

Lars Woll

Yrkesfaglige- og studiespesialiserende elevers motivasjon for kroppsøving

En komparativ studie av elevers selvbestemte motivasjon for kroppsøving, basert på longitudinell data fra REPAC prosjektet

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2018

Sammendrag

De yrkesfaglige programmene i videregående opplæring opplever at flere elever ikke fullfører utdanningen sammenlignet med studieforberedende programmer (SSB, 2018). Alle studieprogrammer har samme antall kroppsøvingstimer i året og de samme kompetansemål fra VG1 til VG3. Det kan derfor være interessant å se om det er forskjeller i elevenes motivasjonskvalitet for kroppsøvingfaget på de ulike studieprogrammene sett i lys av selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017), samt om motivasjonskvaliteten endrer seg ulikt for elever på yrkesfag og studiespesialiserende programmer fra VG1 til VG2. Undersøkelsen er en del av REPAC-prosjektet (The relevance of physical activity contexts in the every-day life of adolescents). Studien har et longitudinelt kvantitativt design, hvor data ble innhentet ved spørreskjema blant elevene ($N=1457$) på slutten av VG1 og VG2. Kvalitet på motivasjon ble målt med The Situational Motivation Scale (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000).

Funnene viser at yrkesfaglige elever skårer signifikant lavere i ekstern regulering, og høyere i amotivasjon sammenlignet med studiespesialiserende elever mot slutten av VG1. Motivasjonskvaliteten fra VG1 til VG2 forholdt seg uforandret hos de yrkesfaglige elevene, og det var ingen signifikant forskjell i utviklingen fra VG1 til VG2 mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene.

Studien viser at det er forskjeller mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever når det kommer til kvalitet på motivasjon i kroppsøving. Den motivasjonelle profilen til elevene tilsier at de yrkesfaglige elevene kan være mer utsatt for negative konsekvenser i forbindelse med høyere grad av amotivasjon i kroppsøving. Effektstørrelsen er imidlertid liten i alle motivasjonsreguleringene. De yrkesfaglige elevenes motivasjon for kroppsøving endret seg ikke over 2. året i videregående opplæring. Forskjellen mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene i motivasjon for kroppsøving som ble funnet ved T1 endret seg ikke over 2. året i videregående utdanning. Dette betyr at forskjellen i motivasjon mellom gruppene holder seg stabil over et år med kroppsøving i videregående skole.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	4
Forord	6
1. Innledning	7
2. Tidligere forskning	10
2.1 Den yrkesfaglige og studieforberevende eleven	10
2.2 Forskning på yrkesfag, fysisk aktivitet og kroppsøving.....	12
3. Selvbestemmelsesteorien	13
3.1 Cognitive evaluation theory	15
3.2 Organismic integration theory.....	15
3.3 Forskning på selvbestemmelsesteorien	17
4. Problemstilling	19
5. Metode	20
5.1 REPAC.....	20
5.2 Studiens Design	21
5.3 Måleinstrument	22
5.3.1 SIMS	22
5.3.2 Uavhengige variabler.....	23
5.4 Utvalg	24
5.5 Populasjon	24
5.5.1 Yrkesfag.....	25
5.5.2 Studiespesialiserende.....	26
5.6 Gjennomføring av undersøkelsen.....	27
5.7 Validitet.....	27
5.8 Reliabilitet.....	29
5.9 Etikk.....	30
5.10 Analyse.....	31

5.10.1	Preliminære analyser	31
5.10.2	Analyser av tverrsnitt.....	33
5.10.3	Analyser av longitudinell data	34
6.	Resultater.....	36
6.1	Tverrsnittsanalyse.....	36
6.1.1	Analyse av uavhengige variabler.....	37
6.2	Longitudinell analyse.....	40
7.	Diskusjon	42
7.1	Tverrsnittsanalysen	42
7.1.1	Oppsummering av funn	42
7.1.2	Diskusjon av funn	43
7.2	Longitudinell analyse.....	48
7.2.1	Oppsummering av funn	48
7.2.2	Diskusjon av funn.....	48
7.3	Oppsummerende diskusjon	49
7.4	Styrker og svakheter.....	52
7.4.1	Teoretiske styrker og svakheter	52
7.4.2	Styrker og svakheter i metode	53
7.5	Forslag til videre forskning	56
8.	Konklusjon.....	57
	Referanser.....	58
	Tabelloversikt	65
	Figuroversikt.....	66
	Forkortelser	67
	Vedlegg	68

Forord

Etter et langt år med skrijving, har jeg nå endelig kommet i mål med masteroppgaven. I løpet av det siste året har jeg fått utfordret mine ferdigheter og forforståelse omtrent hver eneste dag. De fleste dagene føles det som om jeg har stanget mot veggen uten å komme noen vei, men så har man innimellom disse dagene der man får alt klart foran seg og kan sitte å skrive uten stans. Når det nå har nærmet seg tidsfristen for oppgaven har avstanden i tid mellom de dypeste daler og de høyeste topper blitt mindre og mindre. Avstanden mellom de høyeste topper og de dypeste daler har også blitt større. Dette kan eksemplifiseres gjennom en fredag i april der jeg bevegde meg mellom topp og bunn 3-4 ganger i løpet av dagen.

På denne reisen har hatt med meg flere personer som har gjort hverdagen min enklere og oppgaven bedre. Jeg vil gjerne takke alle mine medstudenter jeg har hatt gleden av å tilbringe disse årene med, og som har bidratt til at mine mange pauser ikke har vært ensomme. Jeg vil spesielt takke Stian T. Igland for godt selskap og faglige samtaler nærmest hver dag de siste to årene.

Jeg vil i tillegg takke mine flotte veiledere Marte Bentzen og Reidar Säfvenbom for fantastisk oppfølging gjennom hele året. Jeg vil gi Marte en spesiell takk for god hjelp med statistikk, og Reidar for å ha introdusert meg for REPAC, og for uvurderlig hjelp med diskusjonen av mine funn.

Til slutt vil jeg takke min nærmeste venner og familie for støtte og verdifulle avbrekk fra masterskriving gjennom året.

Oslo, 22.mai 2018

Lars Woll

1. Innledning

Det høye frafallet blant de yrkesfaglige elevene i videregående utdanning er et betydelig samfunnsproblem (Vibe, Frøseth, Hovdehaugen & Markussen, 2012). Av elever som startet yrkesfaglig utdanning høsten 2011 fullførte 60 % av elevene utdanningen innen fem år (SSB, 2018). Til sammenligning fullførte 87 % av de studieforberevende elevene utdanningen inne fem år (SSB, 2018). Fordelingen av elever mellom yrkesfaglige og studieforberevende programmer er omtrent 50-50 % hvert år, men det viser seg at rundt fire femtedeler fullfører med studiekompetanse, mens én femtedel av elever fullfører med yrkeskompetanse (Vibe et al., 2012). På tross av dette finnes det lite forskning på yrkesutdanningen og hvordan den kan styrkes (Hiim, 2015).

Yrkesfaglig utdanning er en av to hovedretninger elevene kan søke seg inn på etter fullført grunnskoleutdanning, sammen med studieforberevende utdanning (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Den yrkesfaglige utdanningen går over fire år. Av disse årene tilbringes de to første på skole, og de to siste i praksis i bedrift som lærling. Innen yrkesfag er det et utvalg av åtte programmer som elevene kan velge mellom. Etter å ha fullført to år ved yrkesfag kan elevene velge å ta et tredje år med påbygging av allmenne fag, som gjør at de kan oppnå generell studiekompetanse. Studieforberevende utdanning innebærer tre års skolegang, der elevene ved fullført utdanning oppnår generell eller spesiell studiekompetanse. Det finnes fem forskjellige studieforberevende programmer. Disse programmene er; studiespesialiserende, idrettsfag, medier og kommunikasjon, musikk, dans og drama, og kunst, design og arkitektur. For å oppnå spesiell studiekompetanse er det vanligst å gå programmet som heter studiespesialiserende. Studiekompetanse kreves for å studere ved universitet eller høyskole (Utdanningsdirektoratet, u.å.)

Da det ble vedtatt at alle elever i Norge skal ha rett til videregående utdanning i Reform 94 (R94), ble fellesfagene styrket i både studieforberevende og yrkesfaglige program. Dermed skulle de yrkesfaglige studieprogrammene ha flere timer i norsk, engelsk, matematikk og kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2011). Argumentet for økningen i fokus på fellesfagene hos yrkesfag var at disse skulle være allmenndannende fag som skulle bidra til å øke kunnskapsnivået i samfunnet. En forutsetning for økt fokus på

fellesfagene innen yrkesfag var at fagene skulle yrkesrettes. I en evaluering av R94 ble det konkludert med at opplæringen ikke hadde blitt yrkesrettet i den grad som var forventet (NOU, 2008;18).

Karlsenutvalgets rapport «Fagopplæring for framtida» (NOU, 2008;18) fokuserte på hvilken retning de yrkesfaglige programmene burde ta i fremtiden og kom med forslag for utvikling av disse yrkesfagene. Karlsenutvalget foreslo at det skulle stilles krav i forskrift om at opplæringen i fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogrammer skulle yrkesrettes. Karlsenutvalget nevnte ingen spesifikke fellesfag som skulle inkluderes eller ekskluderes fra denne yrkesrettingen. Yrkesretting av fagene defineres av Karlsenutvalget som:

«Med yrkesretting av fellesfagene menes at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen av fellesfaget, i størst mulig grad skal ha relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Yrkesrettingen innebærer også å forklare hvordan kompetanser fra fellesfaget blir brukt og kommer til nytte i opplæringen i programfagene og i yrkesutøvelsen innenfor de relevante yrker.» (NOU, 2008;18, s.82)

Forslaget fra Karlsenutvalget ble tatt høyde for i stortingsmelding nr. 44 (2009), men ble aldri gjennomført som forskrift. Begrunnelsen for dette var at departementet mente at det er viktig at utdanningsløpene i fellesfagene er like hos yrkesfag og studieforberedende slik at det ikke blir for vanskelig for elever ved yrkesfag å oppnå generell studiekompetanse. Samtidig anerkjente departementet at fellesfagene i yrkesfag er et problemområde som må jobbes med, grunnet frafallsstatistikken og lavere måloppnåelse i fellesfagene. Departementet mente imidlertid at denne jobben kunne gjøres innenfor rammene i den eksisterende læreplan (St. Meld. Nr. 44 (2008-2009)).

Den gjeldende læreplanen sier at kroppsøvfingsfaget er et allmenndannende fag, der formålet med faget er å inspirere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Bevegelse er viktig for menneskets helse, og i kroppsøvfingsfaget skal elevene oppleve mestringsfølelse, glede og inspirasjon til å drive med fysisk aktivitet. Fra VG1 til VG3 har alle studieprogrammer samme antall kroppsøvfingstimer i løpet av året og de har samme kompetansemål. Det vil si at yrkesfaglige og studieforberedende

programmer har akkurat samme timeantall (56 timer i året) og samme kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015).

De andre fellesfagene, som er norsk, engelsk, samfunnsfag, naturfag og matematikk, er teoretiske fag. I stortingsmelding nr. 44 (2009) meldes det at yrkesfaglige elever opplever disse fagene som svært krevende og lite relevante, og at dette går ut over motivasjonen. Elever ved yrkesfag synes at fokuset på teori i både fellesfagene og yrkesfagene er for stort, og at det bidrar til mangel på motivasjon og til å skape skoletrøtthet som igjen fører til frafall (St. Meld. Nr. 44 (2008-2009)). Tidligere forskning viser at elevenes motivasjon for skole kan ha en effekt på deres tanker om å slutte i videregående opplæring (Otis, Grouzet & Pelletier 2005; Lucidi & Alvernini 2011; Hardre & Reeve, 2003). Disse studiene baserer seg på selvbestemmelsesteorien. Selvbestemmelsesteorien vil også være det teoretiske grunnlaget i denne studien.

Kroppsøving er et praktisk fag der de fleste elever trives (Säfvenbom, Bulie & Haugen, 2015), noe som kan skyldes at faget bryter med en ellers stillesittende og teoretisk skolehverdag. Med tanke på at elever ved yrkesfag nevner teorifokuset som en faktor for manglende motivasjon og skoletrøtthet, kan det antas at kroppsøvingfaget skiller seg fra de andre fellesfagene når det gjelder motivasjon. På bakgrunn av dette mener jeg det er relevant å undersøke yrkesfaglige elevers motivasjon for kroppsøving.

Yrkesfag og studieforbereende har som nevnt samme timeantall og samme kompetansemål i kroppsøvingfaget, og skal derfor i utgangspunktet stille på like vilkår i faget. Dette gir mulighet til å sammenligne de yrkesfaglige elevenes motivasjon med en gruppe med elever som statistisk sett har mindre frafall. På bakgrunn av dette vil jeg sammenligne yrkesfaglige og studieforbereende elevers motivasjon for kroppsøvingfaget. Dette gjør at de studieforbereende elevene vil fungere som en kontrollgruppe for de yrkesfaglige elevene.

2. Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere forskning gjort på de yrkesfaglige og studieforberedende elevene, og gjøre rede for forskning på kroppsøving og yrkesfag.

På grunn av de yrkesfaglige programmenes særegenhet er det lite internasjonal litteratur tilgjengelig rundt temaet yrkesfag. Sverige har et lignende system som den norske videregående utdanningen, med 12 yrkesprogram og 6 høyskoleforberedende program. De har treårig løp for alle programmene (Skolverket, 2012). Danmark har et noe annerledes system, uten et løp som kan direkte sammenlignes med de norske yrkesfagsprogrammene (Undervisnings Ministriet, 2017). Finland har yrkesfaglige og allmennfaglige retninger. Forskjellen til det norske systemet ligger i at finske elever har større valgfrihet når det kommer til valg av fag. Idrett er et obligatorisk fag, og man kan også ta det som tilleggsfag (Studieinfo.fi). Ut fra disse funnene vil det være mest relevant å inkludere svenske studier i denne studien.

2.1 Den yrkesfaglige og studieforberedende eleven

SSB leverer hvert år en statistisk oversikt over «Gjennomføring i videregående opplæring» (SSB, 2018). Disse rapportene gir et overblikk over tilstanden i den videregående skolen. Rapporten gir også innblikk i statistiske forskjeller mellom de yrkesfaglige og studieforberedende elevene (SSB, 2018). Grunnet at det er forskjell i hvilke type data som utgis hvert år, vil det refereres til rapportene fra 2016, 2017 og 2018 i denne studien.

I gjennomføring av videregående utdanning er det forskjeller mellom yrkesfaglige programmer og studieforberedende programmer. 87% av elevene ved studieforberedende fullførte videregående utdanning i løpet av fem år, mens 60% av elevene ved yrkesfaglige program fullførte innen samme tidsrom. Prosenten av fullføring varierer mellom programmene på yrkesfag. Ved programmet medier og kommunikasjon fullførte 81% av elevene videregående utdanning innen fem år, de fleste av disse fullførte med studieforberedende kompetanse. Ved programmet restaurant- og matfag fullførte derimot 43% av elevene videregående utdanning innen fem år. De yrkesfaglige programmene skiller seg også fra studieforberedende ved at en

større andel elever fortsatt er i opplæring fem år etter de startet utdanningsløpet. I tillegg er det flere yrkesfaglige elever enn studieforbereende elever som fullfører videregående utdanning på mer enn fem år (SSB, 2018).

Når elevene søker seg inn på videregående utdanning baseres opptaket på grunnskolepoeng. Grunnskolepoeng baserer seg på karakterene elevene tar med seg fra ungdomsskolen, og beregnes gjennom å ta karaktersnittet fra ungdomsskolen og multiplisere det med 10 (Opplæringsloven, 2013, § 6-21). Disse grunnskolepoengene viser seg å kunne predikere om en elev fullfører videregående utdanning. Blant elever med mindre enn 25 grunnskolepoeng fullfører 12 %, mens av elever med 55 grunnskolepoeng eller mer fullfører 99 %. Statistikken viser at med økende antall grunnskolepoeng, øker sjansene for å fullføre videregående utdanning (SSB, 2016).

I lignende undersøkelser er også de enkelte studieprogrammernes opptaksgjennomsnitt vist i statistikken. Bjørkeng (2013) viser at det er et klart skille mellom gjennomsnittlig antall grunnskolepoeng for elever ved studieforbereende, med 49 poeng i snitt, sammenlignet med de yrkesfaglige elevene som hadde 39 poeng i snitt. I tillegg valgte 85% av elevene med over 50 grunnskolepoeng studieforbereende programmer. Også i denne statistikken skiller medier og kommunikasjon seg ut som yrkesfaglig retning med 46,8 grunnskolepoeng i snitt. Bjørkeng (2013) viser også at elever med høyere antall grunnskolepoeng har større sjanse for å fullføre videregående utdanning på tvers av studieprogram. Siden de yrkesfaglige programmene har lavere snitt, vil færre elever gjennomføre videregående utdanning innen disse.

Gjennomføringsprosenten er relativt lik mellom kjønnene på både yrkesfaglige og studieforbereende programmer. Gutter fullfører videregående i lavere grad enn jenter både på yrkesfag og studieforbereende. Foreldrenes utdanning viser seg å være en predikerende faktor for om elevene fullfører videregående. 88% av elevene med foreldre som har høyere utdanning fullfører videregående utdanning, kontra 49% av elevene med foreldre som har grunnskoleutdanning som høyeste utdanning. Bjørkeng (2013) kom frem til at 56% av elevene på studieforbereende programmer hadde foreldre med høyere utdanning, mens 26% av de yrkesfaglige elevene hadde det.

