

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKI210

Navn: Anne Lena Mjøen Moum

En multidimensjonal tilnærming til opplevd autonomistøtte fra lærer, og dets forhold til psykologiske behov og emosjoner i kroppsøving.

Dato: 17.05.2022

Totalt antall sider: 71

Innhold

Forord	3
Sammendrag	5
Abstract	7
Tabelloversikt	9
Forkortelser	10
1.0 Innledning	11
2.0 Teori	12
2.1 Autonomistøtte	12
2.2 Behovsteori	14
2.2.1 Basic psychological needs theory	14
2.3 Emosjoner	16
3.0 Problemstilling	20
4.0 Metode	21
4.1 Studiedesign	21
4.2 Populasjon og utvalg	21
4.2 Måleinstrumenter	21
4.3 Variabler	23
4.3.1 Avhengige og uavhengige variabler	23
4.4 Dataanalyse og statistiske metoder	24
4.5 Etske vurderinger	25
4.6 Diskusjon av metode	26
4.6.1 Metodisk tilnærming og analyse	27
4.6.2 Databehandling og analyse	27
4.6.3 Validitet og reliabilitet	28
4.6.4 Generaliserbarhet og skjevhet i utvalget	29
5.0 Resultater	31
5.1 Deskriptiv statistikk	31
5.2 Bivariate analyser	33
6.0 Diskusjon	36
6.1 Oppsummering av resultater	36
6.2 Diskusjon av funn	36
6.2.1 Autonomistøtte og behov	37
6.2.2 Behov og emosjoner	41
6.2.3 Behovene som mediatorer	44
7.0 Konklusjon	45

8.0 Referanseliste	47
---------------------------------	----

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon- og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Spørreskjema, Tema: Kroppsøving og motivasjon

Vedlegg 3: Koding spørreskjema

Forord

Etter mange år med ulike studier ser jeg endelig målet i sikte, med fullførte masterstudier i idrett og kroppsøving ved Nord Universitet. Det har vært krevende, men svært lærerike og interessante år. Hvert steg har vært et steg i riktig retning på veien mot målet. Det har derimot vært noen utfordringer underveis knyttet til sammensetninger av studiepoeng osv., men nå når det nærmer seg ferdigstillelse falmer dette i fokuset på å nå målet.

Med en sammensatt og bred bakgrunn innenfor fagfeltet, både faglig og karrieremessig, har interessen for motivasjon og hva som motiverer den enkelte blitt til. Et ønske som fagperson om å motivere den enkelte til å nå sine mål, har gjort at jeg har endt opp med fokuset noe endret, nemlig fra hvordan jeg kan motivere til hvordan jeg kan legge til rette for hvordan den enkelte skal motiverer seg selv. Og her er det en setning som har brent seg fast, som er et utsagn fra en sentral teoretiker i studien min, nemlig Edvard L. Deci; *“Don` t ask how you can motivate others! Ask how you can create the conditions within, which others will motivate themselves”*. Dette ga derfor det sentrale grunnlaget for mitt forskningsprosjekt.

Jeg ønsker å rette en stor takk til forelesere og medstudenter, men ikke minst min veileder Svein Olav Ulstad, Førsteamanuensis ved Nord Universitet. Uten ditt engasjement for temaet, og veiledning underveis i denne prosessen, som har gitt meg et grunnlag for videre jobbing, hadde denne prosessen blitt en helt annen. Du har gitt meg troen på at dette mestrer jeg, og kommer vi i mål med. Selv når jeg har følt på følelsen av manglende oversikt og kontroll. Jeg håper på videre dialog rundt tematikken og forskningsområdet også i tiden fremover.

Videre vil jeg takke alle respondenter og foresatte, som har latt meg få innblikk i deres tanker, behov og emosjoner Dette har gitt et godt grunnlag for resultatene som presenteres i denne oppgaven, uten dere hadde det ikke eksistert datagrunnlag for å gjennomføre analysene vi har gjort.

