

Christoffer Tørnby Eriksen

Trivsel i Kroppsøving

En Kvantitativ Tilnærming Til Videregående
Elevs Trivsel i Kroppsøving

Masteroppgave i Samfunns- og Idrettsvitenskap

Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen

Mai 2020

Christoffer Tørnby Eriksen

Trivsel i Kroppsøving

En Kvantitativ Tilnærming Til Videregående Elevers
Trivsel i Kroppsøving

Masteroppgave i Samfunns- og Idrettsvitenskap
Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Christoffer Tørnby Eriksen

Trivsel i Kroppsøving

- En Kvantitativ Tilnærming Til Videregående Elevers Trivsel i
Kroppsøving

Mastergradsavhandling i Idrettsvitenskap

Trondheim, våren 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU

Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne oppgaven handler om trivsel i kroppsøving. Kroppsøving er et fag som generelt er godt likt av elevene, men nyere rapporter forteller at opptil 30 % av elever enten ikke liker eller hater faget (Borgen & Lierhaug, 2012). Studiens formål var å undersøke hvilke psykologiske faktorer som påvirker elevenes trivsel i kroppsøvingfaget. Studien baserer seg på en kvantitativ tilnærming der elever fra 1., 2. og 3. trinn ved en videregående skole gjennomførte en spørreundersøkelse (n=610). Studiens teorigrunnlag baserer seg på Martin Seligman (2011) sine begreper om positive relasjoner og prestasjon fra hans trivselsmodell, og de grunnleggende psykologiske behovene fra "Self-Determination Theory" utviklet av Deci & Ryan (1985).

Studiens resultater viser at alle de teoretiske begrepene har en innvirkning på elevenes trivsel i kroppsøving. Prestasjon er den variabelen som innehar den desidert største forklaringskraften av alle de uavhengige variablene. Den multivariate analysen viser at det ikke er forskjell mellom gutter og jenters trivsel i kroppsøving. Dette strider imot tidligere forskning på feltet som viser at gutter generelt trives bedre i faget enn jenter. Det ble derimot funnet et samspillsledd mellom trivsel på trening og kjønn som viser at gutter opplever større virkning av trivsel på trening når det kommer til trivsel i faget. Med andre ord vil en gutt ofte trives bedre i faget enn en jente som trives like godt på trening.

Studien reflekterer også på endringene de uavhengige variablene opplever fra en korrelasjonsanalyse til en multivariat analyse. Resultatene viser at variabler som autonomi og kompetanse svekkes, mens prestasjon, trivsel på trening og trivsel på skolen styrkes. Disse endringene attribueres til kjennetegnene ved kroppsøvingen. Fagets organisering tilrettelegger for økningen trivsel på trening og skole opplever, mens autonomi svekkes. Samtidig blir sammenligninger med idrettskonteksten brukt som forklaring på at prestasjon økes og kompetanse svekkes. I likhet med i idrett er det viktig i kroppsøvingen å vise at man er bedre enn medelevene gjennom konkurranse for å tilegne seg best mulig karakter.

Nøkkelord: Trivsel, kroppsøving, positive relasjoner, prestasjon, autonomi, kompetanse, tilhørighet, videregående skole

Abstract

The goal of this study is to investigate well-being in physical education. Physical education is a subject that is generally well-liked by students, but recent reports indicate that up to 30% of students either do not like or hate the subject (Borgen & Lierhaug, 2012). The study looks closer into which psychological factors that influences the pupil's well-being in physical education. The study is based on a quantitative approach where pupils from 1., 2. and 3. grade from one high school conducted a survey (n=610). The theoretical foundation of the study is based on Martin Seligman's (2011) concepts of positive relations and performance from his well-being model, and the basic psychological needs from "Self-Determination Theory" developed by Deci & Ryan (1985).

The results of the study show that all of the theoretical concepts play a part on the pupils' well-being in physical education. Performance is the variable that has the biggest impact of all the independent variables. The multivariate analysis shows that it is no difference in well-being between boys and girls in physical education. This result goes against previous research that shows that boys generally like the subject better than girls. On the other hand, an interaction link between well-being in exercise and gender was found which shows that boys experience a greater effect of well-being in exercise when it comes to well-being in the subject. In other words, a boy will often thrive better in the subject than a girl who equally thrives in exercise.

The study also reflects on the changes the independent variables experience from a correlation analysis to a multivariate analysis. The results show that variables such as autonomy and competence are weakened, while performance, well-being in exercise and well-being at school are strengthened. These changes are attributed to the characteristics of physical education. The subject's organization facilitates the increase that well-being in exercise and school experience, while autonomy is impaired. At the same time, comparisons with the sports context are used to explain that performance is increasing, and competence is impaired. Like in sports, it is important in physical exercise to show that one is better than fellow pupils through competition in order to acquire the best possible grade.

Keywords: Well-being, physical education, positive relations, performance, autonomy, competence, relatedness, high school

Forord

Gjennom en interessant idrettsutdannelse av idrettens mange temaer har jeg funnet at min nysgjerrighet på menneskers trivsel, spesielt innen kroppsøving, har blitt et av mine størst interessefelt. Det var derfor et enkelt valg når jeg skulle velge tema for min masteroppgave. Gjennom å dykke dypere inn i trivsel i kroppsøving har arbeidet med oppgaven gitt meg en bedre forståelse av kroppsøving som felt, og jeg har oppdaget både muligheter og utfordringer innen feltet. Oppgaven har tilført meg både faglig kunnskap, og erfaringer med målrettet og strukturert arbeid. Arbeidet har ikke bare vært en dans på roser, og det har ført med seg timer med frustrasjon og fortvilelse. Med dette satt til side, har jeg nå produsert en ferdig masteroppgave jeg er stolt over. I den forbindelse er det flere som fortjener en stor takk.

Denne undersøkelsen kunne ikke blitt gjennomført uten hjelpen fra alle som har bidratt til gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Dermed ønsker jeg først og fremst å takke skolen som har deltatt, alle lærere som har vært involvert og elevene som har gjennomført undersøkelsen. Deres deltagelse har vært svært bidragende til at jeg har hatt muligheten til å bidra med ny kunnskap til feltet.

Veilederen min, Jan Erik Ingebrigtsen, fortjener også en veldig stor takk. Du har kommet med fantastiske innspill og råd både før og under arbeidet med oppgaven som jeg ikke kunne vært foruten. Tusen takk for at du har gitt meg god faglig støtte, samt at du har hatt tro på mine ferdigheter til å gjennomføre et krevende arbeid som dette. Dine innspill og bidrag har veiledet meg gjennom en jungel av valg og utfordringer, og jeg kunne ikke ha klart dette uten deg.

Jeg ønsker også å takke mine foreldre for all støtte jeg har fått til å følge mine interesser innenfor idrettsfaget.

Avslutningsvis vil jeg takke Marie Sortland for all moralsk støtte under hele arbeidsprosessen. Du har vært god som gull, og litt til.

Tusen takk!

Christoffer Tørnby Eriksen

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1 – Innledning	11
1.1 <i>Problemsstilling</i>	14
Kapittel 2 – Tidligere forskning.....	15
2.1 <i>Trivsel i kroppsøving</i>	15
2.2 <i>Grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving</i>	19
Kapittel 3 – Teori	23
3.1 <i>Trivsel</i>	23
3.1.1 <i>Seligmans trivselsmodell</i>	25
3.2 <i>Grunnleggende psykologiske behov</i>	28
3.2.1 <i>Autonomi</i>	29
3.2.2 <i>Kompetanse</i>	31
3.2.3 <i>Tilhørighet</i>	32
Kapittel 4 – Metode.....	35
4.1 <i>Spørreundersøkelse</i>	36
4.1.1 <i>Utforming av selvutfyllingsskjema</i>	37
4.2 <i>Gjennomføring av datainnsamlingen</i>	38
4.3 <i>Databehandling</i>	39
4.4 <i>Avhengig variabel</i>	40
4.5 <i>Uavhengige variabler</i>	40
4.6 <i>Forutsetning for regresjonsanalyse</i>	42
4.7 <i>Reliabilitet og validitet</i>	44
Kapittel 5 – Resultater	46
5.1 <i>Svarfordeling</i>	46
5.2 <i>Korrelasjonsanalyse</i>	47
5.3 <i>Multivariat analyse</i>	48

Kapittel 6 – Diskusjon.....	50
6.1 <i>Relasjoner og trivsel i kroppsøving</i>	50
6.2 <i>Prestasjoner og trivsel i kroppsøving</i>	54
6.3 <i>Autonomi og trivsel i kroppsøving</i>	58
6.4 <i>Kompetanse og trivsel i kroppsøving.....</i>	60
6.5 <i>Trivsel som kompleks modell</i>	62
6.6 <i>Avrunding.....</i>	65
Kapittel 7 – Videre forskning.....	68
Litteraturliste.....	69
Vedlegg.....	79

Kapittel 1 – Innledning

Det er bekymring rundt aktivitetsnivået til barn og unge i Norge. Kolle, Stokke, Hansen og Andersen (2012) rapporterer at et betydelig antall barn og unge ikke møter Helsedirektoratets målsettinger når det kommer til daglig fysisk aktivitet. En viktig arena for arbeidet med å få, og holde, barn og unge aktive er skolen, og spesielt er kroppsøvfingsfaget viktig med tanke på fysisk aktivitet og bevegelse i skolen (Ingebrigtsen & Mehus, 2006). Studier viser at det kan være en positiv korrelasjon mellom holdninger, trivsel og deltagelse i kroppsøving i barne- og ungdomsårene og senere fysisk aktivitet i voksen alder (Hashim, 2007; Hashim, Grove & Whipp, 2008).

I læreplanen for kroppsøving formuleres formålet med faget slik:

"Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader. Faget skal bidra til at elevane lærer, sansar, opplever og skaper med kroppen. Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel saman med andre fremjer kroppsøving samarbeid, forståing og respekt for kvarandre. Faget skal bidra til at elevane utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål. Innsatsen til elevane er derfor ein del av kompetansen i kroppsøving. Faget skal motivere elevane til å halde ved like ein fysisk aktiv og helsefremjande livsstil etter avslutta skulegang og i framtidig arbeidsliv" (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2).

Videre fremmer Utdanningsdirektoratet (2020b) at kroppsøvfingsfaget skal bidra til å gi elevene anledning til å praktisere og reflektere over samarbeid, medvirkning, likestilling og likeverd. Faget skal legge til rette for at elevene får mulighet til å tøyne egne grenser. Tradisjonelle bevegelsesaktiviteter i samfunnet skal tas vare på, men elevene skal også ha mulighet til å utøve eksperimentelle og kreative løsninger i alternative bevegelsesformer. Faget skal i tillegg fremme et positivt selvbylde som kan gi elevene en trygg identitet.

Kirk (2005) hevder at sannsynligheten for at man vil være fysisk aktiv senere i livet kan økes ved deltagelse i kroppsøving, og at det derfor er en svært viktig oppgave å ivareta elevenes trivsel i kroppsøvfingsfaget. Da kroppsøvfingskonteksten består av et miljø hvor elevene blir eksponert for biologiske, sosiale og psykologiske forskjeller, kan dette være en meget

utfordrende oppgave. Dette mangfoldet gjenspeiles også i elevenes trivsel i faget (Biddle & Asare, 2011).

I læreplanen for kroppsøving legges det vekt på at elevene skal oppleve mulighet til å selv delta i planlegging og gjennomføring av deler av undervisningsopplegget, samt at de skal utvikle seg gjennom samarbeid med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Med andre ord trekkes begreper som autonomi og tilhørighet/relasjoner frem som viktige begreper i kroppsøvingskonteksten. Opplevelse av kompetanse er derimot det som ofte kobles sammen med deltagelse i kroppsøvingen. Det viser at det er mer sannsynlig at elevene deltar i faget dersom de opplever at de mestrer oppgavene de holder på med (Fairclough, Stratton & Baldwin, 2002). Den årlige elevundersøkelsen, som omhandler skolen generelt, kan bidra til å underbygge denne oppfattelsen i skolen. Undersøkelsen viser at elevene på videregående skoler i hele landet i skoleåret 2019-2020 trives meget godt på skolen. De rapporterer også høy grad av mestring, men tallene viser at elevene opplever mindre grad av medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dersom det er individets oppfattelse av kompetanse som er en avgjørende faktor for elevenes innsats i kroppsøvingsfaget, så kan kroppsøving i skolen ha vært mindre effektiv i sitt arbeid om å nå målsettingen om å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Duda, 1989).

Säfvenbom, Haugen og Bulie (2015) tegner et relativt mørkt bilde med sin statistikk over elevers trivsel i kroppsøving. 44 % av elevene rapporterte at de ikke var fornøyd med kroppsøvingsopplegget, 32 % mislikte måten faget ble formidlet på, og 12 % svarte at de ikke likte faget. Tidligere forskning indikerer også at gutter generelt trives bedre i faget enn jenter, at de opplever høyere grad av kompetanse i aktivitetene og at de er mer positive til innholdet i timene. I tillegg ser man indikasjoner på at de som trener i et organisert idrettslag eller på treningssenter opplever høyere grad av trivsel i kroppsøvingsfaget (Gao, 2009; Kaj et al., 2015; Säfvenbom et al., 2015).

Borgen og Lierhaug (2012) forteller at inntil en tredjedel av elevene misliker eller hater kroppsøvingsfaget. Dette kan tyde på at skolen per i dag ikke når læreplanens mål om livslang bevegelsesglede og kroppsøving for alle. Ingebrigtsen og Mehus (2006) argumenterer for at man bør fokusere mer på hvordan elevene opplever faget. Ved å finne grunner til hvorfor elever trives eller mistrives kan man få en bedre forståelse av hvordan elevene opplever faget, som igjen kan føre til at man får et klarere bilde på hvordan kroppsøvingsfaget bør gjennomføres

for å skape motivasjon og trivsel. Dette kan igjen bidra til at man kommer nærmere å oppfylle fagets målsetninger.

Trivsel (well-being) har opplevd økende interesse innen forskning de siste tiårene (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999; Kahneman, Diener & Schwarz, 1999; Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002; Statham & Chase, 2010). Tidlig oppstod problematikken i trivselsbegrepets forskningshistorie da det ble identifisert at begrepet manglet en tydelig definisjon. Problematikken fremstilles slik; *"the absence of theory-based formulations of well-being is puzzling"* (Ryff & Keyes, 1995, s. 719-720). Definisjonsproblemet forblir delvis uløst den dag i dag, og har igjen ført til uskarpe og brede definisjoner av trivsel (Dodge, Daly, Huyton & Sanders, 2012; Forgeard, Jayawickreme, Kern & Seligman, 2011). Thomas (2009) fremstiller trivsel som begrep som immateriell, vanskelig å definere, og enda vanskeligere å måle. Selv om det finnes ulike forståelser av trivselsbegrepet, finnes det to forståelser som regnes som mer utbredt; nemlig den hedoniske forståelsen og begrepet eudaimonia (Ryan & Deci, 2001). Hedonismen definerer trivsel som lykke i form av tilstedeværelse av positiv innvirkning og fravær av negativ innvirkning (Kahneman et al., 1999). Eudaimonia definerer trivsel som det å leve et komplett menneskelig liv, eller realisering av verdsatt menneskelig potensial. En slik forståelse av begrepet opprettholder en tanke om at ikke et hvert utfall som en person kan verdsette vil føre til opplevelse av trivsel. Trivsel forutsetter at individet lever i samsvar med sitt sanne jeg. Eudaimonia oppstår dermed når menneskers handlinger samsvarer med dypt verdsatte verdier, og er holistisk engasjert (Ryan & Deci, 2001). Utviklingen av trivsel som begrep presenteres nærmere i kapittel 3.

Martin Seligman presenterte i 2011 en modell med fem elementer som er med på å påvirke menneskers trivsel; *positive emosjoner, engasjement, positive relasjoner, mening og prestasjoner*. Han definerer tre kriterier i sin utvelgelse av disse fem elementene; nemlig at elementene må bidra til trivsel, elementene må være noe frie mennesker søker for sin egen del, og elementene må være definert og kunne måles uavhengig av de andre elementene. Blant disse fem elementene trekker han frem positive relasjoner og prestasjon som viktige elementer.

Ryan og Deci (2001) definerer "well-being" som *"a complex construct that concerns optimal experience and functioning"* (s. 141). Med andre ord mener de at trivsel har med gode erfaringer og det optimalt funksjonelle med mennesker å gjøre. De argumenterer for at den hedoniske forestillingen av "lykke" alene ikke kan fange opp begrepet trivsel. Dermed benytter de seg

også av det eudaimoniske perspektivet av trivsel for å tilegne seg en mer komplementær forståelse.

Deci og Ryan (2000) trekker frem at de grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet er essensielle for fasilitering av optimal fungering av vekst og integrasjon, i tillegg til svært fordelaktig når det kommer til sosial utvikling og personlig trivsel. De argumenterer for at tilfredsstillelse av samtlige psykologiske behov er nødvendig for å kunne optimalisere personlig trivsel hos et individ. Med andre ord vil dermed tilfredsstillelse av behovet for kompetanse og tilhørighet, men undertrykkelse av behovet for autonomi, føre til en form for svekkelse av trivsel. Tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene utvikler dermed både subjektiv trivsel i hedonisk betydning, og eudaimonisk trivsel. Det vil si at dersom individet opplever tilfredsstillelse av behovene vil han/hun være fornøyd med livet, samt å være preget av mer positive følelser enn av negative følelser. Dette vil legge til rette for individets trivsel.

1.1 Problemsstilling

For å få en bedre forståelse av trivsel i kroppsøvingsfaget kan det være nyttig å se på faktorene som ligger bak trivselen. Denne oppgaven har dermed som formål å få en bedre forståelse av hvilke faktorer som påvirker elevenes trivsel i kroppsøvingsfaget. For å gjøre dette blir det tatt utgangspunkt i Martin Seligman sin forståelse av positive relasjoner og prestasjon, samt Deci og Ryan sine grunnleggende psykologiske behov; autonomi, kompetanse og tilhørighet. For å generere denne kunnskapen stilles følgende forskningsspørsmål:

"Hvilke psykologiske behov bidrar til at elevene opplever trivsel i kroppsøvingen?"

Kapittel 2 – Tidligere forskning

De viktigste funnene fra tidligere forskning knyttet til trivsel og grunnleggende psykologiske behov i kroppsøvingsteksten vil bli presentert i denne delen av oppgaven. En slik fremstilling over hvilke aspekter tidligere forskning har knyttet til trivselen i kroppsøving vil kunne være med på å bygge opp under eller skape nyanser til resultatene i denne studien. Dette gjøres for å skape en bedre forståelse av hva som karakteriserer elevens trivsel i kroppsøvingfaget.

2.1 Trivsel i kroppsøving

Kroppsøving er et fag som generelt er godt likt av elevene, men nyere rapporter forteller at opptil 30 % av elever enten ikke liker eller hater faget (Borgen & Lierhaug, 2012). Forskning viser at mistrivselen i faget er høyere blant jenter enn blant gutter (Andrews & Johansen, 2005; Christiansen, 2010; Flagestad & Skisland, 2009; Ingebrigtsen & Mehus, 2006).

Av elevene som mistrivdes i kroppsøvingfaget svarte kun 17 % av elevene at de var fornøyde med kroppsøvingslæreren. 26 % av disse elevene mente at læreren var rettferdig, og 19 % var fornøyd med lærerens undervisningsmetode (Flagestad & Skisland, 2002). Dette kan tyde på at det er en kobling mellom forholdet til læreren, og hvordan man oppfatter læreren sin, og trivsel i faget. Gray, Sproule og Morgan (2009) hevder det samme, og argumenterer for at læreren har en stor innflytelse på læringsmiljøet og dermed kan påvirke elevenes motivasjon og trivsel positivt eller negativt. Guttene i studien til Christiansen (2010) var også mer positive til kroppsøvingslæreren enn det jentene var, som også kan være med på å forklare hvorfor gutter trives bedre i kroppsøvingen.

Bjerke, Lyngstad og Lagestad (2016) oppdaget at både elevene med høy fysisk form og lav fysisk form oppga at de opplevde trivsel når det kom til det sosiale miljøet som skapes i faget. Dette forklarte elevene med at kroppsøvingen har en sosial verdi som ikke oppleves i samme grad i de mer teoretiske fagene. I tillegg opplever elevene at de har større mulighet til å vise seg frem fra en annen side i kroppsøvingstimene enn de føler at de har i de teoretiske timene. Lavere deltagelse og mindre trivsel oppgis å kunne være en konsekvens av et dårlig klassemiljø i faget.

Lagestad (2017) finner, i likhet med Bjerke et al. (2016), at de positive relasjonene til medelever og lærere spiller en svært viktig rolle når det kommer til elevenes trivsel i kroppsøvingfaget. Undersøkelsen ble gjennomført på en skole som ble kategorisert som liten i størrelse. Dette førte til at lærerne og elevene opplevde å få en god nærhet til hverandre. Størrelsen på klassene førte til at lærerne opplevde større mulighet til å se alle elevene. Dette førte igjen til en større nærhet til hver enkelt elev, som igjen resulterte i bedre oppfølging. Elevene var samstemte med lærerne på dette punktet, og trakk frem nærheten til læreren som en viktig faktor for at de, i større grad, ønsket å møte opp i timene.

Livsferdigheten samarbeid trekkes frem som positivt for elevenes trivsel i kroppsøvingen (Cronin, Allen, Mulvenna & Russell, 2018). Kroppsøvingsteksten er en svært egnet arena for elevene til å utvikle sine samarbeidsegenskaper. De fant også indikasjoner på at interpersonell kommunikasjon hadde en positiv innvirkning på elevenes trivsel. Dette tyder på at undertrykkelse av positive relasjoner kan gjøre det utfordrende med tanke på klar kommunikasjon, som igjen kan påvirke trivselen negativt. Videre trekker Cronin et al. (2018) frem at egenskaper som sosiale ferdigheter og lederskap påvirker elevenes trivsel positivt. De sosiale ferdighetene går blant annet ut på det å involvere seg selv i gruppeaktiviteter, mens lederegenskaper tar for seg blant annet det å organisere gruppemedlemmer til å jobbe mot samme mål. Begge egenskapene trekkes også tett opp imot samarbeid.

Bjerke et al. (2016) fant gjennom sin undersøkelse at, selv om konkurranseelementet ofte oppgis som en grunn til mistriivsel i kroppsøving, guttene med lavere fysisk form oppga at de trivdes i aktiviteter med konkurranse. Dette på grunn av at de opplevde at de var en del av et sosialt fellesskap, samtidig som de kunne regulere hvor mye de selv var aktive.

Mestring i de ulike oppgavene i kroppsøving er viktig for elevenes trivsel. Ingebrigtsen og Mehus (2006) presenterer i sin undersøkelse viktigheten av elevenes selvvurdering av egen aktivitet i forhold til andre, og hvordan den påvirker deres egen trivsel i faget. Lignende tendenser blir også presentert av Flagestad og Skisland (2009). Tendensene tyder på at elevenes sammenligning med medelever og hvordan de vurderer egne ferdigheter var avgjørende for deres grad av trivsel i faget. Det ble også funnet kjønnsforskjeller når det kom til denne selvvurderingen. Jentene rapporterte lavere positiv selvoppfatning i forhold til egne prestasjoner enn guttene. Jentene hadde tre ganger lavere sannsynlighet for høy selvvurdering (Ingebrigtsen & Mehus, 2006). Denne typen selvvurdering virker å falle med alderen, da det

ble funnet indikasjoner på at sannsynligheten for at 8.klassinger har høy selvvrdering var høyere enn 10.klassinger. Venner ble også funnet som en betydelig faktor for selvvrderingen. Dersom elevene hadde høy trivsel sammen med venner var sannsynligheten for høy selvvrdering over dobbelt så stor.

Cronin et al. (2018) indikerer at utviklingen av målsetting har en positiv effekt på trivselen i kroppsøving. De mener at målsetting som reflekterer eget ferdighetsnivå, samtidig som målene utfordrer de, vil føre til at elevene i større grad opplever mestring, suksess, bevis på måloppnåelse og læring.

Flagestad og Skisland (2009) avdekket at 80 % av elevene som trivdes i kroppsøvingen bedrev idrett på fritiden. På andre siden fant de at kun 45 % av de som mistrivdes drev med idrett på fritiden. Dette kan indikere at elevene som mistrives i faget er mindre fysisk aktive utenom skolen enn de som trives. Flagestad og Skisland (2009) undersøkte hvordan en økning i antall kroppsøvingstimer ville påvirke trivselen til elevene i faget. Etter å ha økt antallet kroppsøvingstimer oppgav 56 % av elevene at de trivdes bedre i faget, mens 13 % opplevde at de trivdes mindre enn før endringen. Dette indikerer at noen elever vil påvirkes negativt av økning i antall timer, mens det påvirker en stor andel elever positivt.

