



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Utdanningsvitenskap – Idrett/kroppsøving

Vårsemesteret, 2017

Åpen

Forfatter: Martin Andreas Michael Fischer

.....

Veileder: Shaher Shalfawi

Tittel på masteroppgaven: Selvbestemt motivasjon til kroppsøving og behovsstøtte på mellom- og ungdomstrinnet

Engelsk tittel: Self-determined motivation for physical education and need support in upper primary and lower secondary school

Emneord:
selvbestemmelsesteorien, motivasjon,
behovsstøtte, fysisk aktivitet, kroppsøving

Antall ord: 12994
+ vedlegg/annet: 17815

Stavanger, 12. juni 2017.

Selvbestemt motivasjon til kroppsøving og behovsstøtte på mellom- og ungdomstrinnet

Martin Fischer

Utdanningsvitenskap – Idrett/kroppsøving

MUTMAS_1

Universitetet i Stavanger

Det humanistiske fakultet

Vårsemesteret, 2017

Forord

Denne oppgaven har vært en studie om motivasjon, både i kroppsøvfingsfaget på mellom- og ungdomstrinnet og også en personlig studie om motivasjon. Det har tatt meg lang tid å fullføre denne oppgaven. På veien har jeg kjent på den indre motivasjonen, den ytre motivasjonen og amotivasjonen. Å kjenne på autonomifølelsen, kompetansefølelsen, tilhørighetsfølelsen gjennom denne perioden har gitt meg et verktøy for å se hvorfor det tidvis har godt trått og hvorfor det tidvis har gått over all forventning. Jeg tror kunnskapen fra denne oppgaven og prosessen med å skrive den vil kunne gi meg et godt grunnlag for å forstå motivasjon også i mitt videre arbeid som kroppsøvingslærer i barne-, ungdoms- eller videregående skole.

Etter et slikt arbeid er det flere som bør takkes. En takk går til veileder Shaher Shalfawi for kjapp tilbakemelding og konstruktiv kritikk. Jeg må også rette en takk til de deltakende skolene, som viste velvilje til å ta på seg ekstraarbeidet det er å gjennomføre undersøkelsen.

Til sist skal en takk også rettes til de rundt meg som har forsøkt å støtte opp om min selvbestemte motivasjon til oppgaveskrivingen. Takk for innsatsen!

Martin Fischer

Sammendrag

Kroppsøvfagsfagets formål er å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Likevel ser man en gradvis nedgang i elevers fysiske aktivitet gjennom årene på skolen. Denne oppgaven forsøker å belyse sammenhenger mellom læreratferd, motivasjon til kroppsøvfagsfaget og fysisk aktivitet på fritiden på mellom- og ungdomstrinnet. Totalt 402 elever, 253 fra mellomtrinnet og 149 fra ungdomstrinnet, besvarte undersøkelsen med spørsmål om lærerens støtte av autonomi, kompetanse og tilhørighet, elevens selvbestemte motivasjon til kroppsøvfagsfaget, og antall timer fysisk aktivitet utenom skoletid per uke. Resultatene viste en positiv sammenheng mellom lærerens autonomi- og kompetansestøtte, og motivasjon til kroppsøvfagsfaget. Det ble også vist en positiv sammenheng mellom motivasjon til kroppsøvfagsfaget og fysisk aktivitet på fritiden. Selvbestemt motivasjon var lavere for elevene på ungdomstrinnet enn mellomtrinnet, hovedsakelig forklart ved økte verdier i introjeksjonsregulering og ekstern regulering. Studien peker på viktigheten av lærerens behovsstøtte i å fremme selvbestemt motivasjon til kroppsøvfagsfaget, noe som kan settes i sammenheng med økt fysisk aktivitet på fritiden.

Nøkkelord: selvbestemmelsesteorien, motivasjon, behovsstøtte, fysisk aktivitet, kroppsøving

Innhold

1	INNLEDNING	8
2	TEORETISK PERSPEKTIV	9
2.1	MOTIVASJON	9
2.1.1	SELVBESTEMMELSESTEORIEN	9
2.1.2	HIERARCHICAL MODEL OF INTRINSIC AND EXTRINSIC MOTIVATION	15
2.1.3	TRANS-CONTEXTUAL MODEL OF MOTIVATION	17
2.2	MOTIVASJON TIL KROPPSØVING	20
2.2.1	MOTIVASJON TIL KROPPSØVING OG BEHOVSTØTTE	20
2.2.2	MOTIVASJON TIL KROPPSØVING OG AKTIVITET PÅ FRITIDEN	23
2.2.3	MOTIVASJON TIL KROPPSØVING OG ALDER	25
3	PROBLEMSTILLING OG HYPOTESER	27
4	METODE	28
4.1	METODISK TILNÆRMING	28
4.2	UTVALG	28
4.3	ETISKE VURDERINGER	28
4.4	PROSEDYRE	29
4.5	INSTRUMENTER	29
4.5.1	PERCIVED LOCUS OF CAUSALITY	29
4.5.2	BEHOVSTØTTE	30
4.5.3	AKTIVITETSNIVÅ	31
4.5.4	RELIABILITET OG VALIDITET	31
4.6	STATISTISK ANALYSE	32
5	RESULTATER	33
5.1	DESKRIPTIV STATISTIKK OG SKALARELIABILITET	33
5.2	KORRELASJONER	34
5.3	REGRESJONSANALYSER	35
5.3.1	BEHOVSTØTTE, SELVBESTEMMELSE SINDEKS OG FYSISK AKTIVITET PÅ FRITIDEN	35
5.4	T-TESTER	36
6	DISKUSJON	37
6.1	INTERN RELIABILITET	37
6.1.1	PLOC-R	37

6.2	GENERELLE HYPOTESER	38
6.2.1	BEHOVSSTØTTE OG SELVBESTEMT MOTIVASJON	38
6.2.2	SELVBESTEMT MOTIVASJON OG FYSISK AKTIVITET PÅ FRITIDEN	40
6.3	MOTIVASJON TIL KROPPSØVING OG SKOLETRINN	40
6.3.1	SELVBESTEMT MOTIVASJON	41
6.3.2	BEHOVSSTØTTE	42
7	<u>OPPSUMMERING OG KONKLUSJON</u>	44
8	<u>VIDERE FORSKNING</u>	45
9	<u>REFERANSER</u>	46
10	<u>VEDLEGG 1: SPØRREUNDERSØKELSEN</u>	52
11	<u>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE</u>	57
12	<u>VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL LÆRER</u>	58

1 Innledning

Formålet med kroppsøvfingsfaget er ifølge læreplanen å "...inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede." (Utdanningsdirektoratet, 2012). Likevel ser man, ut fra større undersøkelser, at aktivitetsnivået har en betydelig nedgang fra 9 til 15-årsalderen (S. A. Anderssen, Kalle, Steene-Johannessen, Ommundsen, & Andersen, 2008). Kroppsøvfingsfaget er blitt pekt på som en viktig bidragsyter til å øke det fysiske aktivitetsnivået generelt, med effekt også på fritiden (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003; Sallis & McKenzie, 1991). En avgjørende faktor for å fremme fysisk aktivitet og bevegelsesglede i kroppsøvfingsfaget er motivasjon (S. A. Anderssen et al., 2008; Ntoumanis, 2005). Hagger et al. (2003) viste gjennom sin studie hvordan motivasjon i kroppsøvfingsfaget kan ha en innvirkning på atferden også utenfor skolen. Denne sammenhengen kan tenkes å være av spesiell betydning i forbindelse med å fremme en aktiv livsstil og livslang rørsleglede.

Selvbestemmelsesteorien postulerer at selvbestemt motivasjon fremmes gjennom tre grunnleggende behov; behovet for autonomi, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet (Ryan & Deci, 2000). Å fremme én eller flere av disse behovene har vist seg å ha effekt på den selvbestemte motivasjonen, noe som kan være et nyttig verktøy for en kroppsøvfingslærer. Det synes likevel som om både støtte fra lærer, foreldre og venner knyttet til fysisk aktivitet faller fra slutten av barneskolen og opp gjennom ungdomsskolen (S. A. Anderssen et al., 2008). Dette kan tenkes å være én av faktorene som bidrar til at man også ser et fall i motivasjon til kroppsøving og redusert fysisk aktivitet i ungdomsårene (S. A. Anderssen et al., 2008; Ntoumanis, Barkoukis, & Thøgersen-Ntoumani, 2009).

Denne oppgaven tar utgangspunkt i hovedproblemstillingen: Hvilke sammenhenger finner man mellom behovsstøtte, selvbestemt motivasjon, fysisk aktivitet på fritiden og klassetrinn?

Målet for oppgaven er å kaste lys på hvordan lærerens behovsstøtte kan spille positivt inn på den selvbestemte motivasjonen til kroppsøvfingsfaget og hvordan den selvbestemte motivasjonen til kroppsøvfingsfaget spiller inn på fysisk aktivitet på fritiden. Fokuset vil også rettes mot mellom- og ungdomstrinnet for å se på forskjeller som kan være viktige for en kroppsøvfingslærer å ta med seg inn i gymsalen.

2 Teoretisk perspektiv

I det følgende vil den teoretiske bakgrunnen for oppgaven bygges opp. En gjennomgang av motivasjonsbegrepet, selvbestemmelsesteorien og videreutviklinger av den, vil i første omgang gi innsikt i det teoretiske rammeverket som ligger bak arbeidet med problemstillingen i denne oppgaven. Videre vil forskning knyttet tettere opp til problemstillingen utdypes. Motivasjonsbegrepets forhold til behovsstøtte, fysisk aktivitet og alder vil trekkes frem og danner kunnskapsgrunnlaget for det videre arbeidet med forskningsspørsmål og hypoteser.

2.1 Motivasjon

Motivasjoner er et mye utforsket tema og kan beskrives med utgangspunkt i en rekke teoretiske rammeverk (Weinberg & Gould, 2011). For å skape et tydelig ståsted i behandling av resultatene vil det av den grunn være av betydning å skape et klart bilde av hvilke utgangspunkt man har for tolkningene og hvordan man definerer begrepet motivasjon. Det vil i det følgende utdypes hvilke teoretiske perspektiv som vil benyttes og hvordan motivasjon vil defineres i denne oppgaven. Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) danner grunnlaget for motivasjonstolkningen, og vil utdypes gjennom underteoriene cognitive evaluation theory, organismic integration theory og basic psychological needs theory. Videre vil Vallerands (1997) hierarkiske teori om indre og ytre motivasjon videre bygges inn. Til sist beskrives den transkontekstuelle modell om motivasjon (Hagger & Chatzisarantis, 2007) for å knytte sammen kroppsøving og fysisk aktivitet utenom skoletid.

2.1.1 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien er et mye brukt verktøy for å beskrive motivasjon og er også i de senere årene brukt innen forskning knyttet til kroppsøving (Lonsdale, Sabiston, Raedeke, Ha, & Sum, 2009; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003). Selvbestemmelsesteorien gir en forståelse av motivasjon til en handling gjennom indre, ytre eller amotivasjon (Deci & Ryan, 1985). Den mest selvbestemte formen for motivasjon er indre motivasjon som av Deci og Ryan (1985) defineres som utførelsen av en handling for tilfredsstillende handlingen i seg selv fører med seg. Er en elev genuint interessert og opplever glede gjennom aktivitetene i kroppsøvingstimen, vil man kunne anse personen som indre motivert (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2005). Ytre motivasjon omhandler aktiviteter gjort for å oppnå et atskillelig utfall (Ryan & Deci, 2000). Er personen kun med for å oppnå gode karakterer, anses handlingen for å være ytre motivert (Ntoumanis, 2001). Amotivasjon er mangelen på motivasjon til en aktivitet (Vallerand et al., 1992). En amotivert elev er den som velger å stå over timen, og ikke ser meningen med å delta (Ryan & Deci, 2007). Både

en indre og en ytre motivert person vil kunne oppnå samme mål, men med forskjellige regulering for handlingen (Ryan, 1995; Weinberg & Gould, 2011).

Selvbestemmelsesteorien har flere underteorier, tre av dem vil bli videre utforsket i denne oppgaven; cognitive evaluation theory, organismic integration theory og basic psychological needs theory. Førstnevnte teori tar for seg de faktorene i sosiale kontekster som har innvirkning på indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Organismic integration theory tar for seg de forskjellige formene for ytre motivasjon og faktorene som fremmer eller hemmer internaliseringen og integreringen av handlingens regulering (Ryan & Deci, 2000). Basic psychological needs theory beskriver tre basale psykologiske behov, autonomi, kompetanse og tilhørighet, som virker som mediatorer for de sosiale faktorenes innvirkning på handlingens regulering (Hagger et al., 2003).

2.1.1.1 Cognitive Evaluation Theory

Cognitive Evaluation Theory er delen av selvbestemmelsesteorien som forsøker å beskrive de kontekstuelle faktorene som påvirker den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 1985). Underteorien beskriver de miljøvariablene som leder til en indre eller ytre motivert handling (Ryan & Deci, 2007).

Indre motivasjon påvirkes av den sosiale konteksten (Ryan & Deci, 2000). Støtte fra læreren kan føre til økt indre motivert atferd (Lim & Wang, 2009). Feedback fra lærer til elev er en viktig faktor i å forutsi indre motivasjon til faget (Koka & Hein, 2003b), mens belønning har vist seg å undergrave indre motivasjon (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). Ryan og Deci (2000) mener også at et individs egne resurser kan støtte opp om kompetansefølelsen og følelsen av selvbestemmelse. Cognitive evaluation theory ble i første omgang utviklet for å beskrive tidlige studier på belønning, feedback og ytre påvirkning på indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). I denne sammenheng trekkes også kausalitet inn i forskningen som er beskrevet av DeCharms (1968). Kan handlingen gis en indre kausalitet eller en ytre? Gjøres handlingen av ren interesse eller som følge av belønning? Opplevs handlingen som autonom eller kontrollerende? Flere studier viser at forskjellige former for ytre belønning knyttet til prestasjon undergraver indre motivasjon (Deci et al., 1999). Dette forklares ved at følelsen av autonomi i slike tilfeller undergraves ettersom aktiviteten gjøres for å møte et ytre krav og av den grunn virker kontrollerende (DeCharms, 1968).

En indre motivert handling vil være gjort av ren interesse og gleden handlingen gir i seg selv. Handlingen har opphav i en indre driv og tilfredsstillelse som oppstår i handlingen. Motivet

knyttes til en indre kausalitet og oppfattes som en selvbestemt, fri og autonom handling (Deci & Ryan, 1985). Et typisk eksempel på en handling som betegnes som indre motivert er barns lek. Etter hvert som årene går synes selvbilde å utvikles og forventninger, krav og belønning blir en del av likningen, noe som kan synes å ha en negativ effekt på den indre motivasjonen (Ntoumanis et al., 2009).

Det må likevel presiseres at indre motivasjon kun oppstår for aktiviteter som er interessante og fengende for personen selv. For aktiviteter som ikke i seg selv innehar spenning, utfordring eller annen verdi for personen, gjelder ikke denne underteorien (Ryan & Deci, 2000). For en lærer vil man som regel jobbe med elever som oppfatter lærings situasjonen som mer ytre motivert (Ryan & Deci, 2000). For å utforske denne delen av motivasjonstematikken kan man se til Deci og Ryan (1985) sin organismic integration theory hvor det skapes et kontinuum av reguleringer som styrer våre handlinger, fra de helt ytre og kontrollerende motiv, til de mer indre og autonome formene for motivasjon. Denne underteorien kan også gi oss et innblikk i verktøyene for å integrere en ellers ytre motivert handling til å føles mer selvbestemt (Ryan & Deci, 2007).

