



UNIVERSITETET I  
NORDLAND

Faglærer idrettsfag og kroppsøving

Metode og statistikk

Autonomi og angst – idrett

Kandidat nr. 2 og 24

Profesjonshøgskolen i Nordland avd. Bodø  
Våren 2013

## **Sammendrag:**

Denne oppgaven tar for seg opplevd angst og autonomi i kroppsøvfingsfaget.

Problemstillingen er som følger: ”Opplever elevene angst i kroppsøvfingsundervisningen?”

Ulike motivasjonsteorier og teori om angst, sees i sammenheng med kroppsøvfingsundervisningen. Det oppgis forskning rundt disse emnene som senere gjøres rede for i drøftingsdelen.

Vi har benyttet oss av kvantitativ metode for å få svar på vår problemstilling, og vi har spurt 147 elever fra ungdomsskoletrinnet.

Resultatene viser om elevene opplever ulike former for angst i kroppsøvfingsundervisningen og om de opplever autonomi, da i forhold til valgfrihet og tilfredsstillelse av behov.

## Innholdsfortegnelse

Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn for oppgaven .....	5
2.0 Problemstilling .....	6
2.2 Avgrensning av problemområde .....	7
2.3 Formålet med undersøkelsen.....	7
3.0 Teori .....	8
3.1.0 Motivasjonsteori.....	8
3.1.1 Prestasjons-/egoorientert eller mestrings-/oppgaveorientert .....	8
3.1.2 Flow experience .....	9
3.1.3 Selvbestemmelsesteorien – Self Determination Theory.....	10
3.1.4 Forventning om å lykkes - Self - Efficacy.....	14
3.2 Angst: .....	15
3.2.0 Generelt om angst.....	15
3.2.1 Utløsende forhold som skaper angst i kroppøvingssammenheng .....	16
3.2.2 Definisjon angst og skillet fra frykt.....	17
3.2.3 Angstbegrepets kompleksitet.....	17
3.2.4 Kognitiv og somatisk angst .....	18
3.2.5 Forskning om angst .....	19
4.0 Metodedel:.....	20
4.1 Hva er metode?.....	20
4.2 Kvantitativ metode .....	20
4.3 Den kvantitative metodens fordeler og ulemper.....	20
4.4 Prosessen ved en spørreundersøkelse.....	21
4.5 PESAS .....	21
4.6 Autonomi.....	22
4.7 Vår undersøkelse .....	23
4.8 SPSS .....	25
4.9 Personvern.....	26
5.0 Diskusjon/resultat .....	27
5.1 Autonomi valg og Angst .....	27
5.2 Autonomi valg og Angst, diskusjon .....	29
5.3 Autonomi Behov og Angst.....	30
5.4 Autonomi Behov og Angst, diskusjon.....	32

5.5 Angst i forhold til idrett.....	34
5.6 Driver organisert idrett og Angst, diskusjon .....	35
6.0 Avslutning: .....	38
6.1 Oppsummering/Konklusjon .....	38
6.2 Kritisk blikk på undersøkelsen .....	39
Litteraturhenvisning .....	40
Vedlegg 1 Spørreskjema .....	45
Vedlegg 2, korrelasjonstabell .....	47
Tabell 1 Viser kjønnsfordeling på de ulike klassetrinnene.....	27
Tabell 2 Autonomi valg i forhold til somatisk angst.....	27
Tabell 3 Autonomi Valg i forhold til Worry: .....	28
Tabell 4 Autonomi Valg i forhold til Kognitiv Angst:.....	28
Tabell 5 Autonomi Behov i forhold til Somatisk angst.....	30
Tabell 6 Autotomi Behov i forhold til Worry: .....	31
Tabell 7 Autonomi Behov i Forhold til Kognitive prosesser .....	31
Tabell 8 Oversikt over elever som driver med organisert idrett i de ulike klassetrinnene. ....	33
Tabell 9 Opplevd somatisk angst hos elever som driver med organisert idrett.....	34
Tabell 10 Opplevd worry hos elever som driver organisert idrett.....	35
Tabell 11 Opplevd kognitiv angst hos elever som driver organisert idrett/ikke driver organisert idrett35	
Figur 1 Flytsonemodellen.....	10
Figur 2 Internalisering .....	12
Figur 3 Alle aktiviteter på fritiden i forhold til de som ikke driver med noen aktivitet på fritiden.....	36

## **Innledning**

### **1.1 Bakgrunn for oppgaven**

Kroppsøvningsfaget i skolen har som formål å bidra til å skape en aktiv livsstil og gi glede i forhold til bevegelse. Faget tar for seg at elevene skal oppnå bevegelseserfaring gjennom lek, idrett, dans og friluftsliv og er veldig ulikt matematikk, norsk eller andre teorifag.

Kroppsøvningsfaget synliggjør i stor grad elevene og deres ferdighetsnivå i ulike aktiviteter for medelever og andre, i motsetning til i teoretiske fag der elevenes faglige kompetanse ikke er like synlig. Fra egne opplevelser og gjennom praksisen vi har hatt i løpet av studiet, har vi erfart at mange elever dikter opp unnskyldinger for å slippe å delta i undervisningen.

Eksposeringen elevene blir utsatt for i kroppsøvningsundervisningen, kan fremme ulike reaksjoner som kan påvirke barn og unge negativt. Dette er bakgrunnen til at vi i denne oppgaven vil undersøke om elevenes relasjon til lærer og deres opplevde valgfrihet i faget, har en sammenheng med angst.

## 2.0 Problemstilling

Kroppsøvfagets formål om glede i forhold til aktivitet er viktig for at faget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil. Gjennom praksis har sett at enkelte elever unngår å delta i undervisningen. Siden kroppsøvfaget synliggjør barna i forhold til ferdigheter og at kropp i større grad er i fokus enn i teoretiske fag, har vi lyst å undersøke om angst kan være en faktor som gjør at elevene vegrer seg for å delta.

Vi mener autonomi er viktig i kroppsøvfagundervisningen. At elevene føler tilhørighet og inkludering i undervisningen tror vi er viktig for at faget skal inspirere elevene til en videre aktiv livsstil. Vi velger derfor å se på om det er det en sammenheng mellom autonomi og angst i kroppsøvfagundervisningen.

I den sistnevnte problemstillingen, velger vi å se på om elevene føler at de har mulighet til å velge (autonomi valg) og føler at læreren forstår elevenes behov (autonomi behov), og om de opplever angst som følger av utilstrekkelig tilfredshet i sammenheng med valg eller behov. Gjennom studiet har vi lært at inaktive barn sliter motorisk, og med å tilegne seg nye øvelser. Vi har derfor valgt å undersøke om elever som driver med organisert idrett, har mindre angst enn elever som ikke driver organisert idrett.

### Hovedproblemstilling:

Opplever elevene angst i kroppsøvfagundervisningen?

### Delproblemstillinger:

Er det sammenheng mellom angst og autonomi?

Er det en sammenheng mellom worry, somatisk- og kognitiv angst og autonomi behov?

Er det en sammenheng mellom worry, somatisk- og kognitiv angst og autonomi valg?

Har elever som driver organisert idrett på fritiden mindre angst i kroppsøvfaget enn de som ikke driver organisert idrett?

## **2.2 Avgrensning av problemområde**

I denne oppgaven snakker vi om autonomi som elevenes opplevelse av relasjon til kroppsøvingslæreren, og deres oppfattning av mulighet til valgfrihet i kroppsøvingsundervisningen. Det finnes mange ulike teorier om motivasjon. Vi har i vår oppgave valgt ut noen teorier som legger til rette for indre motivering og autonomi for elevene. Teoriene vi har valgt, bygger på at elevene har et ønske om selvbestemmelse/kontroll, og viktigheten av elevenes forventning om å lykkes, og at balansen mellom utfordringer og ferdighetene til elevene spiller en stor rolle for trivsel.

Når vi snakker om angst, har vi valgt å avgrense til elevenes opplevde engstelse, kognitive angst og kroppslige reaksjoner (somatisk angst) i kroppsøvingsundervisningen.

Vi har valgt å bruke spørreundersøkelse for å få svar på problemstillingene. Undersøkelsen gir bare svar i forhold til den aktuelle skolen, og ikke kroppsøvingsfaget generelt.

## **2.3 Formålet med undersøkelsen**

Formålet med denne undersøkelsen er å se om det er angst blant elevene i kroppsøvingsundervisningen, og om det er sammenheng mellom autonomi og angst. På grunnlag av de svarene vi har fått i undersøkelsen ønsker vi å reflektere over om elevene opplever valgfrihet, og om det også her er en sammenheng med angst. Det er også interessant å se på om relasjoner mellom lærer og elev kan påvirke elevene i forhold til opplevelsen av angst i ulike situasjoner i kroppsøvingen. Vi vil også se på om elever som driver med organisert idrett i mindre grad opplever angst enn de elevene som ikke gjør det.

I oppgaven blir det gitt uttrykk for hvilke årsaker som kan påvirke autonomi, og om det er et forhold mellom autonomi og angst. Vi vil forsøke å belyse problemstillingen ved å ta i bruk motivasjonsteori og teori om angst som vi mener er relevant i forhold til vår problemstilling.

## 3.0 Teori

### 3.1.0 Motivasjonsteori

Her vil vi trekke frem ulike motivasjonsteorier vi mener er et godt utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøvningsfaget, som støtter autonomi styrt læring. Innenfor motivasjonsteorier snakker vi blant annet om selvbestemmelse, opplevelsen av flyt og tilrettelagt læringsklima. Vi tar for oss Deci og Ryan, Csikszentmihalyi og Bandura, og støtter under med andre forskere og deres funn. Indre motivasjon er en fellesnevner for vår motivasjonsteori, da indre motivasjon er knyttet sterkt opp mot barns utholdenhet og glede ved læring (<http://idrottsforum.org/jakobsen121010/> 10.10.12).

### 3.1.1 Prestasjons-/egoorientert eller mestrings-/oppgaveorientert

Innen de ulike motivasjonsteoriene er det mange som har fokusert på *hva* forskjellige personer kan utføre (prestasjoner), mens andre spesielt i senere tid, har rettet mer fokus mot *hvorfor* personer drives til å ville mestre ulike oppgaver. Målorientering som dominerer hos en student, forklarer hvorfor han eller hun utfører en oppgave. Det kan være tanker man har om prestasjonen, hensikten med den, hvilke årsaker som ligger bak og personens tanker om seg selv i forhold til prestasjonen (Urdan 1997).

Det er vanlig å skille mellom to hovedtyper målorientering:

- Oppgaveorientering tar for seg elever som ser på det å mestre oppgaven som et mål i seg selv. Elevene er i stor grad selvstendig i sitt arbeid, og tar til seg konstruktiv kritikk som en del av læringsprosessen. Oppgaveorienterte elever forklarer suksess med hardt arbeid, og dårlig fremgang med for lite trening. De måler prestasjoner i forhold til seg selv, har høy motivasjon over lang tid, møter nye oppgaver med et ønske om å utvikle seg og takler motgang godt (Archer, 1988).
- Ego- orientering blir relatert i stor grad til idrett og konkurranse. Elever som er ego-orienterte sammenligner seg med andre elever, og fokuserer i stor grad på det å vinne eller å være bedre enn andre. Fokuset er rettet mot et mål og ikke på prosessen i arbeidet underveis, og er i stor grad ytre motivert. De forklarer oppnåelse av prestasjoner ut fra talent, skylder på andre hvis de taper, og takler tap dårlig. Ego-orienterte elever ser på all kritikk som dårlig tilbakemelding, og unnviker gjerne utfordringer hvor de ikke briljerer. Elevene er likevel opptatt av hva andre synes, og oppfatter signifikante andre og deres tilbakemeldinger som viktige. De flyter på det de



kan, og når forholdene endres til noe utfordrende, har de lettere for å oppleve stress og angst (Archer, 1988).

### 3.1.2 Flow experience

“Flyt” eller “flow” er en teori om en tilstand der mennesket er helt oppslukt av en aktivitet og glemmer tid og sted. Sosialpsykologen Mihaly Csikszentmihalyi har utviklet teorien som studerer og beskriver dette fenomenet. Teorien bygger på autoteliske aktiviteter, som har et aktivitetsmønster som umiddelbart øker den indre motivasjonen hos deltakeren. Autotelisk betyr direkte oversatt (fra gresk *auto-telos*) ”selv-mål”. En autotelisk person kan beskrives som ”et selv som har mål som kommer innenfra”, i motsetning til mål med opprinnelse i biologiske behov eller sosiale konvensjoner. Lek blant barn er et godt eksempel. Aktiviteten utføres for sin egen skyld og ikke for at man forventer seg noe framtidig fordel av den (<http://idrottsforum.org/jakobsen121010/> 10.10.12). Det er aktiviteten som i seg selv som er belønningen (Csikszentmihalyi, 2003). At personen har valgt målet selv gjør det lettere å motstå endringer i ytre omstendigheter, noe som igjen betyr at målene kan justeres dersom de ikke lenger gir mening.

