13

KAPITTEL 2: TEORI

2.1 Problemstillinger	side 15
2.2 Didaktisk forskning	side 16
2.2.1 Didaktisk forskning i Skandinavia	side 16
2.2.2 Internasjonal forskning	side 16
2.2.3 Det feminine perspektivet	side 19
2.2.4 Forskning om motivasjon og kroppsøving	side 20
2.3 Motivasjonsbegrepet	side 21
2.3.1 Indre og ytre motivasjon	side 21
2.3.2 Hovedsyn innenfor motivasjonsteori	side 21
2.3.2.1 Behavioristisk syn	side 21
2.3.2.2 Humanistisk syn	side 22
2.3.2.3 Kognitivt syn	side 23
2.3.2.4 Sosiokulturelt syn	side 24
2.4 Autonomistøtte, selvbestemmelsesteori og positive relasjoner	side 26
2.5 Pedagogiske problemer i kroppsøvingfaget	side 30
2.5.1 Sosial utrygghet	side 30
2.5.2 Guttene får tifredsstilt sine behov, jentene blir oversett	side 31
2.5.3 Sosial kontekst i garderoben	side 32
2.5.4 Opptårning av problemer	side 32
2.6 Elevens vitalitet og velvære (SWB) som målperspektiv i læreplanverket	side 33
2.7 Problemstillinger og hypoteser	side 36

KAPITTEL 3: METODE	side 38
3.1 Populasjon, utvalg og innsamling	side 38
3.2 Måleinstrumenter	side 39
3.3 Dataanalyser	side 41
KAPITTEL 4 RESULTAT	side 43
4.1 Deskriptiv statistikk	side 43
4.2 Resultat, Pearson korrelasjon	side 46
4.3 Multivariat regresjonsanalyse	side 49
4.4 Oppsummering av resultat	side 53
KAPITTEL 5 DISKUSJON	side 57
5.1 Teoretiske implikasjoner	side 57
5.1.1 Sammenheng mellom opplevd autonomistøtte og opplevd behovstilfredsstillelse	side 57
5.1.2 Sammenheng mellom opplevd autonomistøtte og elevens autonome motivasjon	side 58
5.1.3 Sammenheng mellom autonomistøtte i kroppsøving og elevens opplevde kompetanse	side 59
5.1.4 Sammenheng mellom opplevd behovstilfredsstillelse og autonom motivasjon	side 59
5.1.5 Sammenheng mellom opplevd behovstilfredsstillelse og opplevd kompetanse	side 59
5.1.6 Sammenheng mellom autonom motivasjon/opplevd kompetanse og innsats	side 60
5.1.7 Sammenheng mellom autonom motivasjon/opplevd kompetanse og vitalitet	side 60
5.1.8 Sammenheng mellom opplevd behovstilfredsstillelse og SWB	side 61
5.1.9 Sammenheng mellom vitalitet og SWB	side 61
5.1.10 Andre sammenhenger	side 61
5.2 Praktiske og pedagogiske implikasjoner	side 63
5.3 Oppsummering	side 68
5.4 Videre forskning	side 69

VEDLEGG **side 70**

Litteraturliste side 70

Spørreskjema side 75

FIGURER

Figur 1: Maslows behovshierarki side 22

Figur 2: Autonomistøtte i kroppsøving side 28

Figur 3: Autonomistøtte i kroppsøving, og positive sammenhenger side 55

Figur 4: Elevers valg av handling side 65

TABELLER

Tabell 1: Deskriptiv statistikk side 44

Tabell 2: Pearson korrelasjon side 47

Tabell 3: Regresjonsanalyse med Beta – koeffisienter side 50

“Self-determination theory posits that under conditions that supported relatedness, competence, and autonomy, our active human nature is most robust, and both psychological wellness and biological health are most likely to accrue”. Ryan & Deci (2007: 19)

1. Innledning

Fokus i denne oppgaven er rettet mot motivasjon og kroppsøving i videregående skole. I kroppsøving og skole ellers har elever ulike motiv for sin innsats. Det kan være motiv for å oppnå suksess, motiv for unngå fiasko eller motiv for å tilfredsstille andre. Motivene influeres av en rekke mekanismer der mange aktører deltar i et sosialt nettverk. Foreldre, lærere og medelever kan fellesbenevnes med ordet ”betydningsfulle andre”, og påvirker i stor grad elevens valg av handlinger. Noen lærere satser på at læringsarbeidet i seg selv er kilde til inspirasjon og motivasjon. Elevene gis, innenfor gitte rammer, anledning til å bestemme hva som skal foregå på skolen. Andre lærere benytter seg av ulike former for press til å motivere elevene.

Kroppsøvingsfaget ble innført i den norske skole i 1848, da som ”veiledning i gymnastikk og militære øvelser for gutter.” Først i 1889 kom skoleloven som fastslo at begge kjønn skulle ha praktiske fag, også gymnastikk. Militære motiver var lenge fremtredende i undervisningen, og forberedende skyteøvelser var et vanlig innslag i undervisningen. P. H. Ling (1776-1839) var sett på som grunnleggeren til linjegymnastikken med felles kommando og oppstilling i troppsformasjon. Fagets fokus var rettet mot lydighet og disiplin, og skulle viske bort latskap og slapphet (Augestad, 2001). Den militære tilnærmingen avtok etter første verdenskrig og faget ble mer preget av idrett og idrettsaktiviteter. Gutter og jenter hadde atskilt gym, og ofte forskjellige aktiviteter. Fokuset har siden vært på bevegelse og idrettsaktiviteter med et stadig større mangfold. Formålet har gjerne først og fremst vært å holde barn og unge i god fysisk form, men har i den siste tiden også blitt et kunnskaps- og teoretisk fag (Andresen, 2003).

Nå dreier mye seg om å gi elevene et kunnskapsfundament om kropp og trening, i tillegg til å være et praktisk fag som skal gi helsemessig gevinst. Læreplan i kroppsøving (2006) legger blant annet vekt på at det sosiale aspektet ved faget skal styrke selvbilde og identitet. Gode opplevelser skal være med å legge grunnlaget for fysisk aktivitet og helsefremmende livsstil hos de unge. Opplæringen i faget skal medvirke til at elevene opplever glede, inspirasjon og selvforståelse ved å være i bevegelse og samhandle med andre.

Målet må være å utvikle god helse, både fysisk og psykisk. Skal de gjøre det, er det viktig at de får tilfredsstilt sine behov, og utvikler en indre motivasjon for aktivitetene. Dette er et viktig fundament for at eleven skal yte sitt beste i kroppsøvingsfaget, og at elevens vitalitet og velvære generelt kan økes på bakgrunn av de gode opplevelsene i faget..

1.1 Legitimering for oppgaven

Studier viser at unge i dag har stor, men dalende interesse for fysisk aktivitet og kroppsøving. I en større norsk undersøkelse utført av Berggraf Jacobsen et al (2003) "*L-97 og kroppsøvingsfaget*", kommer det frem at ungdomskoleelever liker kroppsøving meget godt. Elevene gir og uttrykk for at de synes kroppsøving er et viktig fag. Forfatterne poengterer og en tydelig sammenheng mellom lærerens utforming av kroppsøvingstimene og hvordan elevene liker faget. En svensk studie av Larsson/Redelius (2004) "*mellan nytte og nøje*", sier og at kroppsøving er et populært fag hos ungdom. Men en undersøkelse Larson (2004) "*vad lar man seg på gympan*", har gjort av 10/11-åringer, forteller oss at interessen og gleden ved faget er svakt synkende fra femteklassenivå og frem til ungdomskolealder. På mellomtrinnet er gleden og motivasjon for faget massiv og nærmest udelt positiv. På ungdomstrinnet kan en se antydninger til sprik i elevers oppfatning av kroppsøvingsfaget.

65-70 % av forespurte gutter i niendeklasse sier at de føler trygghet og glede i faget, mens jentene skårer litt lavere, 62-64 %. I underkant av 6 % (hos begge kjønn) sier at de ikke føler noen trygghet og glede i faget. Resten av elevene oppgir at dette stemmer delvis/delvis ikke. På spørsmål om gym er morsomt svarer 59 % av jentene og 72 % av guttene ja. 7 % av jentene og 5 % av guttene uttrykker det motsatte. Resten er midt i laget.

På spørsmål om de har lyst å slippe å ha gym sier 75 % av jentene og 87 % av guttene tvert nei. 6 % av jentene og bare 2 % av guttene oppgir at de kunne tenke seg å slippe unna, mens resten sier både og. Om hvor flinke elevene betegner seg i idrett bekrefter 11 % av jentene og 4 % av guttene at de føler seg dårlig, og representerer en gruppe uten særlig høy selvtillit. Flagestad (1996) oppgir at de fleste norske barn trives med kroppsøving som fag, og at for mange er dette også det faget de liker best. Men i samme studie kommer det også frem at en fjerdedel av elevene i 7. og 9. klasse misliker gym. Johansen (2002) fastslår at flere jenter enn gutter mistrives i faget, og særlig jenter i ungdomsskolealder og på yrkesfaglig studieretning.

Mange studier viser at frafall fra fysisk aktivitet er hyppigst i aldersgruppen 12 – 15 år, altså i tiden før eller i starten av videregående skole. (Sarrazin, Boichè, Pelletier, 2007) Hvis kroppsøvingsundervisningen tilrettelegges på riktig måte, kan kanskje faget være med på å motvirke frafallet? Sarrazin et. al. sier at selvbestemmelsesteori (SDT) er en nøkkelvariabel for å forebygge eller reversere frafall i idrett, og at trenere og veiledere som praktiserer autonomistøtte har mindre sjanse for frafall, enn de med mer kontrollerende lederstil. Slike forskningskonklusjoner gjør at selvbestemmelse innen kroppsøving blir veldig aktuelt.

Kroppsøving er et fag der alle blir synliggjort. Feil og faglige mangler blir fort avslørt av medelever. I en kontrollert undervisningsmåte kan mange elever bli offer ved å blottlegge sine svake sider for andre elever. Dette kan gå ut over elevens selvbilde, og innsats og holdning til faget blir lavere. Dette er faktorer som kan bidra til energiuttømming og lavere velvære generelt hos den enkelte elev.

Samtidig som interessen for kroppsøving og fysisk aktivitet er dalende publiseres det nye rapporter om at stadig flere barn og unge lider av overvekt og dårlig helse. Mange unge har i dag en stillesittende livsstil der dataspill og film erstatter fysisk aktivitet som fritidssysse. Det finnes en etablert tanke om at fysisk aktivitet har positiv virkning på mange biologiske funksjoner, og er en nøkkelvariabel for å motvirke fedme og overvekt. Det er òg konstatert link mellom fysisk aktivitet og selvtillit samt positiv selvbilde. Fysisk aktivitet hjelper og å forebygge mot angst og depresjon (Sarrazin, Boichè og Pelletier, 2007). Når vi ser dette i sammenheng er det fristende å bringe frem noen tanker om hva som kan bidra til å motivere unge til aktivitet. Men hva er det som påvirker motivasjonen for kroppsøving?

Oppgaven tar utgangspunkt i Deci & Ryan (1985) i Deci & Ryan (2000) sin selvbestemmelsesteori, og prøver ut hypoteser i den forbindelse. Hvordan kan autonomistøtte gi elevene et godt forhold til faget, og påvirke elevens velvære generelt? En autonomistøttende kontekst bygger på selvbestemmelsesteori, og tar utgangspunkt i at individet i stor grad gis valgfrihet. En slik undervisningsmåte blir i denne avhandlingen sett på som selve fundamentet for elevens gode opplevelse og tilfredsstillelse av behov. Hvordan dette kan påvirke elevens autonome motivasjon og opplevde kompetanse vil gjennomsyre oppgaven. Og hva kan dette ha å si for elevens innsats i faget, og om dette kan bidra til å bygge opp elevens generelle vitalitet og velvære?

Avhandlingen kan være relevant for kroppsøvingslærere i både ungdomsskole og i videregående opplæring, og ikke minst studenter som tenker en yrkeskarriere i denne retning. Trenere og instruktører i idrett/fysisk aktivitet bør og kunne reflektere over oppgavens innhold. Andre som jobber med kroppsøving, for eksempel i høyskolesystem eller i andre sammenhenger, er også i målgruppen. Politikere og skoleledere som legger til rette ressurser for kroppsøvingsundervisningen bør være oppdatert på autonomistøttende undervisningsmåte og dens krav til plass, materiell og lærerressurser. SDT kan også være aktuelt for ledere generelt, uansett type organisasjon. Kanskje spesielt med tanke på store omorganiseringsprosesser, da det er viktig at ansatte får uttale seg, og at uttalen blir viet oppmerksomhet.

1.2 Bakgrunn for oppgaven

Undertegnede har siden 1990 arbeidet som kroppsøvingslærer i videregående opplæring. Mange øvelser, metoder og aktiviteter har vært utprøvd. Egen erfaring med både kontrollende lederstil og mer selvbestemmende kontekster har gitt grunnlag for å forske videre på dette.

Diskusjon med elever, kollegaer og andre faginteresserte vitner om stort engasjement og mangfoldige meninger om kroppsøvingsfaget. Mange synes å være opptatt av frafallet i fysisk aktivitet og økende motivasjonsmangel for kroppsøvingsfaget i ungdomsalderen, og mener at dette burde undersøkes nærmere. Dette er interessante tanker, men undertegnede vil heller snu problemstillingen, og prøve å finne ut hva som kan øke motivasjonen for kroppsøving hos elever i videregående opplæring.

Utgangspunktet tas i selvbestemmelsesteorien (SDT) til Deci & Ryan (1985) i Deci & Ryan (2000), og undersøkelsen skal prøve å påvise noen fordeler med autonomistøttende undervisningsmåte. Etter å ha lest mye litteratur om motivasjon og SDT, heller forskningstrangen mot å finne sammenhenger mellom autonomistøtte, elevens behovstilfredsstillelse og psykologiske innvirkninger, både direkte og indirekte. Hva har dette å si for elevens autonome motivasjon og opplevde kompetanse? Og hva er det som kan påvirke elevens innsats i faget? Og til slutt; hvordan kan noen av disse faktorene virke inn på

elevens vitalitet og velvære generelt (Subject Well-being, SWB)? Dette er sentrale spørsmål som studiet søker å svare på.

2 TEORI

I teoridelen begrunnes problemstillingene i avhandlingen. Gjennom dette kapitlet presenteres nyere viten og forskning rundt temaet motivasjon og kroppsøving. Først vil fokuset være på didaktisk forskning generelt. Andre del vil handle om motivasjonsbegrepet, med et dypere fokus på sosiokulturelt og humanistisk syn. I tredje del fokuseres det på autonomistøtte med referanser til litteratur om SDT. Videre blir pedagogiske problemer i kroppsøvingsfaget kommentert, samt læreplanens innhold av viktige element som autonomistøtte, vitalitet og elevens velvære, SWB. Teorikapitlet munner til slutt ut i hypoteser som skal danne grunnlaget for undersøkelsen.

Begreper som motivasjon for fysisk aktivitet og idrett vil bli brukt i flere sammenhenger, da med direkte relatering til kroppsøving og motivasjon i vgs. I noen sammenhenger blir ungdomsskole og skole generelt nevnt, da også med tanke på videregående trinn.

2.1 Problemstillinger

Hovedproblemstilling:

Hvilke sammenhenger er det mellom autonomistøtte, opplevd behovstilfredsstillelse, opplevd kompetanse, autonom motivasjon, innsats i kroppsøving, vitalitet generelt og velvære generelt, SWB?

Utgangspunkt for problemstillingen er Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori.

Hovedproblemstillingen deles opp i fire delproblemstillinger:

1) Hvilke sammenhenger er det mellom opplevd autonomistøtte, opplevd behovstilfredsstillelse, og autonom motivasjon samt kompetanse i kroppsøvingsfaget?

2) Hvilke sammenhenger er det mellom opplevd behovstilfredsstillelse, autonom motivasjon og kompetanse, og innsats i kroppsøvingsfaget?

3) Hvilke sammenhenger er det mellom opplevd behovstilfredsstillelse, autonom motivasjon og kompetanse i kroppsøvningsfaget, og vitalitet generelt blant elever i videregående skole?

4) Hvilke sammenhenger er det mellom opplevd behovstilfredsstillelse, autonom motivasjon og kompetanse i kroppsøvningsfaget, og velvære generelt (SWB) blant elever i videregående skole?

Hypotesene som skal testes ut, bygger på disse problemstillingene, og vil bli nærmere omtalt i slutten av teoridelen. Presise formuleringer kommer på side 35 og 36.

2.2 Didaktisk forskning

Didaktisk forskning innen kroppsøving er kanskje ikke det mest utbredte forskningsfeltet, men er økende i omfang (Lyngstad 2007, a). I dette kapittelet belyser vi litt av spekteret, og ser på hvordan studiene vinkles innen faget.

2.2.1 Didaktisk forskning i Skandinavia

Forskningsbasert fagdidaktisk praksis i skandinavisk sammenheng har vært en mangelvare, bortsett fra noen få enkeltstående prosjekter. Lyngstad (2007, a) refererer til Jørgensen og Lüders (2002) som forklarer den manglende forskningsinnsatsen i Skandinavia med at ansatte i kroppsøving og idrett ved høyere utdanningsinstitusjoner verken har hatt forskningsrett- eller plikt. Mesteparten av litteraturen er dominert av opplysning om erfaringer som fungerer i praksis. Men stadig flere har oppnådd reell tid til forskning og tid til fagdidaktiske problemstillinger, og dette gir grunnlag for utvikling for faget. Det registreres og en økende studieaktivitet rundt kroppsøvningsfagets praksisfelt hos bachelor- og mastergradstudenter (ibid).

2.2.2 Internasjonal forskning

Internasjonal forskning innen kroppsøving har hatt en enorm vekst de siste 25 årene. Da Costa har skrevet en omfattende oversiktsartikkel, og dette avsnittet gjengir noen av hovedpunktene. Forskning på undervisning har vist at læringsprosessen er en svært sammensatt og kompleks prosess påvirket av mange viktige faktorer. Det er nærmest blitt en vitenskaplig internasjonal

bevegelse med fokus på å beskrive og forstå all den kompleksiteten som finnes i undervisnings- og læringsprosessen. Og målet er å fremme kroppsøving i skolesammenheng, og å bedre kvaliteten på kroppsøvingslærerutdannelsen.

Da Costa (2003) nevner tre konseptuelle betingelser når en skal studere den sosiale virkeligheten, og følgelig undervisnings/læringsprosessen som en del av virkeligheten. De gruppene som har med sosiale fenomen å gjøre kaller han ontological (har med eksistens å gjøre) epistemological (teori som har med kunnskap å gjøre) og methological (teori om metode). Disse kalles forskningsmodeller.

Da Costa (2003), samt MacDonald et al.(2002), snakker om to vanlige/utbredte tilnærminger eller metoder til disse modellene:

1. Den tolkende: holdninger/tanker/livssyn (interpretative).
2. Den observerbare: som kan måles i adferd og samhandling (positivistisk).

Konsekvensene av denne måten å tenke på er store. Det innebærer nemlig at formuleringen av problemstillingene som skal undersøkes, dataene som innsamles og analyseres, er valgt ut fra forskerens eget perspektiv på kroppsøvingsfaget og kroppsøvingsutdanningen.

Vitenskapen omkring kroppsøving og idrett har tradisjonelt satt disse modellene og tilnærmingene opp mot hverandre. Da Costa (2003) er uenig i dette og mener at en må anerkjenne både begrensningene i forskningsmodellene og metodene, og potensialet i dem. Og de må utfylle hverandre. Kroppsøving er en nøye overveid og mellommenneskelig sammensatt prosess som ikke bare handler om å få til læring, men også utvikling av spesifikke ferdigheter og sosiokulturelle kompetanser, noe som er svært viktig for elevens sosialisering.

Da Costa fremhever at de konseptuelle og metodiske referansene har fungert som rammer innen forskningen på kroppsøving, og er grunnlagt på fire hovedparadigmer:

- a) Prosess - produkt
- b) Lærerens tenkning og handling
- c) Megling/forhandling
- d) Det økologiske paradigme

a) Studier av undervisningseffekt (prosess – produkt)

Hovedformålet med forskningen på effekt/virkning er å studere samhandlingen mellom elever og lærere for å identifisere variablene som virker inn på fremgangen i læring. Denne delen av forskningen kalles også prosess – produkt. (forholdene i klassen og det eleven lærer).