2.1.1.2 Organismic Integration Theory

Denne delteorien gir et innblikk i hvordan ytre motiverte aktiviteter kan integreres og internaliseres og derved bli mer selvbestemte (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Ryan og Connell (1989) trekker frem problemet med polariteten indre og ytre kausalitet hvor skillelinjen befinner seg i personen selv. De underbygger arbeidet til Deci og Ryan (1985) som fremmet en forståelse av autonomi som en gradient også påvirket av normer, regler, indre press og frykt, med bakgrunn i det ytre, men med innvirkning gjennom det indre (Ryan & Connell, 1989). Deci og Ryan (1985) delte ytre motivasjon opp i fire distinkte reguleringer som kan plasseres på et kontinuum fra de mest selvbestemte formene for ytre motivasjon til de mest kontrollerende formene for ytre motivasjon. Integreert regulering, identifisert regulering, introjeksjonsregulering og ekstern regulering er former for ytre motivasjon, henholdsvis fra de mer selvbestemte, til de mer kontrollerende (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connell, 1989). Ryan og Connell (1989) viste kontinuumet i en utdanningssammenheng og kontinuumet er senere blitt vist ved flere tilfeller i en kroppsøvingssammenheng (Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith, & Wang, 2003; Goudas, Biddle, & Fox, 1994; Standage et al., 2005).

Integreert regulering anses å være den mest autonome formen for ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000) og også den mest utviklingsmessige avanserte formen for ytre motivasjon (Deci, Vallerand,

Pelletier, & Ryan, 1991). For at en handling skal ha bakgrunn i en integrert regulering, må motivet være assimilert, avpasset og integrert med bakgrunn i personens verdier og behov (Deci & Ryan, 1985). Reguleringen vil være en del av personens selv, noe som hovedsakelig fremtrer i voksen alder (Deci et al., 1991). Stemmer ikke motivet med personens verdier eller behov anses reguleringen som mindre betydningsfull og i lavere grad selvbestemt (Ryan & Deci, 2000). Deci et al. (1991) bedyrer at handlingen likevel utføres for å oppnå en ytre eventualitet, den personlige verdien handlingen har, som fortsatt klassifiserer handlingen som ytre. En handling gjøres med bakgrunn i et valg som skal fremme harmoni og sammenheng i ens selv (Ntoumanis, 2001).

Identifisert regulering knytter handlingen opp mot verdier og behov på en mer direkte måte enn integrert regulering (Ntoumanis, 2001). Handlingens verdi knyttes opp til nytteverdien av selve handlingen, hva den bringer med seg (Standage et al., 2005). På denne måten oppfattes handlingen utført med bakgrunn i et mer kontrollerende motiv, enn ved en integrert regulering (Ryan & Deci, 2000). Likevel har individet innsett verdien av aktiviteten og akseptert reguleringen (Deci et al., 1991) En person som er med i kroppsøving fordi han tror dette kan være en fordel for de neste årene på skolen, vil anses å ha internalisert aktiviteten til stadiet av identifisert regulering (Goudas et al., 1994).

Introjeksjonsregulering er knyttet opp mot en persons ego og selvoppfattelse (Ryan & Connell, 1989). I likhet med identifisert regulering er reguleringen bygget på verdier og behov, men som ikke nødvendigvis er ens egne (Deci et al., 1991). Handlinger gjøres gjerne for å hevde seg i forhold til andre, for å unngå skyld og skam, eller for å føle stolthet og verdi (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Selv om handlingen kan gi en god følelse, stolthet eller verdi, anses den like vel som ytre motivert ettersom følelsen er atskillelig fra handlingen (Ryan & Deci, 2000). Deltar eleven i kroppsøvingfaget kun fordi hen ville følt det dårlig med seg selv hvis hen ikke deltok, eller prøver å hevde seg overfor lærer eller elever ved å delta, kaller man det en introjeksjon. I dette tilfellet kontrolleres man av sitt indre selv (Goudas et al., 1994).

Ekstern regulering av en handling vil være knyttet direkte opp mot et ytre utfall, som for eksempel en belønning eller en straff (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Kausaliteten av handlingen vil være forbundet direkte med ønsket om å oppnå en ytre eventualiteten, en ytre kontrollør av vår handling, uten bakgrunn i vårt eget verdisystem (Ryan & Deci, 2000). Goudas et al. (1994) nevner også det å følge regler og unngå straff som former for ekstern regulering. Ekstern regulert atferd gjøres med bakgrunn i en belønning eller eventualitet, som for eksempel å delta i kroppsøving for

å få en god karakter eller for å unngå en skjennepreken fra læreren (Ntoumanis, 2001; Standage et al., 2005).

Amotivasjon kan også nevnes under organismic integration theory, selv om definisjonen av amotivasjon er fraværet av motivasjon, altså fraværet av intensjonen om handling (Ryan & Deci, 2007). Å ikke være motivert til å delta i en aktivitet, selv om denne i konteksten fremmes, kan ha flere årsaker. Ryan og Deci (2000) trekker frem aktivitetens verdiløshet og følelsen av inkompetanse i forbindelse med aktiviteten som avgjørende for om en person stiller seg amotivert. Vallerand (1997) trekker også inn begrepet lært hjelpeløshet, hvor mangel på kompetanse og kontroll i en kontekst, kan føre til amotivasjon til en handling (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978).

Organismic integration theory prøver å gjøre klart hvordan en handling som er ytre motivert integreres, assimileres og fuges inn i atferd som er selvbestemt og integrert i forståelsen av seg selv (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Den tar for seg hvordan motivasjonen til aktiviteten kan utvikles til en mer selvbestemt handling som igjen har vist seg å være fordelaktig for innsatsen og intensjonen å fortsette med aktiviteten eller liknende aktiviteter (Standage et al., 2005). Ryan og Deci (2000) nevner at integreringen ikke trenger å gå gradvis gjennom kontinuumet fra ytre motivert til indre motivert. Reguleringen for en handling kan ha bakgrunn i tidligere erfaringer og konteksten (Ryan, 1995).

For å undersøke integrasjonsprosessen nærmere kan man undersøke hvordan en uinteressant aktivitet som anses å ha sitt opphav i en ytre regulering kan integreres. Dette innebærer ifølge Ryan (1995) brorparten av alle sosial atferd med bakgrunn i kulturelle verdier og normer. Å lære seg å jobbe i stede for å leke, å lære seg sosiale normer og regler og delta i samfunnet i sivilisert forstand faller ofte utenfor betegnelsen indre motivert atferd (Ryan, 1995). Selvbestemmelsesteorien postulerer at individer internaliserer reguleringen for uinteressante, men like vel viktige aktiviteter (Deci & Ryan, 1985). Deci, Eghrari, Patrick, og Leone (1994) trekker frem to forskjellige veier denne internaliseringen kan ta, med to forskjellige former for selvregulering som resultat. Det er den sosiale konteksten som avgjør hvilke internaliseringsprosess og derved hvilken reguleringsform personen sitter igjen med (Ryan & Connell, 1989). De to formene for internalisering introjeksjon og integrasjon er blitt beskrevet kort tidligere. Introjeksjon, hvor personen tar inn over seg en verdi eller en regulering, men ikke anser den som sin egen, og lar seg styre av den (Deci et al., 1994). Integrasjon, hvor personen tar

inn over seg en verdi eller en regulering og assimilerer med sitt eget verdibilde eller sin egen oppfattelse av seg selv (Deci et al., 1991). Den førstnevnte mer kontrollerende, den andre mer selvbestemmende (Deci & Ryan, 1985). Det antas at en internalisering med støtte for selvbestemmelse vil gi en høyere grad av internalisering og integreres (Ryan & Deci, 2000). En internaliseringsprosess uten støtte for selvbestemmelse vil kunne gi en lavere grad av internalisering og introjeksjon kan være resultatet (Deci et al., 1994). Her trekker selvbestemmelsesteorien inn tre grunnleggende psykologiske behov som er essensielle for psykologisk vekst og velvære, behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan, 1995). Disse utdypes videre i påfølgende underteori. Deci et al. (1991) påsto og fikk senere bekreftet at internaliseringsprosessen medieres av våre psykologiske behov og at prosessen er en funksjon av våre sosiale kontekster (Deci et al., 1994).

Deci et al. (1994) trekker inn tre aspekter for at internaliseringen skal være støttende for en selvbestemt regulering. Å gi en personlig betydningsfull mening til atferden, å anerkjenne perspektivet til personen og å gi valg i stedet for å kontrollere, har vist seg å være måter å fremme internalisering, noe som har blitt bekreftet i flere tilfeller senere (Katz & Assor, 2006; Patall, Cooper, & Robinson, 2008). Det vi ser er hvordan den sosiale konteksten kan ha stor innvirkning på internaliseringen av en atferd, og kan fasilitere en mer selvbestemt form for regulering (Deci et al., 1994). Videre tar vi for oss basic psychological needs theory, hvor de tre basale psykologiske behovenes medierende effekt utdypes.

2.1.1.3 Basic Psychological Needs Theory

Basic psychological needs theory danner rammeverket for å forstå opphavet til selvbestemt motivasjon (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Som bakgrunn for regulering av handlingene våre ligger det ifølge Deci og Ryan (1985) tre grunnleggende psykologiske behov. Behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet knytter tett opp til våre handlinger. Behovene anses å være næring, essensielt for psykologisk vekst, integritet og velvære (Ryan & Deci, 2007). Ved å skape sosiale miljøer som støtter opp om behovene vil man kunne fremme autonome former for motivasjon og også internaliseringen av handlingen (Ryan & Connell, 1989). Ved å neglisjere dem, vil denne prosessen gå i motsatt retning og gleden av aktiviteten visner (Ryan, 1995). Behovene anses å ha en effekt på motivasjon uansett om behovet verdsettes eller søkes i spesifikk grad (Ryan & Deci, 2007).

Autonomi står sentralt i selvbestemmelsesteorien ettersom det gir en følelse av kontroll over egen tilværelse og egne valg (Van den Berghe et al., 2013). Kompetansefølelse er også av stor betydning, kanskje spesielt knyttet til kroppslig utfoldelse ved fysisk aktivitet eller i kroppsøving (Ntoumanis, 2001). I tillegg vil følelsen av tilhørighet enten til enkeltindivider eller til personer som spiller en viktig rolle i utførelsen av en handling være av betydning (Hagger et al., 2009; Taylor & Ntoumanis, 2007). De tre behovene kan sees på som individuelle behov med tanke på innvirkningen på motivasjonen, men bør alltid tenkes på som en enhet av behov som må møtes for å fremme psykologisk vekst og integritet (Ryan & Deci, 2007). Deci og Ryan (1985) argumenterte for at den relative slagkraften til hver psykologiske mediator er avhengig av den funksjonelle signifikansen i den spesifikke situasjonen. De tre psykologiske behovene ser ut til å være universelle, både med tanke på kjønn og kultur, selv om hva som virker inn på dem kan være forskjellig (Sheldon, Elliot, Kim, & Kasser, 2001; Taylor & Lonsdale, 2010).

Indre motivasjon og glede i sammenheng med kroppsøving har vist seg å synke med alderen, noe som kan tenkes å være en negativ utvikling med tanke på at målet med faget skal være å fremme bevegelsesglede og fysisk aktivitet (Ntoumanis et al., 2009; Prochaska, Sallis, Slymen, & McKenzie, 2003). En måte å fremme den indre motivasjonen er som nevnt å støtte opp om behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Standage et al., 2005). Ettersom motivasjonen til kroppsøving går ned, kan det tenkes at også behovsstøtten har samme utvikling. Som en kroppsøvingslærer vil det derfor være av betydning å gi støtte både til autonomi, kompetanse og tilhørighet for å fremme motivasjonen til kroppsøving, noe som igjen kan være med på å øke bevegelsesgleden og inspirere til fysisk aktivitet også utenfor skolesammenheng (Hagger et al., 2003).

Videre kastes et blikk på hvordan en endring i motivasjon i kroppsøvingsfaget kan gi resultater også i andre kontekster. Først trekkes Vallerands (1997) videreutvikling av selvbestemmelsesteorien inn, hvor motivasjon befinner seg i tre nivåer av generalitet. Siden utdypes den transkontekstuelle modellen for motivasjon kort, for å gi klarhet i prosessen hvor motivasjon i kroppsøvingsfaget kan påvirke motivasjon til fysisk aktivitet på fritiden (Hagger et al., 2003).

2.1.2 Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation

Vallerand (1997) har tatt selvbestemmelsesteorien et steg videre ved å bygge konseptet om indre, ytre og amotivasjon inn i tre forskjellige nivåer av generalitet, fra det globale, til det kontekstuelle

og videre til det situasjonelle. Sistnevnte refererer til motivasjon til en aktivitet på et spesifikt tidspunkt, for eksempel motivasjon til en spesifikk kroppsøvingstime (Guay, Mageau, & Vallerand, 2003). Motivasjon på et kontekstuell nivå refererer til en relativt stabil og generell orientering rettet mot et videre livsdomene, som for eksempel utdanning, fritid, personlige relasjoner (Vallerand, 2007). Motivasjon på det globale nivået defineres mer som en innstilling til livet eller et personlighetstrekk som gir en predisposisjon til motivasjon på lavereliggende nivåene (Vallerand, 2004).

Videre trekkes det frem hva som påvirker motivasjonen på de forskjellige nivåene. For den situasjonelle motivasjonen er oppgave, miljø og individuelle forskjeller de avgjørende faktorene (Vallerand, 1997). Vallerand (2004) beskriver det å spille basketball som mer motiverende for en basketballspiller enn å løpe opp og ned trappene på stadion. Likevel kan miljøet rundt aktiviteten og individuelle variabler fortsatt spille en så stor rolle at selv en aktivitet som ikke i seg selv er motiverende, kan gi glede og interesse. De miljømessige faktorene medieres av de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet som nevnt tidligere. De individuelle forskjellene knyttes opp mot det kontekstuelle og det globale nivået av motivasjon (Vallerand, 2007). En elevs kontekstuelle motivasjon, vil kunne spille en rolle i den situasjonelle motivasjonen (Guay et al., 2003). Motiveres eleven av idrett på fritiden, kontekstuell nivå, kan det også tenkes at dette vil ha innvirkning på tilnærmingen til en idrett i en spesifikk situasjon som kroppsøving (Vallerand, 1997). Også motivasjon på et globalt nivå kan tenkes å ha en retningsgivende evne, men Vallerand (2004) trekker da inn at aktiviteten i så tilfelle ikke må være tett knyttet opp mot en kontekstuell faktor.

De samme faktorene, oppgave, miljø og individuelle forskjeller vil påvirke motivasjon på et kontekstuell nivå (Vallerand, 1997). Det er her i større grad snakk om vedvarende påvirkning og mer stabil innflytelse som vil gi endring på motivasjonen (Guay et al., 2003). Med tanke på miljø vil struktur, det motiverende klimaet samt det medmenneskelige samspillet være av betydning. En lærer som legger opp til et rigid prestasjonsrettet læringsmiljø, med lite elevmedvirkning forsurer det selvbestemte miljøet og vil kunne fremme mer eksternt regulerte former for motivasjon i den konteksten (Vallerand, 2004). Også individuelle forskjeller spiller inn og da er det de globale predisposisjonene som vil kunne påvirke den generelle tilnærmingen til konteksten. På samme måte som på det situasjonelle nivået skjer det også her en topp til bunn påvirkning, fra det globale til det kontekstuelle nivået (Vallerand, 1997). Vallerand (2004) trekker også inn innflytning på tvers av kontekster. Møter eleven en lærer som støtter opp om de

grunnleggende psykologiske behovene, fremmer selvbestemmelse og indre motivasjon på en jevnlig basis, kan det tenkes at denne påvirkningen til slutt vil gi en mer generell indre motivasjon til konteksten og også kunne påvirke andre kontekster (Guay et al., 2003).