2.2 *Forskning på yrkesfag, fysisk aktivitet og kroppsøving*

Det er blitt gjort lite forskning på temaet yrkesfag og kroppsøving. De undersøkelsene som er utført er mastergrader fra Norge og studier fra Sverige. Studiene fra Sverige viser at elever som går yrkesfaglige programmer brukte mindre tid og energi på fysisk aktivitet i løpet av dagen i forhold til elever ved studieforberedende programmer (Westerståhl, Barnekow-Bergkvist & Jansson, 2005; Sollerhed & Ejlertsson, 1999). Jenter ved yrkesfag skiller seg særlig ut og har lavest daglig fysisk aktivitetsnivå av alle gruppene, mens guttene ved studieforberedende er de som er mest daglig fysiske aktive (Westerståhl et al., 2005; Sollerhed & Ejlertsson, 1999).

Av tidligere masteroppgaver er det flere som ser på forskjeller mellom studieforberedende og yrkesfag i Norge. Bakke Fredriksen (2015) og Odde Roth (2013) har sett på aktivitetsnivå i kroppsøvingstimer målt med akselerometer og fant ingen signifikant forskjell mellom studieforberedende og yrkesfaglige elever. I Bakke Fredriksen (2015) skiller idrettsfagsklassen seg ut fra studieforberedende, noe som er et forventet resultat med tanke på at de har valgt idrett for å utøve aktivitet. Begge disse undersøkelsene nevner dog at metoden har mangler med tanke på antall timer med akselerometer, type aktivitet i de aktuelle observasjonstimene osv.

Uldalen (2016) kom frem til at lærerne setter karakter på forskjellig grunnlag for yrkesfag i forhold til studieforberedende. Dette eksemplifiseres i Uldalen (2016) gjennom at en lærer sier at de yrkesfaglige elevene «setter piggene ut» hvis de får skriftlige oppgaver. Dermed unngår læreren å gi skriftlige oppgaver til de yrkesfaglige elevene. Jevnheim (2015) konkluderer med at det ikke er store forskjeller mellom yrkesfaglige- og studieforberedende elever når det kommer til trivsel i kroppsøvingsfaget. De fleste fra begge programmene nevner sosiale aspekter ved faget som viktige både for trivsel, deltakelse og innsats.

Ingen av disse studiene på yrkesfag tar for seg temaet motivasjon i kroppsøving. Jeg vil nå presentere selvbestemmelsesteorien, før jeg redegjør for tidligere forskning gjort på kroppsøving og motivasjon. Dette gjøres for å kunne presentere de fagbegreper som er relevante for studien før de blir brukt i presentasjonen av tidligere forskning på motivasjon og kroppsøving.

3. Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien (SDT, Self-determination theory, Ryan & Deci, 1985) er en motivasjonsteori som forsøker å redegjøre for hvorfor personer initierer- og utfører adferd. SDT er en makroteori, altså en teori med flere miniteorier, som omhandler menneskelig adferd, emosjoner, og personlige prosesser i en sosial kontekst (Ryan & Deci, 2017). SDT har som utgangspunkt at opplevd tilfredsstillelse av våre grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet legger grunnlaget for motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Dette har lagt grunnlaget for miniteorien Basic Psychological Needs Theory (BPNT).

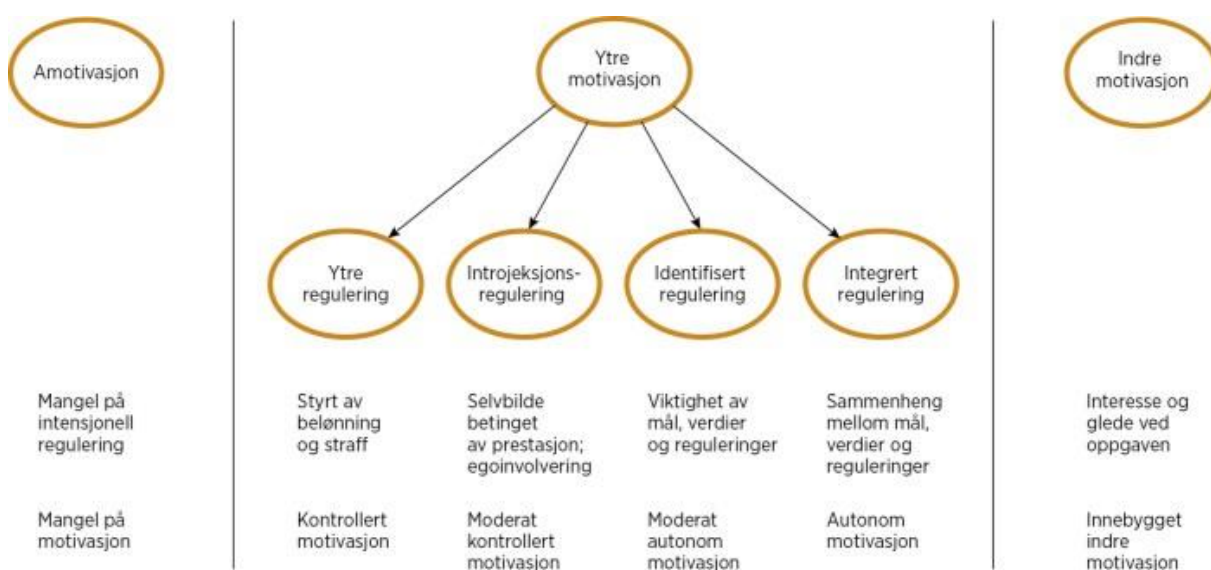
BPNT går ut på å forklare våre grunnleggende psykologiske behov, og forholdet mellom tilfredsstillelse av disse behovene og motivasjon. Teorien sier at opplevd tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet er viktig for psykisk velvære og utvikling (Deci & Ryan, 2000). Det presiseres at man ikke kan ignorere noen av de grunnleggende psykologiske behovene uten negative konsekvenser for personlig utvikling og velvære (Deci & Ryan, 2000).

Autonomi er behovet for selvbestemmelse, som har gitt navn til teorien. Når en person er selvbestemt har hen valgt å gjøre aktiviteten av egen vilje, og personen føler at hen har medbestemmelse i hvordan aktiviteten utføres. Personer kan føle seg autonom selv om aktiviteten er styrt av andre, som trenere og lærere, men personen må føle at hen har en påvirkning på utfallet av aktiviteten (Ryan & Deci, 2002). *Kompetanse* blir beskrevet som behovet for å søke utfordringer som er optimale i forhold til individets ferdigheter og kapasitet. Dette er for å oppleve mestring, og for å oppleve at du har påvirkning på det fysiske og sosiale miljøet rundt deg (Deci & Ryan, 2000). Med *tilhørighet* menes at vi mennesker har et behov for å skape og opprettholde interpersonale forhold, og å ha en følelse av tilhørighet både med andre individer og innenfor ens samfunn. Vi søker gjentagende, positive interaksjoner med andre mennesker for å opprette langsiktige forhold til andre personer, og for å bli integrert i større sosiale grupper (Baumeister & Leary, 1995). I sosiale grupper vil vi føle tilhørighet når vi er internalisert i gruppens normer og regler og når vi opplever å bli respektert av de andre medlemmene i gruppa. Resultatet av dette er at vi får større muligheter for sosial læring og kognitiv utvikling.

(Deci & Ryan, 2000). SDT påpeker at individer opplever oppfyllingen av disse grunnleggende psykologiske behovene ulikt. Der en elev opplever tilhørighet, kan en annen elev føle seg utestengt selv om det er i samme sosiale miljø. Individer opplever også forskjellige grader av oppfyling. Der en elev føler seg inkompetent, kan en annen elev føle seg meget kompetent (Ryan & Deci, 2017)

SDT legger vekt på at det ikke er mengden motivasjon som er avgjørende for hvor sterkt motivasjonen din er, det er kvaliteten på motivasjon. Dette beskrives gjennom motivasjonskontinuumet (Se figur 1) beskrevet i Gagné & Deci (2005).

Motivasjonskontinuumet baserer seg på de to miniteoriene *Cognitive Evaluation Theory* (CET) og *Organismic Integration Theory* (OIT). Disse miniteoriene ble utviklet for å beskrive indre motivasjon (CET) og de forskjellige orienteringene av ytre motivasjon (OIT). I dette motivasjonskontinuumet gir høyere grad av autonomi i aktiviteten bedre kvalitet på motivasjonen. Samtidig vil internalisering av handlingen eller aktiviteten gi bedre kvalitet på motivasjonen. Internalisering er når personer tar til seg de verdier, holdninger og reguleringsstrukturer aktiviteten basere seg på (Gagné & Deci, 2005). Gagné og Deci (2005) beskriver internalisering som at du går fra å bare jobbe når sjefen ser på deg, til at du internaliserer arbeidet og begynner å jobbe selv når sjefen ikke er der. Høyere oppfattet autonomi, kompetanse og tilhørighet legger grunnlaget for høyere internalisering som gir bedre kvalitet på motivasjon (Ryan & Deci, 2000).



Figur 1: Motivasjonskontinuumet (Gagné & Deci, 2005). Oversatt av Olafsen (2018).

3.1 Cognitive evaluation theory

SDT definerer indre motivasjon som «...the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequence» (Ryan & Deci, 2000, s.56). Med andre ord er du indre motivert for en aktivitet når du utfører aktiviteten for aktivitetens skyld. SDT ser på indre motivasjon som et naturlig utspring for læring og mestring som kan bli støttet eller hemmet av lærerens praksis. I følge SDT bør enkelte forutsetninger være tilstede for at indre motivasjon skal oppnås. Disse forutsetningene er ifølge *Cognitive Evaluation Theory* (CET) sterkere opplevd kompetanse, autonomi og tilhørighet i aktiviteten. Gjennom å legge opp til en opplevelse av kompetanse, autonomi og tilhørighet kan læreren legge forutsetningene for at elevene oppnår indre motivasjon eller integrert regulering i aktivitetene. De nevner i tillegg at den aktuelle aktiviteten må være av interesse og verdi for elevene for at prinsippene fra CET skal være gjeldene (Ryan & Deci, 2000).

3.2 Organismic integration theory

Ryan & Deci (2000) definerer ytre motivasjon som «...a construct that pertains whenever an activity is done in order to attain some separable outcome» (Ryan & Deci, 2000, s.60). Dette vil si at meningen med aktiviteten ikke ligger i aktiviteten selv, men i et utfall som er utenfor aktiviteten. Ryan & Deci (2000) mener at de fleste undervisningsaktivitetene i skolen ikke er designet for å være morsomme i seg selv. Derfor stilles spørsmålet om hvordan lærerne skal motivere elevene til å føle at disse aktivitetene har verdi, at de skal kunne bli selvregulerte i aktivitetene, og at de skal utføre aktivitetene uten ytre press fra lærere eller foreldre. Med dette som bakgrunn ble *Organismic Integration Theory* (OIT) utviklet for å introdusere de forskjellige formene for ytre motivasjon. De ulike formene for ytre motivasjon har ulike kvaliteter som gjør at OIT skiller de fra hverandre. Disse forskjellige formene er *ekstern regulering*, *introjeksjons regulering*, *identifisert regulering* og *integrert regulering*.

Ekstern regulering er den minst autonome formen av ytre motivasjon. Her har man enten et ytre mål eller andre former for påvirkning, som ikke er internalisert. Du blir mer motivert av ytre forsterkning som belønning eller å unngå straff (Ryan & Deci, 2007). Dette er den formen for ytre motivasjon som ofte blir satt i motsetning til indre motivasjon (de Charms, 1968). Eksempel på motivasjon gjennom ekstern regulering

kan være at en elev får beskjed om at hen stryker i kroppsøving hvis hen ikke møter opp i de resterende kroppsøvingstimene. Eleven blir straffet hvis hen ikke utfører aktiviteten.

Med *introjeksjons regulering* opplever personen fortsatt ytre press, men dette presset blir internalisert. I figur 1 vises det til at presset i introjeksjons regulering er selvpåført gjennom at selvbildet er betinget av egen prestasjon. Selv om det er selvpåført, blir ikke aktiviteten autonom. Du kan også bli motivert av å unngå dårlig samvittighet og skyldfølelse, eller for å oppnå god samvittighet (Vallerand, 2007). Et vanlig eksempel på introjeksjons regulering er at elever får dårlig samvittighet ovenfor seg selv eller andre når eleven skulker en kroppsøvingstime, dermed deltar eleven for å unngå dette.

Når en person er *identifisert regulert* for en aktivitet handler personen fordi hen identifiserer seg med årsaken og verdien av handlingen. Personen har internalisert handlingen og den har fått en indre verdi. Dermed er man motivert for å handle på grunn av ens mål og verdier (Ryan & Deci, 2007). Eksempel på identifisert regulering kan være elever som identifiserer seg selv som kompetent i kroppsøving, og derfor ser på det å være kompetent i kroppsøving som personlig viktig.

Integrert regulering er den mest autonome formen for ytre motivasjon. Her har individet internalisert aktiviteten og den blir en del av selvet. Individet blir motivert fordi aktiviteten er i samsvar med individets verdier og mål. Aktiviteten støtter også individets grunnleggende psykologiske behov (Ryan & Deci, 2007). Integrert regulering har klare likheter med indre motivasjon, men aktiviteten utføres fortsatt for å nå et ytre mål. Eksempel på integrert regulering kan være elever som ser viktigheten og verdien i det å være i fysisk aktivitet, og dermed er motivert for å bruke kroppsøving til å oppnå god fysisk helse.

I tillegg til disse reguleringene kommer *amotivasjon*. Amotivasjon er fravær av motivasjon for handling, altså når en person hverken har intensjon eller energi rettet mot å utføre en handling eller adferd (Deci & Ryan, 2000). Når man er amotivert ser man ikke verdien i aktiviteten, og har derfor ingen intensjon om å utføre den (Ryan & Deci, 2017). Ifølge Pelletier, Dion, Tuson og Green-Demers (1999) er det fire oppfatninger

som ligger til grunne for amotivasjon. Disse er at personen mangler ferdighetene som skal til for å lykkes, strategien som blir brukt har liten sannsynlighet for å lykkes, suksess vil kreve for mye innsats, eller at personen ikke vil kunne påvirke utfallet av handlingen uansett hvor mye innsats som legges ned. Gjennom disse oppfatningene kommer det frem at personer som er amotivert har lav oppfylning av de basale psykologiske behovene. Personen kan oppleve lav kompetanse i aktiviteten, lav tilhørighet til strategi eller lav autonomi gjennom at hen ikke kan påvirke resultatet av aktiviteten. Eksempel på amotivasjon kan være elever som ikke ser verdien i å delta i kroppsøving, og som på grunn av dette ikke har intensjon om å delta i kroppsøvingstimene.

Elever kan oppleve flere av disse reguleringene samtidig, og det er ikke uvanlig at flere av reguleringene legger grunnlag for motivasjon for en enkelt aktivitet (Ryan & Deci, 2017). Ryan & Deci (2017) mener at hver enkelt regulerings styrke vil være med å avgjøre kvaliteten på motivasjon i den aktuelle aktiviteten. I følge teorien er det høyst relevant å ta høyde for menneskers totale motivasjonelle profil for å få en bedre forståelse for deres motivasjonskvalitet (Ryan & Deci, 2017). Med dette som bakgrunn må jeg ta høyde for elevenes motivasjonelle profil når resultatene i denne studien skal diskuteres.

3.3 *Forskning på selvbestemmelsesteorien*

Selvbestemmelsesteorien har i de senere årene blitt inkludert innenfor forskning på kroppsøving, både nasjonalt og internasjonalt (Ulstad, Halvari, Sørebo, & Deci, 2016; Ryan & Deci, 2017). Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk & Haerens (2014) utførte en systematisk oversikt av 72 peer-reviewed artikler på området physical education. Resultatet av oversikten støttet motivasjonskontinuumet slik beskrevet av SDT (Van den Berghe et al., 2014). Undersøkelser gjort for å teste SDT i kroppsøving bekrefter at teorien holder mål i kroppsøvingskonteksten (Standage, Duda & Ntoumanis, 2005; Leptokaridou, Vlachopoulos & Papaioannou, 2016). Leptokaridou et al. (2016) fant også at lærerens rolle er meget viktig når det kommer til elevenes grunnleggende psykologiske behov. En lærer som fokuserer på å tilfredsstille de grunnleggende behovene til elevene har større sjanse for å ha motiverte elever.

Som nevnt i kapittel 1 har forskning vist at motivasjon er avgjørende for elevers intensjon om å slutte på skolen (Otis et al., 2005; Lucidi & Alvernini 2011; Hardre og Reeve, 2003). Lucidi og Alvernini (2011) viste at autonom motivasjon var en større prediktor enn karakterer og oppfattet kompetanse for om elever ville slutte i videregående opplæring. Dette ble også vist av Hardre og Reeve (2003) som studerte videregående elever i utkantstrøk. Disse undersøkelsene er imidlertid gjort på motivasjon for skole på en generell basis, og ikke kroppsøving spesifikk.

Norske studier har funnet forskjeller i motivasjon mellom ulike elevgrupper. Flere undersøkelser viser at elever som deltar i organisert idrett på fritiden er mer autonomt motivert og har bedre holdninger til kroppsøvingssfaget sammenlignet med elever som ikke deltar i organisert idrett (Säfvenbom et al., 2015; Bagøien, Halvari & Nesheim, 2010). Studier viser også at det er forskjeller mellom kjønn i kroppsøving (Säfvenbom et al. 2015; Stormoen, Urke, Tjomsland, Wold og Diseth, 2015; Bagøien et al. 2010). Kompetanse viste seg som viktig for guttene for motivasjon i kroppsøving, mens jentene var mer avhengig av tilhørighet for å være motiverte (Stormoen et al. 2015). Bagøien et al. (2010) fant også at jenter opplever mindre kompetanse i kroppsøvingssfaget. Säfvenbom et al. (2015) viser at 56 % av elevene liker kroppsøvingssfaget som det er, mens 32 % liker faget men mener at det kan gjennomføres annerledes. De resterende 12 % liker ikke kroppsøvingssfaget (Säfvenbom et al., 2015). Samtidig går holdninger til kroppsøving og fysisk aktivitet ned med alderen i ungdomsårene (Säfvenbom et al. 2015; Kjønniksen, Fjortoft og Wold, 2009).