Forskning viser at det er en korrelasjon mellom aktivitetsvalg og trivsel. Flagestad og Skisland (2002) oppdaget at 85 % av elevene som trivdes i faget oppgav at de var fornøyd med aktivitetsutvalget. Av de som mistrivdes oppgav kun 19 % at de var fornøyd med de ulike aktivitetene, og kun 4 % av disse mente at de hadde lært noe nytt i faget. Av de som trivdes var det 40 % som mente at de hadde lært nye ferdigheter. Valg av aktiviteter kan påvirke både trivsel og læring. Med andre ord vil elever som opplever liten kompetanse gjennom mestring og læring oppleve mindre motivasjon og læring (Ntoumanis, 2001). Wabakken (2010) avdekket at 68 % av elevene oppgav mangel på mestring som den største trivselshemmende faktoren i en bestemt aktivitet. Andrews og Johansen (2005) gjennomførte intervjuer med 13 jenter i alderen mellom 16-20 år som mistrivdes i kroppsøving om deres erfaringer med kroppsøvingen fra ungdomsskolen. Gjennom intervjuene ble det ofte kommentert at det var en skjevfordeling når det kom til tidsbruken på typiske gutte- og jenteaktiviteter. Jentene opplevde at det ble brukt mest tid på aktivitetene guttene likte best, som ballspill, mens de mente at det ble brukt lite tid på aktiviteter som for eksempel dans. Dette bekreftes av Christiansen (2010), som fant at elevene rapporterte at det ble hyppigere benyttet aktivitetene guttene likte. Som regel har

kroppsøvingslæreren en positiv erfaring med idrett. Dette kan føre til at læreren velger prestasjonsorienterte aktiviteter som inneholder konkurranse fordi han/hun forbinder disse med positive opplevelser. Slike aktiviteter appellerer generelt bedre med gutter enn med jenter (Fasting & Sisjord, 2000).

Bjerke et al. (2016) gjennomførte en undersøkelse på trivsel i kroppsøving for elever på videregående skole med lavt og høyt oksygenopptak. Det viste seg at det ikke var stor forskjell på trivselen i disse to gruppene, men den store forskjellen fantes i hvilke deler av kroppsøvingen de trivdes best i. Elevene med høy fysisk form (høyt oksygenopptak) opplevde trivsel i de fleste aktivitetene og ønsket at timene skulle fungere som treningsøkter. Elevene med lav fysisk form (lavt oksygenopptak) så på faget som et praktisk avbrekk og trivdes i aktivitetene hvor de øvde på delferdigheter, men ikke konkurranse og aktiviteter som stilte krav til deres fysiske form. Gruppen med lavere fysisk form oppga at opplevelsen av å bli sammenlignet med de andre elevene og når det stilles krav til fysisk form var påvirkende faktorer til mistrivsel. Bjerke et al. (2016) argumenterer dermed med at elevene bør tilbys aktiviteter hvor de øver på individuelle øvelser, hvor det er lite sosial sammenligning. I tillegg bør det legges til rette for medbestemmelse i valg av aktiviteter og organisering. Da dette kan påvirke elevenes trivsel og deltagelse i faget.

Deltagelse i kroppsøvingstimer som var organisert slik at man i større grad kan velge hvilke aktiviteter man ønsker å delta i påvirket elevene i utvalget til Lagestad (2017) positivt når det kom til trivsel. Dette førte til at de ikke måtte "*... stå i et hjørne og føle seg dårlig*" (Lagestad, 2017, s. 7). Den økte trivselen ble begrunnet ved at elevene slapp å føle at de hadde et lavt ferdighetsnivå.

Kroppsøvingsteksten består i stor grad av aktiviteter som inneholder konkurranse. Dette blir ofte brukt som et virkemiddel for å motivere elevene, eller i forbindelse med karaktersetting. Gjennom intervjuer med 19 jenter fant Hansen (2005) at 12 av jentene var negative til konkurranse i kroppsøving. Flagestad og Skisland (2009) oppdaget i sin undersøkelse at ballspillsaktiviteter og konkurranse var de elementene som var minst populære blant elevene som mistrivdes. Som nevnt tidligere er mestring en viktig faktor til trivsel i kroppsøving. Dermed kan konkurranse være lite egnet som metode for å skape trivsel og motivasjon, spesielt blant elever som ofte taper eller som er lite aktive (Ingebrigtsen & Mehus, 2006). Dette kan også, på lang sikt, føre til dårlig selvbilde og amotivasjon.

Karaktersetting kan være med på å skape spesielle utfordringer i kroppsøvingen. Elevene skal vurderes på bakgrunn av deres holdninger, innsats og ferdigheter. Dette betyr at det ligger både målbare og ikke-målbare ferdigheter og egenskaper til grunn for vurderingen i kroppsøving. Elevenes prestasjoner, både positive og negative, blir meget synlig for de andre elevene (Flagestad & Skisland, 2002). Eleven kan ikke skjule svake prestasjoner, og han/hun blir i tillegg eksponert for de andre elevenes prestasjoner. Dermed befinner elevene seg i en situasjon hvor det er gode muligheter for å sammenligne egne prestasjoner med andres prestasjoner. I tillegg kan karakterpress og prestasjonskrav oppleves kontrollerende, som igjen kan svekke elevenes indre motivasjon. Dermed er det viktig at lærere er påpasselige med gjennomføringen og hyppigheten av tester, da det kan være med på å skape et konkurransepreget miljø hvor elevene er mer ego-rettet. I undersøkelsen til Andrews og Johansen (2005) fortalte jentene at de mislikte prestasjonspresset som kom som en følge av karaktersettingen. Det økte prestasjonspresset førte til at elevene rangerte og plasserte hverandre. Flere av jentene ønsket dermed å vekke minst mulig oppmerksomhet for å unngå å vise at de selv var dårlige i timene.

2.2 Grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving

Tilfredsstillelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet har en sterk sammenheng med elevenes trivsel, indre motivasjon og god helse (Chen et al., 2015; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Elevenes selvfølelse vil også styrkes dersom de opplever tilfredsstillelse av behovene (Cheon, Reeve, Yu & Jang, 2014; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Chen et al. (2015) viser også at det er en positiv link mellom tilfredsstillelse av behovene og en bedre selvfølelse og livskvalitet. Dette samsvarer godt med kroppsøvingfagets formål om et positivt selvbilde og livslang bevegelsesglede.

Lav tilfredsstillelse av de psykologiske behovene fører til lav trivsel (Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante & Luyckx, 2016). Frustrasjon av behovene kan føre til passivitet, mistrivsel og psykiske problemer som depresjon og utbrenthet (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch & Thøgersen-Ntoumani, 2011; Chen et al., 2015). Selv om lav tilfredsstillelse av behovene går inn under definisjonen av frustrasjon av behovene, er det viktig å forstå at lav tilfredsstillelse ikke nødvendigvis betyr at det er frustrasjon til stede (Cordeiro et al., 2016; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Frustrasjon av behovene vil gå direkte inn i eleven og være ødeleggende.

Tilfredsstillelse eller frustrasjon av behovene påvirkes av klimaet og det sosiale miljøet. Alle faktorer som har en innvirkning på graden av tilfredsstillelse eller frustrasjon, vil også ha en innvirkning på graden av trivsel og motivasjon. Graden av tilfredsstillelse av de tre behovene kan variere fra elev til elev, men en balansert og høy tilfredsstillelse av alle behovene relateres i sterkest grad til trivsel (Ryan & Deci, 2017)

Erdvik, Haugen, Ivarsson og Säfvenbom (2019) gjennomførte en studie for å undersøke forholdet mellom tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene i kroppsøving og selvoppfattelse blant elever på ungdoms- og videregående skole. Formålet med å forske på selvoppfattelse var at det er en kjent indikator på psykisk helse, samtidig som selvoppfattelse blir trukket frem i læreplanen for kroppsøving som et ønsket resultat av faget (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving bidrar betydelig til elevenes selvoppfatning var konklusjonen av studien (Erdvik et al., 2019). Garn, McCaughtry, Martin, Shen og Fahlman (2012) fant lignende indikatorer på viktigheten av å tilfredsstille grunnleggende psykologiske behov for å positivt utvikle selvoppfattelse. Erdvik et al. (2019) viser også til at elever som ikke deltar i organisert eller selvorganisert idrett på fritiden rapporterer en betydelig lavere grad av selvoppfattelse i kroppsøving, sammenlignet med idrettsaktive elever. Dette funnet styrker tidligere forskning som har indikert at kroppsøvingfaget favoriserer idrettsaktive elever og at kroppsøvingsteksten domineres av en idrettsdiskurs (Kirk, 2010; Säfvenbom, 2010; Säfvenbom et al., 2015).

Ulstad, Halvari, Sørebo og Deci (2016) ønsket å forske på effekten av et autonomistøttende miljø i kroppsøving. Resultatet viste at elever rapporterte høyere tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene i tilfellene hvor kroppsøvingslæreren fremstod som autonomistøttende. Et slikt autonomistøttende miljø i kroppsøving har også vist å styrke elevenes indre motivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007). Gjennom et slikt miljø vil elevene oppleve at indre motivasjon forsterkes av at de har muligheten til å ta egne valg og initiativ, de opplever en følelse av frihet, og at de opplever at læreren fokuserer på å veilede i motsetning til å kontrollere. Dette funnet samsvarer også med funnene til Standage, Duda og Ntoumanis (2003).

Perlman og Webster (2011) viser også til at en autonomistøttende lærerstil kan være med på å promotere en forbindelse til entusiasme for, og kompetanse for, livslang bevegelsesglede og

fysisk aktivitet. Gjennom å la elevene ta selvstendige valg og sette seg selvstendige mål, vil dette være med på å fremme deres selvbestemte motivasjon når det kommer til kroppsøving og fysisk bevegelse generelt. Forskning viser også hvordan autonomistøtte positivt predikerte autonomi, kompetanse og tilhørighet hos elevene. Videre viser de hvordan kompetanse og autonomi hadde en positiv effekt på autonom motivasjon i kroppsøvingsfaget, samt at kompetanse hadde en direkte effekt på generell selvtillit og tilhørighet viste en direkte effekt på høy livskvalitet (Standage & Gillison, 2007).

Tidligere forskning indikerer at lærerens tilrettelegging for tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene har en direkte signifikant påvirkning på elevenes glede og innsats i kroppsøvingsfaget (Zhao & Li, 2016). Taylor og Lonsdale (2010) viser også at det er en korrelasjon mellom tilfredsstillelse av behovene og elevenes innsats i kroppsøving. Samtidig viser tidligere forskning at det er en positiv sammenheng mellom tilfredsstillelse av de tre behovene og selvoppfattet kompetanse (Bagøien, Halvari & Nesheim, 2010; Goudas & Biddle, 1994) og indre motivasjon (Standage, Duda & Ntoumanis, 2005; Sun & Chen, 2010).

Ferrer-Caja og Weiss (2000) fant i sin undersøkelse en signifikant positiv sammenheng mellom et mestringsorientert klima og selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon og innsats. De fant også data som indikerte at tilfredsstillelse av behovet for autonomi produserte mer selvbestemt motivasjon (indre motivasjon). Elevene som rapporterte opplevelse av et prestasjonsorientert klima forbandt kroppsøving negativt med indre motivasjon og motivert atferd. Goudas og Biddle (1994) fant resultater på at elever som rapporterte høy grad av både et mestringsorientert og prestasjonsorientert klima oppga høyere grad av selvoppfattet kompetanse.

Sas-Nowosielski (2008) ønsket å undersøke hvordan oppfyllelse av de grunnleggende behovene affiserer polske elever sin intensjon om å delta i kroppsøvingen, og hvordan de eventuelt takler kjedsomhet. Gjennom undersøkelsen fant han indikatorer som tilsa at selvoppfattet kompetanse var den faktoren som hadde størst innvirkning på elevenes indre motivasjon (positiv) og amotivasjon (negativ). Videre korrelerte selvoppfattet kompetanse med hensikten om å delta i kroppsøvingstimen. Sosial tilhørighet hadde også en positiv korrelasjon til indre motivasjon. Det ble derimot ikke funnet en signifikant korrelasjon mellom autonomi og indre motivasjon.

Bryan og Solmon (2012) viser til at man kan se sammenhenger mellom ytre regulering og amotivasjon, og at man bør fremme elevenes følelse av autonomi og selvbestemmelse i kroppsøvingen for å legge til rette for indre motivasjon hos elevene, som igjen kan fremme trivsel. Videre fant de at opplevelse av selvbestemmelse hos elevene kunne være med å forbedre deres holdninger til faget.

Kapittel 3 – Teori

Oppgaven handler om trivsel i kroppsøving og hvilke faktorer som påvirker denne trivselen. Dette kapittelet vil derfor presentere oppgavens teoretiske grunnlag. Kapittelet vil gå nærmere inn på begrepet trivsel, samt Seligmans trivselsmodell. Videre vil det forekomme en beskrivelse av de grunnleggende psykologiske behovene. Dette gjøres for at studiens funn kan tolkes i lys av teori, også for de som ikke er kjent med feltet.

3.1 Trivsel

Historisk sett ser man at det tidlig oppstod to tilnæringer som hadde som formål å definere trivselsbegrepet; nemlig den hedoniske tradisjonen og den eudaimoniske tradisjonen (Dodge et al., 2012). Faktorer som lykke, positiv påvirkning, lav negativ påvirkning og livstilfredshet trekkes frem som avgjørende for trivsel av den hedoniske tradisjonen (Diener, 1984; Kahneman et al., 1999; Lyubomirsky & Lepper, 1999). Den eudaimoniske tradisjonen vektla derimot positiv psykologisk kapasitet og menneskelig utvikling (Rogers, 1967; Ryff, 1989a, b; Waterman, 1993). Selv om de to tradisjonene hadde ulike tilnæringer til oppgaven med å definere trivsel, kan det virke som at forskere nå mener at trivsel er et multidimensjonalt begrep (Diener, 2009; Michaelson et al., 2009; Stiglitz, Sen & Fitoussi, 2017). Disse ulike dimensjonene av trivsel har ført til at det har blitt en *"confusing and contradictory research base"* (Pollard & Lee, 2003, s. 2).

Bradburn (1969) gjorde tidlig et forsøk på å definere trivsel. Han baserte trivselsbegrepet på Aristoteles sin idé om eudaimonia, som han vurderte som det overhengende målet for all menneskelig handling. Modellen fokuserte på forskjellen mellom positiv og negativ påvirkning. Et individ ville oppleve høyere grad av trivsel dersom han/hun opplevde høyere grad av positiv påvirkning enn negativ påvirkning (Dodge et al., 2012).

Selv om Bradburn (1969) opplevde noe kritikk på bakgrunn av at han ikke definerte den grunnleggende strukturen av psykologisk trivsel, har modellen hans, med vekt på forholdet mellom positiv og negativ påvirkning, vært sentral i flere forskningsprosjekter i forbindelse med trivsel. Forskere har derimot opplevd et behov for å se på påvirkningene som distinkte

dimensjoner, i stedet for motsetninger i det samme kontinuumet (Diener & Suh, 1997; Headey, 2006; Headey, Holmström & Wearing, 1984a, b; Lee & Oguzoglu, 2007).

Flere forskere har gjort et forsøk på å identifisere ulike aspekter som utgjør trivsel. Blant disse trekkes det frem autonomi, miljømestring, positive relasjoner til andre, mening med/i livet, realisering av potensial og selvaksept (Capital, 2016; Pollard & Lee, 2003; Ryff, 1989b; Seligman, 2002). Dette viser nok en gang problematikken med å definere begrepet trivsel. Det fokuseres i større grad på de ulike dimensjonene eller beskrivelsen, og ikke på defineringen (Christopher, 1999).

Shin og Johnson (1978) arbeidet også med å utvikle en definisjon av trivselsbegrepet. De argumenterer for at trivsel skal defineres basert på "*... a global assessment of a person's quality of life according to his own chosen criteria*" (Shin & Johnson, 1978, s. 478). Denne ideen reflekteres også i senere forskning (Rees, Goswami & Bradshaw, 2010; Statham & Chase, 2010; Zikmund, 2003). Det vil dermed være logisk å stille seg spørsmålet om hva som menes med "quality of life"?

The World Health Organization definerer livskvalitet på følgende måte:

"An individual's perception of their position in life in the context of the culture and value systems in which they live and in relation to their goals, expectations, standards and concerns. It is a broad ranging concept affected in a complex way by the person's physical health, psychological state, personal beliefs, social relationships and their relationship to salient features of their environment" (World Health Organization, sitert i Dodge et al., 2012, s. 224).

Denne definisjonen har også møtt kritikk på bakgrunn av at det argumenteres for at livskvalitet og trivsel brukes om hverandre i en rekke forskningsfelt (Dodge et al., 2012). Konsekvensene av dette har nok en gang ført til at flere mener at oppgaven med å definere trivsel er uoversiktlig (Morrow & Mayall, 2009).

3.1.1 Seligmans trivselsmodell

Oppgaven med å definere hva trivsel baserer seg på har vist seg vanskelig, men det har blitt utviklet en teori som plasserer trivsel i sentrum; nemlig positiv psykologi. Selv om det kan argumenteres for at trivsel ikke er tydelig definert innen positiv psykologi heller, har teorien som hovedmålsetning å ta i bruk vitenskapelige metoder til å undersøke hva som fremmer trivsel og optimal menneskelig fungering (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Positiv psykologi er en retning innen psykologifeltet som ønsker å studere *"hva som gjør livet verdt å leve"*. Tradisjonelt har psykologien vært mest opptatt av hva som feiler en person, og gjennom å svare på dette fokuseres det på hvordan man kan gjøre personen mindre ulykkelig. Positiv psykologi ønsker å gjøre hverdagslivet mer meningsfullt. Dersom man tar en skala som representerer livskvaliteten til et menneske som går fra -10 opp til 10, hvor -10 representerer svært dårlig livskvalitet og 10 representerer svært god livskvalitet, kan man tenke seg at tradisjonell psykologi fokuserer på å utvikle måter å ta et individ fra -8 tilbake mot 0. Positiv psykologi ønsker heller å fokusere på å få personer til å stige på den andre siden av skalaen (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

På et subjektivistisk nivå handler positiv psykologi om verdsatte subjektive opplevelser. Her legges det vekt på faktorer som trivsel, tilfredshet, tilfredsstillelse (i fortiden), håp og optimisme (for fremtiden), og flyt og lykke (i nåtiden). Individuelt handler det om positive individuelle trekk som kapasiteten for kjærlighet og kall, modighet, mellommenneskelige ferdigheter, estetisk følsomhet, utholdenhet, tilgivelse, originalitet, fremtidsrettet sinn, spiritualitet, talentfullhet og visdom. Videre kjennetegner begreper som ansvarsfull, altruisme, høflighet, moderasjon, toleranse og arbeidsmoral positiv psykologi på gruppenivå (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Subjektiv trivsel trekkes ofte frem innen positiv psykologi. Kombinasjonen av positiv påvirkning (i fravær av negativ påvirkning) og generell livstilfredshet (for eksempel subjektiv verdsettelse av livets belønning) er det som definerer subjektiv trivsel. Dette begrepet brukes ofte som et synonym for lykke (Snyder, Lopez & Pedrotti, 2011).

Seligman (2011) mener at trivsel som fenomen er sammensatt av fem egenartede, men innbyrdes samvirkende elementer. Utvelgelsen av disse elementene reguleres av tre kriterier;

(1) elementet må bidra til trivsel, (2) elementet må være noe frie mennesker søker for sin egen skyld, og (3) elementet må være definert og kunne måles uavhengig av de andre elementene.

Ved hjelp av disse kriteriene trekker Seligman (2011) frem disse fem elementene som grunnlaget for hans trivselsmodell:

Positive emosjoner - Lykke, tilfredshet, hedoniske behagelige tilstander

Engasjement - Indre motivert fordypelse i en aktivitet

Positive relasjoner - Til venner, familie, kolleger og andre mennesker

Mening – Opplevelse av å forstå seg selv i, og tjene en større sammenheng

Prestasjoner - Suksess, mestringserfaringer, bevis på måloppnåelse, læring

Positive emosjoner innehar både en hedonisk og en funksjonell funksjon. Emosjoner som er behagelig å føle, og som derfor har en verdi i seg selv, knyttes opp imot den hedoniske funksjonen. Et behagelig liv er, i følge Seligman (2002), et liv med mye hedonisk velvære. I sin *broaden and build*-teori fant Fredrickson (2001) at positive emosjoner har to viktige funksjoner som bidrar til positiv fungering og vekst. Hun hevder at positive emosjoner både har kortsiktige- og langsiktige konsekvenser. På kort sikt vil individets kognitive beredskap utvides gjennom disse emosjonene, og dette kan fremme nysgjerrighet og kreativ tenkning. Akkumulerte øyeblikk med utvidet oppmerksomhet vil kunne, på lang sikt, forbedre evnen til å løse problemer og positiv sosial interaksjon, samt å bygge psykologisk og sosial kapital.

Csikszentmihalyi (2008) teori om flyt legger grunnlaget for elementet som omhandler *engasjement*. Flyt defineres som en læringstilstand karakterisert av indre motivasjon og fordypelse i en oppgave. Det må være et samsvar mellom oppgavens vanskelighetsgrad og personens ferdighetsnivå for å oppnå flyt, slik at individet ikke opplever mye stress eller kjedsomhet, eller velger å gi opp (Csikszentmihalyi, 2008). I tilfeller hvor individet opplever flyt vil den psykiske energien rettes fullt mot oppgaven. Denne opplevelsen vil i tillegg innebære høy grad av kreativitet og læring, da man ikke vet om man vil lykkes og derfor må være konsentrert for å finne nye måter for å løse oppgaven. Seligman (2002) beskriver et liv som inneholder mange flytopplevelser som *det engasjerte liv*. Det er fem forhold som understøtter opplevelsen av flyt; (1) oppleve konkrete og engasjerende mål, (2) mulighet til å ta initiativ under ansvar fra omgivelsene, (3) utfordringen kan tilpasses ferdighetene, (4) tydelige og ikke-ydmykende tilbakemeldinger på hvor godt man klarer seg, og (5) mulighet til å konsentrere seg.

Seligman (2011) trekker frem *positive relasjoner* som den potensielt viktigste faktoren når det kommer til menneskers trivsel. Han skriver: "*Very little that is positive is solitary*" (s. 20). Han mener at andre mennesker er den beste motgiften mot livets nedturer, og den mest stabile positive faktoren. Dette støtter han opp med å vise til at "kindness" har blitt funnet å være den mest pålitelige handlingen når det kommer til øyeblikkelig økning i egen trivsel. Han stiller spørsmålet; "er det noen i livet ditt du føler deg komfortabel med å ringe til klokken fire på natten for å fortelle om problemene dine?". Dersom svaret er ja, mener han at du sannsynlig vil leve lengre enn noen som svarer nei. Dette sier han på bakgrunn av funnene til Harvard-psykologen George Vaillant som fant at "*... the master strength is the capacity to be loved*" (s. 21). Videre refererer han til "Harvard-undersøkelsen" som hadde som formål å oppklare de viktigste vekstfaktorene i et menneskeliv. I studien viser det seg at tilknytning til andre mennesker var den største predikatoren på livstilfredshet. Seligman (2011) trekker også frem argumentet til John Cacioppo som mener at ensomhet er en så hemmende tilstand at den tvinger mennesker til å forstå at sosiale relasjoner er en grunnstein for menneskers trivsel.

Det å tilhøre og tjene noe en ser på som større enn seg selv er det elementet *mening* handler om (Seligman, 2011). Innen psykologi knyttes ofte Aristoteles sitt begrep *eudaimoni* opp mot *det meningsfulle liv*. Dette begrepet tar utgangspunkt i å leve i tråd med sine iboende potensialer og dyder. Keyes (2009) mener at mening og eudaimoni uttrykker en form for trivsel som kjennetegnes av positiv fungering i en større sosial kontekst.

Prestasjoner trekkes frem som en viktig kilde til de andre elementene. Gjennom prestasjon kan individer skape positive følelser (mestringsfølelse), engasjement (i prosessen frem mot målet), gode relasjoner (prestasjoner utføres ofte i nærheten av, eller i samarbeid med, andre), og mening (det kan være meningsfullt å jobbe med et mål som betyr noe for en selv). Videre er prestasjoner et viktig bevis på at man er god nok, og samtidig at man tilfredsstiller egne og andres forventninger til seg selv (Knoop, 2009). Videre presiserer Seligman (2011) at prestasjoner er en viktig dimensjon i menneskers trivsel fordi positiv psykologi handler om å beskrive, i motsetning til å ordinere, hva mennesker faktisk gjør for å oppleve trivsel. Han mener derimot ikke at mennesker skal endre deres egne livsvalg for å vinne oftere for å oppleve trivsel. Dette elementet fremmer i stedet hva mennesker gjør for deres egen del, når de ikke opplever å bli kontrollert.