Takk til gode venner og kollegaer for støtte og heiarop underveis i prosessen. Dere har vært viktige støttespillere.

Sist, men definitivt ikke minst, takk til de hjemme, som har stått sammen med meg gjennom denne prosessen. For å godta at spisebordet har vært fylt med fagartikler, bøker og ikke har vært mulig å benytte før etter en grundig ryddeprosess. For tålmodigheten rundt mine frustrasjonsøyeblikk i denne prosessen, for det har vært en god del. Takk for de små dyttene

dere har gitt meg, og engasjementet dere har vist underveis! Uten dere hadde ikke denne prosessen vært mulig!

Jeg vil avslutte med å sitere en inspirasjonskilde, som beklageligvis gikk bort i perioden jeg holdt på med min oppgave, Nils Arne Eggen (1941-2022) og hans godfotteori.

“Samhandling - veien til suksess”

Mysen, mai 2022

Anne Lena Mjøen

Sammendrag

Bakgrunn:

Elever forholder seg ulikt til fysisk aktivitet og forutsetningene er forskjellige knyttet til både kompetanse og motivasjon (Skaalvik, 2015). Elevene kan også ha ulik oppfatning av hvordan faget formidles av læreren (Säfvenbom et al., 2014). Bevegelsesgleden og aktivitetsnivået kan øke hvis aktivitetene styres basert på elevenes valg og interesser, og at de føler seg som en del av aktiviteten (Standage et al., 2005). Så hva er det som skaper grunnlaget for utfallet av de ulike oppfatningene og emosjoner knyttet til undervisningen i faget? Og hvordan kan vi som lærere og skole legge til rette for at formålene med faget ivaretas på best mulig måte og gir ønsket utfall?

Hensikt:

Hensikten med studien var å undersøke hvorvidt multidimensjonal autonomistøtte påvirker tilfredsstillelse eller frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene, og hvilke utslag dette gir på de tre emosjonene fornøyelse, angst og kjedsomhet.

Metode:

En tverrsnittstudie med kvantitativ tilnærming ble valgt og tallmateriale ble innhentet ved bruk av spørreskjema.

Resultater:

Resultatene i studien viser at opplevd autonomistøtte er positivt assosiert med tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene, og gir mindre frustrasjon av de samme behovene. Utvalget rapporterer videre at opplevd frustrasjon av de tre behovene alle har positiv sammenheng med angst, mens frustrasjon av autonomibehovet i tillegg fører til kjedsomhet. Tilfredsstillelse av autonomibehovet viser resultatene i studien derimot at fører til at respondentene føler på glede/fornøyelse, og mindre kjedsomhet. Tilfredsstillelse av kompetansebehovet medfører mindre angst og har en positiv påvirkning på glede/fornøyelse. I studien har, noe overraskende, tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet ingen sammenheng med de ulike emosjonene.

Konklusjon:

Studiens resultater viser at autonomistøtte påvirker tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende behovene våre, og videre påvirker emosjoner elevene opplever og knytter til faget kroppsøving. Resultatene viser tydelig at det er viktig å unngå å frustrere behovene til elevene, da dette knyttes sterkt sammen med følelsen av angst. Frustrasjon av autonomibehovet fører i tillegg med seg følelsen av kjedsomhet. Mens man gjennom tilfredsstillelse av autonomibehovet kan motvirke følelsen av kjedsomhet og heller øke følelsen av fornøyelse. Tilfredsstillelse av kompetansebehovet ser ut til å være sentralt for å motvirke angstfølelsen og å øke følelsen av fornøyelse. Resultatene viser også hvordan flere av de grunnleggende behovene har en medieringseffekt fra lærerens autonomistøtte, til de ulike emosjonene.

Opplevd autonomistøtte ser derfor ut til å ha en tydelig innvirkning på tilfredsstillelse eller frustrasjon av behovene, og flere av de ulike behovene gir utslag i ulike emosjoner knyttet til kroppsøvingfaget.

