



# FYSISK AKTIVITET BLANT VIDEREGÅENDE ELEVER

Kan motivasjon i kroppsøvningsfaget bidra til livslang fysisk aktivitet?



## Innhold

1.0 Bakgrunn .....	3
1.1 Organisert aktivitet over 20 år .....	5
2.0 Teori .....	7
2.1 Motivasjon og en følelse av selvbestemmelse .....	8
2.2 Motivasjonsklima i kroppsøvingstimene .....	10
3.0 Tidligere forskning .....	13
3.1 Motivasjonsklima og hvilken påvirkning de har på motivasjonen .....	13
3.2 Psykologiske behov og motivasjon i kroppsøving .....	14
3.3 Kontrollert motivasjon og kroppsøving .....	15
3.4 Selvbestemt motivasjon og kroppsøving .....	15
3.5 Motivasjon og fysisk aktivitet .....	16
3.6 Fysisk aktivitet og overvekt .....	17
3.7 Antagelser fra teori og tidligere forskning .....	17
4.0 Metode .....	21
4.1 Oppbygging av spørreundersøkelsen .....	21
4.1.1 Motivasjonsklima .....	21
4.1.2 Psykologiske behov .....	22
4.1.3 Type motivasjon .....	23
4.1.4 Motivasjonelle konsekvenser på fysisk aktivitet, både nå og i fremtiden .....	23
4.1.5 Aktivitetsvaner .....	24
4.2 Forarbeid .....	25
4.3 Valg av respondenter .....	25
4.4 Gjennomføring av undersøkelsen .....	25
4.5 Analyse .....	26
4.5.1 Reliabilitet .....	26
5.0 Resultater av spørreundersøkelsen .....	27
5.1 Korrelasjonsanalyse av de ulike variablene .....	28
5.1.1 Klassens motivasjonsklima påvirker elevenes motivasjon .....	30
5.1.2 Psykologiske behov og motivasjon .....	30
5.1.3 Motivasjon og motivasjonelle konsekvenser .....	31
5.1.4 De psykologiske behovene og målt aktivitetsnivå .....	31
6.0 Regresjonsanalyse .....	32
6.1 Motivasjonsklimaets påvirkning på de psykologiske behovene .....	32
6.2 De psykologiske behovenes påvirkning på de ulike motivasjonsreguleringene .....	33
6.3 Motivasjonens effekt på motivasjonelle konsekvenser .....	35

6.4 Aktivitet utenfor skolen.....	37
6.5 Selvrapportert fysisk aktivitet .....	39
6.5.1 Målt fysisk aktivitet og dens påvirkning på motivasjonen.....	41
7.0 Diskusjon.....	44
7.1 Motivasjonsklimaets påvirkning på motivasjonen .....	44
7.2 De psykologiske behovenes påvirkning på motivasjonen.....	46
7.3 Elevers motivasjon har mye å si.....	48
7.4 Fysisk aktivitet utenfor skolen og i fremtiden.....	50
7.5 Praktiske implikasjoner i kroppsøvfingsfaget.....	51
7.6 Metodiske valg og feilkilder.....	53
7.6.1 Begrensning av motivasjonsteori .....	53
7.6.2 Antall respondenter .....	54
7.6.3 Feilkilder ved gjennomføring av spørreundersøkelse .....	54
8.0 Avsluttende ord .....	57
9.0 Referanseliste .....	58
10.0 Vedlegg .....	65
Vedlegg 10.1 Samtykkeerklæring .....	65
Vedlegg 10.2 Godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata - NSD .....	67
Vedlegg 10.3 Spørreundersøkelsen til mine respondenter .....	71
10.3.1: Generelle spørsmål.....	71
10.3.2 Motivasjonsklima i kroppsøvfingsfaget.....	71
10.3.3 Ulike typer motivasjon .....	74
10.3.4 Elevenes følelse av tilhørighet.....	76
10.3.5 Elevenes følelse av autonomi .....	77
10.3.6 Elevenes følelse av kompetanse .....	78
10.3.7 Elevenes følelse av innsats i timene .....	79
10.3.8 Elevenes intensjoner om fremtidig fysisk aktivitet .....	80
10.3.9 Elevenes interesse / kjedsomhet i timene .....	81
10.3.10 Treningsvaner .....	82
10.3.11 IPAQ:.....	84

## 1.0 Bakgrunn

Globalt ses en generell økning i BMI, noe som vil si at verdens befolkning er mer overvektige enn tidligere (World Health Organization, 2018). BMI er en formel som viser balansen mellom høyde og vekt. Det defineres som kroppsvekten dividert med kvadratet av høyden angitt i meter ( $kg/m^2$ ). BMI brukes internasjonalt for å kunne måle og sammenligne helserisikoen ved over- og undervekt, og for å følge utviklingen i en befolkning. BMI tar ikke hensyn til fordelingen mellom muskelvev og fettvev (Rokholm, Baker & Sørensen, 2010). Fysisk inaktivitet er en av hovedårsakene til kroniske sykdommer, og hele 1.9 millioner personer dør av disse hvert år (World Health Organization, 2003). I Norge var det en høyere andel overvektige personer i 1999 enn i 1981 (Kvaavik, Seppola Tell & Klepp, 2002). Noe av årsakene til økningen av overvektige kan være inaktivitet og økt tilgang på mat. I dag bedriver norske videregående elever fysisk aktivitet gjennom kroppsøving 1.5 time ukentlig<sup>1</sup>. Etter endt skolegang er det ingen samfunnsinstitusjoner som presser mennesker til å drive med fysisk aktivitet; det er individets eget valg og egenaktiviteten er selvstyrt. Fysisk aktivitet kan være en bidragsytende faktor for å forhindre den negative utviklingen av økning i BMI. Selve kroppsøvingsfagets formål er å inspirere til en *fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede*<sup>2</sup>.

Helsedirektoratet har utarbeidet noen anbefalinger i forhold til fysisk aktivitet, hvor barn bør være i moderat fysisk aktivitet 60 minutter hver dag. Helsegevinstene ved fysisk aktivitet er bedre helse og mer overskudd, samt et bidrag til å forebygge og behandle sykdom<sup>3</sup>. En til to skoletimer med kroppsøving i uka er dermed ikke nok til å nå helsedirektoratets anbefalinger om 60 minutters daglig fysisk aktivitet for barn. Å tenke seg kroppsøving som et direkte helseforebyggende tiltak er dermed helt urealistisk med dagens timeantall. Med tanke på den globale utviklingen er det urovekkende at dette ikke bare er gjeldende i Norge. Amerikanske studier viser at elever fra 1.-4. klasse var gjennomsnittlig 74 minutter i fysisk aktivitet i løpet av en skoleuke (Troost, 2004). Dette er langt fra de norske anbefalingene om fysisk aktivitet. Videre antyder Waring, Warburton og Coy at britiske småskoleelever kun tilbringer 18.5 % av kroppsøvingstimene i moderat til høy fysisk aktivitet, og resterende deler av tida i lav aktivitet eller inaktivitet (Waring, Warburton & Coy, 2007). Rapporter fra Helsedirektoratet

---

<sup>1</sup> Kroppsøving har 56 timer kroppsøving i løpet av et skoleår, som blir omtrent 1.5 time i uka i løpet av året. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Timetall> [12.06.17]

<sup>2</sup> Hentet fra Utdanningsdirektoratets formål i kroppsøving (2015) på <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal> [12.12.17]

<sup>3</sup> Helsedirektoratets anbefalinger. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/anbefalinger-fysisk-aktivitet>. [16.01.19]

(2012,2019) viser at BMIen til 6-åringer er lavere enn både 9- og 15-åringer. 15-åringenes BMI var høyest av de tre aldersgruppene. I samme undersøkelse fant de ut at elevene var mindre i fysisk aktivitet med økende alder. Rapporten fra 2019 viser at kun 40% og 51 % av henholdsvis 15-årige jenter og gutter tilfredsstillt kravet om 60 minutters fysisk aktivitet per dag (Kolle, Stokke & Hansen, 2012; Steene-Johannessen et al., 2019). Antall minutter med inaktivitet økte altså med økende alder.

Helsedirektoratet har også anbefalinger i forhold til fysisk aktivitet for voksne. Voksne bør være i moderat fysisk aktivitet minst 150 minutter hver uke. Helsedirektoratets rapport fra 2017 viser at ungdommer mellom 15-25 år er mest aktive blant voksne. Blant disse er det 46.7 % som tilfredsstillt ACSM-kriteriet<sup>4</sup>. Hos de mellom 25-59 år tilfredsstillt kun 29.2-29.7 % dette kriteriet. Kun 21.2 % av de over 60 år tilfredsstillt ACSM-kriteriet (Breivik & Rafoss, 2017). Også helsedirektoratets rapport fra 2019 var det bare 32 % av personer mellom 20-75 år som tilfredsstilte kravet om 150 minutter i moderat til høy aktivitet i uka. Den aldersgruppen der minst personer tilfredsstilte kravet var den yngste gruppen mellom 20-34 år. Der var det bare 27 % som tilfredsstilte kravet om 150 minutter i uka (Hansen et al., 2019). Dermed dette kan tyde på at den fysiske aktiviteten synker med økende alder også hos voksne. Kan en nedgående trend i fysisk aktivitet stamme fra da de var elever i skolen? Hvorfor et individ er i fysisk aktivitet består av mange faktorer. Trolig er motivasjon til å være fysisk aktiv en av disse bidragsytende faktorene.

Videre viser tidligere forskning at ungdom (elever fra ungdoms- og videregående skole) trener mer på treningssentre nå enn for 20 år siden. Videre ses også en økende trend generelt i uorganisert aktivitet. I tillegg har den organiserte idretten, gjennom aktiviteten i idrettslagene, vært i økning de siste 20 årene (Seippel, Strandbu & Sletten, 2011). Til tross for dette er det likevel en høyere BMI nå enn for 20 år siden. Dermed kan manglende motivasjon være en av faktorene til *hvorfor* det er en økende andel overvektige, både hos ungdom og voksne. Flere trener på treningssentrene og deltar i idretten, men likevel er det en høyere BMI. I hvert fall har trolig inaktivitet en sammenheng med økende BMI.

Forskning har funnet en sammenheng mellom inaktivitet og overvekt. I verdens helseorganisasjon rapport fra 2000 er det tre artikler som støtter dette utsagnet. For det første har de funnet ut at antall timer med stillesittende aktiviteter, og antall biler i husstanden spiller en betydelig rolle i forhold til vektøkning. For det andre hevder de at utøvere på høyt nivå

---

<sup>4</sup> Oppnåelse av ACSM-kriterier innebærer at man er minst er i 30 minutter fysisk aktivitet 5 dager i uka, eller i høy fysisk aktivitet i minst 20 minutter 3 dager i uka.

som slutter i aktiviteten opplever en økning i vekt og får mer fett på kroppen. Forskning har også bevist at et lavt aktivitetsnivå for voksne gir økt sannsynlighet for å ha en høyere vekt fem år senere (World Health Organization, 2000, s. 111-112). Dersom dette er tilfellet kan det diskuteres om kroppsøvningsfaget har bidratt nok til økt fysisk aktivitet. Dette da man ser en økende BMI hos barn med alderen. Vil ikke da selve formålet med kroppsøvningsfaget være mislykket?

## 1.1 Organisert aktivitet over 20 år

Norges idrettsforbund (NIF) hadde i 2011 over to millioner medlemmer. Dette er en stor økning i forhold til i 1955, der NIF hadde 300 000 medlemmer (Seippel et al., 2011, s. 43-44). Dette kan tyde på at den organiserte idretten har en god fot innenfor barne- og ungdomsidretten. Nyere forskning støtter også den tidligere forskningen. Ifølge *Ungdatabasen*<sup>5</sup> er 47 % av elevene på ungdomsskolen medlemmer av et idrettslag. I tillegg driver omtrent halvparten med egenaktivitet, som for eksempel gå en tur, svømme eller løpe i skogen (Øia, 2014).

I Novas rapport fra 2016 deltok 43 700 ungdomsskoleelever og 25 800 videregående elever i en undersøkelse som blant annet målte treningsmengde hos den enkelte. Ifølge undersøkelsen svarte 62 % av ungdomsskoleelevene at de hadde deltatt i et idrettslag den siste måneden, mens kun 40 % av videregående elever svarte det samme (Bakken, 2016). På ungdomstrinnet anga 12 % av elevene at de trente sjelden eller aldri, mens av videregående elevene svarte 17 % det tilsvarende. På de tre klassetrinnene i den videregående skolen er det 75 % av guttene og 72 % av jentene som trener ukentlig. Det er også en økning i deltakelse på treningsstudio, både for jenter og gutter. Deltagelsen i idrettslag er minkende fra 8.klasse og opp til elever på 3.videregående klassetrinn (Bakken, 2016). Det samme viste Seippel og Strandbu i sin rapport, men da fra 1.- og 2. klassetrinn på videregående (den siste undersøkelsen fra 2010 ekskluderte forskerne 3.klassen fra utvalget, men resultatene viser den samme trenden) (Seippel et al., 2011).

I Seippel, Strandbu og Slettens rapport om dagens aktivitetsnivå hos ungdommer tyder det på at de trener noe mer enn før, men at treningsbildet er variert. Det er litt flere som ikke trener i

---

<sup>5</sup> Elever i 9. og 10. klasse fra 25 kommuner gjennomførte en undersøkelse, kalles UNGdataundersøkelse, i perioden 1997-2001.

det hele tatt, sett fra 1992 til 2010. På den andre siden er det flere som trener minst fem ganger i uka (Seippel et al., 2011). Med dette kan det konkluderes med at er det blitt større kontraster i den generelle fysiske aktiviteten blant ungdom. Det er flere som ikke trener i det hele tatt, samtidig som det er flere som trener fem ganger eller mer i 2010 i forhold til for 28 år siden.

På bakgrunn av den økende andelen overvektige og inaktivitet i hverdagen ønsker jeg å se på elevers motivasjon i kroppsøvingsfaget som går sisteåret på videregående. Nærmere bestemt ønsker jeg å se på hvilket læringsmiljø, altså om det er et oppfattet mestrings- eller prestasjonsklima tilstede under kroppsøvingsøktene, samt hva elevene gjør på fritida. Derunder hvor mye de er fysisk aktive og hvilke typer fysisk aktivitet de driver med. Jeg går ut ifra at det er en sammenheng mellom kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet, det er i alle fall en del av formålet<sup>6</sup> med faget. Derfor ønsker jeg å se på hvordan faktorene over bidrar til at unge voksne vurderer å fortsette med fysisk aktivitet, selv etter at de ikke er «tvunget» gjennom skolegangen. Gjennom en elektronisk spørreundersøkelse (en *survey*) ønsker jeg å få svar på så mange av punktene over som mulig.

Dermed blir mitt avgrensede tema:

*Hvordan påvirker oppfattet motivasjonsklima elevers motivasjon for kroppsøvingsfaget i 3. klasse på videregående? Hvilke konsekvenser har dette for den fysiske aktiviteten utenfor skolen og i fremtiden?*

Gjennom oppgaven håper jeg å få innsikt i forhold til motivasjon og motivasjonsklima. Dette er noe jeg ønsker å ta med meg videre når jeg selv blir lærer. Resultatene i min oppgave kan være interessante, siden disse kan gi et innblikk i kroppsøvingsfaget i praksis, og hvordan dette påvirker elevenes motivasjon. Resultatene vil jeg kunne bruke i min praksis som lærer, i forhold til hvordan jeg ønsker å legge opp aktiviteter i kroppsøvingstimene.

---

<sup>6</sup> Kroppsøvingsfaget har inspirere til en fysisk aktiv livsstil og en livslang bevegelsesglede. Hentet fra utdanningsdirektoratets hjemmesider på <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal> (opplastet 25.09.18)

## 2.0 Teori

Motivasjon kan være et komplekst tema, som kan være med på å bestemme handlingene og tankene til et individ. Man kan si at de drivkreftene og avgjørelser som ligger bak, bygger på tidligere erfaringer og opplevelser, og har stor betydning for hvorfor individet ønsker å gjøre en aktivitet. Ryan og Deci sier det slik: *To be motivated means to be moved to do something* (Ryan & Deci, 2000, s. 54). Av dette framgår det helt klart at motivasjon handler om personens egen drivkraft til å handle. Mennesker motiveres på ulike måter og i ulik grad. Motivasjon varierer mellom hvor *mye* motivasjon man har, men også *hvilken retning*, altså type motivasjon man har. Retning og grad av motivasjon har stor påvirkning på elevenes holdninger. Dette kan være årsak til elevenes spesifikke adferd i kroppsvingstimene (Ryan & Deci, 2000).

Ulike motivasjonsteorier er bygd på antagelser om menneskets natur, samt om de faktorene som gir drivkraft til en handling. Motivasjonsteoriene ligger innenfor et bredt spekter mellom et *mekanisk* til et *organismisk* syn. *Mekaniske* teorier bygger på at individet er passivt, og videre at individet blir dyttet fram gjennom samspillet mellom fysiologiske ønsker og miljøets stimuli. I motsetning til mekaniske teorier anses individet som aktiv innen *organismeteorien* syn. Individet handler gjennom vilje og initiativtakende adferd. Et organismeteorisk syn handler også om at individet har indre behov og fysiologiske måloppnåelser. Individet er et aktivt vesen som aktivt samhandler med miljøet. Effekten av dette er at individet klarer å gjøre noe med dets måloppnåelser og følelser. Forskjellen på et mekanisk og organismisk syn er at individet går fra å være et passivt vesen som *mottar* stimuli fra miljøet til at individet aktivt *bidrar* til samspillet i miljøet. *Self-Determination Theory* har et organismisk syn på menneskets driv (Deci & Ryan, 1985).

Self-Determination theory (SDT) er en motivasjonsteori som baserer seg på vekst og utvikling som ligger i individets natur. Ut ifra grunnmuren av SDT har det kommet fem miniteorier innen motivasjonsteorien. Disse er CET (cognitive evaluation theory), OIT (organismic integration theory), BPNT (basic psychological needs theory), GCT (goal contents theory) og COT (causality orientations theory). De tar for seg ulike scenarioer angående motivasjon, og hva som skal til for å øke eller minske elevens indre og ytre motivasjon. For at elever skal oppleve vekst, utvikling og en følelse av velvære i støttende, tilfredsstillende og sosiale sammenhenger trengs det tre medfødte og grunnleggende psykologiske behov; autonomi, kompetanse og tilhørighet. BPNT fant at disse tre psykologiske behovene er essensielle for vekst og sunn funksjon (Standage & Ryan, 2012, s. 237).

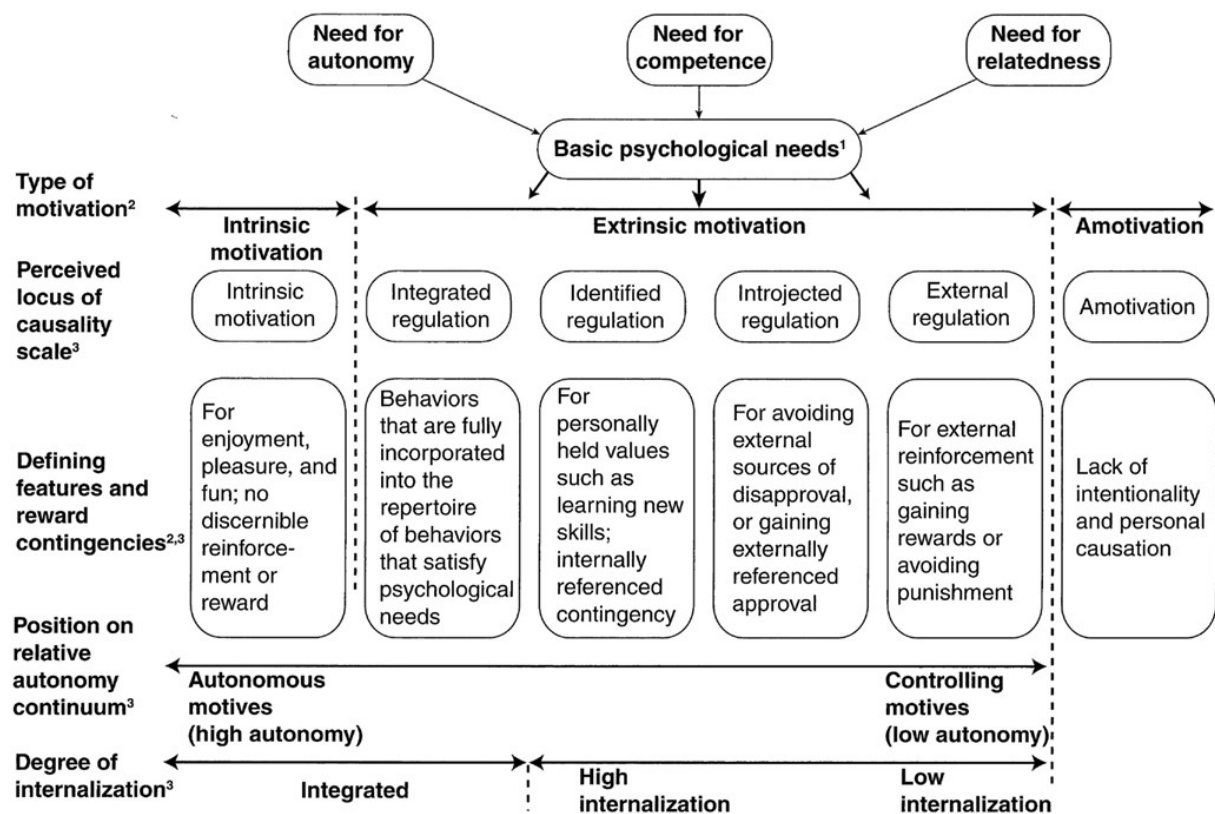


Behovet for *autonomi* handler om å oppleve aktiviteter som selvvalgt og dermed frivillig deltakelse i aktiviteten. Autonomi er således et synonym for selvbestemmelse. *Kompetanse* i denne sammenheng handler om å kunne samhandle effektivt innenfor et miljø. Kompetanse omhandler også elevens følelse av selvtillit i aktiviteten. Det siste behovet, *tilhørighet*, dreier seg om å føle seg velkommen og ønsket i aktiviteten, eller tatt vare på av de andre i klassen/læreren. Disse behovene er relatert til høykvalitetsformer innen motivasjon, mer effektiv funksjon i forhold til aktivitet, forbedret prestasjon og høyere følelse av velvære. Videre er disse formene for motivasjon nært knyttet til selvbestemt motivasjon. Elever som har nærmere en selvbestemt motivasjon, har en mer standhaftighet, presterer generelt bedre, og har en bedre følelse av velvære i aktiviteten (Ryan & Deci, 2002).