Ut fra denne tidligere forskningen vil det være hensiktsmessig å undersøke om andre variabler som kan forklare forholdet mellom studieretning og motivasjon. De variablene som er inkludert i studien som vil være relevante er kjønn, deltakelse i organisert idrett, fysisk aktivitetsnivå, og karakter i kroppsøving.

4. Problemstilling

I lys av tidligere omtalt motivasjonsteori og forskning på elevers motivasjon for kroppsøving vil jeg undersøke yrkesfaglige elevers motivasjon for kroppsøvingfaget. Jeg vil sammenligne de yrkesfaglige elevene med studiespesialiserende elever for å se på forskjeller i motivasjon for kroppsøving hos elever på de to programmene. Grunnen til at jeg velger å bruke uttrykket studiespesialiserende elever istedenfor studieforberedende elever er at utvalget mitt fra studieforberedende programmer består utelukkende av studiespesialiserende elever. Det vil derfor være ryddigere å omtale dem som studiespesialiserende elever. Jeg vil operere med tre hovedspørsmål med medfølgende oppfølgingsspørsmål:

- 1) Er det forskjell i motivasjon for kroppsøving mellom elever ved yrkesfag og elever ved studiespesialiserende programmer ved slutten av VG1?
 - a) Ved en eventuell forskjell i motivasjon for kroppsøving mellom elever ved yrkesfag og elever ved studiespesialiserende, kan variablene kjønn, karakter, idrettsdeltakelse og fysisk aktivitet forklare denne forskjellen?
- 2) Er det endring i yrkesfaglige elevers motivasjon for kroppsøving gjennom 2. året på videregående skole?
- 3) Er det forskjell i endring i motivasjon for kroppsøving mellom elever ved yrkesfag og elever ved studiespesialiserende gjennom 2. året på videregående skole?
 - a) Ved en eventuell forskjell i endring i motivasjon for kroppsøving mellom elever ved yrkesfag og elever ved studiespesialiserende gjennom 2. året på videregående skole, kan variablene kjønn, karakter, idrettsdeltakelse og fysisk aktivitet forklare denne forskjellen?

Det vil kun bli undersøkt om kjønn, karakter, idrettsdeltakelse og fysisk aktivitet kan forklare forskjellen mellom gruppene hvis det er signifikant forskjell i motivasjon mellom yrkesfaglige elever og studiespesialiserende elever. På samme måte vil det kun bli undersøkt om kjønn, karakter, idrettsdeltakelse og fysisk aktivitet kan forklare forskjellen mellom gruppene hvis det er signifikant forskjell i endring i motivasjon mellom yrkesfaglige elever og studiespesialiserende elever gjennom 2. året på videregående skole.

5. Metode

I denne delen vil de metodiske valgene som er gjort ut fra problemstillingen bli presentert. Valgene som er gjort i metoden vil bli forklart, og hvordan studien er utført i sin helhet vil bli gjort rede for. Først vil prosjektet som denne studien er en del av bli presentert.

5.1 REPAC

Denne undersøkelsen baserer seg på datamateriale fra “The Relevance of Physical Activity Contexts in the every-day life of adolescents study” (REPAC). REPAC er en longitudinell, fler-kontekstuell og fler-metodisk studie, der det teoretiske rammeverket er formet av nyere perspektiver innen utviklingsvitenskapen. Formålet med REPAC er “...to generate new knowledge on how these three major physical activity contexts in the every-day life of adolescents affect behavior and development during adolescence (13 – 19 years).” (NIH, 2017).

REPAC undersøker tre kontekster der ungdommer møter fysisk aktivitet i hverdagen. Disse kontekstene er kroppsøvfingsfaget i skolen, organisert idrett, og egenorganisert fysisk aktivitet. Denne studien vil ta for seg kroppsøvfingskonteksten, og se på hva slags type motivasjon yrkesfaglige og studiespesialiserende elever har for faget.

Undersøkelsen er gjort over tre år på to kull av elever, et ungdomsskolekull, og et videregående skolekull. Forskerne i REPAC har fulgt disse kullene fra 8. klasse og VG1 til henholdsvis 10. klasse og VG3. Undersøkelsene er gjort ved 42 skoler i 4 fylker sør i Norge. Utvalget var opprinnelig 3049 elever for den longitudinelle undersøkelsen, der 1592 var fra de 23 ungdomsskolene og 1457 var fra de 19 videregående skolene.

Datainnsamling ble utført ved slutten av skoleåret i 2014, 2015 og 2016 (NIH, 2017).

Jeg ble involvert i REPAC i 2017, med andre ord etter datainnsamling var utført. Jeg ble kjent med prosjektet gjennom prosjektets leder Reidar Säfvenbom, som senere ble min veileder. Min rolle i prosjektet har vært å kontrollere at materialet hentet fra spørreskjema stemmer overens med materialet lagt inn på PC. Jeg har også måttet legge inn aktuelle variabler for min studie fra skjema inn i datasettet.

5.2 Studiens Design

Denne studien inkluderer data fra første innsamling (T1) og andre innsamling (T2). Data fra T1 vil bli brukt til en tverrsnittsundersøkelse, mens data fra T1 og T2 vil bli brukt til en longitudinell undersøkelse for å undersøke endring i motivasjon. Fordelen med et slikt design er at jeg gjennom tverrsnittsanalyser kan undersøke hvordan utvalget er motivert, og hvilke variabler som bidrar til å forklare variansen i motivasjon på ett gitt tidspunkt. Samtidig kan det undersøkes hvordan denne motivasjonen utvikler seg over en gitt tidsperiode gjennom en longitudinell undersøkelse (Halvorsen, 2008).

En tverrsnittsundersøkelse brukes for å få et øyeblikksbilde over de gitte variablene du ønsker å undersøke. Den egner seg godt til å beskrive et fenomen, gjerne sammenlignet mellom to grupper. Med en tverrsnittsundersøkelse er det mulig å generalisere utover utvalget dersom utvalget er representativt for en større populasjon, men det blir problematisk å si noe om årsakssammenhenger og endringer på grunn av at fenomenene ikke blir studert over tid (Halvorsen, 2008).

I denne studien vil tverrsnittsundersøkelse bli brukt for å se hvordan yrkesfaglige elever er motiverte for kroppsøving, om det er forskjeller mellom studiespesialiserende elever og yrkesfaglige elever når det kommer til motivasjon for kroppsøvingsfaget, og om de utvalgte variablene kan forklare en eventuelt signifikant forskjell mellom studieretningene i motivasjon for kroppsøvingsfaget. En stor fordel med en tverrsnittsundersøkelse er at det er lettere å få med mange personer i utvalget. Med et større utvalg kan flere yrkesfaglige programmer inkluderes i undersøkelsen. Dette vil gi en bedre oversikt over den gjennomsnittlige yrkesfageleven. Det er også viktig for å kunne generalisere angående yrkesfaglige elever.

I tillegg til tverrsnittsundersøkelsen vil jeg gjennomføre en longitudinell undersøkelse. En longitudinell studie følger respondentene i undersøkelsen over en lengre periode. I en slik studie kan utvikling av et forhold over tid analyseres. Svakheten med en slik studie kan være frafall i utvalget. Det er vanskelig å følge opp mange respondenter over tid, og det kan være mange årsaker som gjør respondenter utilgjengelige for videre undersøkelser (Halvorsen, 2008).

I denne undersøkelsen vil den longitudinelle undersøkelsen brukes til å analysere utviklingen i motivasjon hos yrkesfaglige og studiespesialiserende elever over et år, forskjeller i utvikling i motivasjon mellom yrkesfaglige elever og studiespesialiserende elever over et år, og om variablene kjønn, karakter i kroppsøving, idrettsdeltakelse og fysisk aktivitet kan forklare en eventuell forskjell i elevers utvikling i motivasjon over et år. Gjennom disse analysene vil det være mulig å se hvordan de forskjellige motivasjon reguleringene utvikler seg over tid hos elevene.

5.3 Måleinstrument

Her vil jeg beskrive de variablene som brukes i studien. En variabel som blir forklart i en analyse kalles for avhengig variabel. Den blir forklart av en eller flere uavhengige variabler (Befring, 2007). I denne studien vil motivasjon være den avhengige variabelen. Motivasjon vil måles gjennom The Situational Motivation Scale.

5.3.1 SIMS

The Situational Motivation Scale er en skala utviklet av Guay, Vallerand & Blanchard (2000) for å vurdere ulike kvaliteter av motivasjon i en gitt situasjon. De beskriver situert motivasjon som: «The motivation individuals experience when they are currently engaging in an activity» (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000, s.176).

I SIMS stilles det utsagn som skal representere reguleringene indre motivasjon, identifisert regulering, ekstern regulering og amotivasjon fra selvbestemmelsesteorien. Det er gjort et bevisst valg med å ekskludere introjekson- og integrert regulering. Dette på grunn av at introjekson- og integrert regulering viste seg å være veldig like henholdsvis ekstern- og identifisert regulering, og at spørreundersøkelsen ville blitt for lang og lite anvendelig hvis de var inkludert (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000). For hver regulering er det fire utsagn. Eksempel på disse utsagnene er:

Indre motivasjon: Fordi jeg synes kroppsøving er interessant. Identifisert regulering: Fordi jeg gjør det for min egen skyld. Ekstern regulering: Fordi det er forventet at jeg skal gjøre det. Amotivasjon: Det er kanskje mange gode grunner for å ha kroppsøving, men personlig ser jeg ingen.

Svarene på spørreundersøkelsen blir gitt i en skala fra 1 til 7, der 1 er å være helt uenig i utsagnet og 7 er helt enig i utsagnet. Gjennomsnittssummen av de fire svarene for hver enkelt motivasjonsregulering er variabelen som vil bli brukt i analysen av resultatene (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000).

I Guay, Vallerand og Blanchard (2000) sin validering av SIMS varierte den indre reliabiliteten (Cronbachs α) mellom .77 og .95. De støttet seg på Nunnally (1978), som foreslo at slike selvrapporterte skalaer bør ha en Cronbachs α på minimum .70 for å være akseptabel. I denne undersøkelsen er Cronbachs α for de fire reguleringene: $\alpha = .95$ for indre motivasjon; $\alpha = .86$ for identifisert regulering; $\alpha = .78$ for ekstern regulering; $\alpha = .89$ for amotivasjon. Den norske versjonen av SIMS er blitt brukt i kroppsøvingskonteksten av blant annet Säfvenbom et al. (2015), der de rapporterte tilfredsstillende Cronbachs α (Indre motivasjon = .92; Identifisert regulering = .84; Ekstern regulering = .78; Amotivasjon = .82).

5.3.2 Uavhengige variabler

De uavhengige variablene i denne undersøkelsen vil være kjønn, idrettsdeltakelse, fysisk aktivitet og karakter i kroppsøving. Disse variablene har forskjellige egenskaper som vil bli beskrevet under.

Kjønn

Kjønn er en kategorisk variabel som er målt ved at respondentene satt et kryss for enten *gutt* eller *jente*.

Idrettsdeltakelse

Denne kategoriske variabelen baserer seg på spørsmålet: «Trener eller konkurrerer du i regi av et idrettslag?». Alternativene til spørsmålet er *ja* eller *nei*.

Fysisk aktivitet

Denne variabelen baserer seg på spørsmålet: «Omtrent hvor mange timer pr uke er du fysisk aktiv slik at du bli varm eller andpusten, inkludert kroppsøving, trening i idrettslag, aktivitet med familien og selv-organisert aktivitet?». Svarene ble gitt i en skala fra 0 til 5 der alternativene var 0, 1-2, 3-4, 5-7, 8-10 eller 11 timer pr. uke. Denne

variabelen vil bli behandlet som en kontinuerlig variabel, hvor høyere tallverdi tilsvarer mer fysisk aktivitet. Denne variabelen er brukt på lignende måte av Säfvenbom et al. (2015).

Karakter i kroppsøving

Denne variabelen baserer seg på spørsmålet: «Hvilke karakterer hadde du ved siste karakteroppgjør?». Det er dermed selvrapportert karakter i kroppsøving. Karakterene er gitt på en skala fra 1 til 7 der 1 til 6 er basert på den vanlige karakter skalaen, mens 7 er alternativet ikke karakter. Ikke karakter vil bli regnet som missing i denne undersøkelsen. Denne variabelen vil bli behandlet som kontinuerlig variabel.

5.4 Utvalg

Utvalget i denne undersøkelsen er valgt gjennom stratifisering. Stratifisering er en teknikk som brukes for å få et proporsjonalt utvalg i forhold til populasjonen (Løvås, 2013). I utvelgelsen av skoler og klasser som skulle delta i undersøkelsen ble de stratifisert etter region, studieprogram, antall studenter og sentralitet. Undersøkelsene til denne studien ble gjort ved 19 videregående skoler i 4 fylker sør i Norge. Utvalget var opprinnelig på 1457 elever. Undersøkelsene ble utført ved slutten av skoleåret i 2014 og 2015.

5.5 Populasjon

Av det totale antallet videregående elever som fullførte T1 er populasjonen $N = 1457$. I dette utvalget er det 56,2 % jenter og 43,8 % gutter. Av disse fullførte 862 (59,2 %) T2, det vil si at 595 elever deltok på T1, men ikke T2. Grunnene til dette frafallet er uvisst. Det kan være alt fra at de har sluttet på skolen, til at de var syk den dagen undersøkelsen ble utført, ikke ønsker å delta, eller svare blankt. Det som er sikkert er at det er kun én klasse der ingen elever fullførte T2, noe som vil si at T2 ble utført i alle andre klasser ved alle andre skoler.

5.5.1 Yrkesfag

Totalt var det 368 elever fra yrkesfaglige programmer som fullførte T1. Av disse er 56,9 % av elevene jenter og 43,1 % gutter. De yrkesfaglige gruppene som er med i dette utvalget er:

Tabell 1: Fordeling av yrkesfaglige elever innen studieprogram på T1

Yrkesfaglig program	Forkortelse	<i>n</i>	Prosent av yrkesfag
Medier og kommunikasjon	MK	107	29.1 %
Helse og oppvekstfag	HO	83	22.6 %
Design og håndverk	DH	68	18.5 %
Elektrofag	EL	49	13.3 %
Service og samferdsel	SOS	41	11.1 %
Teknikk og industriell produksjon	TIP	20	5.4 %

Tidligere studier har vist at de yrkesfaglige programmene som er representert i dette utvalget har variasjoner innen kjønn, gjennomstrømming i den videregående skolen og gjennomsnittlig grunnskolepoeng ved inntak (SSB, 2018; Bjørkeng, 2013). Det programmet som skiller seg mest ut i gjennomstrømming er MK. Innen MK fullførte 80,9 % av alle elevene som startet utdanningen i 2012 videregående opplæring innen 5 år (SSB, 2017). Til sammenligning er det neste yrkesfaglige programmet på listen HO med 62,9 % (SSB, 2017). Samtidig fullførte de fleste MK elevene studieforbereende, ikke yrkesfaglig retning (SSB, 2017). Fra 2016 ble det vedtatt at MK skulle gjøres om til et treårig studieforbereende program.

Med tanke på at MK er en så stor del av utvalget (29,9 % av alle yrkesfags elever) i denne studien, vil ikke resultatene i denne undersøkelsen gi et dagsaktuelt bilde av yrkesfageleven hvis de inkluderes. På grunn av at så stor andel elever ved MK fullfører med studiekompetanse, har Vibe et al. (2012) valgt å kjøre sine analyser med MK som en del av studieforbereende. På bakgrunn av dette har jeg valgt å ekskludere MK fra den yrkesfaglige gruppen i denne studien.

Dermed blir den yrkesfaglige gruppen med $n = 261$ ved T1 seende slik ut:

Tabell 2: Fordeling av yrkesfaglige elever innen studieprogram uten MK på T1

Yrkesfaglig program	Forkortelse	n	Prosent av yrkesfag
Helse og oppvekstfag	HO	83	31.8 %
Design og håndverk	DH	68	26.1 %
Elektrofag	EL	49	18.8 %
Service og samferdsel	SOS	41	15.7 %
Teknikk og industriell produksjon	TIP	20	7.7 %

Fra T1 til T2 hadde den yrkesfaglige gruppen et frafall på 62,1 % av elevene som stilte til T1. Dette frafallet er betydelig større sammenlignet med studiespesialiserende som hadde 36,5 % fravær. Det totale utvalget av elever fra yrkesfag på T2 ble på $n = 99$. Kjønnfordelingen blant yrkesfaglige elever på T2 er 58,6 % jenter og 41,4 % gutter. Fordelingen av elever på de forskjellige yrkesfaglige programmene ser slik ut:

Tabell 3: Fordeling av yrkesfaglige elever innen studieprogram på T2

Yrkesfaglig program	Forkortelse	n	Prosent av yrkesfag
Helse og oppvekstfag	HO	33	33.3 %
Design og håndverk	DH	30	30.3 %
Elektrofag	EL	25	25.3 %
Service og samferdsel	SOS	6	6.1 %
Teknikk og industriell produksjon	TIP	5	5.1 %

5.5.2 Studiespesialiserende

Totalt er det 1089 elever fra studiespesialiserende med i undersøkelsen på T1. Av disse er 55,9 % jenter og 44,1 % gutter. Fra T1 og til T2 hadde den studiespesialiserende gruppen et frafall på 36,5 %. Dette gjør at det totale antallet elever fra studiespesialiserende på T2 er 692. Av disse er 56,9 % jenter og 42,1 % gutter.