Konklusjonen her må derfor bli at å øke positive emosjoner og redusere negative emosjoner, er kritisk å tilstrebe som lærer, med bakgrunn i at det er en klar sammenheng mellom emosjoner og motivasjon.

Nøkkelord: Autonomistøtte, grunnleggende psykologiske behov, emosjoner,

Abstract

Background:

Students relate different to physical activity and the preconditions are different linked to competence and motivation (Skaalvik, 2015). Students may also have different perceptions of how the subject is conveyed by the teacher (Säfvenbom et al., 2014). The joy of movement, and the level of activity can increase if the activities are managed based on the students' choices and interests, and that they feel part of the activity (Standage et al., 2005). So what is it that creates the basis for the outcome of the different perceptions and emotions associated with teaching the subject? And how can teachers and schools facilitate that the purposes of the subject are taken care of in the best possible way, and gives desired outcome?

Purpose:

The purpose of the study was to investigate whether multidimensional autonomy support affects the satisfaction or frustration of the three basic psychological needs, and what effect this has on the three emotions pleasure, anxiety, and boredom

Method:

A cross-sectional study with a quantitative approach was selected and figures were obtained using a questionnaire.

Results:

The results of the study show that perceived autonomy support is positively associated with satisfying the three basic psychological needs and provides less frustration with the same needs. The committee further reports that perceived frustration of the three needs all has a positive connection with anxiety, while frustration of the need for autonomy also leads to boredom. Satisfaction with the need for autonomy, on the other hand, shows the results in the study that lead to the respondents feeling joy / pleasure, and less boredom. Satisfaction with the need for competence leads to less anxiety and has a positive effect on joy / pleasure. In

the study, somewhat surprisingly, satisfaction of the need for belonging has no connection with the various emotions.

Conclusion:

The results of the study show that autonomy support affects the satisfaction and frustration of our three basic needs, and further affects emotions the students experience and relate to the subject of physical education. The results clearly show that it is important to avoid frustrating the needs of the students, as this is strongly linked to the feeling of anxiety. Frustration with the need for autonomy also brings with it the feeling of boredom. While satisfying the need for autonomy can counteract the feeling of boredom and rather increase the feeling of pleasure. Satisfaction with the need for competence seems to be central to counteracting the feeling of anxiety and increasing the feeling of pleasure. The results also show how several of the basic needs have a mediation effect, from the teacher's autonomy support to the different emotions.

Perceived autonomy support therefore seems to have a clear impact on the satisfaction or frustration of the needs, and several of the different needs are reflected in different emotions related to the physical education subject.

Based on the fact that there is a clear connection between emotions and motivation, the conclusion here must therefore be, that increasing positive emotions and reducing negative emotions is critical to striving for as a teacher,

Keywords: Autonomy support, basic psychological needs, emotions

Tabelloversikt

Tabell 1 Sosiodemografiske karakteristika for utvalget

Tabell 2 Deskriptiv statistikk

Tabell 3 Deskriptiv statistikk(Cronbachs alpha og Pearsons r)

Tabell 4 Resultater regresjonsanalyse

Tabell 5 Resultater Sobels-test

Forkortelser

ASC – Cognitive autonomy support – kognitiv autonomistøtte

ASP – Procedural autonomy support - prosedyremessig autonomistøtte

ASO – Organisational autonomy support – organisatorisk autonomistøtte

ASTotal – Total Autonomy support – samlebetegnelse for de tre dimensjonene av autonomistøtte nevnt ovenfor

ASA – Autonomy need satisfaction – Tilfredsstillelse av autonomibehovet

AFR – Autonomy need frustration - Frustrasjon av autonomibehovet

RSA – Relatedness need satisfaction - Tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet

RFR – Relatedness need frustration – Frustrasjon av tilhørighetsbehovet

CSA – Competence need satisfaction – Tilfredsstillelse av kompetansebehovet

CFR – Competence need frustration – Frustrasjon av kompetansebehovet

NTotal – Needs total – samlebetegnelse for behovene

NSATotal – Need satisfaction total – samlebetegnelse for tilfredsstillelse av behovene

NFRTotal – Need frustration total – samlebetegnelse for frustrasjon av behovene

EABTotal – Enjoyment, Anxiety, Boredom total – forkortelse for samleverdi på emosjoner.