Gjennom Vallerand (1997) sin teori kan man utforske hvilke effekt tidligere erfaringer fra idrett og aktivitet utenom skole vil kunne ha på kroppsøvingsfaget. Elever med en mer indre motivert oppfatning av idrett, vil kanskje også kunne trives med kroppsøving. Det er også spennende for en lærer å tenke på den tversgående innflytningen, hvor den kontekstuelle motivasjonen i en kontekst kan påvirke en annen og derved igjen kunne påvirke motivasjonen i en annen situasjon (Guay et al., 2003). Ved vedvarende støtte av de grunnleggende psykologiske behovene og indre motivasjon i kroppsøvingsfaget kan man kanskje endre motivasjonen til fysisk aktivitet på fritiden som kontekst. Kan dette inspirere til fysisk aktivitet også utenom skoletid på eget initiativ er man kommet et stykke på vei for å møte målet i kroppsøvingsfaget.

2.1.3 Trans-Contextual Model of Motivation

Den transkontekstuelle modellen for motivasjon ble utviklet for å forstå den psykologiske prosessen hvor unge overfører motivasjon i kroppsøving til aktivitet på fritiden (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Utgangspunktet for modellen er selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985), teorien om planlagt atferd (Ajzen, 1991) og den hierarkiske modell for indre og ytre motivasjon (Vallerand, 1997). Å integrere disse tre teoriene i en transkontekstuell modell baserer seg på hypotesen at selvbestemmelsesteorien og teorien om planlagt atferd i kombinasjon kan gi en forklaring på motivert atferd eller handling hvor den hierarkiske modellen skaper rammeverket (Hagger et al., 2003). Det postuleres at handlingens regulering vil medieres gjennom konstruksjonene i Ajzen (1991) teori om planlagt atferd; holdninger, subjektive normer og oppfattet handlingskontroll (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Modellen beskriver en sekvens som starter med oppfattet autonomistøtte i kroppsøvingsfaget, som fremmer den autonome og selvbestemte motivasjonen til kroppsøvingsfaget. Lærerens autonomistøtte påvirker den autonome motivasjonen utenom skoletid indirekte gjennom motivasjonen til kroppsøvingsfaget (Hagger et al., 2003; Hagger et al., 2009). Reguleringene til kroppsøving og aktiviteten utenom skoletid forbindes så med teorien om planlagt atferd. Reguleringene medieres av avgjørelseskonstruksjoner i Ajzens (1991) teori som ligger i forkant av intensjon om handling, intensjon om fysisk aktivitet i fremtiden og faktisk fysisk aktivitet (Ajzen, 1991; Hagger & Chatzisarantis, 2007).

Den transkontekstuelle teorien bygger på tre uttalelser (Hagger & Chatzisarantis, 2016):

1. Oppfattet støtte for autonom motivasjon forutsier autonom motivasjon innen en utdanningskontekst.
2. Autonom motivasjon til aktivitet i en utdanningskontekst forutsier autonom motivasjon til liknende aktiviteter i en fritidskontekst.
3. Autonom motivasjon i en fritidskontekst forutsier intensjoner om å ta del i fritidsaktiviteter og den faktiske atferden.

En lærers autonomistøtte og dens relasjon til motivasjon har sterke bånd, noe som er vist i en rekke studier (Guay, Boggiano, & Vallerand, 2001; Ryan & Connell, 1989; Standage et al., 2005). Ved å støtte opp om de tre psykologiske behovene fremmes autonom motivasjon som igjen knyttes fordelaktig atferd (Ryan & Deci, 2000). Atferd som oppfattes som selvbestemt oppleves også som en tilfredsstillende av psykologiske behov, noe som igjen kan føre til at man søker etter atferd som fremmer de psykologiske behovene (Hagger, Chatzisarantis, & Harris, 2006). Hagger et al. (2006) nevner videre at et repertoar av selvbestemt atferd også kan legge et grunnlag for internaliseringen av andre aktiviteter, som beskrevet tidligere (Ryan, 1995). Sammenhengen mellom en kroppsøvingslærers autonomistøtte og motivasjon til kroppsøving synes klar og viser vei for intervensjoner for å fremme motivasjonen til faget (Hagger & Chatzisarantis, 2016).

Hagger og Chatzisarantis (2016) nevner to mekanismer for overføring av motivasjon fra kontekst til kontekst, den ene bygger på Vallerand (1997) hierarkiske teori og den andre har base i selvbestemmelsesteoriens psykologiske behov. Vallerand (1997) postulerer en relasjon mellom liknende kontekster med tanke på regulering av atferden. En selvbestemt aktivitet kan skape et skjema som igjen kan aktiveres for liknende aktiviteter i en annen kontekst og skape en base for reguleringen i den nye konteksten (Hagger & Chatzisarantis, 2016; Vallerand, 2007). Mekanismen basert på selvbestemmelsesteorien bygger på en persons opplevelse av de positive utfallene knyttet til en selvbestemt aktivitet, som igjen kan føre til et ønske om å oppleve selvbestemmelse også ovenfor andre liknende aktiviteter, uavhengig av kontekst (Deci & Ryan, 1985). Hagger og Chatzisarantis (2016) trekker frem at det er få tegn til denne trans-kontekstuelle overføringen fra tidligere studier ikke knyttet til den transkontekstuelle modellen, noe som gjør denne modellen unik.

Forbindelsen mellom den mer holistiske selvbestemmelsesteorien og den sosialkognitive teorien om planlagt atferd kan tenkes å være en blindvei, men er likevel i teoretisk kontekst vist

kompatible (Hagger et al., 2006). Hagger og Chatzisarantis (2016) trekker frem Vallerands (1997) uttalelser om reguleringer på et kontekstuel nivå og innvirkning motivet kan ha på et individs holdninger. Også Deci og Ryan (1985) trekker inn dette aspektet og viser til at selvbestemt motivasjon til en aktivitet kan endre holdningen i tilnærmingen til aktiviteten og også forme intensjonen om å ta del i aktiviteten i fremtiden. Individer har i følge Hagger og Chatzisarantis (2016) en tendens til å forme sine holdninger etter sine atferdsreguleringer. Dette kan være hensiktsmessig med tanke på fremtidig deltakelse i aktivitet som stemmer overens med motivets regulering.

Ajzens (1991) begreper, holdninger og opplevd atferdskontroll, synes å være tett knyttet til autonom motivasjon (McLachlan & Hagger, 2010). Dette på grunn av autonom motivasjons nære tilknytning til personens selvbilde, som er tett forbundet med individets forståelse av aktivitetens fordelaktige utfall og i tillegg til mestringstro (Hagger & Chatzisarantis, 2016). Subjektive normer handler om våre holdninger knyttet til sosial press til å delta i en aktivitet, noe som kan tenkes å være forbundet med kontrollerende reguleringsformer. Det kan også sees på fra et annet ståsted, et perspektiv hvor forventningene til betydningsfulle andre fremmer fremtidig atferd, ettersom det skapes en forventning til at disse andre vil støtte opp og fremme ens autonomi (Hagger & Chatzisarantis, 2007).

Flere studier er blitt gjort for å undersøke modellens holdbarhet og hypotesene synes å bekreftes (Hagger et al., 2003). Det knyttes i tillegg liten kulturell variasjon til modellen (Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang, & Baranowski, 2005). Det ble også undersøkt i en påfølgende studie om støtte fra venner, medelever eller foreldre sto for effekten man så på motivasjonen til fysisk aktivitet utenom skoletid. Studien viste ifølge Hagger og Chatzisarantis (2007) en signifikant effekt fra medelever og foreldre på motivasjonen til fysisk aktivitet utenom skoletid. Den synliggjorde igjen den indirekte effekt av oppfattet autonomi fra kroppsøvlingslæreren på autonom motivasjon i aktivitet etter skoletid (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Hagger og Chatzisarantis (2016) trekker inn flere aspekter ved modellen som er blitt utfordret i løpet av det siste tiåret og som for den interesserte er verdig lesning, men ikke vil utdypes her.

2.2 Motivasjon til kroppsøving

Målet med denne studien er å se på forskjellen i motivasjon fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet, og hvilken sammenheng man ser mellom lærerens behovsstøtte til eleven og motivasjonsregulering. Fysisk aktivitet på fritiden vil også trekkes inn i relasjon til de nevnte data. I det følgende kapitlet vil aspekter relevant for oppgaven som har innvirkning på motivasjon i en kroppsøvingssammenheng gjennomgås. Først vil behovsstøtte og behovsstøttende og -neglisjerende læreratferd knyttes opp mot motivasjon i kroppsøvingssammenheng. Videre belyses motivasjon i kroppsøvingssammenhengets forhold til fysisk aktivitet på fritiden og spørsmålet om årsak-virkning synliggjøres. Til sist kastes et blikk på motivasjon til kroppsøvingssammenheng og forskjellige aldersgrupper. Til sist nevnes andre faktorer som har vist seg å ha effekt på motivasjon i kroppsøvingssammenheng, men som i denne oppgaven ikke vil utdypes videre med utgangspunkt i oppgavens problemstilling.

2.2.1 Motivasjon til kroppsøving og behovsstøtte

Behovsstøtte defineres av Reeve og Jang (2006) som: "...the interpersonal behavior one person provides to involve and nurture another person's internally focused, volitional intentions to act, such as when a teacher supports a student's psychological needs (e.g., autonomy, competence, relatedness)." Kombinasjonen av kompetansestøtte, autonomistøtte og tilhørighetsstøtte, altså støtte til de tre psykologiske behovene, har vist seg å ha innvirkning på følelsen for kompetanse, autonomi og tilhørighet hos elevene (Ntoumanis, 2001; Reeve & Jang, 2006; Standage et al., 2005). En slik tilfredsstillende av behovene har igjen vist seg å korrelere godt med indre motivasjon og positive konsekvenser som følge av motivasjon (Ntoumanis, 2005; Ryan & Deci, 2000). Disse resultatene viser hvor viktig det er for en lærer å legge til rette for å støtte opp rundt behovene, med tanke på å øke en elevs indre motivasjon til faget.

Utenom lærerens behovsstøtte spiller flere andre faktorer inn på motivasjon til kroppsøvingssammenheng. Om læringsmiljøet er mestringsorientert eller prestasjonsorientert, har vist seg å kunne knyttes opp mot de tre psykologiske behovene (A. Cox & Williams, 2008). I en klasseromsammenheng viser studier at et autonomistøttende læringsmiljø har positiv innvirkning på elevenes indre motivasjon, nysgjerrighet og søken etter utfordringer (Ntoumanis, 2001; Standage et al., 2005). Elever som føler seg kontrollert kan få en tyngre læringsvei på grunn av manglende interesse og manglende evne til å huske pugget fagstoff, samt evnen til å ta for seg konseptuelt fagstoff spesielt (Grolnick & Ryan, 1987). Også medelever, foreldre, og faktorer som kroppsøvingssammenhengets lærerplaner, kjønnsdelt undervisning, lærerkarakteristikk, fysiske forutsetninger som vekt kan tenkes å spille en rolle i utviklingen av den indre motivasjonen til

kroppsøvingfaget, men synes lite forstått i et selvbestemmelsesperspektiv (Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk, & Haerens, 2014).

2.2.1.1 Behovsstøttende læreratferd

Taylor og Ntoumanis (2007) nevner tre læreratferder, autonomistøtte, struktur og involvering, som har vist seg å ha effekt på henholdsvis autonomi, kompetanse og tilhørighet i en kroppsøvingssammenheng. Van den Berghe et al. (2013) benevner dem autonomistøtte, struktur og tilhørighetsstøtte.

Autonomistøtte karakteriseres av forsterkning og utvikling av en elevs interesser og mål (Reeve, 2009). Å gi elevene valgmuligheter, kan støtte opp om en elevs autonomifølelse (Ward, Wilkinson, Graser, & Prusak, 2008). En autonomistøttende lærer fostrer initiativ, er empatisk og kan sette seg inn i elevens ståsted, dette kan underbygge følelsen av medbestemmelse og selvbestemmelse, som igjen gir følelse av autonomi og et indre utspring for atferden (Standage et al., 2005; Van den Berghe et al., 2013).

Struktur omhandler informasjonen som blir gitt til elevene knyttet til forventninger fra lærer, konsekvenser for elevenes atferd og hvordan elevene kan oppnå sine mål. Å gi klare retningslinjer og tydeliggjøre forventninger før aktiviteten starter, tilby hjelp mens aktiviteten pågår og ved å gi positiv feedback etter vel gjennomført oppgave skapes struktur i klasserommet (Skinner & Belmont, 1993). Å justere målet for studenten ut fra ferdighetsnivået er også et eksempel på å gi struktur (Taylor & Ntoumanis, 2007). Slik tilbakemelding bør ifølge Deci et al. (1991) gis på en autonomistøttende måte, uten ord som "må" og "skal", ettersom dette kan gi et ytre fokus på aktiviteten.

Det er også blitt gjort studier for å fremme følelsen av tilhørighet og gjennom bruken av involveringsstrategier, som defineres som grad av interesse og emosjonell støtte vist av lærer til eleven (Connell & Wellborn, 1991). Å sette seg inn i en elevs familiebakgrunn er et eksempel på å involvere seg (Taylor & Ntoumanis, 2007). Skinner og Belmont (1993) omtaler involvering som de kvalitative delene av på lærer-elevforholdet. Dette innbefatter måten læreren kommuniserer sin interesse i både varme og emosjonell støtte (A. Cox & Williams, 2008). Det finnes også kvantitative variabler for lærer-elevforholdet, altså hvor mye tid, energi og resurser som knyttes opp i relasjonen (Van den Berghe et al., 2013). Spesielt de kvalitative sidene av relasjonen har vist seg å gi resultater på motivasjon til kroppsøving (A. Cox & Williams, 2008). Taylor og Ntoumanis

(2007) viste også at man ved å involvere seg kan fremme kompetansefølelse og autonomi uten å direkte søke å fremme autonomistøtte og struktur. Forholdet til læreren er et aspekt som er relativt lite utforsket i en kroppsøvingssammenheng, men som har vist seg å være betydningsfull og også er godt forankret i motivasjonsteorien (A. Cox & Williams, 2008; Deci & Ryan, 1985; Taylor & Ntoumanis, 2007).

Kombinasjonen av disse tre undervisningsstrategiene har vist seg å ha betydelig effekt på den selvbestemte motivasjonen til kroppsøvingsfaget, men det knyttes likevel fortsatt usikkerhet til hvilke som bidrar mest i tilknytning til reguleringen av atferden (A. Cox, Duncheon, & McDavid, 2009). I flere tilfeller er kompetansefølelse pekt på som det største frempek på motivasjon i en kroppsøvingssammenheng, noe som knyttes til kroppsøvingsfaget synliggjøring og vurdering av elevens fysiske ferdighet (Ntoumanis, 2001; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2006). A. Cox og Williams (2008) trekker like vel inn tilhørighet som viktig i en situasjon der aktiviteten i seg selv ikke er interessant, eller autonomi- og kompetansefølelsen er lav som følge av undervisningssituasjonens relativt kontrollerende natur.