3.2 Grunnleggende psykologiske behov

Deci og Ryan (1985) utviklet Self-Determination Theory (heretter SDT) basert på et ønske om å forstå menneskers motivasjon og personlighet. Deci og Ryan (1985) skriver; ”*Self-determination is a quality of human functioning that involves the experience of choice, in other words, the experience of an internal perceived locus of causality*” (s. 38). En slik forståelse av menneske som individ viser at selvbestemmelse går ut på å ta valg uten å bli påvirket av ytre krefter. Med andre ord forstås selvbestemmelse hos mennesker å være den som bestemmer over sine egne handlinger.

SDT tar i bruk tradisjonelle empiriske metoder, samtidig som den benytter seg av ”... *an organismic metatheory*” for å fremheve viktigheten av menneskers utviklede indre ressurser for personlighetsutvikling og selvregulering av atferd (Ryan & Deci, 2000b, s. 68). Teorien spesifiserer forskjellige versjoner av autonome- og kontrollerte former for bevisst handling. Der hvor autonome handlinger styres og igangsettes av en følelse av valg og personlig vilje, så er det indre eller ytre press som regulerer de kontrollerende handlingene (Taylor et al., 2014).

Grunnlaget for SDT ligger hos menneskers evne til å ta standpunkt til hvordan individets personlige behov skal oppfylles (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Mennesket blir dermed betraktet som ”... *aktive, vekstorienterte organismer som finner det naturlig å integrere psykiske elementer til en enhetlig forståelse av seg selv og integrere seg i større sosiale strukturer*” (Mehus, 2015, s. 30). Derfor kan, i følge SDT, motivasjon tolkes som et resultat av psykiske elementer og sosiale strukturer.

SDT karakteriseres som en makroteori, og den består av seks miniteorier (Legault, 2017). Da denne oppgaven blant annet omhandler menneskers grunnleggende psykologiske behov, er det miniteorien som tar for seg grunnleggende psykologiske behov (BPNT) som vil bli presentert nærmere. I følge SDT er alle de tre behovene (autonomi, kompetanse og tilhørighet) viktige for en person, og om de blir oppfylt i en sosial kontekst så stiller personen positivt til å opprettholde optimal funksjon og å oppnå positiv personlig vekst. Selv om en person opplever frustrasjon av bare et av behovene så risikerer personen å oppleve negative tendenser når det kommer til hans/hennes trivsel og psykologiske helse (Ryan & Deci, 2000a).

Forholdet mellom det sosiale kontekstuelle miljøet og en persons velvære eller misnøye er det teorien om de grunnleggende psykologiske behovene (heretter BPNT) ønsker å forstå. Mennesket blir derfor observert som en aktiv, vekstorientert organisme som ønsker å imøtekomme sine psykologiske behov (Gunnell, Crocker, Wilson, Mack & Zumbo, 2013). Teorien bygger på en antagelse om at det finnes spesifikke behov som tilrettelegger for personlig vekst, trivsel og integritet. Disse behovene omtales som “*basic psychological needs*” (Ryan & Deci, 2008). Teorien baserer seg på at det er tre grunnleggende psykologiske behov hos mennesker; autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000a).

3.2.1 Autonomi

Behovet for autonomi er både unikt og et kontroversielt fokus når det kommer til SDT. Forskningsfokuset har vært mest rettet mot tilhørighet og kompetanse innen psykologi, og autonomi har ikke fått den samme oppmerksomheten fra forskere som ikke tar i bruk SDT. Flere av disse forskerne argumenterer for at autonomi ikke er viktig, at det ikke er et behov, og at det kun er et produkt av vestens ideologi (Ryan & Deci, 2000a). Deci og Ryan (1995) beskriver at prototypen av autonom atferd har sitt utspring fra indre motivasjon. Det vil si at handlingen er utført på bakgrunn av interesse for handlingen i seg selv, og krever ingen form for konsekvenser, belønning eller trusler. Autonomibegrepet går med andre ord ut på hvorvidt mennesker autentisk eller genuint er enige med de kreftene som påvirker deres atferd (Ryan & Deci, 2000a). Man kan forstå det slik at det handler om menneskets ønske, på et universelt nivå, om å ha muligheten til å ta egne valg, og å handle ut i fra ens integrerte oppfattelse av seg selv (Emery, Heath & Mills, 2016). Autonomi tar med andre ord for seg forskjellene når det kommer til om en person handler som en brikke i forholdt til de kreftene som er med å påvirke, eller om personen ser på kreftene som hjelpsomme og verdifulle. Disse kreftene kan være en kilde til informasjon som støtter individets initiativ (Ryan & Deci, 2000a). Et eksempel på en autonom handling kan være en elev som frivillig bruker tid og energi på å forbedre egne ferdigheter i kroppsøving fordi vedkommende synes at det er gøy (Niemic & Ryan, 2009).

Sann selvtillit utvikles når individer opplever at de aksepteres og støttes i tilfeller hvor de handler ut ifra deres egne perspektiver, mens en falsk form for selvtillit og en betinget form for selvfølelse utvikles når de blir presset til å møte andres standarder og opplever aksept for disse.

Grunnlaget for handlinger som baserer seg på sann selvtillit stammer fra individets integrerte verdier, mens en betinget selvfølelse stammer fra følelsen av å bli kontrollert av den sosiale verdens krav (Deci & Ryan, 1995). I sosialiserende miljøer kan mennesker basere sine handlinger på det å leve opp til forventende standarder. En konsekvens av dette kan være at man opplever behovet for å "dytte til side" autonomi og en sann følelse av selvtillit, og heller basere egne handlinger på et sosialt implantert selv. Dermed vil individets selvverd bli avhengig av å kontinuerlig leve opp til de implanterte standardene (Deci & Ryan, 1995).

Som nevnt tidligere baserer autonome handlinger seg på individets integrerte verdier. Dette betyr derimot ikke at det er en klar motsetning mellom autonomi og avhengighet. Individet kan helt autonomt danne verdier eller atferd andre har forespurt. Dette forutsetter at slike forespørsler samsvarer med individets egne integrerte verdier. Man kan også stole på andres meninger eller veiledning på en slik måte at det oppleves en form for autonomi, som er tilfelle når det kommer til overensstemmelser eller samsvar. Forbindelsen mellom autonomi og uavhengighet er en dimensjon som ofte sees på som ortogonal til forholdet mellom autonomi og heteronomi (Deci & Ryan, 2004).

Niemiec og Ryan (2009) fant indikasjoner på at tilfredsstillelse av både autonomi og kompetanse er viktig for å opprettholde trivsel. Med andre ord vil ikke elever som føler seg kompetente, men ikke autonome, opprettholde trivselen for å lære.

Den mellommenneskelige konteksten er med på å påvirke graden individer handler autonomt eller kontrollert. Konseptet om autonomistøtte bygger på tanken om at en person i en autoritetsposisjon (lærer) setter seg inn i de andres (elevenes) perspektiv, anerkjenner deres følelser, og sørger for å skaffe de informasjon og muligheter for valg, mens de minimerer bruken av press og krav (Deci & Ryan, 1985). I motsetning til autonomistøtte har man autoriteter som kontrollerer andres handlingsmønstre til å handle på en bestemt måte. Dette gjøres ved hjelp av enten tvangs- eller fristende teknikker som generelt inkluderer belønning eller straff. Autonomistøttende miljøer har en tendens til å opprettholde eller styrke trivsel og promotere identifikasjon med eksterne reguleringer, mens kontrollerende miljøer virker å undertrykke trivsel og forsinke internaliseringsprosessen (Black & Deci, 2000).

3.2.2 Kompetanse

Behovet for kompetanse reflekterer individets iboende ønske om å føle seg effektiv i sin samhandling med omgivelsene, i tillegg til at individet opplever muligheter til å vise og utøve sine ferdigheter (Deci & Ryan, 2004; Niemiec & Ryan, 2009; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan, 2000). Deci og Ryan (2004) argumenterer for at behovet for kompetanse fører individer til å søke utfordringer som er optimale i forhold til deres ferdigheter eller ferdighetsnivå, samt at de iherdig ønsker å vedlikeholde eller forsterke disse ferdighetene gjennom aktive utfordringer. Kompetanse kan derfor beskrives som en opplevd sans av selvtillit i handlinger, og ikke en form for ferdighet. Dermed kan man si at en elev kan oppleve kompetanse i kroppsøvingsfaget dersom eleven opplever at han/hun mestrer utfordringene i faget (Niemiec & Ryan, 2009). Ved tilfredsstillelse av behovet for kompetanse kan individet oppleve at mestringstro og selvtillit står sentralt i mer generelle følelser av trivsel (Emery et al., 2016).

Stephan, Caudroit, Boiché og Sarrazin (2011) forteller at domenerrelevant feedback og utfall ofte kobles sammen med oppfattelse av egne ferdigheter og kompetanse innenfor domenet. Innen kroppsøvingsteksten kan man tenke seg til at tilstedeværelsen av vurdering i form av karakterer og sosial sammenligning kan være med å påvirke elevenes opplevelse av egen kompetanse. Med andre ord er det naturlig å tenke at en elev som oppnår gode karakterer i kroppsøvingsfaget vil påvirke elevens opplevelse av egen kompetanse positivt. Videre kan dette være med på å påvirke eleven til å oppleve en høyere grad av trivsel i faget enn en elev som oppnår lavere karakterer i faget.

Forskning indikerer at aktivitet som oppleves som optimalt utfordrende korrelerer positivt med trivsel (Danner & Lonky, 1981), og positiv feedback (Deci, 1971) viste seg å ha en positiv effekt på forekomsten av trivsel gjennom å promotere en følelse av kompetanse når mennesker opplever at deres suksess er et produkt av egne handlinger. På den andre siden viser det seg at negativ feedback kan resultere i nedsatt opplevelse av kompetanse, som igjen kan gå ut over trivsel og etterlate en følelse av amotivasjon (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Gagné & Deci, 2005)

Tilfredsstillelse av kompetansebehovet forutsetter internalisering av verdier og reguleringer i en persons handling. Om det er identifisering eller integrering av disse verdiene eller reguleringene som oppstår, i motsetning til bare introjeksjon bestemmes av tilfredsstillelse av

autonomi (Deci & Ryan, 2004; Gagné & Deci, 2005). Dette tyder på at elever som opplever tilfredsstillelse av kompetanse, men undertrykkelse av autonomi ikke vil opprettholde trivsel. Det betyr derimot ikke at de ulike psykologiske behovene vil vektlegges like sterkt i alle situasjoner, det vil være avhengig av den funksjonelle signifikansen i situasjonen (Deci & Ryan, 1985). Dersom situasjonskonteksten legger opp til at det er opplevelse av kompetanse som er det mest relevante og det viktigste for trivsel, vil det være opplevd kompetanse som har størst innvirkning på trivsel (Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Ntoumanis, 2001).

Ames (1992) viser til hvordan elevene følte seg mindre truet når det var individuelle kriterier for vurdering og belønning som lå til grunn, da utfallet av vurderingen opplevdes som mer kontrollerbare. I vurderingssituasjoner hvor det forekommer konkurranseaktiviteter opplevde elevene at opplevelse av kompetanse ble svekket fordi konkurranse er intenst og mindre kontrollerbart. Ntoumanis (2001) støtter også denne ideen, og fant i sin studie at fokus på forbedring basert på tidligere personlige resultater virker å ha en positiv effekt på elevenes opplevde kompetanse.

Konkurransespektet i kroppsøving kan være en faktor som er med å fremme følelsen av frykt for ikke å være god nok og en frykt for å feile, spesielt i tilfeller hvor elevene har lav oppfattet kompetanse (Ntoumanis, Pensgaard, Martin & Pipe, 2004). Dette kan, i likhet med andre situasjoner som kan avsløre lav kompetanse, føre til lavt innsatsnivå og i enkelte tilfeller amotivasjon i kroppsøvingfaget. Elever som ikke føler seg hjemme i konkurransekonteksten kan også føle at de har liten grad av valgfrihet (autonomi) og at de føler sterk separasjon fra sine medelever (Carlson, 1995).

3.2.3 Tilhørighet

Opprettelse av sikker og tilfredsstillende kontakt med andre i ens sosiale miljø er det tilhørighetsbehovet baseres på (Deci et al., 1991). Behovet har sitt opphav fra et individs ønske om å oppleve å høre til, og alt fra å kommunisere med andre individer til å oppleve omsorg både fra og for andre går inn under dette. I tillegg finnes det også et behov for å føle seg sammenkoblet med samfunnet på en generell basis (Emery et al., 2016).

Selv om Ryan og Deci (2000a) argumenterer for at tilfredsstillelse av alle de grunnleggende psykologiske behovene er viktig for trivsel og psykologisk helse, mener de også at behovet for tilhørighet stiller noe mindre sentralt enn behovet for autonomi og kompetanse når det kommer til å bygge opp indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Denne tanken kommer som en følge av at individer kan være indre motivert til å utføre oppgaver alene, mens det er viktig å føle seg inkludert og å føle tilhørighet i sosiale situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Der hvor autonomi og kompetanse viser seg å være viktige faktorer for å fremme indre motivasjon, vil tilhørighet spille en viktig rolle når det kommer til å vedlikeholde og opprettholde indre motivasjon (Deci & Ryan, 2004). Dette behovet tilfredsstilles ved at individet får bekreftet at de sosiale båndene med andre mennesker er ekte og ikke overfladisk (Reeve, 2009). Reeve (2009) poengterer også at det er et gjensidig omsorgsfullt forhold som er den type forhold som ofte tilfredsstiller det grunnleggende behovet for tilhørighet.

Tilhørighetsbehovet konstrueres av flere viktige byggeklosser, blant annet sosialt samspill. Det er derimot vanligvis en dypere sosial tilknytning til andre personer som tilfredsstiller behovet (Reeve, 2015). Dersom behovet skal tilfredsstilles, må den subjektive oppfatningen av forholdet karakteriseres av at individet opplever at: den andre personen (1) bryr seg om meg og min velferd, og (2) liker meg. På den andre siden vil sosiale forhold som virker overfladisk på individet, eller at individet ikke føler seg likt, akseptert, ivaretatt og verdsatt ikke tilfredsstille behovet for tilhørighet. I tilfeller hvor behovet for tilhørighet blir tilfredsstilt vil individet oppleve en større grad av glede, motivasjon og entusiasme, og mindre stress, angst, negative følelser og ensomhet (Reeve, 2015).

Flere studier viser at det er en korrelasjon mellom elevs tilhørighet til sine medstudenter og engasjement i klasserommet, trivsel og akademiske prestasjoner (Furrer & Skinner, 2003). Furrer, Skinner og Pitzer (2014) forklarer at det er mer sannsynlig at elever opplever en følelse av tilhørighet til sine medelever når elevene er presentert med en mulighet til å prate og høre på hverandre, støtte hverandre, skape vennskapelig forhold og utvikle respekt for hverandre.

Kvaliteten på forholdet mellom elev, medelever og lærere er helt avgjørende og grunnleggende for elevenes utvikling av akademisk engasjement og prestasjon (Furrer et al., 2014). Spesielt forholdet mellom lærer og elev er viktig fordi den kan representere mange ulike roller til ulike elever. For eksempel kan læreren tilegnes en rolle som; pedagog, potensiell emosjonell støtte, disiplinær figur, og en som setter karakter på elevens akademiske nivå og innsats (Furrer &

Skinner, 2003). Studenter som føler seg støttet, i motsetning til kontrollert, av sin lærer vil ofte, i tillegg til å føle seg autonom, også føle mer emosjonelt engasjement, mer kreativitet, mer indre motivasjon, høyere trivsel, økt konseptuell forståelse og økt akademisk prestasjon (Reeve & Jang, 2006).

Kapittel 4 – Metode

Forskning ønsker å beskrive, forutse, forbedre og/eller forklare fenomener (Gall, Gall & Borg, 2007). Forskningsmetoden legger til rette for fremgangsmåten man velger for å svare på forskningsspørsmålet. Tradisjonelt deles forskningsvirksomhet inn i to hovedretninger, nemlig *kvalitativ-* og *kvantitativ* metode. Kvantitativ samfunnsvitenskapelig metode baserer seg på et ønske om å forklare utbredelsen av fenomener og sammenhenger mellom fenomener (Tuftes, 2011). Ofte styres den kvantitative forskningsstrategien sterkt av teori. Med andre ord avledes spørsmålene og hypoteser ut ifra ett eller flere teoretiske perspektiver. Bruken av kvantitativ metode stammer ofte fra et ønske om å basere forskningen på et større utvalg, samt å kunne se hvordan ulike årsaker samlet påvirker fenomenet forskningsprosjektet ønsker å forstå (Ringdal, 2014). I motsetning til kvalitativ metode benytter kvantitativ metode tall i stedet for tekst som data, og har spesielle statistiske prosedyrer for gjennomføring. Dataen i kvantitativ metode består av operasjonaliserte variabler som utformes slik at de egner seg for opptelling og statistisk analyse. Disse dataene samles ofte ved hjelp av selvutfyllings skjemaer (Johannessen, Christoffersen & Tuftes, 2016). En av de store fordelene med kvantitativ metode er at man kan oppnå kunnskap som omhandler en hel populasjon, enten fordi en har hentet inn data om alle eller fordi en har trukket et representativt utvalg. Dette kan være med på å få klarhet i om det som observeres er et resultat av tilfeldigheter eller som et resultat av systematiske sammenhenger. Dette kan igjen føre til at man kan foreta generalisering om virkeligheten (Rowntree, 2000).

I denne undersøkelsen var det ønskelig å benytte kvantitativ metode. Dette baseres på ønske om å samle inn data fra et større utvalg respondenter for å svare på oppgavens problemsstilling. Problemsstillingen tar for seg hvilke psykologiske faktorer som påvirker elevenes trivsel i kroppsøvingen, og det ble dermed ønskelig å ta metodiske grep for å kunne se på årsaksforklaringene som ligger til grunn for elevenes trivsel i faget. Årsaksforklaringer går ut på å kunne tolke verden ved hjelp av årsaksbegreper. Det er derfor ikke nødvendig å påstå at årsakene finnes, da årsaksbegreper hører hjemme i teorier eller modeller. Historisk sett har årsaksforklaringer tre hovedelementer: en generell lovmessighet, randbetingelser og en utløsende årsak. Generell lovmessighet baserer seg på at det er en sammenheng som har allmenn gyldighet i tid og rom. Randbetingelser og den utløsende årsak knytter lovmessigheten til den konkrete hendelsen. Dette innebærer flere problemer. En slik tilnærming vil foreslå at

hvis X, så alltid Y. En løsning kan være å erstatte lovmessigheten med en sannsynlighetsformulering. Hvis X, så ofte Y (Ringdal, 2014). Det er derimot viktig å være oppmerksom på at det sjelden er en variabel alene som kan sees som årsak til et fenomen. Av denne grunn blir det undersøkt flere variabler. Dette kan gi et mer tydelig bilde av elevenes trivsel i kroppsøvingen. Det er samtidig viktig å ta med at flere av variablene i undersøkelsen er sammensatte. Enkle kvantitative mål kan derfor ikke nødvendigvis være gode nok til å beskrive kompleksiteten av disse dimensjonene. Samtidig vil det kunne gi et bilde av hva som fører til at elever opplever trivsel i kroppsøving, som igjen kan tilrettelegge for fremtidig forskning på feltet.

Valg av design kan sees på som forskerens plan for en undersøkelse. For denne undersøkelsen var det ønskelig å ta i bruk et tverrsnittsdesign. Et slikt design baserer seg på at alle målinger skjer i et avgrenset tidspunkt, mens hensikten er å beskrive forhold i nåtid. Generelt sett registreres data kun en gang (Ringdal, 2014). Et slikt design var ønskelig å ta i bruk da oppgavens respondenter er elever ved videregående skole. Det blir ikke sett på som hensiktsmessig å gjennomføre flere datainnsamlinger da dette vil ta mer av elevenes tid i undervisningen. Samtidig var det ønskelig å undersøke hvilke faktorer elevene opplever som bidragende til trivsel i faget i nåtid, i motsetning til å undersøke endringer over tid. Denne argumentasjonen ligger til grunn for oppgavens metodiske tilnærming, nemlig kvantitativ metode.

4.1 Spørreundersøkelse

"En spørreundersøkelse (survey) er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer (bedrifter, organisasjoner) for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er trukket fra" (Ringdal, 2014, s. 190). Spørsmålene som brukes er standardiserte, som vil bety at alle får de samme spørsmålene stilt på samme måte (Ringdal, 2014). Det ble i denne oppgaven benyttet et selvutfyllingsskjema i datainnsamlingen. Et slikt skjema blir ofte benyttet når det er ønskelig å samle data fra et høyt antall respondenter, og det gir et godt grunnlag for å sammenligne resultater som tar for seg sosiale karakteristika, atferd, holdninger og grunnlag for handlinger (Bulmer, 2004).

4.1.1 Utforming av selvutfyllingsskjema

Konstruksjonen av selvutfyllingsskjemaet startet med å definere formålet med undersøkelsen, som er trivsel i kroppsøvingsfaget på en videregående skole. Videre ble det viktig å definere hvilke teoretiske begreper som skulle måles. Da denne oppgaven baserer seg på forholdet mellom trivsel og kroppsøving i forhold til autonomi, sosiale relasjoner/tilhørighet og prestasjon/kompetanse ble det besluttet å ta i bruk et standardisert spørreskjema som tok for seg disse begrepene. Deretter ble det valgt en utvalgsramme, datasamlingsteknikk og utforming av spørreundersøkelsen (Ringdal, 2014). Som nevnt tidligere ble respondentene avgrenset til menn og kvinner som går på videregående skole. Dette valget ble tatt på bakgrunn av et ønske om å oppnå en større spredning i personligheter enn om man kun fokuserer på for eksempel en studieretning og et årstrinn. Videre ble det besluttet å benytte et selvutfyllingsskjema på bakgrunn av et ønske om å få med et stort antall respondenter i undersøkelsen (Ringdal, 2014).

Selvutfyllingsskjemaet er sammensatt av fem deler (vedlegg 1). Del en består av 11 spørsmål som omhandler elevenes bakgrunnsinformasjon. Her er det spørsmål om kjønn, studieretning, klassetrinn, fysisk aktivitetsnivå, om de trener på treningssenter og/eller i organisert idrettslag, og om hvordan de trives på trening, i konkurranse, i kroppsøvingstimene, på skolen og i teoretiske timer. I spørsmålene som omhandler hvordan de trives i de fem ulike situasjonene benyttes det en 5-punkts Likert-skala som rangeres fra 1 "Svært dårlig" til 5 "Svært godt".

Del to av selvutfyllingsskjemaet består av 3 spørsmål som danner grunnlaget for et sammensatt mål på trivsel i kroppsøving (Eriksen, 2019). Spørsmålene bruker en 5-punkts Likert-skala hvor spørsmålene blir rangert fra 1 "Ikke enig" til 5 "Helt enig".

I del tre og fire omhandler de 12 spørsmålene begrepene "*positive relasjoner*" og "*prestasjon*" fra Seligmans trivselsmodell. Det ble først undersøkt om det fantes et standardisert spørreskjema for Seligmans trivselsmodell. Da det ikke gjorde det, ble det besluttet å konstruere spørsmål som tok for seg disse begrepene. Det første steget i denne prosessen var å tilpasse spørsmålsformuleringene etter målgruppen, og ikke formulere spørsmål som overvurderer kunnskapsnivået til målgruppen. Videre ble det besluttet å undersøke hvordan andre har formulert lignende spørsmål for å kunne bevare en grad av sammenlignbarhet og for å ikke overkomplisere formuleringen av spørsmålene. Det var også viktig å fokusere på at det fremgikk klart for elevene hva som ble spurt om, og å unngå spørsmål som inneholdt to eller

flere holdningsobjekter. Spørsmålene ble formulert på en slik måte at de ikke skulle være ledende for elevene. Da spørsmålene er lukkede vurderingsspmårl ble det benyttet en 5-punkts Likert-skala hvor rangeringen går fra 1 "Ikke enig" til 5 "Helt enig" (Ringdal, 2014).

Del fem tar for seg 12 lukkede spørsmål som går på oppfyllelsen av de grunnleggende psykologiske behovene i forbindelse med deltakelse i kroppsøving. "*Basic Psychological Needs in Exercise Scale*" (heretter BPNES) ble utformet av Vlachoploulos og Michailidou (2006), og den baserer seg på miniteorien "*Basic Psychological Needs Theory*". BPNES vurderer oppfyllelse av de grunnleggende psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet i treningssammenheng (Vlachoploulos & Michailidou, 2006). BPNES ble senere oversatt og validitetstestet på tvers av kulturer, deriblant til en norsk versjon utarbeidet av Solberg, Hopkins, Ommundsen og Halvari i 2012 (Skjelten, 2016). Det er denne norske versjonen som har blitt benyttet i denne oppgaven. I denne oppgaven har formulering i form av "treninger" blitt endret til "timene" for å relatere spørsmålene til kroppsøvingskonteksten. De 12 spørsmålene deles inn i tre subskalaer med fire spørsmål i hver subskala. En subskala for autonomi ("*Timene er i stor grad forenelig med mine valg og interesser*"), en subskala for kompetanse ("*Jeg føler at opplegget i timene er noe jeg får bra til*"), og en subskala for tilhørighet ("*Jeg føler meg veldig fortrolig med de andre treningsdeltagerne*"). Også her blir det benyttet en 5-punkts Likert-skala som rangeres fra 1 "ikke enig" til 5 "helt enig" (Vlachoploulos & Michailidou, 2006).

