

Ajdin Medic

Egentrening vs. Lærerstyrt undervisning

En kvantitativ undersøkelse av elevers motivasjon i kroppsøvingsfaget - sett i lys av selvbestemmelsesteorien

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2012

Sammendrag

Oppgavens problemområde er knyttet til motivasjonsregulerende prosesser blant elever i lærerstyrt undervisning og egentrening, og er sett i lys av selvbestemmelsesteorien. Selvbestemmelsesteorien handler om personlig utvikling innenfor menneskelig motivasjon, og er opptatt av at psykologiske behov er grunnlaget i motivasjonen bak valgene personen gjør. Målet med SDT er å beskrive og forklare faktorer som skal fremme og oppnå indre motivasjon, som viser til at en person deltar i aktiviteter for interessen og egenverdien sin skyld uten tvang eller ytre påvirkninger. Det er derfor interessant å undersøke i hvilken grad dette er tilstede i begge undervisningssituasjoner (lærerstyrt undervisning og egentrening). Problemstillingen er: *Egentrening vs. Lærerstyrt undervisning: Hvordan påvirkes elevenes motivasjon?*

I undersøkelsen er det benyttet spørreskjemaer og studien er basert på en hypotetisk-deduktiv tilnæringsmåte der det er innhentet målbare data til bruken av statistiske beregninger. Med utgangspunkt i besvarelsene, har 313 respondenter gjort rede for deres motivasjonsregulering i lærerstyrt undervisning og egentrening. Respondentene er valgt ut av kontaktpersoner, ut fra et ikke tilfeldig valgt skoleutvalg. Skoleutvalget består av tre videregående skoler og fire studiespesialiseringsklasser fra hver av disse skolene.

Gjennom analysene kommer det frem at elevene totalt sett indikerer høyere selvbestemmelse, indre motivasjon og identifikasjonsregulering i egentrening sammenlignet med lærerstyrt undervisning, og høyere ytre motivasjon og amotivasjon i lærerstyrt undervisning sammenlignet med egentrening, også i forhold til alle uavhengige variabler (kjønn, skole, klassetrinn, aktivitetsnivå og lærer). Videre viser variansanalyser at de uavhengige variablene kjønn, lærer og aktivitetsnivå, har en signifikant effekt på variansen i SDI i lærerstyrt undervisning, egentrening og deltaverdi, som avhengige variabler.

Funn i studiet vil kunne bidra til økt forståelse og kunnskap om egentrening i skolen blant kroppsøvlingslærere, og kan på den måten være med på å utvikle kroppsøvlingsfaget.

Nøkkelord: egentrening, motivasjon, kroppsøving, selvbestemmelsesteorien.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	4
Forord	6
1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av problemområde	7
1.2 Tidligere forskning	8
1.3 Problemstilling	11
2. Selvbestemmelsesteorien	13
2.1 De grunnleggende psykologiske behovene	17
2.1.1 Behovet for kompetanse.....	17
2.1.2 Behovet for autonomi.....	18
2.1.3 Behovet for tilhørighet	19
2.1.4 Sosiale faktorer som fremmer selvbestemmelse	20
2.2 Cognitive Evaluation Theory.....	23
2.2.1 Indre motivasjon	23
2.2.2 Amotivasjon	24
2.3 Organismic Integration Theory	25
2.3.1 Ytre regulering	27
2.3.2 Introjeksjonsregulering	28
2.3.3 Identifikasjonsregulering	28
2.3.4 Integrasjonsregulering	29
2.4 Faktorer som påvirker elevenes motivasjon	29
2.4.1 Kjønn.....	30
2.4.2 Aktivitetsnivå	30
2.4.3 Lærer	31
3. Metode	33
3.1 Design	34
3.2 Utvalg.....	34

3.3 Instrument.....	35
3.3.1 Situational Motivation Scale (SIMS)	36
3.3.2 Konfunderende faktorer som kjønn, skole, klasse, klassetrinn, aktivitetsnivå og lærer	37
3.4 Datainnsamling.....	38
3.4.1 Validitet.....	39
3.4.2 Reliabilitet.....	40
3.5 Analyse	41
3.6 Etikk	41
4. Resultat.....	43
4.1 Deskriptive analyser.....	43
4.2 Variansanalyser	46
5. Diskusjon.....	51
5.1 Oppsummering av mine funn.....	51
5.2 Diskusjon på bakgrunn av resultater	52
5.2.1 Selvbestemmelse i lærerstyrt undervisning og egentrening	52
5.2.2 Motivasjonsforskjeller mellom kjønn	54
5.2.3 Skole & motivasjon.....	56
5.2.4 Elevenes aktivitetsnivå i organisert og uorganisert aktivitet.....	57
5.3 Implikasjoner for kroppsøvfingsfaget	59
5.4 Metodologiske betraktninger	62
5.5 Forslag til videre forskning.....	63
Referanser	66
Tabelloversikt.....	69
Figuroversikt	70
Vedlegg.....	71

Forord

Mitt siste masterår nærmer seg slutten, og det er helt utrolig å tenke på at jeg selv var elev på videregående skole fem år tilbake. Av årene på høgskole har det siste året uten tvil vært det mest krevende. Jeg har mange ganger spurt meg selv: "Vet du egentlig hva du ga deg ut på?" Men det har bare vært et luksusproblem – for jeg har jo tross alt fordypet meg i et felt jeg brenner for. Er det noe jeg har lært gjennom disse fem årene, og spesielt det siste, så er det at man skal drive med noe en har indre glød og interesse for. Jeg føler meg heldig som har hatt muligheten til å skrive en masteroppgave fordi jeg har lært veldig mye. Nå som tiden for innleveringen nærmer seg, er det utrolig å se tilbake på det siste året som har gått så fort, og ikke minst på produktet som nå er ferdig. Nye utfordringer venter i livet, og jeg er glad for å kunne gå løs på disse ved hjelp av økt kunnskap og innsikt.

Flere fortjener en takk for hjelpen jeg har fått det siste året, og som har bidratt til at denne oppgaven har blitt en realitet. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min hovedveileder, førsteamanuensis Øyvind Førland Standal ved NIH, for et engasjerende samarbeid og god oppfølging med konstruktive og presise tilbakemeldinger. En stor takk til min biveileder, førsteamanuensis Reidar Säfvenbom ved NIH, for god faglig kompetanse og klare arbeidsoppgaver.

Jeg vil også takke kontaktpersonene og informantene som stilte opp på de ulike skolene. Dere har gjort det mulig å gjennomføre det prosjektet jeg ønsket. Jeg retter også en takk til dere som har bidratt med korrekturlesing og til biblioteket ved Norges Idrettshøgskole for god service.

Sist, men ikke minst, tusen takk til mamma, pappa, bror og kjæreste for støtten og forståelsen av prioriteringene jeg har gjort gjennom det siste året.

Oslo, mai 2012

Ajdin Medic

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av problemområde

Egentrening er en aktivitetsform som mennesker driver med daglig. Mange mennesker finner seg ikke til rette i idrettslag, har ikke tid eller prioriterer annerledes. Da er trening på egenhånd like viktig for bedre helse og større livskvalitet i hverdagen. Egentrening er en del av kroppsøvningsfaget elever skal gjennom, der de etter videregående skal kunne "*planleggje, gjennomføre og vurdere ein eigentreningsperiode som byggjer på grunnleggjande prinsipp for trening og er relevant ut frå føresetnadene og måla til eleven sjølv*" (KD, 2006¹). Selv de som er en del av et idrettslag, må av og til trene på egenhånd, og da er det viktig at de lærer om dette gjennom skolegangen. Det kan være alt fra styrketrening i treningsstudio, løpetur i skogen til fri utfoldelse i fritiden. Riktig opplæring for elever i skolen er derfor viktig. Under formål i læreplanen til kroppsøvningsfaget står det: "*Dei skal òg få øving i å gjere greie for opplevingar, vurdere praktiske aktivitetar og reflektere over verksemda og sin eigen innsats i faget*" (KD, 2006²).

Forskning viser lite til nettopp denne type formål. Hvordan opplever elever lærerstyrt undervisning og egentrening i kroppsøvningsfaget? Har elever høyere indre motivasjon når de driver med egentrening eller når undervisningen er lærerstyrt? Motivasjon er sentral i forhold til å fremme aktivitet, der den antyder kraft og retning på arbeidet. Denne kraften styres på flere måter. Eleven kan påvirkes fra forhold utenfor seg selv, som for eksempel trusler eller straff.

Kraften kan også styres innenfra. Eleven opplever aktiviteten som morsom og interessant, og at han/ hun "brenner for aktiviteten". Ryan & Deci (2007) viser at på lang sikt gir denne indre motivasjonen best resultat både med tanke på deltakelse i aktivitet og opplevd belastning på

¹ Hentet 30.05.2012 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=161365&v=5>

² Hentet 30.05.2012 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=161365&v=1>

kroppen. På tross av belastningen som oppleves, må den indre motivasjonen dominere for at aktiviteten skal erfares på en måte hvor aktiviteten er målet i seg selv. Som vi ser, kan elever oppleve og erfare ulike undervisningssituasjoner (lærerstyrt undervisning og egentrening) forskjellig, der ulik kraft og retning styrer deres motivasjon.

Egentrening i kroppsøvfingsfaget er utbredt, på tross av at vi vet lite om motivasjonen ved denne type trening. For å forstå hvordan elever opplever aktiviteten, hva slags motivasjon de har for aktiviteten, og hvordan det sosiale miljøet kan ha en innvirkning på elevenes motivasjonstilstand, vil jeg bruke Self-Determination Theory (SDT), også kalt selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000b). Selvbestemmelsesteorien er empirisk støttet innenfor kroppsøvfingsfaget (Taylor & Ntoumanis, 2007).

I denne oppgaven ønsker jeg å se på elevenes motivasjonsregulering i to ulike undervisningssituasjoner i kroppsøvfingsfaget: lærerstyrt undervisning og egentrening. Jeg ønsker å finne ut hvordan elevenes selvbestemmelse i lærerstyrt undervisning, egentrening og deltaverdi (den individuelle forskjellen mellom lærerstyrt undervisning og egentrening – Δ) påvirkes. Videre ønsker jeg å finne ut hvilken motivasjonsregulering (indre motivasjon, identifikasjonsregulering, ytre motivasjon, amotivasjon) som dominerer hvilken undervisningssituasjon ved hjelp av Situational Motivation Scale (SIMS). Bakgrunn for analyse og diskusjon vil være på Self-Determination Index (SDI) i undervisningssituasjonene og på de ulike motivasjonsreguleringene som beskrives ut i fra en underteorie i SDT; *Organismic Integration Theory* (OIT) (Deci & Ryan, 1985).

1.2 Tidligere forskning

Når jeg har satt meg inn i tidligere forskning, har jeg fokusert på nøkkelordene egentrening, motivasjon, kroppsøving og selvbestemmelsesteorien. Her har jeg funnet lite forskning gjort i Norge på egentrening knyttet til SDT. Videre har jeg funnet ut at det er gjort noe mer forskning på egentrening i andre land. Tidligere forskning viser også til flere studier på SIMS og selvbestemmelsesteorien i kroppsøving. Det overnevnte er funnet ut gjennom litteratursøk i flere databaser. For det meste har jeg brukt BIBSYS Ask til å se på tidligere forskning gjort i

Norge, mens andre databaser som ERIC, Google Scholar, ISI Web of Science, SPORTDiscus, og delvis ScienceDirect og ProQuest, er brukt for å finne forskning gjort i andre land. I BIBSYS Ask har jeg kombinert ordene egentrening, motivasjon og kroppsøving. Det jeg har funnet, dreier seg om generell motivasjon i kroppsøving og opplevelsen av og erfaringen med det (Hallgeir, 2008; Rustad, 2010; Slommerud, 2010). ERIC er brukt til å finne pedagogiske tekster om motivasjon i kroppsøving, Google Scholar er benyttet til å finne spesifikke vitenskapelige artikler, mens ISI Web of Science og SPORTDiscus er brukt for å finne de fleste artiklene fra andre land, supplert delvis av ScienceDirect og ProQuest. I alle databasene har jeg brukt ulike emne- og tittelkombinasjoner for å finne artikler og bøker. Ord jeg har brukt både i kombinasjon med de andre ordene og for seg selv er self-determination, free-choice period, self training, PE, motivation, SDT, SIMS, physical education, situational motivation scale, motivasjon, selvbestemmelse(steorien), egentrening, kroppsøving. Jeg har også søkt på forfattere som Guay, Ntoumanis, Deci, Ryan, og Vallerand. Søk i de ulike databasene resulterte i vitenskapelige artikler, bøker og masteroppgaver. Alle artiklene og bøkene er på engelsk, mens masteroppgavene er på norsk. Mange av artiklene er skrevet av de overnevnte forfatterne, men det finnes også artikler av andre forfattere og doktorgradsstudenter.

I Norge belyses tidligere forskning gjort på SDT knyttet til kroppsøving gjennom noen masterstudier. Det første studiet dreier seg om elevers verdier og motivasjon i forhold til kroppsøvingsfaget (Slommerud, 2010). Studiet viser til motivasjonsforskjeller i indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon, i forhold til kjønn og skoleslag (ungdomsskole og videregående skole). I en annen studie har man sett på motivasjon i videregående skole, og funnet en positiv sammenheng mellom elevenes behov og autonomistøtten de får fra signifikante andre personer (Hallgeir, 2008). En tredje studie tar for seg motivasjonsregulerende prosesser blant elever i kroppsøvingsfaget i videregående skole, der det er vist at lærere påvirker elever på en positiv måte (Rustad, 2010). Yngvar Ommundsen har også gjort motivasjonsforskning knyttet til kroppsøving. Med sitt fokus på "Achievement Goal Theory" har han blant annet sett på implisitt læring, selvregulering, og evne- og målorientering i kroppsøving. Resultatene presiserer viktigheten av å forstå elevenes motivasjon for å kunne fremme deres selvregulering i kroppsøvingsfaget.

Forskning i andre land viser til flere studier på SDT knyttet til kroppsøving. Det vises til gode retningslinjer for bruken av SDT innenfor utdanning (Ryan & Deci, 2002) og idrett/ trening (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Guay, Vallerand & Blanchard (2000) viser også til gode retningslinjer for bruken av SDT i forhold til SIMS. Videre viser Guay, Ratelle & Chanal (2008) til en oversikt av selvbestemmelsesteorien innen utdanning, der de har funnet at foreldre og lærere er viktige støttespillere for å fremme elevenes indre motivasjon. En annen studie har sett på forståelsen av motivasjon i kroppsøving gjennom selvbestemmelsesteorien, og funnet at de psykologiske behovene, indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon er påvirket i faget (Ntoumanis, 2001). En tredje studie har sett på lærernes motivasjonsstrategier (autonomistøtte, involvering og struktur) og elevenes selvbestemmelse i kroppsøving (Taylor & Ntoumanis, 2007). Funn i studiet viser at lærernes motivasjonsstrategier har en påvirkning på elevenes selvbestemmelse. Tidligere forskning på egentrening (som en del av kroppsøvingsfaget) i andre land har vært vanskelig å få tak på, da det ofte kan bli forstått som en fritidsaktivitet. Dette har jeg funnet ut gjennom søk i de overnevnte databasene. Det finnes forøvrig én studie som ligner min. Studien har sett på forholdet mellom elevers selvbestemte motivasjon og deres oppførsel i fysisk aktivitet under en strukturert kroppsøvingstime ledet av deres lærer og en egentreningsperiode styrt av elevene selv (Lonsdale, Sabiston, Raedeke, Ha & Sum, 2009).

Klassemiljøer som gir elever mulighet til å velge, øker deres selvbestemte motivasjon og fører til mer fysisk aktivitet. Mulighet til å velge kan føre til at oppgaver som i utgangspunktet ikke er interessante blir interessante (Deci, Eghrari, Patrick & Leone, 1994). Blant kroppsøvingsklasser er det vist høyere aktivitetsnivå i egentrening sammenlignet med lærerstyrt undervisning (Lonsdale et al., 2009). Dette er funnet mellom gruppene med høy selvbestemmelse og lav selvbestemmelse, antatt at selvbestemt motivasjon er spesielt viktig når elever driver med aktivitet på egenhånd. Skrittellere viser at elever også har høyere frekvens i egentrening fremfor lærerstyrt undervisning (Lonsdale et al., 2009). Mindre aktive elever som er engasjert i 20 minutter med valgfri aktivitet, viser til mindre tretthet, hast og anstrengelse, i motsetning til de som ikke har mulighet til å velge aktivitet (Parfitt & Gledhill, 2004, sitert i Vallerand, 2007). De overnevnte resultatene støtter at selvbestemt motivasjon er knyttet til fysisk aktivitet, innsats, valg og frekvens (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Videre er det viktig å skape miljøer som støtter psykologiske behov, nettopp for å styrke selvbestemt

motivasjon i kroppsøving. I følge CET vil elever gjennom lærerstyrt undervisning og egentrening få tilfredsstilt behovet for autonomi og kompetanse. Selv om egentrening (sammenlignet med lærerstyrt undervisning) fører elever mot mer fysisk aktivitet i kroppsøving, vil allikevel en kombinasjon av begge undervisningsformer som er fartsfylt og interessant, være like effektiv for elevene med tanke på utvikling i kroppsøvingsfaget (Lonsdale et al., 2009). Selv om studien dreier seg om selvbestemt motivasjon i lærerstyrt undervisning og egentrening, er det gjennomført med skrittellere i tillegg til SIMS, noe som er annerledes enn i min studie.

1.3 Problemstilling

Problemområdet som skal belyses i min masterstudie er knyttet til elevenes motivasjonsregulering i kroppsøvingsfaget. Jeg har kalt studien:

*Egentrening vs. Lærerstyrt undervisning
En kvantitativ undersøkelse av elevers motivasjon i kroppsøvingsfaget – sett i lys av selvbestemmelsesteorien*

Indre motivasjon er en viktig faktor for elevenes deltakelse i lærerstyrt undervisning og ved egentrening. Hagger & Chatzisarantis (2007) påpeker at det er en viktig faktor ved all aktivitet, ikke bare i kroppsøvingsfaget. Videre antas det at mennesker har både indre og ytre motivasjon for å drive med en aktivitet (Deci & Ryan, 1985), og motivasjonen bør dermed ses på med et helhetlig syn (Ryan & Deci, 2007). Studien skal bidra til ytterligere kunnskap om elevenes motivasjon i undervisningssituasjonene og har følgende hovedproblemstilling:

Egentrening vs. Lærerstyrt undervisning: Hvordan påvirkes elevenes motivasjon?

Med begrepet *egentrening* mener jeg den delen av kroppsøvingsfaget hvor elevene trener på egenhånd, der målet er å forbedre visse ferdigheter og kunnskaper. Egentrening går ut på å planlegge, gjennomføre og vurdere trening ut ifra egne målsettinger og forutsetninger (KD, 2006). *Lærerstyrt undervisning* er den vanligste formen for undervisning i kroppsøvingsfaget. Lærer gir instruksjoner om det elevene skal gjøre og er en hjelpende hånd i den aktivitetsutførelsen som skal gjøres. Elevenes *motivasjon* er knyttet til

selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002) og blir målt ved hjelp av en situasjonsbasert motivasjonsskala som kalles SIMS (Guay et al., 2000).

Studien omfatter underproblemstillinger dersom eventuelle motivasjonsforskjeller påvises i hovedproblemstillingen:

Har elever høyere selvbestemmelse, indre motivasjon og identifikasjonsregulering når de er med i den lærerstyrte undervisningen eller når de driver med egentrening?

Har kjønn og aktivitetsnivå i organisert/ uorganisert aktivitet en signifikant effekt på variansen i SDI i lærerstyrt undervisning, egentrening og deltaverdi (den individuelle forskjellen mellom lærerstyrt undervisning og egentrening – Δ)?

2. Selvbestemmelsesteorien

Skal vi lage mat, kaste søpla eller jogge en tur, trenger vi motivasjon. Derfor er det tenkelig at motivasjon er det som forårsaker en aktivitet hos individet. Motivasjon gir også individet et mål og en mening med aktiviteten og holder den ved like. Maten må lages fordi en er sulten, søpla må kastes fordi den lukter og joggeturen må til for å få bedre helse. En motivert elev kommer i gang, er engasjert og målrettet, viser utholdenhet og positive tanker i kroppsøving. *"Motivasjon referer til disposisjoner, sosiale variabler og det kognitive som er til stede når en utøver utfører en prestasjon under evaluering: inntreer i en konkurranse med andre: eller når en ønsker å oppnå en viss standard av dyktighet"* (Roberts, 2001, sitert i Slommerud, 2010, s. 13).

Det finnes flere motivasjonsteorier som fokuserer på å fremme motivasjon blant elever. Ved at jeg tar utgangspunkt i SDT, går jeg inn for en økt forståelse av elevenes motivasjon i lærerstyrt undervisning og egentrening (Deci & Ryan, 1985; Lonsdale et al., 2009; Ntoumanis, 2001; Taylor & Ntoumanis, 2007).

SDT er en makroteori innenfor menneskelig motivasjon som tar for seg personlig utvikling, måten en handling forstås på, grunnleggende psykologiske behov, ambisjoner og mål i livet, energi og vitalitet, ubevisste prosesser, relasjonen mellom kultur og motivasjon, oppførsel og velvære, og påvirkning av sosiale omgivelser på motivasjon (Deci & Ryan, 2008). Ntoumanis (2001) har vist at SDT kan forklare og forutsi hvorfor elever lykkes på skolen, og at foreldre og lærere spiller en viktig rolle i utviklingen av elevenes motivasjon. Denne motivasjonen eksisterer på tre forskjellige nivåer; global, kontekstuell og situasjonell (Vallerand, 2007). Det globale nivået tar for seg elevenes tendenser til å bli motivert på en indre, ytre eller amotivert måte, gjennom forskjellige kontekster i livet. Det kontekstuelle nivået tar nettopp for seg de forskjellige kontekstene, der elevenes motivasjon er orientert mot en spesifikk kontekst eller flere kontekster og aktiviteter. Vallerand (2007) beskriver disse kontekstene som utdanning (eller jobb), personlige forhold og fritid (hvor idrett og trening er en viktig del). Det situasjonelle nivået går på motivasjonen elevene har for å drive med en spesifikk aktivitet på et gitt tidspunkt, for eksempel en elevs motivasjon til å spille basketball i en gitt

kroppsøvingstime. De to sistnevnte nivåene blir brukt til å måle forskning i kroppsøving. Ved bruk av SIMS vil jeg avdekke den situasjonelle motivasjonen i lærerstyrt undervisning og ved egentrening. SIMS er utviklet for å vurdere deltakernes umiddelbare reaksjon i en spesifikk aktivitet som de deltar i (Guay et al., 2000).