Flere studier er også gjort på andre undervisningsstrategier, som kan knyttes opp mot de tre nevnt her. En lærer som gir elevene valgmuligheter og åpner opp for medbestemmelse støtter opp om elevens autonomi (Patall et al., 2008). Får eleven tilpassede utfordringer, fokuseres det på mestring og egen fremgang støttes kompetansefølelsen (Standage et al., 2005). Skapes en god relasjon mellom elev og lærer, og medelever støtter man opp om tilhørighetsfølelsen (Hagger et al., 2009). En slik støtte, vil kunne ha effekt på elevens grunnleggende behov, som igjen vil kunne fremme en mer internalisert og selvbestemt form for motivasjon (Ryan & Deci, 2000; Standage et al., 2005).

2.2.1.2 Behovsneglisjerende læreratferd

Van den Berghe et al. (2013) nevner tre områder hvor læreren kan påvirke de tre psykologiske behovene i en negativ retning, og derved fremme eksternt regulerte former for motivasjon eller amotivasjon. Kontrollerende og autoritær læreratferd undergraver elevens følelse av autonomi (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, & Goossens, 2012). Et kaotisk miljø uten klare retningslinjer for måloppnåelse eller mangel på feedback på uønsket atferd, hemmer en forståelse for kompetansenivå og derved kompetansefølelse (Reeve, 2009). En kald lærer-elevrelasjon, uvennlighet og forskjellsbehandling neglisjerer behovet for tilhørighet (Skinner & Belmont, 1993).

2.2.1.3 Hva bestemmer læreratferd?

Det er i følge Deci et al. (1991) to faktorer som påvirker lærerens støtte til elevene, de overordnede forhold til læreren og elevenes forhold til læreren. Overordnet press knyttet til prestasjon har en tendens til å gjøre lærerne mer kontrollerende ovenfor elevene (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002). Det viser seg også at elevene har innvirkning på hvordan læreren støtter opp. Uoppmerksomme elever gir en lærer som er mer kontrollerende, mens oppmerksomhetsfulle elever gjerne får en lærer som gir en større andel autonomistøtte (Reeve, 2009). Her finner man også igjen den selvoppfyllende profeti hvor en læreres forventninger om elevenes motivasjonsregulering også vil påvirke hvor kontrollerende eller autonomistøttende læreren fremstår (Deci et al., 1991). Van den Berghe et al. (2013) trekker også inn lærerens personlighetsdisposisjoner som avgjørende for undervisningsstrategien. Er lærerens forståelse for atferdsregulering basert på et kontrollerende utgangspunkt, vil dette også komme til syne i undervisningsstrategiene (Reeve, 2009). Også lærerens motivasjon til undervisningen kan spille inn på hvor kontrollerende holdning læreren har ovenfor elevene (Pelletier et al., 2002).

2.2.2 Motivasjon til kroppsøving og aktivitet på fritiden

Gjennom den transkontekstuelle teorien kan man se tegn til hvordan autonomistøtte fra kroppsøvingslæreren og motivasjon i kroppsøvingsfaget kan ha innvirkning på aktiviteten utenfor skoletid (Hagger et al., 2009). Dette er likevel en sak med to sider, hvor det er vist at kroppsøving har innvirkning på den fysiske aktiviteten utenom skoletid, men også hvor den fysiske aktiviteten utenom skoletid har effekt på motivasjon til kroppsøving (Hagger et al., 2003; Shen, 2014). I løpet av de neste sidene vil begge sider av saken belyses.

2.2.2.1 Motivasjon til kroppsøving sin effekt på fysisk aktivitet på fritiden

Vallerand (1997) postulerer at motivasjon fra en kontekst kan ha innvirkning på andre områder i andre kontekster og at man ved å endre reguleringen for atferd i den ene kontekst også kan påvirke andre (A. E. Cox, Smith, & Williams, 2008; Vallerand, 1997). Med en slik tankegang vil det være tenkelig at man også kan påvirke motivasjonen til fysisk aktivitet utenom skoletid. Med Vallerands (1997) teori som underliggende struktur og selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) og teorien om planlagt atferd (Ajzen, 1991) har Hagger et al. (2003) gitt en teoretisk forklaring på hvordan støtte for autonomi i kroppsøving kan ha effekt på fysisk aktivitet utenom skoletid. Studien er gjentatt for å teste for kulturelle variasjoner samt påvirkning fra andre faktorer som foreldre og medelever (Hagger et al., 2005; Hagger et al., 2009).

Flere andre studier har også pekt på sammenhengen mellom motivasjon til kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet på fritiden. Standage, Gillison, Ntoumanis, og Treasure (2012) viste en indirekte effekt av motivasjonsstøtte på motivasjon til fysisk aktivitet på fritiden. A. E. Cox et al. (2008) viste i sin studie at opplevd kompetanse, autonomi og tilhørighet, selvbestemt motivasjon, glede og fysisk aktivitet i kroppsøving, forutså aktivitet på fritiden. Shen, McCaughy, og Martin (2008) viste at det kan synes som om autonomifølelse og kompetansefølelse sammen gir en peker på hvilken intensjon elever har for å være i fysisk aktivitet på fritiden, samt den faktiske aktiviteten. I studien til McDavid, Cox, og Amorose (2012) undersøkte man rollen til kroppsøvingslæreren og foreldre knyttet til aktivitet på fritid. Begge hadde en beskjeden, men signifikant effekt på elevers motivasjon til fysisk aktivitet på fritiden, og det ble også vist at det var korrelasjon mellom motivasjonen til fysisk aktivitet på fritiden og den selvrapporterte faktiske fysiske aktiviteten. McDavid et al. (2012) trekker også frem at foreldre hver for seg og kroppsøvingslærer har lik påvirkningsevne på motivasjonen til fysisk aktivitet på fritiden. Lim og Wang (2009) trekker frem at elever som viser en mer selvbestemt form for regulering også har en tendens til å vise mer autonome intensjoner, som igjen reflekterer atferd. Det synes å være klare bånd mellom motivasjon i kroppsøvingsfaget og motivasjon til og faktisk fysisk aktivitet på fritiden, og det synes også som man har begynt å forstå hvordan en kroppsøvingslærer fremmer aktivitet på fritiden gjennom undervisningen (Standage et al., 2012). Hagger og Chatzisarantis (2016) nevner likevel viktigheten av å undersøke sammenhengen videre, også gjennom eksperimentelle studier og i andre kontekster, for å underbygge modellen og synliggjøre eventuelle svakheter.

2.2.2.2 Effekt av fysisk aktivitet på fritiden på motivasjon til kroppsøving

Shen (2014) snur om på den transkontekstuelle modellen for å forklare hvordan motivasjon i en kroppsøvingssammenheng kan påvirkes av aktivitet på fritiden. Gutter som driver aktivitet etter skoletid viste seg i studien til Viira og Koka (2012) å score høyere på oppfattet autonomi- og tilhørighetsstøtte fra læreren. Jenter som drev aktivitet utenom skoletid rapporterte høyere tilfredsstillende hva gjaldt behovene for kompetanse og tilhørighet (Viira & Koka, 2012). Shen (2014) mener at elever med erfaring fra aktivitet på fritiden bruker dette som et rammeverk for å bygge motivasjon til kroppsøvingsfaget. Dette kan man se igjen i Koka og Hein (2003a) sin studie hvor det kom det frem at jenter som drev sport utenom skoletid hadde en ganske annen opplevelse av både lærerens tilbakemeldinger og læringsklimaet enn jenter som ikke drev fysisk aktivitet på fritiden. Lærerens feedback oppleves mer positiv for jentene som drev aktivitet utenom skoletid, i motsetning til jentene som ikke drev idrett ved siden av skole (Koka & Hein, 2003a).

Studier har også pekt på at kroppsøvningsfaget synes å passe bra for elever med erfaringer fra aktivitet på fritiden (N. Anderssen, 1993). Fysisk aktivitet på fritiden kan synes å være en viktig indikator på motivasjon til kroppsøvningsfaget, selv når opplevd kompetanse kontrolleres for (Goudas, Dermizaki, & Bagiatis, 2001). Dette kan tyde på at kompetansefølelsen ikke er det eneste aspektet som videreføres fra fysisk aktivitet utenfor skolen, men også andre aspekter. Shen (2014) viser til at erfaringer fra fritiden kan gi eleven overskuddet til å oppleve glede ved læringssituasjonen, få seg venner og vise innsats selv i situasjoner som ikke fremmer selvbestemt motivasjon. Viira og Koka (2012) viste i den sammenheng forskjeller i relasjon til medeleven, mer spesifikt oppleves tilhørighetsstøtten forskjeller for jenter som driver og ikke driver aktivitet på fritiden. Medelevene oppleves vennligere og mer respektfulle for jentene som driver aktivitet utenom skoletid.

Viira og Koka (2012) trekker inn et viktig aspekt som må vurderes, i alle tilfeller hvor tidligere erfaringers effekt skal observeres. Er opplevelsen annerledes for elevene ettersom de har et annet bilde av aktivitet som følge av erfaringen eller fordi de får en, eller krever en annen oppmerksomhet som følge av den tidligere erfaringen. Man vet at lærere som møtes av selvbestemte elever utøver mindre kontroll og derved støtter mer opp om motivasjon kontra lærere som møtes av elever som viser lav motivasjon og interesse for faget (Reeve, 2009).

2.2.3 Motivasjon til kroppsøving og alder

Fysisk aktivitet har vist seg å synke gjennom barne- og ungdomsårene (Kolle, Stokke, Hansen, & Anderssen, 2012; Yli-Piipari, 2011). Ettersom man ser en sammenheng mellom fysisk aktivitet på fritiden og indre motivasjon til kroppsøvningsfaget vil det kunne tenkes at liknende trender synes også her. Noen få studier er gjort, enten i form av tverrsnittstudier eller som longitudinell studie, men med varierende resultat (Digelidis & Papaioannou, 2007; Yli-Piipari, Leskinen, Jaakkola, & Liukkonen, 2012). I det følgende vil studier knyttet til motivasjon i kroppsøvningsfaget og aldersgrupper belyses og noen årsaksforklaringer vil trekkes inn.

Både tverrsnittstudier og longitudinelle studier i klasserommet har vist nedgang i indre motivasjon gjennom grunnskolen (Ntoumanis et al., 2009) Lepper, Corpus, og Iyengar (2005) så, i en klasseromsammenheng, en nedgang i indre motivasjon og vedvarende nivåer av ekstern motivasjon og forklarte dette med et endret fokus på mer ytre vurderingsformer. Digelidis og Papaioannou (1999) fant i sin tverrsnittstudie en betydelig lavere indre motivasjon og oppfattet

kompetansefølelse knyttet til kroppsøvfingsfaget enn elever på ungdoms og barneskolen. Liknende resultater finner man også igjen i en studie hvor gleden ved kroppsøvfingsfaget ble vurdert, hvor spesielt jenter og de som ikke drev med fysisk aktivitet på fritiden så størst nedgang (Prochaska et al., 2003). Ntoumanis et al. (2009) forklarer nedgangen med elevers økte fokus på medelevers og normative mål for kompetanse, noe som kan gi negative utslag ettersom normative forskjeller er spesielt synlige i kroppsøvfingsfaget og i tillegg forsterkes av biologiske endringer i puberteten. En annen årsak kan ligge i læringsklimaet, hvor fokuset forflyttes til normative mål, konkurranse og sammenlikning (Digelidis & Papaioannou, 1999; Ntoumanis et al., 2009).

McDavid, Cox, og McDonough (2014) viste i motsetning til tidligere studier ingen signifikant endring i autonomi og tilhørighet i løpet av en treårsperiode fra 10 årsalderen til 13 årsalderen. Kompetansefølelsen hadde en gjennomsnittlig økning i løpet av de tre årene, noe som strider mot forventningene ut fra resultatene fra studiene til Ntoumanis et al. (2009) og Digelidis og Papaioannou (1999). McDavid et al. (2014) trekker inn at dette kan henge sammen med alder og at den kritiske evalueringen av selvet ikke slår inn før i midten av ungdomsårene.

Yli-Piipari (2011) viste over klassetrinnene 6 til 9 en økning i indre motivasjon, identifisert regulering og ytre motivasjon og en svak økning i amotivasjon som flatet ut i løpet av 8. og 9. klasse. Introjeksjonsregulering økte i overgangen fra én skole til en annen for jenter, mens den gradvis sank for gutter. Dette strider mot funnene til Ntoumanis et al. (2009) som viste en nedgang i selvbestemt motivasjon og uendret ekstern regulering. Like vel synes det å finnes fellestrekk i de to studiene. Gutter synes å være generelt mer ytre motivert til kroppsøvfingsfaget, man så også forskjeller i utviklingen av introjeksjonsreguleringen til kroppsøvfingsfaget (Yli-Piipari, 2011). Yli-Piipari (2011) knytter den fallende trenden for den introjeksjonsreguleringen opp mot forskningen til Gillison, Osborn, Standage, og Skevington (2009) som utdyper viktigheten av denne formen for handlingsregulering i ytre motivasjon ettersom det vitner om en internaliseringsprosess. Yli-Piipari (2011) argumenterer med dette for at reduksjonen i introjeksjonsreguleringen kan være synlig i økningen i indre motivasjon og identifisert regulering, men også i motsatt retning, til ekstern regulering.

3 Problemstilling og hypoteser

Med utgangspunkt i det teoretiske bakteppet er det i denne oppgaven fokusert på hovedproblemstillingen: Hvilke sammenhenger finner man mellom behovsstøtte, selvbestemt motivasjon, fysisk aktivitet på fritiden og klassetrinn? Med bakgrunn i den presenterte teorien er det utformet tilhørende forskningsspørsmål. Hvilken sammenheng ser man mellom behovsstøtte og selvbestemt motivasjon? Hvilken sammenheng ser man mellom selvbestemt motivasjon og fysisk aktivitet på fritiden? Hvilke forskjeller ser man i behovsstøtte og selvbestemt motivasjon i forhold til klassetrinn? Forskningsspørsmålene og følgende hypoteser videre vil utforskes gjennom oppgaven.

Hypoteser:

1. Behovsstøtte korrelerer og kan forklare variasjon i selvbestemt motivasjon til kroppsøvfingsfaget.
2. Selvbestemt motivasjon til kroppsøvfingsfaget korrelerer og kan forklare variasjon i fysisk aktivitet på fritiden.
3. Ungdomstrinnet har lavere motivasjon til kroppsøving enn mellomtrinnet.

4 Metode

4.1 Metodisk tilnærming

I denne studien ble et deskriptivt design brukt for å belyse problemstillingene. Empirisk data fra et utvalg 5. – 10. klassinger, både demografiske og psykometriske, ble samlet inn ved hjelp av spørreskjema. Spørsmålene omhandler alder, kjønn, aktivitetsnivå og faktorer knyttet til motivasjon. Innsamlingen baserer seg på tidligere utført og utprøvd kvantitativ forskning (S. A. Anderssen et al., 2008; Vlachopoulos, Katartzi, Kontou, Moustaka, & Goudas, 2011).

4.2 Utvalg

Hassmén og Hassmén (2008) bedyrer størrelsen på utvalget, spesielt i deskriptive studier. Et klyngeutvalg, med skoler som utvalgsenhet jamfør undersøkelsen til S. A. Anderssen et al. (2008) ble benyttet. Totalt deltok 431 elever fra 5.-10. klasse fordelt på syv skoler. 29 besvarelser fjernet grunnet ensidig utfylling og manglende besvarelser. Totalt ble 402 ($M_{\text{alder}} = 12,51$, $SD_{\text{alder}} = 1,65$) besvarelser analysert. Av disse gikk 253 på mellomtrinnet ($M_{\text{alder}} = 11,41$, $SD_{\text{alder}} = 0,73$) og 149 ($M_{\text{alder}} = 14,43$, $SD_{\text{alder}} = 0,83$) på ungdomstrinnet.