4.2 Gjennomføring av datainnsamlingen

Oppgavens formål er å undersøke elevers trivsel i kroppsøvingsfaget, og det var dermed naturlig å gjennomføre undersøkelsen på skolen. Utvalget ble begrenset til elever som går på videregående skole. Da det var interesse for å undersøke om det fantes markante forskjeller mellom elever med ulike interesser ble det ikke lagt noen begrensninger på studieretning eller klassetrinn. Dette ble gjort for å oppnå et helhetlig bilde av elevenes trivsel i kroppsøvingsfaget ved en gitt skole.

I forkant av datainnsamlingen ble en skole kontaktet for å høre om de var interessert i å delta i undersøkelsen. Skolen responderte positivt til forslaget. Den deltagende skolen i denne

undersøkelsen ligger i en mindre kommune i Øst-Norge, og har et elevantall på i underkant av 1000 elever.

Videre ble det avtalt med faglærere om passende tidspunkt for datainnsamlingen. Da det var planlagt en omfattende datainnsamling ble det avtalt at vi skulle bruke en uke på å samle inn data fra alle elevene når de hadde kroppsøving. Jeg var til stede ved alle innsamlingene for å informere elevene om studien, hvor temaer som personvern og frivillig deltagelse var i fokus. Spørreundersøkelsen ble så delt ut, mens jeg var tilstede for å svare på eventuelle spørsmål rundt for eksempel formuleringen av spørsmål. Det var 332 menn og 278 kvinner som svarte på spørreundersøkelsen. Elevene er i gjennomsnitt aktive mellom en dag i uken og to til tre dager i uken. Majoriteten av elevene rapporterer at de er i aktivitet flere dager i uken. 58 % av elevene har oppgitt at de trener på treningssenter, mens 37 % trener i et organisert idrettslag. Blant elevene som har svart på begge disse spørsmålene så har 104 elever svart at de både trener på treningssenter og i organisert idrettslag. I kapittel 5 vil respondentenes karakteristika bli beskrevet nærmere.

4.3 Databehandling

Etter at prosessen med å samle inn data var ferdig ble alle besvarelsene ført systematisk inn i et Microsoft Excel-ark. Alle ubesvarte spørsmål ble stående åpen i datasettet, og i tilfeller hvor det var svart for eksempel både "ganske enig" og "helt enig" ble det besluttet å føre inn den høyeste verdien i datasettet. Dette ble gjort da man ikke kan føre inn begge verdiene i datasettet.

Det var i alt 630 respondenter som svarte på spørreundersøkelsen, men 20 av disse besvarelsene ble utelatt fra det endelige datasettet på grunn av enten ufullstendig utfylling eller fordi det forekom at spørreundersøkelsen ikke ble tatt seriøst (Ringdal, 2014). Dette ga en svarprosent på ca. 61 %.

4.4 Avhengig variabel

Formålet med denne studien var å få en bedre forståelse av videregående elevers trivsel i kroppsøving. Dermed var det ønskelig å ha en avhengig variabel som målte trivsel. Det ble derfor undersøkt om det var mulig å lage et sammensatt mål som målte trivsel i kroppsøving. I den sammenheng ble det gjennomført en korrelasjons-, faktor- og alphaanalyse på spørsmålene "*Jeg synes kroppsøving er behagelig/trivelig*", "*Jeg trives godt i kroppsøvingstimene*" og "*Det føles godt å være med på kroppsøving*" i spørreskjemaets del to (vedlegg 1, del 2). I tillegg ble Kaiser-Meyer-Olkin-testen (heretter KMO) gjennomført. Testen gir et samlet uttrykk for hvor mye de tre variablene har til felles, og bør ligge på over 0.5. Resultatet av korrelasjonsanalysen indikerer at spørsmålene har en høy grad av korrelasjon med hverandre (>0.70). Det er som regel ønskelig at korrelasjonen mellom variablene ikke bør være for sterk, men resultatet fra de to andre analysene viser at spørsmålene egner seg som et sammensatt mål (Ringdal, 2014). KMO-testen resulterer i 0.84. Cronbachs alpha kom ut på 0.94, som er høyere en kravet på 0.70 for indeksbygging (Ringdal, 2014) (vedlegg 2). Resultatene fra disse testene gir grunnlag for å slå disse spørsmålene sammen til et sammensatt mål som måler trivsel i kroppsøving. Den samme prosessen ble gjennomført for å lage sammensatte mål for de uavhengige variablene.

4.5 Uavhengige variabler

I arbeidet med å finne/konstruere uavhengige variabler, ble det først bestemt å ta med noen av bakgrunnsvariablene i spørreskjemaet (vedlegg 1, del 1). Det ble besluttet å ta med variablene *kjønn*, *hvordan man trives på trening*, og *hvordan man trives på skolen*.

Som nevnt tidligere er det et svakt flertall av menn som deltar i studien. I alt er det 332 menn (54 %) og 278 kvinner (46 %). Majoriteten av elevene går enten studiespesialiserende (258) eller yrkesfag (248), mens 73 elever studerer idrettsfag og 31 elever har svart annet på spørreskjemaet. Under annet går blant annet musikkfag. Videre kan man også lese at majoriteten av elevene trives godt på trening, og bare ca. fire prosent oppgir at de trives svært dårlig eller dårlig på trening (vedlegg 3). Disse variablene ble inkludert da det er rimelig å tro at de kan ha en tilknytning både til Seligman (2011) sin forståelse av prestasjon og Deci og Ryan (2000) sin forståelse av behovet for kompetanse. I tillegg er det en biologisk forskjell

mellom menn og kvinner som gir de to kjønnene ulike forutsetninger for å gjennomføre ulike oppgaver. Den siste bakgrunnsvariabelen som ble tatt med baserer seg på elevenes trivsel på skolen. Generelt så trives elevene godt på skolen, og bare i underkant av fem prosent oppgir at de trives dårlig eller svært dårlig på skolen (vedlegg 3).

Studien tar utgangspunkt i Seligman (2011) sin forståelse av faktorene positive relasjoner og prestasjon, samt Deci og Ryan (2000) sin teori om grunnleggende psykologiske behov. Dermed var det naturlig å lage sammensatte mål for sosial tilhørighet, prestasjon, autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Etter nærmere undersøkelse ble det besluttet å slå sammen noen spørsmål fra spørreskjemaets del tre som omhandler spørsmål om positive relasjoner og spørsmål som tilhører behovet for tilhørighet i spørreskjemaets del fem. Dette ble gjort for å konstruere et sterkere sammensatt mål for sosial tilhørighet. Spørsmålene som ble benyttet for å konstruere det sammensatte målet er: *"Jeg synes at forholdet til de andre elevene i kroppsøvingen er viktig"*, *"Jeg føler at kroppsøvingen blir bedre på grunn av mine medelever"*, *"Jeg føler meg veldig bekvem sammen med de jeg trener med"*, *"Jeg føler jeg kan omgås med de jeg trener sammen med på en vennlig måte"*, *"Jeg føler jeg har god og åpen kommunikasjon med de jeg trener sammen med"* og *"Jeg føler meg veldig fortrolig med de andre treningsdeltagerne"*. Spørsmålene får en samlet KMO på 0.86 og en samlet alphaverdi på 0.84 (vedlegg 4).

Spørsmålene *"Jeg føler meg bedre når jeg presterer godt i kroppsøvingstimene"*, *"Jeg trives best i kroppsøvingstimene når det er konkurransesaktiviteter"*, *"Jeg føler at jeg mestrer aktivitetene i kroppsøvingstimene"*, *"I kroppsøvingen føler jeg det er viktig å leve opp til mine egne og andres forventninger"* og *"Jeg har troen på at jeg kan mestre aktivitetene i kroppsøvingstimene"* danner grunnlaget for det sammensatte målet for prestasjon (vedlegg 1, del 4). De fire variablene har en samlet KMO på 0.82 og en samlet alpha på 0.81, og det blir derfor konstruert et sammensatt mål for prestasjon basert på disse spørsmålene (vedlegg 5).

Neste steg i prosessen var å skape et sammensatt mål for autonomi. Her ble spørsmålene *"Timene er i stor grad forenelig med mine valg og interesser"*, *"Jeg føler sterkt at timene passer måten jeg vil trene på"*, *"Måten vi trener på er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at timene skal være"* og *"Jeg føler sterkt at jeg har mulighet til å gjøre valg i forhold til treningene"*

i timene" benyttet (vedlegg 1, del 5). Det sammensatte målet for autonomi har en samlet KMO på 0.82 og en samlet alpha på 0.86 (vedlegg 6).

Videre ble det undersøkt muligheten for å lage et sammensatt mål for behovet for kompetanse. "*Jeg føler jeg har stor fremgang i forhold til målet mitt med timene*", "*Jeg føler jeg utfører øvelsene i timene veldig effektivt*", "*Jeg føler at opplegget i timene er noe jeg får bra til*" og "*Jeg føler jeg klarer de øvelsene som læreren legger opp til*" var spørsmålene som ble brukt for å danne et sammensatt mål for kompetanse (vedlegg 1, del 5). Variablene oppnådde en samlet KMO på 0.81 og en samlet alpha på 0.86 (vedlegg 7).

4.6 Forutsetning for regresjonsanalyse

Før regresjonsanalysen gjennomføres skal det utføres en rekke ulike tester for å undersøke om modellen er klarert for å foreta en lineær regresjon (Thrane, 2017). Med andre ord kan man si at modellen testes for optimal fungering. I vedlegg 8 kan man lese utgangsmodellen for regresjonsanalysen.

Det ble så gjennomført en multikollinearitetstest for å undersøke om flere uavhengige variabler måler det samme. En slik test benyttes for å kunne gi et uttrykk for om de uavhengige variablene er presise (Thrane, 2017). For å teste multikollinearitet måles VIF-verdiene på variablene (vedlegg 9). I tilfeller hvor det forekommer høye verdier, over 10, vil det være vanskelig å forklare hvilken UV som forklarer den avhengige variabelen. Testen viser at det ikke forekommer verdier over 10 (laveste VIF: 1.03, høyeste VIF: 4.15), og modellen oppnår en gjennomsnittlig VIF-verdi på 2.29 (vedlegg 9). Disse resultatene indikerer at det er fravær av multikollinearitet.

Normalfordeling av den avhengige variabelen

Videre ble det testet for om den avhengige variabelen *trivsel i kroppsøving* er normalfordelt, da dette er den første forutsetningen for regresjon. Ut ifra de to figurene (vedlegg 10) og resultatene fra normalfordelingstesten (Skewness = -.89, Kurtosis = 2.96) kan man lese at den avhengige variabelen *trivsel i kroppsøving* er normalfordelt.

Forutsetningen om linearitet

Forutsetningen om linearitet viser til undersøkelser for å finne ut om det er en sammenheng mellom dataen på de uavhengige variablene, samt at det er mulig å oppsummere den avhengige variabelen som en tilnærmet rett linje (Ringdal & Wiborg, 2017). Først ble det sjekket for linearitet i et "samleplot" (vedlegg 11). Her kan det virke som at variablene *prestasjon*, *autonomi* og *skolen* ikke er helt lineære. Det ble videre gjennomført en linktest for å teste linearitetsforutsetningene. Hatsquared (-.09, P=0.00) er statistisk signifikant, som viser til at det er en mulighet for ikke-lineære sammenhenger. Derfor ble alle de uavhengige variablene testet for andregradsledd. Den eneste variabelen som var statistisk signifikant var den uavhengige variabelen *prestasjon* (vedlegg 12). Det ble derfor besluttet å ta med *prestasjon* som andregradsledd selv om endringen i Adj. R² er minimal (0.01).

Forutsetningen om additive sammenhenger

Videre ble det testet om noen av de uavhengige variablene er betinget av en annen variabel, som er grunnlaget for additive sammenhenger (Ringdal & Wiborg, 2017). Med andre ord kan man si at det ikke er samspill mellom de uavhengige variablene. Det viste seg at det var samspill mellom variablene *trivsel på trening* og *kjønn* (vedlegg 13). Dette samspillet blir ikke tatt med i den endelige regresjonsanalysen. Dette gjøres for å lettere kunne analysere resultatene isolert sett, og i lys av tidligere forskning og teori.

Fravær av heteroskedastisitet

Gjennom å teste for heteroskedastisitet undersøker man om det er en konstant spredning rundt regresjonslinjen. En konsekvens av heteroskedastisitet er at standardfeilen blir ukorrekt, og at man dermed ikke kan stole på signifikanstesten (F-verdien) av modellen (Thrane, 2017). En måte å teste for heteroskedastisitet er å undersøke om det forekommer klare mønstre i et rvfplot (vedlegg 14). Det kan være noe vanskelig å lese figuren, men det kan virke som at det forekommer en ujevn spredning. Det ble derfor gjennomført en hetttest som en formell statistisk test. Resultatet viser en høy *kji*-kvadratverdi (24.24) som er statistisk signifikant. Verdiene viser at det forekommer heteroskedastisitet (Thrane, 2017). For å sikre at heteroskedastisitet ikke blir et problem ble det lagt til en robust løsning på regresjonen. Ulempen med en slik løsning er at man mister Adj. R², men denne er allerede sjekket i løpet av databehandlingen.

Normalfordelt restledd

Det å undersøke om fordelingen av residualene er normalfordelt er neste steg i prosessen. Gjennom å lese figurene virker det som at restleddet ikke avviker fra normalfordelingen (vedlegg 15). Da det kun er et problem i små utvalg med under 100 respondenter, blir det ikke vektlagt i den videre analysen (Thrane, 2017).

Ekstremverdier og innflytelse

For å utelate ekstremverdier som har innflytelse på verdiene i regresjonsmodellen ble datamaterialet testet for "uteliggere" (Thrane, 2017). "Uteliggere" deles inn i tre ulike grupper; ekstremverdier (ekstreme y-verdier), leverage (ekstreme x-verdier) og innflytelsesrike ekstremverdier (scorer høyt på både x- og y-verdier) (Ringdal & Wiborg, 2017). For å få en oversikt over de ulike respondentene ble det gjennomført et lvr2plot (vedlegg 16). Ut ifra figuren kan man lese at det forekommer både ekstremverdier (f.eks. ID 134), leverage-verdier (f.eks. ID 610) og innflytelsesrike ekstremverdier (f.eks. ID 7). Det ble, ut ifra figuren, identifisert i alt 39 respondenter som det var interessant å undersøke nærmere. Først ble alle interessante verdier i datamaterialet sjekket for ulike feil, som for eksempel feilpunching. Her ble det ikke funnet noen feil i registreringen av svarene. Videre ble det gjennomført en regresjonsanalyse uten disse respondentene hver for seg for å undersøke om forklaringsgraden på modellen styrkes uten disse respondentene. Testene viste i alt 23 respondenter som påvirket regresjonsmodellen, og de ble dermed utelatt fra den endelige regresjonsmodellen. Disse respondentene var ID: 1, 7, 25, 104, 114, 134, 144, 146, 155, 172, 201, 202, 210, 220, 251, 324, 379, 451, 459, 515, 534, 539, 610. Utelatelsen av disse respondentene resulterte i en total endring i Adj. R² fra 0.72 til 0.77.

4.7 Reliabilitet og validitet

Dersom man oppnår samme resultat ved gjentatte målinger med samme måleinstrument viser dette tegn på en høy reliabilitet (Ringdal, 2014). Med andre ord kan man si at mål med høy reliabilitet har små tilfeldige målefeil. Ifølge Ringdal (2014) finnes det tre måter å vurdere datamaterialets reliabilitet på. Allmenn kildekritikk er den første måten, og tar for seg grundige vurderinger av hvordan dataen har blitt samlet inn. For eksempel kan formulering av spørsmål her være en viktig faktor. I oppgaven har det blitt redegjort for både datainnsamlingen og

databehandlingen. Dette gjøres slik at det skal være mulig for andre å vurdere oppgavens reliabilitet. Test-retest teknikken er en annen måte å vurdere reliabilitet på. Teknikken baserer seg på korrelasjonen mellom to gjentatte målinger av samme variabel(er). Dette ble ikke gjennomført i denne oppgaven på grunn av oppgavens tidsperspektiv og at det ikke ville være rimelig å forvente at elevene kunne ta seg tid/ønsket å gjennomføre spørreundersøkelsen flere ganger. Den siste teknikken baserer seg på måling av intern konsistens mellom indikatorer som inngår i en indeks. Her brukes Chronbachs alpha for å måle den interne konsistensen, og den bør ligge over 0.7 som nevnt under indeksbyggingen. En høyere alpha utgjør en sterkere sammenheng mellom variablene, og dette resulterer i en bedre reliabilitet.

Validitetsbegrepet baserer seg på om man måler det man faktisk ønsker å måle (Ringdal, 2014). Begrepsvaliditet relateres til validiteten av målingene (Skog, 2013). Validitet er ikke like enkelt å uttrykke med tall som reliabilitet er, siden det er mer et gradspørsmål (Ringdal, 2014). Det er en rekke ulike måter å vurdere begrepsvaliditet på, nemlig; umiddelbar validitet, innholdsvaliditet, kriterievaliditet og nomologisk validitet. Umiddelbar validitet vurderes gjennom om for eksempel formuleringer av spørsmålene stemmer overens med de teoretiske begrepene man ønsker å måle. Innholdsvaliditet går mer ut på om "*... utvalget av indikatorer gir en rimelig dekning av en hypotetisk populasjon av indikatorer*" (Ringdal, 2014, s. 98). Det vil si at målingen strekker seg over de viktigste aspektene av begrepene. De to neste formene for validitet er noe mer utfordrende å vurdere. Kriterievaliditet handler om å vise at resultatet av målet korrelerer med en fasit. Denne typen validitet har ofte liten nytte da man i praksis sjelden har gode kriterier å sammenligne med (Ringdal, 2014). Nomologisk validitet vurderer om et mål i praksis fungerer slik man kan forvente ut i fra teoretiske betraktninger (Ringdal, 2014). Det er rimelig å forvente en høy grad av validitet fra spørsmålene som er hentet fra et standardisert spørreskjema, da disse spørsmålene er testet opp mot disse validitetstypene. Her er det viktig å gjøre en nærmere vurdering på spørsmålene som ikke er hentet fra et standardisert spørreskjema.

Kapittel 5 – Resultater

Funnene i regresjonsmodellen vil bli presentert i dette kapitlet. Det er disse funnene som danner grunnlaget for den videre diskusjonen. I kapitlet vil det gjøres rede for deskriptiv, bivariat og multivariat statistikk som er relevant med tanke på å svare på oppgavens forskningsspørsmål.

5.1 Svarfordeling

I *Tabell 1* kan man lese den deskriptive statistikken av utvalget, blant annet gjennomsnitt og standardavvik for alle variablene brukt i regresjonsanalysen.

Tabell 1: Deskriptiv statistikk av variablene i regresjonen presentert ved antall respondenter (N), gjennomsnitt (M), standardavvik (SD), min og max verdi

Variabel	N	M	SD	Min	Max
Trivsel i kroppsøving	587	4.02	.98	1	5
Relasjoner	587	3.95	.79	1.33	5
Prestasjon	587	3.77	.86	1	5
Autonomi	587	3.30	.94	1	5
Kompetanse	587	3.68	.89	1	5
Prestasjon (andregradsledd)	587	2.99	1.20	1	5
Kjønn	587	1.54	.50	1	2
Trivsel på trening	578	4.32	.89	1	5
Trivsel på skolen	583	4.12	.85	1	5

Ved å lese *Tabell 1* ser man at elevene rapporterer høy grad av *trivsel i kroppsøvingsfaget* (M=4.02, SD=.98). Videre kan man lese at elevene rapporterer relativt høyt på alle de teoretiske begrepene (*relasjoner, prestasjon, autonomi* og *kompetanse*). Det rapporteres høyest grad av opplevelse på gode *relasjoner* (M=3.95, SD=.79) av disse begrepene. *Prestasjon* og *kompetanse* oppleves relativt likt, mens tabellen viser at elevene opplever noe mindre grad *autonomi* (M=3.30, SD=.94) enn de tre andre begrepene. Andregradsleddet av *prestasjon* har originalt en max verdi på 25, så her er gjennomsnittsverdien og standardavviksverdien delt på fem for å få et noe mer sammenlignbart resultat.

Det er en liten overvekt av menn som har deltatt i undersøkelsen (332 menn og 278 kvinner). Generelt rapporterer elevene at de trives godt på trening ($M=4.32$, $SD=.89$). Elevene trives også godt på skolen ($M=4.12$, $SD=.85$), men rapporterer trivsel på skolen noe lavere enn på trening.

5.2 Korrelasjonsanalyse

Korrelasjonsmålet presenteres i en tallverdi som uttrykker styrken for og retningen av sammenhengen. Korrelasjonsmål kan brukes for å underbygge årsakshypoteser, men en kan ikke slutte årsaker fra korrelasjoner. Disse målene kan derimot brukes for å beskrive sammenhengen mellom variabler i et utvalg, estimere korrelasjonen i populasjonen, til reliabilitetsmål, og til å måle effektstørrelse (Ringdal, 2014).

Pearsons r brukes i denne oppgaven for å beskrive korrelasjonen mellom variablene i utvalget. Korrelasjonens retning beskrives av fortegnet, med andre ord om den er positiv eller negativ. Positive korrelasjoner vil si at høye x -verdier går sammen med høye y -verdier, mens negative korrelasjoner viser at høye x -verdier går sammen med lave y -verdier. Pearsons r måler korrelasjoner som viser tendenser til en lineær sammenheng mellom to variabler (Ringdal, 2014). Evans (1996) beskriver en rangeringsorden basert på tallverdien på korrelasjonen, hvor .00-.19 er veldig svak, .20-.39 er svak, .40-.59 er moderat, .60-.79 er sterk og .80-1.00 er veldig sterk.

Tabell 2: Korrelasjonsanalyse som viser sammenhengen mellom trivsel i kroppsøving og de uavhengige variablene hver for seg.

	Trivsel i kroppsøving
Trivsel i kroppsøving	1.00
Relasjoner	0.72**
Prestasjoner	0.78**
Autonomi	0.71**
Kompetanse	0.77**
Prestasjon (andregradsledd)	0.75**
Kjønn	0.12**
Trivsel på trening	0.62**
Trivsel på skolen	0.48**

* = $P < .05$, ** = $P < .01$

I Tabell 2 kan man lese at alle de uavhengige variablene har en positiv, statistisk signifikant korrelasjon med variabelen *trivsel i kroppsøving*. Den sterkeste statistisk signifikante korrelasjonen til *trivsel i kroppsøving* er *prestasjoner* (0.78), tett etterfulgt av *kompetanse* (0.77). Andregradsleddet til *prestasjon* (0.75) korrelerer også sterkt med den avhengige variabelen. Dette stemmer godt overens med tidligere forskning som viser at opplevelse av mestring er den sterkeste påvirkningskraften til *trivsel i kroppsøving* (Fairclough et al., 2002; Flagestad & Skisland, 2009; Ingebrigtsen & Mehus, 2006). Korrelasjonsanalysen viser også at *relasjoner* (0.72) og *autonomi* (0.71) har en sterk korrelasjon på *trivselen*. Dette kan indikere viktigheten av klassemiljøet, forholdet til medelever og lærer, og muligheten til å ta selvstendige valg. Den siste variabelen som viser en sterk korrelasjon til den avhengige variabelen er *trivsel på trening* (0.62). Dette kan støtte opp under tidligere forskning som viser til at aktive trives bedre i kroppsøving (Gao, 2009; Kaj et al., 2015; Säfvenbom et al., 2015). *Trivsel på skolen* (0.48) har en moderat korrelasjon, mens variabelen *kjønn* (0.12) har den laveste korrelasjonen.

5.3 Multivariat analyse

Variablene ble så satt inn i en multivariat regresjonsanalyse. En slik regresjonsanalyse brukes ofte fordi man sjeldent kan forklare fenomener ut ifra kun en årsaksvariabel. Midtbø (2012) beskriver denne type regresjonsanalyse som en analyse hvor man kan undersøke flere forklaringsvariabler samtidig.