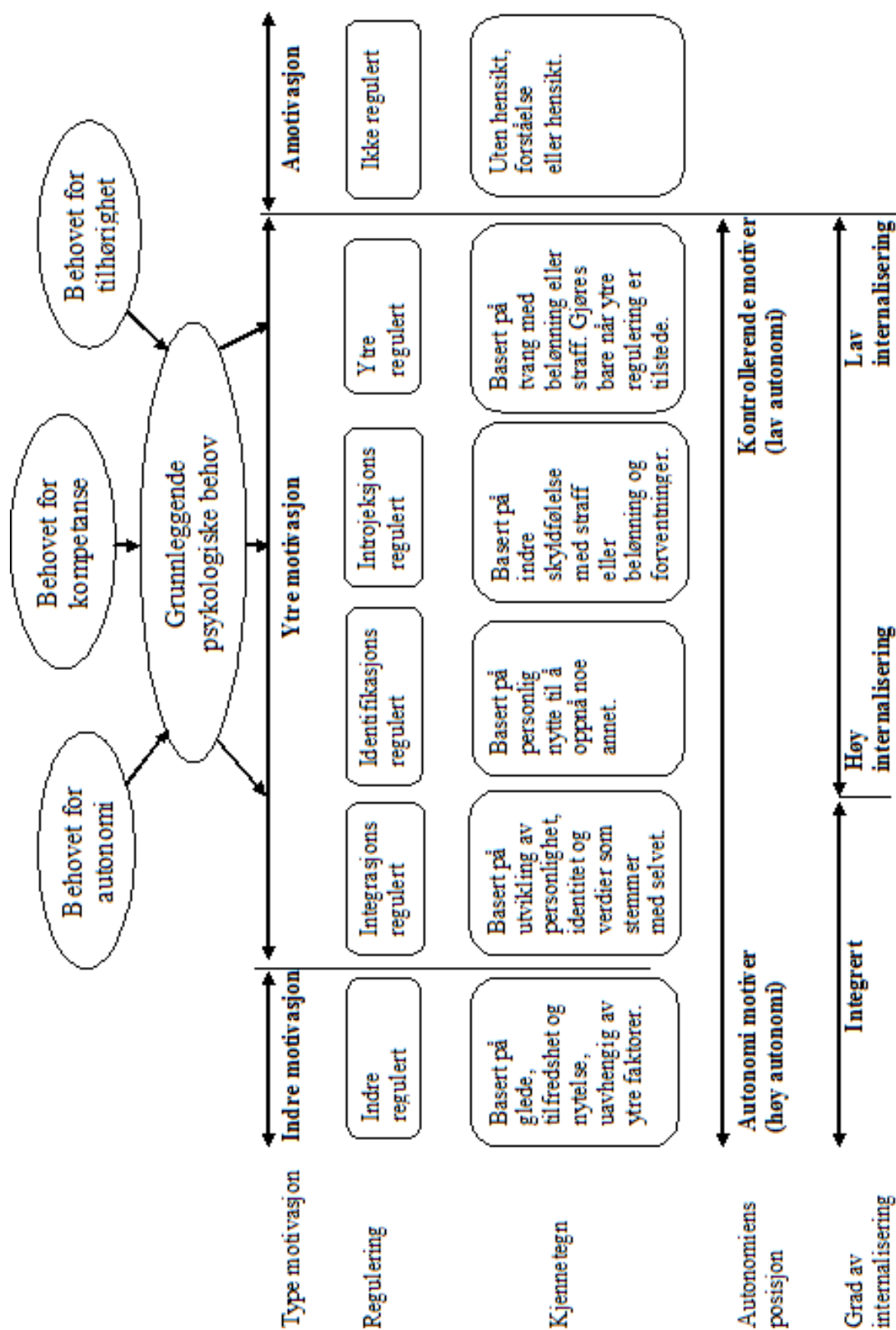
Grunnleggende i selvbestemmelsesteorien er at mennesket er en aktiv organisme av natur, der atferden styres av indre prosesser, utvikles og finjusteres. Av den grunn betegnes SDT som *Organismic Theory of Motivation* (Deci & Ryan, 1985), nettopp fordi mennesket aktivt prøver å få kontroll over miljøet og krefter som påvirker personen selv. Det er i samhandlingen med miljøet og gjennom aktivitet og mestring, at selvet eller personligheten dannes og videreutvikles i en kontinuerlig prosess. Denne aktive og positive prosessen kan forstyrres, i det enkelte mennesker kan innta en passiv holdning til egen aktivitet i samfunnet ved at det skapes en konflikt mellom menneskets begrensninger og muligheter overfor indre og ytre krefter (Ryan & Deci, 2000b). Selvbestemmelsesteorien omfavner antakelsen om at alle individer har naturlige, medfødte og konstruktive tendenser ved seg selv. Disse tendensene skal gjennom SDT være med på å utvikle en mer utdypet og enhetlig forståelse av selvet til en person.

Ryan & Deci (2002) forklarer videre at SDT er en metateori som består av fem underteorier. Hver av disse beskriver spesifikke fenomener. Når underteoriene koordineres, dekker de alle typer av menneskelig atferd på alle områder. *Cognitive Evaluation Theory* (CET) beskriver effekten av sosiale kontekster på menneskers indre motivasjon (Deci, 1975) ved å linke autonomistøtte, kontroll og amotivasjon til forskjellige motivasjoner. *Organismic Integration Theory* (OIT) (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connell, 1989) går på internaliseringsprosessen og hvordan handlinger blir en del av selvet til en person. Denne underteorien beskriver utviklingen fra amotivasjon, gjennom ytre motivasjon til indre motivasjon. Med andre ord, hvordan en person integrerer en aktivitet eller handling som er ytre motivert, bestemt eller satt i gang av andre, inn som en del av selvet, og at handlingen over tid kan forstås som mer indre motivert av personen selv. *Causality Orientations Theory* (COT) (Deci & Ryan, 1985a, sitert i Ryan & Deci, 2002) beskriver individuelle forskjeller i forhold til å innordne seg i det sosiale samfunnet ved hjelp av autonomi, kontroll på oppførsel eller amotivasjon. *Basic Psychological Needs Theory* (BPNT) (Ryan & Deci, 2000b) tar for seg behovene autonomi,

kompetanse og tilhørighet, og beskriver sammenhengen av motivasjon og mål til helse og et godt liv, ved hjelp av psykologisk helse, tidsperspektiv, kjønn, situasjoner og kultur. *Goal Contents Theory* (GCT) omhandler skillet mellom indre og ytre mål, og deres innvirkning på motivasjon og velvære (Deci & Ryan, 2000).

Selvbestemmelsesteorien forklarer vilkårene for å kunne ta selvbestemte valg, ergo at indre motivasjon står for de valgene vi tar. For at en person skal kunne utvikle indre motivasjon, er det tre grunnleggende psykologiske behov som må utvikles; behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002). Under disse behovene deler Deci & Ryan (1985) motivasjon inn i ulike kategorier; indre motivasjon, ulike former for ytre motivasjon (ytre regulering, introjeksjonsregulering, identifikasjonsregulering og integrasjonsregulering) og amotivasjon (se Figur 1). En amotivert person har ikke til hensikt å handle, og handler uten hensikt når han først handler (Ryan & Deci, 2000b). Personen har med andre ord ingen motivasjon til å utføre aktiviteten. En ytre motivert person vil oppfatte sin oppførsel som ekstern i forhold til dem selv, mens en indre motivert person vil oppfatte at motivasjonen kommer innenfra (Ryan & Deci, 2002). Denne indre motivasjonen er prototypen på selvbestemt handling der personer deltar i aktiviteter på frivillig basis, påvirket av interessen for og gleden ved aktiviteten (Ryan & Deci, 2002). Handlingen baserer seg nemlig på tilfredshet og nytelse, uavhengig av ytre faktorer, og det er handlingen som er målet (Deci, 1996; Deci & Ryan, 1985).

Cognitive Evaluation Theory og Organismic Integration Theory er best egnet til å belyse funnene i oppgaven. Disse underteoriene omhandler indre og ytre motivasjon og kan derfor brukes til å belyse ulike aspekter ved elevenes motivasjon, noe som er relevant fordi jeg ønsker å se på elevenes motivasjon som en helhet. Ved hjelp av CET og OIT vil jeg også finne ut hvilken motivasjonsregulering som dominerer i lærerstyrt undervisning og ved egentrening. Her vil jeg måle i hvilken grad indre motivasjon, identifikasjonsregulering, ytre regulering og amotivasjon er til stede i undervisningssituasjonene.



Figur 1: SDT: Grunnleggende psykologiske behov, Cognitive Evaluation Theory, og Organismic Integration Theory. Fritt tegnet fra Ryan & Deci (2007, s. 8).

2.1 De grunnleggende psykologiske behovene

Selvbestemmelsesteorien påpeker at indre motivasjon og psykologiske behov ikke nødvendigvis er direkte koblet til sosiale faktorer (autonomistøttende miljø, involvering og struktur), men at de heller er avhengige av hvordan sosiale faktorer tilfredsstillende medfødte psykologiske behov (Standage, Duda & Ntoumanis, 2005), og hvordan de påvirker den autonome motivasjonen (Deci & Ryan, 2008). Behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet har stor påvirkning på menneskets motivasjon og er viktig i integrering av ulike former for motivasjon. I følge SDT er behovene nødvendige for personlig og psykisk utvikling, trivsel, tilegnelse av kunnskap og evnen til å fungere (Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2002; Standage et al., 2005).

Når de psykologiske behovene tilfredsstilles, vil selvbestemte former for motivasjon fremmes, både hver for seg og i kombinasjon med de andre. Behovene fungerer også på to måter, henholdsvis på en direkte og en indirekte måte. Den direkte måten er knyttet til godt internalisert motivasjon (indre motivasjon, integrasjonsregulering og identifikasjonsregulering), mens den indirekte måten er knyttet til velvære, atferd, og kunnskap (Standage et al., 2005). Selv om behovene er uavhengige av hverandre, stiller ikke SDT dem opp hierarkisk, snarere tvert imot. Alle tre må oppfylles for å gi en mulighet til å utvikle psykologisk vekst og integritet (Ryan & Deci, 2000a). Jo mer behovene tilfredsstilles, jo mer vil indre motivasjon og internalisering fremmes (Ryan & Deci, 2000a; Ryan & Deci, 2007), som igjen fører til større sjans for at en elev handler selvbestemt (Taylor & Ntoumanis, 2007). Et behov er viktig av minst to grunner.

First, from a motivational perspective, needs represent the energy underlying people's behavior. That is, people engage in certain activities in order to satisfy their needs. To the extent that their needs are satisfied, people will be motivated to engage in such activities out of their own choosing without any prodding (self-determined motivation). A second reason needs are important is because they represent the process through which changes in motivation take place (Vallerand, 2007, s. 60).

2.1.1 Behovet for kompetanse

Jeg vil nå gå inn på behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Dette for å forstå grunnlaget i CET, OIT og den videre gangen mot selvbestemt motivasjon. Selve begrepet

kommer fra White (1959, sitert i Deci & Ryan, 1985) sin teori om kompetanse. Den innebærer at kompetanse er en grunnleggende motivasjonsfaktor for å kunne påvirke omgivelsene. I følge Ntoumanis (2001) er kompetanse også det viktigste psykologiske behovet. Behovet for kompetanse går ut på personens pågående samhandling med sosiale omgivelser, det å erfare trening og å uttrykke sin fysiske kapasitet (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985). Deci & Ryan (1985) bygger videre på dette og mener at kompetanse er resultatet av personens samhandling med oppdragelsen, omgivelsene, læringen og hvordan den blir tatt opp. Med andre ord er kompetanse følelsen av å mestre ulike aktiviteter på sitt eget nivå. God kompetanse er viktig dersom elever skal kunne akseptere ytre motiverte handlinger som en del av selvet. De må med andre ord ha lyst, men også kompetanse og forståelse til å gjøre det. Videre spiller sosiale faktorer en viktig rolle i prosessen. Lærere må blant annet kunne gi positive tilbakemeldinger for å få elever til å føle seg kompetente nok. Her omtales tilbakemelding som aksept for aktiviteten, ikke for ferdigheten. Positive tilbakemeldinger på handlingen øker elevenes følelse av dyktighet og kompetanse, og tilfredsstillelse av krav og normer i den aktuelle sosiale situasjonen. Elever blir da klare over sine ferdigheter og at de kan forbedres med hard innsats. Positive tilbakemeldinger på kompetanse øker også den indre motivasjonen, i forhold til ingen feedback, mens negativ feedback reduserer den indre motivasjonen (Deci, 1971). Ros derimot må benyttes forsiktig fordi den både kan ha en økende, minkende eller ingen effekt på elevenes indre motivasjon (Henderlong & Lepper, 2002, sitert i Vallerand, 2007).

2.1.2 Behovet for autonomi

Behovet for autonomi går ut på at en person blir oppfattet som en er, der personen selv starter og regulerer handlinger. Elever skal derfor ha mulighet til å velge aktivitet fritt og starte denne selv. Dette for at eleven skal føle seg fri fra tvang, kontroll, straff, evalueringer, overvåkning, belønning og fristelser, men også for at indre motivasjon skal oppstå (Deci & Ryan, 1985). Dersom slike ytre faktorer oppstår, vil autonomien bli påvirket, noe som vil føre til redusert indre motivasjon. I motivasjonssammenheng gjøres det først et godt valg når en opplever en følelse av frihet i sammenheng med valget som blir gjort spontant og naturlig, med indre interesser som grunnlag (Deci, 1975). Indre motivasjon refererer til ønsket om å kontrollere eget liv og handlinger (deCharms, 1968, sitert i Deci & Ryan, 1985), men Deci & Ryan (1985) mener at personen egentlig søker autonomi, som refererer til frihet til å sette i

gang og velge sin egen handling eller opptreden, eller ikke gjøre det. Kontroll vil si å oppleve å ha kontroll på utfallet av handlingen, selv om handlingen ikke nødvendigvis er startet av en selv.

Tilfredsstillelse av behovet for autonomi kan føre til indre motivasjon. Dersom elevenes autonomi påvirker miljøet, som igjen støtter deres selvbestemmelse, vil elever bli mer indre motiverte ved at de får en positiv bekreftelse på handlingene sine (se kapittel 2.1.3) (Deci & Ryan, 1985). Autonomi er ikke det samme som å være uavhengig, frittstående eller egoistisk, men heller følelsen av å ha vilje i ulike handlinger, eller følelsen av å ville. Det er funnet flere positive relasjoner mellom autonomi og kollektivistiske handlinger fremfor individuelle handlinger (Kim, Butzel, & Ryan, 1998, sitert i Ryan & Deci, 2000b). Det betyr at elever har større indre motivasjon når de utfører fritt valgte handlinger sammen med andre, enn når de gjør aktiviteten alene. Deci & Ryan (1985) setter ingen likhetstegn mellom autonomi og individualisme, men at valgene elever tar, forsterkes i sosiale sammenhenger.

2.1.3 Behovet for tilhørighet

Autonomi og kompetanse blir sett på som de viktigste behovene for å fremme indre motivasjon. På tross av det står også behovet for tilhørighet sentralt når det fremmes mot indre motivasjon. Behovet for tilhørighet går ut på å føle seg knyttet til andre, bry seg om andre og at andre bryr seg om deg. Videre karakteriseres behovet som en følelse av tilhørighet til hele samfunnet (Ryan, 1995, sitert i Ryan & Deci, 2002). På skolen betyr det at en elev skal føle seg respektert og tatt vare på av lærer og andre elever. Dette er viktig om eleven skal ha gode forutsetninger for å lære. Tilhørighet og tilbakemelding på egne handlinger i ulike situasjoner har stor påvirkning i denne utviklingsprosessen (Deci, 1996). Elever søker automatisk støtte for sine handlinger fordi det trengs en bekreftelse på at det de gjør er positivt. Ryan, Stiller & Lynch (1994, sitert i Ryan & Deci, 2000a) har vist at tilhørighet til lærer og forelder fører til bedre internalisering av skolerelaterte og atferdsmessige forhold. En elev som føler tilhørighet til en signifikant annen person vil bedre kunne overføre ytre handling til selvbestemt handling (internaliseringsprosess), fordi ens atferd påvirkes av andre eleven tilhører (Ryan & Deci, 2000b). Det er også vist positive relasjoner mellom tilhørighet til foreldre og autonomi hos tenåringer, der tenåringene føler at de kan ta egne valg og støttes av foreldre (Ryan et al., 1994, sitert i Ryan & Deci, 2000b).

Sosiale forhold som bidrar til tilfredsstillende av behov, vil fremme indre motivasjon og resultere i selvbestemt atferd (Deci, 1996). Dette vil igjen føre til et positivt læringsutbytte for den enkelte. Når en elev tilfredsstiller behovene, vil han/ hun føle velvære og yte bedre på skolen, og motsatt om eleven blant annet føler seg ensom på skolen. Tilfredsstillende av behov legger også til rette for menneskelig utvikling, mens kontrollerende forhold vil kunne hindre denne utviklingen. En lærer som øker elevenes kompetanse, autonomi og tilhørighet, fremmer selvbestemt motivasjon og gir grunnlag for utvikling i kroppsøvingfaget. Ntoumanis (2001) mener at samarbeid, forbedring og valg er tre faktorer som fremmer behovene. Når selvbestemt motivasjon er oppnådd og grunnleggende behov er tilfredsstilt, vil det føre til en rekke positive faktorer i kroppsøvingfaget. Blant annet vil konsentrasjon, holdning, positiv atmosfære i klasserommet og søken etter utfordringer fremmes (Standage et al., 2005), men også økt deltakelse og selve intensjonen om å være fysisk aktiv (Ntoumanis, 2001). Det har også vist seg å ha en effekt utenfor faget. Elever som tilfredsstiller alle tre behovene vil også være aktive i fritiden. Deci et al. (1994) mener at når en uinteressant aktivitet eller handling gis en mening i samhandling med autonomi og tilhørighet, vil internalisering og integrasjon fremmes. Ryan & Deci (2000b) forklarer videre at kompetanse og tilhørighet er behov som legger til rette for internalisering, mens autonomi fremmer integrasjon av ulik atferd.

2.1.4 Sosiale faktorer som fremmer selvbestemmelse

Innenfor selvbestemmelsesteorien er tre sosiale faktorer med på å fremme elevenes selvbestemmelse: autonomistøttende miljø, involvering og struktur.

Autonomistøttende miljø: Autonomistøtte kjennetegnes av at en lærer erkjenner elevenes perspektiver og gir en logisk begrunnelse for en aktivitet. Dette vil øke elevenes indre motivasjon og vilje til å delta i en gitt aktivitet (Reeve, Nix & Hamm, 2003, sitert i Taylor & Ntoumanis, 2007). Autonomistøttende lærere gir elever mulighet til å velge, mulighet til å bli hørt, lager grupper der elever kan lære av hverandre (Standage et al., 2005), oppmuntrer til å ta initiativ, minimerer press for å opptre på en spesiell måte, og er en viktig brikke for å fremme autonom motivasjon. Det er vist at kroppsøvingslærere, innholdet i timen og det sosiale miljøet påvirker elever i stor grad (Rustad, 2010). I tillegg til at elever opplever glede, kompetanse, selvbestemmelse og utvikling i et autonomistøttende miljø, er lærernes væremåte og holdninger til faget og elevene like viktig. Dette er med på å øke elevenes indre motivasjon

(Rustad, 2010). En signifikant annen person vil respektere aktøren, dens valg og behov, og godta at en må tørre å feile for å kunne lære (Ryan & Deci, 2000b). Et autonomistøttende miljø vil fremme elevenes indre motivasjon til å drive mer fysisk aktivitet i kroppsøvfingsfaget og på fritiden (Ntoumanis, 2005, sitert i Taylor & Ntoumanis, 2007), øke deres nysgjerrighet (Ryan & Grolnick, 1986, sitert i Ryan & Deci, 2000a) og legge til rette for selvbestemt motivasjon og psykologisk utvikling (Deci & Ryan, 1985).

Indre motiverte elever har lettere for å oppfatte sin lærer som autonomistøttende, mens ytre motiverte elever har lettere for å oppfatte sin lærer som kontrollerende. Vallerand (2007) har vist at kontrollerende forhold minker den indre motivasjon og fører til amotivasjon, mens autonomistøttende forhold bevarer eller til og med øker den indre motivasjon. Jo mer en lærer oppfatter sine elever som selvbestemte, desto bedre er læringen, noe som igjen fører til at lærerne blir mer autonomistøttende (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002, sitert i Taylor & Ntoumanis, 2007) og involverende (Taylor & Ntoumanis, 2007) enn de i utgangspunktet trodde de var. En autonomistøttende kroppsøvfingslærer vil tenke: ”Jeg snakker med elevene om hvordan vi kan bruke ting vi lærer i kroppsøvfingsfaget” (Taylor & Ntoumanis, 2007).

Deci et al. (1994) foreslår tre forhold som fremmer internalisering i et autonomistøttende miljø: gi en logisk begrunnelse, gi uttrykk for personens perspektiv, og tillate/ formidle valg i stedet for kontroll. Første forholdet gir handlingen personlig verdi når for eksempel en elev skal rydde tilbake utstyret etter en kroppsøvingstime, men ikke vil. Eleven får en logisk begrunnelse om at utstyret kan forsvinne, noe som kan lette integreringen av handlingen. Videre kan handlingen bli integrert om læreren for eksempel sier: ”Jeg vet det er leit å rydde tilbake utstyret”. Det siste forholdet avhenger av hvordan det hele fremstilles. Med andre ord, om læreren sier det i en kontrollerende setting eller gir eleven mulighet til å velge. Mulighet og støtte for valg vil lette internalisering og integrering i mye større grad enn om man tyr til kontrollerende begreper som burde, må, skal og har å gjøre. Dette vil føre til at internalisering og integrering forsvinner (Deci et al., 1994).