4.3 Etske vurderinger

Det skal foreligge fritt informert samtykke fra både deltaker og foresatt ved forskning på barn under 18 år (Hassmén & Hassmén, 2008; Personvernombudet for forskning, 2012a). Mindreårige som har fylt 15 år, kan som hovedregel selv samtykke til at forskeren kan innhente og bruke deres egne personopplysninger. Er barna under 15 år, må forskeren vanligvis innhente samtykke fra foresatte. Et unntak gjelder for sensitive opplysninger, som bare kan innhentes med samtykke fra foreldre. I slike tilfeller er det også krav om konsesjon fra Datatilsynet *eller* tilråding fra et personvernombud (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). Likevel er det gjort unntak i denne bestemmelsen ved studier uten innhenting av personidentifiserende data som gjøres på et større utvalg. I forbindelse med utarbeidelsen av UngData Junior ble problemstillingen rundt samtykke og innhenting av anonym, ikke-personidentifiserende data hos unge diskutert og en uttalelse fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) konkluderte: "Gitt at undersøkelsen er anonym og at det er frivilling for barna å delta, mener NESH det er tilstrekkelig å innhente passivt samtykke fra foreldrene." (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016) nevner noen problemstillinger man kan møte ved en slik studie, som også ble tatt hensyn til i denne studien. Informasjonsskrivet må formidle tydelig hvordan man reserverer seg mot

deltakelse, elever som ikke skal eller ikke ønsket å delta skal få tilbud om et liknende alternativt opplegg.

4.4 Prosedyre

Samtlige barne- og ungdomsskoler i Stavanger kommune og Oslo kommune ble invitert til å delta i studien. Elever fra 5. – 10. klasse som deltar i den ordinære kroppsøvingsundervisningen fikk delta i studien. Skolene som ikke besvarte ble invitert igjen, én måned senere. Skolene som sa seg villig til å delta fikk tilsendt informasjonsskriv angående gjennomføringen av undersøkelsen, samt informasjonsskriv til lærer og foresatte. Undersøkelsen ble gjennomført av klasselærer eller kroppsøvingslærer veiledet av vedlagt informasjonsskriv (vedlegg 3).

Med utgangspunkt i NESH sin vurdering ble passivt samtykke innhentet fra samtlige foresatte gjennom et informasjonsskriv formidlet av skolen (vedlegg 2)(Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). Elevene fikk informasjon om innhold og formål med studien fra lærer og undersøkelsens anonymitet og frivillighet ble ettertrykkelig trukket frem også igjen på undersøkelsens forside. Elevene samtykket ved å fylle ut og levere undersøkelsen til lærer.

Datainnsamlingen ble gjennomført i papirformat. Ingen personidentifiserende informasjon ble samlet inn eller kan knyttes til data. Skolene settes heller ikke i sammenheng med data. Det vil kun skilles mellom mellom- og ungdomstrinn i presentasjon av resultatene. Etersom ingen personinformasjon ble innhentet ble ikke prosjektet meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) jamfør Personvernombudet for forskning (2012b).

4.5 Instrumenter

I tillegg til kjønn og alder ble flere forskjellige variabler knyttet til motivasjon, behovsstøtte og aktivitetsnivå samlet inn. Samtlige variabler er basert på egenrapportering og inngikk i et samlet spørreskjema. Samlingen av skjemaer baserer seg på kjente og utprøvde skjemaer hvis psykometriske egenskaper er utforsket og vil utdypes videre.

4.5.1 Percived Locus of Causality

Perceived Locus of Causality (PLOC) skjemaet er et mål på motivasjonsreguleringer og kan knyttes opp til en kroppsøvingssammenheng. Skjemaet tar for seg kontinuumet fra indre motivasjon til ytre motivasjon og amotivasjon og undersøker indre motivasjon, identifisert regulering, introjeksjonsregulering, ekstern regulering og amotivasjon. Flere psykometriske aspekter av skalaen er undersøkt gjennom en rekke studier. Blant annet er simplex-strukturen belyst med

henblikk på kulturelle forskjeller og aldersvariasjon (Lonsdale, Sabiston, Taylor, & Ntoumanis, 2011; Vlachopoulos et al., 2011). En revidert versjon av PLOC (PLOC-R) vil i dette tilfellet bli brukt ettersom den er spesielt utformet for en kroppsøvingskontekst. Endringer er gjort for å øke distinksjonen mellom hver regulering og for å være mer spesifikke for en kroppsøvingskontekst (Vlachopoulos et al., 2011). PLOC-R er blitt testet på elever ned til 11-årsalderen. Samtlige variabler har vist en alfaverdi over ,75 noe som tyder på god indre reliabilitet (Nunnally, 1978; Vlachopoulos et al., 2011). Besvarelsene ble gitt på en syvpunkts Likertskala hvor én er "Stemmer overhode ikke" og syv er "Stemmer helt". Elevene svarte på spørsmål med basen "Jeg deltar i kroppsøvingsfaget..." "...men jeg vet ikke hvor." (amotivasjon), "...for at læreren ikke skal kjefte på meg." (ekstern motivasjon), "...fordi jeg ville fått dårlig samvittighet ovenfor meg selv hvis jeg ikke deltok." (introjeksjonsregulering), "...fordi det er viktig for meg å prøve." (identifisert regulering), "...fordi kroppsøving er kjekt." (indre motivasjon).

PLOC-R ble brukt i utformingen av en selvbestemmelsesindeks, som gir et samlet tall for motivasjonsreguleringene. I likhet med Taylor, Ntoumanis, og Standage (2008) ble selvbestemmelsesindeksen kalkulert ved å vekte reguleringene fra hvor de befinner seg på kontinuumet fra indre motivasjon til amotivasjon. $2x$ (indre motivasjon) + $1x$ (identifisert regulering) + $-1x$ (gjennomsnittet av introjeksjons- og ekstern regulering) + $-2x$ (amotivasjon) (Vallerand, 1997).

4.5.2 Behovsstøtte

Behovsstøtte fra læreren deles i tre, autonomistøtte, kompetansestøtte og tilhørighetsstøtte. Autonomistøtte måles ved hjelp av Learning Climate Questionair utarbeidet av Williams og Deci (1996). Kompetansestøtte og tilhørighetsstøtte måles ved hjelp av spørsmål utarbeidet av Standage et al. (2005)

4.5.2.1 Learning Climate Questionair

Williams og Deci (1996) rapporterte en alfaverdi på ,96 etter utarbeidelsen av skjemaet på 15 spørsmål. Skjemaet er senere blitt brukt også på yngre personer (12 år) og også i en forkortet versjon på 6 spørsmål (Ntoumanis, 2005). Skjemaet er ikke ofte blitt brukt på personer under 12 år. Av den grunn velges utgaven med 15 spørsmål. Dette kan gi større mulighet for å justere for spørsmål som blir misforstått, feiltolket eller lignende. Besvarelsen blir gitt på en syvpunkts Likertskala hvor 1 er "Stemmer overhode ikke" og 7 er "Stemmer helt". Spørsmålene hadde basen "I kroppsøvingstimene..." og "...gir læreren oss valg og valgmuligheter." er et eksempel fra skalaen.

4.5.2.2 Kompetansestøtte og tilhørighetsstøtte

Variablene vil bli vurdert gjennom utsagn utarbeidet av Standage et al. (2005). Kompetansestøtte måles ved hjelp av fire utsagn og har gitt alfaverdi ,80 ved en undersøkelse gjort på et utvalg med gjennomsnittsalder 12 år. Tilhørighetsstøtte ga en alfaverdi på ,84 i samme utvalg og består av totalt fem utsagn (Standage et al., 2005). Besvarelsen blir gitt på en syvpunkts Likertskala fra "Stemmer overhode ikke" til "Stemmer helt", henholdsvis én til syv. "I kroppsøvingstimene hjelper læreren oss å forbedre oss" (kompetanse) og "I kroppsøvingstimene støtter læreren oss" er eksempler på utsagn, henholdsvis fra kompetansestøtte og tilhørighetsstøtte.

4.5.3 Aktivitetsnivå

For å få et innblikk i aktivitetsnivået på fritiden er det hentet spørsmål fra S. A. Anderssen et al. (2008). Disse gir innblikk i transport til skolen, samt antall timer aktivitet per uke og ved hvilken intensitet denne aktiviteten foregår. Transport til skolen gjøres enten til fots, på sykkel, ved offentlig transport eller med persontransport. Antallet timer ble rangert fra null til elleve eller mer. Intensiteten ble rangert i litt, ganske, meget og svært anstrengende.

4.5.4 Reliabilitet og validitet

PLOC-R og skjemaene knyttet til behovsstøtte er engelske skjemaer som er oversatt til norsk. Disse har samtlige vist god intern reliabilitet tidligere (f.eks. Standage et al., 2005; Vlachopoulos et al., 2011; Williams & Deci, 1996). Det kan likevel synes fornuftig å gjennomføre en pilotstudie ved bruk av de oversatte skjemaene for å sjekke intern reliabilitet. Dette for å eventuelt finne frem til uklarheter i spørsmålsformuleringen og for å på et tidlig stadium kunne fange opp feil eller skjævfordelinger som følge av oversettingen eller andre årsaker. Alfaverdien til hver underkategori vil her være en pekepinn. Simpleksmønsteret i PLOC-R vil også være viktig å undersøke for å bekrefte instrumentets validitet.

Selvrapportering av fysisk aktivitet kan ikke sammenlignes med objektive mål med tanke på reliabilitet og validitet. Det vil likevel kunne gi en relativt nøyaktig beskrivelse av mengden fysisk aktivitet utenfor skoletid og kan være med på å belyse noen av forskningsspørsmålene knyttet til problemstillingen. Det forventes større feilmargin i en slik undersøkelse enn hva gjelder objektive mål på fysisk aktivitet. Det er også en betydelig mindre omfattende metode for innsamling av data (S. A. Anderssen et al., 2008).

4.6 Statistisk analyse

Deskriptiv analyse for alle variabler ble i første omgang utført. Intern reliabilitetsanalyse, Cronbachs alfa, ble gjennomført for samtlige skalaers underkategorier. Regresjonsanalyser ble gjennomført for å belyse sammenhenger mellom behovsstøtte, motivasjon til kroppsøvningsfaget og fysisk aktivitet på fritiden. Forskjellene mellom mellomtrinnet og ungdomstrinnet ble undersøkt ved hjelp av t-tester.

5 Resultater

5.1 Deskriptiv statistikk og skalareliabilitet

Deskriptiv statistikk og Cronbachs alfa-verdier er presentert i tabell 1. Antallet personer (N) varierer grunnet manglende variabler. Gjennomsnitt (M), standardavvik (SD), skjevhet, kurtosis samt minimum og maksimumsverdier er også tatt med. Noen skjevhetsverdier tyder på skjevfordelt data, men holder seg fortsatt innenfor verdiene ± 2 , som anses for grensen for bruk av tester på et intervallnivå (Pallant, 2013). Reliabiliteten til PLOC-R, autonomistøtte, kompetansestøtte og tilhørighetsstøtte ble målt og er presentert med Cronbachs alfa-verdier. Verdier over 0,70 anses å vise god reliabilitet i skalaer av psykometriske data (Nunnally, 1978). Ekstern regulering og amotivasjon viser lave verdier. Ingen positiv endring ble observert ved å endre på spørsmålssammensetningen. Ved å bryte ned observasjonene etter klassetrinn ble det synlig at ungdomstrinnet oppnådde en $\alpha = ,73$ for amotivasjon, mens mellomtrinnet landet på $\alpha = ,58$. For begge trinn vil fjerningen av det første spørsmålet om amotivasjon gi en marginal forbedring av reliabiliteten, likevel ikke stor nok til å flytte skalaen for amotivasjon på mellomtrinnet over en $\alpha = 0,70$. For ekstern regulering er også α -verdien høyere for ungdomstrinnet ($\alpha = ,69$) enn mellomtrinnet ($\alpha = ,60$). Ingen positiv endring var synlig ved ulike skalasammensetninger.

Tabell 1 Deskriptiv statistikk for alle variabler

Variabel	N	M	SD	Skjevhet	Kurtosis	Min-max	α
Selvbestemt motivasjon (SDI)	266	7.83	5.86	-.74	.04	-10.75 – 17.25	
Indre motivasjon	391	5.33	1.47	-.72	-.33	1.25 – 7.00	.83
Identifisert regulering	391	5.31	1.42	-.75	-.16	1.00 – 7.00	.78
Introjeksjonsregulering	382	3.26	1.61	.34	-.77	1.00 – 7.00	.73
Ekstern regulering	299	2.87	1.64	.67	-.50	1.00 – 7.00	.67
Amotivasjon	380	1.88	1.12	1.52	1.95	1.00 – 6.00	.65
Behovsstøtte	323	5.42	1.32	-1.16	.58	1.35 – 6.96	.94
Autonomistøtte	340	5.14	1.27	-.90	.08	1.60 – 7.00	.93
Kompetansestøtte	389	5.42	1.45	-1.07	.58	1.00 – 7.00	.89
Tilhørighetsstøtte	388	5.59	1.47	-1.22	.78	1.00 – 7.00	.93
Fysisk aktivitet på fritiden	398	5.02	3.15	.43	-.70	0.00 – 11.00	

SDI = selvbestemmelsesindeks

5.2 Korrelasjoner

Pearsons korrelasjoner ble gjennomført mellom samtlige variabler. Data er presentert i tabell 2 som viser total korrelasjon og tabell 3 og 4 som viser korrelasjoner i de respektive klassetrinnene, henholdsvis mellomtrinn og ungdomstrinn. Verdier nær 1 eller -1 anses å korrelere i stor grad, mens verdier nært 0 anses å ikke korrelere. I tillegg gis korrelasjonen en signifikansverdi ut fra hvor sannsynlig det er at resultatet ikke skyldes en tilfeldighet (Pallant, 2013).

Tabell 2 Korrelasjoner mellom alle variabler

Variabel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Selvbestemt motivasjon (SDI)	1										
2. Indre motivasjon	.84**	1									
3. Identifisert regulering	.54**	.61**	1								
4. Introjeksjonsregulering	-.25**	.03	.28**	1							
5. Ekstern regulering	-.56**	-.26**	-.03	.44**	1						
6. Amotivasjon	-.74**	-.38**	-.21**	.15**	.44**	1					
7. Behovsstøtte	.43**	.40**	.30**	-.00	-.07	-.28**	1				
8. Autonomistøtte	.43**	.39**	.31**	-.00	-.08	-.24**	.94**	1			
9. Kompetansestøtte	.42**	.38**	.31**	-.03	-.08	-.28**	.95**	.83**	1		
10. Tilhørighetsstøtte	.35**	.32**	.21**	-.04	-.08	-.27**	.95**	.85**	.84**	1	
11. Fysisk aktivitet på fritiden	.22**	.27**	.19**	.01	-.15**	-.06	.02	.01	.03	-.05	1

SDI = selvbestemmelsesindeks

** Korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivå.

* Korrelasjon er signifikant på 0,05 nivå.