Tabell 3: Multivariat regresjonsanalyse med betaverdier av relasjoner, prestasjoner, autonomi og kompetanse, samt kontrollvariabler, sin samlede påvirkning på videregåendeelevers trivsel i kroppsøvfingsfaget (N=575)

Trivsel i kroppsøving	Koeffisient	Std. Feil	t	P>[t]	Beta
Relasjoner	.23	.05	5.09	0.00**	.19
Prestasjon	1.17	.19	6.25	0.00**	1.02
Autonomi	.14	.04	3.44	0.00**	.13
Kompetanse	.11	.05	2.11	0.04*	.10
Prestasjon (andregradsledd)	-.11	.03	-4.43	0.00**	-.68
Kjønn	.06	.04	1.42	0.16	.03
Trivsel på trening	.19	.03	5.71	0.00**	.17
Trivsel på skolen	.17	.03	6.05	0.00**	.15
Kons	-2.09	.33	-6.28	0.00**	.

F(8, 566) = 241.51, P<.00, R₂ = .76, * = P<.05, ** = P<.01

I *Tabell 3* kan man lese de ulike variablenes samlede påvirkning på videregående elevers trivsel i kroppsøving. Modellen er statistisk signifikant ($\text{Prob}>F=.00$) og har en høy forklaringsgrad ($R^2=.76$). Det er vanskelig å komme med et eksakt nummer på forklaringskraften til tabellen siden det ble oppdaget at det forekommer heteroskedastisitet. Løsningen her var å gjennomføre en robust versjon av regresjonsanalysen. Dette fører til at man mister Adj. R^2 som forteller oss en eksakt, statistisk tallverdi. Gjennom arbeidet med forutsetningene av regresjonsanalysen kan man lese at Adj. R^2 fulgte R^2 tett, og man kan da anta at denne verdien ville forholdt seg i samme område som modellens R^2 . Dette vil si at man kan anta at modellen har en forklaringskraft på over 70 %. Man kan også lese betaverdiene til de uavhengige variablene i tabellen. Koeffisientverdiene er ustandardiserte koeffisienter, mens betaverdiene er standardiserte koeffisienter og derfor sammenlignbare.

Ut ifra *Tabell 3* kan man lese at *relasjoner*, *prestasjon*, *autonomi* og *kompetanse* har positive koeffisienter som alle er statistisk signifikante. Ut ifra betaverdiene kan man lese at, av de fire teoretiske variablene, det er *prestasjon* (1.02) som har klart størst innvirkning på elevenes trivsel i kroppsøvingsfaget. *Relasjoner* (.19) har nest størst innvirkning. *Autonomi* (.13) kommer så, tett etterfulgt av *kompetanse* (.10).

Prestasjonsvariabelen er ikke-lineær. I tabellen kan man lese at førstegradsleddet for *prestasjon* har et positivt fortegn, mens andregradsleddet har et negativt fortegn. Ringdal (2014) skriver at dette tyder på at kurven har en omvendt U-form. I grafen av kurven til andregradsleddet kan man se at kurven flater noe ut etter verdi 4 (vedlegg 17).

Variabelen *kjønn* er ikke statistisk signifikant. Dette strider med tidligere forskning som sier at gutter trives bedre i kroppsøving enn jenter (Andrews & Johansen, 2005; Christiansen, 2010; Flagestad & Skisland, 2009; Ingebrigtsen & Mehus, 2006). Det ble funnet et samspill mellom *trivsel på trening* og *kjønn* som kan være med på å påvirke variabelen *kjønn*.

Videre kan man lese at både *trivsel på trening* og *trivsel på skolen* er med på å påvirke elevenes trivsel i kroppsøving positivt. Dette stemmer overens med tidligere forskning som omhandler trivsel i kroppsøving (Gao, 2009; Kaj et al., 2015; Säfvenbom et al., 2015).

Kapittel 6 – Diskusjon

Problemstillingen i denne studien handler om å undersøke hvilke psykologiske behov som påvirker elevenes trivsel i kroppsøving på videregående skole. Så langt i oppgaven har tidligere forskning om trivsel i kroppsøving, teori, valg av metode og resultater av undersøkelsen blitt presentert. Disse resultatene er det nå ønskelig å sette i lys av tidligere forskning og de teoretiske perspektivene. Kapittelet struktureres slik at hvert begrep (relasjoner, prestasjoner, autonomi og kompetanse) analyseres hver for seg, før det vil forekomme en helhetlig analyse av kroppsøvingssammenhengene samlet, og hvordan de uavhengige variablene endres i en kompleks modell.

6.1 Relasjoner og trivsel i kroppsøving

Den multivariate regresjonsanalysen (tabell 3) viser at relasjoner, en variabel sammensatt av Seligmans forståelse av begrepet positive relasjoner og Deci og Ryans forståelse av behovet for tilhørighet, er statistisk signifikant med en positiv koeffisient. Dette viser til at elevene opplever at gode relasjoner til medelever og lærere har en positiv effekt på deres trivsel i kroppsøvingssammenhengene. Relasjoner var den variabelen, av de fire teoretiske begrepsvariablene, som oppnådde høyest score i den deskriptive statistikken, samt at den hadde en sterk korrelasjon med trivsel i kroppsøving i korrelasjonsanalysen. Dette samsvarer godt med tidligere forskning på feltet som viser til at negative relasjoner til både medelever og/eller lærere kan hemme elevenes trivsel, mens positive relasjoner har en positiv effekt på trivselen i kroppsøving (Bjerke et al., 2016; Cronin et al., 2018; Flagestad & Skisland, 2002; Gray et al., 2009; Lagestad, 2017).

Som nevnt tidligere trekker Seligman (2011) frem positive relasjoner som den potensielt viktigste faktoren når det kommer til menneskelig trivsel. Som han sier så er andre mennesker den beste motgiften mot livets nedturen, og den mest stabile positive faktoren. Dette kan vise til mulighetene et klassemiljø har for å kunne bidra til at elever trives. Dersom man har en dårlig dag, eller ikke føler at man får til de ulike oppgavene i en kroppsøvingstime, kan de andre medelevene og læreren bidra til å løfte humøret til eleven ved å ha skapt gode relasjoner mellom seg. Disse relasjonene kan føre til at det er lettere å kommunisere hvordan man har det, og samtidig oppleve aksept for situasjonen. Andre kan i tillegg oppdage at en person for eksempel

ikke har det bra eller er ukomfortabel i en situasjon basert på hvor godt man kjenner hverandre fra tidligere. Gode relasjoner skapt over tid legger til rette for en dypere forståelse av hverandre, som igjen kan føre til at man lettere oppdager endringer i en person.

Behovet for tilhørighet baserer seg på opprettelse av sikker og tilfredsstillende kontakt med andre i ens sosiale miljø (Deci et al., 1991). Tilhørighetsbehovet er en viktig byggestein i dypere sosial tilknytning til andre personer. Tilfredsstillelse av behovet vil føre til større opplevd glede, motivasjon og entusiasme, og mindre stress, negative følelser og ensomhet (Reeve, 2015). Med andre ord er det mulig at trivselen i kroppsøvingen kan forbedres dersom elevene opplever tilfredsstillende relasjoner, slik at de kan oppleve blant annet økt glede og entusiasme, samt mindre stress og angst. Dette kan også påvirke elevene i situasjoner hvor de må vise frem egne ferdigheter. Dersom relasjonene til elevene i klassen er gode, kan dette være med på å senke presset eleven kan føle i slike situasjoner. Denne tryggheten til de rundt deg i kroppsøvingsteksten kan være veldig viktig i situasjoner hvor man for eksempel er usikker, og kan føre til at elever føler seg tryggere til å teste seg selv i større grad når de opplever å ha gode venner rundt seg som ikke vil gjøre narr av de om de skulle feile.

Behovet for tilhørighet stiller noe mindre sentralt enn autonomi og kompetanse når det kommer til å bygge opp indre motivasjon. Derimot spiller tilhørighetsbehovet en viktig rolle i å vedlikeholde og opprettholde indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2004). Dette viser viktigheten av gode relasjoner. Dersom elevene opplever positive relasjoner og tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet, vil elevene kunne ha større mulighet til å vedlikeholde og opprettholde den indre motivasjonen i faget. Denne indre motivasjonen vil være med på å øke elevenes trivsel i faget.

Trivselen til elevene kan øke dersom kroppsøvingstimen er organisert slik at elevene har mulighet til å prate og høre på hverandre, støtte hverandre, skape vennskapelige forhold og utvikle respekt for hverandre, da dette er med på å øke opplevelsen av tilhørighet (Furrer et al., 2014). Kroppsøvingssituasjonen er godt tilpasset for at elevene skal kunne utvikle disse forholdene og skape sterke og positive relasjoner til hverandre. Utvikling av samarbeid er et av formålene med kroppsøving, og dette legger til rette for at elevene skal kunne snakke sammen for å løse ulike oppgaver. Dette gir de muligheten til både å prate og til å høre på andre. Videre må de ta beslutninger for hvordan de skal løse en oppgave, for så å støtte hverandre gjennom oppgaven. Når man opererer som et lag for å løse en oppgave er man sjeldent bedre enn det

svakeste leddet. Det er dermed viktig å ta vare på hver enkelt elev i gruppen slik at man klarer å fullføre oppgaven sammen. I samarbeidsgrupper vil elevene oppleve at de kommer tettere på sine medelever og at de kan skape sterkere vennskapelige forhold. Dette vil også hjelpe i andre situasjoner hvor gode relasjoner til medelevene kan føre til at man legger ned mer innsats i kroppsøvingen. Ved å jobbe sammen som en gruppe for å nå et mål kan elevene også oppleve å få en større respekt for de andre elevene i gruppen siden de klarte å jobbe sammen for å nå målet. Med dette som grunnlag kan det vise seg at gruppearbeid for å nå en felles målsetning kan være fordelaktig for å øke relasjonene mellom elevene i kroppsøvingen, som igjen kan være med på å påvirke trivselen i faget positivt. Dette støttes også av Cronin et al. (2018) som trekker frem at utvikling av samarbeidsferdigheter kan ha en positiv innvirkning på elevenes trivsel i faget. Samarbeid fører til en bedre interpersonell kommunikasjon som igjen kan bidra til å skape bedre relasjoner til de andre elevene.

Forholdet til læreren er også en viktig faktor når det kommer til elevenes trivsel i faget. Dette kan være fordi læreren kan representere mange ulike roller som igjen kan ha ulik påvirkning på elevene (Furrer & Skinner, 2003). Dersom læreren representerer en disiplinær figur, som er veldig opptatt av å vurdere elevenes ferdigheter, kan dette virke negativt inn på elevenes trivsel i faget. Dersom relasjonen mellom læreren og elevene er ovenfra og ned, hvor læreren sitter med kontroller og forteller elevene hva de skal gjøre, kan dette føre til at elevene opplever det som vanskeligere å snakke med læreren om ulike temaer. Dersom relasjonen mellom læreren og elevene baserer seg på at de stiller på samme linje vil terskelen for å kommunisere med læreren være mye lavere. Dette vil føre til at elevene i større grad kan uttrykke hva de er misfornøyde med og hva de setter pris på. Dette kan igjen føre til at læreren kan legge til rette undervisningen slik at elevene deltar mer i de aktivitetene de verdsetter, som igjen kan øke deltagelsen i timene og forbedre trivselen. Dette støttes også av tidligere forskning som viser til hvordan lærerne har stor innflytelse på læringsmiljøet og at de derfor har stor mulighet til å påvirke elevenes motivasjon og trivsel både positivt og negativt (Gray et al., 2009). Viktigheten av forholdet mellom elever og lærere presenteres tydelig i forskningen til Flagestad og Skisland (2002). De presenterte funn som tilsa at kun 17 prosent av elevene som mistrivdes i kroppsøvingsfaget var fornøyd med kroppsøvingslæreren. Dette viser igjen til viktigheten av det å skape positive relasjoner mellom medelevene og mellom elevene og lærerne. Dersom flere elever i klassen er fornøyd med læreren vil det være naturlig å tro at tallet på mistrivende elever synker.

Elevene ser på kroppsøvningsfaget som et fag som har en sosial verdi som ikke oppleves i samme grad i de teoretiske fagene i skolen (Bjerke et al., 2016). Dette viser også hvordan relasjoner kan påvirke trivselen i faget. Dersom man ikke opplever nære og gode relasjoner i klassemiljøet i kroppsøvingen kan dette påvirke trivselen i faget negativt. Spesielt dersom man opplever at de rundt seg drar nytte av den sosiale verdien i faget sammen med medelevene. En slik ensomhetsfølelse kan føre til at man reduserer deltagelse og innsats i faget, og på en slik måte videre distanserer seg fra medelevene. På den andre siden vil gode relasjoner til medelever kunne spille en stor rolle i trivselen elevene opplever i faget. Med tanke på at faget har en stor sosial verdi hvor man skal jobbe sammen for å løse oppgaver og forbedre seg på mange ulike ferdigheter sammen med andre, vil dette føles bedre for elevene dersom de kan dele disse opplevelsene med medelever som de har knyttet sterke bånd til.

Klassemiljøet har vist seg å kunne spille en viktig rolle når det kommer til elevenes trivsel i kroppsøvingen. Størrelsen på klassen kan være med å påvirke både klassemiljøet og relasjonene både mellom medelevene og mellom elevene og lærerne. Tidligere forskning viser til at relasjonen mellom elevene seg i mellom og til lærerne ble positivt påvirket av at de var færre elever i klassen (Lagestad, 2017). Størrelsen på klassen kan dermed være en påvirkende årsak til om elever trives i kroppsøvingen eller ikke. Dersom antallet elever er for stort kan dette føre til at læreren mister oversikten og dermed ikke har like gode forutsetninger for å følge opp hver enkelt elev like godt. Dette kan igjen føre til misnøye hos elevene som kan oppleve å bli forskjellsbehandlet eller nedprioritert. Denne opplevelsen kan igjen føre til at elevene får et mindre ønske om å delta i kroppsøvingen dersom de ikke føler at deres innsats blir verdsatt på samme måte av læreren som andre elever. I tilfellene hvor elevantallet er lavere gir dette læreren større mulighet til å ha bedre kontroll over hver enkelt elev, samt at de har større forutsetninger for å knytte tette bånd til elevene, som igjen vil være med på å øke trivselen i kroppsøvingen.

Bjerke et al. (2016) viser også hvordan gode, nære relasjoner i kroppsøvingen kan være med på å forbedre ulike situasjoner. De viser til at konkurranseelementet i kroppsøvingstimene, som ofte blir fremstilt som grunn til mistrivsel, opplevdes som noe positivt for guttene karakterisert med lavere fysisk form. Guttene mente at det faktisk at de fikk være en del av et sosialt felleskap overgikk de negative assosiasjonene med konkurranse i kroppsøvingstimene. Dette tyder på at selv i situasjoner hvor elevene for eksempel ikke føler seg selvsikre eller komfortable, kan relasjonene til de andre i situasjonen gjøre at det oppleves mer positivt enn det ville gjort uten de andre elevene til stedet. De elevene som ikke opplever disse nære relasjonene vil dermed

ikke oppleve disse situasjonene annerledes. Dette viser hvordan positive relasjoner og opplevelsen av tilhørighet kan være med på å bygge opp trivselen i faget.

6.2 Prestasjoner og trivsel i kroppsøving

Regresjonsanalysen (tabell 3) viser at prestasjon var den desidert mest bidragende faktoren til elevenes trivsel i kroppsøving. Dette stemmer godt overens med tidligere forskning som viser til at opplevelse av at man mestrer aktiviteter har størst påvirkning på trivselen i faget (Fairclough et al., 2002; Gao, 2009; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Kaj et al., 2015; Säfvenbom et al., 2015; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Med andre ord kan det være rimelig å si at de elevene som opplever mest mestring, opplever størst grad av trivsel i kroppsøvingfaget. Videre indikerer dette at kroppsøvingen tilrettelegger for høyere trivsel blant de som regelmessig er fysisk aktive eller bedriver idrett på fritiden (Flagestad & Skisland, 2009). De som regelmessig er fysisk aktive og/eller bedriver idrett vil være bedre rustet til å mestre oppgavene i timene, enn de som er mindre fysisk aktive og som sjeldent eller ikke deltar i idrett. Dette kan være med på å skape et skille i kroppsøvingen mellom de som er fysisk aktive og de som er mindre fysisk aktive. Samtidig ble det funnet at variabelen for prestasjon var ikke-lineær. Den har en omvendt U-form, som viser seg å flate noe ut. Dette tyder på at dersom elevene oppnår gode prestasjoner for lett, enten i konkurranse eller i de ulike oppgavene, vil ikke denne prestasjonen ha like stor betydning på trivselen i faget. Med andre ord er det viktig å gi elevene utfordringer som stemmer overens med deres ferdighetsnivå.

Seligman (2011) trekker frem elementet prestasjon som en viktig kilde til de andre elementene i trivselsmodellen hans. Han mener at gode prestasjoner kan føre til positive emosjoner (mestringsfølelse), engasjement (i prosessen frem mot målet), gode relasjoner (prestasjoner utføres ofte i nærheten av og/eller i samarbeid med andre), og mening (det kan være meningsfullt å jobbe med et mål som betyr noe for en selv). Dette kan være med på å forklare viktigheten av begrepet prestasjon og dets innvirkning på elevenes trivsel. Dersom elevene opplever at gode prestasjoner i kroppsøvingen bidrar til at de opplever positive emosjoner, at de blir mer engasjert i kroppsøvingen, at de kommer nærmere de andre elevene eller lærerne i timene, og at de opplever en større mening med faget, kan man forstå hvorfor begrepet resulterer i en så dominerende forklaringskraft.

Et viktig poeng når det kommer til prestasjoners viktighet på trivsel i kroppsøving er elevenes selvutvurdering i forhold til andre elever. Kroppsøvingskonteksten er en kontekst som i stor grad legger til rette for sammenligning mellom elevene (Flagestad & Skisland, 2009; Ingebrigtsen & Mehus, 2006). Når man gjennomfører ulike aktiviteter i kroppsøvingstimene er det lett å sammenligne en selv med de andre elevene. Dette gir en grobunn for situasjoner hvor man for eksempel opplever at andre klarer oppgavene, mens en selv ikke klare de. Dette vil fort føre til en tankegang om at de som klarte øvelsene er bedre enn de som ikke klarte de. Tester blir hyppig brukt i kroppsøvingen, og er et annet verktøy som gjør det lett for elevene å sammenligne seg selv med de andre elevene. Denne sosiale sammenligningen kan være ødeleggende dersom man føler at man ikke oppnår gode prestasjoner i kroppsøvingen. En måte å forebygge slike sammenligninger er at elevene jobber i større grad med individuelle ferdigheter som baseres på deres eget ferdighetsnivå. Slik vil det ikke forekomme en grobunn for sammenligning, og elevene vil ta utgangspunkt i sine egne ferdighetsnivåer når de skal jobbe med å forbedre seg.

En annen grunn til at prestasjoner viser seg som et så dominerende element for elevenes trivsel, kan være at når elevene opplever at de presterer godt, så fungerer dette som et bevis på at man er god nok, og at man samtidig tilfredsstiller egne og andres forventninger til seg selv (Knoop, 2009). Med andre ord vil mestring av aktivitetene i timene fortelle eleven at han/hun er så god som læreren forventer at de skal være. Dersom man begynner å slite med å gjennomføre oppgavene kan dette gi en følelse av at man skuffer både seg selv og andre. Mangel på gode prestasjoner kan dermed fungere som en konstant påminnelse om at man ikke er god nok, og dette vil over tid føre til at man mister lysten til å fortsette å prøve. Mangel på prestasjon vil til slutt føre til en synkende grad av trivsel i kroppsøving. Dette viser viktigheten av å legge opp til øvelser av varierende vanskelighetsgrad, slik at alle elevene opplever å mestre i en eller annen form. Trivselen vil være høyere generelt dersom alle elevene opplever mestring i løpet av timene.

Med tanke på at prestasjon er en så sterk bidragende faktor til trivselen i kroppsøving kan det tyde på at en organisering av kroppsøvingstimene slik at elevene kan jobbe mot individuelle målsettinger, vil ha positiv effekt på trivselen til elevene. Ved å legge opp innholdet i timene slik at hver enkelt elev kan jobbe mot egne personlige målsettinger ut ifra deres eget ferdighetsnivå, kan dette gjøre det enklere for flere elever å oppleve prestasjon. Dette vil igjen ha en positiv innvirkning på trivselen i faget. Det er viktig at disse målsettingene baseres på

eget ferdighetsnivå, men at de samtidig utfordrer elevene. Dersom målene oppnår disse kravene vil slike målsettinger føre til at elevene i større grad opplever mestring, suksess, bevis på måloppnåelse og læring (Cronin et al., 2018).

Et annet poeng som kobles sammen med mestring og prestasjoner er valg av aktiviteter. Flagestad og Skisland (2002) viste fordelingen av de elevene som var fornøyde med aktivitetsvalgene i kroppsøving i to ulike grupper med elever. I gruppen som inneholdt elever som trivdes i faget rapporterte majoriteten at de var fornøyd med aktivitetene i timene. Av de elevene som ikke trivdes i faget så var majoriteten misfornøyd med aktivitetsvalgene. Dette viser til viktigheten av aktivitetsvalgene en lærer tar. Dersom en lærer ofte velger fotball som aktivitet i kroppsøvingstimene vil dette ha positiv effekt på de elevene som liker fotball, mens de elevene som ikke liker fotball og ikke føler at de har et høyt ferdighetsnivå vil oppleve en negativ effekt av at fotball ofte blir valgt som aktivitet. I situasjoner hvor elevene opplever å stadig havne i aktiviteter hvor de ikke opplever mestring, vil dette automatisk resultere i at de mister vilje til å legge ned en stor innsats i faget, at de deltar mindre, og at de opplever mindre trivsel i faget (Ntoumanis, 2001). Et konkret eksempel på aktivitetsvalg kan man oppleve i form av fordelingen av typiske gutte- og jenteaktiviteter (Andrews & Johansen, 2005; Christiansen, 2010). Kroppsøvingstimene består ofte av aktiviteter som fotball, basketball o.l. som roterer rundt konkurranse. Aktiviteter som dans og turn blir det ofte brukt mye mindre tid på. Dette kan igjen føre til at guttene i større grad opplever mestring da elevene oftere deltar i aktiviteter som guttene liker og mestrer best. Dette kan igjen være en bidragende faktor til at gutter generelt trives bedre i faget enn jenter. Ofte har kroppsøvingslæreren et positivt forhold til idrett og konkurranse (Fasting & Sisjord, 2000). Dette kan også være grunnen til at slike aktiviteter ofte velges over aktiviteter som fokuserer på andre elementer.

De fysiske forutsetningene til elevene kan også være med på å danne et skille mellom de som trives og de som ikke gjør det. Som Bjerke et al. (2016) presenterte, så kan man tenke seg at de som ofte er fysisk aktive ønsker at kroppsøvingstimene skal være som en treningsøkt hvor de opplever å bruke kroppen og at de får opp pulsen. Elevene som er mindre fysisk aktive vil ikke nødvendigvis ha det samme behovet for å bli sliten i timene. De kan for eksempel heller være mer opptatt av å få et praktisk avbrekk fra en teoridominert skolehverdag. De ulike ønskene til kroppsøvingen viser noe av kompleksiteten i situasjoner som består av. Kroppsøvingen består av en sammensatt gruppe elever med ulike ønsker og tanker om hvordan de mener at timene bør utformes. Bjerke et al. (2016) viser også til at de elevene med lavere fysisk form oppgir arbeid

med delferdigheter som givende, mens aktiviteter som stiller krav til fysisk form og konkurranse ble assosiert med negative opplevelser. Dette kan gi et innblikk som viser at kroppsøvingen bør organiseres på mange ulike måter for å kunne påvirke flere elever til å oppleve positive følelser i faget. Videre kan det være fordelaktig å legge til rette for individuelle øvelser med liten sosial sammenligning.

Konkurranse har blitt nevnt flere ganger som en bidragende faktor til mistrivsel i kroppsøvingen i sammenheng med andre faktorer. Konkurranse legger til rette for å tydelig vise frem hvem som presterer godt og hvem som presterer mindre godt. Dette tydeliggjøres av tidligere forskning som viser til at elever som mistrives i kroppsøvingen viser til ballspillsaktiviteter og konkurranse som de minst populære aktivitetene (Flagestad & Skisland, 2009; Hansen, 2005). Tidligere har det også blitt forklart viktigheten av mestring for trivsel i kroppsøvingen. Dette forholdet kan tyde på at konkurranse kan være en lite effektiv metode for å skape trivsel og motivasjon i kroppsøvingstimene. Dette kan man se tydelig dersom det er spesifikke elever som ofte taper eller er lite aktive i timene, disse elevene vil sjeldent oppleve mye mestring. Dersom mestringsfølelsen i kroppsøvingen baserer seg på om man vinner eller taper i konkurransedelen av timene, vil mestring bli noe mer ukontrollert enn det ville vært dersom det baserte seg på individuell progresjon. I en konkurransesituasjon er man i større grad avhengig av flere faktorer for å kunne lykkes. Dersom konkurransen er i en lagidrett, er man avhengig av de andre på laget for å lykkes. Med dårlige lagspillere vil sannsynligheten for å vinne i konkurransen synke. Man er også avhengig av at alle på laget er interessert i å delta, og legge ned den innsatsen som kreves for å vinne. Videre er man avhengig av andre ukontrollerte faktorer som for eksempel dømming. Dette gjør at konkurranse skaper en situasjon hvor det er flere faktorer enn de som eleven selv kan kontrollere som er med på å bidra om de lykkes i konkurranse eller ikke. Dette gjør konkurranse til en ustabil form for tilbakemeldinger når det kommer til egen prestasjon, og derfor kan det være dårlig egnet for å fremme trivsel i kroppsøving. Med andre ord så vil elevene som vinner trives i kroppsøvingen, mens de som ofte taper vil mistrives eller trives mindre enn de som vinner.