Involvering: Involvering beskriver i hvilken grad læreren interesserer seg for og gir emosjonell støtte til elever (Connell & Wellborn, 1991, sitert i Taylor & Ntoumanis, 2007).

Det er vel så viktig at læreren kjenner til elevenes sosiale bakgrunn slik at elever kan bruke lærernes sosiale ressurser til utvikling av egen kompetanse. En lærer som er involverende, fremmer tilhørighet og engasjement hos elever (Ryan & Deci, 2000b; Taylor & Ntoumanis, 2007). Eleven vil føle seg tryggere og har lettere for å prøve nye ting fordi andre støtter aktiviteten. Forskning viser at elevenes indre motivasjon øker om en lærer er nær og omsorgsfull (Ryan & Deci, 2000b). En kroppsøvlingslærer som er involverende, vil tenke: ”Jeg vil elevene vel, og jeg vet hvordan jeg skal få det til” (Taylor & Ntoumanis, 2007).

Struktur: Struktur defineres som verdien av og kvaliteten på informasjon en lærer gir til elevene sine angående hva han/ hun forventer i faget (uavhengig av lærers forventninger), konsekvenser av deres oppførsel og hvordan de kan oppnå ønskede resultater (Ryan & Deci, 2000b). Med andre ord er struktur alt som bistår og underbygger gode læringsmiljøer (Guay et al., 2008). Struktur dreier seg om gode retningslinjer, noe som foregår ved å legge mindre vekt på å bygge forhold til elever. Med god struktur fremmes elevenes kompetanse. Det er vel så viktig at struktur fremmes i et autonomistøttende miljø og ikke på en kontrollerende måte, for da fremmes også engasjement i klasserommet (Skinner & Belmont, 1993, sitert i Taylor & Ntoumanis, 2007). En kroppsøvlingslærer som er opptatt av struktur vil tenke: ”Jeg forteller alltid elevene hva jeg forventer av dem” (Taylor & Ntoumanis, 2007).

Alle de tre faktorene er viktige når en skal fremme elevenes selvbestemmelse, nettopp fordi elever gir det sosiale miljøet en mening (Deci & Ryan, 1987, sitert i Taylor & Ntoumanis, 2007). Hvordan en lærer oppfatter elevenes selvbestemmelse vil delvis påvirke kroppsøvlingslærere og i hvilken grad de bruker autonomistøttende miljø, involvering og struktur (Taylor & Ntoumanis, 2007). Her er det funnet høyere andel struktur og involvering blant lærere og moderat andel autonomistøtte, noe også lærere oppfattet selv (Taylor & Ntoumanis, 2007). Motiverte lærere som tar i bruk alle faktorer vil få motiverte elever tilbake, i motsetning til umotiverte lærere. Med andre ord, lærere som investerer i tid og energi for å forstå og kunne påvirke elever på en bedre måte, fremmer selvbestemt motivasjon hos elevene. Omgivelser og andre personer oppmuntrer til selvbestemmelse og bidrar til at grunnleggende behov dekkes. Dette vil være tilfelle om alle faktorer er tilstede (Ryan & Deci, 2000b).

2.2 Cognitive Evaluation Theory

Cognitive Evaluation Theory beskriver faktorene som forklarer variasjoner i indre motivasjon, og tar for seg de miljømessige og sosiale faktor som fremmer eller hemmer indre motivasjon. For at en elev skal kunne handle selvbestemt og ha en iboende glede og interesse for en aktivitet, må behovet for autonomi og kompetanse tilfredsstilles, og belønninger og andre ytre påvirkninger minimaliseres (jfr. kapittel 2.1) (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Grunnen til dette er at elever oppfatter ytre påvirkninger som en kontroll av deres oppførsel. En elev som føler større frihet fra kontroll og ytre påvirkninger og får mulighet til å bestemme og velge selv, vil få tilfredsstillt sitt ønske om autonomi. Dette vil øke elevens indre motivasjon, om elevens glede og interesse for aktiviteten er tilstede.

2.2.1 Indre motivasjon

Indre motivasjon betegnes som en handling utført for aktivitetens egenverdi, altså noe en elev gjør på bakgrunn av ren glede, interesse og tilfredshet, uavhengig av utenforliggende faktorer (Deci, 1971; Deci & Ryan, 1985). En indre motivert elev får en spontan og direkte opplevelse av tilfredsstillelse ved å utføre aktiviteten (Deci, 1996). Når eleven er selvbestemt, vil handlingen være indre motivert. Forskning viser at selvbestemt atferd utvikles gjennom forskjellige læringsstrukturer (Ntoumanis, 2001), motivasjonsklimaer (Ferrer-Caja & Weiss, 2000, sitert i Vallerand, 2007), autonomistøtte fra venner (Wilson & Rodgers, 2004, sitert i Vallerand, 2007) og kroppsøvingslærere (Ntoumanis, in press, sitert i Vallerand, 2007). En elev som gjør hjemmeleksa si med glede og synes det er interessant og tilfredsstillende å lære noe nytt, drives av en indre motivasjon. Ryan & Deci (2000a) presiserer at indre motivasjon er viktig å nå, fordi den gjenspeiler menneskets måte å lære på.

Indre motivasjon er basert på medfødte grunnleggende behov for kompetanse og autonomi på linje med fysiske behov og drifter, og fungerer som drivkraft for handling og atferd (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985). Indre motivasjon stammer derfor fra en aktiv organisme som er naturlig aktiv og søkende (Deci, 1975). Forskning viser at indre motivasjon fremmer flere faktorer ved en elev i kroppsøvingsfaget. Faktorer som fremmes er aktivitetsnivå, kreativitet, høy kvalitet på læring, trivsel, selvfølelse, selvrealisering (Ryan & Deci, 2000a, 2000b), konsentrasjon, muligheten til å forsøke utfordrende oppgaver, påvirkningsevne (Ntoumanis, 2001), innsats og utholdenhet (Ferrer-Caja & Weiss, 2000, sitert i Vallerand, 2007).

Sammenlignet med ytre motiverte og amotiverte elever, vil indre motiverte elever oppleve kompetanse, selvbestemmelse, og i noen tilfeller at de ”glemmer seg selv i aktiviteten” (Deci & Ryan, 1985). Ryan & Deci (2007) har satt kroppsøvningsfaget opp mot idrett og funnet at idrett motiverer til mer ytre handling, fordi en vil forbedre sin fysiske kapasitet, helse eller utseende. Indre motivasjon er vel så viktig om idretten skal opprettholdes over lengre tid. Vallerand (1993, sitert i Vallerand, 2007) forklarer at indre motivasjon kan oppleves på tre forskjellige måter: intrinsic motivation to know, intrinsic motivation to accomplish things, og intrinsic motivation to experience stimulation.

Intrinsic motivation to know refers to engaging in an activity for the pleasure and satisfaction that one experiences while learning, exploring, or trying to understand something new. ... Intrinsic motivation to accomplish things pertains to engaging in a given activity for the pleasure and satisfaction experienced while one is attempting to accomplish or create something or to surpass oneself. Finally, intrinsic motivation to experience stimulation is at work when one engages in an activity to experience pleasant sensations associated mainly with one's senses (e.g., sensory and aesthetic pleasure) (Vallerand, 1993, sitert i Vallerand, 2007, s. 60).

Den første måten er mest brukt i forbindelse med indre motivasjon. Elever som trener basketball fordi de har glede av læringen som foregår, hører til denne typen. Dersom denne eleven trener basketball hver dag for å bli bedre og overgå seg selv, snakker vi om indre motivasjon som det å *oppnå* noe. Til slutt kan indre motivasjon oppleves som en *stimulus*. For eksempel at det å stå og kaste basketball og høre på lyden når ballen går i kurven, er tilfredsstillende. Forskning viser at indre motivasjon til å oppleve en stimulus fremmer mest, deretter indre motivasjon til å oppnå noe, mens indre motivasjon til å *vite* fremmer ingenting (Hein et al., 2005, sitert i Vallerand, 2007). Denne tredelte oppfattelsen av hvordan indre motivasjon oppleves viser at det finnes forskjeller elever og lærere ikke er helt klar over. Det kan være forskjeller de vet om, men som i handlingen blir ubevisst, og som kan oppleves i kroppsøvningsfaget slik som i idrett (Vallerand, 2007).

2.2.2 Amotivasjon

Amotivasjon er en lavere form for motivasjon enn ytre motivasjon. En elev som er amotivert, har ingen hensikt med å gjennomføre en aktivitet, verken instrumentelt eller indre. Denne eleven har heller ingen forståelse for handlingen og mangler intensjon til å handle (Ryan & Deci, 2000a; Vallerand, 2007). Amotivasjon kjennetegnes ved at en ikke ser verdien i en

aktivitet, at en føler manglende kompetanse og har liten tro på at utfallet vil gi ønsket utbytte (Deci & Ryan, 2000). I motsetning til indre motivasjon, er amotivasjon en ikke-autonom form for motivasjon knyttet til kontrollerte former og negative hendelser. Blant annet knyttes denne type motivasjon til elevenes kjedsomhet, manglende lykkefølelse (Ntoumanis, 2001) og utbrenthet (Cresswell & Eklund, 2005, sitert i Vallerand, 2007), som igjen kan føre til at elever dropper ut av skolen. En elev vil også oppleve seg selv som inkompetent og ikke kontrollerbar når han/ hun er amotivert (Vallerand, 2007). Denne eleven vil i kroppsøvfingsfaget kunne tenke: ”Jeg finner ingen begrunnelse for å ha aktivitet” (Taylor & Ntoumanis, 2007).

2.3 Organismic Integration Theory

Mens indre motivasjon handler om å utføre en aktivitet på bakgrunn av ren glede og interesse, handler en ytre motivert elev ut fra nytteverdi, belønning eller straff knyttet til en aktivitet. Ytre motivasjon er altså instrumentelt styrt med sin ulike grad av autonomi, der den varierer mellom fire ulike reguleringer, og kan resultere i at en tar innover seg en handling eller at ytre faktorer kontrollerer handlingen. Regulering forstås som noe som oppfattes på ett visst stadium. Når en lærer forsøker å få en elev til å starte en handling, kan motivasjonen til eleven variere fra uvilje, til passivt å adlyde lærer, til aktiv deltakelse og glede. Disse gradene av respons viser hvordan atferden har blitt internalisert og integrert. Internalisering er en aktiv prosess som fører til indre motivasjon, og skjer ikke om personen ikke tar prosessen og atferden innover seg (Deci & Ryan, 1985). Dersom atferden blir en del av personligheten eller selvet til eleven, da har den blitt integrert. Internalisering og integrering står sentralt i elevenes sosialiseringssprosess, men også gjennom livet for øvrig, der internaliseringen utvikler seg mer jo eldre man blir (Deci et al., 1994; Ryan & Deci, 2000b).

Organismic Integration Theory (Deci & Ryan, 1985) brukes for å forklare internaliseringsprosessen. Den gir en detaljert oversikt over forskjellige motivasjonsreguleringer (ytre regulering, introjeksjonsregulering, identifikasjonsregulering og integrasjonsregulering), og kontekstuelle faktorer som enten fremmer eller hindrer internalisering og integrering av ulike former for motivasjon (se Figur 1) (Deci & Ryan, 1985). De to første motivasjonsreguleringene er preget av kontroll, mens de to siste er mer autonome. Elever utvikler og beveger seg mellom disse formene, der de beskriver ulik

motivasjon de har for en aktivitet eller handling. Sammen med indre motivasjon og amotivasjon, er ytre regulering og identifikasjonsregulering grunnlaget i SIMS (se kapittel 3.3.1) (Guay et al., 2000).

Organismic Integration Theory antar videre at personer naturlig tar inn handlinger som en del av selvet, forutsatt at de har de nødvendige erfaringer til å kunne gjøre det (Ryan & Deci, 2002). Denne underteorien beskriver kvaliteten i motivasjon ut fra det elever møter av ytre påvirkninger, rangert fra høy autonomi til høy kontroll (Ryan & Deci, 2007).

Autonomous motivation comprises both intrinsic motivation and the types of extrinsic motivation in which people have identified with an activity's value and ideally will have integrated it into their sense of self. When people are autonomously motivated, they experience volition, or a self-endorsement of their actions. Controlled motivation, in contrast, consists of both external regulation, in which one's behavior is a function of external contingencies of reward or punishment, and introjected regulation, in which the regulation of action has been partially internalized and is energized by factors such as an approval motive, avoidance of shame, contingent self-esteem, and ego-involvements. When people are controlled, they experience pressure to think, feel, or behave in particular ways (Deci & Ryan, 2008, s. 182).

Autonom motivasjon innen utdanning fører til mer engasjement (Connell & Wellborn, 1991, sitert i Ryan & Deci, 2000b), bedre ytelse (Miserandino, 1996, sitert i Ryan & Deci, 2000b), lavere frafall (Vallerand & Bissonnette, 1992, sitert i Ryan & Deci, 2000b), bedre trivsel (Sheldon & Kasser, 1995, sitert i Ryan & Deci, 2000a), høyere kvalitet på læring (Grolnick & Ryan, 1987, sitert i Ryan & Deci, 2000b), bedre lærerscore (Hayamizu, 1997, sitert i Ryan & Deci, 2000b), bedre konsentrasjon (Standage et al., 2005), bedre innsats (Ntoumanis, 2001), og høyere karakter (Guay et al., 2008; Ryan & Connell, 1989).

Proessen i OIT foregår i et kontinuum (Ryan & Deci, 2002). Dette betyr små forskjeller mellom de ulike formene for motivasjon, og stor forskjell mellom ytterpunktene amotivasjon og indre motivasjon. Jo mer en form for motivasjon er internalisert, desto større andel knyttes til selvet og desto mer dannes som en basis for selvbestemt oppførsel (Ryan & Deci, 2002). Dette foregår gjennom ulike nivåer av reguleringer som ikke nødvendigvis når indre motivasjon. En kan for eksempel internalisere at en elev deltar i kroppsøving. Først kan det tenkes at eleven er aktiv fordi han/ hun må (ytre regulering). Dersom eleven tar det med seg ut i fritiden og er aktiv, uten tvang, vil det bli en nytte for en selv. Handlingen har blitt

internalisert og integrert på identifikasjonsregulering, muligens også integrasjonsregulering, om det å være i aktivitet er en del av selvet til eleven. Det er lite sannsynlig at eleven synes handlingen i seg selv er en verdifull aktivitet, og har da blitt integrert på ytre motivasjon.

Internaliseringsprosessen (se Figur 1) er en aktiv og naturlig prosess som elever utvikler seg i, gjennom personlige interesser og selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985). Videre vil en sosialiseringssprosess kunne stilles på lik linje med en internaliseringsprosess. På samme måte som en elev internaliserer en handling, vil han/ hun måtte fungere normalt i et samfunn eller gruppe. Eleven vil også måtte innrette seg etter sosiale normer og regler som er gjeldende til enhver tid. Omdanning fra ytre motivasjon til indre motivasjon krever andre kapasiteter og vaner, at man tilpasser seg andre perspektiver og endrer verdier. En elev kan ha lavere indre motivasjon for fotball, fordi hans/ hennes personlighet ikke samstemmer med verdier og vaner fotball står for. I stedet kan eleven ha høyere indre motivasjon for frisbee på grunn av verdier denne idretten representerer. Omdanningsprosessen er også motivert av de tre behovene, der den sosiale situasjonen må tilfredsstillere behovene for at internaliseringsprosessen skal fungere optimalt (Deci, 1996). Videre kan prosessen kan oppstå i faser over tid. Uavhengig av det, kan ulike former for motivasjon bygge på tidligere erfaringer og situasjoner, starte og holde seg på ulike nivåer og samtidig hoppe over nivåer (Deci & Ryan, 1985). Jeg vil nå gå inn på ulike former for ytre motivasjon.

2.3.1 Ytre regulering

Ytre regulering er den laveste autonome formen for ytre motivasjon med lavest grad av selvregulering, og kommer til syne gjennom belønning, straff og trussel (Ryan & Deci, 2002). Formen oppstår når handlingen er startet av en ytre kraft, og som også utføres bare når denne ytre kraften er til stede. Belønninger øker nødvendigvis ikke indre motivasjon, snarere tvert imot. En elev som utfører en handling, kan utsettes for belønning slik at motivasjonen går fra indre til ytre. Videre knyttes ytre regulering til mindre interesse og innsats i timen og til det å skylde på andre (for eksempel lærer) når negative utfall inntreffer (Ryan & Deci, 2000a). Elever vil også oppleve angst, depresjon og dårlig trivsel når de er ytre regulerte (Ryan & Deci, 2000b). I gangen mot selvbestemt motivasjon er derfor også de grunnleggende behovene sentrale. Med for liten eller ingen grad av tilhørighet faller elever igjennom og blir amotiverte. En ytre regulert elev i kroppsøvfingsfaget strever kun fordi han/ hun vil ha den

beste karakteren, og kan tenke: ”Jeg deltar i kroppsøving fordi det er obligatorisk” (Taylor & Ntoumanis, 2007).

2.3.2 Introjeksjonsregulering

Introjeksjonsregulering er til stede når en person har tatt inn en handling, men ikke akseptert den som sin egen (Ryan & Deci, 2002). Reguleringen er delvis internalisert med moderat lav grad av selvregulering. Handlingen er noe kontrollerende, og elever gjennomfører aktiviteten for å handle i tråd med normer, lover, regler og forventninger fra omgivelsene. En introjeksjonsregulert elev vil med andre ord gjennomføre handlingen med en følelse av press fordi han/ hun vil unngå skyld, angst eller oppnå stolthet (Ryan & Deci, 2000a). Elever føler her at de må gjennomføre handlingen, selv om de ikke vil det. Dette er første tegn på selvbestemmelse, nemlig at den virker over tid. Forskning viser at introjeksjonsregulering er positivt knyttet til tilfredsstillende av behovene autonomi og tilhørighet (Standage et al., 2003, sitert i Ryan & Deci, 2000b), og kompetanse og tilhørighet (Ntoumanis, 2001). Standage et al. (2005) forklarer at relasjonen kun har en signifikant betydning for jenter, men ikke for gutter. Uavhengig av kjønn, vil en introjeksjonsregulert elev streve etter god karakter i et fag han/ hun ikke liker kun for å komme inn på videre studier. Denne eleven vil kunne tenke: ”Jeg deltar i kroppsøving ellers føler jeg skyld” (Taylor & Ntoumanis, 2007).

2.3.3 Identifikasjonsregulering

Identifikasjonsregulering er relativt autonom og har en moderat høy grad av selvregulering. Den er også sentral i gangen fra ytre motivert handling til indre motivert og selvbestemt handling. Denne reguleringen forbindes med interesse og glede i skolen, der behovet for autonomi og tilhørighet må være tilstede om eleven skal oppleve det (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). En identifikasjonsregulert elev utfører handlingen etter overbevisning om at den har en hensikt. I motsetning til introjeksjonsregulering og ytre regulering, er identifikasjonsregulering viktig for personlige mål, da individet uttrykker mer valg med hensyn til sin deltakelse (Standage et al., 2005). Selv om eleven kan oppleve seg selv som selvbestemmende, er det fortsatt helse eller læring av nye aktiviteter og øvelser som er i fokus (Ryan & Deci, 2007). En identifikasjonsregulert elev i kroppsøvingfaget vil kunne tenke: ”Jeg deltar i kroppsøving fordi det gir meg bedre helse” (Standage et al., 2005).

2.3.4 Integrasjonsregulering

Dette er den mest autonome og avanserte formen for ytre motivasjon, der eleven opplever veldig høy grad av selvregulering. Integrasjonsregulering tar form når en elev har identifisert og evaluert en handling i sammenheng med personlige verdier, mål, og behov som allerede er en del av selvet (Ryan & Deci, 2000b, 2002, 2007). Handlingen er som regel startet av andre og derfor ikke nødvendigvis interessant i seg selv (Deci, 1996). Dersom en elev bryter forventningene og aksepterer konsekvensene av et slikt valg, viser handlingene hvem personen er og hva han/ hun mener er verdifullt (Deci, 1996). Dette kan vi kalle selvbestemt ytre motivasjon. Jo mer man internaliserer ulike grunner til handling inn som en del av selvet, desto oftere blir ytre motiverte handlinger mer selvbestemte (Ryan & Deci, 2000a).

Integrasjonsregulering deler derfor mange kvaliteter med indre motivasjon og identifikasjonsregulering (Ryan & Deci, 2000b). På tross av det betraktes integrasjonsregulering som ytre motivasjon fordi meningen er å oppnå visse utfall og ikke iboende glede (Ryan & Deci, 2000b, 2002). Forskning viser at lite er gjort på integrasjonsregulering. Vallerand (2001, sitert i Taylor & Ntoumanis, 2007) forklarer det med at få elever nevner integrasjonsregulering, muligens på grunn av underutvikling av selvet. Eksempelvis kan en integrasjonsregulert elev i kroppsøvningsfaget tenke: ”Jeg deltar i kroppsøving fordi det er en del av den jeg er” (Taylor & Ntoumanis, 2007).

2.4 Faktorer som påvirker elevenes motivasjon

Hassandra, Goudas & Chroni (2003) har sett på hvilke faktorer som er knyttet til elevenes indre motivasjon i kroppsøving. Det viser seg at motivasjonen for å delta i kroppsøving ligger mellom ytterpunktene sosialt miljø og individuelle forskjeller (Hassandra et al., 2003). Med individuelle forskjeller menes selvoppfattede kompetanse, det fysiske utseende, målorientering og oppfattet autonomi. Det sosiale miljøet inkluderer timenes innhold, klassekamerater, skolens idrettslige fasiliteter, kroppsøvningslærere, deltakelse i fritiden, familiens aktivitetsatferd og dens oppmuntring til aktiviteter. Allikevel vil det ikke være mulig å se på alle faktorene på grunn av oppgavens omfang og relevans. Jeg vil nå gå inn på de uavhengige variablene som er relevante for min oppgave.

2.4.1 Kjønn

Kjønn er en viktig faktor for å avdekke motivasjonsforskjeller i kroppsøving. Studier viser at gutter og jenter er knyttet til ulike former for motivasjon.