Spørsmål en prøver å finne svar på i denne forskningen er:

- Hva er typisk for lærere som får elevene til å nå høyere akademiske mål?
- Hva er typisk for de elevene som lærer mer og de elevene som lærer mindre?
- Hvilke faktorer og undervisnings- og læringsforhold er det som fremmer læring i kroppsøving?

To metoder er brukt for å analysere data:

- En korrelativ (samsvarende) tilnærming for å analysere forholdet mellom prosessvariablene og produktvariablene.
- En sammenlignende tilnærming for å finne elevene som har oppnådd høyest og lavest gevinst av læring, og deretter sammenligne læreratferd og strategier brukt av de ”mer” eller ”mindre” effektive lærerne. Hensikten er å besvare det direkte spørsmålet: hva utgjør forskjellen mellom de minst og de mest effektive lærerne?

b) Studier av lærernes tankeprosesser

Hvorfor gjør lærerne det de gjør? Hva bør de vite for å gjøre det? Hvorfor etterligner de ikke slik atferd hvis de vet noe om effektiv læring? Hva opptar erfarne lærere mest når de tar avgjørelser? Det er slike spørsmål studier av læreres tankeprosesser søker å forklare.

Hovedfokus er: Lærernes livssyn og verdier, lærernes planlegging, forholdet mellom lærerens planlegging og elevenes atferd og lærernes praktiske problemer

c) Studier av den kognitive, sosio-påvirkede og motoriske forhandlingsprosesser hos kroppsøvingselever

Denne type studier innebærer et synspunkt om at elever spiller en aktiv rolle sine egne læringsprosesser. Undervisningen har ikke direkte innflytelse på måloppnåelsen, men får heller elevene til å tenke og oppføre seg på en spesiell måte. Denne type forskning går ut ifra at det elevene ikke bare tror, tenker og føler påvirker hvordan de oppfatter emnet som blir undervist i og verdien av innholdet for livene deres, men også hvordan de oppfører seg og hva de lærer i timene. Dette paradigmet forklarer at der er elevrelaterte motivasjonsprosesser,

påvirkningsprosesser, sosiale, kognitive og motoriske prosesser som virker mellom lærerens handlinger og det elevene lærer.

I den tilgjengelige litteraturen legges det stor vekt på at elevene bygger opp forskjellige selvoppfattelser av sine egne ferdigheter, utvikler motivasjon og andre holdninger overfor skolens kroppsøving og læring. De tillegger forskjellig betydning av måloppnåelse, forklarer suksess og mislykkethet i læringsprosessen og uttrykker forventninger til lærerne. Disse oppfatningene er rammeverket for oppfattelsen av aktivitetene i timen og danner mønstre i kllasssamhandlingen (Lee and Solmon, 1992) i (Da Costa 2003). Spørreskjema, intervju og oppfordring til å fortelle har vært de mest brukte metodene for å innhente informasjon om hvordan elevene tenker. Studier av elevenes tanker og handlinger er svært viktig for å forstå hvorfor det pensumet som er innført ikke alltid er det pensumet som elevene oppfatter at de har.

d) Økologi i gymsalen

Økologisk forskning innen utdanning er basert på en mer globalt tolkende teori om menneskets utvikling. Typisk for denne teorien er at en antar at menneskers utvikling og atferd bør vurderes ved å analysere gjensidige forhold som etableres mellom dem og i den sammenhengen de befinner seg. Læringsmiljøet, klassen, skolen og samhandlingen mellom lærer og elev. Denne teorien henger selvsagt sammen med de andre teoriene. Da Costa (2003) snakker her om tre forskjellige system: administrasjon, instruksjon og elev-sosialt. Endringer i et system påvirker de andre. Tanker og følelser spiller også en rolle her. ”Den økologiske modellen er en studie av livet i klasserommet slik det naturlig utfolder seg og representerer et antropologisk syn som bare kan oppnås gjennom faste og langsiktige observasjoner (Hastie and Siedentop, 1999) i (Da Costa, 2003). Metoden for økologiske studier blir derfor hovedsaklig deltagende observasjon, case studier, etnografi og andre kvalitative metoder.

2.2.3 Det feminine perspektivet

Mc Donald et al.(2002) omtaler begrepet ”det feminine perspektivet”. ”Feministene” ser på kjønnsmonstre i sosialiseringen og a) spør hvem sin kunnskap som blir reflektert i daglig praksis kroppsøving og idrett og b) hvordan denne kunnskapen hadde, med eller uten intensjon, begrenset eller nektet kvinner tilgang og sosial makt på arenaen. Målet for ”feministene” er å rette på skjeve kjønnsmonstre ved å eksponere mangel på rettferdighet, og

å gi kvinner rettigheter, privilegier og rom som historisk sett har vært holdt av menn på kroppsøvings- og idrettsarenaen. Dette kan omfatte større tilgang til et bredere utvalg av aktiviteter, fasiliteter, og/eller økonomisk støtte.

2.2.4 Forskning om motivasjon og kroppsøving

Selv om mye er gjort, og stadig gjøres, er det ikke veldig mange studier som er direkte rettet mot motivasjon og kroppsøving. Her følger en oversikt over noe litteratur som kan relateres til emnet motivasjon og kroppsøving:

1. Elevers interesser og i hvilken grad de liker selve kroppsøvfingsfaget.
(Berggraf Jacobsen m.fl.(2003), Larsson/Redelius (2004), Flagestad (1996), (Andersen 95), (Imsen 96), (Johansen 2002), Andrews/Johansen (2005), Kvalø (2005).
2. Motivasjon og idrett/fysisk aktivitet.
Jacobsen (2000), Ulstad (2006), Skjesol/Halvari (2005), Bagøien/Halvari (2005)
Hagger & Chatzisarantis (2007): Intrinsic motivation and Self-Determination-Theory in Exercise and Sport. Denne boken refererer til hva som er gjort internasjonalt om SDT i fysisk aktivitet og idrett. Ellers må nettsiden <http://www.psych.rochester.edu/SDT/> nevnes. Her foreligger oppdaterte artikler om SDT.
3. Motivasjon og kroppsøving.
Standage, Martyn & Gillison, Fiona & Treasure, Darren (2007): Self-Determination and Motivation in Physical Education. Kapittel 4 i Hagger & Chatzisarantis: Intrinsic motivation and Self-Determination-Theory in Exercise and Sport. Kapittelet handler om hva som er gjort internasjonalt om SDT i kroppsøvfingsfaget.

Mange av de nevnte publikasjonene kommenteres i teoridelen, og vil bli omtalt senere i oppgaven.

2.3 Motivasjonsbegrepet

I dette kapittelet går vi nærmere inn i begrepet motivasjon, og dets hovedretninger.

Fordypningen er rettet inn mot humanistisk og kognitivt syn, der selvbestemmelsesteori og autonomistøtte er sentrale begrep. Begrepene er prøvd koblet mot skole og kroppsøving.

2.3.1 Indre og ytre motivasjon

Jacobsen (2000: 16) definerer ordet motiv som en drivkraft eller beveggrunn for en handling. Motivasjon blir i caplex.no (2007) betegnet som en generell term innen psykologien som angår drivkreftene bak atferd; hvilke behov en gitt atferd tilfredsstiller, eller hvilke mål den er rettet mot. Woolfolk (2004: 274) definerer motivasjon som en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd.

Indre motivasjon går på at selve aktiviteten er belønning i seg selv. Vi sykler til jobb fordi vi liker det, ikke primært fordi vi sparer penger for å la bilen stå. Mens ytre motivasjon handler for eksempel om å sykle til jobb for å komme frem, i stedet for å kjøre bil. Hensikten er å spare penger (belønning). I skolesammenheng kan ytre motivasjon være å gjøre noe for å oppnå gode karakterer, unngå straff, eller å utføre sine plikter for å gjøre læreren til lags (Woolfolk, 2004: 274). Innenfor idrett viser forskning at idrettsutøvere kan bli motivert av to hovedtyper motivasjon. Indre motivasjon på grunn av glede og moro, og ytre motivasjon for å få del i håndgripelige fordeler som materielle belønninger (f. eks. trofæer) og sosiale belønninger (f. eks. prestisje) eller å unngå avstraffelse (Vallerand, 1999).

2.3.2 Hovedsyn innenfor motivasjonsteori

I forskningslitteraturen er det vanlig å dele inn i fire hovedsyn på motivasjon; det behavioristiske, humanistiske, kognitive og sosiokulturelle.

2.3.2.1 Behavioristisk syn:

Legger vekt på ytre motivasjon, belønning/straff. Å jobbe for å få en god karakter sees på som ytre motivasjon, og den gode karakteren er belønning for strevet. Kjeft, tilsnakk eller anmerkninger, for å markere en elev sin dårlige oppførsel, er straff.

Betinget læring: Dersom et individ responderer ved et signal kan vi kalle det betinget respons. Ivan Pavlov (1927) viste til hunder som lærte seg å sikle hver gang de hørte lyden av en bjelle da han lanserte de første teorier om betinget læring. Hver gang hundene skulle mates ble det i forkant ringt med bjeller. Hundene forbandt bjelleklangen med mat, og startet å sikle. I forhold til motivasjon kan man tenke seg at lært angst knyttet opp mot situasjoner kan oppstå på denne måten hos barn og ungdom (Jacobsen, 2000: 34).

Operant betinging: Skinner gikk lenger enn Pavlov og lanserte i tillegg begrepet operant betinging. Han gjorde forsøk med rotter som ble tildelt mat hver gang de berørte en stang. Rottene oppdaget denne belønningen og berørte stangen stadig oftere. I dette tilfellet, som kan kalles klassisk, at belønning gir positiv forsterkning, denne forsterkningen er stimuli som fører til respons. (Ibid)

Dersom en idrettsutøver utfører en teknisk øvelse riktig og får skryt av treneren, vil han/hun trolig løse oppgaven på samme måte neste gang. Men dersom barn og ungdom får kjeft eller straff(etrening) hos trener vil de trolig danne negative assosiasjoner om aktiviteten. Det kan føre til lav motivasjon og kanskje uteblivelse fra idretten.

2.3.2.2 Humanistisk syn

Det humanistiske syn framhever den indre motivasjon som kommer av behovet for personlig vekst, selvrealisering og selvbestemmelse. Maslow fullførte i 1970 sin teori om behovshierarkiet i boka Motivation and Personality, og modellen er blitt klassisk eksempel:



Figur 1: Maslows behovshierarki .

Maslow rangerer menneskers behov med fysisk trang for mat, klær og søvn som det viktigste. Videre kommer trygghet (indre og ytre) og stabilitet. Sosialt behov, kontakt med andre, kommunikasjon og tillitsforhold rangeres som middels viktig. Siden kommer det Maslow

kaller for sekundærbehov; egoistiske behov (å føle egenverdi, gjensidig respekt) og selvrealisering (behov for å utvikle sine evner og ferdigheter) (Imsen, 1998).

Selvbestemmelsesteori

En annen humanistisk retning eller tilnærming er selvbestemmelsesteori der Edward Deci & Richard Ryan (1985) i Deci & Ryan (2000) er sentrale bidragsytere. Teorien handler om menneskets behov for å være kompetent og selvbestemt i forhold til omgivelsene.

Selvbestemmelsesteori kan og sees på som en sosiokulturell tilnærming. Selvbestemmelse defineres som at personen tar sin egen vilje i bruk. Indre motivert er man når man virkelig føler at aktiviteter og oppgaver man holder på med er selvvalgte, at de er noe man innerst inne ønsker å drive med, og at man er engasjert i dem med hele seg. (Bråten, 2002).

2.3.2.3 Kognitivt syn:

En persons aktive søken etter mening, forståelse og kompetanse, og betydningen av hvordan individet attribuerer og tolker. Attribusjon handler om hvordan folk forklarer suksess eller nederlag. (Jacobsen, 2000: 38) Forståelsen av hvorfor vi lykkes eller mislykkes?

Bernard Weiner, i Woolfolk (2004), har relatert attribusjonsteori til læring i skolen. Han vektlegger tre dimensjoner:

- a) Lokalisering (hvorvidt årsaken ligger i eller utenfor personen)
Selvverdet er avhengig av om eleven lykkes eller mislykkes hvis prøveresultat tilskrives indre faktorer. Dersom ytre faktorer spiller inn, f. eks. sykdom, er det lett å finne årsak.
- b) Stabilitet (hvorvidt årsaken vil bestå eller om den vil endre seg).
Dersom en elev synes et fag er lett/vanskelig, vil eleven forvente å lykkes/mislykkes. Sykdom som årsak kan defineres som en ustabil faktor, og da kan en forvente bedre resultat ved neste testsituasjon.
- c) Kontrollerbarhet (hvorvidt kan eleven kontrollere årsaken).
Følelser som sinne, skuffelse, lykke eller takknemlighet er forbundet med kontrollerbarhet. Dersom vi er ansvarlige når vi lykkes/mislykkes føler vi skyld/stolthet. Dersom en elev mislykkes kan det forklares med dårlige evner, noe som kan gjøre en elev skamfull. Eleven utvikler dårlig selvverd og han/hun kan resignere, noe som fører til ytterligere lav prestasjon. Men dersom årsaken forklares med slapp innsats kan en elev føle skyld. Han/hun vil skjerpe innsatsen og prestasjonen vil bli bedre. (Woolfolk, 2004: 278/279)

2.3.2.4 Sosiokulturelt syn

Det sosiokulturelle synet legger vekt på deltagelse og identitet i en sosial sammenheng. Vi lærer oss holdninger, kommunikasjon og oppførsel ved å se og lære av rollemodeller som er flinkere enn oss selv. Elever blir motivert av å lære hvis de er medlemmer av et skolefelleskap som verdsetter læring. De lærer seg å bli gode elever ved å se på og lære av medlemmer av skolefelleskapet. Kort sagt: "Vi lærer av de vi er sammen med. (Ibid)

Olga Dysthe (2001:33) skriver:

"Læring har med relasjoner mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere"

Dysthe fokuserer på relasjoner, samspill og kommunikasjon som en betydningsfull dimensjon for læring hos eleven. Det er nærliggende å tenke kontekster som går på forholdet elev - elev og lærer - elev. Forutsetningene for god læring bygger på et godt sosialt klima der god feedback og konstruktiv veiledning er nøkkelford. Sosialiseringen handler blant annet om at vi beveger oss fra perifer til sentral deltagelse i en gruppe. De fleste nybegynnere har sine idoler eller eksperter der begge parter deltar i et fellesskap. En nybegynner i idrett, f. eks. fotball vil være motivert for å lære verdier og praksis til fellesskapet for å beholde sin identitet som medlem av fellesskapet. Hver oppgave, eller teknisk/motorisk utfordring, inngår som en del av ekspertens/idolets øvelse. Motivasjon kommer fra gruppens identitet, og identiteten kommer fra utøverens deltagelse(Woolfolk 2004).

Sosiale mål omfatter mange behov og motiv som handler om å bli knyttet til andre eller inngå i en gruppe. Dette kan resultere i ulike typer atferd etter hvilke kamerater/gruppe en blir involvert i. Dette kan bidra til læring, hindre læring, fremme ønsket atferd/uønsket atferd etc. Samhold med andre som vil lære vil trolig motivere for læring, mens venner som ikke vil lære vil ofte gi negativ effekt. Kort sagt: Vi ønsker å gjøre som de andre. (Ibid)

Speilingsteori betyr at vi speiler oss i andre reaksjoner på oss selv. Betydningsfulle andre eller signifikante andre er bestemte personer som er viktig for et barn eller ungdom, og har særlig stor betydning for utvikling av selvoppfatningen. Rosenberg (1979) hevder at forskning tyder

på at betydningsfulle andre opptrer i følgende stabile rekkefølge: Mor, far, søsken, lærere/trenere, venner og klassekamerater. Det er viktig her å bemerke at den formelle posisjonen ikke uten videre avgjør helt hvor stor rolle han eller hun vil spille som ”betydningsfulle andre”. (Jacobsen, 2000: 54).

Bagøien & Halvari (2005) påpeker at nøkkelen til et positivt, motiverende klima er avhengig av sosial kontekst med valgmuligheter, autonomistøtte, sosial tilhørighet til betydningsfulle andre, nivå tilpassede utfordringer, meningsfulle oppgaver og liten grad av tvangsbruk. Dette bekrefter at tilpasset undervisning der elevene får oppleve en betydelig grad av autonomistøtte har størst muligheter for å involvere alle elever, og å få skape et godt sosialt klima. Bruk av autonomistøtte i undervisningen vil trolig kunne bygge opp under både de som i utgangspunktet har høy og lav motivasjon for fysisk aktivitet eller kroppsøving.

Ulstad (2006: 20-21) referer til flere publikasjoner som peker i samme retning. Når den sosiale konteksten er autonomistøttende vil mennesker bli motiverte til å internalisere en indre regulering i forhold til viktige aktiviteter. En sosial kontekst som er kontrollerende virker hemmende på indre motivasjon og identifisert regulering, mens en autonomistøttende kontekst vil holde ved like og øke den indre motivasjonen og selvbestemmelsen i forhold til aktiviteter (Pelletier et al. 2001). De fleste som deltar i fysisk aktivitet ønsker å delta og å ha det gøy, synes det er viktig å bli oppmuntret til dette. Det er viktig for trenere og lærere å oppmuntre til valgfrihet, å hjelpe deltakerne til å forbedre sine ferdigheter, og å fokusere på at deltakere skal drive aktivitet sammen og være opptatt av å være gode utøvere i stedet for å vinne for enhver pris (Vallerand et al. 1987). Trener og veileders væremåte har stor betydning for det motivasjonelle klima, og påvirker deltakernes oppfattelse av kompetanse, autonomi og sosiale relasjoner (Cury, Guillet et al. 2007). Ulstad (2006: 21) viser også til flere studier som slår fast at autonomistøtte gir større grad av indre motivasjon enn praktisering av kontrollerende stil. Sosiale kontekster som er kontrollerende ser ut til å hemme indre motivasjon og identifisert regulering.

2.4 Autonomistøtte, selvbestemmelsesteori og positive relasjoner

En autonomistøttende kontekst bygger på selvbestemmelsesteori, og tar utgangspunkt i at individet i stor grad gis valgfrihet. Samtidig er det viktig å fremheve struktur og avgrensning av valg som viktige element i en slik kontekst. Et menneske som tar sin egen vilje i bruk, og får velge ut fra sine behov og forutsetninger, har i følge Ryan & Deci (2000) store muligheter å få tilfredstilt sine psykologiske behov. Delkapittelet belyser publikasjoner vedrørende SDT, autonomistøtte og påfølgende positive sammenhenger. Mye av forskningen er gjort innen fysisk aktivitet og idrett, men kan assosieres til kroppsøvningsfaget. Teorigrunnlaget skaper fundamentet for hypoteser som illustreres i egen figur på side.

Hagger & Chatzisarantis (2007: 281) konkluderer med:

Self-Determination-theory is an increasingly popular theory of human motivation in exercise and sport psychology. Its popularity stems primarily from the fact that it explains a wide variety of phenomena on the basis of very few principles related to the three basic psychological needs of competence, autonomy and relatedness.

Dette kapittelet viser til forskning som påviser at SDT gir grunnlag for total behovstilfredsstillelse. Trenere, ledere, og ikke minst lærere, som praktiserer autonomistøtte har et godt utgangspunkt for å påvirke elevens totale behov, noe som gir grobunn for større grad av autonom motivasjon og opplevd kompetanse samt større grad av innsats i faget. Positive relasjoner til dette kan være høyere vitalitet og økt velvære generelt.