Karaktersetting er også en kilde til tydeliggjøring av hvilke prestasjonsnivå elevene ligger på i kroppsøvingen. Elevene blir vurdert på bakgrunn av holdninger, innsats og ferdigheter, som vil si at både målbare og ikke-målbare ferdigheter og egenskaper ligger til grunn for karakteren. Med tanke på at elevene skal vurderes under kroppsøvingstimene, vil det si at timen i stor grad legges opp til at elevene ikke har mulighet til å gjemme svake ferdigheter. Alle øvelser er

synlige for læreren og medelevene (Flagestad & Skisland, 2002). Videre blir eleven eksponert for de andre elevenes prestasjoner, som igjen åpner for sosial sammenligning og prestasjons- og karakterpress (Andrews & Johansen, 2005). Dersom elevene sammenligner karakterer i faget, blir det veldig tydelig hvilke elever som presterer godt og hvilke elever som presterer mindre godt. Det er også naturlig å forvente at karakteren i faget korrelerer med trivselen i faget, med tanke på viktigheten av prestasjon på trivselen i denne undersøkelsen. De som får gode karakterer vil mest sannsynlig oppleve høyere grad av trivsel i faget enn de elevene som får dårligere karakterer.

Gjennom det metodiske arbeidet med datasettet ble det oppdaget at det forekom et ikke-lineært forhold når det kom til variabelen som omhandlet prestasjon. Dette andregradsleddet viste at variabelen flatet noe ut på slutten (vedlegg 17). Dette tyder på at dersom man opplever å mestre veldig lett i forhold til eget prestasjonsnivå, kan prestasjonen ha mindre effekt på elevenes trivsel i kroppsøvingen. Dette vil si at det er viktig å legge til rette for at elevene opplever aktiviteter og oppgaver som utfordrer de i forhold til deres eget ferdighetsnivå. Dette er nok en indikasjon på at elevene vil nyte godt av mer individuelle oppgaver, for å utvikle egne ferdigheter og dette kan igjen være med på å legge mer til rette for at elevene skal oppleve høyere grad av trivsel i faget.

6.3 Autonomi og trivsel i kroppsøving

Autonomi har en positiv effekt på elevenes trivsel i kroppsøvingen. Med andre ord vil økt tilfredsstillelse av behovet for autonomi føre til økt grad av trivsel. Dette samsvarer godt med Ryan og Deci (2001) forståelse av trivsel som begrep. Trivsel defineres ved at et individ lever i samsvar med sitt sanne jeg. Autonom knyttes tett opp mot denne definisjonen av trivsel. Autonomi defineres som menneskets ønske, på et universelt nivå, om å ha muligheten til å ta egne valg og å være i stand til å agere ut i fra ens integrerte oppfattelse av seg selv (Emery et al., 2016). Kroppsøvingsteksten vil oppleve utfordringer når det kommer til tilfredsstillelse av alles behov for autonomi. Dette på grunn av at kroppsøvingen består av et stort antall elever som kan svært forskjellige forståelser av hvordan de lever i samsvar med sitt sanne jeg. Når man i tillegg legger frem kravene fra blant annet læreplanen, andre interesseholdere og tradisjon

vil man oppdage at det er veldig vanskelig å tilfredsstillere alles behov for autonomi samtidig som man tar høyde for alle forutsetninger man skal gjennomføre i kroppsøvingen.

Det betyr derimot ikke at man skal se bort i fra behovet for autonomi. Som regresjonsanalysen reflekterer så bidrar tilfredsstillelse av behovet positivt i forhold til elevenes trivsel i kroppsøvingen. Ved å tilfredsstillere behovet for autonomi vil elevenes trivsel i læringssituasjonen opprettholdes bedre (Niemic & Ryan, 2009). Et viktig grep for å tilfredsstillere dette behovet er å legge til rette for at elevene selv skal være med på å planlegge og vurdere både eget opplegg og egen innsats (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Slike krav til undervisningen legger til rette for at elever må ta egne valg for hvordan de ønsker å gjennomføre et opplegg, samt at de må reflektere rundt egen innsats. Slike øvelser er med på å tilfredsstillere behovet for autonomi, og vil dermed øke trivselen i kroppsøvingen.

Kroppsøvingen er i utgangspunktet relativt lærerstyrt. Det er læreren som bestemmer hvilke opplegg som skal gjennomføres, hvilke aktiviteter som skal utøves, og hvordan ferdigheter skal testes. Dette kan kobles opp i mot Deci og Ryan (1995) sine tanker om at elevenes atferd kan variere langs et kontinuum fra autonom til kontrollert. Svært lærerstyrt kroppsøving kan dermed påvirke elevenes sanne selvtillit. Dersom de opplever å bli presset til å møte andres forventninger og standarder, som kan skje gjennom vurderingen i kroppsøvingen, kan elevene utvikle en falsk form for selvtillit. Om elevene heller hadde opplevd aksept og støtte i valgene de tok ut ifra egne perspektiver ville de i større grad utviklet sann selvtillit. I det sosialiserende miljøet som kroppsøving er, er det lett for at elevenes atferd er rettet mot å leve opp til forventede standarder. En konsekvens av dette kan være at man legger til side autonomien, og heller baserer sine handlinger på et sosialt implantert selv. Dersom elevene velger en slik strategi, blir de i større grad avhengig av å kontinuerlig leve opp til de implanterte standardene. Dette vil da være grunnlaget for at de opplever trivsel i faget, og ikke handlinger og atferd basert på egne valg.

Selv om lærerstyrt kroppsøving kan føre til at elevene ikke opplever like stor tilfredsstillelse av autonomi, betyr det ikke at lærerstyrt kroppsøving forutsetter undertrykkelse av behovet. Autonome verdier eller atferd kan opprettes etter forespørsel fra andre, så lenge denne forespørselen stemmer overens med elevenes integrerte verdier. Med andre ord kan elevene handle autonomt selv om de utfører et opplegg designet av læreren, så lenge opplegget og handlingene samsvarer med elevenes personlige verdier. Med tanke på at gruppen elever i en

kroppsøvingstime som regel er sammensatt av elever med ulike verdsett, kan det være naturlig å anta at opplegget til en lærer kan "treffe" noen av elevene, samtidig som den "bommer" hos andre. Dette viser kompleksiteten med å lage et opplegg som legger til rette for at alle elevene skal oppleve trivsel i kroppsøvingen.

Med tanke på at elevene rapporterer at tilfredsstillende av autonomi er viktig for deres trivsel i kroppsøvingen, så viser dette at læreren bør prøve å sette seg inn i elevenes perspektiv, anerkjenne deres følelser, og sørge for å skaffe elevene informasjon og muligheter til å ta valg, mens de minimerer bruken av press. Dersom en lærer tar i bruk en slik metode for kroppsøvingen vil han/hun legge til rette for et autonomistøttende læringsmiljø (Deci & Ryan, 1985). Motsetningen av autonomistøttende baserer seg på å kontrollere andres handlingsmønstre til å handle på en bestemt måte. Dette gjøres ofte med belønning og/eller straff. Dette vil ha en negativ effekt på elevenes oppfattelse av autonomi. Derfor bør lærere unngå en slik tilnærming til undervisning i kroppsøvingen, da dette vil føre til lavere trivsel blant elevene (Black & Deci, 2000; Ommundsen & Kvalø, 2007; Standage et al., 2003). Ved å ta i bruk en autonomistøttende læringsstrategi og legge til rette for at elevene kan ta egne valg og initiativ, vil elevene oppleve en følelse av frihet og at læreren er mer interessert i å veilede de, i motsetning til å kontrollere de.

Bryan og Solmon (2012) viste gjennom sin undersøkelse at det fantes en sammenheng mellom ytre reguleringer og amotivasjon. Dette, sammen med resultatet fra korrelasjonsanalysen og regresjonsanalysen, indikerer viktigheten av å legge til rette for at elevene opplever selvbestemmelse og at deres behov for autonomi tilfredsstilles. Dersom elevene kontinuerlig opplever at det er restriksjoner og kontrollerende atferd som styrer deres handlinger i kroppsøvingen vil de over tid oppleve høyere grad av amotivasjon, og dermed mindre grad av trivsel i faget. Dersom elevene opplever større grad av selvbestemmelse kan dette også påvirke deres holdninger til faget, som igjen kan være med på å påvirke deltagelse og innsats.

6.4 Kompetanse og trivsel i kroppsøving

Behovet for kompetanse viser seg også å påvirke elevenes trivsel i kroppsøvingen positivt. Dette stemmer godt overens med resultatene som viser at prestasjon har en positiv påvirkning

på trivselen. Den store forskjellen her er at prestasjon har en svært høy betaverdi (1.02), mens kompetanse har en betaverdi på (.10). Med dette resultatet er det grunnlag for å si at elevene som opplever kompetanse i aktivitetene og utfordringene i kroppsøvingen er de elevene som opplever størst trivsel i faget. Dette samsvarer godt med Fairclough et al. (2002) sin forskning som viser at elevene som opplever kompetanse har størst deltagelse i faget, og med elevundersøkelsen som viser at elevene opplever høy grad av kompetanse og trivsel i skolen generelt (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Deci og Ryan (2004) viser til at tilfredsstillelse av kompetansebehovet vil føre til at elevene søker utfordringer som er optimale i forhold til deres eget ferdighetsnivå. Samtidig ønsker de iherdig å vedlikeholde eller forbedre sine ferdigheter gjennom aktive utfordringer. Dette kan være med å forklare hvorfor kompetansebehovet har en positiv innvirkning på trivselen. Dersom elevene opplever kompetanse i kroppsøvingsopplegget kan man tenke seg at de vil aktivt søke etter utfordringer med høyere vanskelighetsgrad. I slike situasjoner vil elevenes selvtillit vokse om de klarer å videreutvikle deres egne ferdigheter gjennom å oppleve at de mestrer de nye utfordringene. Ved å strekke seg etter nye optimaliserte utfordringer vil elevene, gjennom mestring, oppleve høyere trivsel i kroppsøvingen (Danner & Lonky, 1981; Deci, 1971; Niemiec & Ryan, 2009).

Karakterer spille en rolle når det kommer til elevenes trivsel. Dette fordi karakteren reflekterer elevenes ferdighetsnivå i faget. Med det som grunnlag er det naturlig å tenke at karakterer vil ha størst innvirkning på prestasjon og opplevelse av kompetanse. Tidligere forskning viser at domenerrelevant feedback og utfall kobles sammen med oppfattelsen av egne ferdigheter (Stephan et al., 2011). Karakteren kan dermed bli en skriftlig fremstilling av elevens ferdighetsnivå i kroppsøvingen, og vil ha en relativt stor effekt fordi den oppfattes som domenerrelevant feedback. Man kan dermed forvente seg at de som oppnår en god karakter opplever større grad av glede med utfordringene man møter fordi de i større grad forventer å løse utfordringene. Videre vil dette kunne påvirke elevenes oppfattede kompetanse, som igjen vil påvirke trivselen deres positivt (Deci, 1971). Elevene som oppnår lavere karakterer kan oppleve motsatt effekt og dermed en negativ utvikling av trivselen i faget, samt å utvikle amotivasjon (Deci et al., 1991; Gagné & Deci, 2005). De kan også oppleve et ønske om å ikke vise at de innehar et lavere ferdighetsnivå, og dermed assosiere kroppsøvingen med stress. Dette kan igjen gå utover elevenes innsats og ønske om å delta i kroppsøvingen.

Regresjonsanalysens resultat kan også indikere at mer individuelle kriterier for vurdering vil ha en positiv effekt på elevenes trivsel i kroppsøving. Som påpekt av Ames (1992) følte elevene seg mindre truet når det var individuelle kriterier som la grunnlaget for ros og vurdering. Dette ble argumentert med at utfallet av vurderingen var mer kontrollerbar enn for eksempel konkurranseaktiviteter. Denne teorien har også opplevd støtte fra Ntoumanis (2001) som viser til at forbedring av tidligere personlige resultater har en positiv effekt på elevenes opplevde kompetanse. Med bakgrunn i disse argumentene kan man argumentere for at elevenes trivsel i kroppsøving ville ha tjent på at det er individuelle kriterier som danner grunnlaget for vurderingen av elevenes ferdighetsnivå. Ved at elevene opplever et slikt fokus kan deres opplevde kompetanse økes, som igjen kan føre til bedre trivsel.

Kroppsøving kan også være en situasjon hvor elever, spesielt de med lavere oppfattet kompetanse, vil oppleve en følelse av frykt (Ntoumanis et al., 2004). Dette vil spesielt kunne være tilfellet i aktiviteter som innebærer konkurranse. Elevene har få muligheter til å "gjemme" dårlig ferdighetsnivå, samtidig som de blir klare over de andre elevenes ferdighetsnivå. Dette kan fort føre til en sammenligning mellom elevene. Dersom elevene opplever frykt for eller stress i slike situasjoner kan dette fort medføre lavere innsats, mindre deltagelse og i verste fall amotivasjon i kroppsøvingsfaget. En slik situasjon kan også ha en sterk innvirkning på elevenes opplevelse av valgfrihet, at de føler seg tvunget til å delta og at de føler en sterk separasjon fra de andre elevene i klassen (Carlson, 1995).

6.5 Trivsel som kompleks modell

Gjennom å lese korrelasjonsanalysen (tabell 2) og de multivariate resultatene (tabell 3) kan man se enkelte endringer hos de uavhengige variablene. I den bivariante analysen viser kompetanse seg å ha en sterk korrelasjon med elevenes trivsel i kroppsøvingen, til en svakere forklaringsgrad i den multivariate analysen. Kjønnsvariabelen går fra å ha en svak korrelasjon til å ikke være statistisk signifikant. Autonomi viser også en sterk korrelasjon med trivsel i kroppsøving i korrelasjonsanalysen, mens den har lavere forklaringsgrad enn trivsel på trening og skolen i den multivariate analysen. Samtidig kan man lese at variablene som omhandler prestasjon, trivsel på trening og trivsel på skolen styrkes i den multivariate modellen. Hvorfor forekommer denne endringen?

Faktorene som omhandler kompetanse og prestasjon baserer seg i utgangspunktet på et lignende grunnlag, nemlig det å mestre oppgaver. Den store forskjellen ligger kanskje i hvilken type mestring de to begrepene ønsker å forklare. Deci og Ryans forståelse av kompetanse tar utgangspunkt i å føle seg effektiv i sin samhandling med omgivelsene og å oppleve muligheten til å vise og utøve sine ferdigheter. Seligman trekker frem prestasjon som en kilde til trivsel gjennom å vinne, eller å tilfredsstille egne og/eller andres forventninger til en selv. Den store forskjellen ligger dermed i å mestre utfordringer for å bli bedre i sin hverdag (kompetanse) versus å mestre over andre (prestasjon). Dette kan være med på å forklare den store forskjellen mellom betydningsnivået variablene har for å forklare elevenes trivsel i kroppsøvingfaget. Kroppsøvingen er tradisjonelt sett en kontekst som trekker sin inspirasjon fra idrettskonteksten. Denne idrettskonteksten har konkurranse som en grunnstein. Gjennom konkurranse måler idrettsutøvere styrke for å vite hvem som er sterkere, raskere og bedre enn konkurrentene. Det handler om å være best. Dette gjelder både i topp- og breddeidrett. Lag eller utøvere trener for å gi seg selv best mulig utgangspunkt i en konkurransesituasjon. Noen av de samme faktorene finner man i kroppsøvingen. Det handler om å være bedre enn de andre elevene i klassen. Dette fører til at man får en bedre karakter enn de andre elevene. Gjennom å prestere bedre enn de andre elevene viser han/hun seg frem som den som innehar best ferdighetsnivå. Konkurranse i kroppsøvingen legger til rette for en slik type sammenligning. Det handler om å være bedre enn det andre laget, eller best på laget, for å vise læreren at han/hun fortjener en bedre karakter. Dette karakterpresset kan også være en faktor til at konkurranse legges frem som en bidragende faktor til mistriivsel. Dersom elevene ikke opplever å vinne eller å være bedre enn klassekameratene, vil de til slutt begynne å tenke at de er dårligere enn medelevene. Et slikt fokus på prestasjon kan være en faktor til at opplevelse av kompetanse ikke har like stor betydning for elevenes trivsel i faget. Dersom elevene opplever at deres mestring av oppgaver de ikke klarte tidligere ikke fører til bedre karakterer fordi de ikke opplever prestasjon i konkurranse med medelevene, kan dette ha en svekkende virkning på opplevelsen av viktigheten av denne mestringen. Dersom dette er med på å forklare forskjellen på viktigheten av kompetanse versus viktigheten av prestasjon kan man også tenke seg at kroppsøvingkonteksten legger til rette for at det er de beste elevene som trives best i faget.

Dersom man trives med å trene på fritiden vil det også være naturlig at man trives i kroppsøvingen, da timene handler om å bruke kroppen aktivt. Ved å være tilfreds med å bli sliten, svette og puste fort vil man ikke ha problemer med det når det forekommer i en skolesetting. Dersom man ikke er komfortabel med å være fysisk aktiv i hverdagen, vil man

heller ikke, generelt sett, være komfortabel med dette i kroppsøvingen. Sammenligningen med idrettskonteksten kan også være med på å forklare hvorfor trivsel på trening får en sterkere forklaringskraft. Kroppsøvingstimene er ofte utformet likt som en idrettstrening. Til å starte med varmer man opp, får man øver på delferdigheter. Til slutt avslutter man med konkurranse hvor man skal ta i bruk de delferdighetene man har øvd på. Dersom man trives godt med dette på fritiden, vil det være naturlig å tenke at man også vil trives med dette i kroppsøvingen. Med andre ord så baserer kroppsøvingen seg på mange av de samme grunnprinsippene som både egentrening og idrett, og dermed vil trivsel i disse også kunne bidra til trivsel i kroppsøvingen.

Den multivariate regresjonsanalysen viser at det ikke er en kjønnsforskjell når det kommer til trivsel i kroppsøving, selv om det ble funnet en svak korrelasjon mellom kjønn og trivsel i faget. Dette skiller seg fra tidligere forskning som viser at gutter generelt trives bedre i kroppsøvingen enn jenter. Det ble derimot funnet en additiv sammenheng mellom kjønn og trivsel på trening (vedlegg 13). Inkludering av dette samspillsleddet fører til at kjønnsvariabelen blir statistisk signifikant. Dette viser at det er en kjønnsforskjell når det kommer til trivsel i kroppsøving, som stemmer overens med tidligere forskning på feltet (Andrews & Johansen, 2005; Christiansen, 2010; Flagestad & Skisland, 2009; Ingebrigtsen & Mehus, 2006). Samspillsleddet viser at trivsel på trening har mindre effekt for kvinner enn menn når det kommer til trivsel i kroppsøving. Med andre ord vil en mann sannsynligvis trives bedre i kroppsøving enn en kvinne som trives like godt på trening som han gjør.

Trivsel på skolen blir noe styrket i den multivariate analysen kontra korrelasjonsanalysen. En forklaring på dette kan være at kroppsøving, som de mer teoretiske fagene, struktureres på lignende måter. Det er et opplegg elevene skal gjennomføre som er diktert i stor grad av læreren, hvor elevene må bruke opparbeidet kunnskap for å løse ulike oppgaver. Læreren fungerer som lederen for timene, og får med dette automatisk en større makt enn elevene. Ved at elevene er komfortable i skolen generelt, vil det være naturlig å forvente at de trives bedre i kroppsøvingen også. Dersom elevene for eksempel har problemer med å følge beskjeder fra autoriteter, vil de ikke ha et like stort ønske om å følge disse beskjedene, som igjen kan føre til større grad av mistrivsel. Dette kan også være en forklaring på hvorfor trivsel på skolen viser seg å ha en større forklaringskraft enn autonomi på elevenes trivsel i kroppsøvingen. Med tanke på at skolen baserer seg på en "leder-følger" organisering, vil elevene forvente at de skal få beskjed om hva de skal gjøre i løpet av en skolehverdag, i motsetning til at de selv skal være med å bestemme hvordan opplegget både skal være og gjennomføres.

6.6 Avrunding

Oppgavens forskningsspørsmål tok utgangspunkt i å undersøke hvilke faktorer som bidrar til at elevene opplever trivsel i kroppsøving. For å svare på dette spørsmålet ble det besluttet å ta utgangspunkt i fem teoretiske begreper; nemlig positive relasjoner, prestasjon, autonomi, kompetanse og tilhørighet. I arbeidsprosessen ble det besluttet å ta i bruk en kvantitativ tilnærming for å samle inn data. Denne beslutningen baserer seg på et ønske om å forklare fenomenet trivsel i kroppsøving basert på en årsaksforklaring. Ved å kunne se i hvor stor grad årsaksbegreper påvirker fenomenet kan man oppnå en bedre forståelse av fenomenet i sin helhet. Videre ble det besluttet å ta i bruk et tverrsnittsdesign. Med andre ord ble det gjennomført datainnsamling kun en gang.

For å kunne generere et datasett som kunne være bidragende til å svare på oppgavens forskningsspørsmål ble det samlet inn data ved hjelp av et selvutfyllingsskjema. Dataen ble samlet inn på en videregående skole, og respondentene strekker seg over alle de tre klassetrinnene (N=610). En slik metodisk tilnærming har ført til at oppgaven har et stort datasett med et generaliserende nivå, samtidig som det har gitt god innsikt i elevenes opplevelse av hvilke faktorer som påvirker deres trivsel i kroppsøving. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at en slik tilnærming gir en generell forståelse av elevenes trivsel i faget, og at man "mister" elevenes individuelle forståelse av hvordan kroppsøving påvirker de. Med andre ord kan man si at man oppnår en overflatekunnskap ved bruk av en slik tilnærming, men ikke en dypere forståelse.

Oppgavens kvantitative resultater viser at alle de teoretiske begrepene har en innvirkning på elevenes trivsel i kroppsøving. Dette kommer frem både i den bivariate- og den multivariate analysen. Felles for de to analysene er at prestasjon viser seg å ha størst innvirkning på elevenes trivsel i faget. Dette funnet tyder på at det å prestere bedre enn klassekameratene er viktig for at elevene skal oppleve trivsel i kroppsøvingen. Det kan være flere grunner til dette, og i oppgavens analyse trekkes blant annet sammenligninger med idrettskonteksten, karakterpress og sosial sammenligning fram som viktige elementer. Kroppsøvingens organisering ligner i stor grad på organiseringen av idrett, hvor man trener på ferdigheter for å stille sterkere når det kommer til konkurranse mot andre utøvere eller lag. Dette kan føre til at elevene opplever at det er viktig å vise at de er bedre enn de andre i klassen gjennom å prestere godt, spesielt i

konkurransen, for å oppnå en bedre karakter. Dette kan også være en faktor til at konkurransen ofte nevnes i sammenheng med mistriivsel på forskningsfeltet.

Det er også interessant å se på endringen kompetanse opplever fra korrelasjonsanalysen til den multivariate analysen. Kompetanse har den nest sterkeste korrelasjonen med trivsel i kroppsøving, men synker kraftig i forklaringsnivå i den multivariate analysen. Dette indikerer at mestring er viktig for elever for å oppleve trivsel i faget, men det virker som at gode prestasjoner er viktigere. En slik opplevelse av kroppsøvingfaget kan være med på å legge til rette for at de som er gode i idrett og er fysisk aktive opplever høy grad av trivsel, mens de som har et lavere ferdighetsnivå opplever lavere grad av trivsel i faget. Om dette er tilfellet kan det virke som at kroppsøvingen ikke er like effektiv i sitt arbeid med å inspirere til livslang bevegelsesglede og fysisk aktivitet som myndighetene ønsker.

Den store forskjellen mellom de to analysene er at kjønn går fra å ha en svak korrelasjon til trivsel i kroppsøving, til å ikke være statistisk signifikant i den multivariate analysen. Dette strider også med tidligere forskning som indikerer at gutter generelt trives bedre i faget enn jenter. Som vist i metodekapittelet ble det funnet et samspillsledd mellom trivsel på trening og kjønn. Dette samspillsleddet antyder at gutter har større effekt av å trives på trening når det kommer til trivsel i kroppsøvingfaget, enn jenter har.