## 2.1 Motivasjon og en følelse av selvbestemmelse

Ifølge Deci og Ryan finnes det tre ulike hovedkategorier innenfor motivasjon; indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon. Innenfor ytre motivasjon er det fire underkategorier; integrert regulering, identifisert regulering, introjektert regulering og ytre regulering. Man kan også dele opp ytre motivasjon i to; kontrollert og selvbestemt motivasjon. Innenfor kontrollert motivasjon er ytre- og introjektert regulering. Selvbestemt motivasjon inneholder kategoriene integrert regulering, identifisert regulering og indre motivasjon. Hagger og Chatzisarantis har laget en figur som forklarer enkelt de forskjellige kategoriene, hvilken grad de er *internalisert*, samt kjennetegn på de forskjellige typene motivasjon.

Figur 1: Kategorisering av de ulike motivasjonsreguleringene og deres ulike kjennetegn. Hentet fra (Hagger & Chatzisarantis, 2007, s. 1).



På venstresiden av figur 1 finner man de tre kategoriene innen selvbestemt motivasjon. *Indre motivasjon* er den høyeste formen for selvbestemt motivasjon. Indre motivasjon karakteriseres når elevene starter en aktivitet grunnet glede og spenningen aktiviteten gir i seg selv. En annen form for selvbestemt motivasjon kalles *integrert regulering*. Dersom aktiviteten er koordinert og er i samsvar med identifiseringen av individets livsstil, og i tillegg i samsvar med individets verdier, mål og behov, havner aktiviteten innenfor kategorien integrert regulering. Elever som er fysisk aktive som en del av en sunn livsstil og justerer aktiviteter for å oppnå andre verdifulle livsmål, innehar en integrert regulering. Den siste formen for selvbestemt motivasjon kalles identifisert regulering. Denne typen motivasjon er når man utfører en aktivitet, selv om aktiviteten i seg selv ikke gir noe stor form for glede, men den har en viss verdi likevel. For eksempel elever som viser stor innsats i gymtimene grunnet ønske om økt fysisk form eller forbedre helse og ferdighet. Dette selv om aktiviteten i seg selv ikke er så givende. Denne typen motivasjon blir kategorisert som ytre motivasjon, fordi selve nytten av aktiviteten blir verdsatt mer enn aktiviteten i seg selv (Standage & Ryan, 2012). En mer selvbestemt motivasjon har assosiasjoner med større engasjement i aktiviteten, bedre

prestasjoner, færre som slutter i aktiviteten, flere høykvalitetsformer for læring og økt følelse av velvære (Ryan & Deci, 2000).

Kontrollert motivasjon kan deles inn i *ytre regulering* og *introjektivt regulering* og ligger til høyre for selvbestemt motivasjon i figur 1. Elever som er introjektivt regulerte kjennetegnes ved et indre press. Unngåelse av skam, skyld, angst eller et forsøk på å øke individets egenverdi i kroppsøvingstimen, er eksempler på introjektivt regulering. For eksempel kan elever samarbeide for å prøve og vise at de er «flinke elever». Selv om kontrollert motivasjon har en form for press, og ikke er en helt optimal form for motivasjon, er det likevel en viss målrettet- og intensjonell motivasjon ved at elevene blir ytre motivert til å delta. Den andre formen for kontrollert motivasjon kalles ytre regulering. En ytre regulert elev kjennetegnes ved at eleven utfører aktiviteten på grunn av ytre press. Dette kan være fra foreldre, søsken, venner, lærere, klassekamerater og så videre. Elevene kan føle ytre press, slik som ønske om å oppnå belønning, unngå straff eller møte ytre forpliktelser. For eksempel kan elever drive aktiviteten for å unngå å måtte ta pushups eller situps, eller at de har ønske om å få gode karakter i kroppsøving. Den siste kategorien er *amotivasjon*, hvor elevene overhodet ikke føler noe som helst grunn til å være med på aktiviteten. Årsaken til dette kan være at eleven har lav følelse av kompetanse, aktiviteten er uinteressant eller at elevens forutsetninger ligger for langt unna de ønskede resultatene (Ryan & Deci, 2000).

Det er mange faktorer som spiller inn på elevens motivasjon, der en av de handler om *internalisering*. Internalisering omhandler hvordan individet innenfor sosiale settinger tar til seg og aksepterer andres verdier og normer. Individets adferd kan bli regulert av disse verdiene og normene. Med andre ord; en elev kan gå fra en ytre regulert motivasjon til en identifisert regulering gjennom at eleven internaliserer og forstår hvor viktig fysisk aktivitet er for helsen. Nederste del av figur 1 tar for seg dette. Likevel kan ikke elevens engasjement ses som en isolert faktor for motivasjonen. Det er flere ting som virker inn. Det er et samspill mellom eleven, samt indre og ytre sosiale kontekster. Disse vil videre påvirke elevens engasjement, personlig vekst og utvikling (Standage & Ryan, 2012).

## 2.2 Motivasjonsklima i kroppsøvingstimene

En annen måte å forstå individets handling på, kan forklares gjennom *målorienteringsteorien* (Achievement goal theory eller AGT)(Nicholls, 1989). Ifølge AGT finnes to måter å involvere seg på; oppgaveinvolvering eller egoinvolvering. Oppgaveinvolvert handler om

elevers ønsker om å utvikle nye teknikker, forbedre egen kompetanse eller oppleve en viss mestring i forhold til egne mål. Det er altså et fokus på oppgaven og mestring av denne. På den andre siden handler det å være egoinvolvert om å gjøre det bedre enn andre, prestere bedre enn hva gjennomsnittet gjør eller oppnå suksess ved hjelp av minst mulig anstrengelse. Mestringen er altså målt opp mot andres evner (Ames, 1992b).

Læringsklimaet som dominerer i en klasse bidrar til å drive eleven mot ego- eller oppgaveinvolvement. Miljøet læreren fremmer sammen med elevene påvirker hvilket klima som dominerer innenfor klassen. En oppgave- eller egoinvolvert adferd kan også være et resultat av sosialisering i hjemmet eller i andre arenaer (for eksempel i klasserommet eller i forskjellige idrettsarenaer) (Roberts, 2012). Som lærer kan man også påvirke andres adferd gjennom egne handlinger. Dette kalles for *The Pygmalion effect*. Dersom man forventer en adferd fra elevene, opptrer man på en måte som gjør at den forventende adferden har større sannsynlighet for å skje (Rosenthal & Babad, 1985, s. 36).

Ames har gjennom sin forskning utviklet to betegnelser for klima; *mestrings-* og *prestasjonsklima*. Et *mestringsklima* kjennetegnes ved at et fokus på å forbedre, mestre og lære oppgaver blir verdsatt. Dette har store sammenhenger med oppgaveinvolvement adferd. Et slikt klima gir økt velvære, bedre sportsånd i gruppa, økt standhaftighet til aktiviteten, ønske om å drive lengere med aktiviteten, gode affektive<sup>7</sup> responser og bedre tilpassede målstrategier. For eksempel slik som å jobbe hardt for å oppnå resultat og et ønske om utfordrende oppgaver. Et *prestasjonsklima* blir derimot skapt når suksess eller nederlag blir styrt av egoinvolvert adferd, og når eleven oppfatter at andre vurderer han/henne opp mot medelever. Enklere forklart blir et prestasjonsklima skapt når elevene ønsker å demonstrere egen overlegenhet i forhold til andre i en ferdighet. Enkelte føler seg veldig komfortable i et prestasjonsklima. Dette kan være fordi de finner glede i å være overlegen i ulike aktiviteter (Ames, 1992b).

For å kunne skape et mestringsklima kan læreren bruke verktøyet TARGET (Epstein, 1988). Ames forklarte hvordan man kan bruke TARGET i et læringsmiljø. TARGET består av *Task* (varierte aktiviteter og individuelle utfordringer), *Authority* (beslutningstaking hos elevene og kontroll over egen læring), *Recognition* (legge merke til individuell framgang og forbedring),

---

<sup>7</sup> affektiv = som har med affektene, følelsene, å gjøre, følelsespreget. <https://snl.no/affektiv> (opplastet 24.05.18)

*Grouping* (varierende gruppering), *Evaluation* (individuell fremgang, forbedring og mestring) og *Time* (gi tid og muligheter til forbedring) (Ames, 1992a).

Ved å vite hva som kjennetegner de ulike motivasjonsreguleringene og motivasjonsklimaet i kroppsøvingstimene, kan dette ha påvirkning på de psykologiske behovene og den fysiske aktiviteten utenom skolen. Motivasjonen og motivasjonsklimaet i kroppsøvingstimene kan påvirke fremtidig motivasjon til fysisk aktivitet.

### 3.0 Tidligere forskning

Under blir det presentert tidligere forskning i forhold til de ulike variablene som er beskrevet i teorien. Det blir også presentert tidligere forskning angående variablenes påvirkning på hverandre.

#### 3.1 Motivasjonsklima og hvilken påvirkning de har på motivasjonen

Parish og Treasure har forsket på et opplevd prestasjons- og mestringsklima. De undersøkte hvilket syn studenter hadde på dette. Gjennom regresjonsanalyser fant de ut at et oppfattet mestringsklima hadde sterke samvariasjoner med en nærmere selvbestemt motivasjon og fysisk aktivitet. I kontrast til dette følte studentene at et oppfattet prestasjonsklima hadde negativ samvariasjon med selvbestemt motivasjon. Et oppfattet prestasjonsklima hadde også negativ samvariasjon med fysisk aktivitet (Parish & Treasure, 2003). I en annen spørreundersøkelse gjort av greske tenåringer i skolen undersøkte de blant annet de to motivasjonsklimaene i relasjon til de forskjellige motivasjonsreguleringene. Et oppfattet mestringsklima hadde sterke positive korrelasjoner med indre motivasjon og identifisert regulering. Et oppfattet prestasjonsklima hadde svært svake korrelasjoner med alle de ulike motivasjonsreguleringene (Barkoukis, Ntoumanis & Nikitaras, 2007).

Innenfor Dudas forskning refererer hun til Halls eksperiment om ulike motivasjonsklima, og hva disse gjorde med innsatsen til elevene. Hall gjennomførte et eksperiment der 79 mannlige collestudenter spilte én mot én i basket under en kroppsøvingstime. Elevene fant en motstander som hadde tilsvarende ferdigheter som en selv. Hall konstruerte to forskjellige klima; et der det var førstemann til 12 poeng (prestasjonsklima), og et der de skulle spille i 10 minutter (mestringsklima). I prestasjonsklimaet var det en dommer som fulgte poengene, og skrev opp hvem som vant og hvem som tapte. I mestringsklimaet ble det fortalt at det ikke var noen vinnere eller tapere, bare at de skulle gjøre sitt beste og øve på offensive taktikker. Resultatet i undersøkelsen var at taperne i prestasjonsklimaet ikke tok i like mye som taperne innen mestringsklimaet. Utøverne i prestasjonsklimaet spilte ikke på sitt beste da de innså at de holdte på å tape. Elevene hadde altså lavere innsats da de så at de kom til å tape (Hall (1990), referert i Duda, 1992, s. 68). Dette kan tyde på at innsatsen eller motivasjonen er påvirket av hvilket motivasjonsklima som oppleves av elevene i kroppsøvingstimen.

Ferrer-Caja og Weiss undersøkte de to ulike motivasjonsklimaene og deres korrelasjon med indre motivasjon, en følelse av kompetanse og motivert adferd. Disse ulike adferdene handlet

om elevenes eget ønske om vanskeligere oppgaver, innsats og standhaftighet i kroppsøvingstimene. Over 400 elever på videregående skoler gjennomførte en spørreundersøkelse. Forskerne konkluderte med at et prestasjonsklima hadde sterke negative korrelasjoner med en følelse av kompetanse. En følelse av et mestringsklima hadde svake positive korrelasjoner med en følelse av kompetanse og motivert adferd. Videre hadde mestringsklimaet sterke korrelasjoner med indre motivasjon (Ferrer-Caja & Weiss, 2000). To år senere gjennomførte de samme undersøkelse, men da deltok 219 nye elever på forskjellige videregående skoler. En følelse av et prestasjonsklima hadde da ingen korrelasjoner med verken indre motivasjon, en følelse av kompetanse eller motivert adferd. En følelse av et mestringsklima hadde fortsatt en svak positiv korrelasjon med motivert adferd, og en sterk positiv korrelasjon med indre motivasjon (Ferrer-Caja & Weiss, 2002).

Braithwaite, Spray og Warburton gjennomførte en metaanalyse av de ulike motivasjonsklimaene, og effekten av verktøyet TARGET i kroppsøvingstimene. 22 forskjellige studier ble undersøkt, og omtrent 5000 elever på skoler fra 5.klassen opp til sisteåret på videregående deltok i de forskjellige studiene. Forskerne konkluderte med at et oppfattet mestringsklima hadde positive adferdsmessige, affektive og kognitive utfall. Et prestasjonsklima hadde maladaptive utfall, slik som angst, kjedsomhet og oppfatninger som er linket til et prestasjonsklima. Derfor konkluderte de med at å skape et mestringsklima hadde mest gunstige utfall hos elevene. Bruken av TARGET for å skape et mestringsklima hadde en lav til moderat effekt på elevene. Det var litt varierte resultater ved bruk av TARGET på lang sikt, der to studier hadde ingen signifikante forskjeller. En studie hadde derimot signifikante forskjeller på den positive effekten av verktøyet TARGET over en viss periode i kroppsøvingstimene (Braithwaite, Spray & Warburton, 2011).

### 3.2 Psykologiske behov og motivasjon i kroppsøving

Edmunds med kolleger undersøkte 369 elevers psykologiske behov og hvordan det påvirket deres motivasjon. De fant ut at indre motivasjon og identifisert regulering hadde sterke korrelasjoner med følelsen av autonomi i de ulike øvelsene. En følelse av autonomi hadde relativt sterke negative korrelasjoner med ytre regulering (Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2006).

I en metaanalyse av Chatzisarantis og kolleger undersøkte de 21 forskningsartikler som handlet om respondentenes følelse av kompetanse og hvordan dette korrelerte med de ulike

motivasjonsreguleringene. De undersøkte også de ulike motivasjonsreguleringene og deres påvirkning på intensjoner om fysisk aktivitet. Ytre regulering og amotivasjon hadde negative korrelasjoner med en følelse av kompetanse. Videre hadde introjektert regulering, identifisert regulering og indre motivasjon positive korrelasjoner med en følelse av kompetanse. I den samme studien kom de fram til at introjektert regulering, ytre regulering og amotivasjon hadde negative korrelasjoner med intensjoner om fysisk aktivitet. Derimot hadde identifisert regulering og indre motivasjon relativt sterke korrelasjoner med intensjoner for fysisk aktivitet (Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith & Wang, 2003).

### 3.3 Kontrollert motivasjon og kroppsøving

Forskning har vist at kontrollert motivasjon og amotivasjon gir mistriivsel, redusert prestasjon og i verste konsekvens avbrutt skolegangen (Assor, Vansteenkiste & Kaplan, 2009).

Virkningene av disse formene for motivasjon er redusert innsats, redusert engasjement i klassen (Vansteenkiste et al., 2012) og fravær av fysisk aktivitet utenfor gymtimene (Ntoumanis, 2001b) (Haerens, Kirk, Cardon, De Bourdeaudhuij & Vansteenkiste, 2010) (Standage, Duda & Ntoumanis, 2003).

I en studie gjennomført av Frederick ble forskjellene innen motivasjon i to forskjellige grupper undersøkt. Den ene gruppa besto av utøvere i individuelle idretter og lagspill. Den andre gruppa besto av utøvere som drev med fitnessrelaterte aktiviteter (aerobic, kroppsbygging, dansing og egentrening på treningssenter). De fant ut at utøverne som drev med individuelle idretter og lagspill hadde gjennomsnittlig mer selvbestemt motivasjon. Fitnessgruppa hadde i gjennomsnitt en nærmere kontrollert form for motivasjon (Frederick, 1999, Referert i Frederick-Recascino (2002)). Med denne studien i tankene kan det å trene på treningsstudio resultere i ytre former for motivasjon. Dette er uheldig da i forskningen til Bakken hevder han at det er en redusert deltakelse i idrettslagene for videregående elever. Bakken hevder også at det en økning blant elever som trener på treningsstudio (Bakken, 2016). Kanskje den økende andelen som trener på treningssenter har en negativ innvirkning på den fremtidige fysiske aktiviteten. I hvert fall kan de som trener på treningssenter få en nærmere kontrollert form for motivasjon.

### 3.4 Selvbestemt motivasjon og kroppsøving

Standage, Gillison og Treasure undersøkte elevers motivasjon og de motivasjonelle konsekvensene til de ulike gradene motivasjon. Elever med selvbestemte former for



motivasjon i kroppsøvingsfaget hadde en positiv innvirkning på faget, ga mer innsats i timene, hadde høyere interesse for faget og tok lettere til seg utfordrende oppgaver. Elever med selvbestemt motivasjon hadde i tillegg en intensjon om å være fysisk aktiv utenfor kroppsøvingsfaget. Den andre siden av motivasjonsskalaen (elever med amotivasjon eller ytre kontrollerte former for motivasjon) hadde relativt sterke korrelasjoner med kjedsomhet og elevene var mer ulykkelig i kroppsøvingstimene. Amotiverte elever hadde en negativ samhörighet med kroppsøvingsfaget og hadde ingen intensjoner om å være i fysisk aktivitet på fritiden (Standage, Gillison & Treasure, 2007). Frederick-Recascinos studie har sett på mange artikler angående motivasjon i forskjellige kontekster (i skolen, religiøse-, ekteskap- og arbeidskontekster). Hun konkluderte med at høyt internaliserte personer, altså personer som har en nærmere selvbestemt motivasjon, hadde en større positiv påvirkning på gruppen. De hadde en større oppfatning av tilfredsstillhet og kompetanse, og holdt på med sin aktivitet lengre. Derimot fant Frederick-Recascino at personer med en liten påvirkning på gruppen, samt en mindre oppfattelse av tilfredsstillhet og kompetanse, sluttet med aktiviteten hurtigere. Dette kan tyde på at de har en ytre kontrollert motivasjon (Frederick-Recascino, 2002). Med dette i tankene kan man anta at en selvbestemt motivasjon har svært gunstige motivasjonelle konsekvenser, ikke bare i kroppsøvingssettinger, men også i andre kontekster.

### 3.5 Motivasjon og fysisk aktivitet

Antall timer i fysisk aktivitet ukentlig henger sammen med personers motivasjon. Studier viser at det er sterke korrelasjoner mellom antall timer i uka en person er fysisk aktiv og en positiv følelse rundt interesse og kompetanse i aktiviteten. Personer som har en ytre form for motivasjon har mindre standhaftighet til fysisk aktivitet, enn personer som har en mer selvbestemt form for motivasjon. De ytre regulerte elevene ser i mindre grad for seg at de skal drive med fysisk aktivitet i fremtiden. Frederick-Recascino har konkludert med at tilfeller av fysisk aktivitet som fremmer en indre motivasjon, har positive utfall i forhold til fysisk aktivitet. Disse tilfellene skal øke engasjement og gi større standhaftighet innen fysisk aktivitet (Frederick-Recascino, 2002). Vink og Raudsepps studie har også konkludert med at selvbestemte utøvere hadde mer interesse for idretten de utførte. Forskerne fant ut at en høyere form for selvbestemt motivasjon tidlig i idrettssesongen resulterte i større engasjement ved sesongens slutt. De fant også ut at utøverne som hadde stor interesse og innsats tidlig i sesongen, hadde en mer selvbestemt motivasjon mot slutten av sesongen (Vink & Raudsepp, 2018).

Dyrstad, Miller & Hallén undersøkte norske soldaters motivasjon i forhold til soldatenes treningsmengde. Soldatene var utplassert i Kosovo i tre måneder. På fritiden kunne de trene så mye de ønsket. Soldatene med en høy selvbestemt motivasjon trente 70 % mer enn soldatene med en lav selvbestemt motivasjon. Forskerne konkluderte med at tilfredsstillelse av de psykologiske behovene gjorde at soldatene fikk en høyere selvbestemt motivasjon, og dermed ønsket de å trene mer (Dyrstad, Miller & Hallén, 2007). Dette kan tyde på at en mer selvbestemt form for motivasjon gir økt fysisk aktivitet.