Green & Foster (1986) har sett på indre motivasjon i klasserommet, med fokus på effekten av skolenivå, lærerorientering og kjønn. Resultatene viste at lærers orientering mot elevenes autonomi økte indre motivasjon hos jenter på flere områder, men på færre områder hos gutter. I klasseromsundervisning var jenter mer indre motiverte og nysgjerrige enn gutter. Når det kommer til kroppsøvingfaget, viser Slommerud (2010) at gutter er mer indre motiverte for faget enn jenter, både i ungdomsskolen og på videregående skole. Videre viser Slommerud (2010) at begge kjønn har lavere indre motivasjon på videregående skole, og at ytre motivasjon og amotivasjon øker sammenlignet med ungdomsskolen. Green & Foster (1986) bekrefter at yngre elever viser seg å være mer indre motiverte enn eldre elever.

2.4.2 Aktivitetsnivå

Flere studier belyser viktigheten av denne type aktivitet sett i forhold til motivasjonsforskjeller.

Papaioannou (1997) har sett på forskjeller i elevenes motivasjon i kroppsøving og på kompetanse og motivasjonsklima i klasserommet i forhold til alder og aktivitetsbakgrunn. Resultatene viste at elever som ikke var involvert i fritidsaktiviteter, scoret lavere på fysisk kompetanse, og læring i klasserommet. De så også på undervisningen som mindre viktig. Videre hadde de mindre interesse av undervisningen, og større lyst på utfordringer enn elever som var aktive i organisert idrett. Resultatene viste at når læringsmål og fysisk kompetanse ble justert, ble forskjellene i elevenes motivasjon redusert.

Bergin (1992) har i videregående skole sett på det gjensidige forholdet mellom elevenes karakter i skolen og deres motivasjon for fritidsaktiviteter. Resultatene viste en positiv påvirkning fra fritidsaktiviteter på karakter i skolen. Bergin (1992) viste også at erfaring og opplevelse i kroppsøvingfaget skapte fritidsinteresse. Dette fordi elevene ble så interessert i en aktivitet at de ville utforske den utenfor skolen. Elever som opplevde slik motivasjon

hadde også høyere andel indre intellektuell motivasjon og bedrev fritidsaktiviteter i mye større grad. Allikevel hadde disse elevene ingen høyere karakter i skolen enn andre.

Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse & Biddle (2003) har sett på prosessen der autonomistøtte i kroppsøving på videregående skole fremmer elevenes oppførsel og deres intensjon om å drive med fritidsaktiviteter. Resultatene viste at autonomistøtte i kroppsøving påvirket fritidsaktiviteten, både direkte og indirekte, gjennom en motivasjonssekvens som involverte holdning, intensjon og oppførsel. Med andre ord har autonomistøtte i utdanningskontekst en påvirkning på motivasjonen i fritidskontekst. Hagger, Chatzisarantis, Hein, Soós, Karsai, Lintunen & Leemans (2009) forklarer forskjeller i påvirkningen. Effekten av autonomistøtte fra jevnaldrende og foreldre på elevenes autonome motivasjon i fritiden er liten. I motsetning til dette påvirker kroppsøvingslærere elevenes motivasjon i fritiden på en unik og positiv måte (jfr. kapittel 2.1.4). McDonough (2011) forklarer at tilfredsstillelse av behov i kroppsøving blant elever fremmer autonom motivasjon på fritiden. Den autonome motivasjonen i kroppsøving hadde også en positiv effekt på den fysiske aktiviteten i fritiden og på de uavhengige variablene holdning, oppførsel og intensjon.

2.4.3 Lærer

Lærer er en viktig faktor for å forklare elevers motivasjonsforskjeller i kroppsøving. Lærere kan påvirke elevenes selvbestemmelse ut fra hvilke motivasjonsstrategier (autonomistøttende miljø, involvering og struktur) de bruker, både i kroppsøvingsfaget og videre i livet (Taylor & Ntoumanis, 2007). Taylor & Ntoumanis (2007) fant i sin forskning en sammenheng mellom lærers oppfatning av elevenes selvbestemmelse og motivasjonsstrategiene lærere bruker. Elevenes oppfattelse av de tre motivasjonsstrategiene har en positiv effekt på deres selvbestemmelse, der forholdet forbindes med elevenes tilfredshet til autonomi og kompetanse (Hallgeir, 2008; Taylor & Ntoumanis, 2007). Elevenes kompetanse og autonomi er også direkte og indirekte knyttet til deres valgmuligheter og tilfredsstillelse av behov (Hallgeir, 2008), noe som støttes av Ryan & Decis (2002) opprinnelige selvbestemmelsesteori.

Det viste seg også at jo høyere lærernes selvbestemmelse var, jo høyere nivå av autonomistøtte og involvering ble gitt (Taylor & Ntoumanis, 2007). En lærer med lavere grad

av selvbestemmelse kan oppfatte kontrollerende metoder som enklere og autonomistøttende metoder som for arbeidskrevende (Reeve, 1998, sitert i Taylor & Ntoumanis, 2007).

Kontrollerende metoder gir klare retningslinjer på hva som forventes i kroppsøvningsfaget, men mindre bygging av samhold og forhold til elever. Sett i forhold til SDT er det viktig å skape et motiverende klima som er tilpasset lærer, men også for elev. En lærer kan ha selvmotiverte elever selv om læreren ikke er det, og motsatt.

3. Metode

Dette mastergradsprosjektet er gjennomført som en kvantitativ metode ved hjelp av en survey. Prosjektet er gjennomført ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk, Norges idrettshøgskole. Surveyen er utarbeidet i form av en spørreundersøkelse på videregående skole, blant elever i alderen 17 til 19 år. Ved å bruke kvantitativ metode har jeg innhentet harddata (målbare data) som er uttrykt i tall eller andre mengdetermer (Halvorsen, 2008). Tilnæringsmåten er hypotetisk-deduktiv. Hypotetisk-deduktiv tilnæringsmåte tar sikte på å vurdere holdbarheten av bestemte teorier gjennom hypotesetesting, noe som forutsetter en presis problemstilling (jfr. kapittel 1.3) og at man vet hva det er meningsfylt å innhente informasjon om (Halvorsen, 2008).

Svært vidt definert er metode en fremgangsmåte for å komme fram til ny kunnskap (Tranøy, 1986, sitert i Halvorsen, 2008). Det er med andre ord læren om innsamling, organisering, bearbeiding, analysering og tolkning av sosiale data på en systematisk måte (Halvorsen, 2008). Halvorsen (2008) definerer metode mer presist og betegner det som læren om de verktøy en kan benytte for å samle inn informasjon. Selv om metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på, er den et hjelpemiddel og ikke noe mål i seg selv.

Vi ønsker å gjøre oppdagelser i den menneskeskapte verden, og ved å bruke ulike metoder kan vi forbedre og skjerpe vår oppdagelsesevne slik at vi kan se årsakene bak hendelser, meninger bak handlinger og samhandling og kollektivets og sosiale-materielle strukturers betydning for individers og grupper meninger og handlinger (Halvorsen, 2008, s. 20).

Ved hjelp av metode har jeg brukt sansene på en mer disiplinert og gjennomtenkt måte enn det som er vanlig i andre av livets situasjoner (Halvorsen, 2008). Gjennom denne disiplinerte måten å arbeide på har jeg skjerpet oppmerksomheten, når jeg systematisk har undersøkt elevenes motivasjonsregulering i lærerstyrt undervisning og egentrening. Hva vi oppdager og hvor stor tillit vi kan ha til resultatene vi kommer frem til, vil imidlertid være avhengig både av det perspektivet og den metoden som er valgt.

3.1 Design

Prosjektet er designet som en tverrsnittstudie, der data er samlet inn gjennom en survey. En tverrsnittstudie (cross-sectional design) karakteriseres ofte av et relativt stort representativt utvalg fra en geografisk spredt populasjon, der relasjonen mellom to eller flere variabler undersøkes på et gitt tidspunkt (Halvorsen, 2008). Største begrensningen i tverrsnittstudier er at eksponeringen og utfallet måles på samme tid (Thomas, Nelson & Silverman, 2005).

Eksponering forstås her som faktorer eller variabler som testes i forhold til utfallet.

Når elever besvarer spørreskjemaet, undersøkes den situasjonsbestemte motivasjonen i undervisningssituasjonene og variabler som blant annet kjønn og aktivitetsnivå, samtidig som utfallet blir målt. Derfor er det umulig å vite om for eksempel kjønn er en årsak til forskjeller mellom lærerstyrt undervisning og egentrening når det gjelder hvordan elevenes motivasjon påvirkes. Vi kan kun se mulige sammenhenger.

Survey er en type deskriptiv forskning som brukes for å finne mening eller handlingsmåten hos en spesiell type populasjon. Videre kjennetegnes survey av å gi oversikt og beskrive karakteristika eller sammenheng mellom variabler. Slike undersøkelser er godt egnet til å beskrive et fenomen til å generalisere, ved for eksempel å sammenligne fenomener hos to grupper (Halvorsen, 2008). Tverrsnittstudier som fremskaffer informasjon om gjennomsnitt, prosenter og fordelinger, har som tradisjon å omforme dette til målbare enheter for ulike statistiske beregninger. I denne sammenheng brukes survey ofte til å si noe om hva som henger sammen med eller forklarer variasjonen på en variabel eller de brukes til å kaste lys over mer komplekse sammenhenger (Aarø, 2005). Når en gjennomfører slike analyser, er man som regel ute etter å finne årsaker og beskrive kausale prosesser (Aarø, 2005). De brukes med andre ord analytisk.

3.2 Utvalg

Utvalget består av tre forskjellige videregående skoler på Østlandet; henholdsvis skole1, skole2 og skole3. Skolene er forhåndsbestemte og karakteriseres som et ikke tilfeldig utvalg. Dette fordi representativitet ikke er en sentral faktor i utvalget av skoler i min studie. Utvalget vil kun være representativt for skoler som er med i studiet. Skoleutvalget er basert på tidligere erfaring som elev ved videregående skole, kontakter og egen jobb. For å kunne besvare

problemstillingen og i det hele tatt påvise sammenhenger mellom lærerstyrt undervisning og egentrening når det gjelder motivasjon, vil jeg ta utgangspunkt i fire studiespesialiseringsklasser på hver av disse skolene (to Vg2 klasser og to Vg3 klasser). Klasseutvalget består av et ikke tilfeldig klyngeutvalg. Det vil si at fire klasser på hver skole velges ut til å svare på undersøkelsen. Av praktiske årsaker er dette styrt av kontaktpersonene (se kapittel 3.4) på de respektive skolene.

For kunne generalisere resultatene til hele populasjonen, er jeg avhengig av et stort utvalg. Halvorsen (2008) forklarer at stort utvalg øker generaliserbarheten og reduserer risikoen for målefeil. Med et stort utvalg har jeg også gode muligheter til å bryte ned datamaterialet på flere uavhengige variabler. "*Jo større utvalget er (andel av populasjonen), desto større sannsynlighet er det for at egenskapene ved utvalget er like populasjonens*" (Halvorsen, 2008, s. 156).

Det er ingen forhåndskrav til elevene annet enn at de har kroppsøving som et fag det året de er elever. Grunnen til at jeg undersøker studiespesialiserings elever på Vg2 og Vg3 er at de har egentrening som en del av faget (jfr. kapittel 1.1). I studien tar jeg kun for meg studiespesialiseringsklasser fordi det er praktisk ugjennomførlig å undersøke elever som følger utdanningsprogrammet "yrkesfag", og fordi elevene på utdanningsprogrammene "musikk, dans og drama" og "idrettsfag" utøver egentrening i andre fag.

3.3 Instrument

En variabel som blir forklart kalles avhengig variabel (Halvorsen, 2008). I denne oppgaven er situasjonsbestemt motivasjon den avhengige variabelen, og SIMS er verktøyet som måler denne. For å kunne si noe om kun den avhengige variabelen kan forklare elevenes motivasjonsregulering i lærerstyrt undervisning og egentrening, er det nærliggende å tro at man burde kontrollere for en rekke uavhengige variabler. En uavhengig variabel er altså den som forårsaker en annen variabel (Halvorsen, 2008). I min studie er de uavhengige variablene kjønn, skole, klasse, klassetrinn, aktivitetsnivå og lærer. Alle variabler er selvrapporterte, utenom variabelen lærer. Jeg vil nå gå inn på de ulike variablene.

3.3.1 Situational Motivation Scale (SIMS)

Situational Motivation Scale måler i hvilken grad indre motivasjon, identifikasjonsregulering, ytre regulering og amotivasjon er tilstede i lærerstyrt undervisning og egentrening på et gitt tidspunkt. Det standardiserte verktøyet er designet for å undersøke disse ulike formene for motivasjon på feltet og i laboratoriet, og viser høy grad av vitenskapelig reliabilitet og validitet (Guay et al., 2000). Variabelen indikerer en skår på hver av de fire reguleringene, og forklarer med dette hvordan elevenes motivasjon påvirkes i undervisningssituasjonene. Dette er i overensstemmelse med SDT (Deci & Ryan, 1985), som forklarer at et individ kan ha ulike motivasjonsregulering i ulike situasjoner.

Spørreskjemaet er en kartleggingsundersøkelse som består av to deler. Den første delen undersøker elevenes situasjonsbestemte motivasjon i lærerstyrt undervisning, mens den andre delen undersøker elevenes situasjonsbestemte motivasjon i egentrening. Elever må i begge delene svare på samme 16 utsagn, rangert ut fra en 7-poengs Likertskala. Skalaen går fra 1 (fullstendig uenig) til 7 (fullstendig enig). Blant de 16 utsagnene går nummer 1, 5, 9, 13 på indre motivasjon, 2, 6, 10, 14 på identifikasjonsregulering, 3, 7, 11, 15 på ytre regulering og 4, 8, 12, 16 på amotivasjon.

Elevene bekreftet utsagn knyttet til innledningsteksten ”Jeg er med i den lærerstyrte undervisningen...” og ”Jeg driver med egentrening...” (se vedlegg 2). Indre motivasjon ble målt ved hjelp av utsagn som avspeilte elevenes personlige interesse for å drive med lærerstyrt undervisning og egentrening. Eksempelvis svarte elevene på utsagnet ”fordi jeg synes denne aktiviteten er artig/ morsom”. Tilsvarende ble gjennomført på identifikasjonsregulering som målte i hvilken grad elever hadde godt av å drive med lærerstyrt undervisning og egentrening. Elevene svarte her blant annet på utsagnet ”fordi jeg har valgt det selv”. Ytre regulering ble målt ut fra i hvilken grad elever var med i denne type undervisning på grunn av ytre faktorer som press, tvang, belønning og instrumentelle mål. Et svaralternativ var ”fordi jeg føler at jeg må gjøre det”. Siste motivasjonstypen, amotivasjon, ble målt ut fra i hvilken grad elever deltok i lærerstyrt undervisning og egentrening selv om de ikke hadde noen hensikt med å gjennomføre aktiviteten. For eksempel svarte elevene på utsagnet ”det er kanskje mange gode grunner for å gjøre denne aktiviteten, men personlig ser

jeg ingen”. Når elevene hadde svart på begge delene av spørreskjemaet, ble skårene innenfor hver motivasjonstype summert opp og dividert på fire for å finne en gjennomsnittsskåre.

Som et mål på hvilken posisjon elevenes selvbestemmelse hadde i kontinuumet, ble en Self-Determined Index (SDI) tatt i bruk. SDI er summen av gjennomsnittsskårer fra motivasjonsreguleringene og måles etter formelen: $[SDI = 2 (IM) + 1 (IDR) - 1 (ER) - 2 (AM)]$ (se Vallerand 2007 for støtte av SDIs validitet). Med andre ord representerer SDI styrken på elevenes selvbestemmelse. Jo høyere tallet er, desto sterkere er selvbestemmelsen. Skårene for SDI varierer mellom +18 til -18.

3.3.2 Konfunderende faktorer som kjønn, skole, klasse, klassetrinn, aktivitetsnivå og lærer

I samfunnsvitenskapelig forskning har kjennetegn eller sosiale bakgrunnsvariabler spilt en viktig rolle helt siden de første survey-undersøkelsene. Kjennetegn som kjønn, utdanning, alder, bosted, yrke og inntekt er viktige forklaringsvariabler for atferd og motivasjon (Aarø, 2005).

Kjønn: Denne variabelen ble målt ved at respondentene satt ett kryss for enten *gutt* eller *jente*.

Skole: Denne variabelen ble målt ved at respondentene skrev hvilken skole de gikk på. Svaret bestod av ett skolenavn.

Klasse: Denne variabelen ble målt ved at respondentene skrev hvilken klasse de gikk i. Det ble presisert at de måtte huske å skrive klassebokstav i besvarelsen, for eksempel 2A eller 3D.

Klassetrinn: Denne variabelen ble målt ved at respondentene satte ett kryss for enten *Vg2* eller *Vg3*.

Aktivitetsnivå: Disse variablene ble målt gjennom disse spørsmålene: ”Omtrent hvor mange timer pr uke trener eller konkurrer du i regi av et idrettslag slik at du blir andpusten eller svett?” og ”Omtrent hvor mange timer pr uke er du fysisk aktiv utenom idrettslag og

kroppøvningsfaget (sykler, skater, går på ski, svømmer etc.) slik at du blir varm eller andpusten?”. Respondentene satte ett kryss på hvert spørsmål ut fra følgende alternativer: *0 timer, 1-2 timer pr uke, 3-4 timer pr uke, 5-7 timer pr uke, 8-10 timer pr uke, 11 timer eller mer pr uke*. Disse variablene ble i variansanalysene redusert fra seks til tre aktivitetsnivågrupper (inaktive, middels aktiv og høy aktive) for å få større effekt av analysene.

Lærere: Av hensyn til elevenes anonymitet, ble denne variabelen oppgitt av kontaktpersonene på de respektive skolene. Denne variabelen ble ikke tatt med i variansanalysene fordi det var for mange lærere, men ble tolket ut fra variabelen "skole".

3.4 Datainnsamling

Før prosjektstart ble kontakt med forhåndsbestemte skoler og lærere opprettet via email og telefon for å se om det var mulig å gjennomføre datainnsamlingen. I forkant ble relevant informasjon vedrørende prosjektet og prosedyren sendt til lærere ved de aktuelle skolene (se Vedlegg 1). De involverte lærerne er valgt ut på grunnlag av prosjektleders kjennskap til dem og deres evne til å gjennomføre undersøkelsen. Disse lærerne har også involvert andre i kroppøvningsseksjonen, fordi de ikke hadde nok studiespesialiseringsklasser selv. De ble også anbefalt å vurdere henvendelsen og ta den videre til skoleledelsen. Lærere som sa seg villige til å gjennomføre undersøkelsen ble også prosjektleders kontaktpersoner.

Prosjektleder sendte så ut spørreskjemaer og konvolutter i en eske til kontaktpersonene. Dette ble delt ut til elevene som fikk tid i en kroppøvingstime til å besvare spørreskjemaet. Spørreskjemaet ble delt ut med en førsteside som informerte om prosjektet, formål med prosjektet og hvordan selve avkrysningen skulle gjennomføres (se Vedlegg 2). Elevene ble også opplyst om at de forblir anonyme i hele perioden og har full mulighet til å trekke seg. Selve avkrysningen var enkel. Dette fordi spørreskjemaet var lett å besvare og det tok liten tid for elevene å gjennomføre undersøkelsen (ca. 10-15min). I spørreskjemaet dreide førstesiden seg om de uavhengige variablene mens side to og tre i skjemaet gikk på elevenes motivasjonsregulering i henholdsvis lærerstyrt undervisning og egentrening (se Vedlegg 2). Det var også lett for læreren å samle inn skjemaene, som igjen betydde større sjanse for høy svarprosent. Kontaktpersonene fikk så ansvar for å samle inn spørreskjemaene klassevis i

lukkede konvolutter og returnere disse til prosjektleder. Her ble prosjektleder også opplyst om hvilken lærer som hadde hvilken klasse. Kontaktpersonene og andre på kroppsøvningsseksjonen spilte en viktig rolle i datainnsamlingen, ikke minst i oppfølging av spørreskjemaet fra elevene, men også fordi prosjektleder ikke var til stede selv for å gjennomføre undersøkelsen.

3.4.1 Validitet

Måling av motivasjon ble gjort ved selvrapporing, som kan medføre svakheter ved studien. Deltakerne kan tro at det forventes en spesiell atferd og svare deretter. Målevaliditeten ved denne studien kan derfor diskuteres.

Validitet sier noe om en test eller et instrument måler det en faktisk er ute etter å måle (Thomas et al., 2005). Thomas et al. (2005) deler validitet opp i fire underkategorier; logikk, innhold, kriterium og konstruksjon. Logisk validitet sier noe om en test åpenbart måler det vi ønsker å måle. Med andre ord, om testen er gyldig pr. definisjon. I min studie går det på om SIMS faktisk måler situasjonsbestemt motivasjon i lærerstyrt undervisning og egentrening. Innholdsvaliditet går på om en test tester innholdet, altså om SIMS er dekkende for å måle elevenes motivasjon i undervisningssituasjonene. Kriterievaliditet sier noe om resultatet av testen er relatert til standardkriterier som måles omtrent på samme tid, for eksempel om elevenes situasjonsbestemte motivasjon i egentrening kan knyttes til forskjeller i klassetrinn. Konstruksjonsvaliditet kontrollerer om de konstruerte kategorier samsvarer med virkeligheten, ergo om en test måler en hypotetisk konstruksjon, der en vanligvis ser på om testen har en sammenheng med en type oppførsel. Det kan for eksempel være om en elev som krysser av for at han/ hun trener eller konkurrer mye, virkelig er aktiv og har gode fysiske egenskaper i kroppsøvningsfaget. I min studie er denne typen den mest sentrale, da alle de andre validitetstypene brukes i bearbeidelsen av konstruksjonsvaliditet (Thomas et al., 2005).

Disse fire typene validitet dekker det vi kaller intern validitet, som kontrollerer for at årsakssammenhenger man finner skyldes variablene man tester. I denne studien ble det kontrollert for konfunderende faktorer som kjønn, skole, klasse, klassetrinn, aktivitetsnivå og lærer. På grunn av dette vil studien med større sikkerhet kunne vise at årsakssammenhenger skyldtes de variablene som ble testet. Uansett vil det være nødvendig å bruke alle

validitetstypene sammen for å kunne angi en viss type arbeid med stor sikkerhet, både i prosess og resultat (Thomas et al., 2005).