5.6 Gjennomføring av undersøkelsen

Datainnsamlingen til denne studien ble gjennomført i 2 faser. I fase 1 ble skoler kontaktet om å være med i studien. Videre ble det funnet primærkontakt (Kroppsøvingslærer) ved de aktuelle skolene som samtykket til å delta i studien. Både skoleledelsen og primærkontakt ble informert om blant annet hensikt med studie, hvem som betaler for studiet, hvilke institusjoner som deltar, godkjenning fra NSD og utdanningsdirektoratet med mer. All denne informasjon ble gitt før skolene samtykket til å delta. Fase 1 ble avsluttet når det var opprettet primærkontakt og det ble gitt muntlig eller skriftlig godkjenning fra skolens ledelse, gjerne gjennom primærkontakt.

Fase 2 er selve data innsamlingen. Først ble det gjort forberedelser, som å lage dataregister med ID-nummer. Dette var nødvendig for å kunne registrere data for én person under samme ID-nummer på både T1 og T2. Før datainnsamlingen fant sted måtte tid og sted bestemmes, PC er måtte gjøres klar, og infoskriv til foresatte måtte utleveres på forhånd. Selve datainnsamlingen ble gjennomført i henhold til instruksdokument som ble utlever til alle testledere i studien (Vedlegg 1). Testleders rolle under innsamlingen var å informere elevene om målet med studien, gi info om hva spørreundersøkelsen inneholder, og å instruere hvordan spørreundersøkelsen skulle gjennomføres. Imens elevene fylte ut undersøkelsen var testleders rolle at hen skulle svare på spørsmål og være forberedt på eventuelle tekniske feil, som for eksempel PC svikt. Da datainnsamling var gjennomført var fase 2 over.

5.7 Validitet

Dataens validitet indikerer i den grad en test eller instrument måler det man faktisk er ute etter å måle (Thomas, Nelson & Silverman, 2015). Thomas et al. (2015) opererer med 4 typer validitet; logisk validitet, innholdsvaliditet, kriterievaliditet, og begrepsvaliditet.

Logisk validitet er i den grad testen som brukes åpenbart måler det vi ønsker å måle (Thomas et al., 2015). I denne studien vil det være om SIMS faktisk måler motivasjon for kroppsøving. SIMS er brukt av flere studier i Norge for å måle motivasjon i kroppsøving (Erdvik, Øverbø & Haugen, 2014; Säfvenbom et al., 2015), og selvbestemmelsesteorien som SIMS er basert på er brukt i flere studier på motivasjon

for kroppsøving internasjonalt (Van den Berghe et al, 2014; Sevil-Serrano, Abarca-Sos, Julián-Clemente, Murillo-Pardo & García-González, 2016).

Innholdsvaliditet omhandler om en test inneholder det den skal teste (Thomas et al., 2015). Altså om SIMS er dekkende for å måle motivasjon i kroppsøving. SIMS skal dekke de forskjellige kvalitetene av motivasjon som er beskrevet gjennom miniteoriene OIT og CET i SDT. I SIMS er dog to av kvalitetene som er beskrevet i OIT fjernet. Dermed kan det diskuteres om SIMS er dekkende for motivasjon i kroppsøving. Dette vil bli diskutert i kapittel 7.

Kriterievaliditet er i den grad målingene i en test er relatert til en standard eller kriterier (Thomas et al., 2015). SIMS er som nevnt brukt i flere både nasjonale og internasjonale studier for å måle motivasjon i kroppsøving (Erdvik et al., 2014; Säfvenbom et al., 2015; Van den Berghe et al., 2014; Sevil-Serrano et al., 2016).

Begrepsvaliditet er i den grad det er samsvar mellom begrepet slik det er beskrevet teoretisk og slik det brukes i empirien i studien (Kleven, 2002). I denne studien vil det være om begrepet SDT, slik det er beskrevet i teorien, samsvarer med SIMS, som er variabelen som skal representere SDT i empirien. Det første steget for å sikre begrepsvaliditet er å sørge for innholdsvaliditet i studien. Dette sørger for at testen inneholder det den skal teste. Videre må det vurderes om de relasjoner vi finner i empirien samsvarer med det vi kan forvente ut fra teorien, altså om det målte begrepet oppfører seg som forventet ut fra det teoretiske begrepet (Kleven, 2002). Det vil i denne studien være om tidligere funn ved bruk av SIMS gir mening i lys av selvbestemmelsesteorien. Säfvenbom et al. (2015) viser for eksempel at elever som deltar i organisert idrett opplever mer autonom motivasjon for kroppsøving enn elever som ikke deltar i organisert idrett. Dette kan forventes ut fra teorien, siden elever som identifiserer seg med idrett trolig vil oppnå mer autonom motivasjon ifølge motivasjonskontinuumet (se figur 1). Sevil-Serrano et al. (2016) viser i en intervensjonsstudie at en undervisningsmodell basert på SDT gir økning i autonom motivasjon målt med SIMS. Denne økningen støttes også av SDT.

Disse fire typene validitet går under kategorien intern validitet. Intern validitet omhandler selve studien, og om resultatet av studien skyldes de faktorene som er undersøkt. Motstykket til dette er at resultatene i studien skyldes andre faktorer (Vincent & Wier, 2012). I denne studien vil det bli undersøkt om faktorer som kjønn, idrettsdeltakelse, fysisk aktivitet og karakter i kroppsøving kan forklare en eventuell forskjell mellom studieprogrammene. Dette gjøres for å se om eventuelle signifikante resultater skyldes disse faktorene og ikke elevenes studieprogram.

Studiens statistiske validitet går også under intern validitet. Statistisk validitet forteller oss om variablene som brukes virkelig samsvarer eller har en effekt på hverandre (Vincent & Wier, 2012). Enkelt fortalt, at sammenhengene som viser signifikante resultater faktisk er signifikante. Signifikansnivået i denne studien er satt til $p < .05$. Dette betyr at hypotesen forkastes dersom det er mer enn 5% sannsynlighet for at sammenhengen skyldes tilfeldigheter. Dette gjøres for å kontrollere for type 1 feil. Type 1 gjøres når nullhypotesen forkastes selv om nullhypotesen er sann (Vincent & Wier, 2012). Med andre ord at fastslår at et resultat er signifikant når det ikke er det. Type 2 feil gjøres når nullhypotesen blir akseptert selv om nullhypotesen er feil (Vincent & Wier, 2012). Med andre ord når det konkluderes med at et resultat ikke er signifikant når det er signifikant.

I tillegg til intern validitet har vi ekstern validitet. Ekstern validitet defineres som evnen til å generalisere resultatene fra studien til den populasjonen som utvalget ble valgt fra (Vincent & Wier, 2012). I denne studien er utvalget hentet fra populasjonen av videregående elever i fire fylker. Hvorvidt det går an å generalisere til en større befolkning vil bli diskutert videre i kapittel 7.

5.8 Reliabilitet

Reliabilitet er en viktig del av validiteten til en studie. Reliabilitet sier om en test vil gi samme resultat om den gjennomføres i en studie under identiske forhold (Thomas et al., 2015). Med andre ord kan reliabilitet omtales som måleinstrumentets pålitelighet, og i hvilken grad datamaterialet er fritt for målefeil. I denne studien vil det da være om en måling av SIMS på samme populasjon vil gi samme resultat hvis det hadde blitt testen i

en ny studie. En test kan gjerne være reliabel selv om den ikke er valid, men den vil aldri være valid hvis den ikke er reliabel (Thomas et al., 2015).

Ifølge Kleven (2002) er det to måter å ivareta reliabiliteten i en studie; Den ene er å redusere målefeil så mye som mulig i studien. Den andre er å nøytralisere effekten av målefeil. Målefeil kan unngås ved å bruke standardiserte måleprosedyrer. Dette gjelder både gjennomføring av testen og testen i seg selv (Kleven, 2002). For å redusere målefeil i denne studien er det brukt instruksdokument som ble utdelt til alle testledere for å sørge for at alle elever fikk samme informasjon før spørreundersøkelsen ble utført, og at informasjonen som elevene mottok om spørreundersøkelsen var adekvat. Testen som er brukt (SIMS) er validert (Guay et al., 2000) og brukt i studier på kroppsøving i Norge (Erdvik et al., 2014; Säfvenbom et al., 2015). Å nøytralisere effekten av målefeil kan gjøres gjennom å øke antallet observasjoner (Kleven, 2002). I SIMS er det stilt fire spørsmål for hver regulering som er inkludert i skalaen. Dette sørger for at man får flere observasjoner av samme regulering. I utregningen av cronbach's α ble det kontrollert for om noen av spørsmålene innad i hver subskala korrelerte for svakt med de andre spørsmålene (Inter-item correlation). I denne studien korrelerte alle spørsmålene innen hver dimensjon av SIMS tilfredsstillende med hverandre.

5.9 Etikk

Dette forskningsprosjektet innebærer innsamling av personopplysninger fra ungdom som er minst 16 år. Ifølge retningslinjer for forskning på barn og unge trenger ikke 16-åringene samtykke fra foreldre for å delta i en slik studie (Datatilsynet, 2004). I denne studien er det blitt gitt informasjonsskriv til alle deltakere før spørreundersøkelsen ble utført, og alle deltakere har gitt samtykke. Når man forsker på barn og unge kan medføre etiske problemstillinger. Denne undersøkelsen er utført på skolen i skoletiden. Dette betyr at det vises for de andre elevene hvis en elev ikke deltar, siden eleven da må forlate klasserommet. I tillegg ser elevene hvor lang tid de elevene andre bruker, som kan være stressende. Dette kan medføre ekstra press for enkelte elever og kan påvirke svarene som blir gitt i spørreundersøkelsen.

Før datainnsamlingen startet og skolene ble forhørt om deltakelse ble det søkt om godkjenning av prosjektet fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

(Vedlegg 2). Data er blitt behandlet i henhold til NSD sine retningslinjer. Dokumentene det jobbes utfra under databehandlingen inneholdt kun anonymiserte data. Det vil si at ingen individer som har deltatt kan identifiseres gjennom navn, personnummer, eller bakgrunnsvariabler.

Dette studiet er basert på frivillighet, og alle personer som har deltatt har fått informasjonsskriv (Vedlegg 3) angående hva undersøkelsen går ut på og de har gitt samtykke til å delta i undersøkelsen. Dette gjelder både skolene, primærkontakter og de enkelte elevene som har deltatt. Elever som ikke samtykket til å delta i studien ble bedt om å forlate klasserommet under undersøkelsen. Dette gjaldt også elever som eventuelt valgte å trekke seg underveis. Elevenes besvarelse på spørreundersøkelsen er konfidensielt. Ingen utenfor prosjektet (REPAC) har hatt tilgang på data, og innenfor prosjektet har et fåtall tilgang til dokumentet som kobler opp navnene til ID-Numrene.

5.10 Analyse

Analysene i denne undersøkelsen er valgt for å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte. All data fra spørreundersøkelsen er kodet og kategorisert, og lagt inn i dataprogrammet IBM SPSS v.24. De fire spørsmålene innenfor hver av de fire dimensjon i SIMS, ble regnet om til en gjennomsnittlig indeks. Disse indeksene behandles som kontinuerlige variabler fra 1 til 7.

5.10.1 Preliminære analyser

Little's MCAR-test ble gjennomført for å se om datapunkter som er «missing» er tilfeldig fordelt. Little's MCAR test på manglende data viste at manglende data var systematisk manglende (NCMAR) $\chi^2(7439) = 6476, p = <.001$. Dette betyr at det er systematikk i frafallet. For å sjekke om denne systematikkheng henger sammen med ulikheter i studiens avhengige variabel ble det utført uavhengig T-test i hver av de fire dimensjonene i SIMS mellom de som deltok på både T1 og T2, og de som kun deltok på T1.

Elevene som kun deltok på T1 ($M = 4.58, SD = 1.82$) var signifikant lavere indre motivert for kroppsøving i forhold til elevene som deltok på både T1 og T2 ($M = 4.91, SD = 1.73; t = 3.24, p = .001, d = .18$). I identifisert regulering skåret elevene som kun

deltok på T1 ($M = 4.64$, $SD = 1.65$) signifikant lavere i forhold til elevene som deltok på både T1 og T2 ($M = 4.84$, $SD = 1.52$; $t = 2.22$, $p = .026$, $d = .13$). I ekstern regulering var det ingen signifikant forskjell mellom elevene som kun deltok på T1 ($M = 4.98$, $SD = 1.47$) og elevene som deltok på både T1 og T2 ($M = 4.89$, $SD = 1.47$; $t = -.59$, $p = .551$, $d = .03$). Elevene som kun deltok på T1 ($M = 2.63$, $SD = 1.64$) var signifikant mer amotivert for kroppsøving i forhold til elevene som deltok på både T1 og T2 ($M = 2.40$, $SD = 1.55$; $t = -2.53$, $p = .011$, $d = .15$). Dette vil bli diskutert videre i kapittel 7.

Det blir sjekket for skjevhet og spissitet (skewness og kurtosis) for å se om dataene er normalfordelte. I følge Klein (2011) er det flere standarder for å vurdere hvor stor skjevhet og spissitet det kan være før data ikke kan regnes som normalfordelte. Klein (2011) foreslår som en tommelfingerregel at hvis spissitet er større enn 10 eller mindre enn -10 er data ikke normalfordelt. Når det kommer til skjevhet bør ikke data være større enn 3.0 eller mindre enn -3.0 for at data skal være normalfordelt (Klein, 2011).

Skjevhet i de fire dimensjonene av SIMS på T1 og T2 varierer fra -.537 til .991. Skjevhet i RCS varierte fra -.355 og .855. Spissitet i de fire dimensjonene av SIMS på T1 og T2 varierer fra -.766 til .198. Spissitet i RCS varierte fra -.216 til .824. Siden ingen av dimensjonene har større skjevhet enn -3.0 eller 3.0, eller større spissitet enn -10 eller 10 regnes dataene som normalfordelt.

For å sjekke effektstørrelsen i de uavhengige t-testene som blir utført vil Cohens d bli utregnet for hver test. For å avgjøre hvor stor effektstørrelsen er vil jeg benytte meg av Sawilowsky (2009), som sier at Cohens d på 0.01-0.19 er veldig liten, 0.20-0.49 er liten, 0.50-0.79 er moderat, 0.80-1.19 er stor, og 1.20-2.00 er veldig stor. For å sjekke effektstørrelsen i ANCOVA vil partial eta squared bli benyttet. Grunnen til dette er at partial eta squared blir automatisk utregnet når man gjennomfører ANCOVA i IBM SPSS. For å avgjøre hvor stor effektstørrelsen er ved bruk av partial eta squared vil jeg benytte meg av Pallant (2016) som sier at partial eta squared på over .01 er liten, over .06 er moderat og over .138 er stor.

5.10.2 Analyser av tverrsnitt

For å svare på om det er forskjell i motivasjon for kroppsøving mellom elever fra yrkesfag og elever fra studiespesialiserende programmer etter VG1 vil det bli utført en uavhengig t-test mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene gjort i alle fire dimensjonene til SIMS.

Ved eventuelle forskjeller i motivasjon mellom yrkesfaglige- og studiespesialiserende elever vil det bli utført analyser for å undersøke om variablene kjønn, karakter i kroppsøving, idrettsdeltakelse og ukentlig fysisk aktivitet kan forklare forskjellen mellom studieprogrammene i de dimensjonene av SIMS som eventuelt viste en signifikant forskjell. Først vil det bli utført tester for å se om de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene er signifikant forskjellige i hver variabel. Det blir utført kji-kvadrat test for å se om det var forskjell mellom gruppene i de dikotome variablene kjønn og idrettsdeltakelse. Og det vil bli utført uavhengig t-test for å se om det var forskjell mellom gruppene i de kontinuerlige variablene fysisk aktivitet og karakter i kroppsøving.

For å undersøke om karakter i kroppsøving og fysisk aktivitet kan forklare den signifikante forskjellen mellom studieretning og motivasjon i de dimensjonene av SIMS som viste signifikant forskjell mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene vil det bli utført en one-way between groups ANCOVA. Denne typen ANCOVA justerer for en kontinuerlig variabel for å se om denne variabelen kan forklarer forskjellen mellom gruppene i gruppevariabelen. Med andre ord fjerner ANCOVA virkningen av den valgte variabelen. Hvis resultatet av en ANCOVA ikke er signifikant vil det si at variabelen hadde en så stor effekt på forskjellen mellom gruppene at forskjellen ikke lenger er signifikant (Pallant, 2016).

På grunn av at kjønn og idrettsdeltakelse er kategoriske variabler, kan ikke disse variablene analyseres på samme måte som de kontinuerlige variablene. Derfor vil det bli utført two-way between groups ANOVA for å undersøke om kjønn og idrettsdeltakelse kan forklare forskjellen mellom studieretningene i de dimensjonene av SIMS som viste signifikant forskjell mellom de yrkesfaglige elevene og de studiespesialiserende elevene. Gjennom en two-way between groups ANOVA vil resultatene vise om det er

en interaksjonseffekt mellom studieprogram og den aktuelle variabelen. Hvis resultatet er signifikant vil det si at en av gruppene innen den valgte variabelen kan forklare forskjellen mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene (Pallant, 2016). Et eksempel på dette kan være at guttene i begge gruppene er like motiverte, mens det er stor forskjell mellom hvordan jentene er motivert. Da vil det være forskjellen mellom jentene som er avgjørende for forskjellen mellom gruppene.

5.10.3 Analyser av longitudinell data

For å se om de yrkesfaglige elevenes motivasjon endret seg fra T1 (etter VG1) til T2 (etter VG2) vil det bli utført en parett T-test av alle dimensjonene av SIMS.

For å undersøke om det er forskjeller i endring mellom studieprogrammene vil T1 og T2 resultatene i hver av de fire dimensjonene i SIMS bli kalkulert om til hver sin Residual Change Score (RCS). En RCS blir utregnet gjennom å kjøre en regresjonsanalyse med variabelen på T2 som avhengig og variabelen på T1 som uavhengig variabel. De standardiserte residualene fra denne regresjonen blir RCS. RCS blir sett på som en bedre måte å måle endring over tid, sammenlignet med å finne differansen mellom pre- og posttest (Prochaska, Velicer, Nigg, & Prochaska, 2008). For å svare på om det er forskjell i endring av motivasjon for kroppsøving blant elever på yrkesfag og elever på studiespesialiserende fag gjennom 2. året på videregående skole vil det bli gjort en uavhengig t-test på RCS i hver dimensjon av SIMS mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene.