### 3.6 Fysisk aktivitet og overvekt

I Tromsø har antallet overvektige økt kraftig de siste tre tiårene, ifølge Jacobsen & Aars studie. De gjennomførte en longitudinell studie av en rekke personer i Tromsø, gjennom flere undersøkelser både i 1994, 2001 og 2008. De samme personene som gjennomførte undersøkelsen i 1994 fikk tilbud om å delta i undersøkelsene resterende år. Like over 27000 deltok på undersøkelsen i 1994, der alle var menn og kvinner over 25 år. Rundt 8000 gjennomførte undersøkelsen i 2001, og nesten 13000 deltok på undersøkelsen i 2008. Andelen som hadde en BMI over 30 økte med 11 % for menn og 9.1 % for kvinner mellom 1994 og 2008. Gjennomsnittlig BMI økte med 1.6 for menn og 1.2 for kvinner i samme periode. Svarprosenten til deltakerne på de ulike spørreundersøkelsene er relativt høye i forhold til antall personer som bor i Tromsø. Dermed er disse resultatene relativt representativt for resten av Tromsøs populasjon (Jacobsen & Aars, 2015).

Aadland og Andersen undersøkte fem metaanalyser som så på effekten av fysisk aktivitet i forhold til vektreduksjon. De konkluderte at respondentene reduserte vekten med 1-3 kilogram med bare å være mer fysisk aktive. De konkluderte også med at respondentene gikk ned like mye med en kombinasjon av fysisk aktivitet og endring i kosthold. En av metastudiene undersøkte kvinner over 50 år med BMI over 25, som i utgangspunktet hadde et relativt lavt aktivitetsnivå per uke, med de andre resultater. Kombinasjonen med diett og fysisk aktivitet resulterte i et større vekttap enn gruppen som bare var fysisk aktiv (Aadland & Anderssen, 2013).

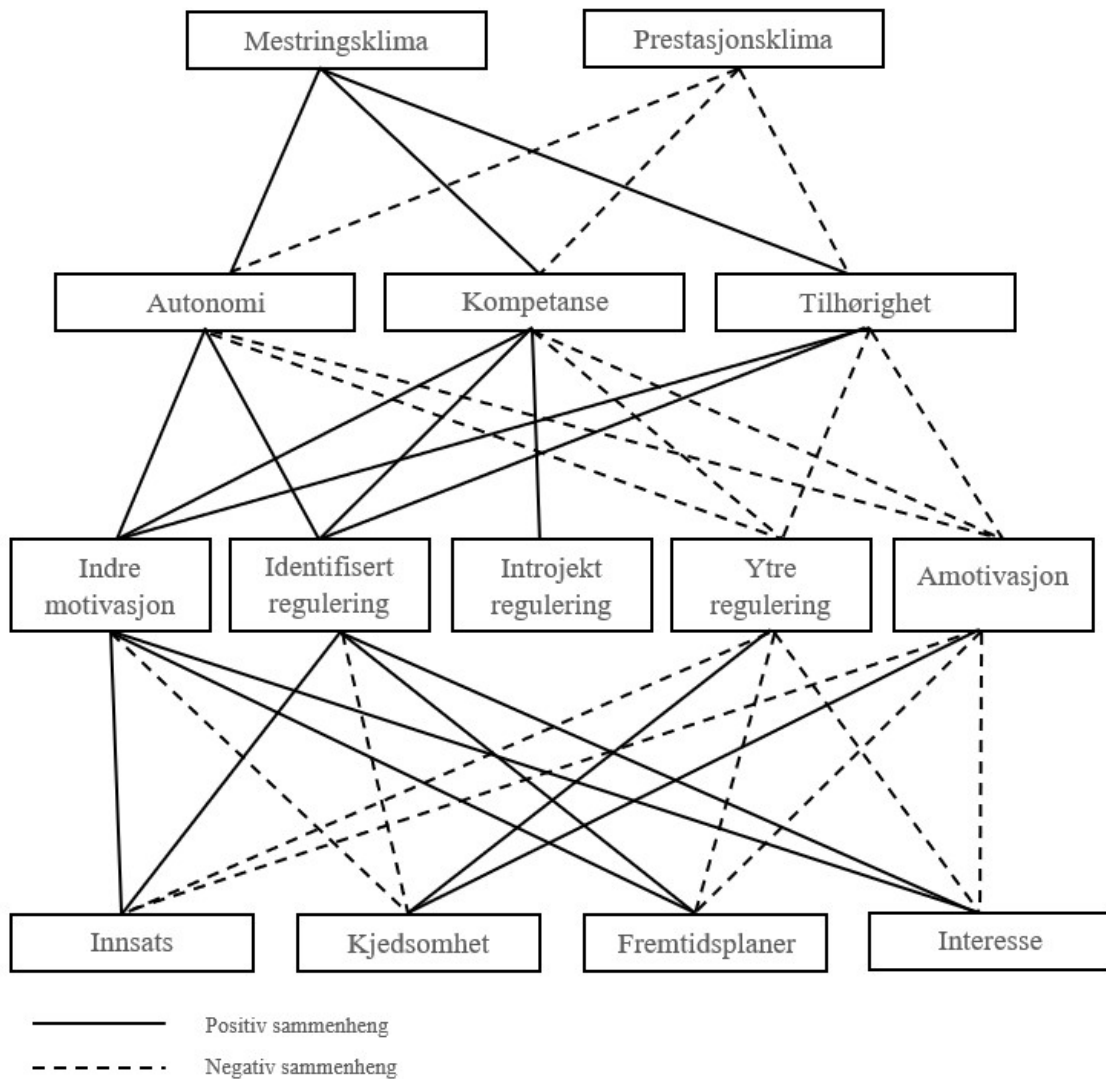
### 3.7 Antagelser fra teori og tidligere forskning

Min undersøkelse ble primært gjennomført for å avdekke hvilken type motivasjon elevene hadde for å delta i kroppsovingen i tredje trinn på videregående skole. Hvilken type

motivasjon elevene hadde ble påvirket av mange faktorer, deriblant hvilken type klima elevene opplevde i kroppsøvingstimene. Elevenes motivasjon for kroppsøvingfaget kan ha stor påvirkning på elevenes innsats i timene og deres intensjoner om å være fysisk aktive på fritiden. Kroppsøving og fysisk aktivitet *kan* henge sammen. Hagger og Chatzisarantis hevder at dersom kroppsøvingfaget oppfoster til en selvbestemt motivasjon, kan denne motivasjonen overføres til fysiske aktiviteter utenfor skolen. Med andre ord; om en elev har en selvbestemt form for motivasjon i kroppsøvingfaget, kan eleven også ha en selvbestemt motivasjon til å være fysisk aktiv på fritiden (Hagger & Chatzisarantis, 2016). Ifølge Ryan og Deci har selvbestemte personer en større standhaftighet i aktiviteten, en høyere følelse av velvære og en høyere prestasjon innenfor aktiviteten (Ryan & Deci, 2002). Dette er faktorer som kan gi et høyere ønske om å være fysisk aktiv i fremtiden.

Under vises en modell som oppsummerer sammenhengene mellom de variablene som ble undersøkt i min studie. Disse sammenhengene er basert på Ntoumanis (2001) og Deci & Ryans (2000b) studier og danner også hypotesene for min forskning.

Figur 2: Modell av påvirkningen mellom de ulike variablene. Basert på Ntoumanis (2001), og Deci & Ryan (2000b).



Som figur 2 viser, antas det at et oppfattet mestringsklima har positive sammenhenger med de psykologiske behovene i STD. På en andre siden vil et oppfattet prestasjonsklima ha negative sammenhenger med de psykologiske behovene. Videre antas det at de psykologiske behovene har positive sammenhenger med en nærmere selvbestemt motivasjon og negative sammenhenger med en kontrollert form for motivasjon. De selvbestemte formene for motivasjon antas å ha positive sammenhenger med både innsats, fremtidsplaner og interesse, samt negative sammenhenger med variabelen kjedsomhet. De ytre kontrollerte formene for motivasjon antas å ha negative sammenhenger med både variabelen innsats, fremtidsplaner og interesse, men positive sammenhenger med variabelen kjedsomhet. Undertegnende har ikke

funnet noen forskning i forhold til elever som kun har en introjektert regulering, og hvilke motivasjonelle konsekvenser dette har.

## 4.0 Metode

I denne metoddelen vil undertegnede forklare hvordan hele masterprosessen har foregått. Her blir oppbygging av spørreundersøkelsen, hvordan undertegnede fikk kontakt med respondentene, innhenting av data og tolkning av dataene representert.

### 4.1 Oppbygging av spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen skulle gi svar på 16 forskjellige variabler; de to motivasjonsklimaene, de tre psykologiske behovene, de fem ulike typene motivasjonsregulering, fire motivasjonelle konsekvenser i forhold til fysisk aktivitet, hvor mye elevene er fysisk aktiv på fritiden, samt hvilken aktivitet de driver med utenfor skolen. I en spørreundersøkelse ønsker man ikke å ha for mange spørsmål, da det kun vil være de ivrigste respondentene som orker å fylle ut hele undersøkelsen. Likevel må man ha nok spørsmål, slik at man får reliable funn. En tommelfingerregel er at spørreundersøkelsen bør være på maksimalt 12 sider, som tilsvarer omtrent 100 spørsmål (Johannessen, 2007b). Min undersøkelse har 83 spørsmål over 12 sider, og dermed i øvre sjiktet i forhold til om respondentene orket å gjennomføre undersøkelsen ordentlig. Hele spørreundersøkelsen sammen med samtykkeerklæring er lagt til oppgaven som vedlegg. De fleste spørsmålene i undersøkelsen min er målt på ordinalnivå, der typetallet er fem svaralternativer; helt uenig, litt uenig, nøytral, litt enig og helt enig. Det er også noen kategoriske spørsmål der det er opptil 15 verdier å velge mellom og man kan krysse av på flere av verdiene hvis ønskelig. Spørsmålene i IPAQ (International Physical Activity Questionnaire) omhandlet selvrapporing av elevenes fysiske aktivitetsnivå. Spørsmålene hadde ordlyden: *Hvor mange dager i løpet av de siste 7 dager har du drevet med meget anstrengende fysiske aktiviteter som tunge løft, gravearbeid, aerobics eller sykle fort?*

#### 4.1.1 Motivasjonsklima

Spørsmålene som omhandler de ulike motivasjonsklimaene er hentet fra The PE Class Climate Scale, PECCS (Goudas & Biddle, 1994). Spørreskjemaet er oversatt til norsk i artikkelen til Skramstad. Spørreskjemaet er delt inn i forskjellige undergrupper, slik som lærerens støtte, elevenes egne valg, unngåelse av å feile og så videre. I min oppgave har jeg kun valgt å se på de overordnede temaene; et oppfattet mestringsklima eller et oppfattet prestasjonsklima. Et av spørsmålene som omhandlet et oppfattet mestringsklima var; *I min klasse i kroppsøving gir det vi lærer oss lyst til å øve/trene på dette enda mer.* Spørsmålene som handlet om et oppfattet prestasjonsklima hadde ordlyden; *I min klasse i kroppsøving*

forsøker vi å gjøre det bedre enn andre i klassen. Det var 15 spørsmål som handlet om et oppfattet mestringsklima og 11 spørsmål handlet om et oppfattet prestasjonsklima (Skramstad, 1999).

#### 4.1.2 Psykologiske behov

Spørsmålene som handler om kompetanse og innsats er hentet fra Intrinsic Motivation Inventory (IMI) under subskalaene *Interest-enjoyment dimension* og *Perceived competence dimension* (Mcauley, Duncan & Tammen, 1989, s. 50), og er testet ut i forskjellige kontekster (Ryan, 1982; Ryan, Mims & Koestner, 1983; Plant & Ryan, 1985; Ryan, Connell, & Plant, 1990; Ryan, Koestner & Deci, 1991; Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994)<sup>8</sup>. Roberts og Ommundsen har oversatt denne til norsk og omgjort dette til en lagspillskontekst (Roberts & Ommundsen, 1996). Begge variablene hadde fire spørsmål. Ordlyden i utsagnene har blitt omskrevet til en kroppsøvingskontekst av en universitetslektor ved universitetet i Sørøst-Norge, avdeling Bø. Et eksempel fra subskalaen kompetanse er; *Jeg opplever at jeg er fornøyd med mine prestasjoner i kroppsøving*. Under subskalaen *Effort-Importance dimension* ble initialt innsatsen til basketballspillere målt. Denne ble videre oversatt til norsk og omgjort til en kroppsøvingskontekst av en tospråklig universitetslektor ved universitetet i Sørøst-Norge, avdeling Bø. *I forbindelse med min egen deltagelse i kroppsøving er det slik at det er viktig for meg å prestere bra i timene*, er et eksempel på et utsagn som handlet om elevenes følelse av egen innsats (Flatner, 2007).

Spørsmålene som omhandler elevenes følelse av autonomi er hentet fra *the Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale* under subskalaen *Perceived Autonomy* (Wilson, Rogers, Rodgers & Wild, 2006, s. 251). Spørsmålene er oversatt til i en kroppsøvingskontekst av Reinboth, Duda og Ntoumanis, og oversatt til norsk av en universitetslektor ved universitetet i Sørøst-Norge, avdeling Bø. Et utsagn fra denne skalaen er; *I kroppsøving har jeg muligheten til å være med å bestemme hvilke øvelser jeg vil jobbe med* (Reinboth, Duda & Ntoumanis, 2004).

Variabelen om tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet er hentet fra *Acceptance Subscale of the Need for Relatedness Scale* (Richer & Vallerand, 1998). Denne er oversatt til norsk av en

---

<sup>8</sup> Hentet fra Selfdetermination Theory sine hjemmesider på <http://selfdeterminationtheory.org/intrinsic-motivation-inventory/>. (opplaget 09.11.18)

tospråklig universitetslektor ved universitetet i Sørøst-Norge, avdeling Bø. *I min kroppsøvingstime føler jeg meg lyttet til*, er et eksempel fra denne skalaen (Flatner, 2007).

#### 4.1.3 Type motivasjon

Spørsmålene om de ulike motivasjonsreguleringene er bygd på en modell fremsatt av Ryan & Connell og videreutviklet av Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse & Biddle, som lagde spørsmålene i forhold til en kroppsøvingsskontekst (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse & Biddle, 2003; Ryan & Connell, 1989). Spørsmålene om typen motivasjon er 15 utsagn fra *Exercise Self Regulation Questionnaire (SRQ-E for gymnastics)*. Spørsmålene er oversatt til norsk av Ommundsen og satt i en kroppsøvingsskontekst. Tre av utsagnene er knyttet opp til hver av de forskjellige typene motivasjon. Et eksempel som er knyttet opp mot en ytre regulering er: *Jeg deltar i kroppsøvingstimen, fordi foreldrene mine gir meg penger eller ulike former for belønning for å delta* (Ommundsen, 2005).

#### 4.1.4 Motivasjonelle konsekvenser på fysisk aktivitet, både nå og i fremtiden

Variablene interesse og kjedsomhet er hentet fra *The Satisfaction in Sports Scale (SISS)* av Duda og Nicholls (Duda & Nicholls, 1992). Den er oversatt til norsk av Ommundsen og Roberts og omgjort til en kroppsøvingsskontekst. Et av spørsmålene om elevenes interesse for faget er; *vanligvis har jeg det moro når jeg har kroppsøving*. Et av utsagnene fra elevenes følelse av kjedsomhet i timene er; *Vanligvis kjeder jeg meg når vi har kroppsøving* (Roberts & Ommundsen, 1996).

Variabelen som omhandler elevenes intensjoner for fremtidig fysisk aktivitet er hentet fra Flatners masteroppgave. Han har funnet inspirasjon fra Ntoumanis og Xiang, McBride, Guan & Solmon, og laget fire spørsmål knyttet til elevenes fremtidige intensjon om å være fysisk aktiv (Ntoumanis, 2001b; Xiang, McBride, Guan & Solmon, 2003). Spørsmålene var utformet som utsagn, der elevene skulle svare i hvilken grad de var enige eller uenige på en fempunkts skala. Et av utsagnene var; *fysisk aktivitet er viktig for meg, og i fremtiden vil jeg bruke tid på det i hverdagen* (Flatner, 2007).



#### 4.1.5 Aktivitetsvaner

Videre ønsker jeg å studere elevenes treningsvaner og hvilken type aktivitet de driver med på fritiden. Spørsmålene angående disse variablene er hentet fra HUNT-undersøkelsen for ungdom (Helseundersøkelsen i Nord-Trøndelag), en rapport fra helsedirektoratet om fysisk aktivitet blant voksne og eldre, samt IPAQ (International Physical Activity Questionnaire). Både i HUNT-undersøkelsen og helsedirektoratets rapport brukte jeg kun spørsmålene som tok for seg trening og treningsvaner, siden de andre spørsmålene var lite relevante for min oppgave. Et av spørsmålene var for eksempel rettet mot om respondenten var et aktivt medlem av et idrettslag eller idrettsklubb, og når de ble medlem for første gang. IPAQ er laget i en norsk utgave som jeg fant på internett<sup>9</sup>. IPAQ måler en kombinasjon i antall dager i fysisk aktivitet og MET. En MET tilsvarer den energien man bruker når man er i ro i ett minutt. Dermed gir 2 MET-minutter dobbelt så høyt energiforbruk i forhold til om man er helt i ro per minutt. Fra IPAQ kan man kategorisere hvor mye elevene er i generelt fysisk aktivitet. Et av spørsmålene handlet om at de skulle skrive hvor mange dager i løpet av en uke de gikk minst 10 minutter i strekk, for å komme seg fra et sted til et annet. Etter undersøkelsens slutt ble elevene kategorisert i enten høy, middels eller lav fysisk aktivitet. Elevene som kommer innenfor høyt aktivitetsnivå må innfri noen kriterier. Enten har de tre dager med meget anstrengende fysisk aktivitet med 1500 MET-minutter/uke, eller syv eller flere dager med kombinert meget anstrengende, middels anstrengende og gåing med sammenlagt 3000 MET-minutter/uke. De som er fysisk aktiv tre eller flere dager med meget anstrengende fysisk aktivitet og/eller gåing minst 30 minutter gjennomsnittlig hver dag kommer innenfor middels fysisk aktivitetsnivå. Et annet kriterium for å komme innenfor middels aktivitetsnivå er hvis man er fem eller flere dager med middels anstrengende fysisk aktivitet og/eller gåing minst 30 minutter gjennomsnittlig hver dag. Elever som har fem eller flere dager med en kombinasjon av meget fysisk anstrengende aktivitet, middels fysisk anstrengende aktivitet eller gåing (minst ti minutter) som til sammen har en MET-score over 600, kommer også innenfor middels fysisk aktiv. Elever som ikke innfrir noen av kriteriene over havner innenfor gruppen med lavt fysisk aktivitetsnivå (Anderssen & Andersen, 2004). Ut ifra dette er IPAQ et verktøy som kan hjelpe til med å kategorisere elevens generelle fysiske aktivitet.

---

<sup>9</sup> <http://www.med.uio.no/helsam/forskning/prosjekter/fysisk-form/international-physical-activity-questionnaire.pdf> (opplaget 14.06.17)

## 4.2 Forarbeid

Datainnsamlingen ønsket jeg å hente inn via en elektronisk spørreundersøkelse i verktøyet Questback. Men før gjennomføringen av undersøkelsen ble spørreskjemaet testet ut av tre personer. En gutt og en jente som gikk sisteåret på videregående, samt en gutt med innvandrerbakgrunn. Dette slik at de kunne avdekke uklarheter. I tillegg ble det målt hvor lang tid spørreundersøkelsen tok, der den viste seg å ta mellom 20 til 30 minutter. Etter at testpersonene hadde gjennomført undersøkelsen var det ingen spørsmål de ikke forsto, men det ble gjort noen små endringer på selve designet i undersøkelsen. For eksempel å sette inn en tilbakeknapp hvis man ønsket å gå tilbake i undersøkelsen, og streke under ordet *ikke* i negativt ladede utsagn, var noe av det testpersonene ga tilbakemelding om.

## 4.3 Valg av respondenter

Jeg ønsket å nå så mange sisteårs elever på videregående skole som mulig, for å få et godt grunnlag for mine funn. I begynnelsen gjennomførte jeg undersøkelsen på sisteårs videregående elever i Oppland fylke. Dette på bakgrunn av en nasjonal rapport gjennomført av Ungdata (Bakken, 2016), der 81 % av elevene fra både ungdoms- og videregående skole i Oppland svarte at de trente minst en gang i uka. Dette var også gjennomsnittlig svarprosent fra hele Norge. Masteroppgaven min begrenser seg, da jeg ikke har mulighet å undersøke alle skolene i Norge. Dermed kan elevenes svar fra Oppland forhåpentligvis gi en viss overførbarhet til resten av landet. På grunn av for få respondenter i Oppland kontaktet jeg en skole i Hedmark og fikk lov å gjennomføre undersøkelsen også her.

## 4.4 Gjennomføring av undersøkelsen

For å komme i kontakt med respondentene kontaktet jeg rektorer på noen videregående skoler i Oppland. De viste meg videre til kontaktlærere eller avdelingsledere innenfor kroppsøvingsfaget. Av de skolene jeg kontaktet var det kun en skole som ikke ønsket å sette av tid til å gjennomføre undersøkelsen. De andre skulle sette av en klassens time til å gjennomføre spørreundersøkelsen uten min tilstedeværelse. Etersom jeg fikk for lite respondenter kontaktet jeg en rektor på en skole i Hedmark. Rektoren ga meg godkjenning til å gjennomføre undersøkelsen på noen klasser i egen person. Undersøkelsen ble da gjennomført i starten av kroppsøvingstimen. Respondentene var informert om å ta med seg mobiltelefon, slik at de kunne gjennomføre undersøkelsen. Elevene fikk informasjon, både

muntlig og skriftlig, om at undersøkelsen var totalt anonym. Det ble informert om at både elever, lærere og skolen ikke kunne bli gjenkjent.