Med referanse til Vallerand (1999) er forholdet mellom læreren og eleven er kanskje det viktigste mellommenneskelige forholdet i kroppsøvningsfaget. Dette forholdet er spesielt relevant i forhold til ytelse (Horn & Carron, 1985), tilfredsstillelse (Challadurai, 1993) og til og med standhaftighet (Pelletier et al, 1998). Trolig har også lærerens atferd avgjørende innvirkning på elevens motivasjon. For eksempel viser studier innenfor idrett at jo mer utøveren oppfatter forholdet til treneren som positivt, jo større indre motivasjon har de i idretten sin. (Losier & Vallerand, 1995). Forskning viser at personer i ledende posisjoner (f.eks lærere, foreldre, trenere) kan påvirke den indre motivasjonen hos utøverne gjennom sin

atferd mot dem (Deci & Ryan, 1987; Deci et al., 1991). Markland & Ingledew (2007) skriver at SDT støtter opp om de tre psykologiske behov; autonomi-, kompetanse- og sosialt relasjonsbehov. Edmunds, Ntoumanis og Duda (2007) konkluderer blant annet med at autonomistøtte og opplevd behovstilfredsstillelse gir direkte støtte til indre motivasjon.

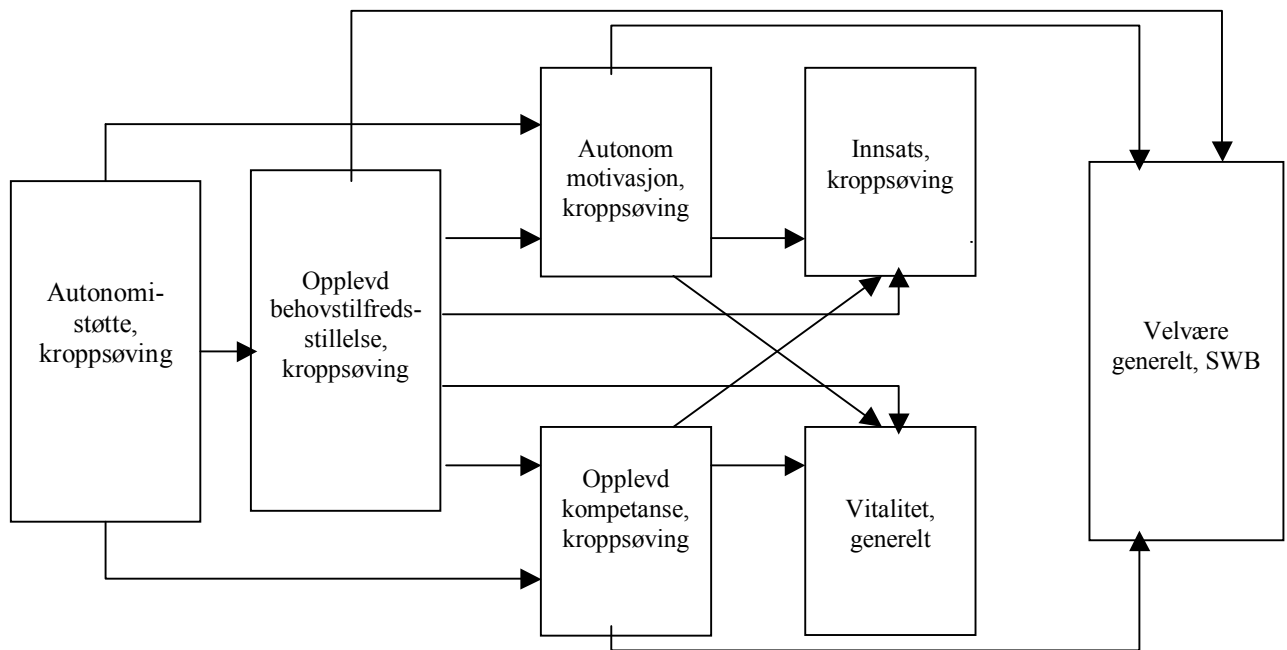
Mekanismene innenfor fysisk aktivitet kan relateres til kroppsøvningsfaget. Undersøkelser i skole viser direkte link mellom autonomistøtte og indre motivasjon, mens andre studier påviser at denne sammenhengen er indirekte via total behovstilfredsstillelse. (Standage, Gillison og Treasure, 2007).

Selvbestemmende kontekster gir grunnlag for behovstilfredsstillelse, autonom motivasjon og høy selvoppfattet kompetanse i kroppsøving, noe som trolig gir økt innsats i faget. Noen av disse elementene kan og påvirke elevens generelle vitalitet og velvære. Vitalitet handler om livskraftighet (Caplex.no, 2007), om å ha energi, overskudd og å være klar, våken og levende. Begrepet velvære, eller SWB, handler om følelsen eller opplevelsen å ha det godt, av å ha en grunnstemning av glede. En skiller ofte mellom kognitive og affektive opplevelser (Næss, 2001).

Kognitive opplevelser inneholder tanker og vurderinger om livstilfredshet: Er vi fornøyd med livet? Liker vi måten yrkes- og familieliv arter seg på? (ibid)

De affektive refererer til følelsesmessige tilstander: Positiv affekt kan forklares med om vi er glad, våken, inspirert, begeistret og stolt. Negativ affekt kan forklares med skyldfølelse, fortvilelse, irritasjon og fiendtlighet (ibid)

Følgende figur viser hvordan eleven trolig kan utvikle vitalitet og et høyt velvære, forankret i en autonomistøttende kontekst. Figuren fremstiller hvordan et slikt samspill kan henge sammen, og hvilke variabler som kan påvirke hverandre. Den illustrerer problemstillingene og hypotesene i masteravhandlingen.



Figur 2: Autonomistøtte i kroppsøving. (Modifisert etter Ulstad 2006)

Elevene blir indre motivert gjennom å kunne velge selv, og å kunne drive med aktiviteter som en liker og (delvis) behersker. Indre behovstilfredsstillelse er avhengig av at elevene er trygge i sitt sosiale nettverk, at en får gode tilbakemeldinger av ”betydningsfulle andre”, og at veiledningen er konstruktiv og oppbyggende. Oppbyggelig struktur av undervisning og elevenes valgmuligheter er også betydelige dimensjoner i denne sammenheng. Når elevene opplever indre tilfredsstillelse av sine behov legges grunnlaget for autonom motivasjon og høy selvoppfattet kompetanse. Med økt oppfattet kompetanse vil selverdet utvikles. Et forsøk utført av Vallerand & Reid (1984), viser at effekten av sosial, verbal tilbakemelding på indre motivasjon virkelig har innvirkning på oppfatning av kompetanse. Faktisk var oppfattet kompetanse årsak til mye av forandringene i den indre motivasjonen. Flere andre undersøkelser basert på andre teorier enn selvbestemmelsesteorien bygger opp under disse funnene (Vallerand, 1999: 147).

Dersom eleven har høy selvoppfattet kompetanse og har en indre, autonom motivasjon for et fag vil han/hun sannsynligvis ha høy innsats i faget. Eleven vil vise engasjement og involvere seg i aktiviteter, noe som gir akseptable resultater. Ulstad (2006) viser til undersøkelser (Ntoumanis, 2001; Reinboth, Dudas og Ntoumanis, 2004) som forklarer at individets oppfattelse av egen kompetanse har mye å si for hvordan det forholder seg til aktiviteten og

for hvordan det utøver den. Edmunds, Ntoumanis og Duda (2007) skriver at SDT og opplevd kompetanse har effekt på utøverens innsats, mens ytre regulering er en negativ prediktor på innsats. Bagøien & Halvari (2005) ser signifikant positiv kobling mellom autonom motivasjon og involvering i fysisk aktivitet. Videre forklarer de at forholdet mellom ytre kontrollert motivasjon og involvering i fysisk aktivitet er lik null.

Generelt antyder funn fra undersøkelser at utøvere som engasjerer seg i idrett av selvbestemte grunner vil utvikle mer positiv virkning (og mindre negative følelser) fra sitt engasjement, mens atleter som deltar i idrett med mindre selvbestemt motivasjon sannsynligvis opplever større negativ virkning (og mindre positive følelser) (Vallerand 1999). Positiv virkning betyr at en utøver/elev føler seg vellykket eller lykkelig. Bagøien & Halvari (2005) refererer til andre studier (Deci & Ryan, 1985; Koestner og McLeland, 1990; Ryan, Fredrick, Lepas, Rubio og Sheldon, 1997) som bekrefter at indre motivasjon har sterk sammenheng med interesse, glede, og positive følelser ved det å drive fysisk aktivitet. Lignende funn viser Kvalø (2005) til.

Selvbestemmelsesteori assosieres med stor grad av indre motivasjon i kroppsøving, og kan ha korrelasjon til bedre psykisk helse og SWB. SDT ser òg ut til å predikere høyere innsats i faget, mens kontrollerende undervisningsmåte er forbundet med kjedsomhet og ulykkelighet. Lærere som støtter elevenes behov ser ut til å utvikle elever med høyere autonom motivasjon og SWB (Standage, Gillison og Treasure, 2007). Indre motivasjon har mer positiv sammenheng med SWB enn ytre motivasjon. Samtidig har ytre motivasjon fare for å redusere negativ affekt og velvære (Markland & Ingledew, 2007). SDT gir et godt grunnlag for å tilfredsstille utøvernes behov, samt å høyne SWB. Opplevd kompetanse og autonomi kan promotere større velvære hos fysisk aktive (Wilson og Rodgers, 2007). Ryan og Deci (2007) poengterer dess mer kompetanse, sosial tilhørighet eller autonomi, dess kraftigere vitalitet. Følelsen av energi og livskraftighet påvirker helse, og har kanskje sammenheng med både god fysisk og psykisk velvære.

Behovstilfredsstillelse og autonom motivasjon indikerer at både nytelse og glede kan påvirkes positivt (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Grunnen for at utøvernes totale behov påvirker SWB er at behovstilfredsstillelse påvirker prosesser som indre motivasjon og frigjør ytre motivasjonsfaktorer. Disse prosessene er sterkt influert av psykisk utvikling (Gagnè &

Blanchard, 2007). Vallerand (2007) skriver at sport og fysisk aktivitet representerer en formidabel mulighet til å bevare og endre psykologisk velvære hos utøvere.

Opplevd behovstilfredsstillelse, indre motivasjon og elevens opplevde kompetanse i kroppsøving kan trolig bidra til å øke det generelle velværet (SWB). Hvis vi klarer å influere elevens interesse og begeistring vil SWB påvirkes positivt. Gjennom å bygge opp elevens stolthet, inspirasjon og aktivitetsnivå vil velvære forsterkes i riktig retning. Et av de sentrale målene med kroppsøvingfaget er å bygge opp elevenes selvtillit og velvære, en slags indre harmoni. Veien å gå må da være å implementere en autonomistøttende kontekst i faget som kan gi elevene valgmuligheter.

2.5 Pedagogiske problemer i kroppsøvingfaget

Innledningsvis refereres det til at majoriteten av elever i ungdomsalder liker gym, og at de vil delta i timene. De fleste uttrykker trygghet og glede i kroppsøvingstimene, og synes at faget er morsomt. Men dessverre må det konstateres også at noen elever ikke har særlig positive opplevelser i kroppsøvingstimene. Problemet er økende fra mellomtrinnet og opp til ungdomsskolealder, og det ser ut til at jentene er i flertall her. For å finne svar på hvorfor noen ikke liker kroppsøving er det kanskje lurt å søke der problemet ser ut til å være størst, hos jenter i videregående skole (yrkesfaglig studieretning). Referansene i dette delkapittelet er i hovedsak bygd på artikkelen: *"Gym er det faget jeg hater mest."* av Therese Andrews og Venke Johansen (2005). Artikkelen bygger på kvalitative intervju med 13 jenter i alderen 16-20 år. Jentene var yrkesfagelever (Helse og Sosial), og ble plukket ut på bakgrunn om hvor godt de likte gym, og hvor mye fravær de hadde i faget.

2.5.1 Sosial utrygghet

Andrews og Johansen (2005) forklarer at jentene sitter inne med en gjennomgående oppfatning om at kroppsøvingfaget er mer alvorstynget i ungdomsskolen enn på mellomtrinnet, nå skal de også vurderes med karakter. Aktivitetene er mindre preget av lek og ble mer seriøse. Flere jenter oppgir at de gruer seg til timene. Selv om timens innhold er lekpreget, føles aktivitetene mer alvorstynget enn de var i mellomtrinnet. Frykten for å dumme seg ut er betydelig i utvalgsgruppen. Vinnere og tapere blir lett synlige i kroppsøvingstimene, og redselen for ikke å mestre aktiviteter er i høyeste grad til stede.

Mange frykter kommentarer fra medelever. Kommentarer fra medelever som blir oppfattet som betydningsfulle andre kan virke spesielt sårende, og bidra til at noen jenter vil utvikle uønsket atferd. Liten interesse, lavere deltagelse og mindre engasjementet i faget kan være resultatet av ufordelaktige kommentarer fra signifikante andre. Oppfatningen av kompetansen til den enkelte blir stimulert i feil retning og selvverdet hos eleven kan synke.

Når jentene i utgangspunktet er negative til kroppsøvningsfaget bruker de ofte vikarierende unnskyldninger for å slippe gym. Fra det som i tidlig ungdomsalder var et reelt problem, opplyser nå flere at mens en blir brukt som et falskt argument for ikke å være med i timen. Dette fører til at læreren blir sur og mistenksom, og det oppstår krangler. Læreren må kunne defineres som ”signifikant andre”, og dersom elev og lærer er i konflikt bidrar det ikke i særlig stor grad til å motivere eleven for kroppsøvningsfaget. Heller tvert i mot.

2.5.2 Guttene får tfredsstilt sine behov, jentene blir oversett

I ungdomsalderen utvikler guttene seg rent fysisk og overgår etter hvert de fleste jenter. Respondentene bekrefter at det kan være spesielt ydmykende å dumme seg ut foran guttene. En av jentene uttaler:

”Det var så flaut å ha gym sammen med guttene, for de klarte så mye mer enn oss.”

(Andrews og Johansen, 2005:305)

Jentene bekrefter at plan for faget blir laget av læreren, med hyppig innslag av fotball og andre typiske gutteaktiviteter. Og når klassen får velge blir det alltid fotball. Alle jentene i undersøkelsen uttrykker at det er for mye ballspill på skolen, og da særlig fotball. Mange av jentene uttaler at de kunne tenke seg å ha gym uten gutter til stede. Guttene blir karakterisert som hardhendte, delvis hensynsløse og veldig dominerende.

Noen får delta i alternative aktiviteter i egne rom. Når de er på egne rom blir de ikke fulgt opp av læreren på samme måte, og aktivitetens viktighet oppfattes som lav. Læreren kommer inn i pausen fra fotballen, og ser om det går bra, for så å snu ut igjen. Jentene etterlyser mer tilbakemelding på noe de mestrer, og føler at det de driver med er annenrangs.

Læreren som kan betegnes som ”betydningsfull andre”, opptrer her uten å gi tilbakemelding eller veiledning, noe jentene oppfatter som negativ feedback. Dette forsterker deres forhold til kroppsøvningsfaget, at de ikke passer inn i det ønskelige mønsteret til læreren. Selvoppfattet

kompetanse hos jentene blir sannsynligvis trykket ned, og de vikler seg inn i den onde sirkel. Selv om elevene får velge aktivitet er ikke undervisningen fullt ut autonomistøttende, da jentene føler seg oversett. Mangelen på struktur og konstruktiv tilbakemelding gjør situasjonen ufullkommen.

2.5.3 Sosial kontekst i garderoben

Fra at dusjing etter gymmen var helt naturlig på mellomtrinnet, oppstår det problem i ungdomsskolealder. Sammen med kroppslige endringer øker antall jenter som ikke dusjer etter kroppøvingstimen. Respondentene opplyser at det på ungdomsskolen er flere som ikke gidder å dusje, og at på videregående er det ingen som dusjer. Begrunnelsen er hovedsakelig at de ikke vil stå nakne fremfor andre. De oppfatter seg selv som blikkfang, og føler at andre baksnakker de når de er nakne. Mange av jentene opplyser at de tar det rolig i timen for å slippe å dusje etterpå. Dersom de en sjelden gang blir svett holder det å vaske seg litt på do. I garderoben og dusjen er det en litt annen kontekst enn i selve gymsalen. Her er elevene bokstavelig talt avkledd, og kommunikasjonen kan fortone seg på mange måter. Selv om ikke ord brukes, kan blick og kroppsspråk tale mange språk. Om oppmerksomheten, spesielt fra betydningsfulle andre, blir oppfattet som negativ vil dette kanskje bidra til et lavt selvverd.

2.5.4 Opptårning av problemer

Konklusjonen til Andrew og Johansen (2005) er at faget blir mer alvorstynget med at blant annet karakterer innføres. Typiske gutteaktiviteter dominerer, og leken er nærmest fraværende. Samtidig som gutter i denne alder blir fysisk overlegne, skjer det store kroppslige og hormonelle endringer med jentene, og de får problemer også i garderoben. Dette skjer parallelt med at de føler seg oversett, og forholdet til faglærer kjølnes. Det ikke bare et problem som dukker opp, men alle på en gang.

Intensjonen om at alle elever skal få tilfredsstilt sine psykologiske behov, og ha positive opplevelser i faget, ser ikke ut til å være fullbyrdet. Kanskje kan en autonomistøttende kontekst i kroppøving være med på å løse noen av problemene? Forskning viser i alle fall at kontrollerende lederstil ikke i særlig grad bidrar til positive opplevelser og behovstilfredsstillelse.

2.6 Elevens vitalitet og velvære (SWB), som målperspektiv i læreplanverket.

Dette kapitlet handler om begrepene vitalitet og velvære (SWB), og hvordan dette kan relateres til målformuleringer i både generell del av læreplan (1994) og læreplan i kroppssøving.

Vitalitet:

Vitalitet handler om å ha fysisk og mental energi, og består av personers følelse av entusiasme, livskraftighet og energi (Ryan & Frederick, 1997). Vitalitet, er tillegg til fysiske faktorer som diett, trening og søvn, sterkt assosiert til sosial og psykisk tilfredsstillelse. Både fysiske og psykiske hendelser påvirker vitalitet og influerer endringer i personers energi (Ryan & Deci, 2008).

Personer med mer fokus på ytre mål har mindre vitalitet enn personer som er sentrert på behovstfredsstillelse og indre mål. Vitalitet representerer en viktig ressurs som promoterer et mangfold av fordeler. Mulighet for autonomistøtte versus kontrollerende stil spiller en viktig rolle i å utvikle indre ressurser som støtter psykologiske behov (ibid)

Autonome reguleringer av aktiviteter leder trolig til høyere vitalitet, og ledere, trenere og lærere som støtter psykologiske behov vil forsterke personers vitalitet og influere positiv virkning på helse (ibid).

Deci & Ryan (2008) konkluderer med at autonome reguleringer av aktiviteter, det som folk gjør med glede, ikke er energitømmende. Omfanget av aktiviteter som tilfredsstiller selvbestemmelsesteoriens oppnåelse av autonomi, kompetanse og sosialt relasjonsbehov opprettholder eller forsterker vitaliteten.

Subject Well-being:

Subject Well-being (SWB) består av både kognitive og affektive opplevelser. Kognitive opplevelser består av tanker og vurderinger om livstilfredshet, og om vi for eksempel er

fornøyd med arbeids- og familieliv. De affektive refererer til følelsesmessige tilstander: Positiv affekt kan forklares med glede, våkenhet, inspirasjon, begeistring og stolthet. Negativ affekt kan forklares med skyldfølelse, fortvilelse, irritasjon og fiendtlighet (Næss, 2001).

I denne oppgaven forskes det rundt psykologiske sammenhenger med SWB, og SWB kan beskrive det hedoniske syn. I en artikkel fra 2001 oppsummerer Ryan & Deci forskning rundt begrepene hedonisk og eudaimonisk Well-being. Hedonisk psykologi har sterkt fokus på livstilfredsstillelse, glede og positiv affekt, og mindre på negativ affekt. Retningen består av tre komponenter; livstilfredsstillelse, tilstedeværelse av godt humør, og fravær av negative følelser. Dette er til sammen ofte oppsummert som glede. Det eudaimoniske syn er preget av personers ressurser, potensiale, personlighetsstyrke og om en person er fullt fungerende. Men Ryan & Deci (2001) antyder at skille mellom begrepene i mange sammenhenger er utydelig, og at de ofte overlapper hverandre. Om dette finnes det mange meninger, og folk fra ulike miljø, kulturer og nasjoner betegner og klassifiserer begrepene på ulik måte.