Ekstern validitet angir i hvilken grad man kan generalisere til hele populasjonen på bakgrunn av resultatene (Thomas et al., 2005). Forskjellen mellom intern og ekstern validitet er sentral, fordi de står i et motsetningsforhold til hverandre. Ønsker vi å maksimere intern validitet, må vi vanligvis slakke av på kravene til ekstern validitet og omvendt. I studier med sterk intern validitet blir den eksterne validiteten mer usikker (Thomas et al., 2005), mens det i motsatt tilfelle må kontrolleres i forhold til fremtidig forskning for å finne ut om resultatene kan generaliseres. Det er derfor viktig å ha klart for seg hvilken validitetstype som er viktigst i den aktuelle forskningen.

3.4.2 Reliabilitet

En nødvendig del av validitet er reliabilitet. Reliabilitet sier noe om en test gir det samme resultatet når den gjentas under identiske forhold, altså om den konsekvent måler det samme. Med andre ord omtales reliabilitet som måleinstrumentets (SIMS) pålitelighet og i hvilken grad datamaterialet er fritt for målefeil. En test kan være reliabel og ikke valid, men aldri valid hvis den ikke er reliabel (Thomas et al., 2005). Allikevel vil man at en test både skal være valid og reliabel for at en skal kunne generalisere resultatene en får til hele populasjonen.

Det finnes flere metoder for å etablere reliabilitet i en studie. I min oppgave er intern konsistensreliabilitet sentral. Den dreier seg om hvorvidt utsagn om lærerstyrt undervisning og egentrening virkelig måler indre motivasjon, identifikasjonsregulering, ytre regulering og amotivasjon. Med andre ord, om konsistensen innad i en test er pålitelig (Thomas et al., 2005). Som et mål på intern konsistens reliabilitet har jeg benyttet *Cronbachs alfa*. Den varierer mellom 0 og 1, og er tilfredsstillende når den er over 0.70 (Halvorsen, 2008). Alfa-verdiene beregner hvor sterk korrelasjon det er mellom utsagnene som måler situasjonsbestemt motivasjon, nettopp for å kvalitetssikre at de måler det de spør etter.

Følgende alfa-verdier ble beregnet for spørsmål som målte situasjonsbestemt motivasjon i lærerstyrt undervisning: indre motivasjon ($\alpha=0.88$), identifikasjonsregulering ($\alpha=0.74$), ytre

motivasjon ($\alpha=0.79$), amotivasjon ($\alpha=0.76$). Det ble også beregnet alfa-verdier for spørsmål som målte situasjonsbestemt motivasjon i egentrening: indre motivasjon ($\alpha=0.92$), identifikasjonsregulering ($\alpha=0.88$), ytre motivasjon ($\alpha=0.78$), amotivasjon ($\alpha=0.87$).

3.5 Analyse

Data som er innsamlet gjennom spørreskjemaene, er lagt inn i Predictive Analytics SoftWare (PASW), versjon 18.0. Her ble alle variablene kategorisert og kodet, og datamaterialet ble satt inn slik det fremkom i spørreskjemaet. Alle variablene ble kodet etter spørreskjemaets spørsmålsnummer. Deretter ble det utført deskriptive analyser i form av frekvens, gjennomsnitt og standardavvik. Videre ble det utført variansanalyser i form av univariat ANOVA (Analysis of Variance). Alle analysene er utført på intervallnivå. En variabel på dette nivået opererer med en måleenhet som gjør det mulig å måle avstanden mellom kategoriene (Halvorsen, 2008). Jeg har i disse analysene brukt et signifikansnivå på 0.05, 0.01 og 0.001. Det vil si at jeg satt sannsynligheten for å begå en type 1 feil til å være 5 %, 1 % og 0.1 %. Med et lavt signifikansnivå blir det vanskeligere å forkaste en sann nullhypotese (Aarø, 2005).

Univariate ANOVA analyser ble utført for å analysere uavhengige variablenes effekt på variansen i SDI i lærerstyrt undervisning, egentrening og deltaverdi (Δ =SDI egentrening – SDI lærerstyrt undervisning). Her har jeg sett på forskjeller både innenfor og mellom variablene. Analysen var også godt egnet til å beskrive interaksjonseffekten mellom de uavhengige variablene (Aarø, 2005). Der ANOVA påviste signifikante forskjeller i SDI, ble en bonferronis post-hoc test benyttet for å klargjøre hvilken av gruppene som var signifikant forskjellig fra de andre.

3.6 Etikk

Studiet var basert på frivillighet noe som innebar at respondentene kunne unnlate å svare på enkeltspørsmål eller utsagn. De hadde også full rett til å trekke seg fram til skjemaet var levert inn. Dette fikk de beskjed om i informasjonsskrivet før de fylte ut spørreskjemaet (se Vedlegg 2). Elevenes besvarelse vil bli behandlet konfidensielt. Ingen lærere, elever eller offentlige myndigheter har tilgang til materialet. Innsamlet data vil heller ikke kunne identifisere personer eller knyttes direkte til noen av elevene. Siden prosjektet har sett på informantenes

kjønn, skole, klasse, klassetrinn og grad av fysisk aktivitet, og der de har sagt seg enig eller uenig i ulike utsagn om motivasjon i to ulike undervisningssituasjoner, vil det indirekte være mulig å identifisere enkeltpersoner.

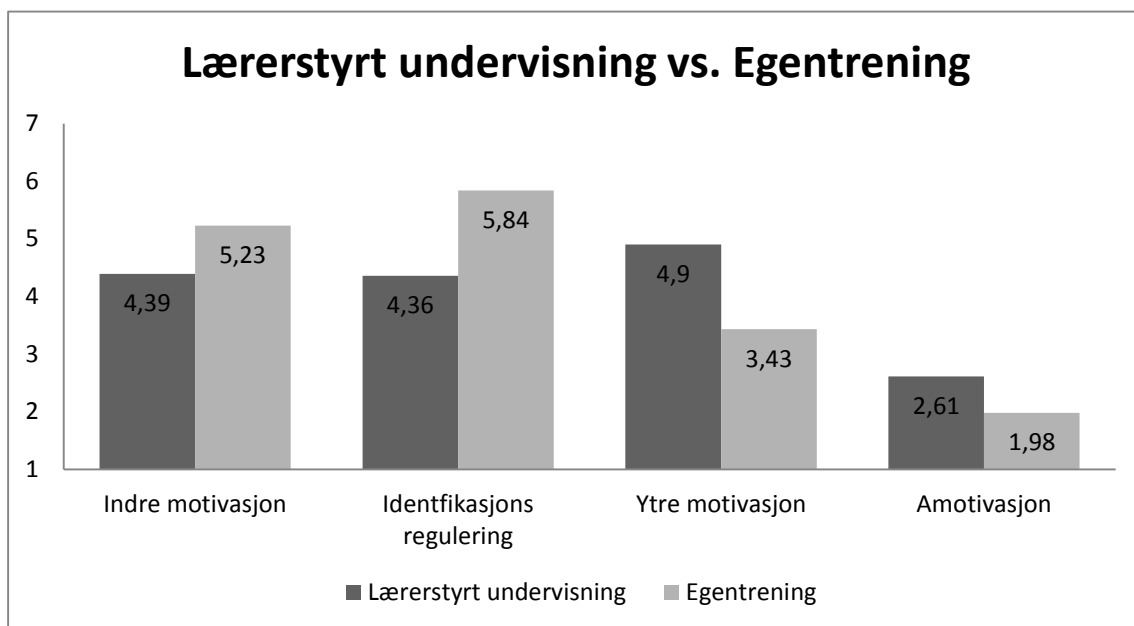
Datamaterialet er lagret på isolert privat PC, noe som er i tråd med Norges idrettshøgskoles rutiner for datasikkerhet. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet være anonymisert. Det vil si at datamaterialet kun består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler, eller gjennom navneliste/ koblingsnøkkel eller krypteringsformel. Studien er meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (se Vedlegg 3).

4. Resultat

Resultatkapittelet inneholder en beskrivelse av de statistiske analysene som er benyttet for å undersøke problemstillingen, som er utredet gjennom teori og metode. Jeg har benyttet deskriptive analyser og variansanalyser.

4.1 Deskriptive analyser

Som illustrert i figur 2, rapporterte respondentene ulik situasjonell motivasjonsregulering i lærerstyrt undervisning og egentrening. Figur 2 viser signifikant høyere indre motivasjon ($m=5.23$, $t=9.034$ / $p<.001$) og identifikasjonsregulering ($m=5.84$, $t=16.706$ / $p<.001$) i egentrening sammenlignet med lærerstyrt undervisning. Videre ser vi at elever i lærerstyrt undervisning skårer signifikant høyere på ytre motivasjon ($m=4.9$, $t=15.076$ / $p<.001$) og amotivasjon ($m=2.61$, $t=9.062$ / $p<.001$) sammenlignet med egentrening.



Figur 2: Viser utvalgets gjennomsnittskårer av motivasjonsreguleringene i forhold til SIMS.

Tabell 1 viser gjennomsnitt og standardavvik for kjønn, skole, klassetrinn, aktivitetsnivå og lærer i forhold til SDI, indre motivasjon, identifikasjonsregulering, ytre motivasjon og amotivasjon i lærerstyrt undervisning, egentrening og deltaverdi. Som vist øverst i tabell 1, ser vi signifikant høyere SDI i egentrening (m=8.93) sammenlignet med lærerstyrt undervisning (m=3.0) blant respondentene totalt sett (t=14.392 / p<.001).

Tabell 1: Gjennomsnitt, antall og standardavvik for sentrale uavhengige variabler i forhold til SDI og motivasjonsreguleringene i lærerstyrt undervisning, egentrening og deltaverdi.

	Mean [n] (sd)	SDI – LU	IM – LU	IDR – LU	ER – LU	AM – LU	SDI – E	IM – E	IDR – E	ER – E	AM – E	SDI – Δ
Totalt	[313]	3.00 (6.05)	4.39 (1.35)	4.36 (1.25)	4.90 (1.41)	2.61 (1.18)	8.93 (6.63)***	5.23 (1.55)***	5.84 (1.31)***	3.43 (1.54)***	1.98 (1.21)***	5.94 (7.25)
Gutt	[136]	3.93 (6.17)	4.62 (1.29)	4.44 (1.18)	4.48 (1.45)	2.64 (1.21)	8.08 (7.11)***	5.06 (1.63)***	5.60 (1.41)***	3.27 (1.41)***	2.21 (1.31)***	4.21 (6.67)
Jente	[175]	2.25 (5.88)	4.20 (1.37)	4.28 (1.30)	5.25 (1.28)	2.60 (1.16)	9.57 (6.20)***	5.35 (1.48)***	6.01 (1.22)***	3.56 (1.63)***	1.79 (1.10)***	7.29 (7.40)
Skole1	[114]	1.83 (6.17)	4.07 (1.43)	4.11 (1.24)	5.15 (1.40)	2.63 (1.14)	10.38 (5.22)***	5.39 (1.33)***	6.08 (1.04)***	3.07 (1.49)***	1.71 (0.97)***	8.62 (6.83)
Skole2	[102]	3.92 (6.31)	4.62 (1.31)	4.55 (1.35)	4.76 (1.44)	2.56 (1.22)	9.32 (6.50)***	5.36 (1.52)***	6.00 (1.18)***	3.33 (1.50)***	2.08 (1.31)***	5.25 (6.54)
Skole3	[97]	3.44 (5.44)	4.51 (1.23)	4.44 (1.11)	4.77 (1.37)	2.64 (1.19)	6.85 (7.68)***	4.90 (1.77)*	5.38 (1.60)***	3.95 (1.50)***	2.19 (1.30)***	3.48 (7.45)
Vg2	[158]	3.77 (6.18)	4.53 (1.36)	4.44 (1.28)	4.77 (1.42)	2.49 (1.20)	10.22 (5.44)***	5.53 (1.34)***	5.99 (1.17)***	3.14 (1.33)***	1.85 (1.07)***	6.59 (6.98)
Vg3	[155]	2.23 (5.85)	4.24 (1.33)	4.27 (1.22)	5.04 (1.39)	2.74 (1.15)	7.62 (7.44)***	4.92 (1.69)***	5.68 (1.43)***	3.73 (1.67)***	2.11 (1.33)***	5.29 (7.47)
Org akt	2.32 (1.44)											
0 timer	[135]	1.45 (6.16)	4.00 (1.34)	4.15 (1.27)	5.14 (1.40)	2.79 (1.30)	8.68 (6.28)***	5.01 (1.62)***	5.81 (1.33)***	3.42 (1.55)***	1.89 (1.13)***	7.26 (7.08)
1-2 timer	[48]	2.97 (6.01)	4.39 (1.44)	4.24 (1.31)	4.92 (1.28)	2.57 (0.96)	8.12 (6.38)***	4.96 (1.53)*	5.57 (1.30)***	3.34 (1.59)***	2.02 (1.10)***	5.15 (6.88)
3-4 timer	[49]	3.09 (5.19)	4.49 (1.14)	4.45 (1.14)	5.07 (1.31)	2.64 (1.13)	8.71 (7.29)***	5.42 (1.49)***	5.97 (1.31)***	3.82 (1.55)***	2.14 (1.39)*	5.62 (6.88)
5-7 timer	[53]	4.88 (5.39)	4.89 (1.19)	4.61 (1.11)	4.39 (1.48)	2.55 (1.04)	9.08 (7.16)***	5.47 (1.38)*	5.85 (1.38)***	3.39 (1.56)***	2.17 (1.34)*	4.18 (6.97)
8-10 timer	[14]	5.90 (5.20)	4.82 (1.39)	4.40 (1.20)	4.20 (1.32)	1.97 (0.67)	10.25 (7.04)	5.68 (1.54)	5.71 (1.32)*	3.25 (1.41)*	1.79 (1.27)	4.35 (8.99)
11 timer +	[9]	9.24 (4.90)	5.61 (0.83)	5.78 (1.14)	4.65 (1.77)	1.55 (1.16)	14.08 (4.42)*	6.28 (1.25)	6.78 (0.46)*	2.58 (1.30)*	1.33 (0.82)	4.84 (5.48)
Uorg akt	2.84 (1.11)											
0 timer	[29]	0.59 (6.41)	3.90 (1.37)	3.95 (1.30)	4.74 (1.29)	3.21 (1.21)	3.55 (8.41)	4.03 (1.87)*	4.73 (1.81)	3.63 (1.64)**	2.80 (1.57)	2.96 (7.80)
1-2 timer	[100]	2.81 (6.34)	4.37 (1.42)	4.37 (1.24)	4.91 (1.38)	2.70 (1.29)	8.62 (6.35)***	5.13 (1.52)***	5.91 (1.14)***	3.50 (1.49)***	2.07 (1.21)***	5.80 (7.37)
3-4 timer	[103]	3.18 (5.89)	4.39 (1.38)	4.37 (1.30)	5.03 (1.37)	2.48 (1.06)	9.31 (6.41)***	5.24 (1.46)***	5.86 (1.23)***	3.40 (1.66)***	1.81 (1.04)***	6.25 (7.38)
5-7 timer	[60]	3.54 (5.37)	4.54 (1.15)	4.42 (1.12)	4.78 (1.49)	2.59 (1.05)	10.01 (5.70)***	5.61 (1.33)***	5.99 (1.27)***	3.26 (1.41)***	1.97 (1.26)***	6.41 (6.78)
8-10 timer	[15]	4.30 (5.60)	4.57 (1.27)	4.47 (1.27)	5.13 (1.69)	2.08 (1.08)	12.02 (4.53)***	5.84 (1.31)**	6.38 (1.16)***	3.53 (1.45)**	1.26 (0.54)**	7.72 (5.19)
11 timer +	[6]	6.47 (8.05)	4.99 (1.65)	4.96 (1.39)	4.21 (1.84)	2.13 (1.46)	14.96 (2.06)*	7.00 (0.00)*	6.75 (0.61)*	3.29 (1.52)	1.25 (0.61)	8.49 (7.51)
Lærer1	[84]	1.28 (6.15)	3.93 (1.43)	3.97 (1.20)	5.21 (1.37)	2.67 (1.18)	10.18 (5.35)***	5.21 (1.42)***	6.11 (1.07)***	2.99 (1.46)***	1.69 (0.94)***	9.02 (6.70)
Lærer2	[30]	3.38 (6.07)	4.48 (1.36)	4.50 (1.27)	4.99 (1.51)	2.54 (1.03)	10.91 (4.90)***	5.88 (0.88)***	5.99 (0.96)***	3.31 (1.59)***	1.76 (1.06)**	7.53 (7.19)
Lærer3	[27]	4.95 (5.73)	4.87 (1.29)	4.57 (1.39)	4.91 (1.17)	2.22 (1.19)	10.69 (5.24)***	5.77 (1.34)**	6.11 (1.11)***	3.19 (1.44)***	1.89 (1.27)	5.73 (7.19)
Lærer4	[26]	5.50 (5.83)	4.83 (1.27)	4.78 (1.40)	4.61 (1.50)	2.16 (0.93)	11.50 (4.00)***	5.74 (1.05)*	6.39 (0.78)***	3.02 (1.15)***	1.68 (0.90)*	6.00 (7.21)
Lærer5	[28]	2.02 (7.49)	4.38 (1.43)	4.36 (1.29)	4.93 (1.61)	3.09 (1.45)	5.52 (8.10)**	4.52 (1.82)	5.49 (1.36)***	4.04 (1.72)*	2.61 (1.49)*	3.18 (5.40)
Lærer6	[21]	3.11 (5.41)	4.34 (1.20)	4.50 (1.37)	4.49 (1.48)	2.79 (0.94)	9.72 (6.47)***	5.46 (1.43)**	6.04 (1.29)***	3.00 (1.42)***	2.12 (1.39)*	6.43 (6.30)
Lærer7	[24]	3.01 (5.98)	4.42 (1.39)	4.18 (0.93)	4.69 (1.53)	2.72 (1.46)	8.40 (5.64)***	5.16 (1.52)*	5.76 (1.23)***	3.66 (1.22)**	2.01 (1.05)**	6.13 (6.35)
Lærer8	[25]	5.40 (5.60)	4.80 (1.23)	4.88 (1.21)	4.44 (1.41)	2.32 (1.18)	10.38 (6.80)***	5.54 (1.57)*	5.95 (1.46)**	3.01 (1.32)***	1.82 (1.06)**	4.76 (5.39)
Lærer9	[21]	3.02 (4.01)	4.48 (0.93)	4.30 (0.72)	4.57 (1.34)	2.83 (1.08)	3.91 (8.01)	4.50 (1.61)	4.91 (1.71)	4.58 (1.54)	2.71 (1.52)	0.89 (7.02)
Lærer10	[27]	2.37 (5.62)	4.35 (1.32)	4.39 (1.33)	5.28 (1.11)	2.72 (1.02)	4.47 (8.39)	4.38 (2.09)	4.89 (1.74)	4.60 (1.38)*	2.29 (1.45)	2.10 (9.38)

Merk. SDI = self-determined index, LU = lærerstyrt undervisning, IM = indre motivasjon, IDR = identifikasjonsregulering, ER = ytre motivasjon, AM = amotivasjon, E = egentrening, Δ = deltaverdi, Org akt = aktivitetsnivå i organisert aktivitet, Uorg akt = aktivitetsnivå i uorganisert aktivitet.

*p<.05

**p<.01

***p<.001

Kjønn: Tabell 1 viser at endringene i SDI var signifikant for begge kjønn. Analysen viser signifikant høyere SDI blant gutter ($t=7.253 / p<.001$) og jenter ($t=12.986 / p<.001$) i egentrening ($m=8.08$ og $m=9.57$) sammenlignet med lærerstyrt undervisning ($m=3.93$ og $m=2.25$).

Skole: Tabell 1 viser at endringene i SDI for elever ved alle de tre skolene i utvalget var signifikant. Analysen viser signifikant høyere SDI på skole1 ($t=13.413 / p<.001$), skole2 ($t=8.035 / p<.001$) og skole3 ($t=4.551 / p<.001$) i egentrening ($m=10.38$, $m=9.32$, $m=6.85$) sammenlignet med lærerstyrt undervisning ($m=1.83$, $m=3.92$, $m=3.44$).

Klassetrinn: Tabell 1 viser at endringene i SDI var signifikant for både Vg2 og Vg3. Analysen viser signifikant høyere SDI på Vg2 ($t=11.753 / p<.001$) og Vg3 ($t=8.753 / p<.001$) i egentrening ($m=10.22$ og $m=7.62$) sammenlignet med lærerstyrt undervisning ($m=3.77$ og $m=2.23$).

Aktivitetsnivå i organisert aktivitet: Tabell 1 viser at dersom en ser bort fra elever som rapporterte særdeles høy idrettsaktivitet, var endringene i SDI signifikant på alle nivåer av rapportert idrettsdeltakelse. Analysen viser signifikant høyere SDI blant aktivitetsnivåene "0 timer" ($t=11.791 / p<.001$), "1-2 timer" ($t=5.183 / p<.001$), "3-4 timer" ($t=5.146 / p<.001$), "5-7 timer" ($t=4.289 / p<.001$) og "11 timer +" ($t=2.649 / p<.05$) i egentrening sammenlignet med lærerstyrt undervisning.

Aktivitetsnivå i uorganisert aktivitet: Tabell 1 viser at hvis en ser bort fra elever som rapporterte ingen deltakelse i uorganisert aktivitet, var endringene i SDI signifikant på alle nivåer av rapportert aktivitet. Analysen viser signifikant høyere SDI blant aktivitetsnivåene "1-2 timer" ($t=7.790 / p<.001$), "3-4 timer" ($t=8.505 / p<.001$), "5-7 timer" ($t=7.265 / p<.001$), "8-10 timer" ($t=5.757 / p<.001$) og "11 timer +" ($t=2.769 / p<.05$) i egentrening sammenlignet med lærerstyrt undervisning.

Lærer: Tabell 1 viser at elever fra 8 av 10 klasser rapporterte signifikant endring i SDI. Analysen viser signifikant høyere SDI blant lærer1 ($t=12.262 / p<.001$), lærer2 ($t=5.733 / p<.001$), lærer3 ($t=4.293 / p<.001$), lærer4 ($t=4.247 / p<.001$), lærer5 ($t=3.055 / p<.01$), lærer6

($t=4.558 / p<.001$), lærer7 ($t=4.630 / p<.001$) og lærer8 ($t=4.323 / p<.001$) i egentrening sammenlignet med lærerstyrt undervisning.