Miller og Roberts hevder at det etableres et motivasjonsklima i løpet av to til seks uker fra skolestart (Miller & Roberts, 2004). Min undersøkelse ble gjennomført rundt juletider i 2017 på de skolene i Oppland, og i april/mai 2018 i Hedmark. Dermed bør det ha blitt konstruert et motivasjonsklima i de ulike klassene.

I min studie var det 101 respondenter. Av disse var det 98 som ønsket å delta. Totalt var det 47 gutter og 51 jenter som gjennomførte undersøkelsen. Dermed har jeg en svarprosent på 97 %. 75 % av elevene studerte ved studiespesialiserende linje, 12 % gikk påbygning til generell studiekompetanse, mens resten gikk på øvrige yrkesrelaterte linjer. 59 % av elevene hadde hatt læreren sin i de to siste skoleårene eller lengre, 19 % svarte at de hadde hatt læreren i et år, mens 21 % svarte at kroppsøvlingslæreren var ny i klassen dette skoleåret. 72 % av respondentene hadde en mannlig kroppsøvlingslærer.

## 4.5 Analyse

For å tolke mine data har jeg brukt analyseprogrammet SPSS. Dette har blitt brukt for å undersøke korrelasjoner, regresjoner, samt deskriptiv statistikk. Det er også blitt brukt MANOVA i SPSS for å undersøke om det er signifikante forskjeller mellom gutter og jenter. Undertegnede brukte også en en-veis ANOVA da de ble undersøkt om det var signifikante forskjeller mellom variablene og elevene som hadde høyt og lavt aktivitetsnivå. SPSS har også blitt brukt for å finne Chronbach Alfa på de ulike variablene. På noen diagrammer har undertegnede brukt Excel for å presentere data til tross for at selve analysen er gjort i SPSS. Dette på grunn av at designet på diagrammene var enklere å endre på i Excel enn i SPSS.

### 4.5.1 Reliabilitet

Gjennom å undersøke reliabiliteten finner man ut om hvor nøyaktig man måler det man ønsker å måle. Har man lav nøyaktighet, får man større målefeil og dermed lavere reliabilitet. Det er tre forskjellige former for reliabilitet; test-retest reliabilitet, inter-rater reliabilitet og intern konsistens reliabilitet. I min forskningsoppgave er den interne konsistenreliabiliteten som er mest relevant. En slik form for reliabilitet avhenger av to ting, nemlig korrelasjonen

(samvariasjonen) mellom poeng på enkeltspørsmålene og antall enkeltspørsmål (Friis & Vaglum, 1999, s. 119-121).

Når man undersøker reliabiliteten får man et tall mellom 0-1. Et tall nærmere 1 tilsvarer høy reliabilitet. Som en tommelfingerregel er en Cronbach alpha på over 0.7 et minimumskrav for en god reliabilitet mellom spørsmålene (Pallant, 2010).

## 5.0 Resultater av spørreundersøkelsen

Denne delen av oppgaven er delt i to. Den første delen handler om deskriptiv statistikk, korrelasjonsanalyse, samt noen regresjonsanalyser av de ulike variablene innenfor kroppsvingsfaget. Den neste delen handler om hvilken type aktivitet elevene driver med på fritiden, samt hvor mye de trener på fritida. I denne delen vil jeg også trekke inn de ulike variablene innenfor kroppsvingsfaget og prøve å undersøke sammenhenger mellom disse variablene og målt fysisk aktivitet.

Under vises deskriptiv statistikk av de ulike variablene:

Tabell 1: Deskriptiv statistikk av de forskjellige variablene.

	Gjennomsnitt	Range	Standard-avvik	Chronbachs Alfa
<b>Mestringsklima</b>	3.68	1-5	0.83	.94 **
<b>Prestasjonsklima</b>	2.80	1-5	0.82	.87 **
<b>Autonomi</b>	4.11	1-7	1.51	.94 **
<b>Tilhørighet</b>	3.74	1-5	1.00	.93 **
<b>Kompetanse</b>	3.93	1-5	0.96	.87 **
<b>Indre Motivasjon</b>	3.63	1-5	1.10	.86 **
<b>Identifisert regulering</b>	3.89	1-5	0.87	.78 **
<b>Introjektert regulering</b>	3.22	1-5	0.96	.53
<b>Ytre regulering</b>	2.27	1-5	0.82	.43
<b>Amotivasjon</b>	1.92	1-5	0.98	.80 **
<b>Innsats</b>	5.66	1-7	1.21	.90 **
<b>Fremtidsplaner</b>	4.55	1-5	0.72	.79 **
<b>Kjedsomhet</b>	2.29	1-5	1.10	.75 **
<b>Interesse</b>	4.00	1-5	0.94	.92 **

\*\*Chronbachs Alfa over 0.7.

En høy gjennomsnittsscore sier noe om hvor mye elevene gjenkjenner seg i den gitte variabelen. For eksempel er gjennomsnittscoren på variabelen mestringsklima på 3.68, der svarskalaen var mellom 1-5. Dette kan tyde på at over gjennomsnittet opplever et mestringsklima i klassen. Over gjennomsnittet har også en følelse av autonomi, tilhørighet og kompetanse i timen. Dette gjenspeiler seg i elevenes motivasjon, siden over gjennomsnittet føler en selvbestemt form for motivasjon (indre motivasjon og identifisert regulering). I gjennomsnitt svarte respondentene 3.63 og 3.89 på en fempunkts skala på utsagn om henholdsvis en følelse av indre motivasjon og identifisert regulering. Variablene innsats, fremtidsplaner og interesse hadde også gjennomsnittsscorer over snittet. Variabelen innsats hadde gjennomsnittsscore på 5.66 på en syvpunktsskala. Fremtidsplaner og interesse hadde 4.55 og 4.00 poeng på en fempunkts skala. Tabell 1 viser også at et opplevd prestasjonsklima har score like over gjennomsnittet, med 2.80 poeng. Ut ifra tabellen kan man da tolke at også over gjennomsnittet av respondentene føler et opplevd prestasjonsklima i kroppsøvingstimene. Dermed er det både et opplevd mestringsklima og prestasjonsklima tilstede i klassen.

Variablene amotivasjon og kjedsomhet hadde gjennomsnittsscorer under gjennomsnittet. På utsagn om amotivasjon svarte respondentene i gjennomsnitt 1.92 poeng på en fempunkts skala. Dette kan tyde på at gjennomsnittet ikke har en amotivert motivasjon. Respondentene svarte like under gjennomsnittet på utsagn om kjedsomhet i timene. Gjennomsnittsscoren var 2.29 poeng på en fempunktsskala. For å undersøke om det er noen kjønnsforskjeller mellom variablene har jeg brukt MANOVA. Resultatet viser at det er ingen signifikante forskjeller mellom kjønnene. Dermed er analysene av videre data på tvers av kjønnene.

## 5.1 Korrelasjonsanalyse av de ulike variablene

For å undersøke om det er noen sammenheng mellom variablene brukes ofte en korrelasjonsanalyse. Korrelasjon betyr samsvar eller samvariasjon. Ofte blir *Pearsons produktmoment-korrelasjon* eller *Pearsons r* brukt som måleinstrument. Pearsons r har en range mellom -1 til +1, som forklarer både styrken mellom variablene, men også type samvariasjon. En Pearsons r nærmere +1 betyr at variablene korrelerer. Dette fører til at dersom man scorer høyt på en variabel, vil man også score høyt på den korrelerte variabelen. En Pearsons r nærmere -1 har en negativ samvariasjon mellom variablene. Lav score på en variabel vil dermed gi høy score på korrelerende variabel. En score på tilnærmet 0 tilsvarer ingen korrelasjon og det er altså ingen sammenheng mellom variablene. Johannessen forklarer

styrken i Pearsons r, både i positiv og negativ sammenheng. Det finnes ikke noe fasitsvar på hva som er en høy korrelasjon. Dette avhenger av hva man skal undersøke og hvor sterk korrelasjon man regner med å få. I samfunnsvitenskapelige undersøkelser kan man si at en Pearsons r opp til .20 eller -.20 er en svak korrelasjon. Får man mellom (+/-) .30-.40 kjennetegner dette en relativt sterk korrelasjon, og over (+/-) .50 en meget sterk korrelasjon (Johannessen, 2007a, s. 115).

Gjennom en multivariat korrelasjon kan man undersøke om det er sammenhenger mellom de ulike variablene i min studie. Dette er gjennomført i tabell 2, som er avbildet under.

Tabell 2: Korrelasjonsmatrise av alle variablene

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>1: Mestringsklima</b>														
<b>2: Prestasjonsklima</b>	-.11													
<b>3: Autonomi</b>	.64**	-.26*												
<b>4: Tilhørighet</b>	.71**	-.34**	.76**											
<b>5: Kompetanse</b>	.47**	-.16	.51**	.61**										
<b>6: Indre Motivasjon</b>	.54**	-.22*	.52**	.67**	.62**									
<b>7: Identifisert regulering</b>	.58**	-.25*	.59**	.70**	.58**	.82**								
<b>8: Introjert regulering</b>	.35**	-.18	.32**	.44**	.27**	.58**	.55**							
<b>9: Ytre regulering</b>	-.13	.07	-.00	-.03	-.07	-.16	-.12	.11						
<b>10: Amotivasjon</b>	-.50**	.33**	-.53**	-.60**	-.57**	-.66**	-.68**	-.48**	.16					
<b>11: Innsats</b>	.33**	-.13	.51**	.48**	.68**	.59**	.52**	.28**	-.11	-.48**				
<b>12: Fremtidsplaner</b>	.36**	-.09	.14	.35**	.45**	.30**	.23*	.08	-.27**	-.37**	.32**			
<b>13: Kjedsomhet</b>	-.56**	.18	-.50**	-.55**	-.60**	-.60**	-.55**	-.32**	.20*	.66**	-.57**	-.44**		
<b>14: Interesse</b>	.54**	-.07	.61**	.68**	.71**	.85**	.76**	.53**	-.08	-.69**	.69**	.32**	-.69**	
<b>15: Fysisk aktivitetsnivå</b>	-.02	.17	.10	.14	.30**	.16	-.03	.11	.13	-.10	.28**	.22*	-.25	.20

\*\* . Korrelasjon er signifikant for verdier under 0.01 (2-halet), \* . Korrelasjon er signifikant for verdier under 0.05 (2-halet)

### 5.1.1 Klassens motivasjonsklima påvirker elevenes motivasjon

Slik som tabell 2 viser, korrelerer et mestringsklima relativt sterkt med autonomi (.64\*\*), tilhørighet (.71\*\*) og kompetanse (.47\*\*). Et prestasjonsklima har en svak negativ sammenheng med autonomi og tilhørighet med Pearsons r på -.26\* og -.34\*\*. Videre viser tabellen at et oppfattet mestringsklima har en positiv sammenheng med indre motivasjon (.54\*\*), identifisert regulering (.58\*\*) og introjektert regulering (.35\*\*). To av disse tre motivasjonstypene ligger innenfor selvbestemt motivasjon. Et oppfattet mestringsklima har en sterk negativ sammenheng med amotivasjon (-.50\*\*). Videre har et oppfattet mestringsklima en relativ sterk positiv sammenheng med variablene innsats (.33\*\*), intensjoner med å drive fysisk aktivitet i fremtiden (.36\*\*), og en stor interesse for faget (.54\*\*). Elevene innenfor oppfattelsen av et mestringsklima kjeder seg heller ikke i timene (-.56\*\*).

Som sagt tidligere korrelerte et oppfattet prestasjonsklima med variablene autonomi og tilhørighet i en negativ sammenheng. Dette betyr at elever som har en høy oppfattelse av et prestasjonsklima i kroppsøvingstimen scorer relativt lavt på variablene autonomi og tilhørighet. Et prestasjonsklima har også en svak negativ korrelasjon med indre motivasjon (-.22\*) og identifisert regulering (-.25\*). Derimot har et prestasjonsklima en relativt sterk positiv korrelasjon med amotivasjon (.33\*\*). Et oppfattet prestasjonsklima hadde ingen signifikante forskjeller på variablene innsats, intensjoner om å drive fysisk aktivitet i fremtiden, kjedsomhet og interesse i faget.

### 5.1.2 Psykologiske behov og motivasjon

De psykologiske behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse har en svært sterk positiv korrelasjon med selvbestemt motivasjon, med en Pearsons r mellom .52\*\* til .70\*\*. På den andre siden av motivasjonsspekteret ser man at de psykologiske behovene korrelerer sterkt i negativ forstand. Amotivasjon har korrelasjonsverdier mellom -.53\*\* til -.60\*\* i forhold til variablene autonomi, tilhørighet og kompetanse.

### 5.1.3 Motivasjon og motivasjonelle konsekvenser

Selvbestemt motivasjon har sterk korrelasjon med variablene innsats og interesse med korrelasjonsscore mellom  $.52^{**}$  og  $.85^{**}$ . Dette tilsier at elever som scorer høyt på variablene indre motivasjon og identifisert regulering, gir full innsats i timene. De har også en stor interesse for faget og kjeder seg svært lite ( $-.60^{**}$  for begge typene motivasjon). Selvbestemte elever har også en relativt sterk intensjon om å drive med fysisk aktivitet i fremtiden. Disse elevene scorer  $.30^{**}$  og  $.23^*$ , på henholdsvis indre motivasjon og identifisert regulering på spørsmål om å drive fysisk aktivitet i fremtiden.

Elever som scorer høyt på introjektert regulering har også relativt sterk korrelasjon med variabelen innsats ( $.28^{**}$ ). Elevene har også en sterk korrelasjon med interesse for faget, med en korrelasjonsscore på  $.53^{**}$ . Disse elevene kjeder seg ikke i kroppsøvingstimene, siden variabelen kjedsomhet korrelerte med  $-.32^{**}$  i forhold til introjektert regulering.

Elever som scorer høyt på variabelen amotivasjon kjeder seg i timene, ifølge mine funn.

Amotivasjon og kjedsomhet korrelerer svært sterkt, med korrelasjonsscorer på  $.66^{**}$ .

Amotiverte elever gir heller ikke full innsats i timene ( $-.48^{**}$ ) og viser svært liten interesse for faget ( $-.69^{**}$ ). Disse elevene har heller ingen planer om å drive fysisk aktivitet i fremtiden ( $-.37^{**}$ ). Ytre regulering hadde ingen signifikante forskjeller i min oppgave, og dermed blir ikke denne variabelen tatt med videre i resultatdelen.

### 5.1.4 De psykologiske behovene og målt aktivitetsnivå

Elevenes rapporterte aktivitetsnivå korrelerte relativt sterkt med elevenes følelse av kompetanse ( $.30^{**}$ ). Elevenes innsats og intensjoner om fremtidig fysisk aktivitet hadde også relativt sterke korrelasjoner med aktivitetsnivået utenfor skolen, henholdsvis  $.28^{**}$  og  $.22^*$ . Elevenes interesse for faget hadde svake positive tendenser til elevenes aktivitetsnivå ( $.20$ ), men det var ikke signifikante forskjeller ( $p < 0.07$ ).



## 6.0 Regresjonsanalyse

Ved å gjennomføre en regresjonsanalyse får man mer spesifikke svar enn hvis man bare gjennomfører en korrelasjonsanalyse. Korrelasjonsanalysen avdekker om det er noen sammenheng mellom variablene. Regresjonsanalysen sier noe om *hvilken* sammenheng det er mellom variablene. Gjennom en regresjonsanalyse kan man se hvilken *relasjon* en avhengig variabel har med en eller flere uavhengige variabler (Christophersen, 2013).

### 6.1 Motivasjonsklimaets påvirkning på de psykologiske behovene

Undertegnede har undersøkt hvor mye motivasjonsklimaet i klassen påvirker de psykologiske behovene (tabell 3,4 og 5). Den første regresjonsanalysen undersøker hvilken sammenheng motivasjonsklimaet har på følelsen av autonomi:

Tabell 3: Mestringsklimaets og prestasjonsklimaets påvirkning på følelsen av autonomi.

<b>Autonomi</b>			
	Varians	Beta	Signifikans
<b>Mestringsklima</b>	43.1%	.62	< 0.01 **
<b>Prestasjonsklima</b>		- .19	0.02 *

\*\* signifikante verdier under 0.01. \* signifikante verdier under 0.05

Tabell 3 viser at et motivasjonsklima kan forklare 43.1 % av følelsen av autonomi.

Mestringsklima har en sterk positiv samvariasjon på tilfredsstillelsen av autonomi (Beta = .62 \*\*). På den andre siden har et opplevd prestasjonsklima en svak negativ samvariasjon med en følelse av autonomi (Beta = -.19 \*).

Tabell 4: Mestringsklimaet eller prestasjonsklimaets påvirkning på følelsen av tilhørighet.

<b>Tilhørighet</b>			
	Varians	Beta	Signifikans
<b>Mestringsklima</b>	54.5 %	.68	< 0.01 **
<b>Prestasjonsklima</b>		- .21	0.04 *

\*\* signifikante verdier under 0.01. \* signifikante verdier under 0.05

Tabell 4 viser at motivasjonsklimaet har en varians på 54.5 % i forhold til følelsen av tilhørighet. Et opplevd mestringsklima har dermed svært sterke samvariasjoner med

tilhørighet (Beta = .68 \*\*), mens et opplevd prestasjonsklima har en svak negativ samvariasjon med behovet for tilhørighet (Beta = -.21 \*).

Tabell 5: Mestringsklimaet eller prestasjonsklimaets påvirkning på følelsen av kompetanse.

<b>Kompetanse</b>			
	Varians	Beta	Signifikans
<b>Mestringsklima</b>	20.5 %	.45	< 0.01 **
<b>Prestasjonsklima</b>		- .72	4.42

\*\* signifikante verdier under 0.01. \* signifikante verdier under 0.05

Tabell 5 beskriver at de to motivasjonsklimaene kan forklare 20.5 % av følelsen av kompetanse hos elevene. Et opplevd mestringsklima har en sterk positiv samvariasjon med følelsen av kompetanse (Beta = .45 \*\*). Prestasjonsklimaet hadde ikke signifikante verdier ( $p < 0.05$ ) i forhold til følelsen av kompetanse.

Kort oppsummert har et opplevd mestringsklima sterke positive samvariasjoner med behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Et opplevd prestasjonsklima har svake negative samvariasjoner med de psykologiske behovene, utenom kompetanse som ikke hadde signifikante samvariasjoner.

## 6.2 De psykologiske behovenes påvirkning på de ulike motivasjonsreguleringene

Tabell 6-9 viser de psykologiske behovenes påvirkning på de ulike motivasjonsreguleringene.

Tabell 6: De psykologiske behovene og deres påvirkning på indre motivasjon.

<b>Indre motivasjon</b>			
	Varians	Beta	Signifikans
<b>Autonomi</b>		- .06	0.96
<b>Kompetanse</b>	49.7 %	.35	< 0.01 **
<b>Tilhørighet</b>		.46	< 0.01 **

\*\* signifikante verdier under 0.01. \* signifikante verdier under 0.05.

Tabell 7: De psykologiske behovene og deres påvirkning på identifisert regulering.

<b>Identifisert regulering</b>			
	Varians	Beta	Signifikans
<b>Autonomi</b>		.12	0.31
<b>Kompetanse</b>	52.1 %	.25	< 0.01 **
<b>Tilhørighet</b>		.46	< 0.01 **

\*\* signifikante verdier under 0.01. \* signifikante verdier under 0.05.

Slik som tabell 6 og 7 viser, kan de psykologiske behovene forklare henholdsvis 49.7 % og 52.1 % av de selvbestemte formene for motivasjon. Følelsen av kompetanse hadde en relativt sterk samvariasjon med både indre motivasjon (Beta = .35 \*\*) og identifisert regulering (Beta = .25 \*\*). Behovet for tilhørighet hadde også sterke samvariasjoner med de mest selvbestemte formene for motivasjon (Beta = .46 \*\*). Følelsen av autonomi hadde ikke signifikant samvariasjon, hverken for indre motivasjon eller identifisert regulering.

Tabell 8: De psykologiske behovene og deres påvirkning på introjert regulering.

<b>Introjert regulering</b>			
	Varians	Beta	Signifikans
<b>Autonomi</b>		- .03	0.86
<b>Kompetanse</b>	16.4 %	.01	0.91
<b>Tilhørighet</b>		.45	< 0.01**

\*\* signifikante verdier under 0.01. \* signifikante verdier under 0.05

Introjert regulering kan forklares i liten grad av de psykologiske behovene, siden det er bare 16.4 % varians. Behovet for tilhørighet har en sterk samvariasjon med introjert regulering, med en betaverdi på .45 \*\*. En følelse av autonomi og kompetanse hadde ikke signifikansverdier (under 0.05), dermed hadde de heller ikke signifikante samvariasjoner i forhold til introjert regulering.

Videre ble det gjennomført en regresjonsanalyse på de psykologiske behovene, og deres påvirkning på en følelse av amotivasjon:

Tabell 9: De psykologiske behovene og deres påvirkning på amotivasjon.

<b>Amotivasjon</b>			
	Varians	Beta	Signifikans
<b>Autonomi</b>		- .15	0.24
<b>Kompetanse</b>	40.8 %	- .32	< 0.01 **
<b>Tilhørighet</b>		- .29	0.03 *

\*\* signifikante verdier under 0.01. \* signifikante verdier under 0.05

Som vist i tabell 9 kan 40.8 % av amotivasjon forklares av de psykologiske behovene. Behovet for kompetanse har en relativt sterk negativ samvariasjon med amotivasjon (Beta = - .32 \*\*) Det samme har behovet for tilhørighet (Beta = - .29 \*). Behovet for autonomi hadde ingen signifikans i forhold til amotivasjon.