Ved eventuelle forskjeller mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene i endring av motivasjon mellom T1 og T2 vil det undersøkes om variablene kjønn, karakter i kroppsøving, idrettsdeltakelse og fysisk aktivitet kan forklare forskjell i endring av motivasjon mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever. Det vil først bli utført tester for å se om det er signifikante forskjeller mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene i hver variabel. Det vil bli utført kji-kvadrat for å se om det er forskjell mellom gruppene i variablene kjønn og idrettsdeltakelse på T2, og det vil bli utført uavhengig samples t-test for å se om det er forskjell mellom gruppene i variablene fysisk aktivitet og karakter i kroppsøving på T2.

Deretter vil det bli utført two-way between groups ANOVA med RCS som avhengig variabel for å undersøke om kjønn og idrettsdeltakelse kan forklare forskjellen i de dimensjonene av SIMS som viser en eventuell signifikant forskjell i utvikling av motivasjon mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene. One-way between groups ANCOVA med RCS som avhengig variabel vil bli utført for å undersøke om karakter i kroppsøving og fysisk aktivitet kan forklare forskjellen i de dimensjonene av SIMS som viser en eventuell signifikant forskjell i utvikling av motivasjon mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene.

6. Resultater

Resultatene i denne undersøkelsen vil komme ut fra de analysene som er beskrevet i metode. Dette kapittelet er delt inn i tverrsnittsanalyser og longitudinelle analyser. Disse vil bli presentert hver for seg.

6.1 Tverrsnittsanalyse

Det ble kjørt uavhengig T-test mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever på T1 i alle dimensjonene innenfor SIMS.

Tabell 4: Uavhengig T-test mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever

	Yrkesfag			Studiespesialiserende			<i>t</i>	<i>DF</i>	<i>p</i>	<i>ES</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Indre motivasjon	219	4.57	1.78	1043	4.83	1.77	-1.98	1260	.048	.14
Identifisert regulering	217	4.62	1.58	1042	4.78	1.58	-1.40	1257	.160	.10
Ekstern regulering	218	4.61	1.40	1042	4.98	1.48	-3.36	1258	.001	.25
Amotivasjon	216	2.78	1.60	1038	2.44	1.58	2.87	1252	.004	.21

SD = Standard avvik, *n* = Populasjon størrelse, *M* = Mean, *DF* = Degree of freedom, *p* = P-verdi (Probability value), *ES* = Effect size

Som det kommer frem i Tabell 4 er de yrkesfaglige elevene ($M = 4.57$, $SD = 1.78$) signifikant mindre indre motivert for kroppsøving i forhold til de studiespesialiserende elevene ($M = 4.83$, $SD = 1.77$; $t = -1.98$, $p = .048$). Effektstørrelsen i forskjellen er liten ($d = .14$.)

Det er ingen signifikant forskjell mellom de yrkesfaglige elevene ($M = 4.62$, $SD = 1.58$) og de studiespesialiserende elevene ($M = 4.78$, $SD = 1.58$; $t = -1.40$, $p = .160$) i identifisert regulering. Effektstørrelsen i forskjellen er liten ($d = .10$)

I ekstern regulering er de yrkesfaglige elevene ($M = 4.61$, $SD = 1.40$) signifikant mindre eksternt regulert i kroppsøving i forhold til de studiespesialiserende elevene ($M = 4.98$, $SD = 1.48$; $t = -3.36$, $p = .001$). Effektstørrelsen i forskjellen er liten ($d = .25$).

De yrkesfaglige elevene ($M = 2.78$, $SD = 1.60$) er signifikant mer amotiverte i kroppsøving i forhold til de studiespesialiserende elevene ($M = 2.44$, $SD = 1.58$; $t = 2.87$, $p = .004$). Effektstørrelsen i forskjellen er liten ($d = .21$).

Tre av fire reguleringer viser altså signifikant forskjell i motivasjon mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever. Innenfor disse tre reguleringene vil det bli undersøkt om kjønn, idrettsdeltakelse, karakter i kroppsøving og fysisk aktivitet kan forklare forskjellen.

6.1.1 Analyse av uavhengige variabler

Variablene som det er undersøkt om kan forklare forskjellen mellom studieprogrammene er kjønn, idrettsdeltakelse, fysisk aktivitet, og karakter i kroppsøving på T1. I forkant av analysen ble det kjørt tester for å se om det er en signifikant forskjell mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene i de aktuelle variablene. For å se om det er forskjell mellom yrkesfagelevne og de studiespesialiserende elevene i kjønn og idrettsdeltakelse ble det kjørt kji-kvadrat test.

Kji-kvadrat test (med Yates' continuity correction) viste en signifikant forskjell mellom de yrkesfaglige elevene og de studiespesialiserende elever når det kommer til idrettsdeltakelse ($\chi^2(1, n = 1315) = 4.56$, $p = .027$, $phi = -.061$). Andelen av yrkesfaglige elever som deltok i organisert idrett var 32.3 %, mens andelen av studiespesialiserende som deltok i organisert idrett var 39.8 %.

Kji-kvadrat test (med Yates' continuity correction) viste ingen signifikant forskjell mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene når det kommer til prosentvis kjønnsfordeling ($\chi^2(1, n = 1347) = .197$, $p = .608$, $phi = .014$).

Two-way between groups ANOVA ble brukt for å undersøke om de dikotome variablene kjønn og idrettsdeltakelse kan forklare forskjellen i motivasjon mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever. Siden det var signifikant forskjell mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene i indre motivasjon, ekstern regulering, og amotivasjon ble disse undersøkt.

Interaksjonseffekten mellom kjønn og studieprogram var ikke signifikant i hverken indre motivasjon ($F = .04, p = .837$), ekstern regulering ($F = 3.10, p = .079$), eller amotivasjon ($F = .19, p = .659$). Dette vil si at hvilket kjønn elevene er ikke kan forklare den signifikante forskjellen mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene i de aktuelle reguleringene.

Interaksjonseffekten mellom deltakelse i idrettslag og studieprogram var ikke signifikant i hverken indre motivasjon ($F = .01, p = .918$), ekstern regulering ($F = .00, p = .991$), eller amotivasjon ($F = .50, p = .478$). Dette vil si at om elevene deltar i idrett eller ikke på fritiden, ikke har en effekt på den signifikante forskjellen mellom yrkesfaglige og de studiespesialiserende elevene i de aktuelle reguleringene.

For å kunne undersøke om det er forskjell mellom yrkesfagelevne og de studiespesialiserende elevene i de kontinuerlige variablene karakter i kroppsøving og fysisk aktivitetsnivå, ble det utført uavhengig t-test. Det var en signifikant forskjell i fysisk aktivitetsnivå mellom de yrkesfaglige elevene ($M = 3.57, SD = 1.37$) og de studiespesialiserende elevene ($M = 3.82, SD = 1.19; t(351) = -2.62, p = .009, d = .136$). De yrkesfaglige elevene er altså signifikant mindre i fysisk aktivitet sammenlignet med de studiespesialiserende elevene. Det var også en signifikant forskjell i karakterer i kroppsøving mellom yrkesfagelevne ($M = 4.02, SD = 1.01$) og de studiespesialiserende elevene ($M = 4.43, SD = .74; t(295.31) = -5.94, p = .000, d = .372$). De yrkesfaglige elevene har signifikant lavere karakterer sammenlignet med de studiespesialiserende elevene.

One way between-groups ANCOVA ble brukt for å undersøke om variablene karakter i kroppsøving og fysisk aktivitet kan forklare forskjellen i motivasjon mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever. Siden det var signifikant forskjell mellom yrkesfagelevne og de studiespesialiserende elevene i indre motivasjon, ekstern regulering, og amotivasjon ble disse reguleringene undersøkt. Disse ANCOVA er vist frem i Tabell 5.

Tabell 5: Uavhengig T-test mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever, inkludert ANCOVA med karakter i kroppsøving og fysisk aktivitet som kovariater

	Yrkesfag				Studiespesialiserende				<i>p</i>	<i>ES</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD/SE</i>	<i>KI</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD/SE</i>	<i>KI</i>		
Indre motivasjon	219	4.57	1.78		1043	4.83	1.77		.048	.14
<i>Justert for karakter</i>		4.95	.11	4.72-5.17		4.78	.05	4.68-4.88	.170	.00
<i>Justert for aktivitet</i>		4.68	.11	4.46-4.90		4.80	.05	4.70-4.90	.349	.00
Identifisert regulering	219	4.62	1.58		1042	4.78	1.58		.160	.10
<i>Justert for karakter</i>		4.86	.10	4.65-5.07		4.75	.04	4.66-4.85	.361	.00
<i>Justert for aktivitet</i>		4.71	.10	4.50-4.91		4.76	.04	4.57-4.86	.609	.00
Ekstern regulering	218	4.61	1.40		1042	4.98	1.48		.000	.25
<i>Justert for karakter</i>		4.57	.10	4.36-4.77		4.99	.04	4.90-5.08	.000	.01
<i>Justert for aktivitet</i>		4.60	.10	4.40-4.79		4.98	.04	4.89-5.07	.000	.01
Amotivasjon	216	2.78	1.60		1038	2.44	1.58		.004	.21
<i>Justert for karakter</i>		2.63	.11	2.41-2.85		2.45	.04	2.31-2.55	.146	.00
<i>Justert for aktivitet</i>		2.74	.10	2.53-2.96		2.45	.04	2.35-2.54	.013	.00

n = Populasjon størrelse, *M* = Mean, *SD* = Standard avvik, *SE* = Standard error, *KI* = Konfidens intervall, *DF* = Degree of freedom, *p* = P-verdi (Probability value), *ES* = Effect size (Merk at *ES* for justeringene er målt som partial eta squared)

Når det ble justert for variabelen fysisk aktivitet var det fortsatt en signifikant forskjell mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever i ekstern regulering ($F = .12.09$, $p = .001$, partial eta squared .010), og amotivasjon ($F = 6.22$, $p = .013$, partial eta squared .005). Dette vil si at det fortsatt er signifikant forskjell mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever i ekstern regulering og amotivasjon når effekten av fysisk aktivitet ble fjernet. Det var derimot ingen signifikant forskjell mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene i indre motivasjon når det ble justert for fysisk aktivitet ($F = .87$, $p = .349$, eta squared .001). Dette vil si at når effekten av elevenes fysiske aktivitet blir justert for, er det ingen signifikant forskjell mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene i indre motivasjon.

Når det ble justert for karakter i kroppsøving var det fortsatt en signifikant forskjell mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever i ekstern regulering ($F = 12.81$, $p = .000$, partial eta squared .011). Dette vil si at det fortsatt er signifikant forskjell mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene når effekten av fysisk aktivitet ble fjernet. Det var derimot ingen signifikant forskjell mellom de yrkesfaglige og

studiespesialiserende elevene i indre motivasjon ($F = 1.88$, $p = .170$, partial eta squared .002) og amotivasjon ($F = 2.11$, $p = .146$, partial eta squared .002) når det ble justert for karakter i kroppsøving. Dette vil si at når det justeres for karakter i kroppsøving er det ingen signifikant forskjell mellom de studiespesialiserende og yrkesfaglige elevene i amotivasjon og indre motivasjon.

6.2 Longitudinell analyse

For å undersøke om det er forskjell i motivasjon hos yrkesfaglige elever fra T1 til T2 ble det utført paret t-test i hver dimensjon av SIMS.

Tabell 6: Paret T-test mellom yrkesfagelevne på T1 og yrkesfagelevne på T2

	T1			T2			<i>t</i>	<i>DF</i>	<i>p</i>	<i>ES</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Indre motivasjon	84	4.65	1.83	84	4.52	1.96	.77	83	.442	.06
Identifisert regulering	83	4.74	1.59	83	4.58	1.82	.98	82	.330	.09
Ekstern regulering	83	4.58	1.27	83	4.71	1.40	-.67	82	.503	.09
Amotivasjon	82	2.69	1.58	82	2.99	1.71	-1.33	81	.187	.18

SD = Standard avvik, *n* = Populasjon størrelse, *M* = Mean, *DF* = Degree of freedom, *p* = P-verdi (Probability value), *ES* = Effect size

Som det kommer frem i Tabell 6 var det ingen signifikant endring i hverken indre motivasjon, identifisert regulering, ekstern regulering eller amotivasjon fra T1 til T2 for de yrkesfaglige elevene.

Det ble kjørt uavhengig T-test på RCS mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever for å se om det er forskjell i utvikling av motivasjon fra T1 til T2 uttrykt ved RCS.

Tabell 7: Uavhengig T-test på RCS mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever

	Yrkesfag			Studiespesialiserende			<i>t</i>	<i>DF</i>	<i>p</i>	<i>ES</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Indre motivasjon	84	-.10	1.10	638	.00	.99	-.95	720	.342	.10
Identifisert regulering	83	-.02	1.18	635	-.00	.98	-.18	97.1	.857	.02
Ekstern regulering	83	-.13	1.05	635	.04	.98	-1.54	716	.124	.17
Amotivasjon	82	.08	1.12	632	-.01	.97	.92	712	.357	.10

SD = Standard avvik, *n* = Populasjon størrelse, *M* = Mean, *DF* = Degree of freedom, *p* = P-verdi (Probability value), *ES* = Effect size

Som det kommer frem i Tabell 7 var det ingen signifikant forskjell i endring i RCS for indre motivasjon mellom yrkesfagelevne ($M = -0.10$, $SD = 1.10$) og de studiespesialiserende elevene ($M = -.00$, $SD = .99$; $t = -.95$, $p = .342$). Effektstørrelsen i forskjellen er liten ($d = .10$).

Det var ingen signifikant forskjell i endring av identifisert regulering mellom de yrkesfaglige elevene ($M = -.02$, $SD = 1.18$) og de studiespesialiserende elevene ($M = -.00$, $SD = .98$; $t = -.18$, $p = .857$). Effektstørrelsen i forskjellen er liten ($d = .02$).

I ekstern regulering var det ingen signifikant forskjell i endring i motivasjon mellom yrkesfagselevne ($M = -.13$, $SD = 1.05$) og de studiespesialiserende elevene ($M = .04$, $SD = .98$; $t = -1.54$, $p = .124$). Effektstørrelsen i forskjellen er liten ($d = .17$).

I amotivasjon var det ingen signifikant forskjell i endring i motivasjon mellom de yrkesfaglige elevene ($M = .08$, $SD = 1.12$) og de studiespesialiserende elevene ($M = -.01$, $SD = .97$; $t = .92$, $p = .357$). Effektstørrelsen i forskjellen er liten ($d = .10$).

Ettersom det ikke var signifikant forskjell i utviklingen av motivasjon for kroppsøving over VG2 mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene, gir dette ikke grunnlag for å undersøke om kjønn, idrettsdeltakelse, fysisk aktivitet, og karakter i kroppsøving kan forklare forskjellen.

7. Diskusjon

Hensikten med denne studien er å studere yrkesfaglige elevers motivasjon for kroppsøvningsfaget, og sammenligne deres motivasjon med studiespesialiserende elevers motivasjon. Jeg har sett på motivasjon gjennom målevariabelen SIMS (Guay et al. 2000), som baserer seg på selvbestemmelsesteoriens motivasjonsreguleringer (Ryan & Deci, 2000). Gjennom dette kapittelet vil jeg diskutere funnene som er lagt frem i kapittel 6 opp mot teori, tidligere forskning og problemstillingene. Jeg vil ta for meg tverrsnittsanalysen og de longitudinelle analysene hver for seg, før jeg oppsummerer diskusjonen. I tillegg vil jeg diskutere styrker og svakheter ved studien og veien videre.

7.1 *Tverrsnittsanalysen*

7.1.1 Oppsummering av funn

I analysene av tverrsnittsdata rapportert fra elevene på slutten av VG1 ble de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene sammenlignet i forhold til de fire motivasjonsreguleringen undersøkt i SIMS. Resultatene viste signifikante forskjeller i tre av fire reguleringer. Yrkesfagelevne rapporterer signifikant mindre indre motivasjon og mer amotivasjon for kroppsøving sammenlignet med elever på studiespesialiserende program. Elever på studiespesialiserende program var signifikant mer eksternt regulerte for kroppsøving sammenlignet til elever på yrkesfag. Effektstørrelsen i forskjellen mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever i motivasjon for kroppsøving var liten og til dels svært liten.

Det ble undersøkt om variablene kjønn, idrettsdeltakelse, karakter i kroppsøving og fysisk aktivitetsnivå kunne bidra til å forklare de signifikante forskjellene i motivasjon for kroppsøving mellom elever på yrkesfag og studiespesialiserende. Først ble det utført tester for å se om det var forskjeller mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever i de aktuelle variablene. Det viste seg at yrkesfaglige elever hadde dårligere karakterer i kroppsøving, de er mindre fysisk aktive, og de har lavere deltakelse i organisert idrett. Det var ingen kjønnsforskjeller mellom gruppene i denne studien.

Når effekten av variablene kjønn eller idrettsdeltakelse ble undersøkt viste det seg at de ikke kunne forklare den signifikante forskjellen mellom de yrkesfaglige og

studiespesialiserende elevene i noen av de motivasjonelle reguleringene for kroppsøving.

Analyse av elevenes deltakelse i fysisk aktivitet og elevenes karakter i kroppsøving viste at disse variablene kunne forklare den signifikante forskjellen mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene i enkelte av de motivasjonelle reguleringene. På indre motivasjon viste analysene ingen signifikant forskjell mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene når det ble justert for fysisk aktivitet. Dette betyr at den tilsynelatende forskjellen i motivasjon mellom gruppene skyldes elevenes deltakelse i fysisk aktivitet på fritiden. Det var ingen signifikant forskjell mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene i indre motivasjon og amotivasjon når det ble justert for karakter i kroppsøving. Dette betyr at uten forskjellen i karakterer i kroppsøving ville det ikke vært noen signifikant forskjell mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene disse to reguleringene.