4.2 Variansanalyser

De deskriptive analysene vist i tabell 1 indikerer endringer i SDI uavhengig av kjønn, skole og aktivitetsnivå. For å vurdere effekten av disse variablene på SDI i lærerstyrt undervisning, egentrening og den individuelle forskjellen mellom lærerstyrt undervisning og egentrening (Δ), ble variablene kjønn, skole, aktivitet i idrett og aktivitet utenom idrett, tatt inn som uavhengige variabler i tre ulike variansanalyser.

Tabell 2: Univariat ANOVA viser de uavhengige variablenes effekt på variansen i SDI i lærerstyrt undervisning, egentrening og deltaverdi.

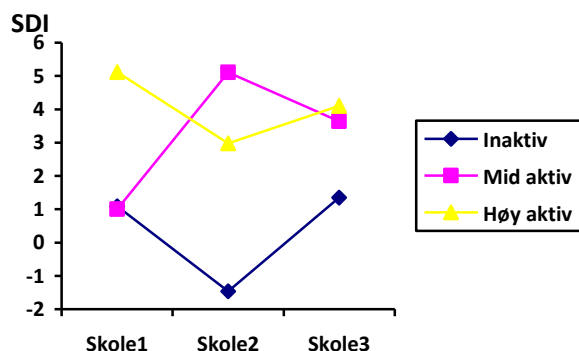
Variabler	SDI – LU			SDI – E			SDI – Δ		
	df	Mean square	F-verdi	df	Mean square	F-verdi	df	Mean square	F-verdi
Modellens effekt	47	67.062	2.199***	47	78.129	2.054***	47	100.241	2.313***
Kjønn	1	22.241	.729	1	212.948	5.598*	1	359.809	8.302**
Skole	2	8.623	.283	2	295.059	7.756***	2	238.966	5.514**
Org akt	2	293.963	9.641***	2	61.985	1.629	2	90.043	2.078
Uorg akt	2	35.479	1.164	2	243.068	6.390**	2	160.009	3.692*
2-veis interaksjon									
Kjønn x Skole	2	83.921	2.723	2	228.151	5.998**	2	203.971	4.706**
Kjønn x Org akt	2	26.566	.871	2	12.839	.337	2	18.631	.430
Kjønn x Uorg akt	2	5.787	.190	2	9.398	.247	2	26.454	.610
Skole x Org akt	4	27.189	.892	4	12.523	.329	4	9.248	.213
Skole x Uorg akt	4	96.725	3.172*	4	53.733	1.413	4	70.451	1.626
Org akt x Uorg akt	4	51.041	1.674	4	24.946	.656	4	14.219	.328
3-veis interaksjon									
Kjønn x Skole x Uorg akt	4	43.219	1.417	4	164.787	4.332**	4	121.484	2.803*

Merk. SDI = self-determined index, LU = lærerstyrt undervisning, E = egentrening, Δ = deltaverdi, Org akt = aktivitetsnivå i organisert aktivitet, Uorg akt = aktivitetsnivå i uorganisert aktivitet.

* Uavhengige variablenes effekt på variansen i SDI; Univariat ANOVA, Bonferroni post-hoc test (* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$).

Tabell 2 viser de tre identiske univariate ANOVA analyser med de uavhengige variablene kjønn, skole, og aktivitetsnivå i organisert og uorganisert aktivitet, og deres effekt på variansen i SDI i lærerstyrt undervisning, egentrening og deltaverdi.

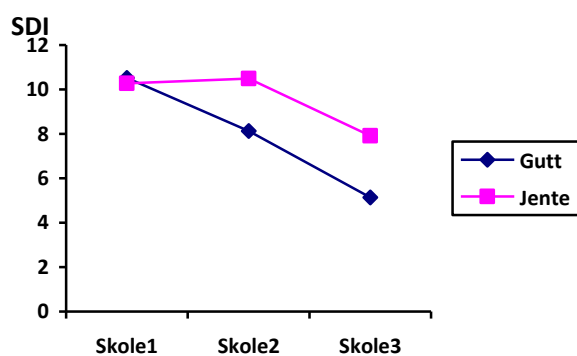
Den første analysen ble gjennomført med SDI i lærerstyrt undervisning som avhengig variabel. Her viste modellen at de uavhengige variablene har en signifikant effekt på variansen i SDI i lærerstyrt undervisning ($F=2.199 / p<.001$). Tabell 2 viser at aktivitetsnivå i organisert aktivitet har en signifikant effekt på variansen i SDI i lærerstyrt undervisning ($F=9.641 / p<.001$). Bonferronis post-hoc test viser at gruppen høyt aktive i organisert aktivitet, skårer signifikant høyere ($m=5.60$) sammenlignet med middels aktive ($m=3.03$) og inaktive ($m=1.45$), i SDI i lærerstyrt undervisning. Tabell 2 indikerer videre en 2-veis interaksjon der skole og aktivitetsnivå i uorganisert aktivitet har en signifikant effekt på variansen i SDI i lærerstyrt undervisning ($F=3.172 / p<.05$). Interaksjonseffekten er vist i figur 3. Som figuren viser, har inaktive en noe større positiv effekt av å være med i lærerstyrt undervisning ($m=1.09$) enn middels aktive ($m=1.0$) ved skole1. Figuren viser videre en større positiv effekt av å være med i lærerstyrt undervisning for middels aktive ($m=5.11$) enn for de høyt aktive ($m=2.98$) ved skole2. Figuren viser også at for de høyt aktive har det en større positiv effekt å være med i lærerstyrt undervisning ($m=4.10$) enn det som er tilfelle for de middels aktive ($m=3.64$) ved skole3.



Figur 3: 2-veis interaksjon der skole og uorg akt påvirker variansen i SDI i lærerstyrt undervisning.

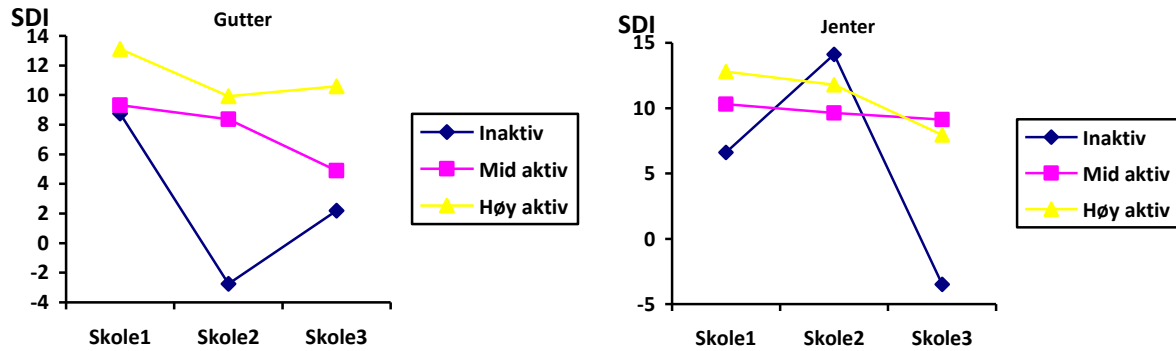
Den andre analysen ble gjennomført med SDI i egentrening som avhengig variabel. Her viser modellen at de uavhengige variablene har en signifikant effekt på variansen i SDI i egentrening ($F=2.054 / p<.001$). Tabell 2 viser at kjønn ($F=5.598 / p<.05$), skole ($F=7.756 / p<.001$) og aktivitetsnivå i uorganisert aktivitet ($F=6.390 / p<.01$), har en signifikant effekt på

variansen i SDI i egentrening. Tabell 1 viser at effekten av å drive med egentrening ($m=9.57$) er større for jenter enn for gutter ($m=8.08$). Videre viser bonferronis post-hoc test at skole3 skårer signifikant lavere ($m=6.85$) sammenlignet med skole2 ($m=9.32$) og skole1 ($m=10.38$), og at middels aktive i uorganisert aktivitet skårer signifikant forskjellig ($m=8.97$) sammenlignet med inaktive ($m=3.55$) og høyt aktive ($m=10.75$), i SDI i egentrening. Tabell 2 indikerer videre en 2-veis interaksjon der kjønn og skole har en signifikant effekt på variansen i SDI i egentrening ($F=5.998 / p<.01$). Interaksjonseffekten er vist i figur 4. Som figuren viser, har det en større positiv effekt for gutter å drive med egentrening ($m=10.52$) enn det har for jenter ($m=10.28$) ved skole1.



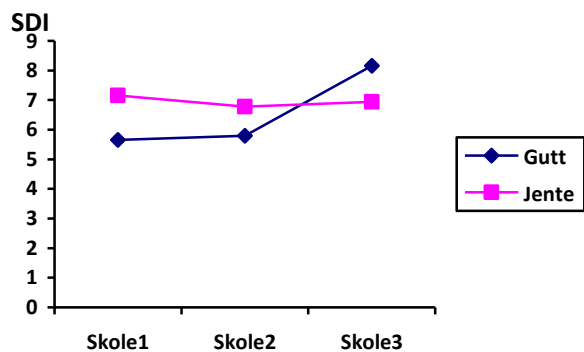
Figur 4: 2-veis interaksjon der skole og kjønn påvirker variansen i SDI i egentrening.

Tabell 2 indikerer også en 3-veis interaksjon der kjønn, skole, aktivitetsnivå i uorganisert aktivitet har en signifikant effekt på variansen i SDI i egentrening ($F=4.332 / p<.01$). Interaksjonseffekten er vist i figur 5. Som figuren viser, er det ingen interaksjonseffekt mellom aktivitetsnivå i uorganisert aktivitet og skole blant gutter. Figuren viser at det for middels aktive jenter har en større positiv effekt å drive med egentrening ($m=10.31$) enn det som er tilfelle for inaktive jenter ($m=6.60$) ved skole1. Figuren viser videre at for inaktive jenter har det en større positiv effekt å drive med egentrening ($m=14.11$) enn det har for høyt aktive jenter ($m=11.79$) og middels aktive jenter ($m=9.64$) ved skole2. Figuren viser også at for middels aktive jenter har det en større positiv effekt å drive med egentrening ($m=9.13$) enn det har for høyt aktive jenter ($m=7.95$) ved skole3.



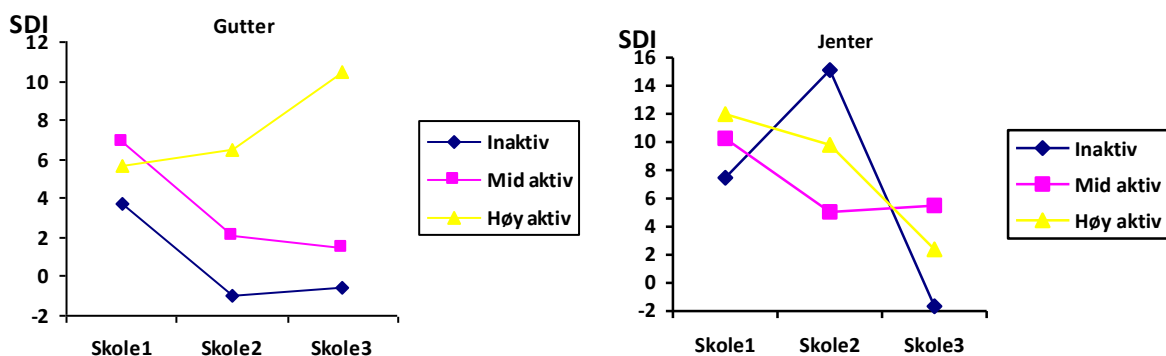
Figur 5: 3-veis interaksjon der kjønn, skole og uorg akt påvirker variansen i SDI i egentrening.

Den tredje analysen ble gjennomført med SDI i deltaverdi ($\Delta = \text{SDI egentrening} - \text{SDI lærerstyrt undervisning}$) som avhengig variabel. Her viste modellen at de uavhengige variablene har en signifikant effekt på variansen i SDI i deltaverdi ($F=2.313 / p<.001$). Tabell 2 viser at kjønn ($F=8.302 / p<.01$), skole ($F=5.514 / p<.01$) og aktivitetsnivå i uorganisert aktivitet ($F=3.692 / p<.05$), har en signifikant effekt på variansen i SDI i deltaverdi. Tabell 1 viser at jenter har en større positiv effekt av SDI i deltaverdi ($m=7.29$) enn gutter ($m=4.21$). Videre viser bonferronis pos-hoc test at skole1 skårer signifikant høyere ($m=8.62$) sammenlignet med skole2 ($m=5.25$) og skole3 ($m=3.48$), og at inaktive i uorganisert aktivitet skårer signifikant lavere ($m=2.96$) sammenlignet med gruppen høyt aktive ($m=6.81$), i SDI i deltaverdi. Tabell 2 indikerer videre en 2-veis interaksjon der kjønn og skole påvirker med en signifikant effekt på variansen i SDI i deltaverdi ($F=4.706 / p<.01$). Interaksjonseffekten er vist i figur 6. Som figuren viser, har jenter en større positiv effekt av deltaverdi ($m=6.78$) enn gutter ($m=5.80$) ved skole2.



Figur 6: 2-veis interaksjon der skole og kjønn påvirker variansen i SDI i deltaverdi.

Tabell 2 indikerer også en 3-veis interaksjon der kjønn, skole, aktivitetsnivå i uorganisert aktivitet påvirker med en signifikant effekt på variansen i SDI i deltaverdi ($F=2.803 / p<.05$). Interaksjonseffekten er vist i figur 7. Som figuren viser, har middels aktive gutter en større positiv effekt av deltaverdi ($m=6.90$) enn høyt aktive gutter ($m=5.69$) ved skole1. Figuren viser videre at høyt aktive jenter har en større positiv effekt av deltaverdi ($m=11.99$) enn middels aktive jenter ($m=10.26$) og inaktive jenter ($m=7.46$) ved skole1. Figuren viser også at middels aktive jenter har en større positiv effekt av deltaverdi ($m=5.5$) enn høyt aktive jenter ($m=2.38$) og inaktive jenter ($m=-1.67$) ved skole3.



Figur 7: 3-veis interaksjon der kjønn, skole og uorg akt påvirker variansen i SDI i deltaverdi.

5. Diskusjon

Intensjonen med denne studien var å få en bedre forståelse av hvordan elevenes motivasjon påvirkes i undervisningssituasjonene. Jeg har sett på hvordan elevenes motivasjon reguleres både når læreren styrer undervisningen og når de driver med egentrening. Motivasjonen i disse undervisningssituasjonene ble målt ved bruk av SIMS (Guay et al., 2000), som er grunnleggende forankret i Deci & Ryans (1985, 2000) selvbestemmelsesteori. Jeg vil nedenfor ta for meg funn i studiet og drøfte disse, nettopp for å kunne besvare problemstillingene (jfr. kapittel 1.3).

5.1 Oppsummering av mine funn

Deskriptive analyser (se Tabell 1) viser signifikant høyere SDI i egentrening ($m=8.93$) sammenlignet med lærerstyrt undervisning ($m=3.0$) blant respondentene ($t=14.392 / p<.001$). Videre viser figur 2 signifikant høyere indre motivasjon ($m=5.23, t=9.034 / p<.001$) og identifikasjonsregulering ($m=5.84, t=16.706 / p<.001$) i egentrening sammenlignet med den man finner i lærerstyrt undervisning, og at elever i lærerstyrt undervisning skårer signifikant høyere på ytre motivasjon ($m=4.9, t=15.076 / p<.001$) og amotivasjon ($m=2.61, t=9.062 / p<.001$) sammenlignet med egentrening.

Modellenes effekt viser at de uavhengige variablene har en signifikant effekt på variansen i SDI i lærerstyrt undervisning ($F=2.199 / p<.001$), egentrening ($F=2.054 / p<.001$) og deltaverdi ($F=2.313 / p<.001$). Variansanalyser viser at aktivitetsnivå i organisert aktivitet har en signifikant effekt på variansen i SDI i lærerstyrt undervisning ($F=9.641 / p<.001$). Tabell 2 viser videre at kjønn ($F=5.598 / p<.05$), skole ($F=7.756 / p<.001$) og aktivitetsnivå i uorganisert aktivitet ($F=6.390 / p<.01$), har en signifikant effekt på variansen i SDI i egentrening. Tilsvarende viser tabell 2 at kjønn ($F=8.302 / p<.01$), skole ($F=5.514 / p<.01$) og aktivitetsnivå i uorganisert aktivitet ($F=3.692 / p<.05$), har en signifikant effekt på variansen i SDI i deltaverdi. Tabell 2 indikerer også 2-veis og 3-veis interaksjoner, som vil bli drøftet i den videre redegjørelsen.

5.2 Diskusjon på bakgrunn av resultater

5.2.1 Selvbestemmelse i lærerstyrt undervisning og egentrening

Tabell 1 viser at elever har høyere SDI, indre motivasjon og identifikasjonsregulering når de driver med egentrening sammenlignet med lærerstyrt undervisning uansett kjønn, skole, klasstrinn, aktivitetsnivå og lærer. Elever har også høyere ytre motivasjon og amotivasjon når de er med i lærerstyrt undervisning sammenlignet med egentrening uansett kjønn, skole, klasstrinn, aktivitetsnivå og lærer.

Hvorfor skårer elever signifikant høyere på SDI i egentrening sammenlignet med lærerstyrt undervisning? Er gleden for å drive med egentrening stor eller påvirker andre faktorer her? Det som er sikkert, er at omgivelser som gir elever mulighet til å bestemme og velge aktiviteter i kroppsøvfaget fører til mer fysisk aktivitet, nettopp fordi elever velger aktiviteter de brenner for og som de får stor indre glød av å utøve. Det er derfor tenkelig at de har større interesse av å drive med egentrening, i stedet for å hoppe tau, ta push ups eller løpe coopertest etter pålegg fra lærer. Dette bekrefter også forskning som viser at elever er mer aktive i egentrening sammenlignet med lærerstyrt undervisning (Lonsdale et al., 2009). En annen årsak til høyere SDI i egentrening kan være fordi en del av elevene føler at de slipper lettere unna. Det er ingen kontroll for hvordan egentreningen foregår, og elevene har mulighet til å drive med helt andre ting. Sett i forhold til Kunnskapsløftet (KD, 2006), kan kompetansemålet om egentrening være det vanskeligste å ta fatt i, særlig evalueringsbiten, fordi læreren ikke klarer å ha kontroll på alle. Det er derfor tenkelig at noen elever klarer å sette seg mål for egentreningen, samtidig som andre indikerer høyere SDI i egentrening fordi de kan gå en tur til byen, sitte på cafe eller ligge i sola.

Elever skal etter videregående skole kunne planlegge, gjennomføre og vurdere treningsopplegg ut fra egne forutsetninger og mål (KD, 2006). For å få elever til å bli mer selvstendige og klare dette på egenhånd er det viktig å styrke deres selvbestemte motivasjon i kroppsøving. I denne sammenheng er det viktig å skape miljøer som støtter grunnleggende psykologiske behov (kompetanse, autonomi og tilhørighet) og personlige behov. Behovene påvirker menneskets motivasjon i stor grad, da de er viktige for integrering av ulike motivasjonsreguleringer. Dersom tilfredsstillelsen av kompetanse ikke er til stede, vil ikke

elever kunne uttrykke det fysiske, kunnskap, samhandle med det sosiale miljøet, og dra nytte av trening (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985). Ergo vil de ikke føle seg kompetente nok til å handle selvbestemt. Selvbestemte miljøer fremmes i samhandling med viktige aktører som foreldre, lærer, venner og familie. Her er foreldres oppdragelse, positivt familie- og vennemiljø og hvordan læringen blir tatt opp, viktig for å fremme elevenes selvbestemte motivasjon (Deci & Ryan, 1985).

Elever som opplever redusert indre motivasjon kan påvirke sin autonomi, og det kan føre til at de ikke handler selvbestemt når de trener på egenhånd. Slik jeg ser det, vil elever øke sin autonomi gjennom å drive egentrening, men også i lærerstyrt undervisning der lærer legger til rette for det og styrer mindre selv. Forskning viser at lærere som legger opp til implisitt læring og lar elever gjøre aktiviteter på sitt nivå med valg og optimale utfordringer, gir elever følelsen av inkludering i det sosiale miljøet der de tørr å utøve aktiviteter (Rustad, 2010). Vil elever tilfredsstille sin autonomi uansett så lenge de får lov til å velge aktiviteter? Selv i undervisningsmiljøer hvor lærer legger til rette for valg og elevstyrt aktivitet, må det oppleves på en riktig måte. Når elever får beskjed om å trene på egenhånd, kan deres valg være feil eller vise seg å være bortkastet og dermed slå negativt ut på autonomien. Læreren er derfor viktig når det legges føringer som elever skal følge. Begge undervisningssituasjoner er viktig for elevene å oppleve på en riktig måte for at de skal få sterkere autonomi.

Videre vil elevenes tilhørighet til en signifikant annen person være viktig både i lærerstyrt undervisning og egentrening. Dersom eleven ikke opplever denne støtten, følelsen av tilknytning og tilhørighet til hele samfunnet, bryr seg om andre og at andre bryr seg om eleven, (Ryan, 1995, sitert i Ryan & Deci, 2002), da vil selvbestemt motivasjon muligens ikke kunne oppleves. Tilhørighet er nært knyttet til kompetanse og autonomi og fremmes i stor grad gjennom signifikante aktører. Forskning viser til bedre internalisering av skolerelaterte og atferdsmessige forhold dersom eleven føler tilhørighet til lærer og forelder (Ryan, Stiller & Lynch, 1994, sitert i Ryan & Deci, 2000a).

Hvorfor rapporterer elever signifikant lavere SDI i lærerstyrt undervisning sammenlignet med egentrening? Dette er et tenkelig tilfelle fordi læreren legger føringer og elever adlyder, på tross av at de kanskje ikke vil adlyde, i større grad enn når de driver med egentrening. Elever

opplever da at de gjør aktiviteter fordi de må, eller fordi de rett og slett ikke vet hvorfor de gjennomfører dem. Knyttet til teori, opplever elever dette på grunn av for liten eller ingen grad av tilhørighet. Elever faller da igjennom og blir amotiverte, fordi de ikke føler seg kompetente nok til å utføre aktiviteten (Deci, 1975).