### 6.3 Motivasjonens effekt på motivasjonelle konsekvenser

Type motivasjon påvirker elevenes innsats, interesse i faget, elevenes følelse av kjedsomhet, samt hvilke intensjoner om fysisk aktivitet elevene har i fremtiden. Nedenfor har jeg gjennomført en regresjonsanalyse der jeg undersøker de ulike motivasjonsreguleringene, og deres påvirkning på de overnevnte faktorene:

Tabell 10: De ulike motivasjonsreguleringene og deres påvirkning på elevenes innsats.

<b>Innsats</b>			
	Varians	Beta	Signifikans
<b>Indre motivasjon</b>		.52	<0.01 **
<b>Identifisert regulering</b>		.06	0.71
<b>Introjektert regulering</b>	33.6 %	- .14	0.22
<b>Ytre regulering</b>		.03	0.75
<b>Amotivasjon</b>		- .17	0.17

\*\* signifikante verdier under 0.01. \* signifikante verdier under 0.05

Tabell 10 viser at 33.6 % av elevenes innsats kan forklares av de ulike motivasjonsreguleringene. Det er svært sterk positiv samvariasjon mellom indre motivasjon og elevenes innsats (Beta = .52 \*\*).

Variablene kjedsomhet og interesse har også samvariasjoner med de ulike motivasjonsreguleringene. Se tabell 11 og 12:

Tabell 11: De ulike motivasjonsreguleringene og deres påvirkning på elevenes kjedsomhet i kroppsøvingsfaget.

<b>Kjedsomhet</b>			
	Varians	Beta	Signifikans
<b>Indre motivasjon</b>		-.32	0.03 *
<b>Identifisert regulering</b>		-.02	0.90
<b>Introjektert regulering</b>	47.5 %	.10	0.29
<b>Ytre regulering</b>		.08	0.33
<b>Amotivasjon</b>		.48	<0.01 **

Tabell 12: De ulike motivasjonsreguleringene og deres påvirkning på interessen for faget.

<b>Interesse</b>			
	Varians	Beta	Signifikans
<b>Indre motivasjon</b>		.65	< 0.01 **
<b>Identifisert regulering</b>		.10	0.30
<b>Introjektert regulering</b>	74.3 %	-.02	0.80
<b>Ytre regulering</b>		.61	0.27
<b>Amotivasjon</b>		-.22	< 0.01 **

\*\* signifikante verdier under 0.01. \* signifikante verdier under 0.05

De ulike motivasjonsreguleringene har en varians på 47.5 % for elevens følelse av kjedsomhet, og 74.3 % for elevenes interesse. I forhold til variabelen kjedsomhet er det bare indre motivasjon og amotivasjon som har signifikante samvariasjoner. Indre motivasjon har en relativt sterk negativ samvariasjon med kjedsomhet (Beta = -.32 \*). Variabelen amotivasjon har en sterk positiv samvariasjon med kjedsomhet (Beta = .48 \*\*).

Tabell 12 forklarer også at indre motivasjon har sterke samvariasjoner med elevenes interesse (Beta = .65 \*\*). Videre kan det tyde på at amotivasjon har en svak negativ samvariasjon med interesse (Beta = -.22 \*\*). De andre variablene hadde ikke signifikante sammenhenger, og beskrives dermed ikke. Videre ble det gjennomført en regresjonsanalyse av motivasjonsreguleringenes påvirkning på intensjoner for fremtidig fysisk aktivitet. Tabell 13 forklarer dette:

Tabell 13: De ulike motivasjonsreguleringene og deres påvirkning på intensjoner om å drive fysisk aktivitet i fremtiden.

<b>Fremtidsplaner</b>			
	Varians	Beta	Signifikans
<b>Indre motivasjon</b>		.24	0.19
<b>Identifisert regulering</b>		- .15	0.39
<b>Introjektert regulering</b>	15.6 %	- .11	0.36
<b>Ytre regulering</b>		- .19	0.06
<b>Amotivasjon</b>		- .34	0.01 **

\*\* signifikante verdier under 0.01. \* signifikante verdier under 0.05

Som vist i tabell 13 er det bare 15.6 % av de ulike motivasjonsreguleringenes påvirkning på variabelen fremtidsplaner. Variabelen amotivasjon har en relativt sterk negativ samvariasjon med variabelen fremtidsplaner (Beta = - .34 \*\*). De andre variablene hadde ingen signifikante påvirkninger på variabelen fremtidsplaner.

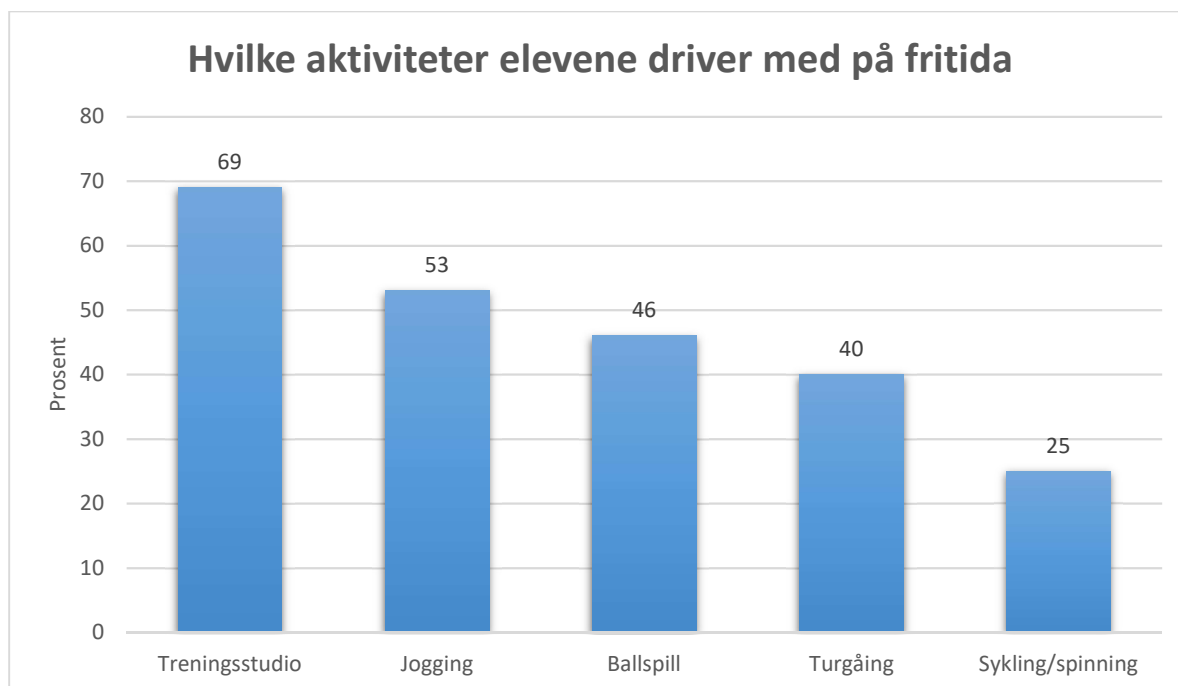
Kort oppsummert hadde indre motivasjon sterke samvariasjoner med både innsats og interesse. Amotivasjon hadde sterke negative samvariasjoner med både interesse og fremtidsplaner. Ut over dette var det dessverre få signifikante samvariasjoner i mine regresjonsanalyser.

## 6.4 Aktivitet utenfor skolen

Mine respondenter ble spurt om hvilke aktiviteter de drev på med på fritida. De ble også spurt om hvor mye de drev med ulike fysiske aktiviteter. Dette ble gjennomført for å undersøke om mine respondenter var like aktiv som respondentene i Bakkens og Seippel et al. sine rapporter om fysisk aktivitet i fritida blant ungdom. I min spørreundersøkelse var det 23 % av videregående elever som fortsatt var aktive innenfor et idrettslag eller en idrettsklubb. 72 % av mine respondenter svarte at de hadde vært aktive innenfor et idrettslag tidligere. Kun 5 % svarte at de aldri hadde vært medlem. De fleste elevene begynte i et idrettslag da de var 6 år gamle (medianen var på 6 år, mens gjennomsnittscoren lå på 7.5 år, (+/- 3,5)).

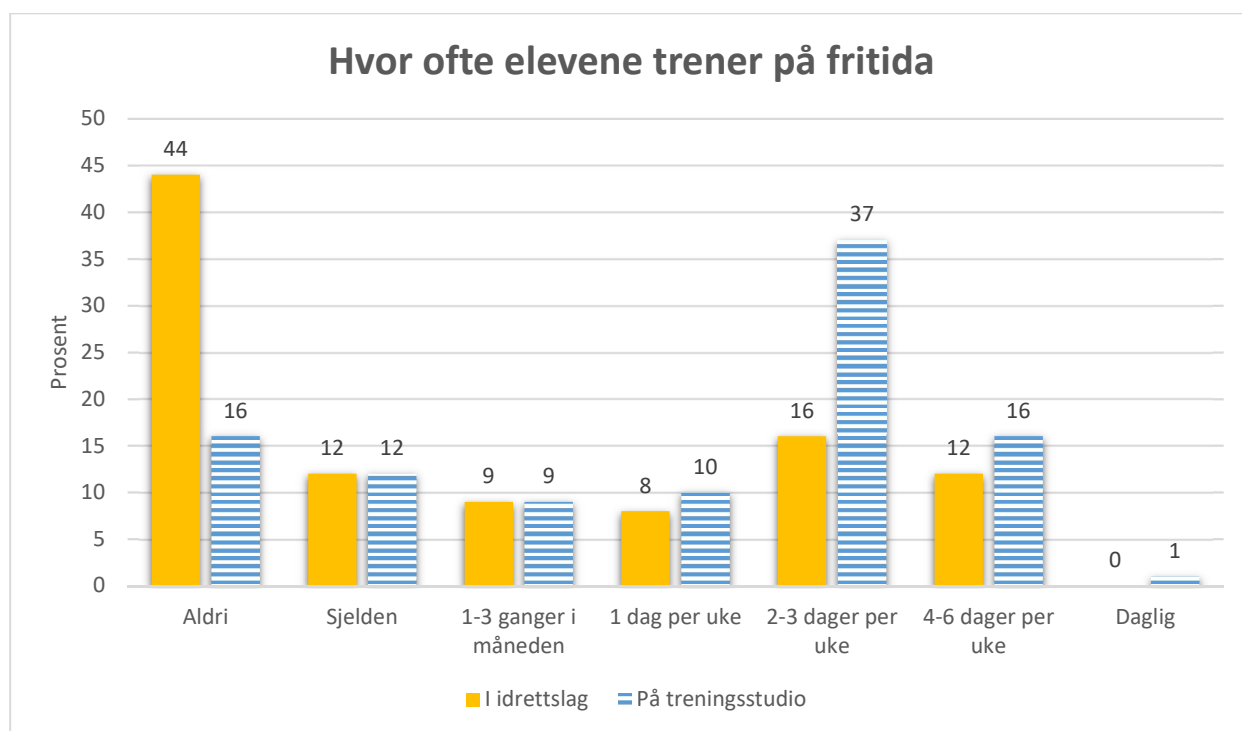
Elevene driver med svært varierte aktiviteter utenfor skolen. Nedenfor vises de aktivitetene elevene driver mest med:

Tabell 14: Hvilke aktiviteter respondentene driver med på fritiden, målt i prosent.



Som tabellen over viser, driver elevene mest med uorganiserte aktiviteter, i hvert fall aktiviteter som man ikke trenger å være organisert for å bedrive. Det å jogge, gå tur og sykling/spinning er aktiviteter elevene ikke trenger et idrettslag for å bedrive. Videre spiller 46 % av mine respondenter en form for ballspill på fritida. Hele 69 % rapporterte at de går på treningsstudio på fritiden. Nedenfor vises det hvor ofte elevene driver på med organisert aktivitet og på treningsstrene:

Tabell 15: Prosentandel av elevene som trener på treningsentre og i idrettslag.



Tabell 15 forklarer at 64 % av mine respondenter rapporterer at de trener ukentlig på treningsstudio. 36 % av respondentene trener ukentlig i idrettslagene. 21 % av respondentene trener 1-3 ganger i måneden eller sjeldnere, både de som trener på treningsstudio og de som deltar i idrettslag. 16% svarer at de aldri trener på treningsstudio, mens 44% svarer at de aldri trener i et idrettslag. De fleste som trener i et idrettslag eller på treningsstudio trener to til tre dager i uka.

Kort oppsummert er det flere av mine respondenter som rapporterer at de trener på treningsstudio enn de som deltar i idrettslagene. Likevel hevder omtrent en av tre respondenter at de deltar ukentlig med aktiviteter innenfor idrettslagene. I Bakkens rapport fra 2016 deltok 40 % innenfor idrettslagene den siste måneden (Bakken, 2016). 45 % av mine respondenter har gjort det samme. Hele 73 % av mine respondenter rapporterer at de har trent på et treningsstudio den siste måneden. Dermed tyder det på at mine funn har store likheter i forhold til Seippel et. al. sin rapport. De konkluderte også med at det er en økning i deltakelse på treningsstudio (Seippel et al., 2011).

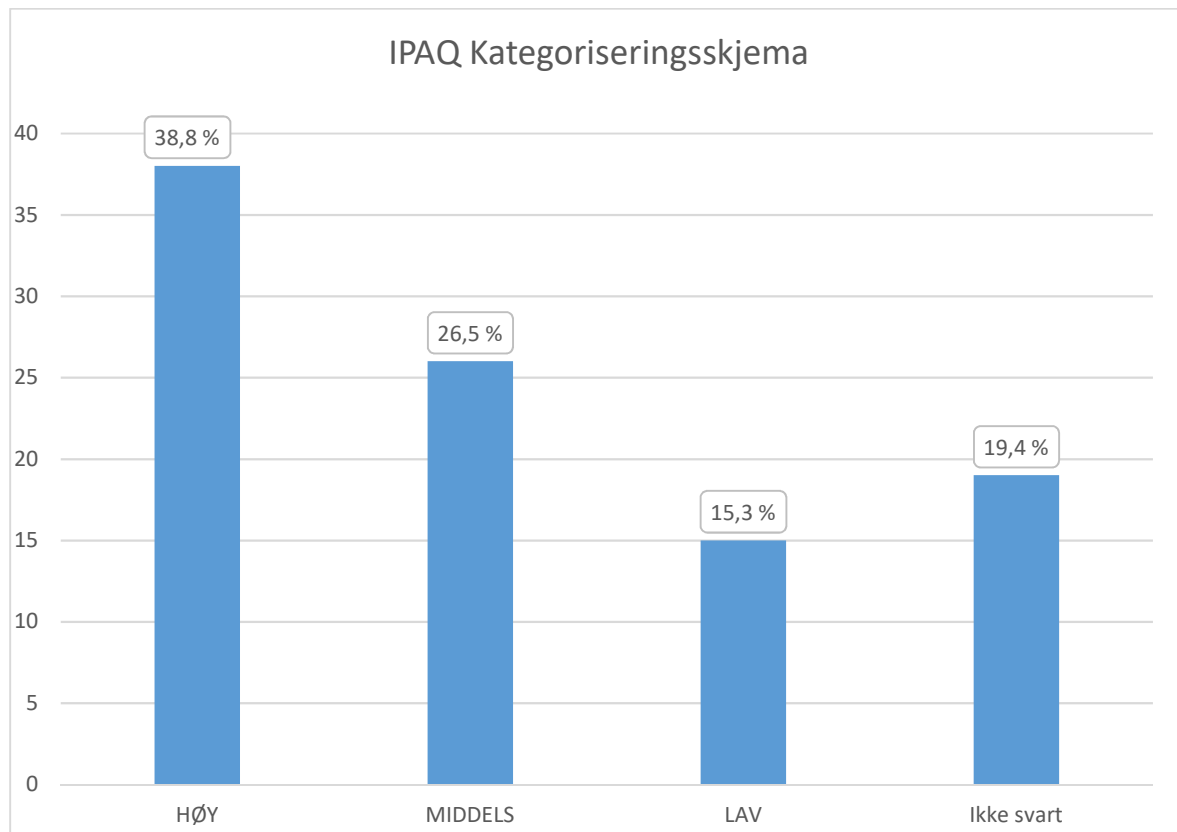
## 6.5 Selvrapportert fysisk aktivitet

Elevene skulle rapportere hvor mye de var i fysisk aktivitet på fritiden, dette i antall dager per uke. Den fysiske anstrengelsen ble delt i tre kategorier; meget anstrengende aktivitet, middels



anstrengende aktivitet og hvor mye de var ute og gikk. Disse aktivitetene måtte ha minst 10 minutters varighet for å regnes med. De ble også spurt om hvor lenge de drev på med de ulike aktivitetsmetodene på en helt vanlig dag. Elevens rapportering kan legges sammen og kategoriseres innenfor *lavt, middels og høyt* aktivitetsnivå. Disse kategoriene er fra Andersen & Andersens kriterier om generelt fysisk aktivitetsnivå (jamfør side 24)(Anderssen & Andersen, 2004). Under vises hvilken kategori mine respondenter kom innenfor:

Tabell 16: Kategoriseringsskjema fra IPAQ.



Slik tabell 16 viser har 38.8 % av mine respondenter rapportert sitt ukentlige aktivitetsnivå slik at de kommer innenfor kategorien høyt fysisk aktiv. 26.5% kommer innenfor middels fysisk aktiv, og 15.3 % havner innenfor lavt fysisk aktiv. Tar man bort andelen som ikke svarte på disse spørsmålene havner 48.1 % av respondentene innenfor kategorien høyt aktivitetsnivå. 32.9 % og 24.1 % havner under henholdsvis middels og lavt aktivitetsnivå.

Mine respondenter rapporterer at de er i gjennomsnitt i meget anstrengende fysisk aktivitet 2.40 dager per uke. De rapporterte at de bruker 1.5 time på denne typen aktivitet per gang. Meget anstrengende fysisk aktiviteter ble begrunnet som tunge løft, gravearbeid, hurtig sykling eller aerobics. Respondentene rapporterte at de er 2.26 dager i middels fysisk aktivitet. De holder på med denne typen aktivitet 1.56 time per gang. Dette var aktiviteter som

bæring av lette ting og jogging eller sykling i moderat tempo. De meget og middels fysiske aktivitetene måtte ha en varighet på minst 10 minutter for at de skulle medregnes som aktivitet. Respondentene rapporterte også at de gikk 3.85 dager per uke. Dette var gange til og fra jobb eller skole, gange til bussen eller som mosjon, og måtte ha en varighet på minst 10 minutter. De rapporterte at de gikk i gjennomsnitt 39 minutter på gang. Med disse resultatene kan det tyde på at mine respondenters rapportering tilfredsstiller helsedirektoratets anbefalinger. Helsedirektoratet anbefaler 150 minutter med moderat til høy fysisk aktivitet i uka. Mine respondenter rapporterer at de er fire til fem dager i uka i anstrengende fysisk aktivitet i minst 1.5 time, som er til sammen over 400 minutter i uka. De rapporterer også at de går minst 30 minutter tre til fire dager hver uke.

#### 6.5.1 Målt fysisk aktivitet og dens påvirkning på motivasjonen

Til slutt har undertegnende undersøkt hva elevene som kommer innenfor kategorien høyt og lavt fysisk aktivitetsnivå scorer på de ulike variablene i kroppsøvningsfaget. Det ble gjennomført en enveis ANOVA for å undersøke signifikans mellom gruppene. Variablene *kompetanse* (.04\*), *innsats* (< .01 \*\*), *fremtidsplaner* (.04 \*) og *kjedsomhet* (.02 \*) var de eneste variablene som hadde signifikante forskjeller. Variabelen *interesse* hadde en signifikans på .06, og dermed kan man si at det er en tendens til at det er forskjeller mellom gruppene innenfor denne variabelen:

Tabell 17: Gjennomsnitt av de ulike kategoriene og de elevene som kom innenfor kategorien høyt og lavt aktivitetsnivå.

	Høyt	Standard -avvik	Lavt	Standard- avvik	Forskjell	Sign.
<i>Mestringsklima</i>	3.59	0.83	3.84	0.84	-0.49	.33
<i>Prestasjonsklima</i>	2.76	0.73	2.43	0.82	0.33	.15
<i>Autonomi</i>	4.10	1.47	4.34	1.75	- 0.24	.61
<i>Tilhørighet</i>	3.71	0.85	3.60	1.32	0.11	.71
<i>Kompetanse</i>	4.11	0.90	3.50	1.06	0.61	.04 *
<i>Indre motivasjon</i>	3.72	0.97	3.44	1.25	0,28	.40
<i>Identifisert regulering</i>	3.81	0.71	4.16	0.76	- 0.35	.12
<i>Introjektert regulering</i>	3.28	0.92	3.00	0.84	0.28	.31
<i>Ytre regulering</i>	2.32	0.85	1.93	0.58	0.39	.11
<i>Amotivasjon</i>	1.78	0.88	1.96	0.97	- 0.18	.53
<i>Innsats</i>	6.01	0.80	5.13	1.49	0.88	< .01 **
<i>Fremtidsplaner</i>	4.67	0.61	4.18	1.03	0.49	.04 *
<i>Kjedsomhet</i>	2.11	0.97	2.84	0.89	- 0.73	.02 *
<i>Interesse</i>	4.11	0.72	3.61	1.15	0.50	.06

\*\* signifikante verdier under 0.01. \* signifikante verdier under 0.05.