Conroy og Coatsworth (2007) viste at barn og unges opplevelse av autonomi hadde en sammenheng med at de fikk stor grad av medbestemmelse, fikk delta i utforming av timer, og fikk anerkjennelse av hardt arbeid fra læreren.

Csikszentmihalyi bruker ”flyt” (”flow”) som et begrep som forklaring på trivsel. *”Han sier videre at glede og nytelse er viktige begreper i et hvert menneskes liv og at man er avhengig av glede for å oppnå vekst. Når læring blir påtvunget forsvinner gleden ved å mestre gradvis, dette er sammenfallende med teorien om selvbestemmelse (Deci & Ryan 1985). Glede og indre motivasjon gir en opplevelse av flyt. For at eleven skal oppleve flyt er det en del forutsetninger som må være tilstedet i undervisningen”* (Jacobsen, 2012, <http://idrottsforum.org/jakobsen121010/>).

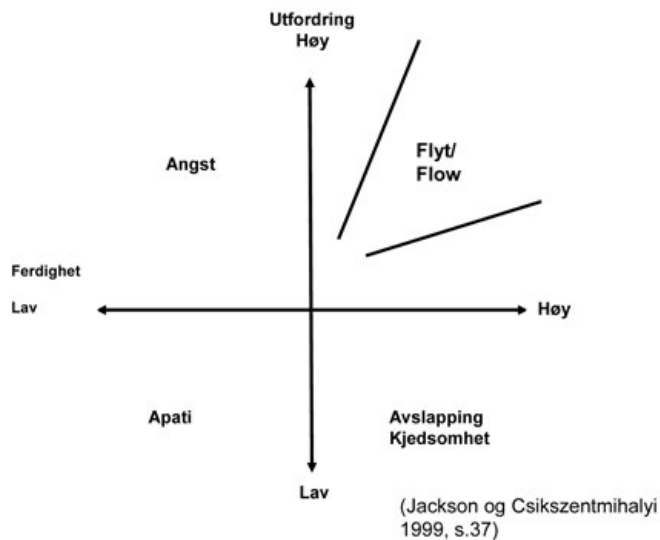
Det må være:

- en aktivitet som er utfordrende og krever ferdigheter
- sammensmelting av handling og bevissthet<sup>1</sup>
- tydelige mål og feedback

---

<sup>1</sup> Elevene opplever at ballen er en del av dem, eller at skiene går av seg selv (Jacobsen, 2012, <http://idrottsforum.org/jakobsen121010/>).

- konsentrasjon om oppgaven
- følelse av kontroll
- tap av selvbevissthet (glemmer alt annet)
- forandret tidsopplevelse ("tiden flyr")
- autotelisk opplevelse (Fra svensk, Csikszentmihalyi, 2003, s.73-91)



**Figur 1 Flytsonemodellen**

Figuren (ovenfor) forklarer at flytsonen er en balanse mellom utfordringer og ferdigheter. Hvis aktiviteten er for lite utfordrende i forhold til ferdighetene vil det føre til kjedsomhet og frustrasjon, og umotiverte elever. Dersom ferdighetene ikke strekker til i forhold til utfordringene vil elevene få en følelse av at aktiviteten er umulig å gjennomføre, bli umotivert, og i verste fall oppleve angst. Er både ferdigheter og utfordringer lave fører dette til apati hos elevene (Csikszentmihalyi, 2003).

Når man er i flytsonen er utfordringene og ferdighetene i balanse. Aktiviteten er utfordrende, men ferdighetene er tilstrekkelige. For at man skal kunne være i flytsonen kreves det at progresjon av utfordringene øker sammen progresjon av ferdighetene.

### 3.1.3 Selvbestemmelsesteorien – Self Determination Theory

Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) er en omfattende sosialkognitiv teori som tar utgangspunkt i læring som ett bredt anlagt begrep, som innbefatter både kognitive og affektive dimensjoner og samspillrelasjoner. Teorien ser læring som en prosess som stimuleres best i sammenhenger der personens selvstendige valg, kompetansefølelse og

forståelse av tilhørighet får god støtte. Denne teorien mener læring best kan ses i forhold til om det dreier seg om optimale utfordringer, og om en mottar støtte til indre motivasjon fra signifikante andre (jf. Deci mfl, 1994).

Barn og unge som opplever læreren som autonomistøttende, opplever i større grad følelse av kompetanse, selvbestemmelse og sosial tilhørighet. Dette fører igjen til høyere selvbestemmelsesmotivasjon. Autonomistøttende lærere vil bidra til å bedre elevens intensjoner om å være aktiv utenom kroppsøvingen, og mer fysisk aktiv på fritiden (Ferrer-Caja, 2000; Ferrer-Caja 2002; Amorose 2007; Hagger 2005; Hagger 2003; Standage 2003; Standage 2006; Chatzisarantis 2009; Lim 2009).

I de senere år har Deci og Ryan og deres medarbeidere blitt stadig mer opptatt av at behovet for selvbestemmelse innvirker sterkt på menneskers indre motivasjon. Teorier om indre motivasjon har en sterk forbindelse til selvpoppfatning, som en grunnleggende indre kilde til motivasjon. I slike teorier vil det være naturlig å henvise til det filosofiske grunnlaget (verdigrunnlaget) teorien bygger på, fordi selvet er kjernen i det vi *er*. Hvordan man forklarer selvet, viser gjerne noe om hvilket menneskesyn man bygger på. ”Deci og Ryan (1991) betrakter selvet som en aktiv instans. De understreker at det hovedsakelig er motivasjonsprosesser som ligger bak den indre vekst man snakker om når man bruker uttrykket selvbestemmelse eller selvutvikling” (Lillemyr, 2007, s.149).

Reeve, Deci og Ryan (2004) mener det særlig er tre hovedgrupper av psykologiske behov som gir selve grunnlaget for indre motivasjon (jf. også Deci og Ryan, 1991):

- behovet for å være kompetent (føle at en er kompetent for oppgaven)
- behovet for selvbestemmelse (oppleve å ha valgmuligheter, og selv kunne bestemme)
- behovet for tilhørighet (etablere nære bånd og trygg tilknytning til andre, oppleve at en hører til sosialt og kulturelt) (Lillemyr, 2007, s.150)

De mener at det som fremmer tilfredsstillelse av disse behovene hos en person eller en gruppe mennesker, også vil fremme indre motivasjon.

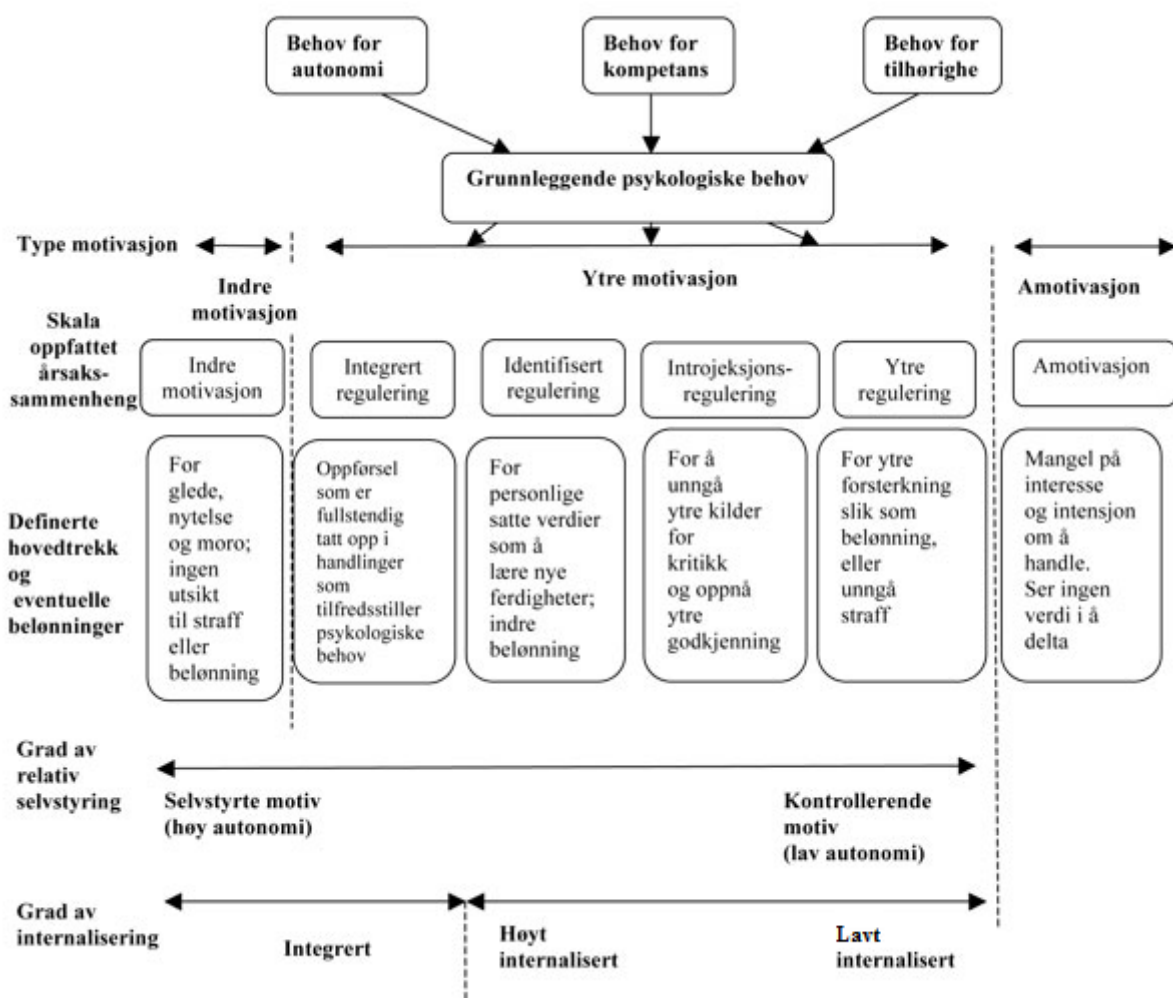
Når det gjelder indre motivasjon, viser det seg ofte at det å vekke interessen hos barn og unge medfører at de motiverer seg selv (Reeve, Deci og Ryan, 2004)

Indre motivasjon særpreger ifølge Reeve, Deci og Ryan (2004):

- atferd uten at det er noen form for ytre belønning til stede

- aktiviteter som personen engasjerer seg i av ren interesse
- aktiviteter som er optimalt utfordrende
- atferd eller aktiviteter som har basis i psykologiske behov

Når det snakkes om indre motivasjon er det blitt gjort en rekke forsøk på å lage en definisjon som tar for seg hele aspektet fra sosiale til selvbestemte forhold. Vi velger å definere indre motivasjon som en opplevelse av flyt, hvor aktivitetens egenverdi gir et indre driv til å fortsette, og som er integrert i selvet (Csikszentmihalyi, 2003: Lillemyr, 2007).



**Figur 2 Internalisering**

Deci og Ryan bruker internalisering (tilegne seg, gjøre til sitt eget) for å forklare at virkningen av ytre belønning også er svært avhengig av hvilken form den har. Den kan virke mer eller

mindre positiv, avhengig av hva slags ytre belønning det er snakk om. Personen vil være opptatt av å tilpasse belønninger og atferds opplevelser til sine psykologiske behov (spesielt behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet). Deci og Ryan 1985, 1991) skiller i sin modell (ovenfor) mellom fire grader av internalisering: integrasjon, identifisert regulering, introjeksjon og ytre regulering. De er alle å betrakte som en form for ytre motivasjon.

**Integrasjon** ligger nært opp til indre motivasjon. En verdi eller struktur er da tatt opp i personligheten, og vil være samsvarende med personens eget valg, men likevel ikke på en så fullstendig måte som ved indre motivasjon.

**Identifisert regulering** finner sted når eleven begynner å oppleve atferden som en del av seg selv. Dette skjer når regler og normer oppfattes som fornuftige, viktige og akseptable. Eleven utfører handlingen med større grad av frivillighet og selvbestemmelse. Fravær av tvang og press gir større følelse av frihet til å velge (Deci & Ryan, 1985).