SDT poengterer at tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov utvikler både SWB og eudaimonisk Well-being. Ryan & Deci (2001) skriver at å være fornøyd med livet, og å være preget av mer positive følelser enn negative følelser, legger grunnlag for et godt velvære. Betydningen av sosiale relasjoner mellom mennesker blir fremhevet. Grunnleggende menneskelig behov beskrives som essensielt for Well-being, og bevisene for sammenhengen er mangfoldig. Forskning på sosiale relasjoner viser at individer som har tett kontakt med andre, og som har høy kvalitet på forbindelsene, vil utvikle sterkere Well-being. Mennesker erfarer sterke forbindelser når de møter forståelse, og er i engasjerte dialoger eller har det gøy med andre.

Med bakgrunn i Ryan & Deci's artikkel (2001) kan en fastslå at samspillet mellom mennesker har sammenheng med personers selvbilde og velvære. I klasserommet og gymsalen oppstår det daglig mange situasjoner som kan være kilder til elevers oppsamling av positive eller negative følelser. Det er her betydningen av lærerens evne til å skape et godt motivasjonelt klima kommer frem. En autonomistøttende lærer vil trolig ha gode forutsetninger å kunne legge et slikt grunnlag.

Læreplanens målformuleringer:

I innledningen av den generelle delen av læreplanen (s. 5) står det skrevet:

Målet for opplæringa er å ruste barn, og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hånd om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp.

Dette sitatet bekrefter at læreplanen har referanser til begrepet vitalitet. Overskudd og vilje er begge faktorer som er avgjørende for en persons livskraftighet. Kanskje er kroppøving det faget som kan være med på å stimulere til høyere overskudd og vilje for å være andre til hjelp? En autonomistøttende tenkemåte ivaretar slike verdier. Men et annet viktig mål med kroppøvingfaget må være å utvikle indre motivasjon hos elevene, og å gi et fundament som bidrar til et positivt liv også etter endt skolegang. Selv om læreplan for kroppøving (2006) ikke direkte bruker ord som vitalitet og velvære inneholder planen formuleringer som implisitt bygger opp under dette. I planen står det blant annet:

Dei sosiale aspekta ved fysisk aktivitet gjer kroppøvinga viktig for å styrkje sjølvbiletet, identiteten og fleirkulturell forståing. Gode opplevingar i kroppøving kan vere med og leggje grunnlaget for ein fysisk aktiv og helsefremjande livsstil hos dei unge”.

Her fokuseres det direkte mot elevens selvbilde og identitet, dimensjoner som er avgjørende for livskraftighet og velvære. De gode opplevelsene som skal gi helsefremmende livsstil forsterker påstanden om at eleven i større grad bør få velge aktiviteter. Helsefremmende livsstil må tolkes i retning mot både fysisk og psykisk helse, der vitalitet og velvære er sentrale faktorer. I læreplanen for kroppøving (2006) kan vi og lese:

Opplæringa i faget skal medverke til at elevane opplever glede, inspirasjon og sjølvforståing ved å vere i rørsle og samhandle med andre.

Opplevelse av glede og inspirasjon er element som kan bidra til økt velvære. En autonomistøttende undervisningsmåte vil trolig ivareta disse målsettingene.

2.7 Problemstillinger og hypoteser

I dette delkapittelet gjentas problemstillingene, og hypotesene presenteres.

1) Hvilke sammenhenger er det mellom opplevd autonomistøtte, opplevd

behovstilfredsstillelse, og autonom motivasjon samt kompetanse i kroppsøvingsfaget?

- a) Det er positiv sammenheng mellom autonomistøtte i kroppsøving og elevens opplevde behovstilfredsstillelse i faget.
- b) Det er positiv sammenheng mellom autonomistøtte i kroppsøving og elevens autonome motivasjon i faget.
- c) Det er positiv sammenheng mellom autonomistøtte i kroppsøving og elevens opplevde kompetanse i faget.
- d) Det er positiv sammenheng mellom elevens opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving og autonom motivasjon i faget.
- e) Det er positiv sammenheng mellom elevens opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving og opplevd kompetanse i faget.

2) Hvilke sammenhenger er det mellom opplevd behovstilfredsstillelse, autonom motivasjon og kompetanse, og innsats i kroppsøvingsfaget?

- a) Det er positiv sammenheng mellom elevens opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving og innsats i faget.
- b) Det er positiv sammenheng mellom elevens autonome motivasjon i kroppsøving og innsats i faget.
- c) Det er positiv sammenheng mellom elevens opplevde kompetanse i kroppsøving og innsats i faget.

3) Hvilke sammenhenger er det mellom opplevd behovstilfredsstillelse, autonom motivasjon og kompetanse i kroppsøvingsfaget, og vitalitet generelt blant elever i videregående skole?

- a) Det er positiv sammenheng mellom elevens opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving og vitalitet generelt.
- b) Det er positiv sammenheng mellom autonom motivasjon i kroppsøving og vitalitet generelt.
- e) Det er positiv sammenheng mellom opplevd kompetanse i kroppsøving og vitalitet generelt.

4) Hvilke sammenhenger er det mellom opplevd behovstilfredsstillelse, autonom motivasjon og kompetanse i kroppsøvingsfaget, og velvære generelt (SWB) blant elever i videregående skole?

- a) Det er positiv sammenheng mellom opplevd behovstilfredsstillelse i kroppsøving og SWB generelt.
- b) Det er positiv sammenheng mellom autonom motivasjon i kroppsøving og SWB generelt.
- c) Det er positiv sammenheng mellom opplevd kompetanse i kroppsøving og SWB generelt.

3 METODE

Valg av teorigrunnlag, problemstilling og hypotese er i de fleste tilfeller styrende for hvilken metode som skal brukes ved undersøkelser. En kvantitativ tilnæringsmetode med bruk av survey-undersøkelse faller naturlig inn siden en skal teste hypoteser og måle sammenhenger av variabler for grupper av elever i videregående skole. Det mest typiske for survey-undersøkelse er at datamassen refererer både til mange personer og variabler (Befring 1994, i Kvalø 2005). I dette kapittelet gis en forklaring for populasjon og uvalg, og hvordan fremgangsmåten foregikk.

3.1 Populasjon, utvalg og innsamling

Siden problemstillingene og hypotesene handler om motivasjon for kroppsøving i videregående opplæring, falt det naturlig å hente informasjon hos elever i videregående skole. Samlet utvalg var på 652 skoleelever fordelt på to skoler. Askøy Videregående Skole, der alle elever som har kroppsøving kunne delta, og Fana Gymnas der alle VG-1 elever fikk mulighet til å svare. Antall respondenter i utvalget ble begrenset ved at det ikke ble gitt anledning å gjennomføre undersøkelsen ved mange forespurte skoler.

Besvarelsen ble gjennomført i løpet av en skoletime i et teorifag. Kroppsøvingstimer var unntatt dette formål da det var viktig å fange opp alle elever, også de som ofte ikke møter til gymtimene. Undertegnede var ikke tilstede, med unntak av en klasse, da undersøkelsen ble gjort. Ellers var det andre lærere ved skolene som satte i gang klassene.

Totalt kom det inn 381 svar, en svarprosent på 58,4 %, Etter finlesing av svarene ble 52 besvarelser slettet. En del manglet flere kryss, og noen besvarelser var preget av hurtig avkrysning uten noen form for tankevirksomhet. Rette kolonner med kryss bekreftet denne mistanken. 329 svar ble behandlet i SPSS, en svarprosent på 50,5 %.

3.2 Måleinstrumenter

I tillegg til spørsmål om skole, klassetrinn, kjønn og studieretning ble det brukt ni ulike spørreskjema. Skjemaene er tidligere validert, og brukt i forskning om motivasjon i idrett og fysisk aktivitet, men ved å redigere og tilpasse spørsmålene kunne skjemaene brukes også for kroppsøvningsfaget. Så langt det lot seg gjøre ble det brukt syvpunktskala. Negative svar som svært uenig, aldri, ikke særlig sant ble i alle skjema plassert på venstre side i skalaen. Positive svar som svært enig, alltid og veldig sant ble plassert til høyre, mens nøytrale svar naturlig kom i midten. Dette for at respondenten lettere skulle forholde seg til svarvinklingen.

I dette kapittelet presenteres måleinstrument for hypotesene. Spørreskjema finnes i sin helhet i eget vedlegg til oppgaven. Spørreskjema, og fremgangsmåte for innhenting av data, er godkjent av personvernombudet, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Måleinstrument for autonomistøtte i kroppsøving:

Til sammen 15 påstander er tilpasset for å måle i hvilken grad eleven opplever autonomistøtte i kroppsøvningsfaget. Et eksempel er: ” *Min lærer gir meg muligheter og valg*”.

Utsagnene er hentet fra The Sport Climate Questionnaire (SCQ), og er også tilrettelagt for fysisk aktivitet og sport fra Health-Care Climate Questionnaire (Williams et al., 1996).

Svarverdiene summeres og divideres på 15 (15 spørsmål) for å måle opplevd autonomistøtte. Skalaen er nylig blitt testet av norske forskere, og bekreftet god indre struktur og validitet (Snoksrud, 2007; Svarstad, 2007; Utistog, 2007). Utsagnene er i denne undersøkelsen omformulert for å tilpasses kroppsøvningsfaget. Deltagerne skulle krysse av i syvpunktskala etter hvor enig de var i hver påstand, der 1 betyr svært uenig og 7 betyr svært enig.

Måleinstrument for opplevd behovstilfredsstillelse i kroppsøving:

21 påstander måler i hvilken grad eleven opplever å få tilfredstilt sine behov. Elevene svarer i syvpunktskala etter hvor sanne de synes påstandene er, der 1 ikke er sann, mens 7 er veldig sann. Opprinnelig skala er hentet fra Basic Psychological Need Scale (Gagne 2003), og utsagnene er tilpasset kroppsøvningsfaget. Opplevd behovstilfredsstillelse er satt sammen av tre faktorer. Behov for autonomi, behov for kompetanse og behov for sosiale relasjoner:

”*Jeg føler meg fri til å bestemme selv i faget*” er et utsagn som måler i hvilken grad eleven opplever sine autonomibehov tilfredsstilt.

”Andre i gruppen forteller meg at jeg er god i faget” er et utsagn som måler i hvilken grad eleven opplever sine kompetansebehov tilfredsstillt.

”Jeg betrakter andre i gruppen som mine venner” er et utsagn som måler i hvilken grad eleven opplever sine sosiale relasjonsbehov tilfredsstillt.

Måleinstrument for kompetanse i kroppsøving

Skjemaet er tilpasset kroppsøvingfaget, og er opprinnelig fra Williams, Freedman & Deci (1998) sin studie vedrørende diabetespasienter og deres motivasjon til å kontrollere glukose. Elevene svarer på fire spørsmål i forhold til hvor sann (1 = Ikke sann, og 7 = Veldig sann) de mener at påstanden er. Eksempel: *”Jeg føler meg trygg på mine ferdigheter i forhold til å utøve øvelser i faget”*

Måleinstrument for autonom motivasjon i kroppsøving

Åtte utsagn reflekterer i hvilken grad eleven har autonom motivasjon for kroppsøving. En av påstandene formuleres slik: *”Jeg er med i faget fordi det er viktig for meg”*. Utsagnene, som er brukt for å måle indre regulering i fysisk aktivitet, er plukket ut fra Self-Regulation Questionnaire (SRQ; Ryan and Connell, 1989). Utsagnene er tilpasset kroppsøvingfaget, og besvares i syvpunktskala etter hvor enig elevene er (1 = svært uenig og 7 = svært enig).

Måleinstrument for innsats i kroppsøving

Seks utsagn måler hvilken innsats eleven selv føler at de gir i faget. Et eksempel er: *”Jeg er svært opptatt av å gjøre en god innsats i timene”*. Elevene krysser av i syvpunktskala, der 1 betyr aldri, og 7 betyr nesten alltid. Måleinstrumentet er tilpasset kroppsøving etter Kuvaas (2006a, 2006b).

Måleinstrument for vitalitet

Syv påstander måler elevens vitalitet/livskraftighet, der et av utsagnene lyder slik: *”Jeg er nesten alltid tent og har mye energi”*. Påstandene har sin opprinnelse fra ”Subjective Vitalitate Scale” (Ryan & Frederick, 1997). Skåren er bestemt av gjennomsnittet av besvarelsene, høyt gjennomsnitt tyder på høy vitalitet. Elevene svarer etter syvpunktskala: 1 (ikke sant i det hele tatt), 2, 3, 4 (noe sant) og 5, 6, 7 (veldig sant).

Måleinstrument for velvære, SWB.

SWB måles i en syvpunktskala for livstilfredshet (Huebner, 1991), og en syvpunktskala for positiv og negativ affekt (Watson, Clark & Tellegen, 1998). Total SWB er estimert etter følgende formel med standardiserte skårer for hver av de tre variablene: Livstilfredshet + positiv affekt – negativ affekt.

Skjemaet er todelt, og det første skjemaet måler livstilfredshet, kognitive tanker.

Eleven svarer hvor ofte (Aldri, sjelden, av og til, noen ganger, ofte, veldig ofte, nesten alltid) de har tenkt i løpet av den siste uken at for eksempel: *"Livet mitt er helt fint"*.

Det andre skjemaet måler affektive verdier og her er det 20 begrep som beskriver hvilke følelser eleven vanligvis har. Eleven krysser av etter hvor ofte (veldig lite, lite, noe, middels, mye, ganske mye, svært mye) de er preget av ulike følelser. Ti av begrepene skal samlet måle negativ affekt, for eksempel *"skyldig"* eller *"fortvilet"*. Mens ti andre begrep skal samlet måle elevens positive affekt, for eksempel *"stolt"* eller *"interessert"*.

3.2 Dataanalyser

For å analysere resultatene ble SPSS 14.0 brukt, og metodene var Skewness, Chronbach Alpha, Pearson Korrelasjon og multippel lineær regresjon.

Alle data ble kontrollert ved å se på normalfordelingens skjevhet (skewness). Skjevheten til variablene skal ligge mellom -2 og +2 for å være pålitelige. Dette er en forutsetning for å kunne arbeide videre med korrelasjonsmålinger og regresjonsanalyse. Graden av reliabilitet ble målt ved Cronbach Alpha-verdier (α), som varierer fra 0 til 1. (α) = 0,7 er en nedre grense for tilfredsstillende reliabilitet. Testen sier noe om hvor godt spørsmålene henger sammen, jo sterkere sammenhenger mellom indikatorene, og dess flere de er, jo bedre blir reliabiliteten.

Pearson Korrelasjon ble nyttet for å måle sammenheng mellom variablene. Verdien 0 viser at det ikke er noen sammenheng, og dess nærmere verdien ligger mot 1 (eller -1), dess sterkere korrelasjon kan påvises, vel og merke dersom resultatet er signifikant.

For å finne sammenheng mellom flere ulike variabler ble det brukt multippel lineær regresjonsanalyse. Analysen gir svar på hvilke uavhengige variabler som kan påvirke avhengige variabler, og i hvor stor grad og på hvilken måte (direkte eller indirekte) disse kan influere hverandre.

4 RESULTAT

Hvilke resultater kommer frem av undersøkelsen? Får vi svar på problemstillinger og hypoteser? I kapitlet prøves dette besvart. Tall og fakta fremstilles i tre ulike tabeller, og blir kommentert underveis. En figur til slutt gir et samlet svar på om hypotesene blir støttet. Resultatene er utarbeidet ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS. Etter at datamateriale ble lagt inn i programmet ble følgende operasjoner utført.

1. Skjevhet (skewness), resultater i tabell 1.
2. Reliabilitetstest (Cronbach alpha), i tabell 1.
3. Pearson korrelasjon, i tabell 2.
4. Multipel lineær regresjonsanalyse, Beta-verdier, i tabell 3.

4.1 Deskriptiv statistikk

Deskriptiv, eller beskrivende statistikk, finnes i tabell 1. Foruten skjevhet og Cronbach alpha, tas det med gjennomsnittsverdier (M), standard avvik (SD), minimumsskår og maksimumsskår.

Standard avvik (SD) gir uttrykk for hvor stor spredning det er i utvalgets data. SD beregnes som kvadratrotten til variansen. Varians = summen av de kvadrerte avvik fra gjennomsnittet for alle enheter i utvalget. Ved store avvik fra gjennomsnittet vil den kvadrerte summen være stor, og når spredningen er liten vil den kvadrerte summen være liten (Ringdal, 2000). Med en minimumsskår på 1 og en maksimumsskår på 7 er middelveiden lik 4.

Variabelen SWB bygger på verdiene til tre andre variablers, livstilfredshet, positiv affekt og negativ affekt. Derfor er ikke SWB oppgitt med Cronbach alpha, og kan også ha litt avvikende tall i forhold til andre variabler i tabellen.

Tabell 1

Deskriptiv statistikk for alle mål

Variable	M	SD	Range		Skjev- het	Cronb. alpha
			Min	Max		
Autonomistøtte	5.00	1.36	1.00	7.00	-.862	.964
Behovstilfredsstillelse, totalt	4.81	1.01	1.17	7.00	-.136	.830
Autonom behov	4.36	1.01	1.00	7.00	-.323	.718
Kompetansebehov	4.19	1.45	1.00	7.00	-.179	.747
Sosialt relasjonsbehov	5.08	1.16	1.33	7.00	-.234	.813
Autonom motivasjon	4.97	1.51	1.00	7.00	-.754	.927
Kontrollert motivasjon	3.39	1.31	1.00	7.00	.245	.839
Opplevd kompetanse	5.18	1.59	1.00	7.00	-.679	.941
Innsats	4.77	1.43	1.00	7.00	-.474	.923
Vitalitet	4.56	1.60	1.00	7.00	-.224	.934
Livstilfredshet	4.75	1.23	1.00	7.00	-.389	.816
Positiv affekt	4.55	1.22	1.00	7.00	-.627	.902
Negativ affekt	3.11	1.31	1.00	7.00	.805	.912
SWB	6.16	2.60	-3.29	12.86	-.509	

Tabellen viser at utvalget har gjennomsnittlig verdi på 5 når det gjelder autonomistøtte. Det vil si at utvalget opplever litt over middels autonomistøtte. Litt over middels verdi kan leses ved behovstilfredsstillelse, autonom motivasjon, opplevd kompetanse, innsats, vitalitet, livstilfredshet og positiv affekt. Variablene kontrollert motivasjon og negativ affekt ligger under middels. Av gjennomsnittsverdiene kan det se ut som at utvalget er positivt preget av autonomistøtten, men det gis ikke pålitelig svar før statistisk analyse utføres.

I utvalget er det relativt små standard avvik (SD), noe som indikerer relativt lite avvik fra gjennomsnittet.

Skjevheten i utvalget er godt innenfor rammene av akseptable verdier. Høyeste verdi finner vi nede i tabellen (negativ affekt) med .805. Laveste siffer er oppgitt øverst i kolonnen (autonomistøtte) med en verdi på -.862. Dette gir et godt grunnlag for å kunne gå videre med korrelasjonsmålinger og regresjonsanalyser. Verdiene bør ikke gå under -2 eller over 2.

Cronbach alpha-verdiene indikerer reliabiliteten i datamateriale. Verdiene som kan ligge mellom 0 og 1, bør overstige 0,7 for å betegnes som tilfredsstillende. Alle verdier gir uttrykk for pålitelig måling. Laveste verdier har autonom behov med .718 og kompetansebehov med .747. Men total behovstilfredsstillelse (autonom-, kompetanse- og sosiale relasjonsbehov) ligger på .830, og i hypotesene stilles det bare spørsmål om det total behovstilfredsstillelse. Resultatet uttrykker god reliabilitet.

Kolonnen viser at resten av verdiene også har høy grad av pålitelighet. Livstilfredshet er den laveste målte verdi med .816 og høyeste verdi har autonomistøtte med .964. SWB er ikke oppgitt med Cronbach alpha, men kan sies å være reliabel siden den er sammensatt av livstilfredshet, positiv affekt og negativ affekt.

4.2 Resultat, Pearson korrelasjon

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

I tabellen er alle variabler koblet mot hverandre. Variablene er nummerert og navngitt i loddrett kolonne med autonomistøtte øverst og SWB nederst. De samme variablene ligger også vannrett i tabellen med autonomistøtte som nummer 1 og SWB som nummer 14, altså i samme rekkefølge. Korrelasjon kan leses direkte av tabellen. Eksempel: Korrelasjon mellom autonomistøtte og total behov er .541 (øverst i kolonnen).