7.1.2 Diskusjon av funn

I tverrsnittsundersøkelsen ble motivasjonen i fire reguleringer undersøkt. Jeg vil ta for meg de fire reguleringene hver for seg, og diskutere hvilke teoretiske implikasjoner hver regulering gir ut fra funnene. Videre vil jeg diskutere den motivasjonelle profilen som kommer frem gjennom funnene i de forskjellige reguleringene.

Når elever er indre motivert for kroppsøving vil det si at elevene er med i aktivitetene i faget for aktivitetens skyld. Eleven tenker ikke over den ytre kontrollen knyttet til for eksempel oppmøte eller karakterer (Ryan & Deci, 2017). Indre motivasjon er den mest autonome formen for motivasjon, og aktiviteten er helt internalisert (Ryan & Deci, 2017). På variabelen indre motivasjon skårer studiespesialiserende elever signifikant høyere enn yrkesfaglige elever. Når dette funnet justeres for fysisk aktivitet blir det imidlertid ingen signifikant forskjell mellom gruppene. Dette resultatet viser at den tilsynelatende forskjellen i motivasjon mellom gruppene skyldes elevenes deltakelse i fysisk aktivitet på fritiden, og ikke hvilket studieprogram elevene tilhører. Säfvenbom et al. (2015) har fra før vist at deltakelse i organisert idrett påvirker motivasjon, men i den samme artikkelen viste det seg at ukentlig fysisk aktivitet ikke påvirket motivasjon. I Säfvenbom et al. (2015) ble Self-determination index (SDI) brukt for å undersøke

motivasjon. SDI baserer seg på SIMS, men regner om reguleringene slik at man får et uttrykk av den totale motivasjonsprofilen som indikerer hvor autonom motivasjonsprofilen er fra ytre til indere, og ved tall uttrykt på en skala mellom -18 til 18. Dermed sier ikke Säfvenbom et al. (2015) noe spesifikt om motivasjon i hver regulering på samme måte som gjøres i denne studien. I reguleringene ekstern regulering og amotivasjon viste funnene at det fortsatt var en signifikant forskjell mellom gruppene når det justeres for fysisk aktivitet. Fysisk aktivtetsnivå påvirker altså bare indre motivasjon, noe som er et interessant funn i seg selv. Dette kan skyldes at det er større forskjell mellom de som er mest og minst fysisk aktive i indre motivasjon, sammenlignet med amotivasjon og indre regulering. Når denne forskjellen blir justert for vil det gi et større utslag i indre motivasjon sammenlignet med amotivasjon og ekstern regulering.

Av reguleringene som representerer ytre motivasjon som er inkludert i denne studien er identifisert regulering den mest autonome reguleringen. Når en elev er identifisert regulert for kroppsøvfingsfaget har eleven internalisert faget i den grad at hen ser verdien av utfallet av faget (Ryan & Deci, 2017). Dette vil si at eleven kan være motivert for å få gode karakterer, for å lære, fordi hen verdsetter faget eller for å forbedre helsen. Det var ingen signifikant forskjell mellom de yrkesfaglige elevene og de studiespesialiserende elevene i identifisert regulering. Dette medfører at de yrkesfaglige elevene ser verdien i kroppsøvfingsfaget i samme grad som de studiespesialiserende elevene.

Ekstern regulering er en kontrollerende form for ytre motivasjon. Når elever er eksternt motivert er elevene motivert ved å oppnå belønning eller for å unngå straff (Ryan & Deci, 2017). I kroppsøvfingsfaget kan det være at elever er med i faget for å unngå å få strykkarakter (straff) eller for å oppnå gode karakterer (belønning). De studiespesialiserende elevene rapporterer signifikant mer ekstern regulering sammenlignet med de yrkesfaglige elevene. En grunn til at det er forskjell mellom gruppene kan være at fokus på karakterer er større hos de studiespesialiserende elevene i forhold til de yrkesfaglige elevene. Bakgrunnen for dette er at mange av de studiespesialiserende elevene skal søke seg inn på høyere utdanning som har krav til karakterer. Dette resulterer i at elevene på studiespesialiserende ser på karakter som en

belønning i kroppsøvningsfaget, og dermed blir mer eksternt regulerte. Samtidig mener Ryan og Deci (2000) at ytre motivasjon i form av ekstern regulering er viktig i en skolekontekst. Dette på grunnlag av at skolekonteksten i utgangspunktet ikke støtter indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Dermed kan funnet av at studiespesialiserende elever er eksternt regulert i større grad sammenlignet med yrkesfaglige elever sees på som positivt for de studiespesialiserende elevene, siden de da er motivert for kroppsøving i høyere grad sammenlignet med de yrkesfaglige elevene. Denne motivasjonen er imidlertid svak ettersom den er drevet av belønningen, og vil troligvis forsvinne når belønningen ikke er tilstede lenger. Funnene i ekstern regulering er signifikante, men effektstørrelsen er liten. Med bakgrunn i dette kan det ikke trekkes store konklusjoner ut fra dette funnet.

Når en elev er amotivert har eleven mangel på motivasjon og intensjonell regulering. Eleven ser ikke verdien av å delta i aktiviteten (Ryan & Deci, 2017). Når man ser på gjennomsnittsverdiene til alle reguleringene ligger indre motivasjon, identifisert regulering og ekstern regulering mellom 4,5 til 5 på skalaen fra 1 til 7. Amotivasjon ligger på sin side mellom 2 og 3. Dette indikerer at elevene i mindre grad opplever at kroppsøvningsfaget ikke har verdi. De yrkesfaglige elevene er signifikant mer amotiverte sammenlignet med de studiespesialiserende elevene i kroppsøvningsfaget. Utsagnene fra SIMS som amotivasjon er målt ut fra omhandler om eleven ikke verdsetter faget, ikke ser grunner til å utøve faget, og om eleven ikke er sikker på om hen vil fortsette med faget. Ut fra disse utsagnene indikerer resultatene at yrkesfaglige elever i mindre grad verdsetter faget, samtidig som de i større grad opplever å være usikker på om de vil fortsette med faget. Dette stemmer overens med det frafallsstatistikken fra SSB (2017) sier om frafall generelt i skolen, som viser at yrkesfaglige elever fullfører videregående utdanning i mindre grad sammenlignet med studiespesialiserende elever. Ifølge Lucidi og Alvernini (2011) er det ikke ønskelig å oppleve amotivasjon i skolen, på grunn av at elevene da i større grad er utsatt for å ville slutte i videregående opplæring. Dette kan være tilfelle hos de yrkesfaglige elevene i kroppsøving. Denne tolkningen må imidlertid tas med varsomhet, da denne motivasjonelle reguleringen i denne studien er målt i kun ett fag og ikke i skolefag generelt sett. Også i denne reguleringen er effektstørrelsen liten, noe man må ta forbehold for når man leser funnene.

Som nevnt tidligere har personer flere motivasjonsreguleringer på samme tid, og det er sammensetningen av motivasjonelle reguleringer som tilsier hvilken kvalitet det er på motivasjonen (Ryan & Deci, 2017). Det er derfor viktig å se disse reguleringene i sammenheng med hverandre. I de to mest autonome reguleringene som er undersøkt i denne studien, som er indre motivasjon og identifisert regulering, er det ingen forskjell mellom gruppene når det justeres for fysisk aktivitet. Dette tilsier at det ikke er noen forskjell mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene i de autonome reguleringene.

I de kontrollerte reguleringene ekstern regulering og amotivasjon er et imidlertid forskjeller. I amotivasjon skårer de yrkesfaglige elevene høyere sammenlignet med de studiespesialiserende elevene, mens i ekstern regulering skårer de yrkesfaglige elevene lavere enn de studiespesialiserende elevene. I diskusjonen av ekstern regulering ble det nevnt at høyere ekstern regulering ikke nødvendigvis er negativt for de studiespesialiserende elevene, med tanke på at ytre motivasjon er viktig i skolekonteksten (Ryan & Deci, 2000). Gillet, Fouquereau, Vallerand, Abraham og Colombat (2018) viser at arbeidere kan inneha høy grad av både autonomi og introjeksjon regulering på samme tid, uten at dette påvirker trivsel i arbeidsplassen negativt. Samtidig er ikke koblingen mellom introjeksjons regulering og autonomi relatert til angst på arbeidsplassen eller utbrenthet, på tross av at introjeksjons regulering er en mer kontrollerende form for motivasjon. Gillet et al. (2018) påstår på bakgrunn av dette at en kontrollerende motivasjonsregulering i sammenheng med indre motivasjon ikke nødvendigvis koblet til de negative virkningene av kontrollert motivasjon. Om de studiespesialiserende har relativt høy grad av indre motivasjon vil jeg ikke spekulere om i denne studien, grunnet at det ikke er noen standard for hva som er høye/lave verdier i SIMS. På grunn av dette er det vanskelig å vurdere om de studiespesialiserende elevenes høyere grad av ekstern regulering vil medføre negative konsekvenser i kroppsøvingfaget. Det funnene viser er at de yrkesfaglige elevene er amotiverte i høyere grad. Amotivasjon medfører negative konsekvenser, uansett om den kobles til andre reguleringer (Ryan & Deci, 2017). Ut fra denne diskusjonen ser det ut til at den motivasjonelle profilen til de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene er relativt like i de høyautonome reguleringene, mens gruppene har forskjellig motivasjonskvalitet i de lavautonome reguleringene. De yrkesfaglige elevenes motivasjonelle profil er

imidlertid mer utsatt for negative konsekvenser, med tanke på at de skårer lavere på amotivasjon sammenlignet med de studiespesialiserende elevene.

Funnene som ble gjort når det ble undersøkt om variablene kjønn, idrettsdeltakelse, fysisk aktivitet og karakter i kroppsøving kunne forklare forskjellen mellom studieprogrammene viste at enkelte variabler kunne forklare forskjellen. Først ble det undersøkt om det var forskjell mellom gruppene i de aktuelle variablene. Det viser seg at de yrkesfaglige elevene deltar mindre i idrett, utøver mindre fysisk aktivitet, og at de har dårligere karakterer sammenlignet med studiespesialiserende elever. Tidligere forskning viser også at de yrkesfaglige elevene er mindre fysisk aktive sammenlignet med studiespesialiserende elever (Westerståhl et al., 2005; Sollerhed & Ejlertsson, 1999). Dermed stemmer funnet i denne studien overens med tidligere forskning.

Tidligere forskning har vist at det er forskjeller for hvordan jenter og gutter er motivert for kroppsøving. Kompetanse viste seg som viktig for guttene for motivasjon i kroppsøving, mens jentene var mer avhengig av tilhørighet for å være motiverte (Stormoen et al., 2015; Bagøien et al., 2010). I denne studien er ikke elevenes grunnleggende psykologiske behov undersøkt, og funnene i denne studien viser at det ikke er noen forskjell i forholdet mellom gutter og jenter ved de ulike studieretningene. Tidligere forskning har vist at elever som deltar i organisert idrett på fritiden er mer autonomt motivert for kroppsøvfagsfaget (Säfvenbom et al., 2015). Funnene i denne studien viser at forskjellen er lik for elevene som går på studiespesialiserende og yrkesfaglige program.

Når det ble justert for karakter i kroppsøving endret den signifikante forskjellen i indre motivasjon og amotivasjon seg til ingen signifikant forskjell mellom de yrkesfaglige og de studiespesialiserende elevene. Det var fortsatt en signifikant forskjell mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene i ekstern regulering. Karakterer i kroppsøving er imidlertid et utfall av måloppnåelse i kroppsøvfagsfaget. Dermed kan det være slik at høyere indre motivasjon gir bedre karakter i faget. Hvilken retning dette forholdet går kan ikke leses ut fra disse funnene, på grunn av at man ikke vet hva som kom først av karakteren og motivasjonen. Funnet er interessant fordi det viser at hvis elevene ved yrkesfag og studiespesialiserende hadde hatt samme karakter i kroppsøving,

ville de vært like indre motiverte eller amotiverte for kroppsøving. Denne studien viser imidlertid at de studiespesialiserende elevene har bedre karakterer i kroppsøving sammenlignet med de yrkesfaglige elevene. Årsaken til denne forskjellen i karakter i kroppsøving mellom gruppene er uvisst. Disse funnene endrer dermed ikke forskjellen i motivasjon mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene.

7.2 Longitudinell analyse

7.2.1 Oppsummering av funn

I den longitudinelle analysen ble det undersøkt om det var signifikant endring i motivasjon for kroppsøving fra T1 til T2 hos de yrkesfaglige elevene. Resultatene viste ingen signifikant endring i motivasjon hos de yrkesfaglige elevene fra T1 til T2. Dette funnet viser at de yrkesfaglige elevenes motivasjon for kroppsøving ikke har endret seg fra T1 til T2.

Videre ble endringer i motivasjon fra T1 til T2 hos de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene sammenlignet. Resultatene viste at det var ingen signifikant forskjell i endring mellom elever på yrkesfag og elever på studiespesialiserende program i hverken amotivasjon, ekstern regulering, identifisert regulering, eller indre motivasjon. Dette viser at motivasjon blant elever på yrkesfag ikke endrer seg forskjellig fra elever på studiespesialiserende program gjennom andre året på videregående skole.

7.2.2 Diskusjon av funn

Tidligere forskning viser at elever blir mindre motivert for kroppsøving og fysisk aktivitet ettersom de blir eldre (Säfvenbom et al., 2015; Kjønneksen et al., 2009). Ut fra denne tidligere forskningen kunne det forventes at motivasjonen for kroppsøving hos de yrkesfaglige elevene ville bli mindre autonom over et år på videregående. Motivasjonen til de yrkesfaglige elevene endret seg imidlertid ikke signifikant over et år med kroppsøving på videregående skole. Dette funnet kan sees på som både positivt og negativt. Det kan være positivt i form av at motivasjonen ikke har blitt dårligere over 1 år, noe som kunne forventes ut fra tidligere forskning (Säfvenbom et al., 2015). En årsak som kan ha påvirket dette funnet er frafallet i den yrkesfaglige gruppen. I analysen av de elevene som falt fra studien mellom T1 til T2, viste det seg at de som falt fra var

mindre autonomt motivert enn de som fullførte begge testene. Dette indikerer at de mest autonome elevene er de som fullførte både T1 og T2.

Videre har ikke motivasjonen blitt bedre over dette året. Det betyr at kroppsøvfingsfaget ikke har klart å forbedre motivasjonen til elevene i løpet av dette året. Ut fra læreplanmålet om at kroppsøving skal bidra til livslang bevegelsesglede, burde faget forbedre kvalitet på motivasjon for kroppsøving. Særlig med tanke på at motivasjon for kroppsøving har vist seg som en prediktor for fysisk aktivitet også etter videregående utdanning (Kjønniksen et al., 2009).

Det var heller ingen signifikant forskjell i endring av motivasjon for kroppsøvfingsfaget fra T1 til T2 mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever. Dermed vedvarer forskjellene fra T1. Kroppsøvfingsfaget har altså klart å opprettholde motivasjonen til både de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene gjennom et år. Dette resultatet kan også være påvirket av frafallet mellom T1 og T2. Yrkesfagelevne hadde et frafall på 62,1 % mellom T1 og T2, kontra et frafall på 36,5 % hos de studiespesialiserende elevene. Dette frafallet kan ha bidratt til at yrkesfag og studiespesialiserende har blitt en mer homogen gruppe fra T1 til T2. At det ikke er forskjeller i endring av motivasjon for kroppsøving betyr at de yrkesfaglige elevene fortsatt vil være amotiverte i større grad og eksternt regulerte i mindre grad sammenlignet med de studiespesialiserende elevene.

7.3 Oppsummerende diskusjon

I lys av diskusjonen utført rundt tverrsnittsanalysen og de longitudinelle analysene vil jeg diskutere funnene opp mot problemstillingene og debatten rundt fellesfagene i yrkesfaglig utdanning.

I problemstillingene ble det spurt om det er forskjell i motivasjon for kroppsøvfingsfaget mellom yrkesfaglige elever og studiespesialiserende elever, og om det er forskjell i endring i motivasjon for kroppsøving mellom elever ved yrkesfag og elever ved studiespesialiserende gjennom 2. året på videregående skole. Funnene og diskusjonen gjort så langt viser at de yrkesfaglige elevene er eksternt regulerte i mindre grad og amotiverte i større grad sammenlignet med de studiespesialiserende elevene. Dette

tilsier at de yrkesfaglige elevene kan ha potensiale til å forbedre kvaliteten på motivasjon gjennom å utvikle lavere grad av amotivasjon i kroppsøvfagsfaget.

Å utnytte potensialet for lavere grad av amotivasjon hos de yrkesfaglige elevene er ønskelig av flere grunner. Som referert til tidligere viser forskning at lavere autonom motivasjon for skole generelt øker sjansene for at elever slutter i videregående utdanning (Otis et al., 2005; Lucidi & Alvernini, 2011; Hardre & Reeve, 2003). I analysen i disse studiene er amotivasjon regnet som den laveste grad av autonom motivasjon. Disse studiene er imidlertid basert på motivasjon for skole på en generell basis. I denne studien er det kun kroppsøvfagskonteksten som er undersøkt, ikke motivasjon for skole på en generell basis. Vallerand (2007) sier imidlertid at den kontekstualiserte motivasjonen, som i dette tilfellet vil være skolekonteksten, er relatert til den situasjonelle motivasjonen en person opplever. Dette er basert på en hierarkisk modell av motivasjon, presentert av Vallerand (2007). I denne studien er det nettopp situasjonell motivasjon som er undersøkt i kroppsøvfagsfaget. Ut fra den hierarkiske modellen av motivasjon kan det være at den situasjonelle motivasjonen i kroppsøvfagsfaget bidrar til å legge grunnlag for motivasjonen i den større konteksten, altså motivasjonen for skole (Vallerand, 2007). Hvis de samme trendene rundt frafall som er funnet av Lucidi og Alvernini (2011) gjelder i kroppsøving, vil funnene i denne studien tilsi at de yrkesfaglige elevene er mer utsatt for frafall i kroppsøvfagsfaget, på grunnlag av høyere grad av amotivasjon. Dette er spesielt bekymringsverdig med tanke på at de yrkesfaglige elevene har større frafall fra skolen generelt, sammenlignet med elever på studieforberedende programmer (SSB, 2017). Med tanke på at yrkesfaglige elever blir mindre motiverte og mer skoletrøtte av teoretiske fag (St. Meld. Nr 44 (2008-2009), bør kroppsøvfagsfaget kunne være en bidragsyter til at elever holder seg i videregående utdanning, ikke en av grunnene til at elever slutter.