Ved **introjeksjon** har man tatt opp i seg en verdi eller struktur, men ikke helt akseptert den som sin egen. Altså er det ikke blitt en del av ens egen selvbestemmelsesstruktur.

**Ytre regulering** er den minst autonome formen for ytre motivasjon, der aktiviteten utføres for å oppnå en ytre belønning eller for å unngå straff.

Deci og medarbeidere (Deci, Nezlek og Sheinman, 1981) har i sin forskning funnet ut at ytre belønning (ytre motivasjon) kan svekke en allerede etablert indre motivasjon. Det finnes mye annen forskning som støtter dette (Lillemyr, 2007). Karakterer i skolen kan sees på som en ytre belønning for elevene.

Amotivasjon er sett i sammenheng med begrepet lært hjelpeløshet (Seligman, 1975; Amundsen, 1977; Dweck og Goetz, 1978). Amotiverte elever ser ingen hensikt eller betydning med den aktuelle aktiviteten. Elever som er amotiverte viser en likegyldighet til det å ta standpunkt til om de skal delta eller ikke, det er ingen motivasjon tilstede. Dette får konsekvenser både for læreren, skolen, skolesystemet og samfunnet. Slike elever krever mye tid i en allerede hektisk hverdag til en lærer, som fører til at de andre elevene ikke blir prioritert i større eller mindre grad. Sett i samfunnsperspektiv kan det tenkes at amotivasjon vil påvirke elevene negativt i arbeidslivet. Til tross for dette finnes det er mindretall av elever som er amotivert, de aller fleste man forbinder med amotivasjon har som regel en viss form for ytre motivasjon (Lillemyr, 2007).

Deci og Ryan (2000) mener at tilfredsstillelse av behovet for autonomi, ved siden av behovet for oppfattet kompetanse og sosial tilhørighet, danner motivet for selvbestemmelse. Mageau og Valerand (2003) mener at å gi valgfrihet, begrunnelser for aktiviteter, informative tilbakemeldinger som ikke oppleves som kontrollerende eller kritiserende, å forstå behov og følelser til det enkelte individ, samt vise initiativ og oppmuntre underveis - vil føre til bedre opplevd autonomi.

### **3.1.4 Forventning om å lykkes - Self - Efficacy**

Forventninger om å lykkes kalles på engelsk "self efficacy", det vil si forventninger om å lykkes med en aktivitet, tro på at vi klarer det vi går løs på av utfordringer. Bandura (1977) utviklet en teori om forventninger om å lykkes ("self efficacy"). Han la vekt på personers vurdering av sin dyktighet til å organisere og gjennomføre handlinger som kreves for å oppnå en god utførelse (Bandura, 1986; Lillemyr, 2007). Slike personlige forventninger fant Bandura ut at ville påvirke, og langt på vei forutsi både om aktiviteten ble satt i gang, med hvilken innsats aktiviteten ble gjennomført, og i hvilken grad utførelsen av aktiviteten ville påvirkes negativt av hindringer.

Bandura mente at ulikheter i personlige forventninger om å lykkes vil forklare hvorfor forskjellige personer kan reagere nokså ulikt på samme utfordring. Bandura tenker seg at forventning om å lykkes påvirker valg av handlinger, innsats og utholdenhet, altså motivasjonen for aktiviteten. De som har lave forventninger til å lykkes i en aktivitet, vil kanskje ikke våge å forsøke engang, mens de som har en høy forventning om å lykkes gjerne vil delta. Særlig når elevene møter vansker under utførelsen, vil personer med høy forventning om suksess arbeide hardere og holde ut lenger enn personer som tviler på sine ferdigheter. Dette er i tråd med blant annet John. W Atkinsons tanker om forventninger om egen suksess, og sin teori om prestasjonsmotivasjon (Lillemyr, 2007).

I Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon mener han det er tre dimensjoner som er grunnleggende for prestasjonsmotivasjonen:

- prestasjonsmotiv, motivet for å oppnå suksess og motivet for å unngå nederlag og styrkeforholdet mellom dem
- forventning om suksess (vurdering av oppgavens vanskelighetsgrad)
- atferdens insentivverdi, hvor attraktivt suksess i den aktuelle aktiviteten er for individet

Prestasjonsmotivene blir betraktet som relativt stabile personlighetstrekk, mens forventning om suksess og oppgavens attraktivitet vil være situasjonsbestemt (Ibid).

I sin prestasjonsmotivasjonsmodell deler Atkinson inn i det han kaller motivasjonstendenser:

- lysten til å lykkes (tendensen til å ville oppnå suksess)
- angsten for å mislykkes (tendensen til å forsøke å unngå nederlag) (Ibid)

I følge Atkinson vil alltid disse to tendensene finnes i en prestasjonssituasjon. Hvis angsttendensen er sterkere enn lysten til å lykkes, vil eleven ha et dårligere utgangspunkt for å lykkes med en aktivitet, og jo sterkere angstimpulsen er, jo mer vil den hemme eleven. Prestasjonsmotivasjon kan forklares som behovet for og gleden over å utføre noe som er bra i forhold til en eller annen kvalitetsstandard. Det er her snakk om indre motivasjon, og innebærer at en positiv holdning til at å prestere i seg selv er belønning (Ibid).

## **3.2 Angst:**

### **3.2.0 Generelt om angst**

Forskning på hvordan psykologiske faktorer som påvirker en utøver i konkurranseidrett er stor, og en av de faktorene som er blitt forsket mest på er angsten. Det har blitt gjort en rekke studier som går på hvordan forholdet mellom angst og ytelse påvirkes i konkurranseidrett. Forskningen som har blitt gjort har dreid seg rundt akutte situasjoner som fremmer angst i konkurranseidrett, og mer generelle kroniske vedvarende angststudier. I skoleverket har undersøkelser ofte dreid seg rundt angst i forhold til karaktersetning i teoretiske fag som matematikk, naturfag, språkfag, samfunnsfag osv. Disse fagene tar utgangspunkt i et skriftlig resultat, og er i stor grad styrt av faglitteratur som struktur i undervisningen (Liukkonen, 2007).

Det er derimot de mer praktiske estetiske fagene slik som formgivningsfag, sløyd, matfag og kroppsøving som skaper en utfordring når det gjelder angst i undervisning. Disse fagene krever mer sammensatte ferdigheter hos elevene og har en annen undervisningsmodell enn de rene teoretiske fag. Utformingen av undervisningsformer blir mer variert, og vurderingen skaper flere kriterier som gjør rommet for angst større (Ibid).

Kroppsøvingen skiller seg igjen ut fra de andre praktiske estetiske fagene, da faget tar for seg å oppnå bevegelseserfaring gjennom lek, idrett, dans og friluftsliv. Formålet er å bidra til å

skape en aktiv livsstil, og skal gi glede i forhold til bevegelse. Den skiller seg i tillegg fra den konkurransepregede idretten som har som formål å vinne og oppnå topp resultater (Ibid).

Konsekvensen ved at kroppsøving har et så bredt spekter, er at det kan utløse angstforhold hos elever, da den har en konkurrerende, sammenlignbar og karakterbasert natur som tar høyde for vurdering (Tremayne, 1995; Lund, <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal/02.04.13>).

### **3.2.1 Utløsende forhold som skaper angst i kroppsøvingssammenheng**

De vanligste faktorene som kan utløse angst hos eleven er:

- dårlige koordinative egenskaper.
- hurtig vekst i lemmer som gjør at barnets tilpasning til tidligere bevegelser blir hengende etter, og forskjellen mellom de som har hatt en vekstspurt kontra de som enda ikke har hatt det.
- hvordan barnet opplever sin egen kompetanse, self- efficacy (Bandura 1997).

I forhold til sammenligning viser forskning at konkurranseorienterte elever ofte opplever angst i høyere grad enn oppgave- og mestringsorienterte elever. Konkurranseorienterte elever vil forsøke å være bedre enn sine venner, og vil i høyere grad oppleve angst ved undervisningsmetoder som går ut på å utforske nye ferdigheter. Elevene vil prøve å unngå situasjoner hvor de kommer ut som tapere. I motsetning til dette kan man tolke at mestringsorienterte elever i større grad vil oppleve angst, hvis undervisningsklimaet oppfattes som konkurrerende og sammenlignbart med andre (Ntoumanis & Biddle, 1999; Rawsthorne & Elliot, 1999, Roberts 2001; Treasure, 2001).

Den sosiale biten er også blitt dratt inn i opplevelse av angst. Forskning Skinner og Piek (2001) har gjort viser at ønsket om å bli inkludert og akseptert i undervisning og aktivitet, virker sterkt på opplevelsen av angst hos elever. Det å være god i aktiviteter og øvelser er viktig for å få være sammen med de beste og mest populære elevene, som ofte er allsidig god. Elever med lav oppfattet kompetanse har vist å ha færre venner i aktivitetsarenaen. Dessuten opplever de i større grad angst i undervisningssammenheng. De signifikante andre og deres forventninger er viktig for barna. Om barna opplever at de ikke når opp til standarden den signifikante andre har, vil de i verste fall kunne oppleve angst (Allen, 2003; Skinner & Piek, 2001).



Til slutt er det karakterer som i stor grad bidrar til angst. Karakterer legger til rette for et miljø som bygger på vurdering av ferdigheter i forhold til kompetansemålene i skolen. Denne vurderingen skaper en forventning for eleven om at en alltid blir målt i det man gjør, og dette kan frambringe angst (Ames, 1992). Som nevnt tidligere har studier vist at ytre belønning også kan redusere indre motivasjon (Deci, Nezlek og Sceinman, 1981).

### **3.2.2 Definisjon angst og skillet fra frykt**

Angst ligger nært opp mot begrepene stress og opphisselse (beskrevet i kap.3.2.3), som begge kan resultere i angst. Angst knyttes også opp mot synonymet frykt, og til tross for at disse begrepene i faglitteratur har lik definisjon, kan man likevel se et visst skille. Frykt blir sett på som både rasjonell og imaginær/irrasjonell, på samme måte som angst. Om man ser på en fare som reell, er det i større grad frykt. I en situasjon hvor man føler frykt, vil man i forhold til situasjonen mobilisere kroppen. Ved angst er det mer tanker og følelser som spiller inn. Dersom man føler en indre uro uten å kunne konkret peke på hva vi føler uro for, kan man i større grad snakke om angst (Lillevold, 2010). Man kan definere angst som *”en emosjonell reaksjon framkalt av et stimuli som oppfattes som truende”* (Fra engelsk Liukkonen, s. 59; Spielberg, 1972). Likheten mellom begge begrepene er imidlertid følelsen av ubehag. Dette ubehaget kan lede til konsekvenser i form av kroppslige, kognitive eller emosjonelle reaksjoner, ut fra hvor ubehagelig situasjonen oppleves. Det er ofte en sammenheng mellom disse reaksjonene (Lox, Martin & Petruzzello, 2003; Wienberg & Gould, 2003).

### **3.2.3 Angstbegrepets kompleksitet**

Angst er et sammensatt begrep og blir ofte tilknyttet mange synonymer. I psykologien kommer angstbegrepet i samspill med andre faktorer som opphisselse (arousal) og stress, dog blir disse sett på som egne definerbare begreper. *”Begrepet opphisselse (arousal) blir sett i sammenheng med det autonome nervesystemet som en respons på en stimulus. Opphisselse kan derfor defineres som en aktivisering av fysiske og psykiske prosesser fra dyp søvn til intens spenning eller høy aktivitet.”* (Fra engelsk, Liukkonen, 2007, s.58; Gould, Greenleaf & Krane, 2002; Hardy Jones & Gould, 1996; Weinberg & Gould, 2003)

*”Stress kan defineres som en biologisk reaksjon (fysisk, mentalt og emosjonelt) på et uhensiktsmessig og fremmed miljø som får en person ut av balanse”* (Fra engelsk, Liukkonen, 2007, s. 58; McGrath 1970). Martens (1977) definerte stress som *”en ubehagelig indre tilstand, som er skapt gjennom et samspill mellom personer og omgivelser”* (Roland, s 79, 2003).

Det har blitt utviklet en modell som tar for seg fire steg om hvordan stress oppstår.

Første steg representerer den fysiske og/eller psykiske situasjonen en person blir satt i. Steg to omhandler hvordan personen tolker denne situasjonen, og om hvordan tolkningen som blir analysert hos personen framstår. Steg tre tar for seg hvordan personen organiserer løsningen på situasjonen. Steg fire tar for seg konsekvensene av steg tre, om denne fører til angst eller ikke for personen.