5.2.2 Motivasjonsforskjeller mellom kjønn

Respondentene rapporterte signifikant høyere SDI blant gutter og jenter i egentrening sammenlignet med lærerstyrt undervisning. ANOVA analyser viser at elevenes kjønn har en påvirkning på SDI i egentrening og deltaverdi.

Hvorfor skårer jenter signifikant høyere på SDI i egentrening og deltaverdi enn gutter? Finner de seg bedre til rette når de driver med egentrening, eller blir de negativt påvirket av andre faktorer i lærerstyrt undervisning? For det første kan jentenes SDI i deltaverdi skyldes, i større grad enn det som er tilfelle for guttene, større ønske om å drive med egentrening fordi den lærerstyrte undervisningen oppleves negativt. I lærerstyrt undervisning kan jenter oppleve mindre involvering fordi gutter vil dominere i undervisningen. Dette kan føre til at jenter mister noe av den indre gløden ved å delta. Lærerstyrt undervisning, slik det hentydes, er i større grad lagt opp på guttenes premisser, fordi mer fysisk krevende aktiviteter dominerer undervisningen. Dersom dette er tilfelle, vil gutter ha bedre forutsetninger for å nå indre motivasjon (Lee, Fredenburg, Belcher & Cleveland, 1999). Gutter rapporterer også høyere subjektiv opplevelse av fysisk kompetanse, og er i større grad enn jenter, positive til fysisk aktivitet i lærerstyrt undervisning. Slommerud (2010) viser at gutter er mer indre motiverte for kroppsøvfingsfaget enn jenter. Lee et al. (1999) forklarer at jenter rapporterer høyere grad av opplevd kompetanse i aktiviteter som turn og dans. Slik jeg ser det, kan jentenes SDI i deltaverdi skyldes at aktiviteter og øvelser som blir presentert i lærerstyrt undervisning appellerer i sterkere grad til gutter enn jenter, og at de derfor ønsker, i større grad enn gutter, å drive med egentrening.

En annen forklaring på at jenter indikerer høyere SDI i deltaverdi enn gutter, kan karakterer i kroppsøvfingsfaget si noe om. Green & Foster (1986) viser at jenter er mer indre motiverte og

nysgjerrige enn gutter når det kommer til klasseromsundervisning, ergo har de høyere gjennomsnittskarakterer i teoretiske fag. Undersøkelser³ viser at jenter gjennomsnittlig oppnår et høyere karaktersnitt enn gutter i alle fag bortsett fra kroppsøving. En mulig forklaring kan være at det å oppnå gode karakterer på skolen er viktigere for jenter enn gutter, eller at jenter rett og slett er smartere enn gutter når det kommer til teoretiske fag. På grunn av at lærerstyrt undervisning, slik det antydes, er mer lagt opp for gutter enn jenter, kan jenter av den grunn skåre høyere på SDI i egentrening og deltaverdi sammenlignet med gutter.

Videre viser Green & Foster (1986) at en kroppsøvingslærer fremmer jentenes autonomi og indre motivasjon i større grad enn for det han/ hun gjør for gutter. Det betyr at jenter, i større grad enn gutter, vil kunne legge til rette for aktiviteter og øvelser tilpasset deres forutsetninger og målsetninger. Lærer-elev forholdet kan derfor diskuteres som en mulig årsak til at jenter skårer høyere på SDI i egentrening enn gutter. Hvorfor indikerer jenter høyere SDI enn gutter når det kommer til egentrening? Det er tenkelig at jenter med sin gode struktur og orden fra de teoretiske fagene tar det med seg når de trener på egenhånd. Gutter på sin side er muligens mer opptatt av ballspill og enklere egentreningsøkter og skårer derfor signifikant lavere på SDI i deltaverdi ($m=4.21$) sammenlignet med jenter ($m=7.29$). Lærerens praksis kan også være en årsak til at jenter og gutter opplever undervisningssituasjonene ulikt. Dersom kroppsøvingslærere konstruerer ulike læringsmuligheter for hvert av kjønnene, er det trolig at elever vil oppleve faget ulikt.

Tabell 1 indikerer videre signifikant høyere ytre motivasjon i lærerstyrt undervisning sammenlignet med egentrening blant jenter. Funnet forsterker noen av antagelsene nevnt tidligere. Jenter er med i lærerstyrt undervisning i kroppsøving fordi de ønsker en god karakter, eller fordi undervisningen er obligatorisk og de er nødt til å være til stede. Det kan også tenkes flere ytre faktorer som påvirker på jentenes ytre motivasjon. Ved siden av karakter som en motiverende faktor, kan fravær og forventninger fra signifikante andre personer som lærer, venner og foreldre fremme jentenes ytre motivasjon.

³ Hentet 30.05.2012 fra <http://www.ssb.no/kargrs/>

5.2.3 Skole & motivasjon

Respondentene rapporterte signifikant høyere SDI på skole1, skole2 og skole3 i egentrening sammenlignet med lærerstyrt undervisning. ANOVA analyser viser at hvilken skole elevene går på har en effekt på SDI i egentrening og deltaverdi. Det ble også rapportert 2-veis interaksjon som viser at hvilken skole elevene går på, påvirker SDI i egentrening og deltaverdi, avhengig av elevenes kjønn (se Tabell 2).

På bakgrunn av resultatene er det vanskelig å si hva som forårsaker variansen i SDI i egentrening og deltaverdi, og derfor vil jeg drøfte mulige forklaringer. For det første kan skolenes bakgrunn, studieretning og pedagogikk diskuteres. På tross av at studien har undersøkt studiespesialiseringsklasser på skoler fra samme området, kan skolene ha ulik bakgrunn og tilby ulike studieretninger. Skole2 og skole3 tilbyr utdanningsprogrammene "studiespesialisering", "yrkesfag" og "idrettsfag", mens skole1 tilbyr "studiespesialisering" og "musikk, dans og drama". Disse forskjellene kan medføre at elever velger enkelte skoler fremfor andre, og resultatene påvirkes av den grunn.

En annen forklaring på resultatene kan være at skolene har ulik pedagogikk når det gjelder å drive lærerstyrt undervisning og egentrening. Det er også tenkelig at lærere på de samme skolene har lik praksis når det gjelder undervisningssituasjonene, som er forskjellig fra kroppsøvingssesjoner på de andre skolene. For eksempel viser figur 4 at gutter har en større positiv effekt av å drive med egentrening ($m=10.52$) sammenlignet med jenter ($m=10.28$) ved skole1. Ergo kan lærernes praksis med å drive egentrening ved denne skolen være forskjellig fra den ved de andre skolene. Antall elever i en klasse vil også kunne påvirke elevenes selvbestemmelse, da det vil stille større krav til læreren når antallet elever er stort.

Videre kan variabelen "skole" gi utslag på grunn av forskjeller blant lærere. Variansanalyser viser at lærere ved skole1 fikk en større positiv effekt av å drive med egentrening fremfor lærerstyrt undervisning (Δ) ($m=8.62$) sammenlignet med skole2 ($m=5.25$) og skole3 ($m=3.48$). Lærernes praksis på å drive egentrening kan derfor diskuteres. Slik Kunnskapsløftet (KD, 2006) legger føringer knyttet til egentrening, kan kroppsøvingslærere praktisere dette på ulike måter. Ergo kan motivasjonsforskjeller elevene indikerer mellom skolene skyldes lærernes praksis. Videre kan man spørre seg om ikke resultatene kan være

tilfeldige. Tidligere forskning viser ikke lignende funn, og det er derfor vanskelig å bekrefte eller avkrefte noen av disse antagelsene. Som vist i tabell 2, påvirker variabelen "skole" i stor grad, og det er mest trolig på grunn av forskjeller blant lærere.

5.2.4 Elevenes aktivitetsnivå i organisert og uorganisert aktivitet

Respondentene rapporterte i organisert aktivitet signifikant høyere SDI blant aktivitetsnivåene "0 timer", "1-2 timer", "3-4 timer", "5-7 timer" og "11 timer +" i egentrening sammenlignet med lærerstyrt undervisning. ANOVA analyser viser at om elevene er høyt aktive, middels aktive eller inaktive i organisert aktivitet har det en effekt på SDI i lærerstyrt undervisning. Respondentene rapporterte i uorganisert aktivitet signifikant høyere SDI blant aktivitetsnivåene "1-2 timer", "3-4 timer", "5-7 timer", "8-10 timer" og "11 timer +" i egentrening sammenlignet med lærerstyrt undervisning. ANOVA analyser viser at om elevene er høyt aktive, middels aktive eller inaktive i uorganisert aktivitet påvirker SDI i egentrening og deltaverdi. Det ble også rapportert interaksjonseffekter. 2-veis interaksjon viser at elevenes aktivitetsnivå i uorganisert aktivitet har en påvirkning på SDI i lærerstyrt undervisning, avhengig av hvilken skole elevene går på (se Tabell 2). 3-veis interaksjon viser at elevenes aktivitetsnivå i uorganisert aktivitet har en påvirkning på SDI i egentrening og deltaverdi, avhengig av kjønn og hvilken skole elevene går på (se Tabell 2).

For det første kan antallet i aktivitetsnivågruppene diskuteres. For eksempel krysset 135 respondenter av for "0 timer" i organisert aktivitet mens 9 respondenter krysset av for "11 timer eller mer". Med andre ord vil det være lettere å oppnå en høyere SDI i den siste gruppen på grunn av antallet. På en annen side er det en positiv kobling mellom høyt organisert aktivitetsnivå og selvbestemmelse i undervisningssituasjonene. Elever som trener mye i organisert aktivitet, gjør som oftest det fordi de synes det er interessant, og fordi de finner seg bedre til rette med trening (Säfvenbom, Haugen & Bulie, til vurdering). Ergo skårer de høyt aktive signifikant høyere på SDI i lærerstyrt undervisning ($m=5.60$) sammenlignet med middels aktive ($m=3.03$) og inaktive ($m=1.45$). Forskning viser at elever som deltar i organisert aktivitet utenfor skolen, rapporterer høyere SDI i lærerstyrt undervisning sammenlignet med de som er inaktive i organisert aktivitet (Säfvenbom et al., til vurdering). Deskriptive analyser (se Tabell 1) viser også at jo mer man deltar i organisert aktivitet, desto mer selvbestemt blir en i lærerstyrt undervisning. Inaktive elever i organisert aktivitet

bekreftet i lærerstyrt undervisning lavere fysisk kompetanse, dårligere læring, mindre interesse av undervisning, større lyst på utfordringer (Papaioannou, 1997), og muligens ingen tilfredsstillende av behov (Säfvenbom et al., til vurdering) sammenlignet med aktive elever i organisert aktivitet.

Elevenes treningsgrunnlag påvirker deres adferd i undervisningssituasjonene. Elever som på fritiden trener jevnlig, er i god form og innehar fysisk kompetanse, vil delta lettere i lærerstyrt undervisning og egentrening. Forskning viser at fritidsaktiviteter påvirker karakter i skolen på en positiv måte (Bergin, 1992). Elever er avhengige av god autonomistøtte fra lærere i begge undervisningssituasjoner slik at de får lyst til å trene på fritiden. Dette innebærer bruken av riktige metoder i lærerstyrt undervisning og større tilvenning til egentrening. Forskning bekrefter at autonomistøtte i kroppsøvingfaget både har en direkte og indirekte påvirkning på fritidsaktiviteter (Hagger et al., 2003), og at denne påvirkningen bør komme fra kroppsøvingslærere (jfr. kapittel 2.1.4) fordi venner og foreldre påvirker elevenes motivasjon i fritiden i liten grad (Hagger et al., 2009).

Autonomistøtte er nært knyttet til tilfredsstillende av behov. Dersom autonomistøtte og tilfredsstillende av behov foreligger i elev-lærer forholdet, vil dette fremme elevenes selvbestemmelse. Når elever handler selvbestemt, har de i stor grad tilfredsstillende personlige og psykologiske behov. McDonough (2011) viser at det er et sentralt forhold mellom elevenes autonome motivasjon i kroppsøving og lærernes autonomistøtte, dersom tilfredsstillende av behov er til stede. Når læreren styrer undervisningen på en autonomistøttende måte, vil elevenes autonome motivasjon fremmes, noe som videre vil ha en positiv effekt på elevenes aktivitetsnivå i fritiden (McDonough, 2011). Forskning har vist at elevenes fritidsinteresser skapes gjennom gode opplevelser og erfaringer i kroppsøvingfaget (Bergin, 1992). Elever som blir introdusert for aktiviteter de finner interessante, får også lyst til å utforske disse på fritiden. Elever som opplever aktiviteter på denne måten, har høyere indre motivasjon og bedriver fritidsaktiviteter i mye større grad (Bergin, 1992) enn elever som ikke opplever aktiviteter på denne måten. Funn i denne studien bekrefter at grupper med ulikt aktivitetsnivå når det gjelder uorganisert aktivitet, har ulikt utbytte av lærerstyrt undervisning på de forskjellige skolene (se Figur 3). Dette kan bety at hvem eleven har som lærer, altså lærers evne til å være autonomistøttende, hans/ hennes evne til å tilfredsstille elevenes behov og

fremme elevenes selvbestemmelse i lærerstyrt undervisning, vil påvirke elevenes aktivitetsnivå (høy aktiv, middels aktiv, inaktiv) med hensyn til uorganisert aktivitet (se Figur 3). Videre viser figur 5 og figur 7 at ulike aktivitetsnivågrupper (høy aktiv, middels aktiv, inaktiv) blant kjønn i uorganisert aktivitet har ulik effekt av deltaverdi og egentrening på de forskjellige skolene. Dette betyr at lærere har ulik praksis på når de driver med lærerstyrt undervisning og egentrening på de forskjellige skolene, og påvirker dermed aktivitetsnivågruppene og kjønn på ulik måte.

5.3 Implikasjoner for kroppsøvfingsfaget

Som en videreføring av diskusjonen over, vil jeg her komme inn på noen implikasjoner mine funn kan ha for kroppsøvfingsfaget. På bakgrunn av resultatene ser vi viktigheten av riktig praksis i kroppsøvfingsundervisning. Jenter kan ofte oppleve mindre involvering i undervisningen, og vi kan spørre oss hvorfor? Hvorfor er lærerstyrt undervisning, slik funn i studien kan tyde på, mer lagt opp på guttenes premisser enn på jentenes? Dette stiller skole og lærere overfor et vanskelig dilemma. Lærere må tenke på hvordan de differensierer og tilrettelegger i kroppsøvfingsfaget. Dette er lettere sagt enn gjort, da det kan foreligge ytre faktorer som hindrer dette. Hvordan klare å tilfredsstille og tilrettelegge for 30 elever på en så god måte at både jenter og gutter opplever mestring i en gymsal som er 18x9 meter stor? Dette er en vanskelig oppgave, og lærere kan ofte velge enklere løsninger, løsninger som ballspill og lek – aktiviteter hvor gutter kan dominere. Hvorfor kan man ofte ende opp på slike aktiviteter? Slik jeg ser det, er det aktiviteter som krever lite forkunnskaper og som er allmenne og noe alle "kan". Det er viktig å tenke på at ballspill og lek ikke oppfattes som allmenne ferdigheter for alle elever, og derfor bør lærere ha et større fokus på forskjellene mellom gutter og jenter og hvordan de kan tilrettelegge i lærerstyrt undervisning på en sånn måte at flest mulig opplever selvbestemt motivasjon. Jenter på sin side kan vise mer interesse og iver etter å være med i lærerstyrt undervisning, mens gutter kan hjelpe til ved å være mer samarbeidende og inkluderende og mindre dominerende i lærerstyrt undervisning.

Som en annen implikasjon kan ytre faktorer føre til forskjeller i kroppsøvfingsfaget. Mindre prioritering av kroppsøvfingsfaget kan ofte være et resultat av forhold som dårligere fasiliteter som for eksempel dårlig gulv i gymsalen, lite tilgjengelig utstyr eller plassmangel. Dette er "hindringer" i kroppsøvfingsfaget som vi må ta hensyn til og som kan påvirke undervisningen

og gjøre at lærere velger enklere kroppsøvingsøkter. Videre kan lærerens praksis føre til forskjeller i kroppsøvingsfaget. En grunn til at læreren lar elevene drive med ballspill og lek kan være at slike økter krever lite planlegging samtidig som det gir et høyt aktivitetsnivå i timen. Dersom vi faller i den graven, vil fokuset ofte kunne være et annet enn mestring av kunnskaper og ferdigheter i faget. Med andre ord, kan lærerens praksis være med å gi jenter mindre følelse av inkludering i lærerstyrt undervisning, ergo skårer de signifikant lavere i SDI i lærerstyrt undervisning sammenlignet med egentrening. Som tidligere nevnt, har lærere en unik mulighet til å påvirke elever i positiv retning. Det vil si at måten lærers budskap kommer fram til elever på, og muligheten eleven får til å utforske selv, vil være avgjørende for om en aktivitet oppleves som interessant eller ikke. Lærere har derfor stor makt og kan påvirke elevenes selvbestemmelse ut fra hvilke motivasjonsstrategier (autonomistøtte, involvering og struktur) de bruker (Taylor & Ntoumanis, 2007) og hvordan de bruker dem. Lærere som viser autonomistøtte, involvering og struktur overfor elever, vil i større grad fremme elevenes selvbestemmelse i lærerstyrt undervisning og egentrening, enn en lærer som ikke tar i bruk motivasjonsstrategiene. Forholdet kobles til elevenes tilfredsstillelse av behovene autonomi og kompetanse (Hallgeir, 2008; Taylor & Ntoumanis, 2007). Autonomistøttende miljø karakteriseres av lærere som "*... setter pris på innsats og utvikling i tilbakemeldinger til sine elever, og er fornøyde når elevene lærer nye egenskaper og ferdigheter, og utvikler disse samtidig som en samarbeider*" (Rustad, 2010, s. 21). En lærer som ikke tar i bruk motivasjonsstrategiene vil uansett øke elevenes oppfattelse av kompetanse og autonomi dersom han/ hun viser interesse for elevenes arbeid og gir dem emosjonell støtte.

Videre må lærere kunne legge til rette for tilfredsstillelse av behov i undervisningen og gi mye av seg selv for at det skal smitte over på elevene. De er sentrale for tilfredsstillelse av behov gjennom riktig bruk av tilbakemelding og motivasjonsstrategier i lærerstyrt undervisning og egentrening. Hvordan få lærere til å ta i bruk motivasjonsstrategiene i lærerstyrt undervisning og egentrening på en måte som fremmer selvbestemt motivasjon gjennom tilbakemelding? Slik jeg ser det, kan lærers praksis og kvalifikasjoner være avgjørende for hvordan en lærer tar i bruk motivasjonsstrategiene. Dersom elever skal ha mulighet til å oppleve tilfredsstillelse av behov og økt selvbestemmelse i lærerstyrt undervisning og egentrening, bør det bli introdusert av godt faglige og kompetente kroppsøvingslærere; kroppsøvingslærere som brenner for aktiviteten og er personlig involvert i barna (Taylor & Ntoumanis, 2007).

Siste implikasjon går på lærerstyrt undervisning kontra egentrening. Totalt sett viser elever signifikant høyere SDI i egentrening sammenlignet med lærerstyrt undervisning. Hva betyr resultatene for kroppsøvfingsfaget? Elever opplever tilfredsstillende av behov i større grad i egentrening, der de i internaliseringsprosessen (se Figur 1) (Deci & Ryan, 1985) viser høy grad av internalisering og økt selvbestemt motivasjon. I tråd med SDT (Deci & Ryan, 2002), er dette et ønsket tilfelle. Kroppsøvfingsfaget vil bli styrket, og elever vil ha større utbytte av undervisningen om det legges til rette for aktiviteter og øvelser der elever får lov til å utforske og bestemme selv. Dette er i høyest grad mulig i egentrening, hvor elever står fritt i å trene på egenskaper og ferdigheter ut fra forutsetninger de har, eller i lærerstyrt undervisning der lærer legger mer til rette for problemløsende metoder og grupper hvor elevene kan lære av hverandre. På en annen side er det viktig at lærer setter klare rammer for hva som inngår i egentreningen. Egentrening kan oppfattes forskjellig og gå negativt ut over tilfredsstillende av behov om den gjennomføres på en feil måte. Elever kan oppleve ren glede og ingen læring om det ikke legges føringer for denne type undervisning. Siden egentrening står som et kompetansemål i Kunnskapsløftet (KD, 2006), skal elevene igjennom det, og lærere er ansvarlige for at det gjennomføres på en riktig måte. Det er derfor viktig å legge til rette for undervisning der elever får mulighet til å styre og tenke selv, samtidig som det må legges føringer så undervisningen ikke påvirker tilfredsstillende av behov på en negativ måte. Når læreren gir beskjed om hvordan egentreningen skal gjennomføres, og undervisningssituasjonen oppleves som positiv, vil det være med på å fremme elevenes lyst til å utforske trening og konkurranseaktiviteter på fritiden. Lærer er derfor en viktig brikke når det gjelder å introdusere elever for aktiviteter. Denne studien viser at elevenes selvbestemmelse i lærerstyrt undervisning og egentrening påvirkes av deres aktivitetsnivå både når det gjelder organisert og uorganisert aktivitet (se Tabell 2). Trening i organisert aktivitet er viktig for kvaliteten av den lærerstyrte undervisningen, fordi elevenes aktivitetsnivå bringer kroppsøvfingsfaget opp på et høyere nivå, og fordi elevene drar nytte av den organiserte strukturen i idrett/ konkurranse i kroppsøvfingsfaget. Trening i uorganisert aktivitet på fritiden er viktig fordi elever lærer og tilegner seg vaner for hvordan de skal trene på egenhånd videre i livet.

5.4 Metodologiske betraktninger

Gjennom denne studien har jeg gjort meg noen refleksjoner om metodologiske utfordringer, om hva en kan se kritisk på og diskutere ytterligere.

For det første var det ønskelig at alle i klassen besvarte spørreskjemaet. Dette viste seg å være umulig på tross av flere ukers oppfølging. Elever som ikke besvarte spørreskjemaet var heller ikke til stede når det var undervisning i andre fag og kom mest sannsynlig til å bli utmeldt av skolen. Responsen varierte fra alle besvarte til flere manglende besvarelser i en klasse. Dette var tilfelle på alle skoler. Manglende besvarelser vil kunne utgjøre forskjell i studien, fordi elever som er fraværende ofte kan ha en innvirkning på resultatene. Fraværende elever er ikke tilstede i kroppsøvingsundervisning fordi de som oftest ikke synes noe om faget. Disse elevene vil muligens kunne indikere noe høyere SDI i egentrening og noe lavere SDI i lærerstyrt undervisning, fordi de trives bedre når de styrer undervisningen på egenhånd. Fraværende elever vil også kunne påvirke variablene "Org akt" og "Uorg akt", ved at de muligens hadde indikert noe lavere aktivitetsnivå.