Tabell 3 Korrelasjoner mellom alle variabler, mellomtrinnet

Variabel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Selvbestemt motivasjon (SDI)	1										
2. Indre motivasjon	.81**	1									
3. Identifisert regulering	.45**	.52**	1								
4. Introjeksjonsregulering	-.21**	.01	.31**	1							
5. Ekstern regulering	-.51**	-.14	.11	.40**	1						
6. Amotivasjon	-.67**	-.21**	-.08	.12**	.40**	1					
7. Behovsstøtte	.41**	.38**	.24**	-.02	-.07	-.21**	1				
8. Autonomistøtte	.43**	.38**	.28**	-.01	-.10	-.17*	.94**	1			
9. Kompetansestøtte	.39**	.34**	.25**	-.03	-.10	-.25**	.94**	.82**	1		
10. Tilhørighetsstøtte	.34**	.33**	.18**	-.04	-.12	-.25**	.95**	.84**	.85**	1	
11. Fysisk aktivitet på fritiden	.10	.18**	.09	.02	-.09	-.09	.10	-.08	-.08	-.13*	1

SDI = selvbestemmelsesindeks

** Korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivå.

* Korrelasjon er signifikant på 0,05 nivå.

Tabell 4 Korrelasjoner mellom alle variabler, ungdomstrinnet

Variabel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Selvbestemt motivasjon (SDI)	1										
2. Indre motivasjon	.87**	1									
3. Identifisert regulering	.64**	.73**	1								
4. Introjeksjonsregulering	-.25**	.07	.26**	1							
5. Ekstern regulering	-.57**	-.33**	-.13	.42**	1						
6. Amotivasjon	-.80**	-.58**	-.39**	.17*	.49**	1					
7. Behovsstøtte	.60**	.50**	.42**	-.08	-.28**	-.44**	1				
8. Autonomistøtte	.58**	.49**	.40**	-.05	-.29**	-.40*	.95**	1			
9. Kompetansestøtte	.57**	.48**	.43**	-.08	-.23**	-.38**	.95**	.86**	1		
10. Tilhørighetsstøtte	.47**	.35**	.28**	-.08	-.22**	-.33**	.95**	.87**	.82**	1	
11. Fysisk aktivitet på fritiden	.31**	.39**	.33**	.06	-.14	-.27**	.25**	.20*	.25**	-.15	1

SDI = selvbestemmelsesindeks

** Korrelasjon er signifikant på 0,01 nivå.

* Korrelasjon er signifikant på 0,05 nivå.

5.3 Regresjonsanalyser

Det ble gjennomført regresjonsanalyser for å se på determinasjonskoeffisienten for behovsstøtte og selvbestemmelsesindeksen og for selvbestemmelsesindeksen og fysisk aktivitet på fritiden. Verdiene er standardisert og viser derfor hvor mye en endring på ett standardavvik i den ene uavhengige variabelen vil gi utslag på den avhengige variabelen (Pallant, 2013). I tillegg til betakoeffisienten ble også en kvadrert r/R tatt med for å belyse hvor stor andel av den totale endringen i den avhengige variabelen kan tilskrives til den uavhengige variabelen. Analysen sier ikke noe om årsak virkning, men beskriver kun hvordan en endring i én av variablene gir utslag i den andre variabelen.

5.3.1 Behovsstøtte, selvbestemmelsesindeks og fysisk aktivitet på fritiden

En multipel regresjonsanalyse ble gjennomført for å forstå de tre behovsstøttende variabelenes determinerende effekt på selvbestemmelsesindeksen. Det ble funnet en signifikant regresjonslikning ($F(3,222) = 19,999$, $p < 0,001$) med en R^2 på ,213. Kun to av de tre variablene fra behovsstøtte ga signifikante resultater på den avhengige variabelen selvbestemmelsesindeks, henholdsvis autonomistøtte ($\beta = .28$, $t(221) = 2.23$, $p = 0.027$) og kompetansestøtte ($\beta = .39$, $t(221) = 3.02$, $p = 0.003$). Behovsstøtte som samlet variabel ga en signifikant regresjonslikning ($F(1,224) = 50,159$, $p < 0,001$) med en r^2 på ,183 og en betakoeffisient på ,428 ($t(223) = 7,082$, $p < 0,001$). Behovsstøtte har en signifikant determinerende sammenheng med

selvbestemmelsesindeksen, hovedsakelig forklart av endringer i kompetansestøtte og også i noen grad av autonomistøtte. En enkel regresjonsanalyse ble også gjennomført for å forutsi fysisk aktivitet på fritiden med utgangspunkt i selvbestemmelsesindeksen. Det ble funnet en signifikant regresjonslikning ($F(1,263) = 13,410, p < 0,001$) med en r^2 på ,049 og β på ,220 ($t(262) = 13,653, p < 0,001$).

5.4 T-tester

T-tester, gjennomsnitt (M) og standardavvik (SD) for mellomtrinnet og ungdomstrinnet er gjengitt i tabell 5. Signifikante forskjeller ble funnet for flere verdier ved forskjellige signifikansnivå mellom $p < 0,05$ og $p < 0,001$. Variasjonen i antallet besvarelser skyldes manglende variabler i utfyllelsen.

Tabell 5 T-test mellom mellom- og ungdomstrinnet

Variabel	Mellomtrinnet		Ungdomstrinnet		t	p
	M	SD	M	SD		
Selvbestemt motivasjon (SDI)	8.78	5.01	6.76	6.49	2.83	.005
	(N=141)		(N=125)			
Indre motivasjon	5.41	1.38	5.18	1.61	1.50	.135
	(N=244)		(N=141)			
Identifisert regulering	5.34	1.41	5.27	1.42	0.53	.599
	(N=245)		(N=146)			
Introjeksjonsregulering	3.12	1.54	3.48	1.70	-2.13	.034
	(N=238)		(N=144)			
Ekstern regulering	2.30	1.41	3.53	1.65	-6.96	.000
	(N=162)		(N=137)			
Amotivasjon	1.82	1.05	1.97	1.21	-1.31	.190
	(N=253)		(N=142)			
Behovsstøtte	5.26	1.37	5.67	1.20	-2.69	.007
	(N=198)		(N=125)			
Autonomistøtte	4.97	1.30	5.40	1.16	-3.10	.002
	(N=212)		(N=128)			
Kompetansestøtte	5.29	1.52	5.64	1.30	-2.35	.020
	(N=241)		(N=148)			
Tilhørighetsstøtte	4.22	1.08	3.95	1.27	-2.64	.206
	(N=241)		(N=147)			
Fysisk aktivitet på fritiden	5.19	3.12	4.71	3.19	1.49	.137
	(N=250)		(N=148)			

SDI = selvbestemmelsesindeks

6 Diskusjon

Elevers fysiske aktivitet på fritiden har vist seg å synke med alderen (S. A. Anderssen et al., 2008), og flere studier har også pekt på liknende trender i motivasjon til kroppsøving (Ntoumanis et al., 2009). Det er også blitt vist sammenheng mellom behovsstøtte i kroppsøving og fysisk aktivitet på fritiden (Hagger & Chatzisarantis, 2016). Med bakgrunn i dette ble det utformet problemstillinger for å se på forskjeller mellom mellomtrinnet og ungdomstrinnet i behovsstøtte, for å kunne belyse noe av årsaken til hvorfor motivasjonen til kroppsøving synker og kunne peke på områder hvor en kroppsøvingslærer kan fokusere for å fremme motivasjon til kroppsøving, og samtidig være en bidragsyter til fysisk aktivitet på fritiden. I denne studien er det sett på sammenhengen mellom behovsstøtte, motivasjon til kroppsøving og fysisk aktivitet på fritiden. Elever fra 5. til 10. klasse besvarte spørreskjema og resultatene er både sett på under ett og mellom mellom- og ungdomstrinnet. I første omgang vil instrumentenes reliabilitet og validitet diskuteres. Deretter vil de grunnleggende hypotesene for sammenheng mellom behovsstøtte, selvbestemt motivasjon i kroppsøving og fysisk aktivitet på fritiden belyses. Deretter vil klassetrinnene holdes opp mot hverandre for å undersøke ulikheter. Spesielt fokus vil legges på lærerens behovsstøtte knyttet til både motivasjon i kroppsøving og til fysisk aktivitet på fritiden.

6.1 Intern reliabilitet

Den indre reliabiliteten til måleinstrumentene er bedømt ved hjelp av Cronbachs alfa. Samtlige skalaer, PLOC-R (Vlachopoulos et al., 2011), LCQ (Williams & Deci, 1996), kompetanse og tilhørighet (Standage et al., 2005), har tidligere vist alfaverdier over hva Nunnally (1978) betegner som tilfredsstillende for psykometriske data, $\alpha > 0,70$. Likevel viser PLOC-R lave verdier på ekstern regulering og amotivasjon, noe som i det følgende vil diskuteres.

6.1.1 PLOC-R

Skjemaet hadde gjennomgående svake α -verdier for ekstern regulering og amotivasjon, spesielt ble det tydelig for mellomtrinnet. Ekstern regulering sin lave α -verdi kan ha årsak i at en stor andel av besvarelsene fra mellomtrinnet er blitt ekskludert grunnet manglende besvarelser, hovedsakelig knytte til spørsmålet om vurdering/karakter. Etersom elever på mellomtrinnet ikke får karakter kan det synes som elevene, med eller uten instruks fra lærer, har valgt å hoppe over spørsmålet. Spørsmålet synes å være viktig for skalaen, ettersom man ved å fjerne spørsmålet reduserer α -verdien fra ,58 til ,35. Manglende besvarelser kan derfor være en av årsakene til den dårlige reliabiliteten. Svakheter i reliabiliteten ser man også i amotivasjon, men årsaken synes å være en litt annen. Korrelasjonen mellom spørsmålene i amotivasjonskalaen

ligger mellom ,36 og ,10, for mellomtrinnet noe som viser mangelfull samvariasjon og kan være noe av årsaken til at skalaens reliabilitet viser α -verdier under ,70. Ettersom reliabiliteten for både ekstern regulering og amotivasjon hovedsakelig er mangelfull for mellomtrinnet kan det tenkes at alderen spiller en rolle. Vlachopoulos et al. (2011) fant ved utforming av den reviderte versjonen av skjemaet ingen signifikante variasjoner knyttet til kjønn og alder, noe som peker på at årsaken kan ligge i oversettelsesprosessen eller muligvis være en kulturell faktor. Også kulturelle faktorer er kontrollert for i tidligere studier, men da med blick på England og Hong Kong (Lonsdale et al., 2011). Selv om nevnt studie rapporterte om noen variasjoner i introjeksjonsregulering og ekstern regulering, i likhet med Ntoumanis (2005) og Hagger et al. (2005) var dette tydelig mest fremtredende for mellomtrinnet. Argumentene peker mot at oversettelsen av skjemaet ikke har gjort spørsmålene like tilgjengelige for elevene på mellomtrinnet kontra ungdomstrinnet, noe som kunne vært plukket opp i en pilotstudie. Skjemaet kunne også gjennomgått en standardisert oversettelsesprosedyre hvor skjemaet oversettes frem og tilbake av ulike oversettere til man ender opp med en oversatt versjon som ved oversettelse tilsvare originalskjemaet (Brislin, 1986).

6.2 Generelle hypoteser

Selvbestemmelsesteorien postulerer at de psykologiske behovene er grunnlaget for utviklingen av selvbestemt motivasjon, og fungerer som næringsstoffer for internaliseringsprosessen (Ryan & Deci, 2007). Støttes behovene, fremmes internaliseringen og den selvbestemte motivasjonen, neglisjeres behovene vil internaliseringen ende med et ytre lokus for kausalitet som er satt i sammenheng med lite fordelaktige utfall (Standage et al., 2005). Fra Deci og Ryans (1985) første definisjon av selvbestemt motivasjon til den transkontekstuelle modellen for motivasjon har en generell forståelse for sammenhenger vært utprøvd og bekreftet (Hagger et al., 2003; Ntoumanis, 2001; Ryan & Connell, 1989; Vallerand, 1997). I første omgang vil hypotesen om forholdet mellom behovsstøtte og selvbestemt motivasjon, og selvbestemt motivasjon og fysisk aktivitet på fritiden diskuteres. Til sist vil diskusjonen knyttes til variasjonen i selvbestemt motivasjon på mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

6.2.1 Behovsstøtte og selvbestemt motivasjon

Flere studier har vist sammenheng mellom behovsstøtte og motivasjon, mediert av de tre psykologiske behovene, autonomi, kompetanse og tilhørighet (Hagger et al., 2003; Standage et al., 2005). Ser man på korrelasjonen mellom behovsstøtte og motivasjon i kroppsøvningsfaget ser man en signifikant moderat samvariasjon noe som også gjenspeiles når man ser på betaverdien og i hvor stor grad endringen i selvbestemt motivasjon kan forklares av behovsstøtte. 18% av

variasjonen i selvbestemt motivasjon forklares av variasjon i behovsstøtte, og bryter man behovsstøtten ned i autonomistøtte, kompetansestøtte og tilhørighetsstøtte ser man at kompetansestøtte har størst innvirkning på selvbestemmelse. Noe som må nevnes er den negative betakoeffisienten for tilhørighetsstøtt. Verdien er ikke signifikant og bør derfor ikke vektlegges særlig, men det synes tydelig at tilhørighetsstøtte i disse resultatene ikke viser noe særlig positiv effekt på selvbestemt motivasjon.

Flere studier har lagt vekt på kompetansestøtte som en avgjørende faktor for den selvbestemte motivasjonen, mediert av kompetansefølelse som av flere anses å være det viktigste av de tre psykologiske behovene i en kroppsøvingssammenheng (Ntoumanis, 2001; Standage et al., 2006). Deci og Ryan (1985) og Vallerand (1997) argumenterte for at den relative vektingen av behovene avgjøres av deres situasjonelle signifikans. I en kroppsøvingssammenheng, hvor synligheten av evne og ferdigheter er høy, kan behovet for kompetanse være spesielt viktig (Ntoumanis, 2005). Autonomistøtte har også en signifikant påvirkning på selvbestemt motivasjon, mens tilhørighetsstøtte ikke synes å påvirke selvbestemt motivasjon i positiv grad. Dette avviker fra tidligere studier hvor tilhørighetsstøtte er blitt mediert og slår positivt ut på motivasjonen (Standage & Gillison, 2007; Standage, Gillison, & Treasure, 2007). Likevel er det også i andre studier ikke funnet en effekt av tilhørighet på motivasjon til kroppsøvingssammenheng (Standage & Gillison, 2007; Standage et al., 2012). Noe av årsaken kan ligge i at tilhørighetsbehovet også vil mediere andre forhold, som relasjonen til foreldre og medelever (Sun & Chen, 2010). Standage og Gillison (2007) argumenterer for at tilhørighetsbehovet kan synes å være mindre viktig i en kroppsøvingssammenheng og at behovet kan dekkes opp av andre mer distale innflytelser, noe som igjen gjør viktigheten av støtten fra lærer mindre utslagsgivende. Standage et al. (2012) forsøker å gi klarhet i problemstillingen gjennom fire punkter. Årsaken kan ligge i i) et mangelfullt mål på tilhørighetsrelaterte variabler i en kroppsøvingssammenheng, ii) mangelfull analyse som ikke fanger det nyanserte bildet mellom elev, medelever og lærere, iii) bruken av en motivasjonsindeks kan skjule de distale og proksimale forholdene mellom tilhørighet og handlingsreguleringer, iv) at behovet for kontekstspesifikk tilhørighetsstøtte kan skjules av et godt sikkert bakteppe av sosiale relasjoner (Ryan & Deci, 2000). Korrelasjonene mellom tilhørighetsstøtte og selvbestemt motivasjon (SDI), indre motivasjon og identifisert regulering er signifikant og lav, men tyder fortsatt på en sammenheng.