### **3.2.4 Kognitiv og somatisk angst**

Den kognitive angsten beskriver den tankemessige delen av angst. Tanker om oppgaven oppfattes som negativ eller positiv, og påvirker hvordan personen reagerer kroppslig. Angsten trigges av negative tanker rundt alt fra oppfattet kompetanse og/eller tidligere erfaringer med oppgaven. Hvis oppgaven oppfattes som enkel, opplever man ikke negative tanker og opprettholder derfor et lavt spenningsnivå. Når man snakker om spenning er dette veldig individuelt. Hos personer snakker man om grunnspenning, mens det i aktiviteten blir referert til tilleggsspenning. Et høyt spenningsnivå vil i større grad oppleves truende i ulike situasjoner, mens personer med lavt spenningsnivå vil ha vanskeligere for å oppleve situasjoner som truende. Hvordan denne spenningen oppstår hos personer, kan det være mange grunner til, for eksempel oppvekstrammer som miljø og oppdragelse. Hvis man ser i kroppsvingssammenheng kan det blant annet være en sammenheng mellom oppfattet kompetanse (self-efficacy) og aktivitet. (Valey & Burton, 1990).

Den kognitive angsten er ofte en utløsende faktor til mer kroppslige reaksjoner. De kroppslige reaksjonene nevnes under fellesbetegnelsen somatisk angst, da det som regel er en sammenheng mellom disse begrepene. Innenfor somatisk angst har man emosjonelle, kroppslige og atferdsmessige reaksjoner.

De emosjonelle symptomene er blant annet en følelse av skam, ubehag, flauhet eller nervøsitet. Dette kan skyldes angst i forhold til evne og/eller en engstelse for vurdering, eller det kan skyldes tidligere prestasjoner.

De kroppslige reaksjonene ansenthet, kvalme, kortpustethet, skjelving etc. og kan være et resultat av de emosjonelle faktorene.

Atferdsmessige reaksjoner som under- eller overprestasjoner, kan føre til at eleven uttrykker tvil over ferdigheter, og i verste fall nekter å delta. (Liukkonen, 2007, Ntoumains & Biddle, 1999).

### 3.2.5 Forskning om angst

Forskning viser at det i idrett er en nær sammenheng mellom angst og kognitive prosesser i forhold til hukommelse, oppmerksomhet og problemløsning. Dette gjelder spesielt i innlæring av nye motoriske evner. Det er ikke utført noen tilsvarende forskning for kroppsøving, men man kan likevel trekke paralleller mellom idrett og kroppsøving, da konkurranse er en del av undervisningen (Hardy m.fl, 1996). Denne forskningen viser at barn som har angst, har vanskelig for å oppfatte oppgaver og instruksjoner som blir gitt. De klarer ikke å få med seg hele oppgaven, og spør ofte flere ganger om hjelp til å gjennomgå øvelser. Elevene kan ha vanskeligheter med å overføre de lærte motoriske oppgavene til andre oppgaver. De vil fokusere på selve utførelsen av oppgaven å ha vanskelig for å integrere det i spill (Liukkonen, 2007)

Papaioannou og Kouli (1999) har gjort forskning som fant ut at oppgaveorientert klima ga lavere somatisk angst. De fant ut at elever som oppfattet deres lærer som mestringsorientert, hadde mindre angst enn de elevene som oppfattet deres lærer som prestasjonsorientert (Liukkonen 2007, s.68).

## 4.0 Metodedel:

### 4.1 Hva er metode?

Metodedelen inneholder en oversikt over hva metode er, og beskriver ulike sider ved metode. Den redegjør for vår undersøkelse, i forhold til fremgangsmåte, reliabilitet<sup>2</sup> og validitet<sup>3</sup>.

Metode og oppgaveskriving er et redskap som kan brukes i forskningssammenheng.

Oppgaveskriving er en prosess som brukes til å finne svar på ulike problemstillinger for å ha et mest mulig vitenskaplig grunnlag for å si om noe er sant eller ikke. Innenfor oppgaveskriving finnes det et stort utvalg av muligheter for å komme fram til et svar.

Metoden er redskapet som hjelper oss å samle inn data, i forhold til det vi vil undersøke.

(Dalland, 2012).

### 4.2 Kvantitativ metode

Den kvantitative metoden gir resultat i form av målbare data som kan gi uttrykk for en generalisering av et eller flere problem. Med andre ord kan kvantitative data kalles ”telling” (Dalland, 2012).

Metodevalget vårt er basert på en kvantitativ undersøkelse, da denne undersøkelsesmodellen i større grad fanger opp en generalisert elevmasse for å finne et svar på problemstillingen.

### 4.3 Den kvantitative metodens fordeler og ulemper

Den kvantitative metoden gir uttrykk for konkrete data, og kan i større grad redegjøre for en mengde eller en trend i samfunnet. Det som imidlertid gjør metoden sårbar er dens mangel på personifisering og dybde. Siden den bygger på et ”jeg – det” - forhold mellom forsker og undersøkelsesperson, kan det bli vanskelig å forklare hvorfor trender oppstår på et nivå som viser forståelse og helhet. I dette ligger det at den hermenautiske tilnærmingen i en spørreundersøkelse blir borte, noe som gjør at en bare kan ta utgangspunkt i spørreundersøkelsens generelle svar. Relatert til angst kan det eksemplifiseres med at den kvantitative metoden gir rede på om det er angst eller ikke i kroppsøvingsundervisningen, mens den i mindre grad gir spesifikke forklaringer på hvorfor det er angst eller ikke. I tillegg vet en ikke hvilke refleksjoner som ligger bak svarene i en spørreundersøkelse. En fordel med ”jeg – det” forholdet ved den kvantitative metoden er det objektive forholdet med tanke på

---

<sup>2</sup> Reliabilitet betyr pålitelighet, og handler om at målinger må utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer må angis (Dalland, 2007, s.52).

<sup>3</sup> Validitet står for relevans og gyldighet. Det som måles, må ha relevans og være gyldig for det problemet som undersøkes (Dalland, 2007, s.52).

framstilling av data. Som forsker skal man i høyest grad være mest mulig objektiv i framlegging og diskusjon, slik at leseren får mulighet til å tolke resultatene selv (Dalland, 2012; Dalen, 2008).

#### **4.4 Prosessen ved en spørreundersøkelse**

Strukturen i en undersøkelse tar for seg å finne svar på et eller flere problemer. Til å begynne med velger man seg et tema. Temaet er ofte vidt og kan ta for seg mange aspekter. For å avgrense og redegjøre for sin oppgave må man finne ut hva det er innenfor dette temaet man er mest opptatt av (Dalland, 2012).

Spørreundersøkelsen må skrives slik at den blir lett å svare på, og samtidig gir et svar. I undersøkelsen er det viktig at en utformer spørsmålene på en slik måte at de forstås fra et subjektivt perspektiv. Språk og formulering burde tilpasses etter aldersgruppe, og ha en kronologi som gjør at spørsmålene blir lette å tyde. Har man nektende setninger, - ”jeg har ikke angst når”.., ”jeg føler ikke angst når” - burde disse spørsmålene være kronologisk etter hverandre. Samtidig kan det være lurt å unngå like spørsmål tett etter hverandre, - ”jeg har vanskeligheter for å holde fokus på øvelsene i kroppsøvingen”.., ”jeg har vanskeligheter med å huske informasjon om øvelsene/oppgaver som blir gitt” - da dette kan forvirre den utspurte. Etter at spørsmålene er valgt, kommer man til utfordringen med hvordan disse skal kategoriseres. Skal man ha tallverdier, skriftlige verdier, prosentdel etc. og hvordan skal man presentere disse,- skal det være i bokser hvor eleven krysser av, skal eleven skrive verdier selv, skal eleven svare med skriftlig svar -. Mulighetene er endeløse og hvilken måte som er best løselig er mange (Dalland, 2012).

Det er også viktig å vurdere hvor mange svaralternativer det skal være. Hvis man velger en type avkrysning, kan det være alt fra 2 og helt opp til 11 verdier som er normalt. Valget av inndeling i forhold til antall kategorier må tilpasses modningsnivå på de utspurte. Skal elever som går i første klasse i grunnskolen utspørres, vil to eller tre svaralternativer kanskje være nok. Elevenes refleksjon over hva som er sant, kan tenkes å være begrenset i forhold til deres utviklingsnivå. Grunnet den omstendelige prosessen med utvikling av en undersøkelse, har vi valgt å bruke to undersøkelser som har vist seg og ha god validitet og reliabilitet (Dalland, 2012).

#### **4.5 PESAS**

Physical Education State Anxiety Scale (PESAS) er en undersøkelse som ble utviklet av Barkoukis (2001), som et resultat av en rekke tidligere forsøk på å måle angst i

konkurransedrett. Han overførte verdiene fra konkurransemodellen, og adapterte dem inn i kroppsøvingssammenheng. Undersøkelsen resulterte i en flerdimensjonal modell som tar for seg både prestasjons- (worry/engstelse/bekymring), somatisk- og kognitiv angst. Med utgangspunkt i de ulike kategoriene av angst har vi slått sammen spørsmål 2, 5, 8, 11, 14, og 17, som representerer somatisk angst. Spørsmål 1, 4, 7, 10, 13 og 16 representerer kognitiv angst og spørsmål 3, 6, 9, 12, 15 og 18 representerer prestasjons angst. Spørsmålene har verdier mellom 1 og 5, der 1 er ”ikke i det hele tatt” og 5 er ”veldig mye”.

Den somatiske angst delen måler de kroppslige symptomene.– **2. Jeg føler at jeg blir fort tungpustet, 5. Det er ubehagelig å være tungpustet, 8. Jeg blir fort svimmel av fysisk aktivitet, 11. Jeg føler det presser på brystkassen når jeg er i fysisk aktivitet, 14. Jeg får vondt i kroppen av fysisk aktivitet, 17. Jeg får problemer med å puste av høy fysisk aktivitet.** -, den kognitive angst delen måler de negative forventningene rundt utførelser og konsekvensene av det og potensielt mislykkes.– **1. Jeg har vanskeligheter med å huske informasjon om øvelsene/oppgaver som blir gitt, 4. Jeg har vanskeligheter for å holde fokus på øvelsene i kroppsøvingen, 7. Jeg synes det er vanskelig å lagre informasjon angående oppgavene/øvelsene som blir presentert. 10. Jeg har vanskeligheter med å huske øvelsene/oppgavene jeg har lært tidligere, 13. Irrelevante tanker tar ofte fokus bort fra oppgavene, 16. Jeg har vanskeligheter med å forstå utførelsen av kompliserte øvelser** - og den kognitive prosess delen ser på minne, oppmerksomhet, tenkning og problemløsning. **3. Jeg er redd for å gjøre feil under utførelsen av øvelsene, 6. Når jeg utfører oppgaver sliter jeg med prestasjonsangst, 9. Jeg tenker mye på de fysiske testene, 12. Jeg uroer meg mye for å feile når jeg utfører øvelser/oppgaver, 15. Jeg tenker mye på konsekvensene av mulige feil på de fysiske testene, 18. Jeg er redd for å prestere dårlig-**, sammen utgjør de et helhetlig bilde av angst (Fra engelsk Liukkonen, 2007, s.64-67).

#### **4.6 Autonomi**

En annen side ved spørreundersøkelsen vår tar for seg autonomi. I autonomidelen så vi på relasjon mellom elev og behov, samt elev og valg. Spørsmål 1 og 5 representerer valgfrihet (autonomi valg) og spørsmål 2, 3, 4 og 6 representerer behov (autonomi behov). Disse spørsmålene har verdier mellom 1 og 7, der 1 er ”veldig uenig” og 7 er ”helt enig”. Innenfor autonomi valg - **Læreren min lar meg komme med ønsker om hvordan kroppsøvingstimene skal være, læreren gir meg valgfrihet i kroppsøvingstimene** – og autonomi behov - **Jeg føler at læreren forstår meg godt, læreren gir meg selvtilitt til å**

**prestere godt i kroppsøvingstimene, læreren oppmuntrer meg til å stille spørsmål rundt øvelser jeg er usikker på, læreren forstår mine behov og innretter kroppsøvingstimene etter dette** – ble det viktig å se på om elevene opplevde at de hadde mulighet til selvbestemmelse. Denne spørreundersøkelsen ble hentet fra selfdeterminationtheory.org som er internasjonal nettside som omhandler slike studier. Spørreskjemaet som er tatt ut, er en komprimert utgave fra et større skjema, og består av de seks spørsmålene listet ovenfor. Vi vet ikke hvordan reliabilitet og validitet er dokumentert, men anser spørreundersøkelsen som pålitelig da nettkilden er anerkjent (<http://www.selfdeterminationtheory.org/questionnaires/10-questionnaires/84>).