Som vist i tabell 17 har elevene som har et rapportert høyt aktivitetsnivå scoret i gjennomsnitt høyere innen variabelen kompetanse med 0.61. Dette vil si at de med høyt aktivitetsnivå føler en større kompetanse i kroppøvingstimene enn de med lavt aktivitetsnivå på fritiden. Elever med rapportert høyt aktivitetsnivå har også en høyere følelse av innsats i kroppøvingstimene. Disse har scoret 0.88 høyere enn elever med lavt rapportert aktivitetsnivå. Disse elevene har også et større ønske om å drive fysisk aktivitet i fremtiden og scorer gjennomsnittlig 0.49 høyere på fremtidsplaner. Elever med rapportert høyt aktivitetsnivå kjeder seg også mindre i kroppøvingstimene. De scorer i gjennomsnitt 0.73 mindre enn elever med et lavt rapportert aktivitetsnivå. I forhold til mine resultater kan det tyde på at elevene med generelt lavt

rapportert aktivitetsnivå kjeder seg mer i kroppsøvingstimene, har en lavere innsats, og har en lavere følelse av kompetanse enn elever med et generelt høyt rapportert aktivitetsnivå. Øvrige kategorier viste seg ikke å være signifikante.

## 7.0 Diskusjon

I denne delen vil jeg oppsummere resultatene fra min undersøkelse. Deretter vil jeg trekke mine funn opp mot tidligere forskning. Jeg ønsker også å forsøke å knytte praktiske konsekvenser opp mot det jeg har funnet ut av i resultatene.

Lærerens væremåte kan være en bidragsyter til å oppnå de gunstige psykologiske utfallene hos eleven i kroppsøvingstimene. Det kan også være praktiske eksempler man bør unngå å gjøre som kroppsøvingslærer. Lærerens væremåte samt øvelsesutvalg er faktorer som kan påvirke elevenes grad av motivasjon i kroppsøvingsfaget. Kanskje kan motivasjonen i kroppsøving ha en påvirkning på motivasjonen til fysisk aktivitet utenfor skolen også.

### 7.1 Motivasjonsklimaets påvirkning på motivasjonen

I min oppgave ønsket jeg å undersøke de ulike motivasjonsklimaene samt deres påvirkning på motivasjon gjennom tilfredsstillelse av de psykologiske behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse. Dette kan ha motivasjonelle konsekvenser for elevenes innsats og interesse, eller kjedsomhet i timene, samt fysisk aktivitet utenom skolen og i fremtiden. Mine respondenter svarte gjennomsnittlig 3,68 poeng på en fempunkts skala om utsagn om et oppfattet mestringsklima (tabell 1). Skalaen var kategorisert slik at score nærmere 1 var man helt uenig og en score på nærmere 5 var man helt enig i ulike påstander. En score nærmere 5 tilsvarer at man opplever et mestringsklima i kroppsøvingstimene. De svarte i gjennomsnitt på 2,80 poeng på den samme skalaen om et opplevd prestasjonsklima i kroppsøvingstimene. Likevel har begge motivasjonsklimaene gjennomsnittsscorer over gjennomsnittet. Med disse gjennomsnittsscorene tyder det på at elevene føler et oppfattet mestringsklima i større grad enn et opplevd prestasjonsklima, men likevel forekommer det tendenser til begge klimaene i kroppsøvingstimene. Med dette kan man si at kroppsøvingsfagets fokus ligger på mestring, individuell utvikling og læring. Likevel er resultater og sosial sammenligning dessverre også en del i kroppsøvingstimene.

I min undersøkelse var det en signifikant positiv korrelasjon mellom et oppfattet mestringsklima og de psykologiske behovene (tabell 2). Også innenfor regresjonsanalysene var det positive samvariasjoner mellom disse (tabell 3-5). Dette kan tyde på at et mestringsklima bidrar til å tilfredsstille de psykologiske behovene. Over tid kan dette gi en mer selvbestemt motivasjon. Videre hadde mestringsklimaet sterke positive signifikante korrelasjoner med selvbestemte former for motivasjon. Derimot hadde et oppfattet

prestasjonsklime negative korrelasjoner med variablene autonomi og tilhørighet. Det var også negative samvariasjoner i regresjonsanalysen mellom disse variablenes påvirkning på prestasjonsklime (tabell 3 og 4). Prestasjonsklime hadde negative korrelasjoner med selvbestemte former for motivasjon. Prestasjonsklime i min undersøkelse hadde relativt sterke positive korrelasjoner med amotivasjon, mens mestringsklime hadde en sterk negativ korrelasjon med amotivasjon. Disse resultatene kan det tyde på at et oppfattet prestasjonsklime ikke tilfredsstillende de psykologiske behovene, i hvert fall ikke følelsen av autonomi og tilhørighet. Dette spiller en stor rolle i forhold til hvilken motivasjon elevene har i kroppsøvingstimene. Mine resultater samsvarer med Barkoukis, Ntoumanis og Nikitaras resultater av greske tenårings oppfattelse av mestringsklimes påvirkning på selvbestemte former for motivasjon. De konkluderte med at det var positive korrelasjoner mellom mestringsklime og selvbestemt motivasjon (Barkoukis et al., 2007). Som vist tidligere i teoridelen driver elever med en selvbestemt form for motivasjon lengre med aktivitetene, har en bedre følelse av velvære, og presterer bedre i timene. Også Parish og Treasure fant ut at et mestringsklime hadde positive sammenhenger med selvbestemt motivasjon og fysisk aktivitet. I kontrast til et mestringsklime skulle et prestasjonsklime ikke gi en følelse av selvbestemt motivasjon. Informantene i studien mente at et oppfattet prestasjonsklime ikke hadde noen sammenheng med fysisk aktivitet generelt (Parish & Treasure, 2003). I min undersøkelse var det sterke korrelasjoner mellom intensjoner for fremtidig fysisk aktivitet og et oppfattet mestringsklime. Dermed tyder dette på at elevenes fysiske aktivitetsnivå kan bli påvirket av hvilket motivasjonsklime som dominerer i kroppsøvingstimene. Videre kan dette også påvirke elevenes fysiske aktivitetsnivå utenfor skolegården.

I undersøkelsen til Hall fant han tilsvarende resultater som jeg fikk i min oppgave. Han undersøkte motivasjonsklimes påvirkning på innsats. I prestasjonsklime gjorde elevene mindre innsats enn i mestringsklime når de innså at de kom til å tape (Hall, 1990, s. 68, referert i Duda (1992)). I min undersøkelse har mestringsklime signifikante sterke korrelasjoner med variabelen innsats, mens det var ikke signifikante forskjeller mellom prestasjonsklime og innsats. Ut ifra dette kan det tolkes at i hvert fall mestringsklime påvirker elevenes innsats i positiv retning.

Til tross for at læreren legger til rette for et mestringsklime, må det være noe som gjør at elevene likevel opplever et prestasjonsklime i kroppsøvingstimene. I den tidligere forskningen som jeg har funnet har respondentene vært tenåringer, studenter og collegeelever (Barkoukis et al., 2007; Hall, 1990; Parish & Treasure, 2003). Om denne forskningen er representativ i

forhold til norske sisteårs videregående elever, kan diskuteres. I videregående skole har elevene fått vite vurderingskriteriene på forhånd, før de skal i gang med en ny aktivitetsperiode, i de skolene jeg har observert. Ved at elevene vet hva som trengs for å oppnå gode karakterer i de forskjellige aktivitetene, kan dette gi et farget bilde av hva de opplever som et prestasjonsklima i klassen. Elevene får ei *oppskrift* på hva som trengs for å oppnå en høy, middels eller lav karakter i kroppsøving. Vurderingen deles opp i elevenes måloppnåelse av læringsmålene som er elementer som er konkretisert fra kompetansemålene<sup>10</sup> sammen med elevenes innsats. Dette kan, for noen, være et evig slit mot å få en god karakter i kroppsøving. Dette ved at eleven streber mot å oppnå de vurderingskriteriene som passer for han/henne. Eleven kan oppleve at det er en sosial sammenligning, som leder nærmere et mer oppfattet prestasjonsklima. Av egen erfaring gjennom skolen har det vært en god del fysiske tester. Noen av disse testene var direkte koblet opp mot karakteren i kroppsøving. Om testene blir brukt som et middel for å oppnå økt læring, kan dette være veien å gå. På den andre siden kan testing bli et middel for å ha en målbar vurdering i faget, og dette kan lede opp mot et prestasjonsklima.

Kroppsøvingen er ulikt fra idretten. Kroppsøvingens formål er å skape en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Da bør ikke fokuset være på hvem som vant og hvem som tapte i en konkurranse, men heller ha hovedfokus på innsats, læring og mestring. Hvis skillet fra idretten blir stor, kan elevene få et fristed der fokuset ligger på læring og mestring istedenfor prestasjoner. Innenfor egen lærerpraksis har vurderingen i kroppsøvingen vært satt sammen av oppnåelse av læringsmål og innsats, herunder også holdninger til faget. Dette kan gjennomføres innenfor et mestringsklima, der fokuset ligger på å øke egne ferdigheter. Dette ved at innsats fører til en bedre karakter, og elevene har en positiv holdning til å prøve på nytt om de ikke klarer en ferdighet. Dette kan få store positive følger med tanke på fremtidig fysisk aktivitetsnivå.

## 7.2 De psykologiske behovenes påvirkning på motivasjonen

Innenfor deskriptiv statistikk (tabell 1) fra min undersøkelse kan man se at respondentene opplever relativt høyt en følelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet innen kroppsøvingen. Elevene svarte i gjennomsnitt 4.11 på en syvpunkts skala om spørsmål som

---

<sup>10</sup> Kroppsøving – veiledning til læreplan. Hentet fra utdanningsdirektoratets hjemmesider på <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/4-tematekster/bruk-av-fysiske-og-tekniske-testar-i-kroppsoving/>. (Opplaget 14.01.19)

handlet om autonomi. Gjennomsnittsscoren for kompetanse og tilhørighet var henholdsvis 3.93 og 3.74 på en fempunkts skala. En gjennomsnittsscore nærmere det øvre sjiktet i skalaene tilsvarer en høyere følelse av de ulike variablene. Som forklart tidligere har de psykologiske behovene positive korrelasjoner med et oppfattet mestringsklima i klassen. Dette blir forklart i korrelasjonsmatrisen (tabell 2), og regresjonsanalysene som undersøkte motivasjonsklimaet opp mot de ulike psykologiske behovene (tabell 3-5). Alle regresjonsanalysene hadde høye betaverdier for mestringsklimaets betydning for de psykologiske behovene; autonomi, kompetanse og tilhørighet. Det var negative betaverdier i forhold til prestasjonsklimaets betydning for autonomi og tilhørighet. Variansen i regresjonsanalysene var mellom 20.5-54.5 %, som tilsvarer at relativt store deler av de psykologiske behovene kan forklares av motivasjonsklimaene. Dermed bør lærere ta i bruk ulike teknikker for å oppnå et opplevd mestringsklima for elevene. Den deskriptive statistikken tyder på at lærerne er godt i gang med dette, med det er likevel mulighet for forbedring.

I fra barndommen får elevene mye konkurransepreget adferd fra idretten. Innenfor lagspill ønsker en klubb å vinne kamper, og dermed får god individuell prestasjon ofte mye oppmerksomhet. Dette kan for eksempel være mye spilletid under kampene, sosial status og ros fra trenere og medspillere. Av egen erfaring har jeg hørt barn fra 6-årsalderen fortelle meg hvem som vant kampen, og hvem som scoret mål. Hvis dette er fokuset i noen kulturer, skaper man prestasjonsklima allerede da de begynner på skolen. Dette klimaet kan skapes av både trenere og foreldre, samt av medspillere. Hvis det første foreldrene spør om etter en fotballkamp er hvem som vant, blir fokuset på å skille vinnere fra tapere. Med tanke på at dette bidrar til å skape et prestasjonsklima, *kan* dette være en bidragsyter for at unge dropper ut av idretten. Konsekvensen av å slutte tidlig i idretten kan være at unge kan få en lav følelse av kompetanse, i hvert fall i den idretten de drev med. På sikt kan dette være uheldig for motivasjonen i forhold til fremtidig fysisk aktivitet. Ifra mine data (tabell 2) var det sterke korrelasjoner med en følelse av kompetanse, og intensjoner om å være fysisk aktiv i fremtiden.

En høy følelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet i kroppsøvningsfaget kan ha store følger også for den videregående eleven senere i livet. Siden følelsen av alle disse psykologiske behovene var på den positive siden av skalaen i den deskriptive statistikken, (tabell 1) kan det gi positive konsekvenser for mine respondenter. Mine resultater viste at de fleste av respondentene deltok på treningssentrene eller gjorde egenaktiviteter, slik som



jogging og turgåing (tabell 14). Det at flere trener på treningssentre eller driver egenaktivitet kan være en positiv konsekvens i forhold til en følelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet innen kroppøving. I hvert fall skal, ifølge SDT, tilfredsstillelse av de psykologiske behovene gi en nærmere selvbestemt motivasjon. Tidligere forskning har også vist at selvbestemt motivasjon har gode intensjoner om å være i fysisk aktivitet på i fritiden og i fremtiden (Dyrstad et al., 2007; Frederick-Recascino, 2002; Standage et al., 2007). Mange elever drar på treningssentre for å trene sammen. Ved å trene sammen føler de en viss tilhørighet, samtidig som valgfrihet innen treningsøvelser gir en viss autonomi. Om de har en økning i antall repetisjoner eller kan løfte tyngre vekter i forhold til tidligere treningsøkter, kan dette føre til en økning i følelsen av kompetanse. Det er selvfølgelig mulighet for at deltakelse på treningssentre og egenaktivitet også kan gi negative følger for de psykologiske behovene. Elever som sammenligner seg med andre, for eksempel de som de trener med, kan få en lav følelse av kompetanse. Dersom man ikke har noen å trene sammen med, kan dette gi en lav følelse av tilhørighet. Som vist både tidligere i oppgaven og tidligere forskning kan en tilfredsstillelse av de psykologiske behovene gi motivasjonsformer som nærmer seg selvbestemt motivasjon. Elever med en mer selvbestemt motivasjon har større engasjement i aktivitetene, bedre prestasjoner, flere høykvalitetsformer for læring, en større følelse av velvære og de holder på med aktivitetene lengre (Ryan & Deci, 2000). Dermed kan en lavere følelse av kompetanse og tilhørighet ha konsekvenser både kognitivt og fysisk for elevene. Kanskje en mangel på tilfredsstillelse av de psykologiske behovene kan være en faktor for elevenes inaktivitet. I hvert fall tyder alt på at en tilfredsstillelse av de psykologiske behovene gir positive konsekvenser for fysisk aktivitet.

### 7.3 Elevers motivasjon har mye å si

Innenfor egen deskriptiv statistikk (tabell 1) ser man at elevene scorer høyest på identifisert regulering, deretter indre motivasjon, introjektert regulering, ytre regulering og til slutt amotivasjon. Indre motivasjon, identifisert regulering og amotivasjon hadde en Chronbach Alfa over 0.7. Ytre regulering og introjektert regulering hadde en score under 0.7, som tilsvarer at det er en dårlig reliabilitet mellom spørsmålene. Dermed bør ikke disse to variablene trekkes inn i min konklusjon rundt hvorfor elever har den spesifikke typen motivasjon, og de motivasjonelle konsekvensene dette fører til. Av forskningen til Frederick-Recascino blir det konkludert med at ytre motiverte elever har lavere intensjon om å være i fysisk aktivitet i fremtiden. Disse individene holder ikke på med aktivitetene like lenge som

elever som har en mer selvbestemt form for motivasjon (Frederick-Recascino, 2002). Med dette i tankene kan det tyde på at kontrollert motivasjon har en negativ påvirkning på eleven i forhold til fremtidig fysisk aktivitet.

Innenfor korrelasjonsmatrisen (tabell 2) er det sterke positive korrelasjoner mellom indre motivasjon og identifisert regulering, samt elevenes egen innsats i timene og deres interesse for faget. Disse motivasjonstypene hadde også relativt sterke korrelasjoner med elevenes intensjoner om å drive fysisk aktivitet i fremtiden. Det var også sterke negative korrelasjoner med elevenes følelse av kjedsomhet i timene. På andre siden av motivasjonsspekteret er amotivasjon. Amotivasjon hadde sterke korrelasjoner med elevenes følelse av kjedsomhet, og negativt sterke korrelasjoner med elevens innsats og interesse for faget. Ifølge SDT føler amotiverte elever ikke noen grunn til å være med på aktivitetene overhode. Noen kjennetegn på amotiverte elever er at de kan ha dårlig følelse av kompetanse, aktiviteten er uinteressant eller at elevens forutsetninger ligger for langt unna de ønskede resultatene (Ryan & Deci, 2000). Dette samsvarer med mine resultater som viste en sterk negativ korrelasjon mellom amotivasjon og kompetanse (tabell 9). Amotivasjon hadde også sterke negative korrelasjoner med interesse for faget. Elever som scoret høyt på amotivasjon kjedet seg også i timene. I regresjonsanalysen som undersøkte de ulike motivasjonsreguleringene, og deres påvirkning på kjedsomhet og interesse (tabell 11 og 12), hadde amotivasjon en sterk positiv samvariasjon på variabelen kjedsomhet. Amotivasjon hadde også en svak negativ samvariasjon på elevenes interesse for faget. Dermed stemmer mine funn med tidligere forskning (Standage et al., 2007). Dersom elevene har en mer selvbestemt form for motivasjon, påvirker dette elevenes innsats og interesse for faget. På andre siden av motivasjonsskalaen, kan amotiverte elever ha en lav følelse av interesse i kroppsøvingstimene. Dette kan være på grunnlag av lav følelse av kompetanse i de ulike aktivitetene. Det kan også komme av at elever føler at deres egen kompetanse ikke kommer opp mot ønsket nivå. Videre på grunn av at de synes kroppsøvingstimene er kjedelige. Dersom fokuset hadde vært mer på å sammenligne med seg selv, og ikke andre, kunne dette fått positive følger for motivasjonen. En mer tilpasset opplæring kan gjøre at også de elevene med lav følelse av kompetanse kan oppleve mestring i aktivitetene. Hvis man begynner med aktiviteter på et relativt lavt ferdighetsnivå, som alle klarer, kan det gjøre at elevene opplever mestring. Etter hvert kan man øke vanskelighetsgraden på aktivitetene, slik at elevene med bedre ferdigheter kan utfordre seg selv. Dette kan gjøres individuelt, gruppevis eller i hele klassen. Det er svært viktig å oppfordre til å utfordre elevenes ferdighetsnivå, men likevel være tydelig på at det er lov å

feile. Eksempler på slike aktiviteter er styrkesirkel med tre ulike vanskelighetsgrader på hver stasjon, slik at elevene kan bestemme hvilket nivå de ønsker å prøve seg på. Man kan også dele elevene opp i par innenfor volleyball, der man begynner med fingerslag to meter fra hverandre. Da kan læreren gi hvert par utfordringer som passer deres kompetansenivå, slik som å gå et skitt lengre bak, få elevene til å ta høyere fingerslag til hverandre, prøve å slå ti slag mellom hverandre, og så videre. Disse enkle variantene kan gi elevene en høyere følelse av kompetanse, større interesse og mindre kjedsomhet i timene. Disse øvelsene, sammen med lærerens formidlingsevne og fokus, kan bidra til et mestringssklima i kroppsøvingstimen, der individuell innsats, læring og mestring står i større fokus enn sosial sammenligning, slik som i et prestasjonsklima.

Da elevene blir eldre er det også et stort press fra sosiale media. Reklamer og bilder florerer på nettet om *det perfekte liv*. Det ligger mange videoer om hvordan man skal trene for å få flatere mage, større rumpe og større lår. Innenfor treningsblogger og Instagram finner man mange bilder som viser hvordan man skaffer seg *den perfekte kroppen*. Mange bilder er også retusjert, som gjør at den perfekte kroppen er urealistisk. Dette kan over tid skape et skjevt bilde av gevinsten av å være fysisk aktiv. For å motvirke denne kulturelle trenden kan kroppsøvingsfaget være en motpol. Dersom læreren tydeliggjør hva fysisk aktivitet kan bidra til, kan dette dra fokuset bort fra kroppspresset. Om elevene forstår hvilke helsegevinster man får av regelmessig fysisk aktivitet, både psykisk (Piercy et al., 2018) og fysisk (World Health Organization, 2019), kan også dette bidra til å minske det kroppspresset som florerer på sosiale medier. I nyere tid har flere begynt å dokumentere på nettet da de er ute i naturen eller på toppen av et fjell. Dette gjelder også de som gjør litt mer ekstreme friluftslivsaktiviteter, slik som utforkjøring i en fjellside, kiting over Hardangervidda, strikkhopp og så videre. Om denne trenden bidrar til et sunnere fokus på fysisk aktivitet, er opptil hver enkelt å avgjøre. Kanskje dette kan bidra til et mindre fokus på selve utseende, men heller hva kroppen er i stand til.