For det andre ble undersøkelsen besvart i perioden januar-februar, der det alltid vil foreligge en mulig feilkilde fordi egentrening legges ofte opp i april-mai måned. Dette vil for Vg2 klassene bety at de muligens tenkte tilbake på egentrening på ungdomsskolen som har et annet kompetansemål med egentreningen når de krysset av for ulike utsagn knyttet til innledningsteksten "Jeg driver med egentrening...". For Vg3 vil en mulig feilkilde være at de tenkte tilbake på egentrening på Vg2 som har et annet kompetansemål med egentreningen når de krysset av for ulike utsagn knyttet til innledningsteksten "Jeg driver med egentrening...". Dette vil kunne føre til lavere eller høyere SDI i egentrening (avhengig av hvordan elevene har opplevd egentrening tidligere). Ergo kan man stille seg kritisk til om elevene besvarte spørreskjemaet ut fra kompetansemålene for Vg2 og Vg3.

Videre har jeg reflektert over hvordan elevene oppfatter begrepene *lærerstyrt undervisning* og *egentrening*. Slik jeg ser det, kan begrepet "lærerstyrt undervisning" være mer meningsfylt og omfattende for elevene enn begrepet "egentrening". Derfor kan vi spørre oss: Hvordan oppfatter elever ordet *egentrening*? Forstår de egentrening som fri utfoldelse og aktivitet på

fritiden eller betrakter de egentrening slik begrepet defineres i Kunnskapsløftet (KD, 2006)? Elevene kan oppfatte begrepet på ulike måter noe som også vil kunne utgjøre forskjell i avkrysningen. Slik jeg ser det, vil selvbestemmelsen bli høyere dersom en elev går ut fra at egentrening er den klatringen eller fotballtreningen de driver med på fritiden, til forskjell fra når læreren forteller elever at de skal drive med egentrening de neste 4 ukene der de skal planlegge, gjennomføre og vurdere periodeplaner/ øktplaner innenfor utholdenhet og loggføre all trening.

Gjennom prosjektåret har jeg opplevd at nye lærere som overtar klasser ikke har hatt egentrening med elevene, men har allikevel latt elevene besvare spørreskjemaet. Det betyr at disse elevene har tenkt tilbake på sin tidligere kroppsøvingslærer og hans/ hennes måte å drive lærerstyrt undervisning og egentrening på. Dette vil kunne utgjøre forskjell i variabelen "lærer" og analyser knyttet til denne variabelen.

5.5 Forslag til videre forskning

Jeg har nå gått inn på hvordan motivasjonsreguleringene til mine respondenter påvirkes i henholdsvis lærerstyrt undervisning og egentrening. I Norge er det foreløpig lite forskning på egentrening. Selv om dette masterprosjektet omhandler egentrening, står studien overfor noen utfordringer. En del av utfordringene dekkes av problemstillingen, mens andre utfordringer som ikke dekkes kommer fram av spørreskjemaene og resultatene. Jeg vil derfor peke på noen svakheter ved denne studien og forslag til videre forskning innen dette feltet.

Mine tanker rundt selvbestemmelsesteorien er at den, kombinert med erfaringer fra egen jobb, har vært forklarende når det gjelder å belyse momentene i problemstillingene. SDT (Ryan & Deci, 2002) omfatter mange aspekter ved motivasjonsbegrepet og er derfor anvendelig på flere sosialiseringssområder. For eksempel, når det kommer til motivasjon i idrett/ fritid, i arbeid eller på skolen, eller blant primærsosialisering som venner, barn og familie.

Selvbestemmelsesteorien har også vært anvendelig i forhold til kvantitative og statistiske tilnæringsmåter. Med sitt grunnlag i Organismic Integration Theory, er den nært knyttet til arbeidsverktøyet SIMS (Guay et al., 2000), der motivasjonen blir målt gjennom utsagn som er koblet til motivasjonsreguleringene. SDT er mye brukt i tidligere, særlig i kvantitativ, forskning, noe som har gjort det lettere for meg å sammenligne mitt arbeid med andre studier.

Videre forskning kan derfor undersøke samme problemområdet gjennom kvalitative tilnæringsmåter både for å komme fram til mer litteratur på feltet men også for å undersøke elevenes opplevelser og erfaringer i lærerstyrt undervisning og egentrening.

En svakhet ved denne studien er utvalget. I min studie undersøkte jeg elever fra tre ikke tilfeldige valgte videregående skoler. Om en skulle gjort en lignende studie, så kunne en brukt et representativt utvalg fra flere fylker og skoler i Norge eller et annet type utvalg. Videre forskning kunne også sett på hvordan elevenes motivasjon reguleres i andre studieprogram som for eksempel "idrettsfag" og "musikk, dans og drama". Denne studien dreier seg om elevenes aktivitetsnivå i organisert og uorganisert aktivitet. Forslag til videre forskning kan være å gå dypere inn på begge formene og se på motivasjonen i forskjellige aktiviteter, og spesielt på nye og utradisjonelle livsstilaktiviteter i kroppsøvfingsfaget og på fritiden. Aktiviteter som disse er stadig i vekst, men kommer ikke "gjennom" til faget eller den organiserte idretten. Studien har også tatt utgangspunkt i lærer som mulig forklaring på elevenes motivasjon. Mitt spørsmål blir da: Kan det være mulig å undersøke foreldrene med en kvalitativ tilnærming? På tross av at det finnes mye forskning her, er det et interessant tema å forske videre på. En kan også tenke seg en studie som tar for seg forskjellige aldersgrupper og skoleslag (ungdomsskole vs. videregående), men det krever et annet formål og problemstilling med oppgaven ettersom ungdomsskoleelever utøver egentrening ut fra andre kompetansemål. Helt tilslutt vil kanskje det mest interessante være og enten finne en måte som gir kroppsøvfingslærere bedre kontroll på elevene når de driver med egentrening, eller følge opp denne studien og se på hvilken effekt kompetansemålet om egentrening har på elevenes trening videre i livet. Gjennom å utføre intervensjonsstudier på grunnlag av studier som belyser hva som fremmer elevenes indre motivasjon, kan man finne ut om elever fortsetter med aktivitet etter skolen.

Som vi ser står kroppsøvfingsfaget overfor ulike faktorer som kan påvirke elevenes motivasjon i lærerstyrt undervisning og egentrening og videre aktivitet i livet. Som kroppsøvfingslærer vil man at elever skal sitte igjen med gode kunnskaper og ferdigheter fra faget, som de kan ta med seg videre i livet. Derfor er det viktig å opprettholde forskning på feltet. Vi som signifikante aktører i elevenes liv har en viktig jobb å gjøre som kroppsøvfingslærere, nemlig å

fremme interesse, læring og glede på en positiv måte, slik at elever kan øke sin indre motivasjon og handle selvbestemt når det kommer til egentrening i et livslangt perspektiv.

Referanser

- Aarø, L. E. (2005). *Fra spørreskjemakonstruksjonen til multivariat analyse av data: En innføring i survey-metoden*. Hemil - rapport nr.2. Bergen: Hemil senteret, Universitetet i Bergen.
- Bergin, D. A. (1992). Leisure activity, motivation, and academic achievement in high school students. *Journal of Leisure Research*, 24(3), 225-239.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. (1996). Self-determined motivation and educational achievement. I: Nygård, R. & Gjesme, T., *Advances in Motivation*. (s. 195-209). Oslo: Scandinavian University Press.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum.
- 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.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Green, L. & Foster, D. (1986). Classroom intrinsic motivation: Effects of scholastic level, teacher orientation, and gender. *Journal of Educational Research*, 80(1), 34-39.
- Guay, F., Ratelle, C. F. & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233-240.
- Guay, F., Vallerand, R. J. & Blanchard C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 23(3), 175-213.
- Hagger, M. S. & Chatzisarantis N. L. D. (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. US: Human Kinetics.

- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T. & Biddle, S. J. H. (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), 784-795.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Soós, I., Karsai, I., Lintunen, T. & Leemans, S. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology and Health*, 24(6), 689-711.
- Hallgeir, N. (2008). *Selvbestemmelse og autonomistøtte i kroppsøving: En studie om motivasjon for kroppsøving i videregående skole*. Masteroppgave ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Hassandra, M., Goudas, M. & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- KD (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lee, A.M., Fredenburg, K., Belcher, D. & Cleveland, N. (1999). Gender differences in children's conceptions of competence and motivation in physical education. *Sport, Education and Society*, 4, 161-174.
- Lonsdale, C., Sabiston, M., Raedeke, T. D., Ha, A. S. C. & Sum, K. W. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine*, 48, 69-73.
- McDonough, M. (2011). The digest. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33(3), 469-477.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419-430.
- Rustad, M. C. (2010). *“Det viser seg at mange ting er jo gøy!”: En kvalitativ analyse av 8 elevers erfaringer med kroppsøvingfaget – sett i lys av selvbestemmelsesteorien*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 746-761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. I: Deci, E. L. & Ryan R. M. (Ed.), *Handbook of self-determination research*. (s. 3-38). Rochester: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M & Deci, E. L. (2007). Active human nature, self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. I: Hagger M. S. og Chatzisartyis, N. (Red.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. (s. 1-19). Leeds: Human Kinetics.
- Slommerud, H.M. (2010). *Verdier og kroppsøving: En undersøkelse av elevers verdier og motivasjon i forhold til kroppsøvingsfaget*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Standage, M., Duda, J. J. & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (til vurdering). Who collects the benefits of PE? Enjoyment and Self-Determination in Norwegian PE-classes.
- Taylor, I. M. & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K. & Silverman, S. J. (2005). *Research methods in physical activity* (5th ed.). USA: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and a look at the future. I: Tenenbaum, G. & Eklund, R. C. (Ed.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed.). (s. 59-83). New Jersey: John Wiley & Sons.

Tabelloversikt

Tabell 1: Gjennomsnitt, antall og standardavvik for sentrale uavhengige variabler i forhold til SDI og motivasjonsreguleringene i lærerstyrt undervisning, egentrening og deltaverdi.....44

Tabell 2: Univariat ANOVA viser de uavhengige variablenes effekt på variansen i SDI i lærerstyrt undervisning, egentrening og deltaverdi.....46

Figuroversikt

<i>Figur 1: SDT: Grunnleggende psykologiske behov, Cognitive Evaluation Theory, og Organismic Integration Theory. Fritt tegnet fra Ryan & Deci (2007, s. 8).....</i>	<i>16</i>
<i>Figur 2: Viser utvalgets gjennomsnittskårer av motivasjonsreguleringene i forhold til SIMS.....</i>	<i>43</i>
<i>Figur 3: 2-veis interaksjon der skole og uorg akt påvirker variansen i SDI i lærerstyrt undervisning.....</i>	<i>47</i>
<i>Figur 4: 2-veis interaksjon der skole og kjønn påvirker variansen i SDI i egentrening.....</i>	<i>48</i>
<i>Figur 5: 3-veis interaksjon der kjønn, skole og uorg akt påvirker variansen i SDI i egentrening.....</i>	<i>49</i>
<i>Figur 6: 2-veis interaksjon der skole og kjønn påvirker variansen i SDI i deltaverdi.....</i>	<i>50</i>
<i>Figur 7: 3-veis interaksjon der kjønn, skole og uorg akt påvirker variansen i SDI i deltaverdi.....</i>	<i>50</i>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon til lærere som skal bistå med datainnsamling

Vedlegg 2: Informasjon om spørreskjemaundersøkelse

Vedlegg 3: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger (NSD)

Vedlegg 1

Informasjon til lærere som skal bistå med datainnsamling

Tusen takk for at du hjelper meg med datainnsamlingen til min masteroppgave. Som du sikkert allerede vet er jeg masterstudent ved Norges idrettshøgskole og jeg skal undersøke elevers motivasjonsregulering i lærerstyrt undervisning og egentrening. Jeg er interessert i å finne ut om det er forskjeller i motivasjonsreguleringen i de to undervisningssituasjonene.

Ca. 400 elever i alderen 17-19 år (Vg2 og Vg3) skal svare på mitt spørreskjema, og det er viktig at prosedyren rundt datainnsamlingen er relativ lik. I den grad det overhodet er mulig ber jeg deg derfor følge prosedyren for datainnsamling slik den er beskrevet under.

- 1) Klassen som skal fylle ut de vedlagte spørreskjemaene samles i klasserom, gymsal etc.
- 2) Lærere informerer klassen om prosjektet ut fra følgende punkter:
 - a. Masterstudie på Norges idrettshøgskole.
 - b. Mål for studien: Kunnskap om motivasjon i kroppsøving: Hvilken effekt har egentrening vs. lærerstyrt undervisning på elevers motivasjon?
 - c. Dere har blitt bedt om å besvare et spørreskjema som det tar ca. 15 minutter å besvare.
 - d. Undersøkelsen er frivillig og anonym. Dere skal ikke skrive navn på skjemaet.
 - e. Viktig at dere er ærlige. Husk at studien skal bidra til å gjøre kroppsøvingfaget mer interessant for alle.
 - f. Når skjemaet er ferdig utfylt skal dere legge skjemaet i konvoluttene dere får utlevert og disse skal leveres til meg.
- 3) Del ut spørreskjema samt vedlagte konvolutter.
- 4) Be elevene lese den innledende informasjonen og forholde seg til denne.
- 5) Samle inn skjemaer.
- 6) Det fint om du kan krysse av hvem som er til stede og leverer. Elever som ikke er til stede bør få anledning til å besvare skjemaet ved en annen anledning. Det er viktig å følge opp disse, ettersom de er en del av klassen, men også fordi de kan ha mye å si i studiet.
- 7) Når undersøkelsen er gjennomført, samler kontaktperson inn spørreskjemaene klassevis i lukkede konvolutter. På konvoluttene er det viktig å skrive på klasse og lærer.
- 8) Kontakt opprettes med prosjektleder for innhenting av datamateriale.

Ta kontakt ved spørsmål. Jeg er tilgjengelig på 90 21 62 62 eller e-mail (ajdin.medic@gmail.com).

Igjen, jeg setter stor pris på hjelpen fra deg og din klasse.

Med vennlig hilsen

Ajdin Medic

Vedlegg 2

Informasjon om spørreskjemaundersøkelse

Jeg er masterstudent ved Idrettshøgskolen i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er egentrening i kroppsøvingsfaget, og jeg skal undersøke elevers motivasjon i lærerstyrt undervisning og egentrening. Jeg er interessert i å finne ut om det er forskjeller i motivasjonen i de to undervisningssituasjonene. For å finne ut av dette, trenger jeg et utvalg på ca. 400 elever i alderen 17-19 år som kan svare på et spørreskjema. Du er trukket ut til å være en av mine informanter og jeg ber deg herved om å delta i denne studien. Spørsmålene i skjemaet dreier seg i hovedsak om din motivasjon for å være med i lærerstyrte timer og egentreningstimer, men jeg spør også om kjønn, skole, klasse, klassetrinn og aktivitetsnivå. Spørreskjemaet tar ikke lang tid å besvare.

Selve avkrysningen av spørreskjemaet er enkel. I første seksjon setter du kun **ett** kryss, der spørsmålet stiller krav til det. I oppgave 2a og 2b må du også navngi hvilken skole og klasse du går i (husk også klassebokstav, som for eksempel 2F og 3D). I den andre seksjonen setter du også kun **ett** kryss på hvert utsagn, der krysset skal være mellom intervallene 1 (fullstendig uenig) til 7 (fullstendig enig). Siden det er 16 utsagn på side tre og 16 utsagn på side fire, settes det totalt 32 kryss i den andre seksjonen.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg fram til skjemaet er levert inn, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og spørreskjemaet makuleres når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2012. Hvis du lurer på noe kan du ringe meg på 90 21 62 62 eller sende en e-mail til ajdin.medic@gmail.com. Du kan også kontakte min hovedveileder Øyvind F. Standal ved seksjon for Kroppsøving og Pedagogikk på telefonnummer 23 26 23 87. Studien er også meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen Ajdin Medic, Pilestredet 31, 0166 Oslo

Egentrening vs. Lærerstyrt undervisning

Seksjon 1: I denne seksjonen ber jeg deg om å besvare spørsmål omkring deg selv og din skolegang. Videre spør jeg om ditt fysiske aktivitetsnivå både i regi av organisert idrett som kroppsøving, konkurranse, og idrettslag, og aktivitet utenom denne (uorganisert aktivitet).

1. Kjønn: Gutt Jente

2a. Skole: _____

2b. Klasse: _____ (HUSK: Klassebokstav, som for eksempel 2A og 3B)

2c. Klassetrinn: Vg2 Vg3

3a. Omtrent hvor mange timer pr uke trener eller konkurrer du i regi av et idrettslag slik at du blir andpusten eller svett?

- 0 timer
- 1-2 timer pr uke
- 3-4 timer pr uke
- 5-7 timer pr uke
- 8-10 timer pr uke
- 11 timer eller mer pr uke

3b. Omtrent hvor mange timer pr uke er du fysisk aktiv utenom idrettslaget og kroppsøvingsfaget (sykler, skater, går på ski, svømmer etc.) slik at du blir varm eller andpusten?

- 0 timer
- 1-2 timer pr uke
- 3-4 timer pr uke
- 5-7 timer pr uke
- 8-10 timer pr uke
- 11 timer eller mer pr uke

Seksjon 2: I denne seksjonen ber jeg deg om å besvare samme skjema to ganger. Først vil jeg at du tenker tilbake på lærerstyrt undervisning og svarer ærlig ut ifra egne meninger/ opplevelser. Deretter tenker du på egentrening og svarer ut ifra meninger om det.

4. Hvordan er din motivasjon ved lærerstyrt undervisning?

Du skal nå bekrefte/ avkrefte ulike utsagn som skal være med å forklare din motivasjon ved lærerstyrt undervisning (ett kryss for hvert utsagn).

Jeg er med i den lærerstyrte undervisningen...	Fullstendig uenig				Fullstendig enig		
	1	2	3	4	5	6	7
1. fordi jeg synes denne aktiviteten er interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. fordi jeg gjør det for min egen skyld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. fordi det er forventet at jeg skal gjøre det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. det er kanskje mange gode grunner for å gjøre denne aktiviteten, men personlig ser jeg ingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. fordi jeg synes denne aktiviteten er trivelig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. fordi jeg tror at denne aktiviteten er bra for meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. fordi det er noe jeg må gjøre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. fordi jeg gjør denne aktiviteten, men jeg er ikke sikker på at det er verdt det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. fordi denne aktiviteten er artig/ morsom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. fordi jeg har valgt det selv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. fordi jeg ikke har noe valg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. men jeg vet ikke hvorfor. Ser ikke hva denne aktiviteten gir meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. fordi det føles godt å gjøre denne aktiviteten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. fordi jeg mener at denne aktiviteten er viktig for meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. fordi jeg føler at jeg må gjøre det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. men jeg er ikke sikker på om det er riktig å fortsette.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Hvordan er din motivasjon i egentrening?

Du skal nå bekrefte/ avkrefte ulike utsagn som skal være med å forklare din motivasjon ved egentrening (ett kryss for hvert utsagn).

Jeg driver med egentrening...	Fullstendig uenig				Fullstendig enig		
	1	2	3	4	5	6	7
1. fordi jeg synes denne aktiviteten er interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. fordi jeg gjør det for min egen skyld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. fordi det er forventet at jeg skal gjøre det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. det er kanskje mange gode grunner for å gjøre denne aktiviteten, men personlig ser jeg ingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. fordi jeg synes denne aktiviteten er trivelig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. fordi jeg tror at denne aktiviteten er bra for meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. fordi det er noe jeg må gjøre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. fordi jeg gjør denne aktiviteten, men jeg er ikke sikker på at det er verdt det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. fordi denne aktiviteten er artig/ morsom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. fordi jeg har valgt det selv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. fordi jeg ikke har noe valg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. men jeg vet ikke hvorfor. Ser ikke hva denne aktiviteten gir meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. fordi det føles godt å gjøre denne aktiviteten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. fordi jeg mener at denne aktiviteten er viktig for meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. fordi jeg føler at jeg må gjøre det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. men jeg er ikke sikker på om det er riktig å fortsette.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Høifagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Øyvind Førland Standal
Seksjon for kroppøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4014 Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 15.08.2011

Vår ref: 27514 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.06.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 12.08.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27514	<i>Egentrening i kroppøving</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Øyvind Førland Standal</i>
Student	<i>Ajdin Medic</i>

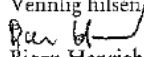
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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/personvern/forsk_stud/skjema.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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen/

Bjørn Henriksen


Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26
✓ Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ajdin Medic, Pilestredet 31, 0166 OSLO

Auditingkontorer / District Offices

OSLO: NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyrra.svanva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 35. martin-ome.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 27514

Prosjektets formål er å undersøke elevenes motivasjon i lærerstyrt undervisning og i egentrening. Utvalget består av 300-400 elever i alderen 16-19 år fra omlag fire skoler. Førstegangskontakt med elevene opprettes via rektor og skolene. Det skal gjennomføres en spørreskjemaundersøkelse, samt en motivasjonstest.

Gjennom spørreskjemaundersøkelsen registreres det opplysninger om informantenes treningsvaner og grad av fysisk aktivitet utenom organisert trening. Gjennom motivasjonstesten besvares samme skjema to ganger, men med utgangspunkt i lærerstyrt undervisning og egentrening. Informantene skal si seg enig eller uenig i ulike utsagn om motivasjon i de to ulike treningsformene. Datamaterialet vil være indirekte personidentifiserbart. Det skal lagres på isolert privat PC. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat PC er i tråd med Norges idrettshøgskoles rutiner for datasikkerhet.

Personvernombudet har mottatt oppdatert informasjonsskriv 12.08.2011 og finner det tilfredsstillende. Personvernombudet finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven § 8 (samtykke).

Prosjektslutt er angitt til 15.05.2012. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet være anonymisert. Ombudet minner om at et anonymt datamateriale kun består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler, eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel.