Utviklingen av spørreskjemaet ble gjort ut fra et ønske om å finne sammenheng mellom elevenes opplevde autonomi og angst i kroppsøvingsfaget. Bakgrunnen for valget av å bruke et allerede utviklet spørreskjema er at det allerede er utført tidligere, slik at validitet og reliabilitet er testet på forhånd. Vi ble veiledet til å bruke allerede utviklede spørreskjemaer da det er tidskrevende å utvikle egne.

Spørreskjemaet tar i tillegg til spørsmålene nevnt ovenfor, hensyn til kjønn på elev og lærer, klassetrinn og alder på elevene. Vi valgte i imidlertid ikke å ta hensyn til alder i behandlingen av data da vi mener klassetrinn var tilstrekkelig for å skille elevmassen.

#### **4.7 Vår undersøkelse**

I prosessen for å få gjennomført undersøkelsen valgte vi en mellomstor ungdomsskole sør i Nord Norge som mål. Denne skolen er en mellomskole som samler elever fra ulike bydeler. Vi tenkte at barn som ikke hadde fulgt hverandre over i mellomtrinnet kunne være mer utsatt for å oppleve angst.

I forkant av undersøkelsen snakket vi med skolen for å avtale hvordan vi tenkte å gjennomføre undersøkelsen, og hva den gikk ut på. Skolen viste interesse og ønsket i etterkant av undersøkelsen å se resultatet av denne. Det ble satt en dato, og en av oss møtte opp og gikk til hver klasse som skulle gjennomføre undersøkelsen. Grunnen til at testen ble gjennomført på denne måten var at skolen hadde begrenset med tid i forhold til heldagsprøver og lignende. Samtidig reflekterte vi over om det å gå inn rett etter en kroppsøvingstime ville være mer reliabelt, da elevene hadde timen ferskt i minnet. Tanken bak spørreundersøkelsen er imidlertid å se på kroppsøvingsfaget som en helhet, så det å gjennomføre undersøkelsen rett etter en kroppsøvingstime tror vi kunne virket inn på resultatet av svarene (reliabiliteten).

Konsekvensen med å gå inn i en time når klassen holder på med et annet fag, er at fokuset er rettet mot det aktuelle faget, og ikke kroppsøvfingsfaget.

Vi valgte å ta to klasser fra 8., 9., og 10. trinn. Vi estimerte at det var en elevmasse på minimum 20 elever per klasse, slik at vi fikk minimum 120 besvarelser, og at statistikken vi fikk samlet inn jevnet seg mest mulig ut.

I verst tenkelige fall er det en lærer som underviser alle elevene. Med bare en lærer som underviser alle elevene, vil undervisningsopplegget reflektere bare den ene læreren. Da vil i så fall undersøkelsen i større grad vise om elevene opplever angst i forhold til den læreren, i stede for å ta for seg det generelle inntrykket av angst i kroppsøvfingsfaget, knyttet opp mot opplevd autonomi. Vi forsøkte i høyest mulig grad å få en fordeling på elever som hadde mannlig og kvinnelig kroppsøvfingslærer, for å se om det her var forskjell i oppfattet autonomi. For i størst mulig grad å øke reliabiliteten, spurte vi om å få velge elever som hadde ulike kroppsøvfingslærere og kjønnsfordeling i størst mulig grad. Det var imidlertid bare to kvinnelige kroppsøvfingslærere på denne skolen, så kjønnsfordelingen ble ikke helt lik. Vi endte opp med å få to kvinnelige og fire mannlige lærere, fordelt på de seks ulike klassene.

Før undersøkelsen ble gjennomført, fikk elevene informasjon om at de skulle tenke på kroppsøvingen de hadde hatt gjennom det siste året. Det ble forklart at undersøkelsen var anonym, og at de kun skulle sette ring rundt/krysse av ett svar. Elevene fikk også veiledning på at de ikke skulle sette ring eller kryss mellom to verdier, samt at spørreskjemaet var tosidig. Videre ble det redegjort for at spørsmålene var konstruert så enkle som mulig, og at elevene kunne rekke opp hånda dersom det var noe som var uklart.

Feilkilder underveis kan være at elevene som har deltatt ikke har lest eller forstått spørsmålene, eller at de bare har svart tilfeldig for å bli fort ferdige. En annen mulig feilkilde kan være at det var for mange eller for få spørsmål.

I etterbehandlingen av spørreundersøkelsen kan det ha blitt gjort feil i inntastingen. Dette er noe som svekker reliabilitet i slike typer undersøkelser. Når vi registrerte data var vi to stk, der den ene leste opp og den andre tastet inn, for å redusere feilkilden i størst mulig grad. Hvis man har spurt en gruppe, og det er et høyt frafall, kan dette virke inn på resultatet. I vår spørreundersøkelse spurte vi imidlertid 147 kandidater, slik at vi i størst mulig grad skulle unngå å få et antall under de 120 som er viktig for å jevne ut resultatet. Det laveste antallet vi opererer med er 127 kandidater, og av denne grunn mener vi at validitet er ivaretatt.



Til tross for at vi hadde nok kandidater til å få en god reliabilitet i forhold til mengde, er reliabiliteten dårlig i forhold til bredde. I undersøkelsen vår er det bare representert en skole. Skolens eget formål skinner gjennom i forhold til verdier og undervisningskarakter. Det kan også tenkes at lærerne jobber i team, noe som gjør at de sannsynligvis har relativt lik undervisningsetikk. Dette er en av de største feilkildene med vår undersøkelse.

#### 4.8 SPSS

Etter spørreundersøkelsen valgte vi å ta i bruk SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) som er et elektronisk programverktøy som regner ut strukturer og korrelasjoner på spørsmål i forhold til hverandre. Programmet setter spørsmålene og svarene i struktur og regner ut gjennomsnittet for oss, slik at vi videre kan krysse spørsmål med hverandre for å finne ut om det er en sammenheng mellom disse. (Eikemo og Clausen, 2007)

Krysstabell: En måte å framstille eller ordne data på. Man krysser to eller flere variabler for å se om det er en signifikant sammenheng mellom disse (Eikemo og Clausen, 2007).

I vår oppgave har vi brukt krysstabell for å se på forhold mellom autonomi valg/behov og angst (somatisk, kognitiv og engstelse/worry), kjønn og klassetrinn, driver med organisert idrett og angst (somatisk, kognitiv, engstelse/worry)

Bivariat: Analyse av to variabler og hvordan disse forholder seg til hverandre. Bivariat analyse brukes når man undersøker forhold eller forskjell mellom variabler, og ser på om dette kan underbygges av observasjoner. Når man tester forhold mellom variabler, ser man på relasjon mellom dem (Eikemo og Clausen, 2007).

Vi brukte bivariat analyse for å se om det var en signifikans mellom de ulike kategoriene.

Frekvensanalyse: Beskrives som en teknikk som brukes for å finne mønster i kryptert informasjon. Det brukes for å undersøke om det er enkelte kombinasjoner eller tegn som går igjen (Eikemo og Clausen, 2007).

Frekvenstabellen blir presentert i form av en opptelling av antall elever som hadde svart og ikke svart på de ulike krysningene vi gjennomførte.

Faktoranalyse: Verktøy som brukes for å redusere antall faktorer i en undersøkelse slik at statistikken skal bli enklere å lese (Eikemo og Clausen, 2007).

I vår oppgave har vi brukt faktoranalyse til å dele inn i ulike kategorier vi har valgt å kalle autonomi valg og autonomi behov. I tillegg utførte vi en kontroll på spørsmålene om angst, for å se om den inndelingen som var blitt gjort fra før, samsvarte med vår analyse.

#### **4.9 Personvern**

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) er et av verdens største arkiv for forskningsdata og formidler data og datatjenester for forskningssektoren. NSD er et kompetansesenter som veileder forskere og studenter i forhold til datainnsamling, dataanalyse, metode, personvern og forskningsetikk (<http://www.nsd.uib.no/nsd/omnsd.html>, 22.04.12). I vår oppgave har vi ikke bedt om noen personopplysninger, elevene som har deltatt kan derfor ikke bli identifisert. Vi ivaretar derfor anonymitet og strider ikke med de retningslinjer som er i tråd med personvern.

## 5.0 Diskusjon/resultat

Tabellene som blir presentert i denne oppgaven er hentet ut fra SPSS. Tabellene representerer kjønnsfordeling, forholdet mellom autonomi (valg og behov) & angst og forholdet mellom angst & elever som driver med organisert idrett på fritiden. Diskusjon og resultatdelen tar også for seg drøfting av tabellene.

**Tabell 1 Viser kjønnsfordeling på de ulike klassetrinnene.**

	Klassetrinn			Total
	8.klasse	9.klasse	10. klasse	
Gutt	22	22	18	62
Jente	22	30	30	82
Total	44	52	48	144

Tabellen viser fordelingen mellom kjønn og klassetrinn. Det er 62 gutter fordelt i de ulike trinnene, 22 i 8.klasse, 22 i 9.klasse og 18 i 10.klasse. Det er 82 jenter fordelt i de ulike trinnene, 22 i 8.klasse, 30 i 9.klasse og 30 i 10.klasse. Det er 20 flere jenter enn gutter, og den totale elevmassen er på 144 elever.

## 5.1 Autonomi valg og Angst

**Tabell 2 Autonomi valg i forhold til somatisk angst**

		Somatisk angst sum				Total
		1.00	2.00	3.00	4.00	
Valg autonomi	1.00	2	2	1	1	6
sum	2.00	3	15	6	0	24
	3.00	7	25	7	1	40
	4.00	11	13	3	0	27
	5.00	4	10	2	1	17
	6.00	5	5	2	2	14
Total		32	70	21	5	128

Forholdet mellom opplevd valgfrihet og opplevd somatisk angst, har ikke korrelasjon som viser signifikant sammenheng i kroppsøvfingsfaget. Vi ser at elevene svarer at de opplever liten grad av angst, flertallet svarer mellom verdiene 1-2. De opplever heller ikke spesielt mye valgfrihet (autonomi valg), flertallet svarer mellom verdiene 2-4.

**Tabell 3 Autonomi Valg i forhold til Worry:**

		Worry sum					Total
		1.00	2.00	3.00	4.00	5.00	
Valg autonomi	1.00	2	3	0	1	0	6
sum	2.00	7	12	3	1	0	23
	3.00	6	16	10	4	2	38
	4.00	6	16	6	0	0	28
	5.00	3	8	8	0	1	20
	6.00	4	8	2	1	0	15
	7.00	0	1	0	0	0	1
Total		28	64	29	7	3	131

Forholdet mellom opplevd valgfrihet og opplevd engstelse (worry), har ikke korrelasjon som viser signifikant sammenheng i kroppsøvingsfaget. Flertallet av elevene svarer mellom verdiene 2-4 på spørsmål om opplevd valgfrihet. Det er veldig få som svarer at de opplever høy grad av engstelse (4-5), største del av elevmassen svarer mellom verdiene 1-3.

**Tabell 4 Autonomi Valg i forhold til Kognitiv Angst:**

		Kognitive prosesser sum				Total
		1.00	2.00	3.00	4.00	
Valg autonomi	1.00	4	1	1	0	6
sum	2.00	7	13	3	0	23
	3.00	7	22	8	0	37
	4.00	8	16	2	2	28
	5.00	7	9	2	0	18
	6.00	9	6	1	0	16
	7.00	0	1	0	0	1
Total		42	68	17	2	129

Forholdet mellom opplevd valgfrihet og opplevd kognitiv angst, har ikke korrelasjon som viser signifikant sammenheng i kroppsøvingsfaget. Også her har elevene svart at de opplever liten grad av angst, flertallet har svart mellom verdiene 1-2.

## 5.2 Autonomi valg og Angst, diskusjon

Vi kan ut ifra våre krysstabeller, der vi har krysset oppfattet autonomi valg i forhold til opplevd engstelse (worry), kognitiv- og somatisk angst, stille oss kritisk til hvorvidt elevene opplever kriteriene til Mageau og Valerand (2003) om opplevd autonomi. Selv om det ikke er signifikant sammenheng, kan vi ut fra tabellene se at den største andelen av elevene har svart at de ikke opplever stor grad av valgfrihet i kroppsøvingstimene. Elevene svarer hyppigst verdiene mellom 2 og 4. I forhold til angst tendenserer tallene mot verdiene 1-2, som betyr at elevene opplever liten grad av angst. Forskning viser at inkludering og aksept fra andre, virker inn på opplevelsen av angst (Allan, 2003; Skinner og Peak, 2001). Ut ifra dette kan det tenkes at elevene opplever liten grad av angst fordi aksept og inkludering er til stede, uten at vår undersøkelse gir noe konkret svar.