Avslutningsvis kan man si at det er flere faktorer som fører til at elevene opplever trivsel i kroppsøving. Oppgavens resultater indikerer imidlertid at kjennetegnene ved kroppsøvingen kan spille en viktig rolle. Med andre ord legger kroppsøvingens verdier til rette for at enkelte faktorer har en større innvirkning på elevenes trivsel i faget. Dette kommer tydelig frem med tanke på forklaringskraften prestasjon har på elevenes trivsel. Dette kan også forklare hvorfor faktorene autonomi og kompetanse resulterer i lavere forklaringskraft i den multivariate analysen. Med disse resultatene som bakteppe kan det tyde på at en endring ved noen av kroppsøvingens kjennetegn kan føre til at flere elever opplever høyere trivsel i faget. Ved å få til denne endringen kan kroppsøving komme nærmere en oppfyllelse av sitt formål, nemlig å inspirere til livslang bevegelsesglede og fysisk aktivitet.

Studiens sterke og svake sider

Målet med denne studien var å gi et empirisk bidrag til hvordan elevene opplever trivsel i kroppsøvningsfaget. Trivsel i kroppsøving har generelt vært et tema som har vært lite forsket på, spesielt på høyere nivå i Norge, da motivasjon ofte har vært sentralt i forskningspraksisen. Studien kan bidra med å gi en større innsikt i hva som fører til at noen elever opplever trivsel i kroppsøving, og kanskje samtidig hvorfor noen ikke gjør det. Studien bygger på et relativt stort respondentantall som kan gi oppgavens analyse noe mer vekt, da resultatene til en viss grad kan karakteriseres som generaliserende. Respondentene kommer også fra forskjellige klassetrinn. Videre kan resultatene fra denne undersøkelsen brukes av lærere i organiseringen av kroppsøvningsundervisningen slik at flere elever opplever trivsel i faget. En slik kunnskap kan igjen være med på å styrke undervisningen i faget til å komme et steg nærmere sitt formål om å tilrettelegge for livslang bevegelsesglede og fysisk aktivitet.

Studien har imidlertid noen begrensinger. Det er viktig å være oppmerksom på at denne studien kun har blitt gjennomført på en skole i en kommune i Norge. Det er derfor behov for å gjennomføre lignende studier på landsbasis for å kunne få en større innsikt i hvordan trivsel i kroppsøving påvirkes av ulike faktorer. Dette vil også føre til et mer representativt svar på hvilke faktorer som påvirker elevenes trivsel i kroppsøving. Studien baserer seg på en kvantitativ tilnærming. Dermed kan man også kun forvente en årsak-virkning-forståelse av hvilke faktorer som påvirker trivselen. Det er med andre ord vanskelig å forklare hva som faktisk fører til at resultatene er slik de er. Samtidig er det flere faktorer som ikke er tatt med i denne studien som kan ha en innvirkning på trivselen i faget.

Kapittel 7 – Videre forskning

Denne oppgaven har berørt flere sentrale aspekter som omhandler elevenes trivsel i kroppsøvningsfaget. Dette betyr ikke at det ikke finnes andre faktorer som kan ha stor innvirkning på trivselen. Ved videre forskning kunne det vært interessant å se på ulike elementer i kroppsøvingen som også kan være med på å påvirke trivselen. En slik kunnskap vil kunne bidra med å, i større grad, kartlegge elevenes trivsel i faget.

I analysen har også flere aspekter innenfor de teoretiske begrepene blitt presentert som en mulig påvirkningskraft på resultatene. Eksempler på dette kan være karakterer, konkurranse og sosial sammenligning. Videre forskning på disse aspektene og deres innvirkning på trivselen kunne vært svært interessant å gå nærmere inn på.

For å få en bedre forståelse av hvordan elevene faktisk opplever trivsel i kroppsøvingen vil det være nødvendig med forskning som har ulike metodiske tilnærminger. Intervjuer med elever for å undersøke en elevs opplevelse av trivsel i faget, observasjonsstudier og casestudier hvor man endrer opplegget i timene for å undersøke hvordan elevene reagerer på dette ville gitt en dypere forståelse. Ved å tilegne seg en slik forståelse kan man også medvirke til at organiseringen av kroppsøvingen utvikler seg slik at elevene i større grad opplever trivsel.

Litteraturliste

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271.
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(04), 302-314.
- Bagøien, T. E., Halvari, H. & Nesheim, H. (2010). Self-determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity, and well-being in general. *Perceptual and Motor Skills*, 111(2), 407-432.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473.
- Biddle, S. J. H. & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British journal of sports medicine*, 45(11), 886-895.
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I. & Lagestad, P. (2016). Trivsel i kroppsøvningsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 2, 1-13.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Borgen, J. S. & Lierhaug, P. E. (2012). Altfor mange hater kroppsøving. Hentet 01.05.20 fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-sporid/altfor-mange-hater-kroppsoving/>
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Bryan, C. L. & Solmon, M. A. (2012). Student motivation in physical education and engagement in physical activity. *Journal of Sport Behavior*, 35(3).
- Bulmer, M. (2004). Editor's Introduction: Questionnaires – An Overview. I M. Bulmer (Red.), *Questionnaires* (bd. 1). London: SAGE Publications Ltd.
- Capital, F. M. (2016). Wellbeing project (2008). *Final project report*, 10.
- Carlson, T. B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 467-477.

- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... Mouratidis, A. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39(2), 216-236.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H. & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 331-346.
- Christiansen, K. (2010). Elevers tanker om kroppsøvningsfaget. *Kroppsøving*, 60(3), 8-9.
- Christopher, J. C. (1999). Situating psychological well-being: Exploring the cultural roots of its theory and research. *Journal of Counseling & Development*, 77(2), 141-152.
- Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M. & Luyckx, K. (2016). The Portuguese validation of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale: Concurrent and longitudinal relations to well-being and ill-being. *Psychologica Belgica*, 56(3), 193-209.
- Cronin, L. D., Allen, J., Mulvenna, C. & Russell, P. (2018). An investigation of the relationships between the teaching climate, students' perceived life skills development and well-being within physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 23(2), 181-196. Hentet fra <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=127699198&site=ehost-live>
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Danner, F. W. & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child development*, 1043-1052.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and social psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995). Human Autonomy: The Basis for True Self-Esteem. I M. H. Kernis (Red.), *Efficacy, Agency and Self-Esteem* (s. 31-49). Boston, MA.: Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University Rochester Press.

- 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.
Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=1b57731e-ab97-4994-bb85-028850486b38%40pdc-v-sessmgr01>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3).
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. I E. Diener (Red.), *The science of well-being* (s. 11-58). New York: Spring.
- Diener, E. & Suh, E. M. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social indicators research*, 40(1-2), 189-216.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276-302.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J. & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International journal of wellbeing*, 2(3). Hentet fra <https://internationaljournalofwellbeing.org/ijow/index.php/ijow/article/viewFile/89/238>
- Duda, J. L. (1989). 'Goal Perspectives, Participation and Persistence in Sport'. *International Journal of Sport Psychology*, 20, 42-56.
- Emery, A. A., Heath, N. L. & Mills, D. J. (2016). Basic Psychological Need Satisfaction, Emotion Dysregulation, and Non-suicidal Self-Injury Engagement in Young Adults: An Application of Self-Determination Theory. *J Youth Adolescence*, 45, 612-623.
<https://doi.org/10.1007/s10964-015-0405-y>
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A. & Säfvenbom, R. (2019). Global self-worth among adolescents: The role of basic psychological need satisfaction in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1600578>
- Eriksen, C. T. (2019). *Autonomi og kompetanse–To motpoler i kroppsøving?* (Bachelor). NTNU, Trondheim. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2613745/no.ntnu%3ainspera%3a2267883.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Evans, J. D. (1996). *Straightforward Statistics for the Behavioral Sciences*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

- Fairclough, S., Stratton, G. & Baldwin, G. (2002). The contribution of secondary school physical education to lifetime physical activity. *European Physical Education Review*, 8(1), 69-84.
- Fasting, K. & Sisjord, M. K. (2000). Kjønn og idrett. I G. Imsen (Red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (s. 123-135). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ferrer-Caja, E. & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 267-279.
- Flagestad, L. & Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving : hvem er mistriverne? *Kroppsøving*, 52(4), 21-26.
- Flagestad, L. & Skisland, J. O. (2009). Økt trivsel i kroppsøvingfaget. *Kroppsøving*, 59(2), 12-13.
- Forgeard, M. J., Jayawickreme, E., Kern, M. L. & Seligman, M. E. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International journal of wellbeing*, 1(1).
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218-226.
- Furrer, C. J. & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148-162.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101-123.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research : an introduction* (8. utg.). Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Gao, Z. (2009). Students' motivation, engagement, satisfaction, and cardiorespiratory fitness in physical education. *Journal of applied sport psychology*, 21(1), 102-115.
- Garn, A. C., McCaughy, N., Martin, J., Shen, B. & Fahlman, M. (2012). A Basic Needs Theory investigation of adolescents' physical self-concept and global self-esteem. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(4), 314-328.
- Goudas, M. & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European journal of Psychology of Education*, 9(3), 241.

- Gray, S., Sproule, J. & Morgan, K. (2009). Teaching team invasion games and motivational climate. *European Physical Education Review*, 15(1), 65-89.
- Gunnell, K. E., Crocker, P. R. E., Wilson, P. M., Mack, D. E. & Zumbo, B. D. (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: A test of Basic Psychological Needs Theory in physical activity contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 599-607. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.03.007>
- Hansen, K. (2005). *"Bare når jeg må": om jenter i ungdomsskolen og daglig fysisk aktivitet*. Bodø: Nordland Fylkeskommune.
- Hashim, H. (2007). *Components of enjoyment in physical education* (Doktorgrad). University of Western Australia.
- Hashim, H., Grove, R. J. & Whipp, P. (2008). Validating the youth sport enjoyment construct in high school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(2), 183-194.
- Headey, B. (2006). *Happiness: Revising set point theory and dynamic equilibrium theory to account for long term change*. DIW Discussion Papers.
- Headey, B., Holmström, E. & Wearing, A. (1984a). The impact of life events and changes in domain satisfactions on well-being. *Social indicators research*, 15(3), 203-227.
- Headey, B., Holmström, E. & Wearing, A. (1984b). Well-being and ill-being: Different dimensions? *Social indicators research*, 14(2), 115-139.
- Ingebrigtsen, J. E. & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle - hvordan nå målet? I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 33-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kahneman, D., Diener, E. & Schwarz, N. (1999). *Well-being: Foundations of hedonic psychology* Russell Sage Foundation.
- Kaj, M., Saint-Maurice, P. F., Karsai, I., Vass, Z., Csányi, T., Boronyai, Z. & Révész, L. (2015). Associations between attitudes toward physical education and aerobic capacity in Hungarian high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(sup1), 74-81.
- Keyes, C. L. M. (2009). Towards a Science of Mental Health. I S. J. Lopez & C. R. Snyder (Red.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (s. 89-104). New York: Oxford University Press.

- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239-255.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Knoop, H. H. (2009). *Positiv psykologi*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Kolle, E., Stokke, J. S., Hansen, B. H. & Andersen, S. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15 åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2011*. Helsedirektoratet.
- Lagestad, P. (2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvningsundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.2668>
- Lee, W.-S. & Oguzoglu, U. (2007). Well-being and ill-being: A bivariate panel data analysis.
- Legault, L. (2017). Self-determination theory. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 1-9.
- Lyubomirsky, S. & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social indicators research*, 46(2), 137-155.
- Mehus, I. (2015). Motivasjon... til hva? I S. A. Sæther (Red.), *Trenerroller* (s. 27-43). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Michaelson, J., Abdallah, S., Steuer, N., Thompson, S., Marks, N., Aked, J., ... Potts, R. (2009). National accounts of well-being: Bringing real wealth onto the balance sheet.
- Midtbø, T. (2012). *STATA - En entusiastisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morrow, V. & Mayall, B. (2009). What is wrong with children's well-being in the UK? Questions of meaning and measurement. *Journal of Social Welfare & Family Law*, 31(3), 217-229.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A.-M., Martin, C. & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 197-214.

- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Perlman, D. & Webster, C. A. (2011). Supporting student autonomy in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(5), 46-49.
- Pollard, E. L. & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social indicators research*, 61(1), 59-78.
- Rees, G., Goswami, H. & Bradshaw, J. (2010). Developing an index of children's subjective well-being in England. I: Children's Society.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ.: Wiley.
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ: Wiley.
- 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.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og Mangfold - samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ringdal, K. & Wiborg, Ø. (2017). *Lær deg stata: Innføring i statistisk dataanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rogers, C. R. (1967). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
- Rowntree, D. (2000). *Statistics without tears : an introduction for non-mathematicians*. London: Penguin.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/1449630>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55:1, 68-78. <https://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. I O. P. John, R. W. Robins & P. L.A (Red.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (s. 654-678). New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International journal of behavioral development*, 12(1), 35-55.
- Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719-727.
- Sas-Nowosielski, K. (2008). Participation Of Youth In Physical Education From The Perspective Of Self-Determination Theory. *Human Movement*, 9(2), 134-141.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. (3. utg.). New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfilment*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* American Psychological Association.
- Shin, D. C. & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social indicators research*, 5(1-4), 475-492.
- Skjelten, O. M. (2016). *Motivasjon i Topp og Bredde - En Mixed Methods Tilnærming*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2421366/Skjelten%20%2001a20Myklebust.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skog, O.-J. (2013). *Å forklare sosiale fenomener – En regresjonsbasert tilnærming* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, Motivasjon og Læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J. & Pedrotti, J. T. (2011). *Positive Psychology - The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths* (2. utg.). California: SAGE Publications.

- 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.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433.
- Standage, M. & Gillison, F. B. (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.
- Statham, J. & Chase, E. (2010). Childhood wellbeing: A brief overview. *Loughborough: Childhood Wellbeing Research Centre*.
- Stephan, Y., Caudroit, J., Boiché, J. & Sarrazin, P. (2011). Predictors of situational disengagement in the academic setting: The contribution of grades, perceived competence, and academic motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 441-455.
- Stiglitz, J. E., Sen, A. & Fitoussi, J.-P. (2017). Report by the commission on the measurement of economic performance and social progress.
- Sun, H. & Chen, A. (2010). A pedagogical understanding of the self-determination theory in physical education. *Quest*, 62(4), 364-384.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse - og det gode liv. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv : idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155-174). Trondheim: Tapir akademisk.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S. & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 342-358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- 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.

- Thomas, J. (2009). Working paper: Current measures and the challenges of measuring children's wellbeing. *Newport: Office for National Statistics*.
- Thrane, C. (2017). *Regresjonsanalyse: en praktisk tilnærming*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen & A. M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 71-97). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørebo, Ø. & Deci, E. L. (2016). Motivation, learning strategies, and performance in physical education at secondary school. *Advances in Physical Education*, 6(01), 27.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Elevundersøkelsen. Hentet 23.04.2020 fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaaende-skole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&utdanningsstyre=sfb&program=-&sammenstilling=1&fordeling=2>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Læreplan i kroppsøving. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf>
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, 23(3), 263-280.
- Vlachopoulos, S. P. & Michailidou, S. (2006). Development and Initial Validation of a Measure of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201.
- Wabakken, T. V. (2010). *Et følelsesladet valg: om prosesser og mekanismer bak ikke-deltakelse i kroppsøving, dusj-og garderobeaktiviteter* (Master). Høgskolen i Telemark. Hentet fra https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438759/Master_thesis.pdf?sequence=1
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 678-691.
- Zhao, Q. & Li, W. (2016). Measuring perceptions of teachers' caring behaviors and their relationship to motivational responses in physical education among middle school students. *Physical Educator*, 73(3), 510-529.
- Zikmund, V. (2003). Health, well-being, and the quality of life: Some psychosomatic reflections. *Neuroendocrinology Letters*, 24(6), 401-403.

Vedlegg 1 (Selvutfyllingsskjema)

Spørreundersøkelse om trivsel i kroppsøving

Deltakelse er frivillig. Alle deltakere forblir anonyme. Svarene dine er konfidensielle og vil kun brukes til forskning. Kryss nøye av i boksen som stemmer overens med ditt synspunkt. Om du ønsker å endre svar, marker tydelig over kryssset og sett nytt kryss på det svaret du ønsker.

Del 1: Bakgrunnsinformasjon

1) Kjønn?

Kvinne Mann

2) Hvilken studieretning går du på?

Yrkesfag Studiespesialiserende Idrettsfag Annet

3) Hvilke klassetrinn går du på?

1.år 2.år 3.år 4.år

4) Når du tenker på de fire siste ukene, hvor ofte deltok du i idrett/sport eller fysisk aktivitet hardt nok til at du pustet fort, svettet eller at hertet banket fort i 20 minutter? *Sett bare et x*

Aldri	Mindre enn en	Omtrent en dag i	To eller tre dager	De fleste dager
	dag i uken	uken	i uken	i uken
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Trener du regelmessig på følgende måte? *Et x for hver linje*

	Nei	Ja
5) På treningssenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) I organisert idrett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kryss av for hvor godt du trives. *Et x for hver linje*

	Svært dårlig	Dårlig	Middels	Godt	Svært godt
7) På trening	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) I konkurranse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) I kroppsøvingstimene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) På skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) I teoretiske timer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Del 2: Mening om kroppsøvingsfaget. *Et x for hver linje*

	Ikke enig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig	Helt enig
1) Jeg synes kroppsøving er behagelig/trivelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Jeg trives godt i kroppsøvingstimene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Det føles godt å være med på kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Del 3: Er du enig i påstandene rundt sosialt fellesskap i kroppsøving? *Et x for hver linje*

	Ikke enig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig	Helt enig
1) Jeg synes at forholdet til de andre elevene i kroppsøvingen er viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Jeg mener at relasjonen til andre elever og lærere er viktig i kroppsøvingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Jeg føler at kroppsøvingen blir bedre på grunn av mine medelever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) De andre elevene gjør at jeg ikke trives i kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) De andre elevene og lærerne er ikke viktig for min opplevelse i kroppsøvingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Jeg føler meg ensom i kroppsøvingstimene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Del 4: Er du enig i påstandene rundt det å prestere i kroppsøving? *Et x for hver linje*

	Ikke enig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig	Helt enig
1) Jeg føler meg bedre når jeg presterer godt i kroppsøvingstimene	==	==	==	==	==
2) Jeg trives best i kroppsøvingstimene når det er konkurranseaktiviteter	==	==	==	==	==
3) Jeg føler at jeg mestrer aktivitetene i kroppsøvingstimene	==	==	==	==	==
4) Jeg misliker kroppsøvingstimene når jeg ikke mestrer aktivitetene	==	==	==	==	==
5) I kroppsøvingen føler jeg det er viktig å leve opp til mine egne og andres forventninger	==	==	==	==	==
6) Jeg har troen på at jeg kan mestre aktivitetene i kroppsøvingstimene	==	==	==	==	==

Del 5: Stemmer dine erfaringer i kroppsøvingen overens med påstandene under? *Et x for hver linje*

	Ikke enig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig	Helt enig
1) Timene er i stor grad forenelig med mine valg og interesser	==	==	==	==	==
2) Jeg føler jeg har stor fremgang i forhold til målet mitt med timene	==	==	==	==	==
3) Jeg føler meg veldig bekvem sammen med de jeg trener med	==	==	==	==	==
4) Jeg føler sterkt at timene passer måten jeg vil trene på	==	==	==	==	==
5) Jeg føler jeg utfører øvelsene i timene veldig effektivt	==	==	==	==	==
6) Jeg føler jeg kan omgås med de jeg trener sammen med på en vennlig måte	==	==	==	==	==
7) Måten vi trener på er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at timene skal være	==	==	==	==	==
8) Jeg føler at opplegget i timene er noe jeg får bra til	==	==	==	==	==
9) Jeg føler jeg har god og åpen kommunikasjon med de jeg trener sammen med	==	==	==	==	==
10) Jeg føler sterkt at jeg har mulighet til å gjøre valg i forhold til treningene i timene	==	==	==	==	==
11) Jeg føler jeg klarer de øvelsene som læreren legger opp til	==	==	==	==	==
12) Jeg føler meg veldig fortrolig med de andre treningsdeltagerne	==	==	==	==	==

Tusen takk for at du deltok i spørreundersøkelsen

Vedlegg 2

Avhengig variabel

Trivsel i kroppsøving

Korrelasjonsanalyse:

	Hvor godt trives du i kroppsøvingstimene	Jeg synes kroppsøving er behagelig/trivelig	Kroppsøving er artig/morsomt	Det føles godt å være med på kroppsøving
Hvor godt trives du i kroppsøvingstimene	1.00			
Jeg synes kroppsøving er behagelig/trivelig	0.71	1.00		
Jeg trives godt i kroppsøvingstimene	0.81	0.85	1.00	
Det føles godt å være med på kroppsøving	0.73	0.84	0.86	1.00

Faktoranalyse:

Factor	Eigenvalue	Differense	Proportion	Cumulative
Factor 1	3.40	3.08	0.85	0.85
Factor 2	0.32	0.17	0.08	0.93
Factor 3	0.16	0.04	0.04	0.97
Factor 4	0.12	.	0.03	1.00

Variabel	Factor 1	Uniqueness
Hvor godt trives du i kroppsøvingstimene	0.88	0.23
Jeg synes kroppsøving er behagelig/trivelig	0.92	0.15
Jeg trives godt i kroppsøvingstimene	0.96	0.09
Det føles godt å være med på kroppsøving	0.93	0.13

Samlet KMO	0.84
Samlet Alpha:	0.94

Vedlegg 3

Bakgrunnsvariabler:

Kjønnfordeling

	Frekvens	Prosent
Kvinne	278	45.57
Mann	332	54.43
Total	610	100

Studieretning

	Frekvens	Prosent
Yrkesfag	248	40.66
Studiespesialiserende	258	42.30
Idrettsfag	73	11.97
Annet	31	5.08
Total	610	100

Fordeling av kjønn på de ulike studieretningene

	Yrkesfag	Studiespesialiserende	Idrettsfag	Annet	Total
Kvinne	77	151	37	13	278
Mann	171	107	36	18	332
Total	248	258	73	31	610

Kjønnfordeling på hvert trinn

	Kvinne	Mann	Total
1.klasse	131	152	283
2.klasse	70	112	182
3.klasse	77	68	145
Total	278	332	610

Trivsel på trening

	Frekvens	Prosent
Svært dårlig	13	2.16
Dårlig	11	1.83
Middels	75	12.48
Godt	184	30.62
Svært godt	318	52.91
Total	601	100

Trivsel på skolen

	Frekvens	Prosent
Svært dårlig	9	1.49
Dårlig	19	3.14
Middels	100	16.50
Godt	254	41.91
Svært godt	224	36.96
Total	601	100

Vedlegg 4

Relasjoner

Korrelasjonsanalyse:						
	Jeg synes at forholdet til de andre elevene i kroppsøvingen er viktig	Jeg føler at kroppsøvingen blir bedre på grunn av mine medelever	Jeg føler meg veldig bekvem sammen med de jeg trener med	Jeg føler jeg kan omgås med de jeg trener sammen med på en vennlig måte	Jeg føler jeg har god og åpen kommunikasjon med de jeg trener sammen med	Jeg føler meg veldig fortrolig med de andre treningsdeltagerne
Jeg synes at forholdet til de andre elevene i kroppsøvingen er viktig	1.00					
Jeg føler at kroppsøvingen blir bedre på grunn av mine medelever	0.49	1.00				
Jeg føler meg veldig bekvem sammen med de jeg trener med	0.37	0.41	1.00			
Jeg føler jeg kan omgås med de jeg trener sammen med på en vennlig måte	0.46	0.47	0.45	1.00		
Jeg føler jeg har god og åpen kommunikasjon med de jeg trener sammen med	0.42	0.45	0.45	0.66	1.00	
Jeg føler meg veldig fortrolig med de andre treningsdeltagerne	0.42	0.46	0.48	0.61	0.70	1.00
Faktoranalyse:						
Factor	Eigenvalue	Differense	Proportion	Cumulative		
Factor 1	3.45	2.70	0.57	0.57		
Factor 2	0.74	0.12	0.12	0.70		
Factor 3	0.62	0.12	0.10	0.80		
Factor 4	0.51	0.11	0.09	0.89		
Factor 5	0.39	0.10	0.07	0.95		
Factor 6	0.29	.	0.05	1.00		
Variabel	Factor 1	Uniqueness				
Jeg synes at forholdet til de andre elevene i kroppsøvingen er viktig	0.68	0.53				
Jeg føler at kroppsøvingen blir bedre på grunn av mine medelever	0.71	0.50				
Jeg føler meg veldig bekvem sammen med de jeg trener med	0.68	0.53				
Jeg føler jeg kan omgås med de jeg trener sammen med på en vennlig måte	0.81	0.34				
Jeg føler jeg har god og åpen kommunikasjon med de jeg trener sammen med	0.82	0.32				
Jeg føler meg veldig fortrolig med de andre treningsdeltagerne	0.82	0.33				
Samlet KMO	0.86					
Samlet Alpha:	0.84					