N = antall svar som er med i utregningen av korrelasjonen. N varierer fra 261 – 324 alt etter hvor mange svar SPSS forkaster. Totalt antall besvarelser som er lagt inn på SPSS er 329.

Tabell 2

Pearson korrelasjon mellom variablene (N = 261 – 324)

Variabel	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14
1. Autonomistøtte	--													
2. Total behov	.541 ^{***}	--												
3. Autonom behov	.615 ^{***}	.721 ^{***}	--											
4. Kompetansebehov	.586 ^{***}	.735 ^{***}	.704 ^{***}	--										
5. Sosialt relasjonsbehov	.420 ^{***}	.914 ^{***}	.533 ^{***}	.532 ^{***}	--									
6. Opplevd kompetanse	.440 ^{***}	.568 ^{***}	.477 ^{***}	.563 ^{***}	.410 ^{***}	--								
7. Autonom motivasjon	.446 ^{***}	.567 ^{***}	.446 ^{***}	.563 ^{***}	.406 ^{***}	.614 ^{***}	--							
8. Kontrollert motivasjon	.102	-.185 ^{**}	.065	.078	-.151 ^{**}	.009	.186	--						
9. Innsats	.316 ^{***}	.400 ^{***}	.350 ^{***}	.441 ^{***}	.257 ^{***}	.578 ^{***}	.600 ^{***}	.148 ^{**}	--					
10. Vitalitet	.389 ^{***}	.481 ^{***}	.417 ^{***}	.472 ^{***}	.404 ^{***}	.649 ^{***}	.546 ^{***}	.027	.511 ^{***}	--				
11. Livstilfredshet	.199 ^{***}	.332 ^{***}	.317 ^{***}	.256 ^{***}	.325 ^{***}	.352 ^{***}	.240 ^{***}	-.016	.220 ^{***}	.455 ^{***}	--			
12. Positiv affekt	.354 ^{***}	.412 ^{***}	.364 ^{***}	.403 ^{***}	.376 ^{***}	.448 ^{***}	.372 ^{***}	.079	.286 ^{***}	.599 ^{***}	.442 ^{***}	--		
13. Negativ affekt	-.064	-.205 ^{**}	-.057	-.097	-.219 ^{***}	-.198 ^{***}	-.177 ^{**}	.136 [*]	-.138 [*]	-.166 [*]	-.304 ^{***}	.107	--	
14. SWB	.280 ^{***}	.449 ^{***}	.348 ^{***}	.367 ^{***}	.442 ^{***}	.470 ^{***}	.355 ^{***}	-.036	.296 ^{***}	.575 ^{***}	.837 ^{***}	.630 ^{***}	-.594 ^{***}	--

*. Korrelasjon er signifikant ved 0.05 nivå (tosidig t-test).

**. Korrelasjon er signifikant ved 0.01 nivå (tosidig t-test).

***. Korrelasjon er signifikant ved 0.001 nivå (tosidig t-test).

I tabellen ser vi mange høyt signifikante korrelasjoner. Ved signifikansnivå på 0,001 er det svært liten sjans for å forkaste en sann hypotese.

Kolonne 1 i tabellen viser at autonomistøtte kan påvirke nesten alle andre variabler. Korrelasjonen oppgis som .541 til total behov. Autonom-, kompetanse-, og sosialt relasjonsbehov oppgis som henholdsvis .615, .586 og .420. Altså sammenheng med alle ledd for total behov.

Autonomistøtte har òg sammenheng med opplevd kompetanse (.440) og autonom motivasjon (.446). Men til kontrollert motivasjon og negativ affekt er det vanskelig å vise til sammenhenger, resultatene er heller ikke signifikante. Resten av tallene i kolonne 1 er høyt signifikante og kan påvise en viss korrelasjon.

Kolonne 2 i tabellen viser at total behov også har positiv sammenheng med alle underliggende variabler utenom kontrollert motivasjon og negativ affekt. Disse variablene oppgis med -.185 og -.205, noe som indikerer negativ sammenheng. Begge er oppgitt med signifikansnivå på 0,01.

Kolonne 3 og 4, autonom- og kompetansebehov, viser lik trend. Alle underliggende variabler påvirkes positivt, mens det ikke kan påvises noen sammenheng med kontrollert motivasjon og negativ affekt. Resultatene er ikke signifikante og har ellers lave verdier.

Kolonne 5, sosialt relasjonsbehov, peker samme vei som kolonne 2. Alle resultater er positive og høyt signifikante med unntak av kontrollert motivasjon og negativ affekt. Til disse vises det til negativ sammenheng med p-verdi henholdsvis lik 0,01 og 0,001.

Opplevd kompetanse og autonom motivasjon, som står øverst i kolonne 6 og 7, viser positiv korrelasjon med autonom motivasjon, innsats, vitalitet, livstilfredshet, positiv affekt og SWB, alle med høyt signifikansnivå. Kontrollert motivasjon er ikke signifikant, mens negativ affekt påvirkes negativt (p-verdi lik 0,001).

Kontrollert motivasjon, øverst i kolonne 8, kan vise en liten korrelasjon med innsats, $p = 0,01$ og en svak sammenheng med negativ affekt, $p = 0,05$. Ellers indikeres det ikke noen andre

sammenhenger her. Innsats (kolonne 9) ser ut til å kunne assosieres med vitalitet, livstilfredshet, positiv affekt og SWB. For de tre sistnevnte er korrelasjonen relativt svak.

I kolonne 10, vitalitet, vises det brukbar sammenheng med underliggende variabler, med unntak av negativ affekt. Og nummer 11, livstilfredshet, har positiv relasjon til positiv affekt og negativ relasjon til negativ affekt. Korrelasjonen til SWB oppgis som meget høy, verdi lik .837.

Kolonne 12 viser ikke noen link mellom positiv affekt og negativ affekt. Men positiv affekt korrelerer sterkt med SWB. Ellers ser det ut til å være sterk negativ korrelasjon mellom negativ affekt og SWB (nummer 13).

Felles trend i tabellen er at kontrollert motivasjon og negativ affekt viser ingen eller negativ relasjon til andre variabler. De andre variablene ser ut til å ha korrelasjon i større eller mindre grad.

4.3 Multivariat regresjonsanalyse

I tabell 3 på neste side presenteres resultater fra regresjonsanalysen. Resultatene oppgis i Beta-verdier, som indikerer hvor stor påvirkning de uavhengige variablene har på en avhengig variabel. Her fremstilles kun de variablene som testes i hypotesene. Autonom-, kompetanse- og sosialt relasjonsbehov er slått sammen til en variabel, opplevd behovstilfredsstillelse. Etter tabellen vil hypotesene bli diskutert og prøvd besvart.

Tabell 3

Regresjonsanalyse med Beta - koeffisienter mellom uavhengige og avhengige variabler.

(N= 261 - 324)

Uavhengige variabler:	Avhengige variabler:					
	Behovs-tilfredsstillelse, kroppøving	Opplevd kompetanse, kroppøving	Autonom motivasjon, kroppøving	Innsats, kroppøving	Vitalitet, generelt	SWB, generelt
Autonomistøtte, krøv	.54***	.23***	.23***	.02	.06	.02
Behovstilfredsstillelse, krøv		.45***	.46***	.03	.08	.19**
Autonom motivasjon, krøv				.40***	.21***	.00
Opplevd kompetanse, krøv				.36***	.41***	.09
Innsats, krøv						.06
Vitalitet, generelt						.48***
R-square	.29***	.36***	.37***	.45***	.43***	.41***

p < .01, *p < .001

krøv = kroppøving

Tabellen kan forklare om hypotesene skal forsvares eller forkastes. Hver enkelt delproblemstilling og underliggende hypoteser blir her kommentert ut fra tallmateriale i tabellen. Ut over dette vil korrelasjonen mellom vitalitet og SWB omtales.

Delproblemstilling nummer 1:

1) Hvilke sammenhenger er det mellom opplevd autonomistøtte, opplevd behovstilfredsstillelse, og autonom motivasjon samt kompetanse i kroppsøving?

- a) Det er positiv sammenheng mellom autonomistøtte i kroppsøving og elevens opplevde behovstilfredsstillelse i faget.
- b) Det er positiv sammenheng mellom autonomistøtte i kroppsøving og elevens autonome motivasjon i faget.
- c) Det er positiv sammenheng mellom autonomistøtte i kroppsøving og elevens opplevde kompetanse i faget.
- d) Det er positiv sammenheng mellom elevens opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving og autonom motivasjon i faget.
- e) Det er positiv sammenheng mellom elevens opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving og opplevd kompetanse i faget.

Tabellen viser at det er relativt sterk sammenheng mellom en autonomistøttende undervisning og behovstilfredsstillelse i kroppsøving. Tallet .54, med høyt signifikansnivå, bekrefter relasjonen. Autonomistøtte ser òg ut til å påvirke autonom motivasjon og opplevd kompetanse i kroppsøving. Betakoeffisientene er høyt signifikante, og verdien er .23 for begge variablene.

Opplevd behovstilfredsstillelse i kroppsøving ser ut til å kunne assosieres med autonom motivasjon og opplevd kompetanse i faget. Tallene .46 og .45, med høyt signifikansnivå, bekrefter påstanden.

Dette gir svar på at delproblemstilling nummer 1, og hypotese a), b), c), d) og e) kan forsvares.

2) Hvilke sammenhenger er det mellom opplevd behovstilfredsstillelse, autonom motivasjon og kompetanse, og innsats i kroppsøvingsfaget?

- a) Det er positiv sammenheng mellom elevens opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving og innsats i faget.
- b) Det er positiv sammenheng mellom elevens autonome motivasjon i kroppsøving og innsats i faget.
- c) Det er positiv sammenheng mellom elevens opplevde kompetanse i kroppsøving og innsats i faget.

Tabellen viser at det ikke er direkte sammenheng mellom opplevd behovstilfredsstillelse og innsats i faget. Betakoeffisienten .03 er ikke signifikant. Hypotese a) forkastes.

Tabellen gir støtte til hypotese b) og c). Mellom autonom motivasjon i kroppsøving og innsats i faget oppgis det en korrelasjon på .40. Det ser òg ut til at opplevd kompetanse i kroppsøving har relasjon til innsats i faget, tallet .36 bekrefter sammenhengen. Begge siffer er høyt signifikante.

3) Hvilke sammenhenger er det mellom opplevd behovstilfredsstillelse, autonom motivasjon og kompetanse i kroppsøvingsfaget, og vitalitet generelt blant elever i videregående skole?

- a) Det er positiv sammenheng mellom elevens opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving og vitalitet generelt.
- b) Det er positiv sammenheng mellom autonom motivasjon i kroppsøving og vitalitet generelt.
- e) Det er positiv sammenheng mellom opplevd kompetanse i kroppsøving og vitalitet generelt.

Tabellen viser ingen direkte sammenheng mellom opplevd behovstilfredsstillelse og vitalitet generelt. Betaverdien er på .03 og er ikke signifikant. Hypotese a) forkastes.

Autonom motivasjon og opplevd kompetanse i faget ser ut til å ha en viss sammenheng med vitalitet generelt, tallet .21 og .41 indikerer dette (begge tall er høyt signifikante). Hypotese b) og c) kan forsvares.

4) Hvilke sammenhenger er det mellom opplevd behovstilfredsstillelse, autonom motivasjon og kompetanse i kroppsøving, og velvære generelt (SWB) blant elever i videregående skole?

- a) Det er positiv sammenheng mellom opplevd behovstilfredsstillelse i kroppsøving og SWB generelt.
- b) Det er positiv sammenheng mellom autonom motivasjon i kroppsøving og SWB generelt.
- c) Det er positiv sammenheng mellom opplevd kompetanse i kroppsøving og SWB generelt.

Tallet .19 ($p = 0.001$) kan forklare en viss form for relasjon mellom opplevd behovstilfredsstillelse i kroppsøving og SWB generelt. Hypotese a) kan forsvares.

Verken autonom motivasjon eller opplevd kompetanse viser ingen direkte sammenheng med SWB. Tallene .00 og .06 med altfor lavt signifikansnivå støtter forklaringen. Hypotese b) og c) blir forkastet.

Positiv sammenheng mellom vitalitet og SWB?

Tabellen viser sterk korrelasjon, .48, mellom vitalitet og SWB. Dette er ikke en sammenheng som er etterspurt i hypotesene, men representerer et interessant funn; Elevens generelle vitalitet som følge av høy autonom motivasjon og opplevd kompetanse i kroppsøving, virker inn på elevens SWB. Relasjonen blir nærmere diskutert i diskusjonsdelen.

4.4 Oppsummering av resultat

I dette kapitlet presiseres først en oversikt over hvilke hypoteser som kan forsvares, og hvilke som blir forkastet. Deretter vil de bevarte hypotesene bli sammenlignet med figur 2 på side 28, og figuren vil modifiseres for å vise hvilke hypoteser som blir ivaretatt, og i hvor stor grad de uavhengige variablene påvirker de avhengige.

Hypoteser som blir forkastet:

Det er positiv sammenheng mellom elevens opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving og innsats i faget.

Det er positiv sammenheng mellom elevens opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving og vitalitet generelt.

Det er positiv sammenheng mellom autonom motivasjon i kroppsøving og SWB generelt.

Det er positiv sammenheng mellom opplevd kompetanse i kroppsøving og SWB generelt.

Disse hypotesene er forkastet på bakgrunn av regresjonsanalysen. Ut fra Pearson Korrelasjon vil det i diskusjonsdelen drøftes om variablene kan fungere som mediatorer og gi en indirekte assosiasjon.

Hypoteser 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 autonome motivasjon i faget.

Det er positiv sammenheng mellom autonomistøtte i kroppsøving og elevens opplevde kompetanse i faget.

Det er positiv sammenheng mellom elevens opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving og autonom motivasjon i faget.

Det er positiv sammenheng mellom elevens opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving og opplevd kompetanse i faget.

Det er positiv sammenheng mellom elevens autonome motivasjon i kroppsøving og innsats i faget.

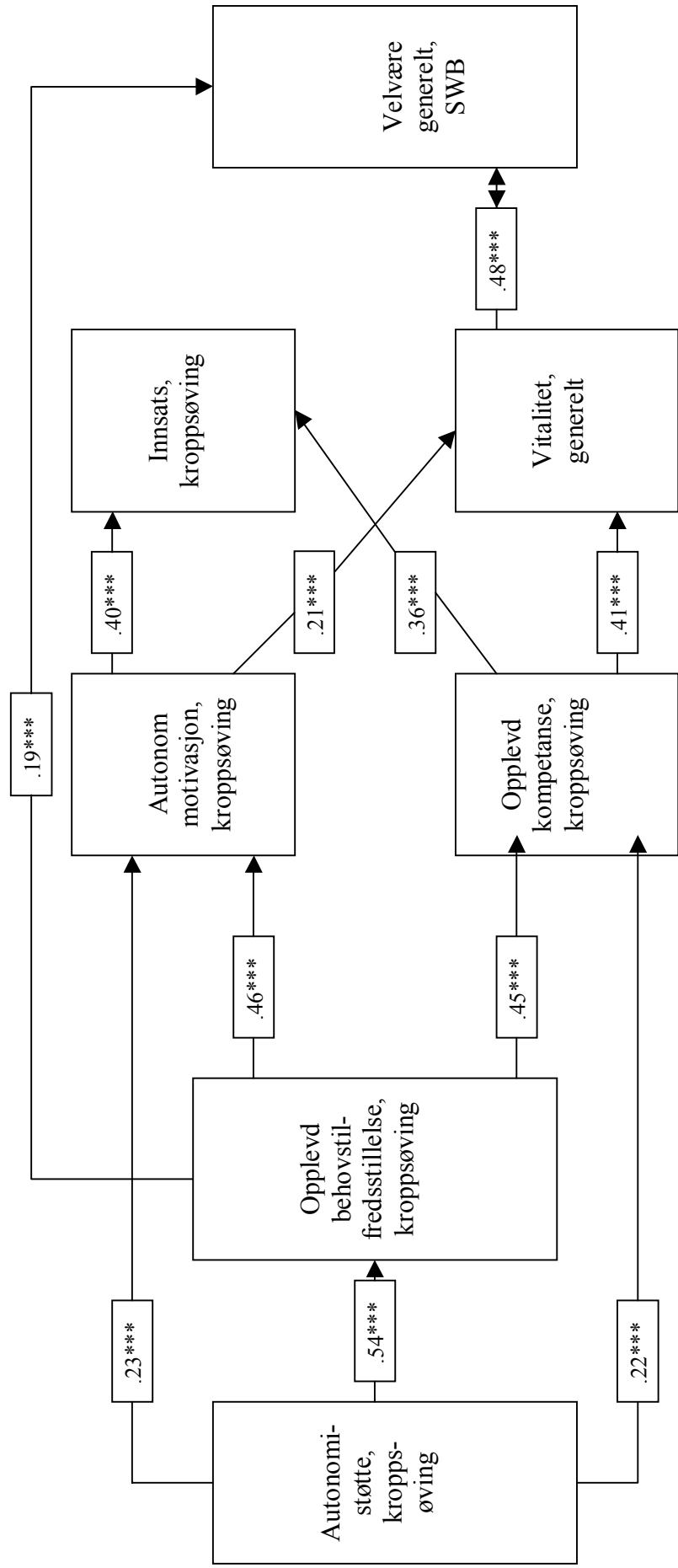
Det er positiv sammenheng mellom elevens opplevde kompetanse i kroppsøving og innsats i faget.

Det er positiv sammenheng mellom autonom motivasjon i kroppsøving og vitalitet generelt.

Det er positiv sammenheng mellom opplevd kompetanse i kroppsøving og vitalitet generelt.

Det er positiv sammenheng mellom opplevd behovstilfredsstillelse i kroppsøving og SWB generelt.

Hypotesene som er ivaretatt forsøkes illustrert i figur 3 på neste side:



Figur 3: Autonomistøtte i kroppsøving, og positive sammenhenger.

$P^{***} = 0,001$

Figuren viser hvilke variabler som påvirker hverandre, og hvor sterk denne påvirkningen er. Alle variabler som finnes i de forsvarte hypotesene finnes òg i figuren.

Vi ser at autonomistøtte har direkte korrelasjon med opplevd behovstilfredsstillelse (.54), opplevd kompetanse (.22) og autonom motivasjon (.23).

Opplevd behovstilfredsstillelse korrelerer med opplevd kompetanse (.45), autonom motivasjon (.46) og SWB generelt (.19).

Autonom motivasjon ser ut til å kunne assosieres med innsats i faget (.40) og vitalitet generelt (.21).

Opplevd kompetanse gir relasjon til vitalitet generelt (.41) og innsats i faget (.36).

Vitalitet generelt kan assosieres med elevens SWB generelt (.48)

Alle variabler, utenom innsats i faget, har sammenheng med elevens generelle velvære, enten direkte eller indirekte. Om autonomistøtte ikke har direkte link til variabelen SWB, er den likevel fundamentet som ligger i bunnen, og påvirker SWB via andre variabler.

Figuren viser òg at autonom motivasjon og opplevd kompetanse ikke kan relateres til SWB direkte, men er indirekte medvirkende, da de kan assosieres til vitalitet. Opplevd behovstilfredsstillelse har heller ingen direkte link til innsats i faget og vitalitet generelt, men også her er det indirekte korrelasjoner.

Alle variabler, utenom vitalitet generelt og SWB generelt, har korrelasjon med elevens innsats i faget. Autonomistøtte og opplevd behovstilfredsstillelse relateres indirekte via autonom motivasjon og opplevd kompetanse. De to sistnevnte viser direkte sammenheng med elevens innsats i kroppsøving.

5 DISKUSJON

I dette kapittelet vurderes resultater, og sees i sammenheng med problemstillinger og hypoteser. Resultat fra hypotesetestingen blir prøvd koblet til teori og tidligere forskningsresultater som er belyst i teorikapittelet. Hver delproblemstilling med underliggende hypoteser vurderes kronologisk, samt at assosiasjonen mellom vitalitet og SWB kommenteres. Alt dette blir sammenfattet, og kobles mot hovedproblemstillingen.