Fra vår egenerfaring som praktikanter i kroppsøvingsfaget har vi erfart at tid er en av de største utfordringene i undervisningen. Kompetansemålene i forhold til hva som er forventet etter 10. trinn sier ikke veldig mye om hvordan undervisningen bør legges opp. Man står dermed åpen til å tilrettelegge undervisningen slik at elevene opplever stor valgfrihet. Det som imidlertid kjennetegner denne induktive<sup>4</sup> metoden for undervisning, er blant annet at den er tidskrevende. For at elevene skal oppleve aktivitet som autotelisk, må den være selvbestemt. Som eksempel er lek i høy grad autotelisk, men innfrir i mindre grad de kravene som er i forhold til kompetansemålene. På grunn av at kompetansemålene er til stede, kan det tenkes at lærerstyrt undervisning er nødvendig, noe som gjør at elevene opplever mindre grad av valgfrihet. Elevmassen har også betydning for hvor stor grad av valgfrihet som er mulig. Individualisering og tilrettelegging av valgfrihet blir vanskeligere jo større elevmassen er.

Deci og medarbeidere (1981) har i sin forskning funnet ut at ytre belønning (ytre motivasjon) kan svekke en allerede etablert indre motivasjon. Modellen om internalisering brukes for å forklare at virkningen av ytre belønning også er svært avhengig av hvilken form den har. Vi kan forstå modellen slik at de fire gradene av ytre motivasjon, integrert -, identifisert -, introjeksjons - og ytre regulering, også kan trekke paralleller mellom forskjellige motivasjonsklima. Ytre regulering som er styrt av en ytre faktor kan ses på som prestasjonsorientert atferd, i den forstand at man vil oppnå en belønning eller unngå en straff. Prosessen mot målet (belønning/unngåelse av straff) er ikke relevant. I motsetning kan vi tenke at det i andre enden av modellen (integrert regulering) vil være mestringsorienterte

---

<sup>4</sup> Induktiv metode er oppdagende læring, ved at eleven løser en gitt problemstilling gjennom praktisk arbeid, mange forsøk, prøving og feiling (Brattenborg og Ingebretsen, 2010, s.114)

elever, da aktiviteten i større grad er en del av selvet. Ut i fra dette kan det videre forstås slik at elever som heller mot ytre regulering i større grad er prestasjonsorientert, og kan derav lettere oppleve angst. Dette støttes av forskningen til Papaioannou og Kouli (1999) om motivasjonsklima, hvor elever som hadde et oppgaveorientert klima i mindre grad opplevde angst, enn de som hadde et prestasjonsorientert klima. Siden det i vår undersøkelse kommer frem at det generelt er lite angst, kan det antas at undervisningen heller mot et mestringsorientert klima.

Reeve, Deci og Ryan (2004) mener det er tre hovedgrupper av psykologiske behov som vil påvirke motivasjon: kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Ut i fra vår undersøkelse kan vi ikke si noe om elevene opplever seg selv som kompetente eller ikke. Som nevnt tidligere er opplevelsen av angst lav, selv om flertallet svarer at de ikke opplever høy grad av selvbestemmelse/valgfrihet. Når det gjelder tilhørighet, gir vår undersøkelse bare svar på det psykologiske behovet i relasjon mellom elev- lærer, og sier ikke noe om tilhørigheten til medelever. Fra egen skolegang og erfaring fra praksis har vi inntrykk av at det i denne aldersgruppen er tilhørighet til medelever som er viktig. Etablering av nære bånd, tilknytning til andre og opplevelsen av å *høre til* sosialt og kulturelt er viktige faktorer for ungdommer, og det er medelever som er signifikante andre.

*”De signifikante andre og deres forventninger er viktig for barna. Om barna opplever at de ikke når opp til den standarden den signifikante har vil de i verste fall kunne oppleve angst”* (Allen, 2003; Skinner & Piek, 2001).

### 5.3 Autonomi Behov og Angst

**Tabell 5 Autonomi Behov i forhold til Somatisk angst**

		Somatisk angst sum				Total
		1.00	2.00	3.00	4.00	
Behov autonomi	2.00	1	2	0	1	4
sum	3.00	2	10	3	0	15
	4.00	5	20	7	0	32
	5.00	8	25	5	2	40
	6.00	11	11	6	2	30
	7.00	6	3	0	0	9
Total		33	71	21	5	130

Forholdet mellom opplevd tilfredshet viser seg og være signifikant i forhold til somatisk angst. Signifikansnivået er på 5 %, og Pearson`s R er negativ (- 0,173). De elevene som svarer at de i stor grad føler at læreren forstår dem godt og opplever stor grad av autonomi, svarer at de i veldig liten grad opplever somatisk angst.

**Tabell 6 Autotomi Behov i forhold til Worry:**

		Worry sum					Total
		1.00	2.00	3.00	4.00	5.00	
Behov autonomi	2.00	0	2	1	1	0	4
sum	3.00	3	5	4	3	0	15
	4.00	7	17	5	2	1	32
	5.00	6	23	10	2	1	42
	6.00	8	14	7	0	1	30
	7.00	4	3	3	0	0	10
Total		28	64	30	8	3	133

Forholdet mellom opplevd tilfredshet og engstelse, har ikke korrelasjon som viser signifikant sammenheng i kroppsøvningsfaget. Elevene svarer at de opplever relativt lite engstelse. Men over 90 elever svarer verdiene 2 og 3, så det indikerer at det er en viss grad av engstelse. På spørsmål om tilfredshet svarer elevene hyppigs på verdiene 4, 5 og 6.

**Tabell 7 Autonomi Behov i Forhold til Kognitive prosesser**

		Kognitive prosesser sum				Total
		1.00	2.00	3.00	4.00	
Behov autonomi	2.00	0	2	2	0	4
sum	3.00	2	10	3	0	15
	4.00	6	18	7	2	33
	5.00	16	19	3	0	38
	6.00	13	15	2	0	30
	7.00	6	5	0	0	11
Total		43	69	17	2	131

Forholdet mellom opplevd tilfredshet viser seg og være signifikant i forhold til kognitiv angst. Signifikansnivået er på 1 %, og Pearson`s R er negativ (-0,352). De elevene som svarer at de i

stor grad føler at læreren forstår dem godt og opplever stor grad av autonomi, svarer at de opplever veldig liten/ingen grad av kognitiv angst.

#### **5.4 Autonomi Behov og Angst, diskusjon**

Vi kan ut ifra våre krysstabeller, der vi har krysset oppfattet autonomi behov i forhold til opplevd engstelse (worry), kognitiv- og somatisk angst, se at det er signifikant sammenheng på to av tre tabeller. Ut fra dette kan det tenkes at elevene opplever at de blir inkludert og akseptert i undervisningen og har et godt sosialt miljø (Allen 2003; Skinner & Piek, 2001). Conroy og Cottsworth (2007) snakker om at skryt er autonomistøttende læring, og at dette gir et utgangspunkt for å ville prestere bedre. Mageu og Valerand (2003) mener at konstruktive tilbakemeldinger kan føre til at hvert enkelt individ føler en tilhørighet og en tilfredshet i forhold til behov. Sett i forhold til angst kan det tenkes at det er en sammenheng mellom at elevene opplever tilfredsstillelse av behov, og derav opplever lite angst. Det kan tenkes at de ser på kroppsøving som en arena hvor de får erfaring gjennom andre strukturer enn ved teoretiske fag. I forhold til Atkinsons prestasjonsmotivasjonsmodell vises det til at det enten er lysten til å lykkes, eller angsten for å mislykkes som spiller inn. Ut fra våre resultater kan det se ut som lysten til å lykkes er høyere enn angsten for å mislykkes.

Csikszentmihalyi (2003) forklarer i sin flytsonemodell at balansen mellom utfordringer og ferdigheter er viktige. Ferdighetsnivået på elevene er individuelt, noe som gjør det vanskelig å tilpasse undervisningen i kroppsøving. Det er altså meget utfordrende at alle elevene skal kunne oppleve "flyt". Ut fra våre tabeller ser vi at den største andelen av elevene opplever kroppsøvingen som tilrettelagt, i den forstand at de føler læreren forstår deres behov. Det kan ut fra dette tenkes at elevene føler en viss tilnærming til "flyt" i kroppsøvingundervisningen, altså en balanse mellom utfordringer og ferdigheter.

Det kan trekkes paralleller mellom opplevd autonomi og elevenes tro på at de klarer det de går løs på av utfordringer (Bandura, 1977, "self- efficacy"). Personlige forventninger om å lykkes fant Bandura ut at vil påvirke og langt på vei forutsi både om aktiviteten settes i gang, med hvilken innsats, og i hvilken grad utførelsen av aktiviteten vil påvirkes negativt av hindringer. Det at elevene føler at læreren gir dem selvtillit til å prestere godt i kroppsøvingstimene, kan være med på å styrke troen på egen dyktighet. Dette er et av spørsmålene i undersøkelsen.



**Tabell 8 Oversikt over elever som driver med organisert idrett i de ulike klassetrinnene.**

Klassetrinn				kjønn elev		Total
				gutt	Jente	
8.klasse	Driver med organisert idrett	Aldri	Count % within kjønn elev	7 33.3%	7 33.3%	14 33.3%
		Ja	Count % within kjønn elev	14 66.7%	14 66.7%	28 66.7%
	Total	Count % within kjønn elev	21 100.0%	21 100.0%	42 100.0%	
9.klasse	Driver med organisert idrett	Aldri	Count % within kjønn elev	8 36.4%	18 60.0%	26 50.0%
		Ja	Count % within kjønn elev	14 63.6%	12 40.0%	26 50.0%
	Total	Count % within kjønn elev	22 100.0%	30 100.0%	52 100.0%	
10. klasse	Driver med organisert idrett	Aldri	Count % within kjønn elev	11 61.1%	27 90.0%	38 79.2%
		Ja	Count % within kjønn elev	7 38.9%	3 10.0%	10 20.8%
	Total	Count % within kjønn elev	18 100.0%	30 100.0%	48 100.0%	

Her ser vi at prosentandelen for elever som driver med organisert idrett synker mye fra 8.- til 10.klassetrinn. Tabellen viser klassefordeling i forhold til kjønn, og om de driver med organisert idrett eller ikke. I 8. klassene ser vi at det er 1/3 av guttene og jentene som ikke driver med organisert idrett og resterende 2/3 driver med organisert idrett. I 9.klassene er det cirka like mange gutter som driver med organisert idrett på fritiden som i 8., men bare 4 av 10 jenter. I 10.klassene er det bare 1 av 10 jenter som driver organisert idrett og 4 av 10 gutter.

”En undersøkelse gjort av Sisjord (1994, 1995) avdekket at mens om lag halvparten av ungdomsskoleelever var medlem av et idrettslag ved utgangen av ungdomsskolen, var dette tallet sunket til noe nær en tredjedel når de slutter på videregående. I en mer omfattende studie av fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse i den norske befolkningen (Danielsen 1989, Dølvik 1990) finner vi videre at jenter slutter før gutter. Halvparten av jentene har sluttet i 17 års alderen eller før, for gutter er tilsvarende tall en fjerdedel” (Seippel, 2005).

Ut fra vår tabell kan vi se at trenden er den samme som på undersøkelsen til Sisjord (1994, 1995) Danielsen (1989) og Dølvik (1990). Vi har derimot ikke tall på hvor mange som har sluttet med organisert idrett i løpet av skolegangen, men vi kan anta at tendensen er den samme.

## 5.5 Angst i forhold til idrett

**Tabell 9 Opplevd somatisk angst hos elever som driver med organisert idrett**

		Somatisk angst sum					Total
		1.00	2.00	3.00	4.00	5.00	
Driver med organisert idrett	aldri	17	37	15	4	1	74
	ja	17	34	5	1	0	57
Total		34	71	20	5	1	131

Forholdet mellom opplevd somatisk angst hos elever, og det å drive med organisert idrett viser seg og være signifikant. Signifikansnivået er på 5 %. Pearson`s R er negativ (-0,185). De elevene som driver med organisert idrett, opplever i mindre grad somatisk angst i kroppsøvingsundervisningen enn de som ikke gjør det. Det er imidlertid liten forskjell på om elevene driver med organisert idrett eller ikke i forhold til somatisk angst, de som ikke driver organisert idrett opplever også liten grad av angst.