NSD – Norsk senter for forskningsdata

SDT – Self-determination theory – Selvbestemmelsesteorien

BPNT – Basic psychological needs theory - teorien om de tre grunnleggende psykologiske behovene

CVTAE – the control-value theory of achievement emotions – kontroll-verdi-teorien om prestasjonsfølelser

1.0 Innledning

I formålsparagrafen til kroppsøvingsfaget står det at faget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger, og livslang bevegelsesglede. I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Videre står det at kroppsøving skal gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd. Elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. Eleven utforsker egen identitet og eget selvbilde, og reflekterer over og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2021)

Elever forholder seg ulikt til fysisk aktivitet og forutsetningene er forskjellige knyttet til både kompetanse og motivasjon (Skaalvik, 2015). Elevene kan også ha ulik oppfatning av hvordan faget formidles av læreren (Säfvenbom et al., 2014). Bevegelsesgleden og aktivitetsnivået kan øke hvis aktivitetene styres basert på elevenes valg og interesser, og at de føler seg som en del av aktiviteten (Standage et al., 2005). På den andre siden, er en kontrollerende læreratferd assosiert med frustrasjon av elevenes behov, og er knyttet til ytre regulering og lavere aktivitetsnivå hos elevene. Dette er forenlig med negative emosjoner som angst og kjedsomhet (Koka et al., 2021; Reeve, 2009; Trigueros et al., 2019)). Så hva er det som skaper grunnlaget for utfallet av de ulike oppfatningene og emosjonene knyttet til undervisningen i faget? Og hvordan kan vi som lærere og skole legge til rette for at formålene med faget ivaretas på best mulig måte og gir ønsket utfall?

Hovedteorien for denne oppgaven ligger i Deci og Ryans SDT – “Self Determination Theory”, og BPNT – Basic Psychological needs theory, som beskriver menneskers behov, og hvordan vi kan dekke de grunnleggende behovene, og se sammenhenger mellom disse for å kunne forutsi et utfall av emosjoner. En annen sentral teori i oppgaven, som er knyttet til emosjoner er “achievement emotions theory”.

Med dette som grunnlag ønsker jeg å få en større forståelse for hvordan vi som lærere, gjennom en multidimensjonal autonomistøtte, kan legge til rette for undervisning og et læringsmiljø som tilfredsstillende, og unngår å frustrere, elevenes grunnleggende behov jmf. Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, og gir utslag i positive emosjoner knyttet til faget.

2.0 Teori

I kroppsøving har læreren en unik mulighet til å motivere elevene mot en livslang interesse for helse og fysisk aktivitet. I denne sammenhengen støtter lærerne seg til ulike motivasjonsstrategier, for eksempel å gi elevene autonomistøtte (Cheon et al., 2018; Cheon et al., 2016; Sevil-Serrano et al., 2020). Lærerens autonomistøttende fremtoning er viktig, da den forsterker elevenes psykologiske behov (Haerens et al., 2015), øker elevenes indre motivasjon (Tilga et al., 2020) og er positiv for elevenes fysiske aktivitet (Kalajas-Tilga et al., 2020). På den andre siden kan lærere også utstråle en kontrollerende atferd i samhandling med elevene sine (Reeve, 2009), og dette vil kunne være destruktivt da det kan føre til frustrasjon av elevenes psykologiske behov (Trigueros et al., 2019).