5.1 Teoretiske implikasjoner

Avhandlingen har som mål å belyse positive element ved en autonomistøttende undervisningsmåte. Sammenhenger mellom elevens opplevde autonomistøtte og opplevde behovstilfredsstillelse i kroppsøving skal støttes. Når eleven har dette fundamentet i bunn, vil det kunne virke inn på elevens autonome motivasjon, opplevde kompetanse og innsats i faget. Elevens vitalitet og SWB vil og trolig styrkes når de andre elementene er stimulert.

Undersøkelsen er en korrelasjonsstudie der alle data er samlet inn på samme tid, og kan derfor ikke gi kausalitet. Oppgavens begrensning ligger i at det ikke kan trekkes årsak-virkning konklusjoner, men avhandlingen prøver å antyde positive korrelasjoner mellom nevnte variabler.

5.1.1 Sammenheng mellom opplevd autonomistøtte og opplevd behovstilfredsstillelse.

Analysen samsvarer med det teoretiske grunnlaget i selvbestemmelsesteorien, SDT. Andre undersøkelser peker og i samme retning; Cury et al (2007) og Ulstad (2006) antyder at treners og veileders væremåte har stor betydning for det motivasjonelle klima, og påvirker deltakernes oppfattelse av kompetanse, autonomi og sosiale relasjoner. I teoridelen fremheves det også at indre behovstilfredsstillelse er påvirket av sosial, verbal tilbakemelding på indre motivasjon (Vallerand & Reid 1984). Markland & Ingledew (2007) skriver at SDT gir support for de tre psykologiske behov; autonomi-, kompetanse- og sosialt relasjonsbehov.

Undersøkelser gjort i skole viser link mellom autonomistøtte og indre motivasjon, mens noen

studier påviser at denne sammenhengen er indirekte via total behovstilfredsstillelse (Standage, Gillison og Treasure, 2007).

Resultat fra denne undersøkelsen viser positiv signifikant sammenheng mellom opplevd autonomistøtte og elevens opplevde totale tilfredsstillelse av autonom-, kompetanse- og sosialt relasjonsbehov. Alle tre behovselementene, kan hver for seg og samlet, relateres til elevens opplevde autonomistøtte. Altså et samsvar mellom denne studien og tidligere undersøkelser.

5.1.2 Sammenheng mellom opplevd autonomistøtte og elevens autonome motivasjon

I teoridelen ble det blant annet referert til Bagøyen og Halvari (2005). De påpeker at nøkkelen til et positivt motiverende klima er avhengig av sosial kontekst med valgmuligheter, autonomistøtte, sosial tilhørighet til betydningsfulle andre, nivåtilpassede utfordringer, meningsfulle oppgaver og liten bruk av tvangsbruk. Pelletier et al. (2001) konkluderer med at en sosial kontekst som er kontrollerende virker hemmende på indre motivasjon og identifisert regulering, mens en autonomistøttende kontekst vil holde ved like og øke den indre motivasjonen og selvbestemmelsen. Ulstad (2006:21) viser også til flere studier som slår fast at autonomistøtte gir større grad av indre motivasjon enn praktisering av kontrollerende stil. Sosiale kontekster som er kontrollerende ser ut til å hemme indre motivasjon og identifisert regulering.

Flere studier viser innenfor idrett viser at jo mer utøveren oppfatter forholdet til treneren som positivt, jo større indre motivasjon har de i idretten sin. (Losier & Vallerand, 1995). Forskning viser (Deci & Ryan, 1987; Deci et al., 1991) at personer i ledende posisjoner (f.eks lærer, foreldre, trener) kan påvirke den indre motivasjonen hos utøverne gjennom sin atferd mot dem. Edmunds, Ntoumanis og Duda, 2007 skriver at autonomistøtte og opplevd behovstilfredsstillelse gir direkte støtte til indre motivasjon, mens Standage et al. (2007) hevder at noen publikasjoner forklarer indirekte sammenheng via total behovstilfredsstillelse.

Denne undersøkelsen viser et resultat som kobler opplevd autonomistøtte og elevens autonome motivasjon. Korrelasjonen viser ikke de høyeste verdier (.23), men antyder en relasjon. Sammenhengen mellom autonomistøtte og elevens autonome motivasjon blir støttet både i denne studien og i teoridel.

5.1.3 Sammenheng mellom autonomistøtte i kroppssøving og elevens opplevde kompetanse i faget

I teoridelen ble det nevnt at treners og veileders væremåte har stor betydning for det motivasjonelle klima, som påvirker deltakernes oppfattelse av blant annet kompetanse (Cury, Guillet et al 2007). Vallerand & Reid (1984), viser til at effekten av sosial, verbal tilbakemelding på indre motivasjon virkelig har innvirkning på oppfatning av kompetanse. Gagnè & Blanchard (2007) hevder òg at SDT i idrett kan assosieres med opplevd kompetanse.

Analysen fra denne undersøkelsen viser en viss korrelasjon (.22) mellom elevens opplevde autonomistøtte og opplevd kompetanse. Studien peker i samme retning som tidligere undersøkelser.

5.1.4 Sammenheng mellom opplevd behovstilfredsstillelse og autonom motivasjon

Vallerand & Reid (1984), forklarer at et tilfredstilt kompetanse var årsak til mye av forandringene i den indre motivasjonen. Edmunds et al. (2007) indikerer at autonomistøtte og opplevd behovstilfredsstillelse gir direkte støtte til indre motivasjon. Flere andre undersøkelser basert på andre teorier enn selvbestemmelsesteori bygger opp under disse funnene (Vallerand, 1999: 147).

Sammenhengen mellom opplevd behovstilfredsstillelse og autonom motivasjon ser ut til å være støttet både i teoridel og resultatdel. Denne undersøkelsen påviser en sterk korrelasjon (.46) mellom variablene.

5.1.5 Sammenheng mellom opplevd behovstilfredsstillelse og opplevd kompetanse

I teoridelen kommer det frem at trener og veileders væremåte har stor betydning for det motivasjonelle klima, noe som påvirker deltakernes oppfattelse av kompetanse, autonomi og sosiale relasjoner. (Cury, Guillet et al. 2007) Et forsøk utført av Vallerand & Reid (1984), viser at effekten av sosial, verbal tilbakemelding på indre motivasjon virkelig har innvirkning på oppfatning av kompetanse.

Det ser ut til at sammenhengen mellom opplevd behovstilfredsstillelse og opplevd kompetanse blir støttet både i tidligere forskning og i denne avhandlingen. Korrelasjon

mellom disse variablene er i stor grad dokumentert i denne oppgaven. Tallet .45 indikerer en relativt sterk relasjon.

5.1.6 Sammenhengen mellom autonom motivasjon/opplevd kompetanse og innsats

Hvis eleven har høy selvoppfattet kompetanse og har en indre, autonom motivasjon for et fag vil han/hun sannsynligvis ha høy innsats i faget. Eleven vil vise engasjement og involvere seg i aktiviteter. Påstanden kommer på bakgrunn av Ulstad's (2006) henvisninger til publikasjonene (Ntoumanis, 2001; Reinboth, Dudas og Ntoumanis, 2004) som forklarer at individets oppfattelse av egen kompetanse har mye å si for hvordan det forholder seg til aktiviteten, og for hvordan det utøver den. Andre studier viser og til at autonomistøtte og opplevd kompetanse kan relateres til utøverens innsats, mens ytre regulering er en negativ prediktor på innsats (Edmunds, Ntoumanis og Duda, 2007). Bagøien & Halvari (2005) ser signifikant positiv kobling mellom autonom motivasjon og involvering i fysisk aktivitet. Videre forklarer de at forholdet mellom ytre kontrollert motivasjon og involvering i fysisk aktivitet er lik null.

Resultat fra dette studiet antyder korrelasjon mellom disse sammenhengene. Mellom autonom motivasjon og innsats er verdien på .40, og mellom opplevd kompetanse og innsats er tallet .36. Denne og andre undersøkelser indikerer altså sammenheng mellom variablene.

5.1.7 Sammenheng mellom autonom motivasjon/opplevd kompetanse og vitalitet

I teoridelen refereres det til Vallerand (1999) som antyder at utøvere som engasjerer seg i idrett av selvbestemte grunner vil utvikle mer positiv virkning (og mindre negative følelser) fra sitt engasjement. Atleter som deltar i idrett med mindre selvbestemt motivasjon vil sannsynligvis oppleve større negativ virkning (og mindre positive følelser). Positiv virkning betyr at en utøver/elev føler seg vellykket eller lykkelig. Videre refererer Halvari og Bagøien (2005) til andre studier (Deci & Ryan, 1985; Koestner og McLeland, 1990; Ryan, Fredrick, Lepas, Rubio og Sheldon, 1997), som bekrefter at indre motivasjon har sterk sammenheng med interesse, glede, og positive følelser ved det å drive fysisk aktivitet. Ryan & Deci (2007) presiserer at dess mer kompetanse, sosial tilhørighet eller autonomi, dess kraftigere vitalitet.

Denne avhandlingen gir støtte til alle nevnte publikasjoner. Mellom autonom motivasjon, opplevd kompetanse og vitalitet er korrelasjonsverdiene henholdsvis på .21 og .41.

5.1.8 Sammenhengen mellom opplevd behovstilfredsstillelse og SWB.

SDT gir et godt grunnlag for å tilfredsstille utøvernes behov, samt å høyne SWB. Opplevd kompetanse og autonomi promoterer større velvære hos fysisk aktive (Wilson og Rodgers, 2007). Behovstilfredsstillelse og autonom motivasjon indikerer at både nytelse og glede kan påvirkes positivt (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Også i kroppsøving er det assosiasjon mellom behovstilfredsstillelse og SWB. Lærere som støtter elevenes behov ser ut til å utvikle elever med høyere autonom motivasjon og SWB (Standage, Gillison og Treasure, 2007). Gagnè & Blanchard (2007) forklarer grunnen for at total behov påvirker SWB; behovstilfredsstillelse påvirker prosesser som indre motivasjon og frigjør ytre motivasjonsfaktorer. Disse prosessene er sterkt influert av psykisk utvikling.

Denne undersøkelsen bekrefter relasjonen mellom opplevd behovstilfredsstillelse og SWB. Korrelasjonen viser til en verdi på .19.

5.1.9 Sammenhengen mellom vitalitet og SWB

I teoridelen refereres det til Ryan & Deci (2007) som konkluderer med at følelsen av energi og livskraftighet påvirker helse, og har kanskje sammenheng med både god fysisk og psykisk velvære. Studier rundt vitalitet i forbindelse med fysisk aktivitet og idrett er relativt nytt, og mer forskning rundt dette bør prioriteres. Vitalitet er et positivt psykologisk element, og har en iboende verdi (Ibid).

Undersøkelsen indikerer at dette også kan assosieres til kroppsøvingfaget, så vel som i fysisk aktivitet og idrett. Elevens generelle vitalitet, som følge av høy autonom motivasjon og opplevd kompetanse i kroppsøving, kan relateres til elevens SWB. En korrelasjon på .48 indikerer dette.

5.1.10 Andre sammenhenger

I oppsummeringen av resultatene på side var det en opplisting av forkastede hypoteser. Disse hypotesene ble forkastet fordi regresjonsanalysen ikke kunne påvise noen signifikante direkte korrelasjoner. Men ved å studere tabell 2 (side 46) viser det seg at de bivarierte korrelasjonene er signifikante. Studerer vi videre figur 3 (side 54) kan en få indikasjoner om hvilke mediatorer som påvirker resultatene. Her følger en gjentakelse av hypotesene som er forkastet, og indirekte sammenhenger vil bli drøftet.

Den første hypotesen om positiv sammenheng mellom elevens opplevde behovstilfredsstillelse og innsats i faget har en Pearson korrelasjonskoeffisient på .40, og denne er signifikant. Figur 4 viser ingen direkte link mellom disse variablene, men opplevd behovstilfredsstillelse kan assosieres med de to mellomliggende variablene autonom motivasjon (.46) og opplevd kompetanse (.45). Videre kan disse variablene relateres til innsats i faget. Betakoeffisientene er her .40 og .36, og støtter relasjonen. Det at en bivariat signifikant korrelasjon mellom to variabler (dvs., behovstilfredsstillelse og innsats) blir ikke-signifikant når autonom motivasjon og opplevd kompetanse tas inn i den multiple regresjonsmodellen (Figur 4) indikerer at autonom motivasjon og opplevd kompetanse medierer den positive relasjonen mellom behovstilfredsstillelse og innsats i faget (Baron & Kenny, 1986). En slik mediering som vist i Figur 4 er i full overensstemmelse med selvbestemmelsesteori (SDT; Deci & Ryan, 2000).

Den andre hypotesen om positiv sammenheng mellom elevens opplevde behovstilfredsstillelse og vitalitet har en bivariat Pearson korrelasjon på .489 og er signifikant. I Figur 4 er ikke denne sammenhengen signifikant når vi anvender multippel regresjon. Likevel, en inspeksjon av Figur 4 gir en indikasjon om at elevens autonome motivasjon og opplevde kompetanse kan mediere en relasjon mellom disse variablene. Sammenhengen mellom opplevd behovstilfredsstillelse og autonom motivasjon/opplevd kompetanse er signifikant og kommentert i forrige avsnitt, og disse variablene er videre signifikant assosiert med vitalitet. Høyt signifikante betakoeffisienter på henholdsvis .21 og .41 støtter forklaringen. På samme måte som vi søkte å forklare en mediering mellom behovstilfredsstillelse og innsats i faget ved hjelp av teori om mediering (Baron & Kenny, 1986), kan sammenhengen mellom behovstilfredsstillelse og vitalitet forklares som en mediering av autonom motivasjon og opplevd kompetanse. Dette er også i full overensstemmelse med SDT prosessmodell (Deci & Ryan, 2000). Den direkte sammenhengen mellom behovstilfredsstillelse og vitalitet er også i full overensstemmelse med forventninger i behovsteori (Basic Needs Theory, en delteori under SDT, Deci & Ryan, 2000).

Den tredje forkastede hypotese, sammenhengen mellom autonom motivasjon i kroppsøving og SWB er også positiv og signifikant når vi ser på bivariat korrelasjon. Dette er som forventet ifølge SDT (Deci & Ryan, 2000). I Figur 4 der multippel regresjon er anvendt er ikke denne sammenhengen signifikant. En videre inspeksjon her indikerer at vitalitet ser ut til å være en mediator. I figur 4 er betakoeffisienten mellom autonom motivasjon og vitalitet

oppgitt til .21, og mellom vitalitet og SWB er verdien på .48. Begge verdier er høyt signifikante.

Fjerde og siste hypotese som ble forkastet var sammenhengen mellom opplevd kompetanse i kroppsøving og SWB generelt. Tabell 2 viser en høy signifikant korrelasjon på .470 mellom variablene. Også her ser vitalitet ut til å ha en medierende virkning på SWB. Figur 4 viser en betakoeffisient på .41 mellom opplevd kompetanse og vitalitet. Mellom vitalitet og SWB er verdien på .48. Begge verdier er høyt signifikante.

Således viser resultatene at det kanskje ikke hadde vært nødvendig å forkaste de fire hypotesene. Ifølge SDT's prosessmodell kunne hypotesene vært formulert som medieringshypoteser, og resultatene indikerer støtte for slike medieringer.

5.2 Praktiske og pedagogiske implikasjoner

På bakgrunn av oppgavens budskap, og annen forskning som forklarer like relasjoner mellom variablene, anbefales det å legge til rette for autonomistøttende undervisningsmåte i kroppsøvfingsfaget. Skal alle elever i videregående skole utvikle et godt forhold til faget, må undervisningen være basert på et slikt pedagogisk fundament. Forskning tyder på at kontrollende undervisningsformer ikke bidrar til å utvikle indre motivasjon, slik undervisningsmåte blir fortsatt praktisert ved flere videregående skoler i dag. Mange elever føler seg overvåket og kontrollert. Dersom faget skal opprettholde sin popularitet, og bidra til positive opplevelser for elevene, bør flere pedagoger tenke i en autonomistøttende retning.

Mageau og Valerand (2003) (i Kvalø 2005: 31) nevner syv ulike kjennetegn som representerer den autonomistøttende læreren:

1. gir så mange valg som mulig med spesifikke begrensninger og regler
2. gir logisk begrunnelse for å gjøre oppgaver, begrensninger og regler
3. anerkjenner andre personer sine følelser og perspektiv
4. gir muligheter til å ta initiativ og gjøre uavhengig arbeid
5. gir ikke feedback om kompetanse som virker kontrollerende
6. unngår åpen kontroll, kritikk som fører til skyldfølelse, kontrollerte uttalelser og konkrete belønninger

7. forhindrer ego involvering

Autonomistøtte handler blant annet om å gi elevene valg. For stor kontroll og for mye overformynderi kan hemme elevenes personlige utvikling og begrense deres motivasjon. Det er viktig å presisere at valgene elevene tar, bør inneholde struktur slik at mulighetene blir noe avgrenset. For stor valgfrihet kan føre til famling i blinde, og elevene kan lett bli forvirret og usikre. Dersom en elev blir bedt om å gjøre hva han/hun vil innen for et fag/emne, er det lett å vikle seg inn i et tomrom, og den store valgfriheten kan bli et hinder for utvikling og læring.

For mye autonomi er forvirrende, og for lite er kjedelig (Guthrie et.al, 1998) i Woolfolk (2004). Ustrukturerte valg eller valg uten veiledning kan virke mot sin hensikt når elevene skal lære (Garner 1998, ibid) Det må være en balansegang for ikke å gi for stor valgfrihet eller å styre elevene for mye. Kunsten er å la elevene velge innen et sett oppgaver, eller veilede de mot konkrete målsettinger. Målsettinger som er satt av eleven selv, gjerne i samarbeid med læreren.

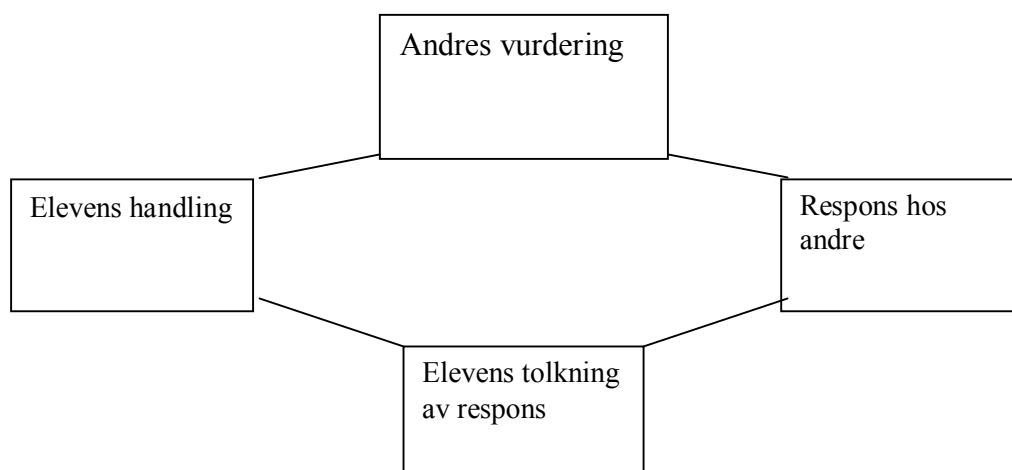
I kroppsøvningsfaget kan for eksempel elevene bli bedt om å trene mot et spesifikt mål i en idrett/aktivitet som eleven selv liker. I følge læreplan i kroppsøving (2006) skal elevene gjennom minst to egentreningsperioder i løpet av tre år. Her er det viktig at valgfriheten ikke blir for stor. Oppgaver som: ”Gå ut og tren hva du vil, og hvor mye du vil” kan fort bli forvirrende og gi et stort tomrom. En bør heller veilede elevene inn i aktiviteter som de er komfortable med, og hjelpe med å sette opp konkrete målsettinger. I denne prosessen er det og viktig å poengtere betydningen av målet, noe som trolig vil føre til ytterligere motivasjon. Det er og viktig å antyde hvor omfattende treningsmengden bør være.