6.2.2 Selvbestemt motivasjon og fysisk aktivitet på fritiden

Utviklingen av den transkontekstuelle modellen for motivasjon har vist sammenhenger mellom selvbestemt motivasjon i kroppsøvingfaget og fysisk aktivitet på fritiden (Van den Berghe et al., 2014). Overføringen fra én kontekst til en annen kan forklares på to måter. Vallerand (1997) postulerte i sin teori at motivasjon knyttet til én kontekst kan legge grunnlag for motivasjonen til liknende aktiviteter i andre kontekster. En annen måte man kan forklare overføringen fra én kontekst til en annen er ved å se på tilfredsstillelsen av behov som knyttes til den ene konteksten og som også kan finnes igjen i den andre. Dette kan føre til et ønske om å tilfredsstille behovene, også i liknende kontekster (Hagger & Chatzisarantis, 2016).

Resultatene fra denne studien peker, i likhet med flere andre studier, på en sammenheng mellom motivasjon til kroppsøvingfaget og fysisk aktivitet på fritiden (Standage et al., 2012; Van den Berghe et al., 2014). Korrelasjonen viser en signifikant om enn lav verdi. Også regresjonsanalysene viser signifikante determinasjonskoeffisienter og betaverdier, men med relativt begrenset effekt av selvbestemt motivasjon i kroppsøvingfaget på fysisk aktivitet på fritiden. Dette samsvarer ikke med resultatene til Chatzisarantis og Hagger (2009). I nevnt studie ble det ikke funnet direkte effekt av selvbestemt motivasjon på fysisk aktivitet på fritiden, men autonomistøtte i kroppsøvingfaget hadde en sammenheng. Ser man til tidligere studier forklares variasjonen i faktisk fysisk aktivitet på fritiden som regel gjennom mål på motivasjon til fysisk aktivitet på fritiden, eller avgjørelseskonstruksjonene fra Ajzens (1991) teori om planlagt atferd (Hagger et al., 2005). Det kan tenkes at effekten man ser, medieres av én eller flere konstruksjoner i den transkontekstuelle modellen i likhet med flere tidligere studier (A. E. Cox et al., 2008; Hagger et al., 2003). Det må også trekkes inn at fysisk aktivitet på fritiden påvirkes av et sett med andre variabler i den andre konteksten, blant annet oppgave, miljø og individuelle forskjeller, og derfor kan det tenkes å være naturlig at determinasjonskoeffisienten vil være relativt lav (Vallerand, 1997). Blant annet ble foreldrenes og medelevenes støtte undersøkt i studien til Hagger et al. (2009), som med noe varierende resultat likevel kunne konkludere med at begge kunne spille en rolle for motivasjon på fritiden, hvor spesielt foreldrene spilte en rolle knyttet til intensjonsaspektet av den transkontekstuelle modellen.

6.3 Motivasjon til kroppsøving og skoletrinn

Som nevnt tidligere ser man tegn til at motivasjon til kroppsøvingfaget daler med alderen (Ntoumanis et al., 2009). Likevel er det studier som har vist at bildet er mer nyansert, blant annet grunnet variablene som utgjør motivasjon til kroppsøvingfaget og behovsstøtte (Yli-Piipari, 2011). I denne studien er målene for selvbestemt motivasjon og behovsstøtte holdt opp mot

hverandre for å se på forskjeller mellom mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Dette kan igjen gi pekere på hva en kroppsøvingslærer kan fokusere på for å fremme selvbestemt motivasjon og muligens også fremme den fysiske aktiviteten på fritiden. I første omgang vil selvbestemt motivasjon til kroppsøvingsfaget trekkes frem, med de underliggende skalaene. Deretter vil behovsstøtte trekkes frem. Variasjonene vil forsøkes forklart opp mot tidligere forskning og også i sammenheng med regresjonsanalysene gjort for

6.3.1 Selvbestemt motivasjon

Ser man på forskjeller i selvbestemt motivasjon (SDI) ser man en signifikant forskjell mellom mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Det kan se ut til at den selvbestemte motivasjonen er lavere på ungdomstrinnet enn mellomtrinnet. Liknende funn trekker Digelidis og Papaioannou (1999) frem i forskjellen mellom 10 åringer og 15 åringer. Årsaken knyttes opp til endringer i læringsklimaet hvor fokuset med økende klassetrinn i større grad rettes mot normative krav, konkurranse (Wigfield & Eccles, 2002). Samme årsaksforklaring brukes i liknende studier. Lepper et al. (2005) så på utviklingen av indre og ytre motivasjon fra tredje til åttende klasse, og viste en reduksjon i indre motivasjon og uendret ytre motivasjon. Dette samsvarer med resultater fra Ntoumanis et al. (2009) på eldre elever, som samsvarer med selvbestemmelsesindeksen i denne studien som peker på en reduksjon i selvbestemt motivasjon.

For å se på hvor forskjellene i selvbestemt motivasjon ligger ble t-tester gjort for hver av underkategoriene og signifikante forskjeller ble funnet i introjeksjonsregulering og ekstern regulering som utgjør ytre former for motivasjon. Ingen forskjeller ble funnet i indre motivasjon og identifisert regulering som kan betegnes som et mål på indre motivasjon. Lepper et al. (2005) gjorde ingen distinksjon på reguleringer, men resultatene kan sammenliknes med Ntoumanis et al. (2009) sin studie. I sistnevntes studie forble introjeksjonsregulering og ekstern regulering stabile over de tre årene målingene ble gjort. Eneste signifikante negative endring i ekstern motivasjon var hos elever med lav kompetansefølelse. De ulike resultatene kan tenkes å likevel kunne forklare med samme årsak som nevnt tidligere.

For å forstå forskjellene i introjeksjonsregulering og ekstern regulering kan man hente opp igjen noen av argumentene fra studien til Digelidis og Papaioannou (1999) som legger fokus på modning og skolens krav til elevene. Lepper et al. (2005) bruker også dette som forklaring på sine resultater, spesielt knyttet til et endret læringsklima, som i større grad vil fokusere på normative former for vurdering og kontrollerende læringsstrategier. Dette kan påvirke både

autonomifølelsen og kompetansefølelsen, som i denne studien og i andre sammenhenger har vist en negativ korrelasjon med den ekstern reguleringen (Taylor & Ntoumanis, 2007). Det kan også tenkes at elevers bevissthet på seg selv og eget selvbylde modnes og skinner igjennom i introjeksjonsregulering. Å fremme eller unngå å hemme sitt eget selvbylde i andres øyne, kan tenkes å være en viktigere faktor elever på ungdomstrinnet sett opp mot elever på mellomtrinnet (Wigfield & Eccles, 2002). Yli-Piipari (2011) argumenterer med liknende effekter, og peker på at et økt fokus på helse, utseende og gode karakterer, kan synes å være en årsak til at mer ytre former for regulering øker med alderen.

6.3.2 Behovsstøtte

Behovsstøtte har vist seg å være viktig for selvbestemt motivasjon, og medieres gjennom de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Gjennom den transkontekstuelle modellen har man skapt det teoretiske rammeverket til å forklare hvordan en læreres behovsstøtte kan påvirke elevens motivasjon i kroppsøvingfaget og hvordan denne kan påvirke fysiske aktivitet også utenom skoletid (Hagger et al., 2003). Det er vist god sammenheng mellom behovsstøtte og motivasjon til kroppsøvingfaget, og det kan tenkes at en negativ endring i selvbestemt motivasjon kan knyttes til en endring i opplevd behovsstøtte.

Elevene på ungdomsskolen opplever i denne studien høyere verdier i behovsstøtte, spesielt kompetansestøtte og autonomistøtte, enn elevene på mellomtrinnet. Dette kan tyde på at lærerne på ungdomstrinnet er flinkere til å tilrettelegge for miljø som støtter opp om elevers selvbestemmelse, medbestemmelse og samt gir et strukturert miljø hvor kompetansefølelsen kan fostres (Van den Berghe et al., 2013). Like vel ser man at den selvbestemte motivasjonen er lavere på ungdomstrinnet, hovedsakelig på grunn av en økning i introjeksjonsregulering og ekstern regulering. Dette strider mot hypotesen basert på antakelsen om at en reduksjon behovsstøtte kan forklare en reduksjon i selvbestemt motivasjon.

Det kan tyde på at ukjente faktorer spiller inn på ungdomstrinnet, eventuelt ikke spiller inn på mellomtrinnet. Som man har sett i studier knyttet til den transkontekstuelle modellen og fysisk aktivitet på fritiden, kan medelever og foreldre tenkes å spille en rolle også på selvbestemt motivasjon til kroppsøvingfaget (Hagger et al., 2009). Andre faktorer som ikke vil fanges av skjemaet for oppfattet behovsstøtte fra lærer, kan også være kontekstuelle variasjoner som fasiliteter, klassestørrelse, utstyr, kroppspress og tidligere erfaringer. Disse vil kunne slå ut på opplevd behovstilfredsstillelse, mediatoren for behovsstøtte, men ikke nødvendigvis fanges opp

av spørsmål knyttet til opplevd behovsstøtte. Det kan også tenkes at forskjellene vil kunne ha sammenheng med introjeksjonsregulering og ekstern regulering ettersom det er her vi ser forskjellene i motivasjon til kroppsøvfingsfaget. Forskjellene kan muligvis i større eller mindre grad attribueres karakterer, en vurderingsform som først innføres fra ungdomstrinnet. Også elevenes selvbevissthet er noe av forskjellen man ser mellom de to klassetrinnene, som tidligere nevnt i diskusjonen om motivasjon til kroppsøvfingsfaget. Ettersom det ikke er kontrollert for andre faktorer som kan spille inn på den selvbestemte motivasjonen, vil det være naturlig at noe av årsaken kan legges i utenforliggende årsaker.

7 Oppsummering og konklusjon

Denne oppgaven forsøker å kaste lys på sammenhenger mellom behovsstøtte, selvbestemt motivasjon til kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet på fritiden i et utvalg fra mellom- og ungdomstrinnet. Utgangspunkt for problemstilling og hypoteser er selvbestemmelsesteorien, den hierarkiske modell for indre og ytre motivasjon og den transkontekstuelle modell for motivasjon. Studien er en kvantitativ tverrsnittstudie, hvor data er innhentet gjennom spørreskjema. Data er analysert og resultatene presentert samt diskutert opp mot det teoretiske grunnlaget og tidligere forskning.

Resultatene i denne studien støtter opp om selvbestemmelsesteorien og peker på klare sammenhenger mellom behovsstøtte og selvbestemt motivasjon, spesielt for kompetansestøtte. Den støtter også opp om den transkontekstuelle modellen for motivasjon ved en svak sammenheng mellom motivasjon til kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet på fritiden (Hagger & Chatzisarantis, 2016). Studien viser også lavere selvbestemt motivasjon hos elevene på ungdomstrinnet, hovedsakelig forklart med en endring i introjeksjonsregulering og ekstern regulering. Studien bidrar med de sistnevnte resultatene til et forskningsfelt uten en samlet konsensus om utviklingen av selvbestemt motivasjon til kroppsøvingsfaget gjennom barne-, ungdoms- og videregående skole (A. E. Cox et al., 2008; Ntoumanis et al., 2009; Yli-Piipari, 2011).

Implikasjonene slike resultater bringer med seg kan omhandle læreres undervisningspraksis og begrunnelsen til kroppsøvingsfaget. Behovsstøttende læreratferd kan ha positiv innvirkning på elevens selvbestemte motivasjon til kroppsøvingsfaget. Selvbestemt motivasjon til kroppsøvingsfaget kan ha positiv innvirkning på fysisk aktivitet på fritiden. Behovsstøtte synes å ha en viktig plass i kroppsøvingsfaget og kan være med på å nå det grunnleggende målet ved faget "... å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede."

8 Videre forskning

Resultatene fra denne studien støtter opp om tidligere studier med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien. Den underbygger også den transkontekstuelle modellen for motivasjon, som forbinder kroppsøvingsteksten med fysisk aktivitet på fritiden. Mye forskning er gjort på selvbestemmelsesteorien og den transkontekstuelle modell for motivasjon, men fortsatt finnes det områder som trenger videre arbeid. Med utgangspunkt i denne studien og dens teoretiske bakgrunn kan flere områder trekkes frem.

En av begrensningene med tverrsnittstudier er forholdet mellom årsak og virkning. Videre forskning på dette forholdet mellom selvbestemt motivasjon i kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet på fritiden, og kanskje enda viktigere dens relasjon til intensjon om fysisk aktivitet i fremtiden, vil være en spennende retning for den transkontekstuelle modellen. Slike sammenhenger kan være med på å underbygge kroppsøving som fag i skolen, men også forsterke kroppsøvingslærerens forståelse av nedslagskraften for arbeidet.

Longitudinelle studier knyttet til utviklingen av motivasjon til kroppsøvingsfaget, synes å være en mangelvare, i tillegg til å vise relativt sprikende resultater fra land til land. Her bør andre faktorer enn bare lærerens behovsstøtte kontrolleres for. Dette kan gi lærere et viktig redskap for å kunne skape gode undervisningsstrategier og jobbe mot kroppsøvingsfaget hovedmål.

9 Referanser

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*(1), 49.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179-211. doi: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Anderssen, N. (1993). Perception of physical education classes among young adolescents: do physical education classes provide equal opportunities to all students? *Health Education Research, 8*(2), 167-179. doi: 10.1093/her/8.2.167
- Anderssen, S. A., Kolle, E., Steene-Johannessen, J., Ommundsen, Y., & Andersen, L. B. (2008). *Fysisk aktivitet blant barn og unge i Norge*. (IS-1533). Helsedirektoratet
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. I W. J. Lonner & J. W. Berry (Red.), *Field methods in educational research* (s. 137-164). Newbury Park, CA: Sage.
- Chatzisarantis, N. L. D., & Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology & Health, 24*(1), 29-48. doi: 10.1080/08870440701809533
- Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., Biddle, S. J. H., Smith, B., & Wang, J. C. K. (2003). A meta-analysis of perceived locus of causality in exercise, sport, and physical education contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25*(3), 284-306. doi: 10.1123/jsep.25.3.284
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. I M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Red.), *Self processes and development* (s. 268). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cox, A., Duncheon, N., & McDavid, L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 80*(4), 765-773.
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*(2), 222-239.
- Cox, A. E., Smith, A. L., & Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health, 43*(5), 506-513. doi: 10.1016/j.jadohealth.2008.04.020
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality, 62*(1), 119-142. doi: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*(6), 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 325-346. doi: 10.1080/00461520.1991.9653137

- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Uttalelse om prosjektet «Ungdata Junior»*. Hentet 28. mai 2017 fra <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/komiteenes-arbeid/Uttalelser/NESH/uttalelse-om-prosjektet-ungdata-junior-2016235/>
- Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9(6), 375-380.
- Digelidis, N., & Papaioannou, A. (2007). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9(6), 375-380. doi: 10.1111/j.1600-0838.1999.tb00259.x
- Gillison, F., Osborn, M., Standage, M., & Skevington, S. (2009). Exploring the experience of introjected regulation for exercise across gender in adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 309-319.
- Goudas, M., Biddle, S. J., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 453-463. doi: 10.1111/j.2044-8279.1994.tb01116.x
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2001). Motivation in physical education is correlated with participation in sport after school. *Psychological Reports*, 88(2), 491-496. doi: 10.2466/pr0.2001.88.2.491
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898. doi: 10.1037/0022-3514.52.5.890
- Guay, F., Boggiano, A. K., & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 643-650. doi: doi:10.1177/0146167201276001
- Guay, F., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(8), 992-1004.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). The trans-contextual model of motivation. I M. S. Hagger & N. L. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (s. 53-70). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2008). Self-determination theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 79-103. doi: 10.1080/17509840701827437
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2016). The trans-contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 360-407. doi: 10.3102/0034654315585005
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Barkoukis, V., Wang, C. K. J., & Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 376-390. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.376
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions

and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784-795. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.784

- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., & Harris, J. (2006). From psychological need satisfaction to intentional behavior: Testing a motivational sequence in two behavioral contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(2), 131-148.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Soos, I., Karsai, I., Lintunen, T., et al. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology & Health*, 24(6), 689-711. doi: 10.1080/08870440801956192
- Hassmén, N., & Hassmén, P. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Stockholm: SISU.
- Katz, I., & Assor, A. (2006). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19(4), 429-442. doi: 10.1007/s10648-006-9027-y
- Koka, A., & Hein, V. (2003a). The impact of sports participation after school on intrinsic motivation and perceived learning environment in secondary school physical education. *Kinesiology*, 35(1), 86-93.
- Koka, A., & Hein, V. (2003b). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 333-346. doi: 10.1016/s1469-0292(02)00012-2
- Kolle, E., Stokke, J. S., Hansen, B. H., & Anderssen, S. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2011*. (IS-2002). Oslo: Helsedirektoratet
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Lim, B. S. C., & Wang, C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 52-60. doi: 10.1016/j.psychsport.2008.06.003
- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S. C., & Sum, R. K. W. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine*, 48(1), 69-73. doi: 10.1016/j.ypmed.2008.09.013
- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2011). Measuring student motivation for physical education: Examining the psychometric properties of the perceived locus of causality questionnaire and the situational motivation scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(3), 284-292. doi: 10.1016/j.psychsport.2010.11.003
- McDavid, L., Cox, A. E., & Amorose, A. J. (2012). The relative roles of physical education teachers and parents in adolescents' leisure-time physical activity motivation and behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(2), 99-107. doi: 10.1016/j.psychsport.2011.10.003
- McDavid, L., Cox, A. E., & McDonough, M. H. (2014). Need fulfillment and motivation in physical education predict trajectories of change in leisure-time physical activity in early adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(5), 471-480. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.04.006
- McLachlan, S., & Hagger, M. S. (2010). Associations between motivational orientations and chronically accessible outcomes in leisure-time physical activity: Are appearance-related outcomes controlling in nature? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 102-107.

- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242. doi: 10.1348/000709901158497
- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.444
- Ntoumanis, N., Barkoukis, V., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 717-728. doi: 10.1037/a0014696
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*: McGraw-Hill College.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5th ed. utg.). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270-300. doi: 10.1037/0033-2909.134.2.270
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.
- Personvernombudet for forskning. (2012a). *Krav til samtykke*. Hentet 5. mars 2014 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>
- Personvernombudet for forskning. (2012b). *Skal det registreres personopplysninger?* Hentet 5. mars 2014 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldeplikttest>
- Prochaska, J. J., Sallis, J. F., Slymen, D. J., & McKenzie, T. L. (2003). A longitudinal study of children's enjoyment of physical education. *Pediatric Exercise Science*, 15(2), 170-178.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. doi: 10.1080/00461520903028990
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427. doi: 10.1111/1467-6494.ep9510042298
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. I M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (s. 1-20). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 124-137. doi: 10.1080/02701367.1991.10608701

- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 325-339.
- Shen, B. (2014). Outside-school physical activity participation and motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 84(Pt 1), 40-57. doi: 10.1111/bjep.12004
- Shen, B., McCaughy, N., & Martin, J. (2008). Urban adolescents' exercise intentions and behaviors: An exploratory study of a trans-contextual model. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 841-858. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.09.002
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.97
- 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. doi: 10.1348/000709904X22359
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: a self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 77(1), 100-110. doi: 10.1080/02701367.2006.10599336
- Standage, M., & Gillison, F. (2007). Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 704-721. doi: 10.1016/j.psychsport.2006.12.004
- Standage, M., Gillison, F., & Treasure, D. C. (2007). Self-determination and motivation in physical education. I M. S. Hagger & N. L. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (s. 71-85). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N., & Treasure, D. C. (2012). Predicting students' physical activity and health-related well-being: A prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(1), 37-60.
- Sun, H., & Chen, A. (2010). A pedagogical understanding of the self-determination theory in physical education. *Quest*, 62(4), 364-384. doi: 10.1080/00336297.2010.10483655
- Taylor, I. M., & Lonsdale, C. (2010). Cultural differences in the relationships among autonomy support, psychological need satisfaction, subjective vitality, and effort in British and Chinese physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(5), 655-673.
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.747
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(1), 75-94.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/>

- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360. doi: 10.1016/s0065-2601(08)60019-2
- Vallerand, R. J. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. I C. D. Spielberger (Red.), *Encyclopedia of applied psychology* (Vol. 2, s. 427-435). Tampa, USA: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. I M. S. Hagger & N. L. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (s. 255-279). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. doi: 10.1177/0013164492052004025
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., et al. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 650-661. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.04.006
- Van den 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*, 19(1), 97-121. doi: 10.1080/17408989.2012.732563
- Viira, R., & Koka, A. (2012). Participation in afterschool sport: Relationship to perceived need support, need satisfaction, and motivation in physical education. *Kinesiology*, 44(2), 199-208.
- Vlachopoulos, S. P., Katartzi, E. S., Kontou, M. G., Moustaka, F. C., & Goudas, M. (2011). The revised perceived locus of causality in physical education scale: Psychometric evaluation among youth. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 583-592. doi: 10.1016/j.psychsport.2011.07.003
- Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S. V., & Prusak, K. A. (2008). Effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 385-398.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2011). *Foundation of Sport and Exercise Psychology* (5. utg.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. *Development of achievement motivation*, 91, V120.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779. doi: 10.1037/0022-3514.70.4.767
- Yli-Piipari, S. (2011). *The development of students' physical education motivation and physical activity: A 3.5-year longitudinal study across grades 6 to 9*. University of Jyväskylä.
- Yli-Piipari, S., Leskinen, E., Jaakkola, T., & Liukkonen, J. (2012). Predictive role of physical education motivation: The developmental trajectories of physical activity during grades 7-9. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(4), 560-569.

10 Vedlegg 1: Spørreundersøkelsen

SPØRREUNDERSØKELSE OM DEG OG KROPPSØVINGSFAGET

Tusen takk for at du svarer på denne undersøkelsen!

Ved å besvare denne undersøkelsen og levere den inn samtykker du til å delta i studien.

Det er helt frivillig å delta og helt anonymt.

Når du svarer på en skala fra 1 til 7, bruk hele spekteret.

Prøv å svare på spørsmålene og utsagnene så ærlig som mulig.

Jeg vil vite akkurat DIN mening om kroppsøvingfaget!

Sett ring. Ett svar per spørsmål.

Hvem er du?

Gutt | Jente | Ønsker ikke svare

Hvor gammel er du og i hvilken klasse går du?

9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 år, 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. klasse

Hvordan kommer du deg vanligvis til skolen?

Med bil eller motorsykkel

Med buss, båt og/eller tog

Med sykkel

Går

Hvor lang tid bruker du vanligvis på vei til skolen?

Mindre enn 5 minutter

6 til 15 minutter

16 til 30 minutter

31 minutter til 1 time

Mer enn 1 time

Hvor mange timer per uke driver du med fysisk aktivitet som gjør deg andpusten eller svett utenom skoletid?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 timer eller mer

Hvor slitsom er denne aktiviteten?

Driver ikke noen aktivitet

Litt anstrengende

Ganske anstrengende

Meget anstrengende

Svært anstrengende

Sett ring. Ett svar per utsagn. Bruk hele skalaen.

1 = stemmer ikke i det hele tatt

7 = stemmer helt

Jeg deltar i kroppsøving...

Men jeg vet ikke hvorfor.	1 2 3 4 5 6 7
For da får jeg ikke en lav karakter/vurdering.	1 2 3 4 5 6 7
Fordi jeg ville følt meg dårlig hvis læreren tenkte at jeg er dårlig i kroppsøving.	1 2 3 4 5 6 7
Fordi det er viktig for meg å gjøre det bra i kroppsøving.	1 2 3 4 5 6 7
Fordi kroppsøving er kjekt.	1 2 3 4 5 6 7
Men jeg forstår ikke hvorfor vi skal ha det.	1 2 3 4 5 6 7
For at læreren ikke skal kjeft på meg.	1 2 3 4 5 6 7
Fordi jeg ville fått dårlig samvittighet ovenfor meg selv hvis jeg ikke deltok.	1 2 3 4 5 6 7
Fordi det er viktig for meg å bli bedre i de ferdighetene vi øver på i kroppsøving.	1 2 3 4 5 6 7
Fordi kroppsøving er spennende.	1 2 3 4 5 6 7
Men jeg føler jeg kaster bort tiden min.	1 2 3 4 5 6 7
Fordi det er regelen.	1 2 3 4 5 6 7
Fordi jeg ville følt meg dårlig hvis de andre elevene tenkte at jeg er dårlig i kroppsøving.	1 2 3 4 5 6 7
Fordi det er viktig for meg å bli bedre i de idrettene vi øver på i kroppsøving.	1 2 3 4 5 6 7
Fordi jeg liker å lære nye ferdigheter.	1 2 3 4 5 6 7
Men jeg ser ikke hva jeg får ut av det.	1 2 3 4 5 6 7
Fordi det ville plaget meg hvis jeg ikke deltok.	1 2 3 4 5 6 7
Fordi det er viktig for meg å prøve.	1 2 3 4 5 6 7
Fordi kroppsøving er morsomt.	1 2 3 4 5 6 7

Sett ring. Ett svar per utsagn. Bruk hele skalaen.

1 = stemmer ikke i det hele tatt

7 = stemmer helt

I kroppsøvingstimene...

Gir læreren oss valg og valgmuligheter.	1 2 3 4 5 6 7
Føler vi oss forstått av læreren.	1 2 3 4 5 6 7
Kan vi være åpne med læreren i løpet av timen.	1 2 3 4 5 6 7
Viser læreren tro på at vi kan gjøre det bra i kroppsøving.	1 2 3 4 5 6 7
Føler vi at læreren aksepterer oss.	1 2 3 4 5 6 7
Gjør læreren det klart hva som er målet for timen og hva vi må gjøre.	1 2 3 4 5 6 7
Oppfordrer læreren oss til å stille spørsmål.	1 2 3 4 5 6 7
Føler vi at vi kan stole på læreren.	1 2 3 4 5 6 7
Svarer læreren utdypende og med omtanke på de spørsmålene vi måtte ha.	1 2 3 4 5 6 7
Tar læreren hensyn til følelsene våre på en god måte.	1 2 3 4 5 6 7
Føler vi at læreren bryr seg om oss som mennesker.	1 2 3 4 5 6 7
Liker vi ikke hvordan læreren snakker til oss.	1 2 3 4 5 6 7
Prøver læreren å sette seg inn i hva vi mener før hun/han foreslår endringer.	1 2 3 4 5 6 7
Føler vi at vi kan dele følelsene våre med læreren.	1 2 3 4 5 6 7
Lytter læreren til hvordan vi ønsker å gjøre ting.	1 2 3 4 5 6 7

Sett ring. Ett svar per utsagn. Bruk hele skalaen.

1 = stemmer ikke i det hele tatt

7 = stemmer helt

I kroppsøvingstimene...

Hjelper læreren oss å forbedre oss.	1 2 3 4 5 6 7
Får læreren oss til å føle vi er gode i kroppsøving.	1 2 3 4 5 6 7
Føler vi at læreren ønsker at vi skal gjøre det bra.	1 2 3 4 5 6 7
Får læreren oss til å føle at vi klarer aktiviteten i timen.	1 2 3 4 5 6 7

I kroppsøvingstimene...

Støtter læreren oss.	1 2 3 4 5 6 7
Oppfordrer læreren oss til å jobbe sammen mens vi øver.	1 2 3 4 5 6 7
Viser læreren respekt for oss.	1 2 3 4 5 6 7
Viser læreren interesse for oss.	1 2 3 4 5 6 7
Føler vi at læreren er vennlig mot oss.	1 2 3 4 5 6 7

11 Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte

Informasjon om studie

Bakgrunn og formål

Dette er en forespørsel om ditt barns deltakelse i en studie for å belyse sammenhengen mellom motivasjon i kroppsøvingsfaget, lærerstøtte og fysisk aktivitet utenom skoletid. Mer spesifikt effekten av lærerstøtte og fysisk aktivitet utenom skoletid på motivasjonen til kroppsøvingsfaget. Målet vil være å peke på metoder for å øke motivasjonen til barne- og ungdomsskoleelever i kroppsøvingsfaget. Alle elever i 5. til 10. klasse som deltar i den ukentlige kroppsøvingsundervisningen inviteres uten andre forutsetninger.

Undersøkelsen er helt anonym og det er helt frivillig å delta i studien.

Denne studien gjøres som en del av min masteroppgave i utdanningsvitenskap ved Universitetet i Stavanger og slutført prosjekt ønskes publisert i et internasjonalt tidsskrift.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Data samles inn gjennom et kort spørreskjema i løpet av en skoletime. Spørsmålene omhandler fysisk aktivitet utenom skoletid, motivasjon til kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærerens støtte til elevene. Spørreskjemaet tar rundt 10 minutter å besvare. Elever som ikke deltar gjennomfører et alternativt opplegg.

Hva skjer med informasjonen?

Informasjonen som hentes inn vil kun bli brukt i den hensikt beskrevet ovenfor. Data som samles inn vil ikke knyttes opp mot navn eller andre direkte eller indirekte forbindelser til eleven. Studien er på bakgrunn av dette ikke meldepliktig hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Behandlingen av data vil utføres av undertegnede, med assistanse fra veileder. Informasjon i den ferdige oppgaven vil på ingen måte kunne knyttes opp mot eleven som deltar i studien. Prosjektet skal etter planen avsluttes 12. juni.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig for eleven å delta i studien, og eleven kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn før levert undersøkelse. Ønsker du ikke at ditt barn skal delta? Ta kontakt med klasseforstander.

12 Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærer

Innsamling av data

Først, tusen hjertelig takk for hjelpen med datainnsamlingen til min masteroppgave. Prosjektet har som mål å belyse utviklingen av motivasjon til kroppsøvingsfaget og hvilken sammenheng motivasjonen har med støtte fra læreren. Prosjektet skal besvares av mange elever, fra forskjellige klassetrinn og skoler, men målet er at innsamlingen skal bli så lik som mulig på hver skole. Det settes stor pris på om du kan følge disse retningslinjene for gjennomføring av datainnsamlingen.

- 1) Informer om undersøkelsen:
 - a. Masterstudie ved Universitetet i Stavanger
 - b. Utvikling av motivasjon i kroppsøvingsfaget fra barneskole til ungdomsskole
 - c. Spørreskjemaet tar rundt 10 minutter å besvare
 - d. Undersøkelsen er helt anonym
 - e. Undersøkelsen er helt frivillig å gjennomføre
 - i. Alternativt opplegg bør være like fristende (f.eks. gjøre lekser)
 - f. Det er viktig å besvare oppriktig
- 2) Del ut undersøkelsen
- 3) Be elevene lese gjennom informasjonen på fremsiden før undersøkelsen
- 4) Samle inn skjemaer
- 5) Undersøkelsene skal holdes fri for markeringer som kan knyttes til person eller spesifikk klasse på skolen, dette for å bevare elevens totale anonymitet
- 6) Ta kontakt med meg for innhenting av data