2.1 Autonomistøtte

En autonomistøttende kontekst bygger på selvbestemmelsesteori, og tar utgangspunkt i at individet i stor grad gis valgfrihet (Ryan & Deci, 2000). Tidligere har forskere karakterisert autonomistøtte fra ulike synsvinkler. For eksempel har autonomistøtte blitt beskrevet som tilbud om valgmuligheter og en tydelig avklaring av læringens relevans, å gi begrunnelse for læringen i et ikke-tvangsmessig læringsmiljø og å gi positive tilbakemeldinger på kompetanse (Tilga et al., 2017). Og ifølge Cordova og Lepper (1996) har autonomistøtte blitt synonymt med å gi valgmuligheter, men samtidig ignorering av spesifikke kategorier, som oppgaver knyttet til organisering og fremgangsmåte (Tilga et al., 2017).

I kroppsøvingsteksten har forskning vist at autonomistøttende undervisningsmetoder har en positiv effekt på elevenes motivasjon (Pihu et al., 2008). Autonomistøtte refererer til situasjoner der et individ med en autoritetsposisjon (for eksempel læreren), ser de andres (for eksempel elevenes) perspektiv, anerkjenner de andres emosjoner og gir dem relevant informasjon og valgmuligheter, samtidig som det er minimalt bruk av press og krav (Black & Deci, 2000).

Mens mange av studiene gjort på opplevd autonomistøtte har vært av endimensjonal karakter, har Stefanou, Perencevich, DiCintio og Turner (2004) foreslått at i klasserommet kan autonomistøtte fra læreren være fremtredende i tre ulike dimensjoner: kognitiv-, prosess- og organisatorisk-støtte. Man kan derfor argumentere for at undersøkelse av elevenes oppfattelse av disse tre dimensjonene vil tilby en dypere forståelse for forholdene mellom lærerens autonomistøtte og adaptive resultater i kroppsøving (Stefanou et al., 2004). Ifølge Stefanou

og hans kolleger, oppmuntrer organisatorisk autonomistøtte elevenes eierskap til miljøet og innebærer en læreratferd som tilbyr elevene valgmuligheter, som å la elevene velge vurderingsform, utstyr og aktivitetssted, og delta i planlegging og forberedelser av økten. Prosess-støtte, sier forfatterne, inkluderer tilbud som å gi elevene valgmuligheter rundt demonstrering av øvelser knyttet til kompetansemål, vise øvelser individuelt, gi begrunnelser og forklaringer for valg av øvelser og bakgrunnen for økten. Denne formen for autonomistøtte oppmuntrer elevenes eierskap til økten og kan inkludere at elevene tilbys ulike former for media å presentere læringsutbyttet på. Kognitiv støtte oppmuntrer elevenes eierskap til egen læring, og omfatter lærerens evne til for eksempel å be elevene argumentere for egne valg og meninger, be elevene velge egne løsningsalternativer eller be elevene vurdere eget eller andres arbeid og metoder. Dette kan innebære å la elevene diskutere fremgangsmåter og strategier, fritt debattere ideene, spørre spørsmål, evaluere eventuelle "feil", gi god tid til valg og gi tilbakemelding på informasjon. Kognitiv autonomistøtte har blitt sett på som den mest innflytelsesrike støtten for å optimalisere læringsprosessen, men man skal absolutt ikke undervurdere den positive innflytelsen som organisatorisk- og prosess-støtte har på læringsprosessen. Stefanou et al (2004) har antydnet at undervisningsmiljø med høy organisatorisk-, prosess- og kognitiv autonomistøtte er ideelt for å maksimere elevens engasjement og indre motivasjon, og dermed sikre et dypt elevengasjement for læring. Elevene tolker derimot autonomistøtten fra læreren ulikt, og det vil derfor være utfordrende, og nesten umulig, å skulle ivareta autonomistøtte for hver enkelt elev til enhver tid, men det er viktig å forstå hvordan elevene oppfatter lærerens autonomistøtte.