Vedlegg 5

Prestasjon

Korrelasjonsanalyse:

	Jeg føler meg bedre når jeg presterer godt i kroppsøvingstidene	Jeg trives best i kroppsøvingstidene når det er konkurranseaktiviteter	Jeg føler at jeg mestrer aktivitetene i kroppsøvingstidene	I kroppsøvingen føler jeg det er viktig å leve opp til mine egne og andres forventninger	Jeg har troen på at jeg kan mestre aktivitetene i kroppsøvingstidene
Jeg føler meg bedre når jeg presterer godt i kroppsøvingstidene	1.00				
Jeg trives best i kroppsøvingstidene når det er konkurranseaktiviteter	0.39	1.00			
Jeg føler at jeg mestrer aktivitetene i kroppsøvingstidene	0.52	0.52	1.00		
I kroppsøvingen føler jeg det er viktig å leve opp til mine egne og andres forventninger	0.43	0.30	0.38	1.00	
Jeg har troen på at jeg kan mestre aktivitetene i kroppsøvingstidene	0.54	0.50	0.71	0.45	1.00

Faktoranalyse:

Factor	Eigenvalue	Differanse	Proportion	Cumulative
Factor 1	2.91	2.17	0.58	0.58
Factor 2	0.74	0.18	0.15	0.73
Factor 3	0.56	0.07	0.11	0.84
Factor 4	0.49	0.21	0.10	0.94
Factor 5	0.29	.	0.06	1.00

Variabel	Factor 1	Uniqueness
Jeg føler meg bedre når jeg presterer godt i kroppsøvingstidene	0.76	0.43
Jeg trives best i kroppsøvingstidene når det er konkurranseaktiviteter	0.70	0.51
Jeg føler at jeg mestrer aktivitetene i kroppsøvingstidene	0.84	0.30
I kroppsøvingen føler jeg det er viktig å leve opp til mine egne og andres forventninger	0.65	0.59
Jeg har troen på at jeg kan mestre aktivitetene i kroppsøvingstidene	0.86	0.27

Samlet KMO	0.82
Samlet Alpha:	0.81

Vedlegg 6

Autonomi

Korrelasjonsanalyse:

	Timene er i stor grad forenelig med mine valg og interesser	Jeg føler sterkt at timene passer måten jeg vil trene på	Måten vi trener på er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at timene skal være	Jeg føler sterkt at jeg har mulighet til å gjøre valg i forhold til treningene i timene
Timene er i stor grad forenelig med mine valg og interesser	1.00			
Jeg føler sterkt at timene passer måten jeg vil trene på	0.62	1.00		
Måten vi trener på er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at timene skal være	0.57	0.66	1.00	
Jeg har troen på at jeg kan mestre aktivitetene i kroppøvingstimene	0.53	0.61	0.59	1.00

Faktoranalyse:

Factor	Eigenvalue	Differense	Proportion	Cumulative
Factor 1	2.79	2.32	0.70	0.70
Factor 2	0.47	0.06	0.12	0.82
Factor 3	0.41	0.08	0.10	0.92
Factor 4	0.33	.	0.08	1.00

Variabel	Factor 1	Uniqueness
Timene er i stor grad forenelig med mine valg og interesser	0.81	0.34
Jeg føler sterkt at timene passer måten jeg vil trene på	0.87	0.25
Måten vi trener på er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at timene skal være	0.84	0.29
Jeg føler sterkt at jeg har mulighet til å gjøre valg i forhold til treningene i timene	0.81	0.34

Samlet KMO	0.82
Samlet Alpha:	0.86

Vedlegg 7

Kompetanse

Korrelasjonsanalyse:

	Jeg føler jeg har stor fremgang i forhold til målet mitt med timene	Jeg føler jeg utfører øvelsene i timene veldig effektivt	Jeg føler at opplegget i timene er noe jeg får bra til	Jeg føler jeg klarer de øvelsene som læreren legger opp til
Jeg føler jeg har stor fremgang i forhold til målet mitt med timene	1.00			
Jeg føler jeg utfører øvelsene i timene veldig effektivt	0.59	1.00		
Jeg føler at opplegget i timene er noe jeg får bra til	0.58	0.64	1.00	
Jeg føler jeg klarer de øvelsene som læreren legger opp til	0.53	0.60	0.70	1.00

Faktoranalyse:

Factor	Eigenvalue	Differense	Proportion	Cumulative
Factor 1	2.82	2.32	0.71	0.71
Factor 2	0.50	0.11	0.12	0.83
Factor 3	0.39	0.09	0.10	0.93
Factor 4	0.30	.	0.07	1.00

Variabel	Factor 1	Uniqueness
Jeg føler jeg har stor fremgang i forhold til målet mitt med timene	0.80	0.37
Jeg føler jeg utfører øvelsene i timene veldig effektivt	0.84	0.29
Jeg føler at opplegget i timene er noe jeg får bra til	0.87	0.24
Jeg føler jeg klarer de øvelsene som læreren legger opp til	0.85	0.29

Samlet KMO	0.81
Samlet Alpha:	0.86

Vedlegg 8

Utgangsmodell for regresjonsanalyse

Trivsel i kroppsøving	Koeffesient	Std. Feil	t	P>(t)	Beta
Relasjoner	.23	.04	5.18	.00**	.18
Prestasjon	.39	.04	9.11	.00**	.34
Autonomi	.18	.04	4.57	.00**	.17
Kompetanse	.07	.05	1.28	.20	.06
Kjønn	.04	.05	0.79	.43	.02
Trivsel på trening	.21	.03	6.87	.00**	.19
Trivsel på skolen	.15	.03	5.05	.00**	.13
_kons	-.72	.15	-4.71	.00**	.

N=598, F(7,590) = 198.88, Prob>F=.00, R²=0.70, Adj. R² = 0.70, * = P<.05, ** = P<=.01

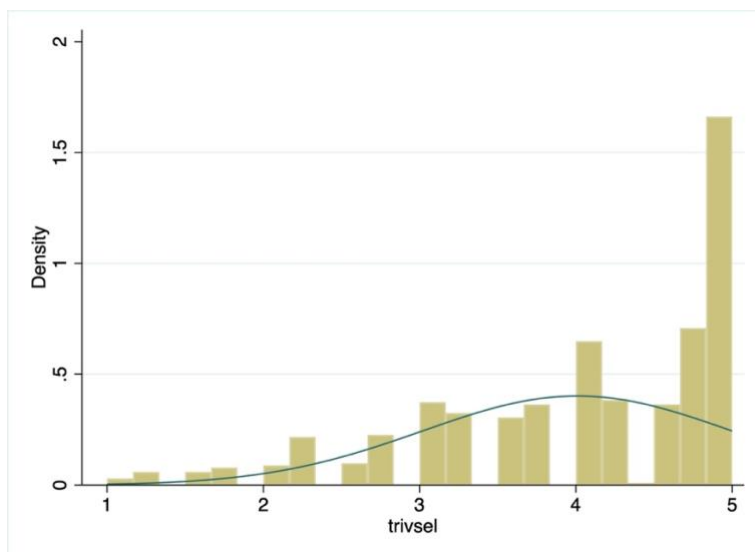
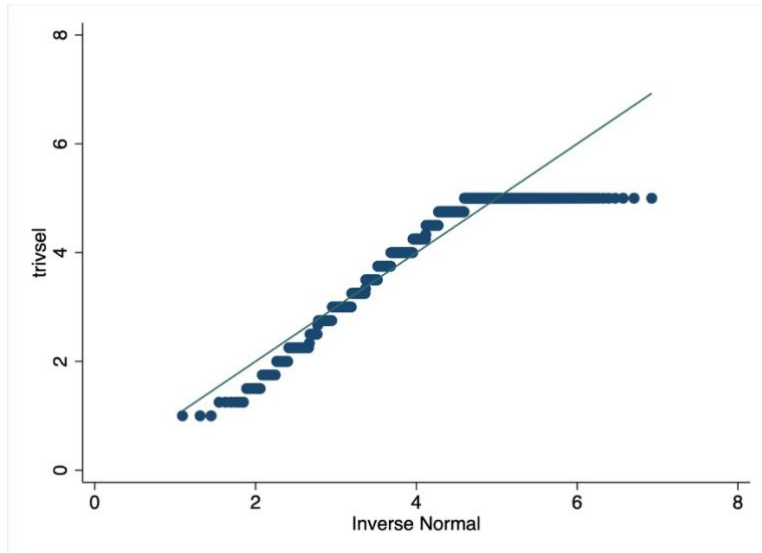
Vedlegg 9

Test for multikollinearitet av de uavhengige variablene

Variabel	VIF	1/VIF
Kompetanse	4.15	0.24
Prestasjon	2.75	0.36
Autonomi	2.71	0.37
Relasjoner	2.51	0.40
Trivsel på trening	1.51	0.66
Trivsel på skolen	1.34	0.75
Kjønn	1.03	0.97
Gjennomsnittlig VIF	2.29	

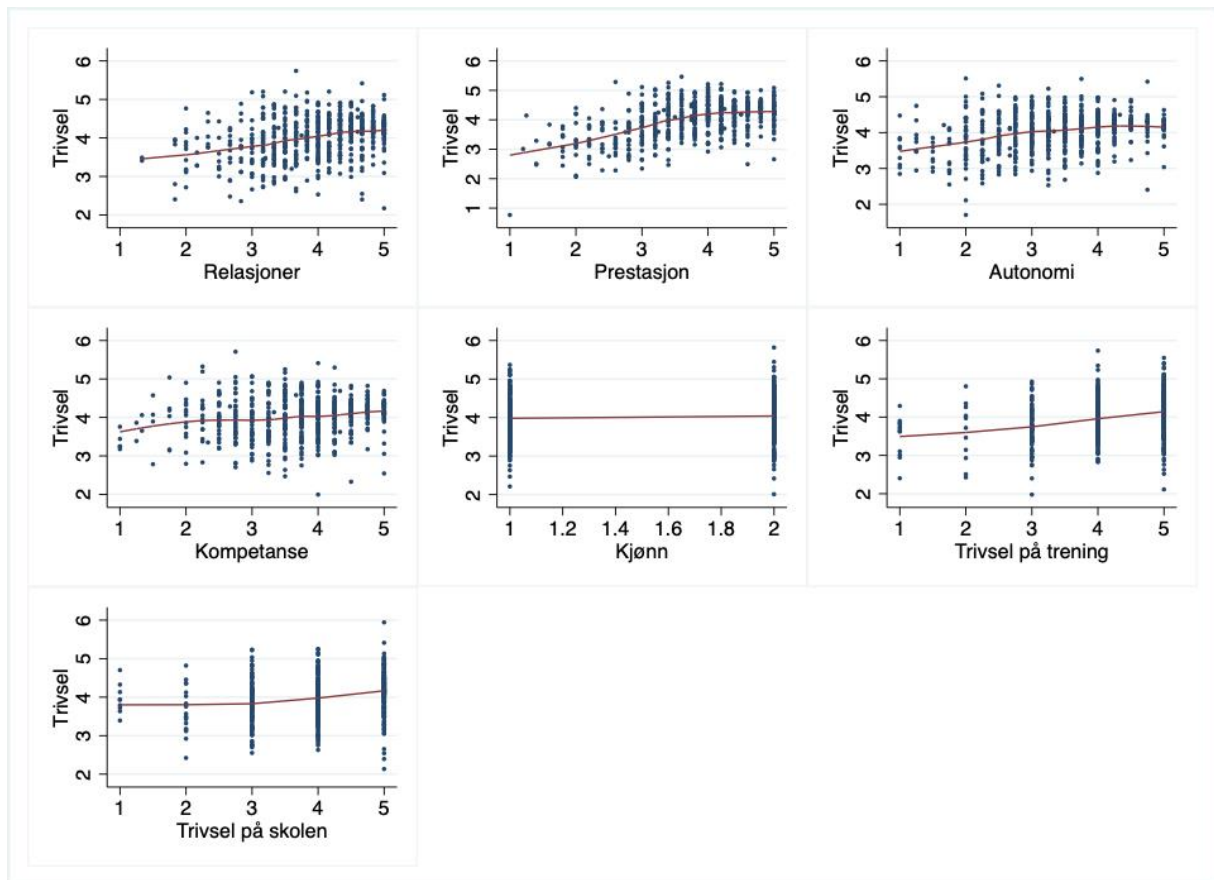
Vedlegg 10

Normalfordeling av avhengig variabel



Vedlegg 11

Forutsetning for linearitet



Vedlegg 12

Test med prestasjon som andregradsledd

Trivsel	Koeffesient	Std. Feil	t	P>(t)
Relasjoner	.24	.04	5.57	0.00**
Prestasjon	1.28	.18	7.08	0.00**
Autonomi	.17	.04	4.45	0.00**
Kompetanse	.08	.05	1.53	0.13
Prestasjon (andregradsledd)	-.13	.03	-5.08	0.00**
Kjønn	.06	.04	1.42	0.16
Trivsel på trening	.19	.03	6.45	0.00**
Trivsel på skolen	.14	.03	4.77	0.00**
_kons	-2.17	.32	-6.73	0.00**

N=598, F(8,489) = 184.55, Prob>F=.00, R²=0.72, Adj. R² = 0.71, * = P<.05, ** = P<=.01

Block	F	Block df	Residual df	Pr > F	R ₂	Change In R ₂
1	198.88	7	590	0.00	0.70	
2	25.77	1	589	0.00	0.72	0.02

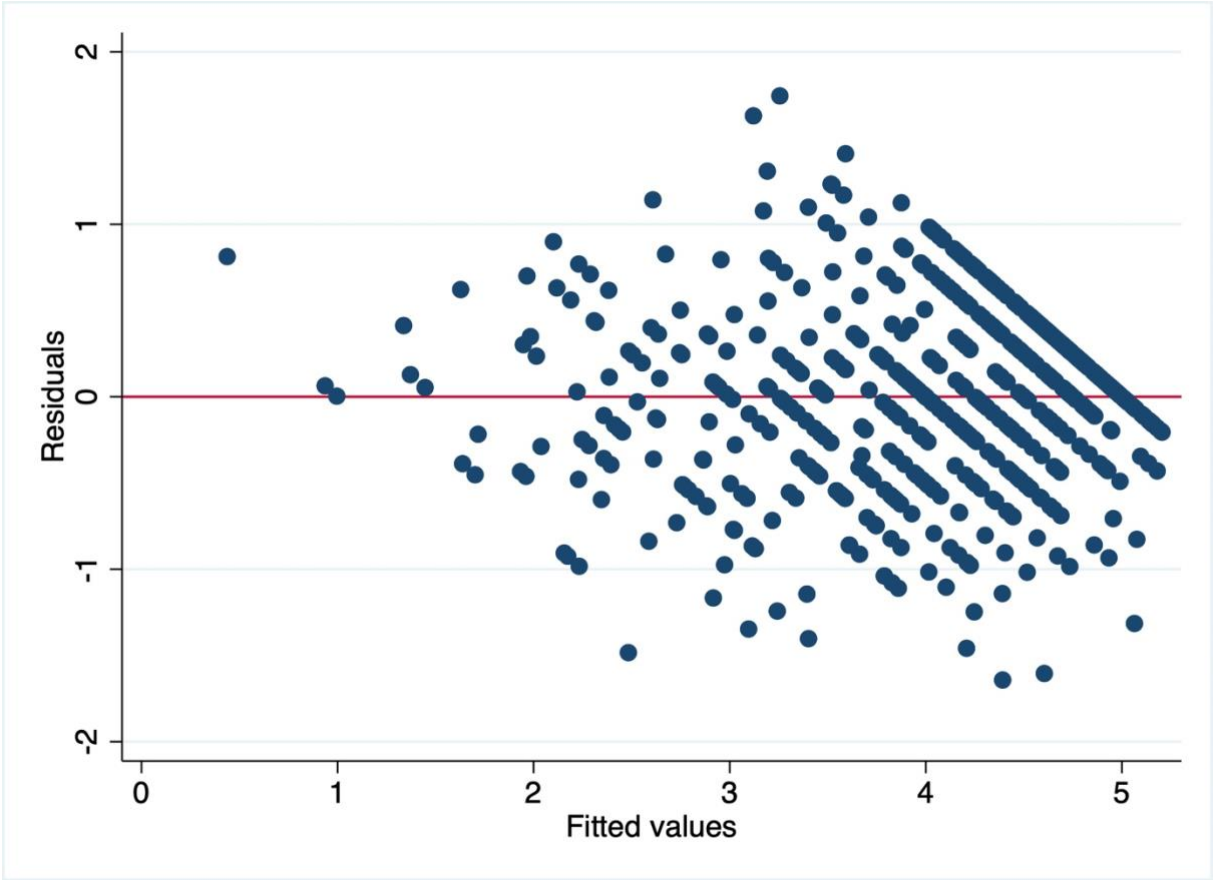
Vedlegg 13

Additive sammenhenger

Trivsel	Koeffesient	Std. Feil	t	P>(t)
Relasjoner	.24	.04	5.51	0.00**
Prestasjon	1.41	.19	7.44	0.00**
Autonomi	.17	.04	4.53	0.00**
Kompetanse	.08	.05	1.60	0.11
Prestasjon (Andregradsledd)	-.15	.03	-5.54	0.00**
Kjønn	.71	.32	2.21	0.03*
Trivsel på trening	.36	.12	3.08	0.00**
Trivsel på skolen	.13	.03	4.74	0.00**
Trivsel på trening				
Dårlig	1.64	.63	2.61	0.01*
Middels	-.19	.30	-.65	0.52
Godt	-.26	.18	1.42	0.16
Svært godt	0	(omitted)		
Kjønn				
	0	(omitted)		
Trening#c.kjønn				
Dårlig	-1.37	.46	-2.98	0.00**
Middels	-.35	.34	-1.01	0.31
Godt	-.73	.33	-2.19	0.03*
Svært godt	-.67	.33	-2.04	0.04*
<hr/>				
_kons	-3.22	.65	-4.97	0.00**

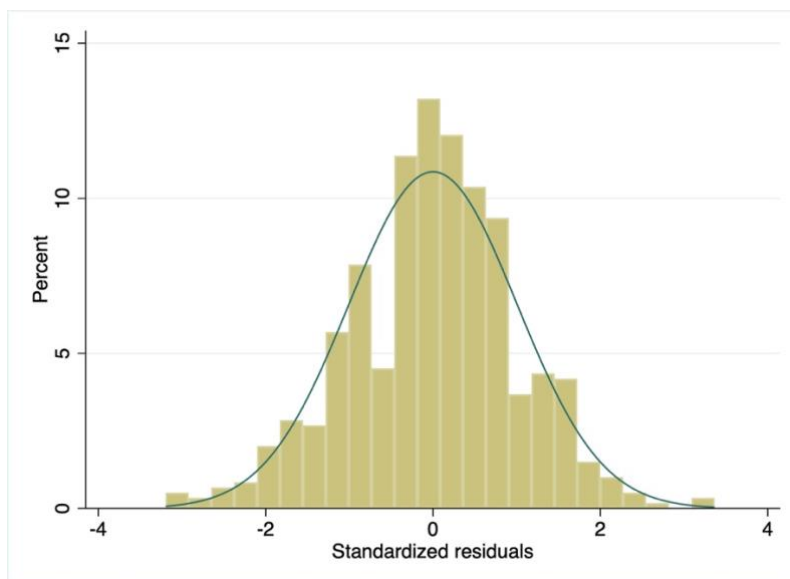
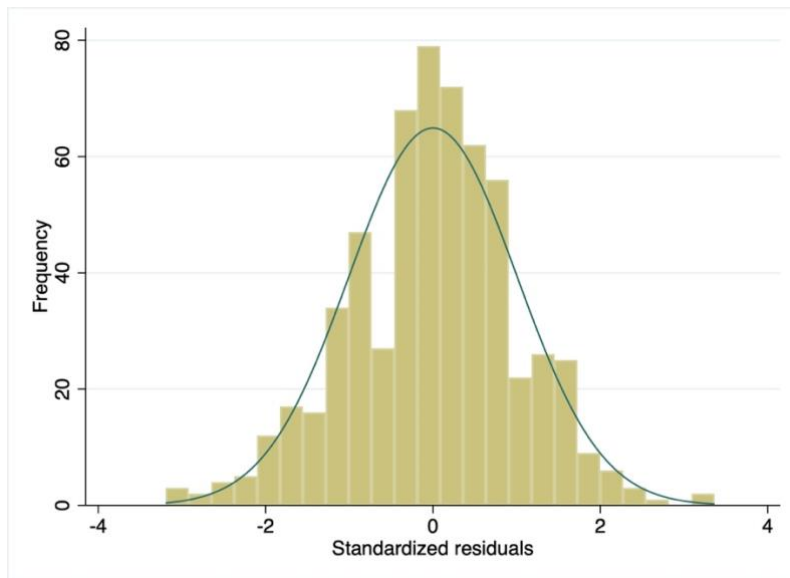
N=598, F(15,582) = 101.78, Prob>F=.00, R²=0.72, Adj. R²= 0.72, * = P<.05, ** = P<=.01

Vedlegg 14
Homoskedastisitet



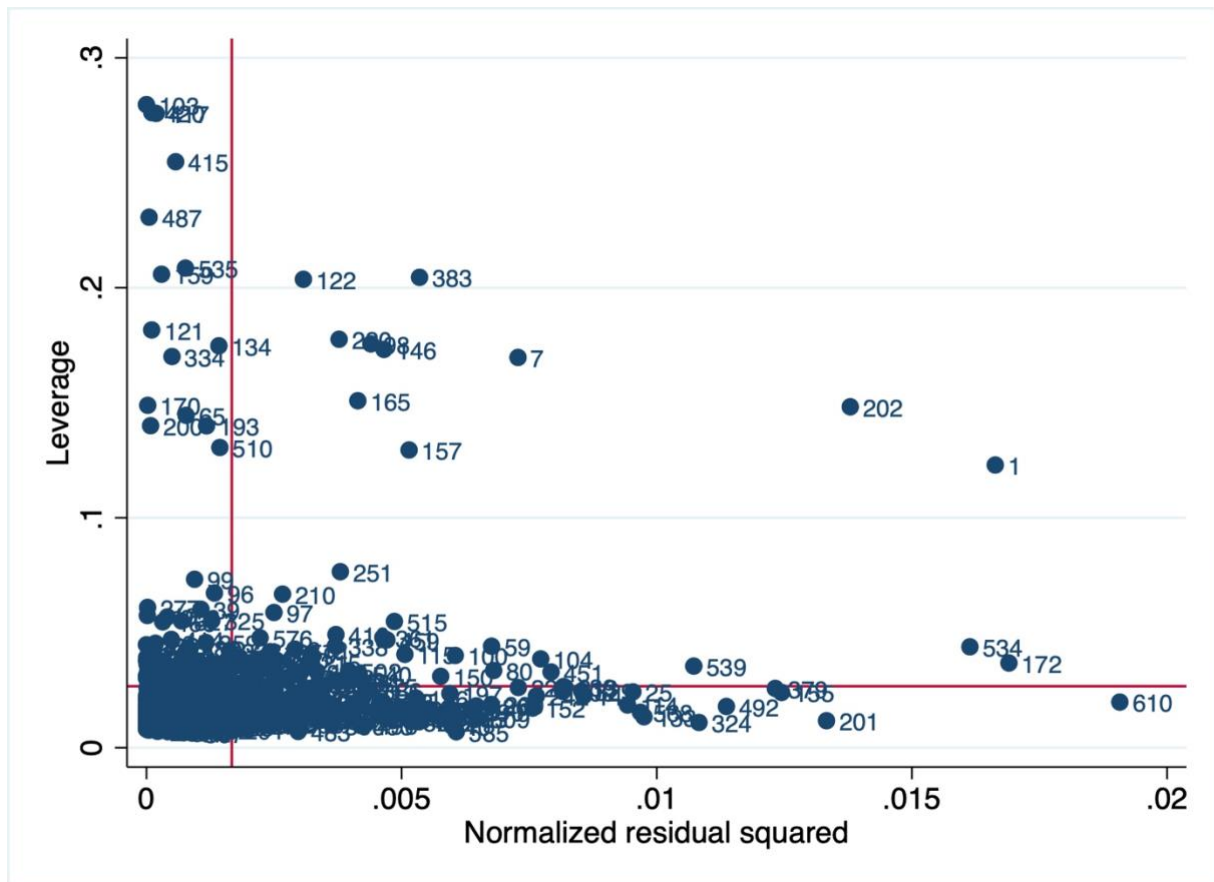
Vedlegg 15

Fordeling av residualer



Vedlegg 16

Ekstremverdier og innflytelse



Vedlegg 17

Graf av kurven til andregradsleddet for prestasjon