**Tabell 10 Opplevd worry hos elever som driver organisert idrett**

		Worry sum					Total
		1.00	2.00	3.00	4.00	5.00	
Driver med organisert idrett	aldri	12	33	22	5	2	74
	ja	17	30	8	3	1	59
Total		29	63	30	8	3	133

Forholdet mellom opplevd engstelse hos elever, og det å drive med organisert idrett viser seg og være signifikant. Signifikantnivået er på 5 %. Pearson`s R er negativ (-0,189). Fordelingen mellom elevmassen som driver organisert idrett og ikke er forholdsvis lik, begge gruppene opplever liten grad av engstelse. De som driver med idrett opplever i mindre grad bekymring enn de som ikke driver med organisert idrett på fritiden.

**Tabell 11 Opplevd kognitiv angst hos elever som driver organisert idrett/ikke driver organisert idrett**

		Kognitive prosesser sum				Total
		1.00	2.00	3.00	4.00	
Driver med organisert idrett	aldri	23	36	13	2	74
	ja	21	32	4	0	57
Total		44	68	17	2	131

Forholdet mellom opplevd kognitiv angst og det å drive med organisert idrett, har ikke korrelasjon som viser signifikant sammenheng i kroppsøvfaget. Vi ser at de som driver med organisert idrett svarer hyppigst på verdiene 1 og 2, og det samme svarer de som ikke driver organisert idrett. Det er altså liten forskjell på kognitiv angst, men vi ser likevel at det noen flere som har svart på verdiene 3 og 4 av de som ikke driver organisert idrett.

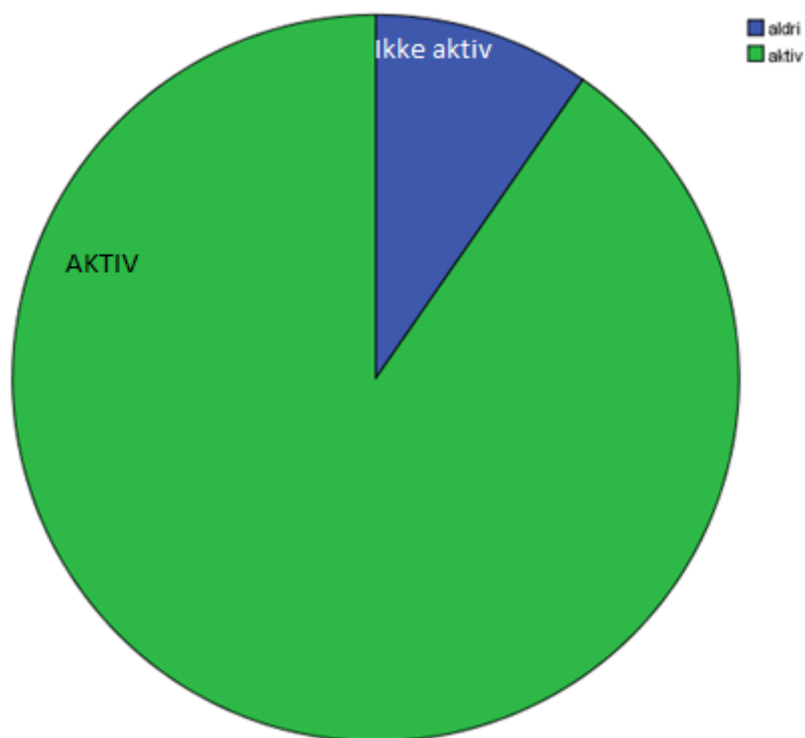
### 5.6 Driver organisert idrett og Angst, diskusjon

Elever som driver med organisert idrett på fritiden viser signifikant grad å ha mindre worry og somatisk angst, enn de elevene som ikke driver med organisert idrett. Det kan tenkes at elevene som driver organisert idrett er bedre rustet motorisk og er i bedre fysisk form, enn de som ikke driver organisert idrett. Forskning gjort av Hardy m.fl (1996) viste at elever med dårlig motorikk hadde vanskeligheter for å bruke teknikkene de lærte i sammenheng til spill.

Ut fra dette er det mulig å trekke slutning om at de som driver med organisert idrett har lettere for å adaptere nye oppgaver til situasjonsbestemte aktiviteter enn de som ikke driver med organisert idrett, fordi de har et antatt bedre motorisk grunnlag.

Måten undervisningen blir lagt opp på spiller en viktig rolle i forhold til hvordan elevene persiperer oppgaver/øvelser kognitivt. Vår spørreundersøkelse gir ikke svar på om elevene oppfatter undervisningen som konkretisert eller ikke. Det vi imidlertid kan si ut fra våre resultater er at det ikke er signifikant sammenheng mellom elever som driver med organisert idrett på fritiden og kognitiv angst. Det å huske øvelser og oppgaver oppleves like vanskelig for de som driver med organisert idrett som for de som ikke gjør det.

### **Fordeling mellom elever som har svar at de enten trener på treningssenter, driver med organisert eller uorganisert idrett på fritiden**



Figur 3 Alle aktiviteter på fritiden i forhold til de som ikke driver med noen aktivitet på fritiden

Sektor diagrammet viser summen av de elevene som har svart at de enten driver organisert idrett, trener på treningssenter eller driver annen aktivitet på fritiden, i det grønne feltet. De som har svart at de ikke driver med noen form for aktivitet på fritiden er representert i det blå feltet.

Undersøkelsen vår avdekker at det er generelt lite angst i kroppsøvningsundervisningen, både for de som driver organisert idrett på fritiden og ikke. I undersøkelsen vår kommer det ikke fram grunner til hvorfor det er lite angst, men ut fra tidligere forskning kan det tenkes at et riktig læringsklima legger til rette for lav angst.

*”Forskning har vist at oppgave- mestringsorientert læringsklima er assosiert med positive opplevelser og reduserer angst og andre negative tilstander” (fra engelsk Liukkonen, 2007, s.68).*

I diskusjon om organisert idrett og angst, så vi at det var lite angst både blant de som drev organisert idrett og ikke. Ut ifra figur 3 ser vi at det er veldig få som ikke driver med noen form for aktivitet utenom kroppsøvingen. Det kan tenkes at dette er en årsak til at veldig få opplever angst når vi har krysset det å drive med organisert idrett og det å ikke drive organisert idrett opp mot angst.

## 6.0 Avslutning:

### 6.1 Oppsummering/Konklusjon

I vår undersøkelse har vi valgt å se på elvenes relasjon til lærer og opplevd valgfrihet i kroppsøvfingsfaget. Vi har i tillegg sett på om det kan relateres et forhold mellom angst og autonomi, og mener at undersøkelsen har gitt oss svar. Vi valgte også å se på om de som drev med organisert idrett opplevde mindre grad av angst i kroppsøvfingsfaget, enn hos de elevene som ikke drev med organisert idrett.

Våre resultater viser at det ved denne skolen er svært liten grad av angst hos samtlige elever. Det viste seg at det ikke var noen forskjell på resultatene i forhold til kjønn på lærer, verken på opplevd autonomi eller angst. Ut i fra modellen om internalisering kan det også antas at motivasjonsklimaet er oppgaveorientert, siden det generelt er veldig lite angst hos elevene. At elevene opplever at kroppsøvingen er godt tilrettelagt, tyder på at det er en god balanse mellom utfordringer som blir gitt og elevenes ferdigheter.

I sammenheng med at kroppsøvfingsfaget styres av kompetansemål, er læreren til en viss grad nødt til å strukturere undervisning, for at eleven skal kunne oppfylle kravene. Elevmassen har også en betydning for lærerens mulighet til å tilrettelegge for valgfrihet. Ut fra våre resultater ser vi at valgfrihet i kroppsøvingen i mindre grad er avgjørende for elevenes opplevelse av angst. Kontakten med læreren har større betydning, det at de føler at læreren forstår dem godt, tilrettelegger og oppmuntrer er viktigere, i sammenheng med angst.

Det er ingen elever som svarer at de opplever høy grad av angst. Likevel kommer det frem i undersøkelsen at de som driver med organisert idrett opplever enda lavere somatisk- og prestasjonsangst, enn de som ikke driver organisert idrett. Det kan indikere at disse elevene er bedre rustet motorisk og adapterer nye oppgaver lettere. Selv om vi ikke konkret kan si noe om frafallet blant elevene som driver organisert idrett, viser vår undersøkelse tilnærmet like resultater som ved tidligere utførte undersøkelser. Frafallet blant elever som driver organisert idrett, kan ut fra vår undersøkelse tyde på å være stort.

## 6.2 Kritisk blikk på undersøkelsen

Siden dette er første gang vi utfører en undersøkelse må vi være selvkritiske og ydmyke i evalueringen av våre resultater. Det er mange feilkilder som kan påvirke resultatene men vi tror vi har belyst de viktigste og største feilkildene i oppgaven. Prosessen gjennom oppgaven har vært lærerik og vi har fått innsikt i hvor krevende forskning kan være. Erfaringer vi har gjort underveis har vært mange.

Det kan trekkes generalisering ut fra at vi har en elevmasse på over 120 elever. Likevel har vi bare spurt elever fra en skole, og konsekvensen av dette er at resultatene bare gjenspeiler den ene skolen undersøkelsen er gjennomført på. Dette svekker reliabiliteten i forhold å trekke paralleller til andre skoler.

Den kvantitative undersøkelsesmetoden vi har valgt å bruke, har gitt oss svar på om det er angst og opplevd autonomi hos elevene. Dersom vi skulle gjennomført en undersøkelse på nytt, ser vi at en mer kvalitativ tilnærming ville vært mer effektiv. Da kunne vi komme fram til mer konkrete svar på hvorfor elevene opplever så lite angst som de gjør, og hvorfor relasjonen mellom autonomi og angst blir slik den blir.

Spørsmål som ville ha gitt oss svar spesifikt rundt hvordan undervisningsopplegget blir tilrettelagt, ser vi i ettertid at også hadde vært interessant og hatt med i undersøkelsen. Vi vet ut fra vår undersøkelsen i hvor stor grad elevene opplever autonomi og angst i kroppsøvningsfaget. Vi vet derimot ingenting om hva som fører til at elevene opplever liten grad av angst, høy grad av autonomi behov, og liten grad av autonomi valg. Spørsmål rettet direkte mot lærings- og motivasjonsklima kunne gitt oss spesifikke svar på hvorfor elevene ikke har angst.

## Litteraturhenvisning

- Allen, J.B (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 551-567.
- Ames, C., & Archer j. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' Learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Amorose AJ, Anderson-Butcher D. Autonomy supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: a test of self-determination theory. *Psychol Sport Exerc.* 2007;8:654–670.
- Amundsen, B.W. (1977) Kontrollplassering ("locus of control"): En teoretisk redegjørelse og empirisk undersøkelse relatert til undertrykk i ungdomsskolen. Hovedfagsoppgave ved Universitetet i Trondheim, Pedagogisk institutt.
- Anjer, J. (2002). <http://www.jbi.hio.no/bibin/BoS21/def.htm#S> 01.05.2013
- Bandura, A. (1977) Self- efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84: 191-215.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York. W.H. Freeman.
- Barakoukis, V. (2003). *The effect of motivational climate on motivation, anxiety and learning of track and field tasks*. Unpublished doctoral dissertation: Aristotle University of Thessalokiki, Greece.
- Brattenborg, S og Engebretsen, B. (2010) *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*, 2.utgave. Høyskoleforlaget.
- Chatzisarantis NLD, Hagger MS. Effects of an intervention based on selfdetermination theory on self-reported leisure- time physical activity participation. *Psychol Health.* 2009;24:29–48.
- Coakley J, White A. Making decisions: gender and sport participation among British adolescents. *Sociol Sport J.* 1992;9:20–35.
- Conroy DE, Coatsworth JD. Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychol Sport Exerc.* 2007;8:671–684.
- Csikszentmihalyi, M. (2003) *Flow* (original tittel: *Flow. The psychology of optimal experience*). Bokforlaget Natur och Kultur, Stockholm.