I videregående skole har det i de siste tiårene vært fokus på elevmedvirkning og ansvar for egen læring. Elevmedvirkning går på at elevene kan få medbestemmelsesrett i planarbeid i fag, aktivitetsdager, ekskursjoner etc. Ansvar for egen læring har vært tolket litt ulikt, og har gitt forskjellige løsninger i skoleverket. Begge intensjonene er gode med tanke på en autonomistøttende undervisning, men spørsmålet er om noen aktører i skolen har tolket teorien litt feil? Gjennom implementering av ansvar for egen læring har flere skoler gitt klasser/grupper studietimer og studiedager. Dette uten noen begrensninger for hva elevene kan jobbe med, eller noen form for antydning om hvilke metoder/oppgaver de burde arbeide innenfor. Mange skoler har nå gått bort fra å legge til rette for studietid da erfaringene viste at

mange av elevene ble lite motivert og ikke arbeidet med fag. Problemet var kanskje at elevene fikk for mye autonomi uten kyndig veiledning? Mangelen på struktur i studietiden så også ut til å være fraværende. Det kan se ut som aktører innenfor skoleverket bare delvis har forstått selvbestemmelsesteorien. Denne mistanken støttes gjennom uttalelsene til Guthrie et al. (1998) om at for mye autonomi er forvirrende, og Garner (1998) som hevder at valg uten veiledning kan virke mot sin hensikt (i Woolfolk 2004). Lyngsnes (2004) bekrefter gjennom en doktorgradsstudie at resultater av AFEL i videregående skole gir store variasjoner i tenkning og praksis. Pedagogene inntar ofte en tilbaketrukket rolle med få krav til elevene. Lærerne stiller seg disponible som veiledere, men blir passive aktører overfor elevene. Struktur er fraværende og svært mye er opp til hver enkelt elev, noe som gir dårligere vilkår for læring.

Læreren må skape et klima der mulighetene for deltakelse, involvering og ideer og innspill er naturlige faktorer i en læringsarena. Å tvinge elevene inn i bestemte handlinger kan føles som press og virke lite motiverende. Pedagogen må oppmuntre og støtte nye tiltak/ideer, samt synliggjøre tillit, og anerkjenne elevenes følelser og perspektiver. Å engasjere seg, lytte og anerkjenne elevenes oppfatninger er viktig, og involvering og innlevelse i elevers atferd og problemer bidrar til å øke deres selvvverd. Handlingsmønsteret til eleven avhenger mye av lærerens samspill med eleven, og er trolig en betydelig faktor for å utvikle et positivt motivasjonelt klima.

Illustrasjon på elevers valg av handling på basis av et sosiokulturelt syn:



Figur 4. Elevers valg av handling.

Figuren illustrerer samspill mellom elever i en gruppe. En elev sine valg av handlinger påvirkes av andre. Eleven blir hele tiden vurdert av andre, og reaksjon hos medelever eventuelt andre betydningsfulle personer, og deres tilbakemeldinger vil gi eleven en oppfatning av hva han/hun har utført. Tolkning av denne situasjonen vil gi grobunn for videre handlinger. Dette er betydelig og avgjørende element for det motivasjonelle klimaet.

Et eksempel fra en kroppsøvingstime kan være en elev som ikke tør å utføre en praktisk oppgave i redsel for å synliggjøre sine svake motoriske sider for medelever og lærer. I stedet for å gi eleven et tilpasset opplegg reagerer læreren med å tvinge eleven til å delta i aktiviteten, begrunnelsen er at alle skal gjøre det samme. Eleven blir synliggjort for medelever, noe som kan føre til negativt fokus mot han/hun. Dette kan resultere i at eleven ikke vil delta neste gang (f.eks. glemmer treningstøy med vilje), som igjen kan føre til at læreren kommer med nye straffetiltak som anmerkninger og kjeft.

Hvis vi tenker oss samme utgangspunkt en gang til, men der læreren på forhånd har laget flere oppgaver og alternativer. Elevene får bestemme mer selv, og velger utfordringer ut fra egne forutsetninger. Dette kan motivere til videre innsats som fører til positiv oppmerksomhet og gode tilbakemeldinger. Eleven blir trolig motivert for å fortsette med aktiviteten og tar gjerne nye utfordringer etter hvert.

Uansett vil samspillet i en gruppe aldri ha noen et fast forløp eller ha noen fasiløsning på handlingsutfall og reaksjoner rundt slike utfall. Men noe av nøkkelen for positive løsninger er å tilpasse undervisningen slik at flest mulig får utfordringer som samsvarer med deres forutsetninger. Videre er det viktig at pedagogen gir tilbakemeldinger som er positiv, ikke ubetinget, men gjerne veiledende og konstruktive. Vallerand et al. (1987) poengterer at det er meningen tilbakemeldingen får hos den man gir den til som er avgjørende. Det er altså ikke tilstrekkelig å slenge ut positive bemerkninger i luften, feedbacken må være forståelig for mottaker, og bidra til at elev/utøver kan tolke dette i retning som gir mening ut fra sin kompetanse. Den enkeltes vurdering av konstruktive tilbakemeldinger bidrar trolig til et positivt handlingsmønster, og en autonomistøttende kontekst vil trolig ivareta et slikt mønster.

I en artikkel i bladet Kroppsøving (2001) skriver Reidar Säfvenbom at kroppsøving bør være et rekreasjonsfag der elevene har stor frihet. En frihet som gir valgmuligheter for den enkelte og velge mer etter interesse. Han uttrykker frustrasjon over den kontrollerende og styrende

tenkningen som hersker i faget. Flere kroppsøvingslærere vil her føle seg litt urettmessig uthengt da de gjerne kan tenke seg å gi elevene muligheter for å bestemme aktiviteter i større grad enn de gjør i dag. Men materiell fattighet, plassmangel og store elevgrupper kan være hindre for å gi elevene valgfrihet. Mange lærere vil gjerne, men føler ikke at forholdene ligger til rette. Dette gir store utfordringer til myndigheter og skoleeiere.

Vellykkede prosjekt som Gla-aktivitetsprosjektet (GAP) ved Inderøy skole, Barn-bevegelse-oppvekst i Kristiansand og Bunkefloprosjektet er alle lokalt initierte. Målet har vært å få unge i bevegelse, og evalueringer viser at målet langt på vei er nådd. Kristiansand kommune vedtok i fjor, mai - 2007, å utvide prosjektet Barn-Bevegelse-Oppvekst. Alle grunnskoler i kommunen skal ha dobbel dose med kroppsøving. Idèene og pågangsmotet er kommet fra gressroten, og skolemyndighetene har vært positiv og støttet planene. Dette viser at en kan komme langt dersom alle parter drar i samme retning, og initiativet kan med fordelaktighet ha lokal opprinnelse.

Med kunnskapsløftet (2006) legges det tilrette for utvikling av lokale læreplaner. Innføringen av lokalt læreplanarbeid er blant annet blitt begrunnet med endring og utvikling, dvs. at lærerne skal utvikle et reflektert forhold til undervisningen i sine fag, samtidig som det gjør lærerne mottagelige for nye måter å tenke på. (Lyngstad, 2006, b) Lokalt læreplanarbeid gjør det mulig å prøve ut nye organiseringsmodeller av kroppsøvingsundervisningen, og å kunne videreutvikle lærerens praksis. I tilfeller med spesielle prosjekter er det òg mulig å søke om å frita kroppsøvingsundervisningen fra læreplanen. I videreutviklingsprosjekter handler det om lærerens kompetanse, engasjement og ambisjoner om en bedre undervisningspraksis. Men om ikke store prosjekter lar seg gjennomføre, kan det ofte være snakk om små justeringer som skal til for gi alle elever en meningsfylt undervisning. Så lenge elevene får tilfredsstilt sine behov, og utvikler en indre motivasjon og opplever kompetanseforhøyning, er mulighetene større for at de utvikler høyere vitalitet og økt velvære (SWB).

5.3 Oppsummering

Oppgavens innhold handler blant annet om didaktisk forskning i Skandinavia og ellers internasjonalt. Videre omtales motivasjonsbegrepet, der autonomistøttende undervisning er et fundament for andre påvirkelige variabler. Elevenes forhold til kroppsøving, og hva som gjør at noen misliker faget, er også kommentert. Det gis et innblikk i Læreplan (2006), og hvilke mål som kan relateres til autonomistøttende undervisning og et økt SWB diskuteres. Ut fra tidligere forskning og teorigrunnlag blir problemstillinger og hypoteser formulert. Hypotesene er testet gjennom spørreundersøkelse, og er analysert ved hjelp av SPSS. Resultatene er presentert, kommentert og sett i forhold til tidligere publikasjoner og teorigrunnlag.

Resultatene fra studien viser at autonomistøttende undervisning gir grunnlag for positive relasjoner til andre variabler. Elevenes mulighet for valg og medbestemmelse tilfredsstillere elevens behov for autonomi, kompetanse og sosiale relasjoner. Opplevd behovstilfredsstillelse kan assosieres positivt med indre motivasjon og opplevd kompetanse hos eleven, samt høy innsats i faget. Individets vitalitet og SWB generelt blir også positivt stimulert av dets indre behovstilfredsstillelse og autonome motivasjon samt opplevd kompetanse. Sammenhengene i denne masteravhandlingen samsvarer med tidligere publikasjoner.

Oppgaven kan i likhet med Hagger & Chatzisarantis (2007) konkludere med at SDT kan assosieres til psykologiske utfall med utøvernes livskvalitet. Samme relasjoner er altså påvist hos kroppsøvingselever i videregående opplæring i denne studien. I idrettspsykologisk litteratur blir SWB relatert til nytelse og glede.

Hagger & Chatzisarantis (2007: 296) konkluderer også med:

"The future looks bright for SDT and its application in exercise and sport."

Denne avhandlingen støtter selvbestemmelsesteoriens posisjon, også innen kroppsøvingfaget.

5.4 Videre forskning

Avhandlingen forsvarer selvbestemmelsesteorien, og mange av dens avhengige variabler, i likhet med andre nevnte publikasjoner. Resultatene gir signal om at autonomistøtte har positive sammenheng med behovstilfredsstillelse. Videre også med autonom motivasjon og opplevd kompetanse, som òg kan assosieres med elevens innsats i faget, samt vitalitet og velvære generelt.

Lignende problemstillinger og hypoteser, prøvd ut i videregående skole, finnes ikke. Innen fysisk aktivitet og idrett er det forsket masse på SDT, og lignende parallelle variabler til denne undersøkelse. Selv om mye er gjort, kan mer forskning på selvbestemmelse og kroppsøving etterlyses. Selv om fysisk aktivitet, idrett og kroppsøving har sterke assosiasjoner, er det klare forskjeller som gjør kroppsøvingfaget unikt. Faget er obligatorisk, med få unntak, for alle elever i videregående skole. Denne forskjellen gjør kanskje en autonomistøttende kontekst enda mer aktuell i kroppsøvingfaget enn i frivillig idrett og fysisk aktivitet. Dette bør det forskes mer på, både i videregående opplæring og på ungdomsskolenivå.

Det er kanskje et spesielt behov for flere undersøkelser om vitalitet og SWB i kroppsøvingfaget? Ut over denne oppgaven er det forholdsvis lite referanser. Ryan & Deci (2007) skriver at studier rundt vitalitet i forbindelse med fysisk aktivitet og idrett er relativt nytt. Vitalitet er et positivt psykologisk element, og har en iboende verdi.

Datamaterialet som ligger tilgjengelig etter spørreundersøkelsen, gir grobunn for flere problemstillinger. Her er det mulig å forske i kjønnsforskjeller, eller å søke hypotesesvar om ulike studieretninger. Å vinkle oppgaven mot kontrollerende undervisningsmåte og dens sammenhenger er også en vei å gå. Utgangspunktet kan og tas i korrelasjonen mellom kroppsøving og fysisk aktivitet. Mulighetene er mange, se spørreskjema vedlagt til avhandlingen.

VEDLEGG

Litteraturliste:

Andresen, Astri (2003): Kroppsøvlingslæreboka – Et paradoks. Kapittel 2.1 om kroppsøvlingsfaget. (bib.hive.no)

Andrews, Therese og Johansen, Venke (2005): Gym er det faget jeg hater mest, Norsk Pedagogisk Tidsskrift, årgang 89. S. 302-314

Augestad, Pål (2001): Fra karakterdanning til hygienisme, forskingsraadet.no

Bagøien & Halvari (2005): Autonomus motivation: Involvement i physical activity, and perceived sport competence: Structural and mediator models.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator – mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

Berggraf Jacobsen, E., Moser, T., By, I.Å., Fjeld, J., Gundersen, K.T. og Stokke, R. (2003). L97 og kroppsøvlingsfaget – Fra blå praktbok til grå hverdag? Synteserapport. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Bråten, Ivar (2002): Indre motivasjon i individuelt og sosialt perspektiv: Pedagogisk profil nr. 4, årgang 9

Caplex.no (2007): Motivasjon, Vital.

Chatzisarantis, Nikos & Hagger, Martin (2007): Reflecting on the past and Sketching the future. Konklusjonskapittelet i Intrinsic motivation and Self-Determination-Theory in Exercise and Sport.

Da Costa, Carreiro (2003): Research Lines and Themes, i: Hardman, Ken (ed): Physical Education: Deconstruction and Reconstruction –Issues and Directions, ICSSPE Sport Science Studies 12, Verlag Karl Hoffmann, Schorndorf, kap 6. S. 85-102

Dysthe, Olga (2001): "*Dialog, samspel og læring*" Abstrakt forlag. S. 33

Edmunds, Jemma & Ntoumanis, Nikos & Duda, Joan (2007): Perceived autonomy support and psychological needs satisfaction in exercise. Kapittel 2 i Hagger & Chatzisarantis: Intrinsic motivation and Self-Determination-Theory in Exercise and Sport.

Flagestad, L (1996): Trivsel i kroppsøvningsfaget. Hovedfagsoppgave ved NIH.

Gagne, Marylene (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behaviour engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223.

Gagnè, Marylène & Blanchard, Cèline (2007): Self-Determination Theory and Well-Being in Athletes: It's the situation that counts. Kapittel 16 i Hagger & Chatzisarantis: Intrinsic motivation and Self-Determination-Theory in Exercise and Sport.

Huebner, S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12, 231-240.

Imsen, Gunn (1998): *Elevens verden*, Universitetsforlaget. S. 37-46

Jacobsen, Arne Martin (2000): *Idrett og motivasjon*, Høyskolerapport, Høyskolen i Bodø. S. 23-57

Kuvaas, B. (2006a). Performance appraisal, satisfaction and employee outcomes: Mediating and moderating roles of work motivation. *International Journal of Human Resource Management*, 17, 504-522.

Kuvaas, B. (2006b). Work performance, affective commitment, and work satisfaction: the roles of pay administration and pay level. *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 365-385.

Kvalø, Silje Eikanger (2005): Glede og indre/ytre regulert motivasjon i kroppsøving, betydningen av motivasjonsklima, opplevd kompetanse og selvfølt autonomi. Hovedfagsoppgave i idrettspsykologi, Norges idrettshøyskole.

Larsson, Håkan (2004): Vad lär sig på gympan, i: Larson, Håkan/Redelius, Karin (red): Mellan nytte og nöje, Rapport nr 2 i serien Skola-Idrott-Hälsa, Idrettshögskolan i Stockholm. S. 123-148

Lundvall, Susanne (2004): Bilder av ämnet idrott och hälsa – forskningsoversikt, i: Larson, Håkan/Redelius, Karin (red): Mellan nytte og nöje, Rapport nr 2 i serien Skola-Idrott-Hälsa, Idrettshögskolan i Stockholm. S. 19-43

Lyngsnes, Kitt Margaret (2004): Ansvar for egen læring: prinsipp og praksis, Doktorgradsstudie, NTNU. Sammendraget.

Lyngstad, Idar (2007), a): Kroppsøving, skole og forskning, Undervisningsnotat; Spesialiseringsemnet friluftsliv, skole og samfunn, Høgskolen i Nord-Trøndelag

Lyngstad, Idar (2007), b): Faget i fornying – eller?, Undervisningsnotat; Spesialiseringsemnet friluftsliv, skole og samfunn, Høgskolen i Nord-Trøndelag

Macdonald, Doune et al. (2002): It's all very well, In theory: Theoretical Perspectives and their applications in contemporary pedagogical research, quest, 2002, 54. S. 133-156

Markland, David and Ingledew (2007): Exercise Participation Motives: A Self-Determination-Theory perspective. Kapittel 1 i Hagger & Chatzisarantis: Intrinsic motivation and Self-Determination-Theory in Exercise and Sport.

Næss, Siri (2001): Livskvalitet som psykisk velvære, Kronikk i tidsskriftet.no nr. 16 2001.

Redelius, Karin (2004): Bäst og pest! i: Larson, Håkan/Redelius, Karin (red): Mellan nytte og nöje, Rapport nr 2 i serien Skola-Idrott-Hälsa, Idrettshögskolan i Stockholm. S.149-172

Ringdal, Kristen (2001): Enhet og mangfold. Fagbokforlaget.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalisation: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 749-761.

Ryan, Richard and Deci, Edward (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and new directions. I: *Contemporary Educational Psychology* 25. S. 54-67

Ryan, Richard and Deci, Edward (2001): On happiness and Human Potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic Well-Being. In S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 52; pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.

Ryan, Richard and Deci, Edward (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*.

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. *Journal of Personality*, *65*, 529-565.

Säfvenbom, Reidar (2001): Kroppsøvningsfaget i den videregående skolen – et fag for fremtiden? i: *Kroppsøving* nr 1

Sarrazin, Philippe & Boiché, Julie & Pelletier, Luc (2007): A Self-Determination Theory Approach to Dropout in Athletes. Kapittel 15 i Hagger & Chatzisarantis: *Intrinsic motivation and Self-Determination-Theory in Exercise and Sport*.

Standage, Martyn & Gillison, Fiona & Treasure, Darren (2007): Self-Determination and Motivation in Physical Education. Kapittel 4 i Hagger & Chatzisarantis: *Intrinsic motivation and Self-Determination-Theory in Exercise and Sport*.

Ulstad, Svein Olav (2006): Fysisk aktivitet og motivasjon, Mastergradsoppgave, Høgskolen i Nord-Trøndelag. Kapittel 2 om motivasjonsteori.

Utdanningsdirektoratet (1994): Generell del av læreplan for skoleverket.

Utdanningsdirektoratet (2006): Læreplan for kroppsøving, videregående opplæring.

Vallerand, Robert (1999): An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. I: *Journal of Applied Sport Psychology* 11.

Vallerand, Robert (2007) A hierarchical modell of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. Kapittel 17 i Hagger & Chatzisarantis: *Intrinsic motivation and Self-Determination-Theory in Exercise and Sport*.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

Williams, G. C., Freedman, Z.R., & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate glucose control in patients with diabetes. *Diabetes Care*, 21, 1644-1651.

Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.

Wilson, Philip & Rodgers, Wendy (2007): *Self-Determination-Theory, Exercise and Well-Being*. Kapittel 6 i Hagger & Chatzisarantis: *Intrinsic motivation and Self-Determination-Theory in Exercise and Sport*.

Woolfolk, Anita(2004): *Pedagogisk psykologi*, Tapir akademisk forlag. Kapittel 8 om motivasjon.

Spørreskjema om elevers motivasjon for kroppsøving i videregående opplæring.

Hensikten med denne undersøkelsen er å få vite mer om elevers motivasjon for kroppsøving faget i videregående skole.

I tillegg til innledende spørsmål er det her samlet ni ulike spørreskjema. I forkant av hvert skjema vil det bli gitt en instruksjon om hvordan spørreskjemaet skal besvares. Alle spørsmål skal besvares.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Vær vennlig å besvare spørreskjemaene så ærlig som mulig ☺.

Innledende spørsmål:

1. Klassesertrinn: VG-1 VG-2 VK-2
2. Kjønn: Gutt Jente
3. Studieretning: Yrkesfag Studiespesialiserende

Spørreskjema 1. Din erfaring med kroppsøvingslæreren.

Dette spørreskjema er relatert til din erfaring med din kroppsøvingslærer. Lærere har ulike stiler, og vi vil vite mer om din erfaring med din kroppsøvingslærer. Sett ett kryss for hvert utsagn. Vær snill og svar så ærlig som mulig.