#### 7.4 Fysisk aktivitet utenfor skolen og i fremtiden

Skolens formål er å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Elevenes motivasjon har mye å si for disse to variablene. Frederick-Recascino fant ut at personer med en ytre motivasjon ikke hadde store intensjoner med å være fysisk aktive i fremtiden (Frederick-Recascino, 2002). Det samme har annen forskning også konkludert med, men også funnet ut at elever med amotivasjon ikke har noen intensjoner om å være fysisk aktive i

fremtiden (Chatzisarantis et al., 2003; Haerens et al., 2010; Ntoumanis, 2001a; Standage et al., 2003). I forhold til min undersøkelse rapporterte respondentene at 38.8 % av elevene hadde i høyt fysisk aktivitetsnivå, 26.5 % var middels fysisk aktive, mens 15.3 % var i kategorien lavt fysisk aktiv. Dermed havner de fleste elevene innenfor kategorien høyt fysisk aktivitetsnivå (tabell 16). Disse elevene hadde en signifikant høyere følelse av kompetanse, innsats og fremtidsplaner (tabell 17). De kjedet seg også mindre enn elevene med lavt fysisk aktivitetsnivå. Sett fra tidligere forskning skal tilfredsstillelse av de psykologiske behovene gi større engasjement i aktiviteten, bedre prestasjoner, færre som slutter i aktiviteten, flere høykvalitetsformer for læring og en høyere følelse av velvære (Ryan & Deci, 2000). Dette kan tyde på at elever som har høyt aktivitetsnivå *kan ha* en nærmere selvbestemt motivasjon, siden de også har en høyere følelse av kompetanse. Elevene med høyt aktivitetsnivå hadde også større innsats i timene, kjedet seg mindre og hadde høyere intensjoner om å være fysisk aktive i fremtiden i forhold til elevene med lavt aktivitetsnivå. Disse egenskapene sammenfaller med en mer selvbestemt motivasjon (Ryan & Deci, 2002). Dermed kan det tyde på at elever med høyt aktivitetsnivå har en nærmere indre motivasjon enn elever med lavt aktivitetsnivå.

Mine funn kan også tyde på at elevenes følelse av kompetanse har mye å si for det fysiske aktivitetsnivået. Om elevene føler at de har høy kompetanse i kroppsøving kan dette lede til at de er mer fysisk aktive på fritiden. Dersom fokuset i kroppsøvingfaget ligger på individuell forbedring, mens den sosiale sammenligninga blir nedtonet, *kan* dette gjøre at flere elever føler seg kompetente i faget. Individuell fremgang bør dermed settes i fokus mye tidligere i skolegangen. Dette kan gi økt følelse av mestring, økt følelse av kompetanse og på sikt føre til mer fysisk aktivitet i hverdagen. Dette kan videre føre til at elevene har gode intensjoner om å drive fysisk aktivitet i fremtiden.

## 7.5 Praktiske implikasjoner i kroppsøvingfaget

Tidligere forskning og mine funn fra undersøkelsen, peker mot at et oppfattet mestringsklima har flere gunstige utfall enn et oppfattet prestasjonsklima. Et verktøy for å oppnå et mestringsklima er å benytte seg av Ames TARGET. Det å sette søkelys på oppgavene (*task*) i kroppsøvingstimene kan være nyttig for elevenes følelse av mestringsklima. Lærere bør ha varierte, meningsfulle oppgaver som gjør at alle elevene oppnår en form for mestring. Læreren bør gi utfordringer som er tilpasset elevenes ferdighetsnivå, og veilede elevene slik at

de kan klare disse utfordringene. Et praktisk eksempel er for eksempel hvis man skal ha volleyball i kroppsøvingstimen. Da kan elevene gå sammen to og to. Så står de tre meter fra hverandre og kun slår fingerslag til hverandre. Elevene skal prøve å slå ti slag til hverandre uten at ballen går i bakken. Etter hvert som elevene får dette til kan læreren gi mer utfordringer, slik som å gå lengre fra hverandre eller slå 20 slag mellom hverandre.

Et annet aspekt innenfor TARGET er å gi elevene valg (*authority*). La elevene få være med å ta beslutninger i forhold til valg av øvelser, og i den forstand la elevene få ansvar for egen læring. Hvis elevene for eksempel skal ha en periode med volleyball, kan elevene være med å bestemme hvilke aktiviteter de skal gjøre, hvordan de skal gjennomføre oppvarminga, hvem som skal ha ansvar for de forskjellige delene av økta og så videre. For å oppnå en følelse av et mestringsklima er feedback (*recognition*) en viktig del. En lærer bør gi private tilbakemeldinger til hver elev. Dette skal være så individuelt at hver elev skal ha mulighet til å oppnå anerkjennelse og belønning (vanligvis i form av medelevers og spesielt lærerens ros). Under feedbacken bør fokuset være på innsats og forbedring av individuell ferdighet, slik at fremgang og mestring er i fokus. Under en volleyballøkt kan læreren dele opp klassen i par, så kan elevene slå fingerslag mellom seg. Underveis kan læreren gå rundt og gi elevene konstruktive tilbakemeldinger på riktig teknikk, rose eleven for god innsats, og forsøke å pushe eleven til å yte mer. Etter en periode med volleyball kan elevene evaluere (*evaluation*) sin egen innsats og egen ferdighet. Elevene bør også kunne evaluere lærerens valg av aktiviteter, slik at læreren kan få en feedback på hvordan elevene følte hvordan perioden gikk. Like viktig er det at læreren også evaluerer hvordan økten går, slik at man kan velge bort aktiviteter som ikke fungerer og ta med aktiviteter som fungerer godt videre. En lærer bør skape rom for at eleven kan evaluere seg selv, altså om eleven klarte det slik han/hun ønsket.

Et annet viktig aspekt innenfor TARGET omhandler hvordan man grupperer (*grouping*) elevene. Læreren bør benytte seg av varierende og fleksible måter å gruppere elevene på. Dette kan være ulikt antall i gruppen, men også forskjellige personer innad i gruppene. Lager man heterogene grupper med forskjellig nivå innad i gruppa kan elevene lære og hjelpe hverandre. Dette kan styrke en følelse av tilhørighet innad i gruppa. Det siste aspektet i TARGET handler om hvordan læreren setter av tid (*time*) til at elevene skal få mulighet til å forbedre seg i en ferdighet. Innenfor kroppsøvingsfaget kan dette være å gjøre utfordrende øvelser på nytt, slik at elevene får tid til å mestre aktivitetene. Å gi tid og veiledning til elevene kan bidra til at de mestrer utfordringene over tid. I for eksempel en volleyballtime kan læreren fortsette med fingerslag dersom noen i gruppa fortsatt sliter med å få kontroll på

ballen. Elevene som har gode fingerslag kan få enda vanskeligere utfordringer, slik at de elevene som ikke har så gode fingerslag kan få tid til å mestre denne ferdigheten. Gode tilbakemeldinger sammen med god tid kan bidra til at eleven med dårlig teknikk mestrer fingerslaget etterhvert. Om man oppnår alle disse seks aspektene innenfor kroppsøvingstimene skal dette gi et mestringsklima, som har positive følger for elevenes motivasjon (Ames, 1992a). Men det er få kroppsøvingstimer i uka, og den tiden elevene kan være i fysisk aktivitet i timene er kort. Dermed er det svært viktig for læreren å forberede seg godt før timene og være åpen for fleksibilitet og improvisasjon.

I kroppsøvingstimene driver mange lærere med ulike konkurranseformer. Ofte deler man lag, og så spiller lagene mot hverandre. Vanlig er det da at de med best ferdigheter i aktiviteten klarer å score poeng, og vinner kamper. Dette er faktorer som kan ha sammenhenger med et oppfattet prestasjonsklima. Men kroppsøvingen er ulikt fra idretten. Det bør være fokus på mestring, utvikling og innsats. Da kan man nedtone et prestasjonsklima ved at det er mer tilfeldig hvem som vinner. I for eksempel en basketkamp kan man si at minst man må sentre til minst fire personer innad i laget før noen kan skyte på kurven. Og hvis man sentrer til alle innad i laget får man to ekstra poeng. En annen variant for å gjøre vinneren mer tilfeldig er hvis man spiller for eksempel innebandy. Man deler opp lag, og så skal lagene bestemme seg for en «joker» på laget. Jokerens mål er de eneste som er gyldig, men jokerens identitet blir ikke avslørt før etter kampens slutt. Så spiller man kamper mot hverandre på 4-5 minutter. Etter kampens slutt skal lagene tippe på hvem som er jokeren på det andre laget. Tipper man riktig får man fem ekstra mål. Med disse to konkurransevariantene blir samspillet satt høyere enn hvem som scorer mål. I tillegg blir det forhåpentligvis det mer tilfeldig om hvem som vinner.

## 7.6 Metodiske valg og feilkilder

Igjennom oppgaven får forskeren forskjellige valg. Det er lurt å være bevisst over hvorfor man velger det ene over det andre. Disse valgene kan både være styrker og svakheter til oppgaven.

### 7.6.1 Begrensning av motivasjonsteori

I min oppgave har jeg valgt å undersøke elevenes motivasjon i kroppsøving gjennom SDT (Deci & Ryan, 1985, 2000) og AGT (Nicholls, 1989). Andre måter å se på menneskers adferd er for eksempel gjennom en sosiokognitiv læringsteori (Bandura, 1977). Denne teorien handler kort fortalt om elevens mestringstro kombinert med det gjensidige samspillet med

eleven, dens adferd og miljøet. Klarer en elev en utfordrende aktivitet, har den større tro på at den kan klare en ny aktivitet som ligner på den forrige. Eleven samhandler godt med de andre i klassen (miljøet) og de ønsker å fortsette med aktiviteten (adferd)(Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013). Også Vygotskis sosiokulturelle tilnærming til læring kan være en måte å gå dypere inn på hvordan elevene forstår læring (spesielt innenfor *den proksimale utviklingssonen*), og over tid oppnår ferdigheter i kroppøving. Denne måten å forstå utvikling og læring på kunne ha forklart litt mer om hvordan elevene opplever mestring. Også den proksimale utviklingssonen kan være et middel for å forklare elevenes forbedrede følelse av kompetanse. Men for å begrense oppgaven, valgte jeg kun å fokusere på motivasjon gjennom SDT og motivasjonsklimaet i AGT.

### 7.6.2 Antall respondenter

Hvor mange respondenter man bør ha, avhenger av hvor mange variabler forskeren bruker. En tommelfingerregel tilsier at man skal ha ti respondenter per variabel (Wampold & Freund, 1987). I min studie bruker jeg 16 forskjellige variabler; to motivasjonsklima, de tre psykologiske behovene, fem ulike typer motivasjonsreguleringer, innsats, fremtidsplaner angående fysisk aktivitet, kjedsomhet i timene, interesse for faget, hvor mye fysisk aktivitet elevene driver med på fritiden, samt hvilke fysiske aktiviteter elevene driver med på fritiden. Dette tilsier at jeg burde hatt 160 respondenter til min oppgave. Dessverre fikk jeg bare 98 elever til å svare på undersøkelsen. Dette er nok en svakhet i oppgaven. Likevel er det tilstrekkelig med svar til å trekke tendenser i forhold til de ulike variablene.

### 7.6.3 Feilkilder ved gjennomføring av spørreundersøkelse

Det finnes både fordeler og ulemper ved å gjennomføre en spørreundersøkelse. I en rapport fra helsedirektoratet (2009) forklarer de disse fordelene og ulempene. Det positive med enkelte spørreskjema er å kunne klassifisere svarene i ulike kategorier. Med dette kan man undersøke store grupper og få mye data angående aktivitetsvanene til respondentene. På en annen side kan det være vanskelig å kartlegge manglende svarevne. Altså om de ulike svaralternativene passer til det respondenten ønsker å svare. Som regel vil ikke respondenten ha mulighet til å utdype eller forklare seg ytterligere gjennom spørreundersøkelsen. Forskeren stiller også krav til at respondentene har omtrent samme oppfatning som forskeren selv, i forhold til av hva begrepene som blir brukt betyr. Spørreskjema stiller også spørsmål tilbake i tid. Dersom spørsmålene handler om hendelser som skjedde for lenge siden, vil svaret

avhenge av respondentenes hukommelse. I tillegg blir ofte aktivitet med hard intensitet husket best, mens aktiviteter med lav til moderat intensitetsnivå blir underrapportert. Dette ettersom de sistnevnte aktivitetene ofte ikke er planlagt. Aktivitet blir rapportert med en høyere intensitet dersom personen er i dårlig form. Dette medfører at rapportert aktivitet med høy intensitet ofte er overestimert i spørreundersøkelser (Anderssen et al., 2009). De dataene jeg fikk fra respondentene har trolig noen feilkilder. Det var omtrent 101 spørsmål over 12 sider, som er i øvre sjiktet på om elevene orker å svare ordentlig (Johannessen, 2007b). Det er mulighet for at elevene bare trykket på et svaralternativ mot slutten. De siste spørsmålene handlet om type aktivitet elevene drev med utenfor skolen og IPAQ. Disse svarene vil dermed være mest utsatt for tilfeldig avgitt svar.

Dermed kan en feilkilde være hvordan elevene vurderer seg selv. Lee, MacFarlane, Lam og Stewart sammenlignet 23 studier med bruken av IPAQ og faktisk målt fysisk aktivitet. De konkluderte med at korrelasjonen mellom rapportert fysisk aktivitet og respondentenes faktiske fysiske aktivitetsnivå var under de standardene som er vanlig brukt i litteraturen (Standard over 0.5, mens forskernes korrelasjon lå mellom 0.09-0.39). I de fleste studiene forskerne undersøkte, ble den rapporterte fysiske aktiviteten overvurdert (gjennomsnittlig 84% mer rapportert enn faktisk fysisk aktivitet)(Lee, Macfarlane, Lam & Stewart, 2011). Det kan derfor tenkes at mine respondenter rapporterer litt høyere aktivitetsnivå enn det som er reelt. I min undersøkelse havnet gjennomsnittet innenfor høyt aktivitetsnivå. De rapporterte at de var i meget fysisk aktivitet 2.4 dager i uka og 2.26 dager i middels fysisk aktivitet. De rapporterte at de var fysisk aktive minst 1.5 time hver gang. De rapporterte også at de gikk 3.85 dager hver uke, og da gikk de i gjennomsnitt 39 minutter hver gang de gikk. Med disse klarer alle elevene helsedirektoratets anbefalinger, med meget god margin. I helsedirektoratets rapporter om fysisk aktivitet tilfredsstillter under halvparten av alle 15-åringer helsedirektoratets anbefalinger (Steene-Johannessen et al., 2019). Også bare 27 % av personer mellom 20-34 tilfredsstillter krav om 150 minutter i fysisk aktivitet (Hansen et al., 2019). Med tanke på disse rapportene og hva mine respondenter har svart er det tenkelig at det enten spørsmålene har vært uklare eller at svarene har blitt overrapportert.

Andre feilkilder handler om elevens egen beregningsevne i forhold til skalaene i spørreskjemaet. For det første kan noen elever sammenligne seg i forhold hvordan eleven tror andre i klassen tenker. For eksempel at Per trykker på *litt enig*, fordi han tenker Espen trykker *nøytral*, og Per er mer enig i påstanden enn hva han tenker Espen er. For det andre er det variasjoner i forhold til hvordan elevene måler seg selv opp mot skalaene. For eksempel



innenfor utsagnene som omhandler elevenes følelse av autonomi i kroppsøving er skalaen fra 1-7, der 1 er helt usant og 7 er helt sant. Hva som kjennetegner en score på 4, 5 eller 6 avhenger av elevenes beregningsevne. Disse feilkildene ble ikke tatt hensyn til i resultatdelen, men dette bør poengteres da man trekker slutninger fra egne resultater.

## 8.0 Avsluttende ord

I dagens samfunn er det flere med BMI over 25 enn for 30 år siden (Jacobsen & Aars, 2015). Dette kan komme av et mer moderne samfunn med mer kollektivtrafikk, bilkjøring, mindre fysisk anstrengende arbeidsliv og generelt en mer stillesittende hverdag. Kroppsøving i skolen skal bidra til en mer fysisk aktiv livsstil og en livslang bevegelsesglede. Fysisk aktivitet henger sammen med elevens motivasjon, og dette har konsekvenser for fremtidig fysisk aktivitet. Min undersøkelse viser at elever med selvbestemt motivasjon har en høyere interesse i faget og har større intensjoner ved å være i fysisk aktivitet i fremtiden i forhold til de andre typene motivasjon. Min undersøkelse viste også at elever med ytre regulering og amotivasjon har negative korrelasjoner med intensjoner for fysisk aktivitet i fremtiden. I en tid der man blir bombardert med bilder (ofte retusjerte), kostholdstips, treningsvideoer og hva man skal gjøre for å oppnå det perfekte liv, kan kroppsøvingens fagets motivasjonsklima være en stor bidragsyter til å skape et annerledes fokus enn sosial sammenligning og anerkjennelse. Kroppsøvingslæreren kan, sammen med elevene, skape rammer for læring og mestring, og samtidig nedtone den sosiale sammenligningen. Kroppsøvingens faget kan være en arena der elevene ikke er vinnere og tapere, men heller har fokus på innsats, glede og mestring. Mestringsklimaet skal ha gode sammenhenger med selvbestemt motivasjon, som gir bedre funksjoner innad i klassen, forbedret prestasjon, økt standhaftighet i aktivitetene og gode affektive responser. Spesielt elevenes følelse av kompetanse kan ha mye å si på fremtidig fysisk aktivitet, både i forhold til tidligere forskning og fra mine resultater. Dersom elevenes eget fokus hadde vært nærmere individuell framgang enn sosial sammenligning, kan dette gi gunstige konsekvenser senere i livet. I hvert fall kan dette bidra til at elevene får høyere følelse av kompetanse. For å skape et mestringsklima kan læreren benytte seg av verktøyet *TARGET* som hjelpemiddel. Mestrer man dette hjelpemiddelet kan dette ha positive følger for elevenes daværende og fremtidige aktivitetsnivå.

## 9.0 Referanseliste

- Aadland, E. & Anderssen, S. A. (2013). Effekt av fysisk aktivitet på vektreduksjon. *Tidsskriftet Den norske legeforening*. doi: 10.4045/tidsskr.12.0523
- Ames, C. (1992a). Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes. I G. Roberts (Red.), *Motivation in sport and exercise*. Illinois: Human Kinetics Books.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Anderssen, S. A. & Andersen, L. B. (2004). Data basert på spørreskjemaet "International Physical Activity Questionnaire".
- Anderssen, S. A., Bjørge, H. H., Bjørge H., Kolle, E., Steene-Johannessen, J., Børsheim, E., Holme, I. & Kanlgruppen. (2009). Fysisk aktivitet blant voksne og eldre i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2008 og 2009 (s. 105). Helsedirektoratet: Helsedirektoratet.
- Assor, A., Vansteenkiste, M. & Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 482.
- Bakken, A. (2016). Ungdata. Nasjonale resultater 2016, (s. 107). Oslo: NOVA.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N. & Nikitaras, N. (2007). Comparing dichotomous and trichotomous approaches to achievement goal theory: An example using motivational regulations as outcome variables. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 683-702.
- Braithwaite, R., Spray, C. M. & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628-638.
- Breivik, G. & Rafoss, K. (2017). Fysisk aktivitet; omfang, tilrettelegging og sosial ulikhet: UIT. Norges Arktiske Universitet, Norges Idrettshøgskole, Helsedirektoratet.
- Chatzisarantis, N. L., Hagger, M. S., Biddle, S. J., Smith, B. & Wang, J. C. (2003). A meta-analysis of perceived locus of causality in exercise, sport, and physical education contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(3), 284-306.

- Christophersen, K.-A. (2013). Kapittel 5 Multippel regresjonsanalyse: Simultan analyse  
*Introduksjon til statistisk analyse. Med oppgaver og oppgaveløsninger* (Vol. 2, s. 56-62).  
Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*: Springer US.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: Doi 10.1207/S15327965pli1104\_01
- Duda, J. L. (1992). Motivation in Sport Settings: A Goal Perspective Approach. I G. Roberts (Red.), *Motivation in sport and Exercise*: Human Kinetics
- Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of educational psychology*, 84(3), 290.
- Dyrstad, S. M., Miller, B. W. & Hallén, J. (2007). Physical fitness, training volume, and self-determined motivation in soldiers during a peacekeeping mission. *Military medicine*, 172(2), 121-127.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N. & Duda, J. L. (2006). A test of self-determination theory in the exercise domain. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(9), 2240-2265.
- Epstein, J. L. (1988). Effective Schools of Effective Students: Dealing with Diversity. *Policies for America's Public Schools: Teachers, Equity, and Indicators*, 7-63.
- Ferrer-Caja, E. & Weiss, M. R. (2000). Predictors of Intrinsic Motivation among Adolescent Students in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 267-279. doi: 10.1080/02701367.2000.10608907
- Ferrer-Caja, E. & Weiss, M. R. (2002). Cross-Validation of a Model of Intrinsic Motivation With Students Enrolled in High School Elective Courses. *The Journal of Experimental Education*, 71(1), 41-65. doi: 10.1080/00220970209602056
- Flatner, A. (2007). Motivasjon for kroppøvningsfaget i ungdomsskolen. - Et multidimensjonelt perspektiv-. *Avdeling for allmennvitenskaplige fag*.
- Frederick-Recascino, C. M. (2002). Self-determination theory and participation motivation research in the sport and exercise domain. I E. Deci & R. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research* (Vol. 277, s. 277-296). University of Rochester: Rochester Press.
- Frederick, C. M. (1999). *Measuring participation motivation in sport: the MPAM approach*. Paper presentert på International Conference on Self-Determination Theory, Rochester, New York.