Med forskjellen mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever som bakgrunn, vil det være interessant å diskutere hvilke tiltak som kan implementeres for å minske de yrkesfaglige elevenes amotivasjon for kroppsøvfagsfaget. I innledningen refereres det til Karlsenutvalgets forslag om forskrift for yrkesretting i fellesfagene. Karlsenutvalget ville yrkesrette fellesfagene på grunnlag av at de oppleves som lite relevante av de yrkesfaglige elevene (NOU, 2008;18). Funnene som er gjort på amotivasjon i denne

studien kan tyde på at elevene ved yrkesfaglige programmer ikke ser verdien eller relevansen i kroppsøvningsfaget i samme grad som de studiespesialiserende elevene. Ut fra dette kan yrkesretting også i kroppsøvningsfaget forsvares. En studie gjort på yrkesfaglige elever i fellesfagene matematikk og engelsk viser imidlertid at yrkesretting i seg selv ikke endrer motivasjonen hos elevene (Wendelborg, Røe & Martinsen, 2014). Wendelborg et al. (2014) viser til at lærerens rolle som tilrettelegger for læring er viktigere for motivasjon og mestringfølelse enn at faget skal yrkesrettes til en hver pris. Lærere som tok seg tid til å sette seg inn i elevers programfag, og som samarbeidet med elevenes yrkesfaglige lærere opplevde at elevene var indre motiverte i høyere grad (Wendelborg et al., 2014).

I kroppsøvningsfaget viser forskning at lærerens rolle som tilrettelegger for motivasjon kan være avgjørende for hvilken type motivasjon elevene har. Når læreren støtter opp under elevenes grunnleggende behov gjennom sin praksis i undervisningen, opplever elevene at de grunnleggende behovene blir oppfylt i høyere grad (Bagøien et al. 2010). Elever som opplever at deres grunnleggende psykologiske behov blir tilfredsstilt i kroppsøvingen, opplever også høyere grad av autonom motivasjon (Ulstad et al., 2016). At kroppsøvningslærerne som underviser yrkesfaglige klasser er bevisste på å støtte elevenes grunnleggende behov vil altså være viktig for å utvikle høyere grad av autonom motivasjon hos de yrkesfaglige elevene. Curran og Standage (2017) anbefaler at læreren gir autonomistøtte i kroppsøvingen gjennom bruk av valg, tonelag når læreren snakker med elever, og gjennom å høre på og følge elevenes tanker og initiativ. Dette kan kobles sammen med Wendelborg et al. (2014) sitt funn at lærerne som engasjerte seg i elevenes programfag hadde mer indre motiverte elever. Å samarbeide med både elevene og elevenes yrkesfaglige lærere kan være et middel for å fremme autonom motivasjon.

Aktivitetene som læreren legger opp til bør være engasjerende, morsomme og meningsfulle for elevene, så mye som det lar seg gjøre (Curran & Standage, 2017). Forskning indikerer at kroppsøvningsfaget i dag har et for stort fokus på tradisjonelle idretter. Dette fører til at de elevene som driver organisert idrett på fritiden er autonomt motiverte i høyere grad, og får større utbytte av kroppsøvningsfaget sammenlignet med elever som ikke deltar i organisert idrett (Säfvenbom et al., 2015). I denne studien viser

det seg at de yrkesfaglige elevene deltar mindre i organisert idrett og er mindre fysisk aktive på fritiden. Dermed kan det være mer motiverende for disse elevene om læreren fokuserer mindre på de tradisjonelle idrettene i kroppsøvfingsfaget.

7.4 Styrker og svakheter

Under styrker og svakheter vil jeg diskutere hva som svekker studien og hva som er studiens styrker, i både den teoretiske delen og metodedelen av studien.

7.4.1 Teoretiske styrker og svakheter

På tross av at fellesfagene i yrkesfag har vært i fokus både i læreplan og på det politiske plan har det ikke blitt gjort mye forskning på temaet yrkesfag og kroppsøving. Dette svekker studien i form av at det er lite resultater å sammenligne med og det hemmer diskusjonen rundt resultatene i denne studien. Samtidig vil det være en styrke for studien med tanke på at den bidrar til å fylle et hull i kunnskapen rundt temaet yrkesfag og kroppsøving.

Selvbestemmelsesteorien er på sin side brukt i en mengde undersøkelser knyttet til både frafall i videregående utdanning, skolekonteksten og kroppsøvfingskonteksten. Bruken av SDT kan derfor sies å være en styrke i studien. Ryan og Deci (2000) var imidlertid inne på om noen av reguleringene, spesielt indre motivasjon og amotivasjon, kan oppnås i skolekonteksten. Dette på grunn av at elevene ikke har noe valg om de vil gå på skole i utgangspunktet. Dette medfører ytre press, og fører til at elevene må være motivert for skolen for å ikke falle utenfor skolesystemet. I denne studien er både amotivasjon og indre motivasjon inkludert i spørreundersøkelsen. Indre motivasjon kan forsvares som en regulering fordi andre studier har vist at elever kan oppleve indre motivasjon for kroppsøvfingsfaget (Säfvenbom et al., 2015; Erdvik et al., 2014). Amotivasjon er interessant i denne studien på grunn av at frafall er en stor faktor hos de yrkesfaglige elevene. Studier har vist at autonom motivasjon er avgjørende for om elever vurderer å slutte på skolen (Otis et al., 2005; Lucidi & Alvernini, 2011; Hardre & Reeve, 2003). Det er derfor interessant å se om elever ikke ser en verdi i kroppsøvfingsfaget.

7.4.2 Styrker og svakheter i metode

Grunnlaget for de metodiske valgene er utbredt under design i metodekapittelet, og trenger derfor ikke legges frem i dette kapittelet. I metoden som er valgt og måten undersøkelsen er utført på, er det flere punkter som bør diskuteres.

Gjennomføringen av undersøkelsen har flere svake punkter som påvirker resultatene i denne studien. At spørreundersøkelsene er gjennomført mot slutten av skoleåret resulterer i at elevene allerede har opplevd et år med kroppsøving i videregående skole før undersøkelsen er gjennomført. Dette medfører at elevene har erfart et år med kroppsøving på videregående, og i klassene sine som er delt inn etter studieprogram. Dette er en konfunderende faktor for både tverrsnittsanalysen og den longitudinelle analysen, men spesielt for den longitudinelle analysen. Det ville vært interessant å følge utviklingen i motivasjon over det første året på videregående. Da ville troligvis utviklingen av motivasjonen sett annerledes ut, siden de ved T1 da ikke ville hatt erfaring fra kroppsøving i videregående skole. Hvis en undersøkelse ble utført ved starten av VG1 kunne studien fått med et år til i den longitudinelle analysen. Dette ville gjort studien mer robust.

Skalaen som er brukt for å måle motivasjon i oppgaven kan også kritiseres. SIMS er brukt i flere undersøkelser i kroppsøvingkonteksten (Erdvik et al., 2014; Säfvenbom et al., 2015), men den har sine mangler. Av de seks reguleringene som er identifisert i SDT er kun fire inkludert i SIMS (Guay et al., 2000). Begrunnelsen for dette er at flere av reguleringen gir lignende resultater, og at ekskluderingen av to reguleringer gjør spørreskjemaet mer anvendelig. Dette kan godt være gode grunner til å fjerne reguleringene, men når SIMS blir benyttet mister man to reguleringer som kan være betydelige hos flere elever i kroppsøving. Introjeksjonsregulering kan representere elever som opplever at de må gjøre det bra i kroppsøving for å ivareta sitt selvbylde i lys av andre. Mens integrert regulering er den mest autonome formen for ytre motivasjon og vil beskrive elever som har internalisert kroppsøving (Ryan & Deci, 2017). I valget av metode var SIMS den mest dekkende skalaen, og derfor ble den valgt til denne studien på tross av sine mangler.

Utvalget i denne studien er i utgangspunktet av adekvat størrelse for studiens hensikt. Problemet med utvalget er at det er skjevhet i antall elever på de forskjellige programmene. På T1 hadde yrkesfagsgruppen 261 deltakende elever, mens den studiespesialiserende gruppen hadde 1089 deltakende elever. SSB (2017) viser at de yrkesfaglige programmene har større frafall i videregående opplæring i forhold til studiespesialiserende. Med tanke på dette burde den yrkesfaglige gruppen være betydelig større enn den er i denne studien. Samtidig er det flere studieprogrammer innen yrkesfag som blir representert i mindre eller større grad. Innen disse studieprogrammene har elevgruppene forskjellige egenskaper, et tema som er blitt nevnt i kapittel 2. Antallet elever fra de forskjellige programmene varierer fra 83 til 20 på T1. I tillegg er det tre yrkesfaglige programmer som ikke er inkludert i utvalget (bygg- og anleggsteknikk, restaurant- og matfag, og naturbruk). Dette svekker mulighetene til å generalisere til yrkesfaglige elever, på tvers av studieprogram. Om det er ønskelig å generalisere til yrkesfaglige elever på tvers av studieprogram kan diskuteres, på bakgrunn av at elevgruppene har forskjellige egenskaper.

Valget om å fjerne medier- og kommunikasjonselevne fra utvalget er både en svakhet og en styrke for studien. Det er en svakhet på grunn av at utvalget blir betydelig mindre hos de yrkesfaglige elevne, og det kan gi andre resultater i studien. Med fjerningen av MK ble utvalget av yrkesfaglige elever 107 elever mindre. Valget om å fjerne disse elevne fra oppgaven ble gjort av to grunner. Den første er at medier og kommunikasjon skiller seg ut i alle statistikker over yrkesfaglige elever, ved å ha mindre frafall, høyere antall grunnskolepoeng, og mer utdannede foreldre (SSB, 2017; Bjørkeng 2013). Vibe et al. (2012) satte også MK ut av den yrkesfaglige i sin studie, av samme grunn som er nevnt her. Den andre grunnen er at MK i 2016 ble omgjort fra yrkesfaglig til studieforberedende retning. Dette vil si at hvis studien skal beskrive dagens yrkesfags elev, vil ikke MK-elever inngå i denne beskrivelsen.

Studiens eksterne validitet, eller generaliserbarhet kan diskuteres. I denne studien er det hentet data fra 19 skoler i 4 fylker sør i Norge. Utvalget var opprinnelig på 1457 elever. Dette kan regnes som et relativt stort utvalg, og representerer en relativt stor del av populasjonen av videregående elever i de aktuelle fylkene. Av skolene som er inkludert i studien er både tettbygde strøk og rurale strøk representert. Ut fra disse fakta om

utvalget kan det være grunnlag for å kunne generalisere til populasjonen av videregående elever i Norge som studerer de involverte programfagene i studien. Problemet i denne studien er at de yrkesfaglige elevene er en mindre del av utvalget (261 av 1457). I tillegg er de yrkesfaglige elevene fordelt på fem forskjellige programmer, der det er forskjeller mellom elevgruppene. Dette betyr at de forskjellige programmene innen yrkesfaglig retning ikke er representert godt nok i utvalget til at man kan generalisere til de enkelte programmene. Ut fra dette må det diskuteres om det er hensiktsmessig å generalisere de yrkesfaglige elevene som en gruppe.

Etter min erfaring generaliseres yrkesfaglige elever til en gruppe når yrkesfag diskuteres, og til dels gjøres dette også i litteraturen (SSB, 2017; NOU, 2008;18). Dette gjøres i utgangspunktet på grunn av deres utdanningsløp. Gjennom statistikk viser det seg at de yrkesfaglige programmene opplever samme problemer med frafall (SSB, 2017; Bjørkeng, 2013). I tillegg viser det seg at de yrkesfaglige elevene har flere av de samme egenskapene på tvers av studieprogram, som utdanningsnivå hos foreldre, grunnskolepoeng, og daglig fysisk aktivitet (SSB, 2017; Bjørkeng, 2013; Westerstahl et al., 2005). I denne studien benevnes yrkesfaglige elever som en gruppe. Selv om det er forskjeller mellom programmene som er inkludert i studien er de fleste typene yrkesfag representert. Kjønnfordelingen hos den yrkesfaglige gruppen er relativt lik den faktiske kjønnfordelingen på yrkesfag (SSB, 2017). I tillegg er det variasjon mellom hvor fysiske arbeidshverdagen til de aktuelle fagene som de yrkesfaglige elevene lærer opp til.

Ut fra denne diskusjonen vil jeg konkludere med at den yrkesfaglige gruppen i denne studien er representativt for yrkesfaglige elever i videregående utdanning. På samme måte er den studiespesialiserende gruppen representativ for studiespesialiserende elever i videregående utdanning.

7.5 Forslag til videre forskning

På grunn av at denne studien omhandler et tema som er lite studert fra før, har det dukket opp en rekke spørsmål som vil være interessante å studere videre. Først og fremst hadde det vært spennende å utføre en lignende studie, med de erfaringer som er gjort i denne studien friskt i minne. Å kunne luke ut svakhetene med oppgaven og forsterke styrkene ville gjort dette til en mer robust studie, som muligens ville gitt mer presise funn. En rekke kvalitative tilnærminger vil også være relevante. Å kunne intervju yrkesfaglige elever om deres erfaringer med kroppsøving i lys av selvbestemmelsesteorien ville vært interessant. En slik studie ville gitt større innblikk i de yrkesfaglige elevenes hverdagslige opplevelse med kroppsøving, og ville gitt et mer nyansert bilde av de yrkesfaglige elevenes motivasjon for faget (Halvorsen, 2008). Samtidig vil det være interessant å sammenligne de yrkesfaglige elevenes oppfattelse av faget med studiespesialiserende elevers oppfattelse av faget. Dette vil kunne belyse de forskjellene som er funnet i denne studien. I tillegg ville det vært interessant å undersøke årsaken til at studiespesialiserende elever er mer eksternt regulert i forhold til yrkesfag.

Ut fra funnene i denne undersøkelsen, og studiene til Curran & Standage (2017) og Wendelborg et al. (2014) kunne det vært interessant å gjennomføre en studie der forskeren involverer elevene og lærerne for å lage et undervisningsopplegg i kroppsøving som er tilpasset yrkesfaglige elever. Dette kan gjennomføres gjennom aksjonsforskning. Aksjonsforskning er en type kvalitativ forskning, der forskeren og forskningsdeltakere møtes i et likeverdig samarbeid for å øke effektiviteten på utdanningspraksisen (Postholm, 2007). I en slik studie vil elevene få stemmen sin hørt, samtidig som læreren kan modellere timene ut fra hva som er praktisk gjennomførbart. En slik tilnærming til utvikling av kroppsøving støttes av selvbestemmelsesteorien, i form av at elevene får oppleve autonomi i faget og de får bidra til å velge øvelser som fremmer deres kompetanse. Samtidig kan det bidra til større tilhørighet gjennom eierskap til innholdet i faget, og samarbeid med medelever og lærere. En slik studie kan bidra til ny kunnskap rundt hvilke tilnærminger og aktiviteter de yrkesfaglige elevene foretrekker i kroppsøving.

8. Konklusjon

Denne studien har vist at det er forskjeller mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever når det kommer til motivasjon i kroppsøving. Den motivasjonelle profilen til elevene tilsier at de yrkesfaglige elevene kan være mer utsatt for negative konsekvenser i forbindelse med kroppsøving, på grunn av at de er amotiverte i høyere grad. Effektstørrelsen er imidlertid liten i alle motivasjonsreguleringene. Dermed kan resultatene sies å være av liten betydning, og jeg må være forsiktig med å trekke konklusjoner ut fra funnene i studien. Undersøkelser av uavhengige variabler viste at de yrkesfaglige elevene er mindre fysisk aktive, deltar mindre i idrett, og har lavere karakterer i kroppsøving sammenlignet med de studiespesialiserende elevene. De yrkesfaglige elevenes motivasjon for kroppsøving endret seg ikke over 2. året i videregående opplæring. Forskjellen mellom de yrkesfaglige og studiespesialiserende elevene i motivasjon for kroppsøving som ble funnet ved T1 endret seg heller ikke over 2. året i videregående utdanning.

Selv om forskjellene som er funnet mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever er små, kommer disse forskjellene frem i både motivasjon, fysisk aktivitet, karakterer i kroppsøving og idrettsdeltakelse. Med denne studien som bakgrunn kan det være relevant å undersøke årsaken til disse forskjellene for å generere mer kunnskap rundt temaet yrkesfag og kroppsøving.