- Dalen, M. (2008). Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). Metode og oppgaveskriving. Utg. 5 – Gyldendal akademisk.
- Danielsen, Øivind. 1989. Den nye breddeidretten. Oslo: FAFO rapport nr. 88.
- Deci, E.L., Nezlek, J. og Sheinman, L. (1981). Characteristics of the Rewarder and Intrinsic Motivation of the Rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, January.
- Deci, E.L og Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press
- Deci, E.L og Ryan, R.M. (1991) A Motivational Approach to self: Integration In Personality. I: R. Dientsbier (red.) *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on Motivation*, vol. 38, s.237-288. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L. og Ryan, R.M. (1994) Promoting Self-determined Education. *Scandinavian Journal of Education Research*, vol. 38, no. 1.
- Deci EL, Ryan RM. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychol Inq*. 2000;11:227–268.
- Dweck, C.S. og Goetz, T.E. (1978) Attributions and learned helplessness. I: J.H. Harvey, W Ickes og R.F. Kidd (Eds.), *New Directions in Attribution Research*. Volume 2. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dølvik, Jon Erik. 1990. Idrett, fritid og organisering. Oslo: FAFO-rapport nr. 99
- Eikemo, T. A. og Clausen, T. H. (2007). Kvantitativ analyse med SPSS, *en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Tapir Akademiske Forlag, Trondheim.
- Ferrer-Caja E. Weiss MR. Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Res Q ExercSport*. 2000;71:267–279.
- Ferrer-Caja E, Weiss MR. Cross-validation of a model of intrinsic motivation with students enrolled in high school elective courses. *J Exp Educ*. 2002;71:41–65.
- Gould, D., Greenleaf, C., & Krane, V. (2002) Arousal-anxiety and sport behavior. In T. Horn (Utgave.), *Advances in sport psychology* (2. Utg., pp. 207 – 241. Kampanje, IL: Human Kinetics.
- Hagger MS, Chatzisarantis NLD, Culverhouse T, Biddle SJH. The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: a trans-contextual model. *J Educ Psychol*. 2003;95:784–795.

Hagger MS, Chatzisarantis NLD, Barkoukis V, Wang CKJ, Baranowski J. Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: a crosscultural evaluation of the trans-contextual model. *J Educ Psychol.* 2005; 97:376–390.

Hardy, L., Jones, G & Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation in sport: Theory and practice of elite performers.* Chikchester, UK: Wiley

<http://www.nsd.uib.no/nsd/omnsd.html> , 22.04.12

<http://www.selfdeterminationtheory.org/questionnaires/10-questionnaires/84> 10.04.13

[http://www.pfizer.no/templates/treatment\\_\\_\\_\\_266.aspx](http://www.pfizer.no/templates/treatment____266.aspx)

Jackson Susan. A. & Mihaly Csikszentmihayli, (1999) *Flow in Sport, The keys to optimal experiences and performances.* Human Kinetics, Champaign, Illinois

Jakobsen, A.M (2012) <http://idrottsforum.org/jakobsen121010/> 24.04.2013

Landegaard,I. (15/11.2012) <http://www.forskning.no/artikler/2012/november/339338>  
24.04.2013

Lillemyr, O.F. (2007) *Motivasjon og selvforståelse.* Universitetsforlaget.

Lillevoll, K. (10.09.2010).

[http://uit.no/publikum/prosjekter/prosjektsub?p\\_document\\_id=192993&sub\\_id=200493](http://uit.no/publikum/prosjekter/prosjektsub?p_document_id=192993&sub_id=200493) –, artikkel. 12.04.13

Lim BSC, Wang CKJ. Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychol Sport Exerc.* 2009; 10:52–60.

Liukkonen, J., Auweele, Y., V., Vereijken, B., Alfermann, D., Theodorakis, Y. (Utgave 2, 2007), *Psychology for Physical Educators, Student in Focus.* Sheridan Books.

Lox, C.L, Martin, K.A. & Petruzzello, S.J. (2003). *The psychology of exercise: Integrating theory and practice.* Scottsdale, AR: Holcomb Hathaway.

Lund, H. <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal/> 02.04.13

Mageau GA, Vallerand RJ. The coach-athlete relationship: a motivational model. *J SportsSci.* 2003;21:883–904.

Martens, R. (1977). *Sport competition anxiety test.* Kampanje, IL: Human Kinetics.

McGarth, J.E. (1970). Major Methodological issues. In J.E. McGarth (utg.), *Social and psychological factors in stress* (pp. 19-49). New York: Hold, Reinhart, & Winston.

- Ntoumanis, N & Biddle, S.J.H. (1999). Affect and achievement goals in physical Activity: A Meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport* (Special issue: European perspectives in Sport Motivation Research), 9, 315-332.
- Papaioannou, A. & Kouli, O. (1999). The effects of task structure, Perceived motivational climate and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Rawsthorne, L.J. & Elliot, A.J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation. A Meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326-344.
- Reeve, J., Deci, E.L. og Ryan, R.M. (2004) Self- determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Socio- Cultural Influences on Student Motivation. I: D.M. McInerney og S. Van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited*. Volume 4 in the series Research on Socio- cultural Influences on Motivation and Learning. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Roland, E. (2003, utg 2). Elevkollektivet. Rebell Forlag.
- Sander, K. (23.08. 2004). <http://www.kunnskapssenteret.com/articles/2480/1/Hva-er-samfunnsvitenskap/Hva-er-samfunnsvitenskap.html> 02.04.13.
- Seippel, Ø, 2005. Orker ikke, gidder ikke, passer ikke? Rapport om frafallet i norsk idrett. *Institutt for samfunnsforskning*.
- Seligman, M.E.P (1975) *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco, CA: W.H Freeman.
- Sisjord, Mari-Kristin. 1994. Er frafall fra organisert idrett et problem? *Schola* 6:54-57
- Sisjord, Mari-Kristin.1995. Personal Experiences of Organised Sport. Comparisons between Participants and Dropouts. I Weiss, Otmar og Wolfgang Schulz (red.) *Sport in Space and Time*. Wien: Vienna University Press.
- Skinner, R.A. & Piek, J.A. (2001). Psychological implications of poor motor coordination in children and adolescents. *Human movement Science*, 20, 73-94.
- Spielberger, C. (1972). Anxiety as an emotional state. In C. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (pp. 23-49). New York: Academic Press.
- Standage M, Duda JL, Ntoumanis N. Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *J Sports Sci*. 2003;21:631–647.
- Standage M, Duda JL, Ntoumanis N. Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: a self-determination theory approach. *Res Q Exerc Sport*. 2006;77:100–110.

Treasure, D. (2001). Encancing young people's motivation in youth sport: An Achievement goal approach. In G. Roberts (Ed.). *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-320). Champaign, IL: Human Kinetics.

Tremayne, P. (1995). Children and sport psychology. I T. Morris & J. Sunders (Eds.), *Sport psychology: Theory, applications and issue* (pp. 516-537). Chichester, UK: Wiley.

Urda, T.C. (1997) Achievement Goal Theory: Past Results, Future Directions. I: M.L. Maehr og P.R. Pintrich (red.), *Advances in Motivation and Achievement*. Vol.10. Greenwich, CT: Jai Press.

Valey & Burton, 1990; pp, 1 – 8, selv-persepsjon, [fronter.com/uin](http://fronter.com/uin) 22.04.13

Wienberg, R. & Gould, D. (2003). *Foundations of sports and exercise psychology*. Kampanje, IL: Human Kinetics.

Vedlegg 1, Spørreskjema

Vedlegg 2, Korrelasjonsskjema liggende

## Vedlegg 1 Spørreskjema

Her er noen påstander om hvilken selvfølelse gutter og jenter har i kroppsøvingstimene. Les påstandene, og sett ring rundt det alternativet som passer deg best. Det er ingen gale svar! Ikke bruk for mye tid på hvert spørsmål, velg det svaret som passer deg.

	Ikke i det hele tatt	Litt	Ikke spesielt mye	Ganske mye	Veldig mye
1. Jeg har vanskeligheter med å huske informasjon om øvelsene/oppgaver som blir gitt	1	2	3	4	5
2. Jeg føler at jeg blir fort tungpustet	1	2	3	4	5
3. Jeg er redd for å gjøre feil under utførelsen av øvelsene	1	2	3	4	5
4. Jeg har vanskeligheter for å holde fokus på øvelsene i kroppsøvingen	1	2	3	4	5
5. Det er ubehagelig å være tungpustet	1	2	3	4	5
6. Når jeg utfører oppgaver sliter jeg med prestasjonsangst	1	2	3	4	5
7. Jeg har vanskeligheter med å lagre informasjon om oppavene/øvelsene som blir gitt	1	2	3	4	5
8. Jeg blir fort svimmel av fysisk aktivitet	1	2	3	4	5
9. Jeg tenker mye på de fysiske testene	1	2	3	4	5
10. Jeg har vanskeligheter med å huske øvelsene/oppgavene jeg har lært tidligere	1	2	3	4	5
11. Jeg føler det presser på brystkassen når jeg er i fysisk aktivitet	1	2	3	4	5
12. Jeg uroer meg mye for å feile når jeg utfører øvelser/oppgaver	1	2	3	4	5
13. Irrelevante tanker tar ofte fokus bort fra oppgavene	1	2	3	4	5
14. Jeg får vondt i kroppen av fysisk aktivitet	1	2	3	4	5
15. Jeg tenker mye på konsekvensene av mulige feil på de fysiske testene	1	2	3	4	5
16. Jeg har vanskeligheter med å forstå utførelsen av kompliserte øvelser	1	2	3	4	5
17. Jeg får problemer med å puste av høy fysisk aktivitet.	1	2	3	4	5
18. Jeg er redd for å prestere dårlig	1	2	3	4	5

Alder:

Klassetrinn:

Kjønn:

Mannlig eller kvinnelig kroppsøvingslærer:

Er du fysisk aktiv på fritiden?:	Aldri	Jeg driver med organisert idrett (idrettslag/klubb)	Jeg trener på treningssenter.	Driver med annen aktivitet(dans, uorganisert, skateboard, snowboard osv.)

1.

**Læreren gir meg valgfrihet i kroppsøvingstimene**

1      2      3      4      5      6      7

Veldig uenig

Helt enig

2. **Jeg føler at læreren forstår meg godt**

1      2      3      4      5      6      7

Veldig uenig

Helt enig

3. **Læreren gir meg selvtillit til å prestere godt i kroppsøvingstimene**

1      2      3      4      5      6      7

Veldig uenig

Helt enig

4. **Læreren oppmuntrer meg til å stille spørsmål rundt øvelser jeg er usikker på**

1      2      3      4      5      6      7

Veldig uenig

Helt enig

5. **Læreren min lar meg komme med ønsker om hvordan kroppsøvingstimene skal være**

1      2      3      4      5      6      7

Veldig uenig

Helt enig

6. **Læreren forstår mine behov og innretter kroppsøvingstimene etter dette**

1      2      3      4      5      6      7

Veldig uenig

Helt enig

## Vedlegg 2, korrelasjonstabell

		Kognitive prosesser	Somatisk Angst	Worry sum	Behov autonomi	Valg autonomi	Driver med organisert idrett	Jeg trener på treningssenter	Driver med annen aktivitet
Kognitive prosesser	Pearson Correlation	1	.470**	.359**	-.344**	-.139	-.181*	-.032	.000
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.117	.039	.719	.997
	N	132	121	125	131	129	131	131	131
Somatisk Angst	Pearson Correlation	.470**	1	.495**	-.106	-.075	-.205*	-.146	.083
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.231	.398	.019	.097	.347
	N	121	132	127	130	128	131	131	131
Worry sum	Pearson Correlation	.359**	.495**	1	-.177*	-.015	-.189*	.253**	-.052
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.042	.867	.029	.003	.554
	N	125	127	135	133	131	133	133	133
Behov autonomi	Pearson Correlation	-.344**	-.106	-.177*	1	.394**	.173*	.048	.005
	Sig. (2-tailed)	.000	.231	.042		.000	.040	.574	.952
	N	131	130	133	143	141	142	142	142
Valg autonomi	Pearson Correlation	-.139	-.075	-.015	.394**	1	-.098	.171*	-.147
	Sig. (2-tailed)	.117	.398	.867	.000		.248	.042	.081
	N	129	128	131	141	142	141	141	141
Driver med organisert idrett	Pearson Correlation	-.181*	-.205*	-.189*	.173*	-.098	1	-.204*	-.094
	Sig. (2-tailed)	.039	.019	.029	.040	.248		.014	.258
	N	131	131	133	142	141	145	145	145
Jeg trener på treningssenter	Pearson Correlation	-.032	-.146	.253**	.048	.171*	-.204*	1	-.153
	Sig. (2-tailed)	.719	.097	.003	.574	.042	.014		.066
	N	131	131	133	142	141	145	145	145
Driver med annen aktivitet	Pearson Correlation	.000	.083	-.052	.005	-.147	-.094	-.153	1
	Sig. (2-tailed)	.997	.347	.554	.952	.081	.258	.066	
	N	131	131	133	142	141	145	145	145