- Friis, S. & Vaglum, P. (1999). Er målingene til å stole på? Om reliabilitet og validitet *Fra idé til prosjekt: en innføring i klinisk forskning* (s. 244 s.). [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Goudas, M. & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European journal of Psychology of Education*, 9(3), 241.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I. & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16(2), 117-139.
- Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport: Human Kinetics*.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Culverhouse, T. & Biddle, S. J. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: a trans-contextual model. *Journal of educational psychology*, 95(4), 784.
- Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. D. (2016). The Trans-Contextual Model of Autonomous Motivation in Education: Conceptual and Empirical Issues and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 360-407. doi: 10.3102/0034654315585005
- Hall, H. K. (1990). *A social-cognitive approach to goal-setting: The mediating effects of achievement goals and perceived ability*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Hansen, B., Anderssen, S. A., Steene-Johannessen, J., Ekelund, U., Nilsen, A., Andersen, I., . . . Kolle, E. (2019). Fysisk aktivitet og sedat til blant voksne og eldre i Norge - Nasjonal kartlegging 2014-2015. I Helsedirektoratet (Red.): Helsedirektoratet.
- Jacobsen, B. K. & Aars, N. A. (2015). Changes in body mass index and the prevalence of obesity during 1994–2008: repeated cross-sectional surveys and longitudinal analyses. The Tromsø Study. *BMJ Open*, 5(6). doi: 10.1136/bmjopen-2015-007859
- Johannessen, A. (2007a). Bivariat analyses - å undersøke sammenhenger mellom to variabler *Introduksjon til SPSS* (Vol. 3, s. 99-116): Abstrakt forlag.
- Johannessen, A. (2007b). Å samle inn data for analyse i SPSS - utarbeiding av spørreskjema *Introduksjon i SPSS* (Vol. 3, s. 25-37): Abstrakt forlag.
- Kolle, E., Stokke, J. & Hansen, B. (2012). Fysisk aktivitet blandt 6-, 9- og 15-åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2011: Helsedirektoratet.

- Kvaavik, E., Seppola Tell, G. & Klepp, K. I. (2002). [Stability of body mass index from adolescence to adulthood]. *Tidsskr Nor Laegeforen*, 122(9), 894-900.
- Lee, P. H., Macfarlane, D. J., Lam, T. H. & Stewart, S. M. (2011). Validity of the International Physical Activity Questionnaire Short Form (IPAQ-SF): a systematic review. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 8, 115-115. doi: 10.1186/1479-5868-8-115
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). Læring og forventning om mestring *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (Vol. 2, s. 241-268): Fagbokforlaget.
- McAuley, E., Duncan, T. & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research quarterly for exercise and sport*, 60(1), 48-58.
- Miller, B. & Roberts, G. (2004). Long term exposure to a motivational emphasis on winning in copetivite youth soccer and it's effet on moral functioning, reasoning, and behavior. *Advancement of applied sport psychology*.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2001a). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19(6), 397-409.
- Ntoumanis, N. (2001b). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 71(2), 225-242.
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 55(6), 8-12.
- Pallant, J. (2010). *Getting started SPSS survival manual*: Allen & Unwil Book Publishers, Australia.
- Parish, L. & Treasure, D. (2003). *Physical Activity and Situational Motivation in Physical Education: Influence of the Motivational Climate and Perceived Ability* (Vol. 74).
- Piercy, K. L., Troiano, R. P., Ballard, R. M., Carlson, S. A., Fulton, J. E., Galuska, D. A., . . . Olson, R. (2018). The Physical Activity Guidelines for Americans. *Jama*, 320(19), 2020-2028. doi: 10.1001/jama.2018.14854
- Reinboth, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and emotion*, 28(3), 297-313.

- Richer, S. & Vallerand, R., J. (1998). Construction and validation of the perceived relatedness scale. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 129-137.
- Roberts. (2012). Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: After 30 years, where are we? (Vol. 3, s. 5-58).
- Roberts & Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 6(1), 46-56.
- Rokholm, B., Baker, J. L. & Sørensen, T. I. A. (2010). The levelling off of the obesity epidemic since the year 1999—a review of evidence and perspectives. *Obesity reviews*, 11(12), 835-846.
- Rosenthal, R. & Babad, E. Y. (1985). Pygmalion in the Gymnasium. *Educational Leadership*, 43(1), 36-39.
- Ryan & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749.
- Ryan & Deci, E. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic perspective. *Handbook of self-determination research* (s. x, 470 p.). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Seippel, O., Strandbu, A. & Sletten, M. (2011). Ungdom og trening. Endring over tid og sosiale skillelinjer. *Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Nova Rapport 3/2011*.
- Skramstad, K. (1999). Kroppsøvingfaget, en "grønn lunge" i elevenes skolehverdag? *Kroppsøvingfaget, en "grønn lunge" i elevenes skolehverdag? En empirisk studie av de motivasjonelle klimaets betydning for barne- og ungdomsskoleelevers emosjonelle reaksjonsmønstre i kroppsøvingstimene*. Norges Idrettshøgskole.
- Standage, Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of educational psychology*, 95(1), 97.
- Standage, Gillison, F. & Treasure, D. (2007). Self-Determination and Motivation in Physical Education. I M. S. Hagger & N. L. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. USA: Human Kinetics.

- Standage & Ryan, R. (2012). Self-Determination Theory and Exercise Motivasjon: Facilitating Self-Regulatory Processes to Support and Maintain Health and Well-Being *Advances in Motivasjon in Sport and Exercise* (Vol. 3, s. 233-269): Human Kinetics.
- Steene-Johannessen, J., Anderssen, S. A., Bratteteig, M., Dalhaug, E., Andersen, I., Andersen, O., . . . Dalene, K. (2019). Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge 2018 (ungKan3) *Nasjonalt overvåkingssystem for fysisk aktivitet og fysisk form*. Norges Idrettshøyskole: Norges Idrettshøyskole og Folkehelseinstituttet.
- Trost, S. G. (2004). School Physical Education in the Post-Report Era: An Analysis From Public Health. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 318-337.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., . . . Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439.
- Vink, K. & Raudsepp, L. (2018). Perfectionistic Strivings, Motivation and Engagement in Sport-Specific Activities Among Adolescent Team Athletes (s. 596-611). Missoula, Mont. .:
- Wampold, B. E. & Freund, R. D. (1987). Use of multiple regression in counseling psychology research: A flexible data-analytic strategy. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 372.
- Waring, M., Warburton, P. & Coy, M. (2007). Observation of children's physical activity levels in primary school: Is the school an ideal setting for meeting government activity targets? *European Physical Education Review*, 13(1), 25-40. doi: 10.1177/1356336x07072672
- Wilson, P. M., Rogers, W. T., Rodgers, W. M. & Wild, T. C. (2006). The Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28, 231-251.
- World Health Organization. (2000). *Obesity: preventing and managing the global epidemic*: World Health Organization.
- World Health Organization. (2003). Health and development through physical activity and sport. Hentet fra <http://apps.who.int/iris/handle/10665/67796>
- World Health Organization. (2018, February 2018). Obesity and overweight. Hentet fra <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/>
- World Health Organization. (2019). Fact sheets - Physical activity. Hentet



- Xiang, P., McBride, R., Guan, J. & Solmon, M. (2003). Children's motivation in elementary physical education: An expectancy-value model of achievement choice. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(1), 25-35.
- Øia, T., & Bakken, A. . (2014). Midt i tenårene – noen tall fra UNGdata. *Tidsskrift For Ungdomsforskning*, 2(1).

## 10.0 Vedlegg

### Vedlegg 10.1 Samtykkeerklæring

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### **«Motivasjon og motivasjonsklima hos 3. videregående elever»**

#### Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å se på hvilken type motivasjon elever på 3. videregående skole har, og om denne har endret seg et halvt år etter endt videregående skolegang. Jeg ønsker også å se på hvilken type aktivitet de driver med på fritiden, elevens følelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet.

*Min hovedproblemstilling er: Hvordan påvirker oppfattet motivasjonsklima elevers motivasjon for kroppsøvingfaget i 3. klasse på videregående?*

Dette prosjektet er en mastergradstudie ved universitetet i Sørøst-Norge, avdeling Bø. Utvalget blitt valgt på grunn av fylkets resultat i forhold til Ungdatas undersøkelse i 2017 i forhold til trening på <http://www.ungdata.no/Helse-og-trivsel/Trening>. Jeg ønsker å spørre så mange som mulig om å delta på undersøkelsen fra ulike linjer på 3. videregående.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse på en elektronisk spørreundersøkelse. Gjerne også en lik spørreundersøkelse et halvt år senere. Spørsmålene blir å omhandle elevens aktivitetsvaner, type aktivitet, type motivasjon, følelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet. Elevene i undersøkelsen må være over 18. år for å delta på undersøkelsen.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun studenten og evt. veileder har tilgang til opplysningene. Opplysningene vil bli lagret på en prosjektmail som kun studenten har tilgang til. Det blir ingen personopplysninger, eller opplysninger om hvilken skole som deltar, så det er svært vanskelig å kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2018. Etter forsvaring av oppgaven, skal prosjektmailen slettes.

## **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Terje Strand på mail: [strandychandy@gmail.com](mailto:strandychandy@gmail.com), eller mobil: 41 65 15 53, eller veileder Michael Reinboth på mail: [michael.reinboth@usn.no](mailto:michael.reinboth@usn.no), eller på mobil: 35 95 27 77.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

**Ved å trykke på «Ja» samtykker du at du ønsker å delta i studien.**



Michael Sæther Reinboth

Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving Høgskolen i Sørøst-Norge

Postboks 235

3603 KONGSBERG

Vår dato: 12.05.2017

Vår ref: 54228 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.04.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

54228	<i>Fysisk aktivitet blant videregående elever. Endring av elevers treningsmotivasjon, mengden fysisk aktivitet og endring av type aktivitetsform etter endt videregående skolegang</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Michael Sæther Reinboth</i>
<i>Student</i>	<i>Terje Strand</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Terje Strand [strandyhandy@gmail.com](mailto:strandyhandy@gmail.com)



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 54228

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Ifølge prosjektmeldingen skal utvalget (videregående skoleelever) informeres muntlig av studenter i klasserommet om prosjektet og samtykke til deltakelse. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig (Høgskolen i Sørøst-Norge)
- prosjektets formål og problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling (spørreundersøkelse)
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt (01.05.2018)
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven - kontaktopplysninger til studenten og veileder.

Vi anbefaler at skoleelevne også får utlevert et skriftlig informasjonsskriv som inneholder punktene nevnt over, enten fysisk i klasserommet eller som forside for spørreundersøkelsen.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

## DATABEHANDLERAVTALE

I meldeskjemaet har dere opplyst at dere skal ta i bruk den eksterne surveytjenesten Questback. Vi legger derfor til grunn at det inngås en databehandleravtale. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder:

<http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

## PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 01.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler (Questback) må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelser.

## Vedlegg 10.3 Spørreundersøkelsen til mine respondenter

### 10.3.1: Generelle spørsmål

#### 1.Kjønn:

Gutt

Jente

### 10.3.2 Motivasjonsklima i kroppsøvningsfaget

<b>I min klasse i kroppsøving ...</b>	<b>Helt uenig</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Nøytral</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Helt enig</b>
<b>2. «... føler vi oss veldig fornøyde når vi lærer nye ferdigheter, ballspill og leker»</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3. «... er vi glade for at vi vanligvis lærer noe nytt»</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4. «... gir det vi lærer oss lyst til å øve/trene på dette enda mer»</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5. «... liker elevene seg når de prøver å gjøre sitt beste for å lære seg en ny ferdighet</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>6. «...er elevene veldig fornøyde når de får til nye ferdigheter».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>7. «... er det viktig å lære noe hver time».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>8. «... er læreren fornøyd når god innsats fører til at elevene blir flinkere».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>9. «... er læreren fornøyd når alle elevene er flinkere i ulike ferdigheter».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



10. «... er læreren mest fornøyd når alle elevene lærer noe nytt».
11. «... passer læreren på at jeg forstår hvordan jeg skal utføre en ferdighet før vi går over til å lære noe nytt».
12. «... prøver læreren å få oss til å forstå at det er naturlig å gjøre feil når vi skal lære noe».
13. «... er læreren spesielt opptatt av om jeg gjør fremgang».
14. «... bryr læreren seg like mye om alle elevene».
15. «... er læreren mer en venn og støtt enn en som bare «sjefer»».
16. «... er læreren oppriktig interessert i hvordan vi elevene har det».
17. «... forsøker vi å gjøre det bedre enn andre i klassen».
18. «... føler elevene seg mest fornøyde når de klarer å gjøre det bedre enn andre i klassen».
19. «... forsøker vi å oppnå ulike former for fordeler ved å gjøre det bedre enn andre i klassen».
20. «... er elevene som best får til ulike ferdigheter de som er mest vellykket».
21. «... er det veldig viktig for en elev å vise at han/hun er bedre i kroppsøving enn andre».

22. «... gir læreren mest oppmerksomhet til de flinkeste i klassen».
23. «... oppmuntrer læreren oss til å bli bedre enn våre klassekamerater».
24. «... blir bare de beste elevene lagt merke til».
25. «... er elevene ofte redde for å prøve seg på nye øvelser og aktiviteter».
26. «... er elevene ofte redde for å gjøre mulige feil fordi det vil føre til at andre elever vil mislike dem».
27. «... er elevene redde for å gjøre mulige feil fordi læreren vil mislike det».

### 10.3.3 Ulike typer motivasjon

	Helt uenig	Litt uenig	Nøytral	Litt enig	Helt enig
Jeg deltar i kroppsøvingstimene:					
28. «... på grunn av gleden ved å være i fysisk aktivitet».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. «... jeg pleide å ha god grunner for å delta, men nå spør jeg meg hvorfor jeg deltar».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. «... jeg får dårlig samvittighet hvis jeg <u>ikke</u> deltar i kroppsøvingstimene».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. «... det er en fin måte å være i fysisk aktivitet på».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. «... foreldrene mine gir meg penger eller ulike former for belønning for å delta».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. «... jeg synes det er spennende med kroppsøving».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. «... jeg lærer ting som er verdifulle fra kroppsøving».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. «... kroppsøving er nødvendig for at jeg skal trives med meg selv».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. «... jeg tror <u>ikke</u> kroppsøving er noe for meg».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. «... foreldrene mine, andre familiemedlemmer, lærere og venner vil at jeg skal delta».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. «... på grunn av gleden ved å lære noe nytt».

39. «... jeg vet ikke hvorfor jeg deltar, for jeg kan ikke se at jeg har noe utbytte av det».

40. «... jeg synes kroppsøving er en god måte å holde seg i form på».

41. «... foreldrene min, andre familiemedlemmer, læreren eller venner blir sinte hvis jeg ikke deltar».

42. «... jeg vil føle meg elendig hvis jeg ikke deltar i kroppsøvingstimene».

### 10.3.4 Elevenes følelse av tilhørighet

I min kroppsøvingstime føler jeg meg ...

	<b>Helt uenig</b>	<b>Litt uenig</b>	<b>Nøytral</b>	<b>Litt enig</b>	<b>Helt enig</b>
<b>43. «... støttet».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>44. «... forstått».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>45. «... lyttet til».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>46. «... satt pris på».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>47. «... trygg».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 10.3.5 Elevenes følelse av autonomi

	<b>absolutt ikke sant</b>		<b>litt sant</b>			<b>helt sant</b>	
I kroppsøving:							
<b>48. «... føler at jeg kan gi uttrykk for mine ideer og meninger».</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>49. «... føler jeg at jeg kan gjøre mine ting på min måte».</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>50. «... føler jeg at jeg ofte kan komme med tilbakemeldinger på valg av aktiviteter/ferdigheter jeg ønsker å øve på».</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>51. «... har jeg muligheten til å være med å bestemme hvilke øvelser jeg vil jobbe med».</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>52. «... føler jeg at jeg kan si meningen, og være med på å bestemme hva som skal skje i timene».</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>53. «... føler jeg at jeg ofte kan gi tilbakemelding på hvordan jeg synes timene/aktivitetene skal foregå».</b>	1	2	3	4	5	6	7

### 10.3.6 Elevenes følelse av kompetanse

Jeg opplever at	Helt uenig	Litt uenig	nøytral	Litt enig	Helt enig
54.«... jeg er fornøyd med mine prestasjoner i kroppsøving».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.«... jeg klarer aktivitetene i kroppsøving godt etter å ha holdt på med dem en stund».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.«... jeg har gode ferdigheter i kroppsøving».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.«... jeg klarer <u>ikke</u> så godt de aktivitetene vi har i kroppsøving».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 10.3.7 Elevenes følelse av innsats i timene

I forbindelse med min egen deltagelse i kroppsøving er det slik at...	<b>absolutt ikke sant</b>			<b>litt sant</b>				<b>helt sant</b>
<b>58.</b> «... jeg gir full innsats i alle timene».	1	2	3	4	5	6	7	
<b>59.</b> «... det er viktig for meg å prestere bra i timene».	1	2	3	4	5	6	7	
<b>60.</b> «... jeg gjør mitt beste på alle aktivitetene».	1	2	3	4	5	6	7	
<b>61.</b> «... jeg gjør <u>ikke</u> mitt beste på alle aktivitetene».	1	2	3	4	5	6	7	



### 10.3.8 Elevenes intensjoner om fremtidig fysisk aktivitet

	<b>Helt uenig</b>	<b>litt uenig</b>	<b>nøytral</b>	<b>litt enig</b>	<b>helt enig</b>
<b>62.«I fremtiden ønsker jeg å være fysisk aktiv utenom skolen».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>63.«I fremtiden har jeg ingen Interesse at å være fysisk aktiv utenom skolen».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>64.«Fysisk aktivitet er viktig for meg og i fremtiden vil jeg bruke tid på det i hverdagen».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>65.«Fysisk aktivitet er ikke viktig for meg, og i fremtiden vil jeg ikke bruke tid på det i hverdagen».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 10.3.9 Elevenes interesse / kjedsomhet i timene

<b>Vanligvis</b>	<b>Helt uenig</b>	<b>litt uenig</b>	<b>nøytral</b>	<b>litt enig</b>	<b>helt enig</b>
<b>66.«... liker jeg kroppsøving».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>67.«... når vi har kroppsøving dagdrømmer jeg istedenfor å konsentrere seg om aktiviteten».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>68.«... er jeg ivrig og interessert i timene».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>69.«... kjeder jeg meg når vi har kroppsøving».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>70.«... har jeg det moro når jeg har kroppsøving».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>71.«... synes jeg tida flyr fort når vi har kroppsøving».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>72.«... synes jeg det er interessant å ha kroppsøving».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>73.«... når jeg har kroppsøving ser jeg fram til at timen raskt skal ta slutt».</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 10.3.10 Treningsvaner

74. Er du **aktivt medlem** av et idrettslag eller en idrettsklubb? (sett ett kryss)

- Ja
- Nei, men jeg har være medlem før
- Nei, jeg har aldri vært medlem

75. Når ble du medlem for første gang?

Jeg ble medlem da jeg var \_\_\_\_\_ år gammel

76.

**Dersom du er fysisk aktiv, hvilke aktiviteter driver du vanligvis med:**  
(Sett gjerne flere kryss)

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Turgåing   | <input type="checkbox"/> Ballspill                   | <input type="checkbox"/> Padling/roing               |
| <input type="checkbox"/> Dans   | <input type="checkbox"/> Stavgang                    | <input type="checkbox"/> Sykling/spinning            |
| <input type="checkbox"/> Golf   | <input type="checkbox"/> Svømming                    | <input type="checkbox"/> Jogging                     |
| <input type="checkbox"/> Langrenn   | <input type="checkbox"/> Vanngymnastikk              | <input type="checkbox"/> Skøyter/bandy/hockey        |
| <input type="checkbox"/> Yoga/pilates   | <input type="checkbox"/> Alpint/snowboard            | <input type="checkbox"/> Trening til musikk i sal    |
| <input type="checkbox"/> Tennis   | <input type="checkbox"/> Kampsport (karate, judo ol) | <input type="checkbox"/> Squash/Badminton/Bordtennis |
| <input type="checkbox"/> Treningsstudio (styrketrening, tredemølle, ergometersykkel, elipsemaskin ol) |  |  |
|   | <input type="checkbox"/> Annet,                      |  |

hva: \_\_\_\_\_

77.

Hvor ofte trener du på de måtene som er nevnt under?  
(Sett ett kryss for hvor ofte du er aktiv på hver måte)

	Aldri	Sjelden	1-3 g/mnd	1 dag/uke	2-3 dag/uke	4-6 dag/uke	Daglig
I idrettslag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På treningssenter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På jobben eller skolen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hjemme.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I nærmiljøet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I svømmehall.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sykler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Danser.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skitur.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fottur.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 10.3.11 IPAQ:

78.

Hvor mange dager i løpet av de siste 7 dager har du drevet med *meget anstrengende* fysiske aktiviteter som tunge løft, gravearbeid, aerobics eller sykle fort? Tenk bare på aktiviteter som varer *minst 10 minutter i strekk*

Dager per uke

Ingen (gå til spørsmål 20a)

79.

På en vanlig dag hvor du utførte *meget anstrengende* fysiske aktiviteter, hvor lang tid brukte du da på dette?

Timer

Minutter

Vet ikke/husker ikke

80.

Hvor mange dager i løpet av de siste 7 dager har du drevet med *middels anstrengende* fysiske aktiviteter som å bære lette ting, sykle eller jogge i moderat tempo eller mosjonstennis? Ikke ta med gange, det kommer i neste spørsmål.

Dager per uke

Ingen

81.

På en vanlig dag hvor du utførte *middels anstrengende* fysiske aktiviteter, hvor lang tid brukte du da på dette?

Timer

Minutter

Vet ikke/husker ikke

82.

Hvor mange dager i løpet av de siste 7 dager, *gikk du minst 10 minutter* i strekk for å komme deg fra ett sted til et annet? Dette inkluderer gange på jobb og hjemme, gange til buss, eller gange som du gjør på tur eller som trening i fritiden

Dager per uke

Ingen

83.

På en vanlig dag hvor du *gikk* for å komme deg fra et sted til et annet, hvor lang tid brukte du da totalt på å gå?

Timer

Minutter

Vet ikke/husker ikke