Referanser

- Bagøien, T. E., Halvari, H., & Nesheim, H. (2010). Self-determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity, and well-being in general. *Perceptual and Motor Skills, 111*(2), 407-432.
- Bakke Fredriksen, H. (2015). *Motivasjon og aktivitet i kroppsøvfingsfaget: betydningen av indre motivasjon og målorientering for elevenes aktivitetsnivå i kroppsøvfingsfaget på videregående skole*. (Mastergradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Baumeister, R. & Leary, M. (1995) The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation, *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Samlagets bøker for høgare utdanning, 2. utg., Oslo: Samlaget.
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I.K. & Lagestad, P. (2016). Trivsel i kroppsøvfingsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk, 2*, 1-13.
- Bjørkeng, B. (2013). Yrkesfag – lengre vei til målet. *Samfunnsspeilet, 1*, 20-24
- Curran, T. & Standage, M. (2017). Psychological needs and the quality of student engagement in physical education: Teachers as key facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education 36*(3), 262–276.
- Datatilsynet. (2004). Barn og unges personopplysninger: Retningslinjer for innhenting og bruk. Hentet 26.04.18 fra:
https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/samtykkje_fra_mindrearige.pdf

- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press
- 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*, 227-268.
- Erdvik, I., Øverby, N. C. & Haugen, T. (2014). Students’ self-determined motivation in physical education and intention to be physically active after graduation: The role of perceived competence and identity. *Journal of Physical Education and Sport*, *14*, 232-241.
- Gillet, N., Fouquereau, E., Vallerand, R. J., Abraham, J., & Colombat, P. (2018). The role of workers’ motivational profiles in affective and organizational factors. *Journal of Happiness Studies*, *19*(4), 1151-1174.
- Guay F., Vallerand R.J., & Blanchard C. (2000) On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Plenum, Motivation and Emotion*, *23*, 175-213.
- Halvorsen K. (2008). *Å forske på Samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Akademisk forlag. Oslo
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, *95*(2), 347-356.
- Jevnheim, L. (2015). *Kroppsøving og selvoppfatning En studie av elevers trivsel, deltakelse og selvoppfatning i kroppsøving i videregående skole*. (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Nord-Trøndelag
- Kjønniksen, L., I. Fjørtoft, & B. Wold. (2009). “Attitude to Physical Education and Participation in Organized Youth Sports During Adolescence Related to Physical Activity in Young Adulthood: A 10-year Longitudinal Study.” *European Physical Education Review*, *15* (2), 139– 154.

- Kleven, T.A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T.Lund (Red.), *Innføring I forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag: 141-185.
- Kline, R. B., (2011). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: Guilford
- Leptokaridou E.T., Vlachopoulos S.P. & Papaioannou A.G. (2016) Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education, *Educational Psychology*, 36(7), 1138-1159.
- Lucidi, F., & Alivernini, F. (2011). Relationship Between Social Context, SelfEfficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252.
- Løvås, G. G. (2013). *Statistikk for universiteter og høyskoler* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NIH (2017). *The REPAC Project*. Hentet fra <http://www.nih.no/forskning/fagseksjoner/seksjon-for-kroppsoving-og-pedagogikk/the-repac-project>
- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Odde Roth, S. (2013). *Fysisk aktivitet i kroppsøving. - En felteksperimentell studie på videregående elever*. (Mastergradsavhandling). Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Olafsen, A.H. (2018). Selvbestemmelsesteorien: Et differensiert perspektiv på motivasjon i arbeidslivet. *Magma*, 11(2), 54-61

Opplæringsloven. (2013). Inntak til videregående opplæring m.v. av 1. september 2013 nr. 1046. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_7#KAPITTEL_7

Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3- Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 170-183.

Pallant, J., (2016). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (6. Utg.). Maidenhead: Open University Press.

Pelletier, L. G., Dion, S., Tuson, K. M., & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Towards a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Applied Social Psychology, 29*, 2481–2504.

Postholm, M. B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning: Forskere og praktikere i gjensidige bytteforhold. I M. B. Postholm (Red.), *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. Oslo: N. W. Damm & Søn: 12-33.

Prochaska, J.J., Velicer, W.F., Nigg, C.R. & Prochaska, J.O., (2008). Methods of quantifying change in multiple risk factor interventions. *Prev. Med. 46*, 260–265.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002) An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. I Deci, E. L. & R. M. Ryan, (red.) *Handbook of Self-Determination Research*, University of Rochester Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature. I S. H. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Red.) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*, Human Kinetics: 1-21.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sawilowsky, S. S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2), 597 – 599.
- Sevil-Serrano, J., Abarca-Sos, A., Julián-Clemente, J. A., Murillo-Pardo, B. & García-González, L. (2016). Optimization of motivational variables in expressive activities in Physical Education. *Sport Tk-Revista Euroamericana De Ciencias Del Deporte*, 5(2), 103-111.
- Sollerhed, A.C. & Ejlertsson G. (1999). Low physical capacity among adolescents in practical education. *Scand J Med Sci Sports*, 9, 249–256.
- SSB. (2017). *Gjennomføring i videregående opplæring, 2011-2016*. Hentet 04.august.2017 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2016-06-02#content>
- SSB. (2017). *Gjennomføring i videregående opplæring, 2011-2016*. Hentet 27.september.2017 fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- SSB. (2018). *Gjennomføring i videregående opplæring, 2012-2017*. Hentet 29.mai.2018 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar>
- St.meld. nr. 44 (2008-2009). (2009). *Utdanningslinja*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Standage, M., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology* 75, 411–433.
- Stormoen, S., Urke, H. B., Tjomslund, H. E., Wold, B. & Diseth, Å. (2016). High school physical education. *European Physical Education Review*, 22, 355-371

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015) Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646

Thomas, R. T., Nelson, K.J. & Silverman, J.S. (2015). *Research methods in Physical Activity* (7th ed.). Human Kinetics.

Uldalen, I. (2016). *Fått som fortjent?: læreres setting av standpunktkarakter i kroppsøvingfaget i videregående skole når innsats er en del av vurderingsgrunnlaget*. (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole.

Undervisnings- og kulturministriet. *Vad efter grunnskolan?*. Hentet 16.april.2018 fra <https://studieinfo.fi/wp/stod-for-studievalet/vad-efter-grunnskolan-2/>

Undervisningsministriet. (2017). *Overblik over gymnasiale uddannelser*. Hentet 16.april.2018 fra <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/overblik-over-gymnasiale-uddannelser>

Utdanningsdirektoratet (u.å). *Videregående opplæring*. Hentet 22. mars.2018 fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *R94*. Hentet 13.februar.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 22.april.2017 fra: <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>

Vallerand, R. J. (2007). A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation for Sport and Physical Activity. I S. H. Hagger & N. L. D. Chatzisaratis (Red.) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*, Human Kinetics: 243-254.

- Van de Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1, 97-121.
- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdehaugen, E., & Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer. Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring»*. (NIFU rapport 26/2012). NIFU.
- Vincent, W.J. & Wier, J.P. (2012). *Statistics in Kinesiology* (4 ed.). Human Kinetics.
- Wendelborg, C., Røe, M. & Martinsen, A. (2014). Yrkesretting og relevans i praksis.: En kvalitativ studie om tilpasning av fellesfag ved yrkesfaglige studieprogram. *NTNU Samfunnsforskning rapport 2014*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Westerståhl, M., Barnekow- Bergkvist, M. & Jansson, E. (2005). Low Physical activity among adolescents in practical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 15(5), 287-297.

Tabelloversikt

<i>Tabell 1: Fordeling av yrkesfaglige elever innen studieprogram på T1</i>	<i>25</i>
<i>Tabell 2: Fordeling av yrkesfaglige elever innen studieprogram uten MK på T1</i>	<i>26</i>
<i>Tabell 3: Fordeling av yrkesfaglige elever innen studieprogram på T2</i>	<i>26</i>
<i>Tabell 4: Uavhengig T-test mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever.....</i>	<i>36</i>
<i>Tabell 5: Uavhengig T-test mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever, inkludert ANCOVA med karakter i kroppsøving og fysisk aktivitet som kovariater</i>	<i>39</i>
<i>Tabell 6: Paret T-test mellom yrkesfagelevne på T1 og yrkesfagelevne på T2</i>	<i>40</i>
<i>Tabell 7: Uavhengig T-test på RCS mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende elever</i>	<i>41</i>

Figuroversikt

Figur 1: Motivasjonskontinuumet (Gagné & Deci, 2005). Oversatt av Olafsen (2018). 14

Forkortelser

VG1	1. året ved Videregående opplæring
VG2	2. året ved Videregående opplæring
SIMS	Situational Motivation Scale
SDT	Self-determination theory (Selvbestemmelsesteorien)
SSB	Statistisk Sentralbyrå
BPNT	Basic Psychological Needs Theory
CET	Cognitive Evaluation Theory
OIT	Orgasmic Integration Theory
REPAC	The Relevance of Physical Activity Contexts in the every-day life of adolescents study
T1	Første datainnsamling (Test 1)
T2	Andre datainnsamling (Test 2)
MK	Medier og kommunikasjon
HO	Helse og oppvekstfag
DH	Design og håndverk
EL	Elektrofag
SOS	Service og samferdsel
TIP	Teknikk- og industriell produksjon
RCS	Residual change scores

Vedlegg

Vedlegg 1: Instruksdokument for testledere

Vedlegg 2: Kvittering for godkjent NSD søknad

Vedlegg 3: Infoskriv for elever

Vedlegg 4: Utdrag fra spørreundersøkelse som omhandler SIMS

Vedlegg 1: Instruksdokument for testledere

Her er noen sentrale punkter for gjennomføringen av datainnsamling

Når du skal informere om studien må du gjøre dette så klart og tydelig som mulig uten å bruke for lang tid. Vis til tidligere informasjon

Mål for studien: Få mer kunnskap om hvordan ungdom opplever kroppsøvfingsfaget, organisert idrett og mer selvorganisert aktivitet på fritiden – PÅ GODT OG VONDT.

Elever som ikke har deltatt tidligere og som er under 15 år kan ikke delta i studien

- De som ikke skal delta på grunn av manglende samtykke kan forlate rommet.
- Du presenterer deg og takker for at elevene vil hjelpe oss med denne undersøkelsen.
- Repeter kort hva undersøkelsen går ut på (se onspot-info) og **punktet om anonymitet**. Ingen lærere, foreldre eller trenere får se hva de svarer

- **Informert kort om skjemaet:** Skjemaet har fire deler:
 - 1) om eleven selv,
 - 2) om deres opplevelse av kroppsøving (gym),
 - 3) om deres opplevelse av organisert idrett i regi av et idrettslag (hvis de er medlem av en idrettsklubb) og
 - 4) deres opplevelser av aktivitet som de organiserer på egen hånd eller sammen med venner/familie hvis de driver med det (dans, skating, snowboard, løping.....)

- De trenger ikke tenke så veldig på hvert spørsmål. Bruke hele skalaen fra feks «helt enig» til «helt uenig» når disse dukker opp
- Det er mange spørsmål og det kan føles unødvendig og litt kjedelig. Derfor får de gavekortene. Vis disse. Du gir dem til tillitslev (vgskole) eller til lærer (uskole) hvis elevene mener det er best

- Du ber elevene slå på PC og du deler ut klasselistene på raskest mulig måte
- Skriv inn linken som står på. Det vil føre dem til en ny link som de trykker på. ID-nummer skal skrives uten mellomrom

- **Be dem spørre om det er noen ord eller annet de lurer på.** Det vil skje og du må svar etter evne.
-
- Gjør gjerne oppmerksom på at de skal bare skrive en hovedaktivitet som de trener eller konkurrerer i regi av et idrettslag og det samme: en aktivitet som de driver med på egenhånd eller sammen med familie, venner utenom idrettslaget/klubben
-
- Dersom noen mister strømmen eller faller ut av online-skjemaet må du forsøke refresh-muligheten. Hvis det ikke nytter må de logge inn på nytt: Da vil de få opp et blankt ark. De må klikke seg fram til ca hvor de var og fortsette. Alt lagres underveis. Alternativt kan de fortsette på papir

FAQ

- De vil sikkert spørre om de skal oppgi muntlig eller skriftlig karakter: Svar: skriftlig
- De vet ikke om foreldrene har gått høgscole/universitet: Svar: Prøv å finn ut gjennom jobben til foreldrene eller skriv vet ikke
- Du må svare så godt du kan på ord de måtte lure på. Kan være lurt å se gjennom et skjema på forhånd (se papirkopi)

Navnelister med ID skal samles inn og makuleres etter du kommer tilbake

Vedlegg 2: Kvittering for godkjent NSD søknad

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Reidar Säfvenbom
Seksjon for kroppssøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Flarald Flarfagres 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

Vår dato: 11.03.2014

Vår ref: 37624 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37624	<i>The RElevance of Physical Activity Contexts in the every-day life of adolescents (REPAC)</i>
Behandlingsansvarlig	Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Reidar Säfvenbom

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2020, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / 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. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no



Formålet med prosjektet er å samle kunnskap om ungdommers utvikling gjennom ungdomstiden (ungdomsskole og videregående skole) og hvordan kroppsøvingfaget, organisert idrett og selvorganisert fysisk aktivitet påvirker denne utviklingen.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene mottatt 06.03.2014 finner personvernombudet tilfredsstillende. For ungdomsskoleelevene innhentes det skriftlig samtykke fra foresatte, videregående elever samtykker til egen deltakelse.

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning, .

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2020. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Ved publisering vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes.

Prosjektet gjennomføres i samarbeid med Universitetet i Agder og Høgskolen i Østfold. Norges idrettshøgskole er behandlingsansvarlig institusjon. Personvernombudet forutsetter at ansvaret for behandlingen av personopplysninger er avklart mellom institusjonene. Vi anbefaler at det inngås en avtale som omfatter ansvarsfordeling, ansvarsstruktur, hvem som initierer prosjektet, bruk av data og eventuelt eierskap.

Det er mulig dersom det blir gitt finansiering at ungdomsskoleelevene kontaktes for oppfølgingsundersøkelse inn i videregående. Dersom slikt blir aktuelt må det sendes inn endringskjema i god tid før kontakt med elevene og datainnsamlingen tar til.

Vedlegg 3: Infoskriv til elever

Til elever i 1. klasse på videregående skole

Orientering om, og invitasjon til å delta i forskningsprosjekt.

The RElevance of Physical Activity Contexts in the every-day life of adolescents”
(REPAC)

Bakgrunn og formål med prosjektet

Nyere studier fra Norge viser at vi vet for lite om hvordan kroppsøving, organisert idrett og selvorganiserte aktivitetsformer påvirker ungdommer over tid. Det som imidlertid finnes av norske studier indikerer at mange tiltak som rettes mot barn og unge ikke virker slik som vi tror eller ønsker.

Norges idrettshøgskole (NIH) har bevilget tre millioner kroner til et forskningsprosjekt som skal studere hvordan kroppsøvingsfaget, den lokale idretten og selvorganiserte aktivitetsformer påvirker ungdomstiden i både positiv og negativ retning. Studien skal følge to kull ungdommer gjennom henholdsvis ungdomsskole og videregående skole. Ungdommene skal rapportere sine tanker, opplevelser og erfaringer gjennom et standardisert spørreskjema hver vår, så lenge de er elever på skolen de nå går på. Målet med prosjektet er å komme fram til kunnskap som kan bidra til å optimalisere muligheten for involvering og utvikling blant alle unge.

Hva innebærer deltakelse i studien

Ungdom fra videregående skole som er plukket ut til å delta i studien skal besvare et nettverksbasert spørreskjema på VG1, VG2 og VG3 (hvis aktuelt). Deltakerne vil bli bedt om å rapportere på standardiserte utsagn som skal måle personlig vekst, selvoppfattelse/selvaktelse, livskvalitet, selvregulering, iver etter å være i aktivitet og robusthet. I tillegg skal det samles inn data om involvering i, og erfaringer med kroppsøvningsfaget, den organiserte idrettslagsaktiviteten og selvorganiserte aktivitetsformer.

Du er elev på en skole som er plukket ut til å delta i studien. Utfyllingen av skjemaet skal foregå i samlet klasse under ledelse av en representant fra forskningsprosjektet. Det er frivillig å delta i studien. Du har anledning til å unnlate å svare på enkeltspørsmål og har full rett til å trekke deg fra undersøkelsen på hvilket som helst tidspunkt, uten å måtte oppgi noen spesiell grunn. Forskerne i prosjektet er underlagt taushetsplikt, og besvarelsene vil bli behandlet og oppbevart konfidensielt ved Norges idrettshøgskole. Publisering av opplysninger fra prosjektet vil bli rapportert på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Det er tilsammen ca. 130 skoleklasser (3400 ungdommer) som skal delta i studien og det er viktig for prosjektet at vi får med så mange som mulig fra klassen. Hver klasse får tre universalgavekort á kr. 250 (totalt kr. 750,-) for hver datainnsamling dere deltar på. Disse gavekortene kan dere disponere som dere selv vil.

Selve datainnsamlingen skal foregå i samlet klasse.. Dere vil få beskjed om hvor og når datainnsamlingen skal foregå. **Dere behøver kun å ta med dere en bærbar PC eller et lesebrett med tilstrekkelig batterikapasitet for ca. 45 minutters bruk.**

Samarbeid og godkjenninger

Prosjektet er utviklet i samarbeid med «Institute for Applied Research in Youth Development» (Tufts University, USA) og NIH gjennomfører studien i samarbeid med Universitetet i Agder og Høgskolen i Østfold. Studien er forelagt Utdanningsdirektoratet, utdanningssetaten i de aktuelle fylkene og den er innmeldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Med vennlig hilsen

Reidar Säfvenbom

1.amanuensis

Norges idrettshøgskole

Vedlegg 4: Utdrag fra spørreundersøkelse som omhandler SIMS

Jeg deltar i kroppsøving...

	Fullstendig usant	2	3	4	5	6	Fullstendig sant
	1						7
1. Fordi jeg syns kroppsøving 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 ha kroppsøving, 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 syns kroppsøving 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 kroppsøving 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"/>

23



	Fullstendig usant	2	3	4	5	6	Fullstendig sant
	1						7
8. Jeg har kroppsøving, 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 kroppsøving er artig/morsomt.	<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. Jeg vet ikke. Ser ikke helt hva kroppsøving 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 ha kroppsøving.	<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 kroppsøving 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 det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg har kroppsøving nå, 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"/>