1. Min lærer gir meg muligheter og valg.

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

2. Min lærer forstår meg.

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

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

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

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

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

5. Min lærer aksepterer meg.

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

6. 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

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

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

8. Min lærer besvarer mine spørsmål fullt ut.

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

9. Jeg stoler på min lærer.

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

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

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

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

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

12. Min lærer bryr seg om meg som person.

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

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

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

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

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

15. Jeg kan dele mine følelser med min lærer.

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

B. Ditt forhold til kroppsøvingslæreren

Spørsmålene nedenfor er også relatert til din erfaring med kroppsøvingslæreren. Sett en ring rundt det tallet du føler passer for ditt forhold til kroppsøvingslæreren.

7 punkt skala: 1 (svært uenig), 2,3,4 (nøytral), 5,6,7(svært enig)

1. Jeg kan stole på hjelp og støtte fra min lærer når jeg er bekymret og stresset
1 2 3 4 5 6 7
2. Jeg stoler på lærerens hjelp til å føle meg mer avslappet når jeg er presset og spent
1 2 3 4 5 6 7
3. Min lærer aksepterer meg fullt og helt, inkludert både mine svake og sterke sider
1 2 3 4 5 6 7
4. Jeg stoler på at min lærer vil bry seg om meg, uansett hva som kommer til å skje med meg
1 2 3 4 5 6 7
5. Jeg kan stole på at min lærer får hjelp til å føle meg bedre dersom jeg er nedfor eller lei meg
1 2 3 4 5 6 7
6. Jeg stoler på at min lærer hjelper meg til å føle meg rolig dersom jeg er urolig / sint
1 2 3 4 5 6 7
7. Jeg stoler på at min lærer hjelper meg, på en omtenkksom måte, når jeg har behov for å gjøre noe bedre
1 2 3 4 5 6 7
8. Læreren liker meg / er glad i meg
1 2 3 4 5 6 7

Spørreskjema 2

A

Hvordan opplever du miljøet i kroppsøving. Bruk skalaen og sett ring ved det alternativet du mener passer for hver av påstandene:

Aldri	Sjelden	Av og til	Noen ganger	Ofte	Ganske ofte	Alltid
1	2	3	4	5	6	7
1. Læreren oppmuntrer meg til å prøve ut nye ferdigheter						
1	2	3	4	5	6	7
2. Læreren tror at alle har mulighet til å lære						
1	2	3	4	5	6	7
3. Læreren tror at alle bidrar til klassens mestring						
1	2	3	4	5	6	7
4. Jeg har en god følelse når jeg gjør mitt beste i kroppsøving						
1	2	3	4	5	6	7
5. Jeg tror kroppsøvingslæreren mener jeg har en viktig rolle i timene når jeg gjør så godt jeg kan						
1	2	3	4	5	6	7
6. I faget hjelper vi hverandre til å lære						
1	2	3	4	5	6	7
7. Læreren er opptatt av at jeg forbedrer mine ferdigheter						
1	2	3	4	5	6	7
8. Kroppsøvingslæreren belønner min innsats						
1	2	3	4	5	6	7
9. Sammen med læreren opplever jeg at vi alle hjelper hverandre til å lære						
1	2	3	4	5	6	7
10. Læreren oppmuntrer meg til å gjøre mitt beste						
1	2	3	4	5	6	7
11. I kroppsøving arbeider vi godt sammen						
1	2	3	4	5	6	7
12. Læreren er opptatt av hvordan jeg kan forbedre meg og lære mer						
1	2	3	4	5	6	7
13. Sammen med læreren hjelper vi hverandre til å bli bedre og utvikle oss						
1	2	3	4	5	6	7

B.

Vi lurer på hvilke valgmuligheter du har, og i hvilken grad din kroppslæreren tilrettelegger for at du kan velge aktiviteter i kroppslæringsfaget. Bruk skalaen og sett ring ved det alternativet du mener passer for hver av påstandene:

Aldri	Sjelden	Av og til	Noen ganger	Ofte	Ganske ofte	Alltid
1	2	3	4	5	6	7

1) Min gymlærer legger opp til at jeg har muligheter til å kunne foreta valg.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2) På bakgrunn av det gymlæreren min formidler har jeg ønske om å foreta egne oppgavevalg i faget.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3) Sammen med min gymlærer opplever jeg å være med på å kunne velge min aktivitet selv.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4) Min gymlærer bestemmer for mye.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

5) Jeg opplever å kunne sette i gang min aktivitet på egen hånd.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

6) Mine synspunkter om aktivitet blir imøtekommet i faget.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

7) I kroppsløving er jeg med på å foreslå og å sette i gang aktivitet.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

8) Sammen med gymlæreren opplever jeg å kunne velge selv.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

9) I timene opplever jeg at mine valg er mitt ansvar.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

10) I timene kan jeg bestemme over meg selv.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

11) Kroppsløvingslæreren gir råd som jeg føler jeg må etterfølge.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

12) I timene opplever jeg ikke å kunne velge selv.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4) Andre i gruppen forteller meg at jeg er god i faget.

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

5) Jeg føler meg presset i timene.

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

6) Jeg kommer overens med de andre i faget

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

7) Jeg holder meg mye for meg selv i kroppsøvingstimene.

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

8) Jeg er fri til å uttrykke mine idèer og meninger i faget.

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

9) Jeg betrakter andre i gruppen som mine venner.

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

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

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

11) I timene 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) Som regel føler jeg at jeg oppnår noe i faget.

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

13) Det blir tatt hensyn til mine følelser i faget.

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

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

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

15) De som jeg har kroppsøving med bryr seg om meg.

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

16) Det er ikke mange i gruppen jeg er venner med.

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

17) Jeg føler at jeg kan være meg selv i faget.

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

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

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

19) Når jeg deltar i faget så føler jeg meg ikke særlig flink.

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

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

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

21) Andre som jeg har kroppsøving med er ganske vennlig med meg.

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

B. Din oppfatning av deg selv i kroppsøvingsfaget.

Her skal du svare på noen spørsmål om hvilken oppfatning du har av deg selv som deltager i kroppsøvingsfaget.

1. Hvor dyktig oppfatter du deg å være i kroppsøvingsfaget?

Lite dyktig Noe dyktig Veldig dyktig

2. Svar i forhold til hvor sant det er det som står i de fire påstandene under (sett ring rundt det som passer)

1 2 3 4 5 6 7
Ikke sant i Noenlunde Veldig
det hele tatt sant sant

- a) Jeg føler meg trygg på mine ferdigheter i forhold til å utøve øvelser i faget 1 2 3 4 5 6 7
- b) Jeg klarer å mestre aktiviteter i faget 1 2 3 4 5 6 7
- c) Jeg klarer å nå målene jeg setter meg 1 2 3 4 5 6 7
- d) Jeg føler meg i stand til å kunne møte utfordringene i kroppsøvingsfaget. 1 2 3 4 5 6 7

Spørreskjema 4. Hvorfor deltar du i kroppsøvingsfaget?

Vi vil gjerne vite hvorfor du deltar i faget, om det f. eks. fordi du må, eller fordi du vil og har lyst.

1. Jeg er med i faget fordi andre (lærer, foreldre og venner) skal tro jeg liker det.

Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig

2. Jeg er med i faget fordi jeg får bråk om jeg lar være.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig

3. Jeg er med i faget fordi jeg misliker å ikke få det til.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig

4. Jeg er med i faget fordi det er moro.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig

5. Jeg er med i faget fordi jeg vil få dårlig samvittighet om jeg lar være.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig

6. Jeg er med i faget fordi jeg vil lære og forstå mer av det.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig

7. Jeg er med i faget fordi det forventes av meg.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig

8. Jeg er med i faget fordi jeg liker det.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig

9. Jeg er med i faget fordi det er viktig for meg.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig

Spørreskjema 5. Hvorfor prøver du å trene på vanskelige ting i kroppsøvningsfaget?

Her følger noen spørsmål om hvorfor du trener på vanskelige ting i faget, om det f. eks. fordi du må, eller fordi du vil og har lyst.

1. Jeg prøver å trene på vanskelige ting fordi andre (foreldre, trener, lærer og venner) skal tro jeg er flink.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig

2. Jeg vil trene på vanskelige ting fordi jeg vil skamme meg om jeg ikke forsøkte.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig

3. Jeg prøver å trene på vanskelige ting fordi jeg liker det.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig
4. Jeg prøver å trene på vanskelige ting fordi det forventes av meg.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig
5. Jeg prøver å trene på vanskelige ting fordi det plager meg å ikke prøve.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig
6. Jeg prøver å trene på vanskelige ting for å finne ut om jeg gjør rett eller galt.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig
7. Jeg prøver å gjøre vanskelige ting fordi det er gøy.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig
8. Jeg prøver å trene på vanskelige ting fordi det viktig for meg.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig

Spørreskjema 6. Min innsats i kroppsøvingstimene

Svar på hvert utsagn nedenfor ved å sette en ring rundt det du føler passer for deg.

- | | | | | | | | |
|----|---|---------|-----------|-------------|------|-------------|---------------|
| 1. | Jeg forsøker å jobbe så hardt som overhodet mulig i gymtimene | | | | | | |
| | Aldri | Sjelden | Av og til | Noen ganger | Ofte | Veldig ofte | Nesten alltid |
| 2. | Jeg presterer bedre enn hva som kan forventes i gymtimene. | | | | | | |
| | Aldri | Sjelden | Av og til | Noen ganger | Ofte | Veldig ofte | Nesten alltid |
| 3. | Jeg legger ofte inn ekstra innsats i timene | | | | | | |
| | Aldri | Sjelden | Av og til | Noen ganger | Ofte | Veldig ofte | Nesten alltid |
| 4. | Jeg er svært opptatt av å gjøre en god innsats i timene | | | | | | |
| | Aldri | Sjelden | Av og til | Noen ganger | Ofte | Veldig ofte | Nesten alltid |
| 5. | Det jeg utfører er av ypperste kvalitet | | | | | | |
| | Aldri | Sjelden | Av og til | Noen ganger | Ofte | Veldig ofte | Nesten alltid |
| 6. | Jeg yter nesten bestandig mer enn hva som kan betegnes som et akseptabelt innsatsnivå | | | | | | |
| | Aldri | Sjelden | Av og til | Noen ganger | Ofte | Veldig ofte | Nesten alltid |

Spørreskjema 7. Hvordan jeg har det

Svar på hvert utsagn nedenfor ved å sette en ring rundt det tallet du føler passer for deg.
7 punkt skala: 1 (ikke sant i det hele tatt), 2,3,4 (noe sant), 5,6,7(veldig sant)

1. Jeg føler meg levende og vital
1 2 3 4 5 6 7
2. Jeg føler meg energisk
1 2 3 4 5 6 7
3. Ofte føler jeg at jeg har et godt overskudd
1 2 3 4 5 6 7
4. Jeg er nesten alltid 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

Spørreskjema 8. Hvorfor er du fysisk aktiv i fritiden?

Det er ikke alle som er like aktive i fritiden. Noen er mye aktive, andre er lite aktive og dersom dette er tilfelle med deg så prøv å svar på spørsmålene på grunnlag av din aktivitet slik du selv opplever den (det kan for eksempel være å gå i trapper, gå til butikken, skolen eller bussen, etc).

1. Jeg er fysisk aktiv fordi andre (lærer, foreldre og venner) skal tro jeg liker det.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig
2. Jeg er fysisk aktiv fordi jeg får bråk om jeg lar være.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig

3. Jeg er fysisk aktiv fordi jeg misliker å ikke få det til.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig
4. Jeg er fysisk aktiv fordi det er moro.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig
5. Jeg er fysisk aktiv fordi jeg vil få dårlig samvittighet om jeg lar være.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig
6. Jeg er fysisk aktiv fordi jeg vil lære og forstå mer av det.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig
7. Jeg er fysisk aktiv fordi det forventes av meg.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig
8. Jeg er fysisk aktiv fordi jeg liker det.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig
9. Jeg er fysisk aktiv fordi det er viktig for meg.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig

B. Hvorfor prøver du å trene på vanskelige ting i fritiden?

Tenk på en type fysisk aktivitet i fritiden du opplever / har opplevd som vanskelig.

Hvorfor prøver du / prøvde du å gjøre denne aktiviteten?

1. Jeg prøver å trene på vanskelige ting fordi andre (foreldre, trener, lærer og venner) skal tro jeg er flink.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig
2. Jeg vil trene på vanskelige ting fordi jeg vil skamme meg om jeg ikke forsøkte.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig
3. Jeg prøver å trene på vanskelige ting fordi jeg liker det.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig
4. Jeg prøver å trene på vanskelige ting fordi det forventes av meg.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig
5. Jeg prøver å trene på vanskelige ting fordi det plager meg å ikke prøve.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig

6. Jeg prøver å trene på vanskelige ting for å finne ut om jeg gjør rett eller galt.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig
7. Jeg prøver å gjøre vanskelige ting fordi det er gøy.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig
8. Jeg prøver å trene på vanskelige ting fordi det viktig for meg.
 Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral Litt uenig Noe uenig Svært uenig

C. Dine treningsvaner i fritiden?

Alle spørsmål i denne delen av spørreskjemaet er relatert til fysisk aktivitet i fritiden, og vi vil gjerne vite litt mer om dine treningsvaner. For å få et innblikk i din gjennomsnittlige treningsmengde spør vi litt om øktenes varighet, hyppighet, regelmessighet og intensitet (graden av innsats) Prøv å svar så ærlig så mulig.

1. Svar i forhold til hvor sant det er det som står i de fire påstandene under (sett ring rundt det som passer)

1	2	3	4	5	6	7
Ikke sant i			Noenlunde		Veldig	
det hele tatt			sant		sant	

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a) Jeg føler meg trygg på mine ferdigheter i forhold til å utøve øvelser i fysisk aktivitet i fritiden | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b) Jeg klarer å mestre aktivitetene i fritiden | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c) Jeg klarer å nå målene jeg setter meg | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d) Jeg føler meg i stand til å kunne møte utfordringene i aktivitetene i fritiden | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

2. Hvor mange ganger var du fysisk aktiv forrige uke?
 Med fysisk aktivitet menes aktivitet med en varighet på 10 minutter eller mer der en blir andpusten, svett eller fysisk utmattet.
 Sett kryss i den ruten som viser hvor mange ganger du var fysisk aktiv

	Ingen
	1 gang
	2 ganger
	3-4 ganger
	5 eller flere

3. Hvor lenge varte treningsøktene i snitt?

Var ikke fysisk aktiv

i forrige uke

15 minutt eller mindre

15 – 30 minutt

30 – 45 minutt

45 – 60 minutt

60 -90 minutt

90 minutt eller mer

4. Trener du normalt like mye som du gjorde i forrige uke?

<input type="checkbox"/>	Normalt mye mindre
<input type="checkbox"/>	Normalt litt mindre
<input type="checkbox"/>	Normalt ca like mye
<input type="checkbox"/>	Normalt litt mer
<input type="checkbox"/>	Normalt mye mer

5. Hvor aktiv føler du deg i forhold til andre medelever?

<input type="checkbox"/>	Mye mindre aktiv
<input type="checkbox"/>	Litt mindre aktiv
<input type="checkbox"/>	Ca like aktiv
<input type="checkbox"/>	Litt mer aktiv
<input type="checkbox"/>	Mye mer aktiv

6. Sett **ring** rundt det tallet som viser i hvor stor grad du anstrengte deg fysisk i siste treningsøkt. .

6	Ikke anstrengt meg
7	Anstrengt meg meget, meget lett
8	
9	Anstrengt meg meget lett
10	
11	Anstrengt meg ganske lett (Kan snakke uten vanskeligheter)
12	
13	Anstrengt meg litt (samtale ikke lenger uten anstrengelse)
14	
15	Anstrengt meg
16	
17	Anstrengt meg mye (arbeidsomt å føre en samtale)
18	
19	Anstrengt meg svært mye
20	Anstrengt meg maksimalt

7. Hvor hard var din fysiske aktivitet i siste treningsøkt i fritiden?

Sett kryss i den ruten som viser hvor hardt du var fysisk aktiv i din siste økt.

	Ikke anstrengt meg
	Tok det rolig uten å bli svett
	Tok så hardt i at jeg ble andpusten og svett
	Tok meg helt ut

8. Hvor hardt jobber du på treningene?

1. Jeg forsøker å jobbe så hardt som overhodet mulig på treningene
Aldri Sjelden Av og til Noen ganger Ofte Veldig ofte Nesten alltid

2. Jeg presterer bedre enn hva som kan forventes.
Aldri Sjelden Av og til Noen ganger Ofte Veldig ofte Nesten alltid

3. Jeg legger ofte inn ekstra innsats på treningene

Aldri Sjelden Av og til Noen ganger Ofte Veldig ofte Nesten alltid

4. Jeg er svært opptatt av å gjøre en god innsats på treningene

Aldri Sjelden Av og til Noen ganger Ofte Veldig ofte Nesten alltid

5. Det jeg utfører er av ypperste kvalitet

Aldri Sjelden Av og til Noen ganger Ofte Veldig ofte Nesten alltid

6. Jeg yter nesten bestandig mer enn hva som kan betegnes som et akseptabelt innsatsnivå

Aldri Sjelden Av og til Noen ganger Ofte Veldig ofte Nesten alltid

Spørreskjema 9.

A. Hvordan jeg har det?

Vi vil gjerne vite hvilke tanker du har gjort deg om livet i løpet av de siste ukene. Tenk etter hvordan du tilbringer hver dag og natt, tenk så på hvordan du har hatt det det meste av denne tiden. Her kommer noen spørsmål om hvor ofte du tenker på en spesiell måte.

Det er viktig å vite hva du VIRKELIG mener, ingen vil få vite hvordan du svarer.

Hvor ofte i løpet av den siste uken har du tenkt at.... (sett ring rundt)

1. Det går bra med meg

Aldri Sjelden Av og til Noen ganger Ofte Veldig ofte Nesten alltid

2. Livet mitt er helt fint

Aldri Sjelden Av og til Noen ganger Ofte Veldig ofte Nesten alltid

3. Jeg skulle ønske jeg kunne forandre mange ting i livet mitt

Aldri Sjelden Av og til Noen ganger Ofte Veldig ofte Nesten alltid

4. Jeg skulle ønske jeg hadde et annerledes liv

Aldri Sjelden Av og til Noen ganger Ofte Veldig ofte Nesten alltid

5. Jeg har et godt liv

Aldri Sjelden Av og til Noen ganger Ofte Veldig ofte Nesten alltid

6. Jeg har det slik jeg vil i livet mitt

Aldri Sjelden Av og til Noen ganger Ofte Veldig ofte Nesten alltid

7. Livet mitt er bedre enn de fleste andre ungdommers.

Aldri Sjelden Av og til Noen ganger Ofte Veldig ofte Nesten alltid

B. Hvordan føler du deg?

Dette spørreskjemaet består av noen ord som beskriver ulike følelser. Sett ring rundt det tallet som passer for i hvilken grad du vanligvis føler deg.

1	2	3	4	5	6	7
Veldig lite eller ikke i det hele tatt	Lite	Noe	Middels	Mye	Ganske Mye	Svært mye

I hvilken grad føler du deg vanligvis...

Interessert	1	2	3	4	5	6	7
Fortvilet	1	2	3	4	5	6	7
Begeistret	1	2	3	4	5	6	7
Oppskaket	1	2	3	4	5	6	7
Sterk	1	2	3	4	5	6	7
Skyldig	1	2	3	4	5	6	7
Skremt	1	2	3	4	5	6	7
Fiendtlig	1	2	3	4	5	6	7
Oppglødd	1	2	3	4	5	6	7
Stolt	1	2	3	4	5	6	7
Irritert	1	2	3	4	5	6	7
Våken	1	2	3	4	5	6	7
Skamfull	1	2	3	4	5	6	7
Inspirert	1	2	3	4	5	6	7
Nervøs	1	2	3	4	5	6	7
Bestemt	1	2	3	4	5	6	7
Oppmerksom	1	2	3	4	5	6	7
Skjelven	1	2	3	4	5	6	7
Aktiv	1	2	3	4	5	6	7
Redd	1	2	3	4	5	6	7