Forskere har foreslått at elevenes selvrapporing av deres tanker rundt autonomistøtte er mer korrekte prediktorer enn observatørens estimer (Peterson & Swing, 1982) og sosial-kognitiv forskning på motivasjon har vist at elevens oppfattelse påvirker motivasjonen deres sammen med andre adaptive resultater (Tilga et al., 2017). Tilga, Koka & Hein (2017) utviklet på bakgrunn av denne informasjonen et målingsverktøy som skulle kunne måle elevenes oppfattelse av den multidimensjonale autonomistøtten fra læreren (MD-PASS-PE).

Forskning indikerer at autonomistøtte i kroppsøving potensielt er viktig for å forbedre elevenes autonome motivasjon og engasjement for fysisk aktivitet også utenom kroppsøvingsteksten (How et al., 2013). Og at elever som opplever autonomistøtte i kroppsøving også har større sannsynlighet for å delta på fysisk aktive fritidsaktiviteter (Hagger et al., 2009).

2.2 Behovsteori

Den amerikanske psykologen Edward Deci og kollegaen hans Richard Ryan står bak en sentral teori i denne studien, Selvbestemmelsesteorien (SDT) (Deci & Ryan, 2000), som er en retning innen den humanistiske tilnærmingen til motivasjon, og tar utgangspunktet i at mennesket er aktivt. Teorien mener at motivasjon ikke er noe vi enten har eller ikke har, men at det finnes ulike former for motivasjon. Modellen beskriver hvordan motivasjon utvikles og hvordan den påvirker vår oppførsel og tilfredshet. SDT er en omfattende sosialkognitiv teori, som har fokus på at det er tre forutsetninger, tre grunnleggende behov, som må være tilfredsstillt for å gi indre motivasjon; kompetanse, autonomi og tilhørighet (Jakobsen, 2012).

2.2.1 Basic psychological needs theory

Ifølge SDT vil individers indre motivasjon for en spesifikk aktivitet bli næret av deres oppfatning av å være kompetent (behovet for kompetanse), og føle at deres deltakelse i aktiviteten er selvgodkjent (behovet for autonomi) (Deci & Ryan, 2000). Elevenes opplevelse av kompetanse kan støttes ved å gi elevene klare forventninger, passende utfordringer og tilbakemeldinger på skolearbeidet (Reeve, 2002).

Basic psychological needs theory (BPNT), er en av seks miniteorier innenfor SDT, hvor grunnleggende psykologiske behov blir beskrevet på en mer spesifikk og spisset måte, som psykologisk næring som er essensiell for individers tilpasning, integritet og utvikling (Ryan, 1995). BPNT vurderer både tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre psykologiske behovene, hvor frustrasjon representerer en sterkere og mer truende erfaring enn fraværet av tilfredsstillelse (Vansteenkiste et al., 2020) Innenfor disse rammene vil et spesifikt behov kun gis en mer formell status innenfor de grunnleggende psykologiske behovene når tilfredsstillelsen er essensiell for individets velvære samtidig som frustrasjonen av behovet øker sjansen for passivitet, ubehag og en defensiv holdning (Vansteenkiste et al., 2020).

Med autonomi menes at handlingen er selvbestemt, og ikke kontrollert. Å være autonom betyr at du handler ut fra friheten du føler for å handle som du selv ønsker, og du omfavner aktiviteten med interesse og forpliktelse. I kontrast til å handle fordi du føler at du blir kontrollert. Handler du fordi du føler deg kontrollert, eller presset, til handlingen, vil du mangle den personlige forpliktelsen til selve handlingen (Deci & Flaste, 1995).

Selvbestemmelse handler om å ha kontroll på ens omgivelser, men det kan også handle om å velge og gi fra seg kontroll. Selvbestemmelse er når muligheten til å velge er avgjørende for

ens handlinger, drifter og press. Når dette behovet tilfredsstilles, kan man oppleve en form for integritet gjennom at dine handlinger, tanker og emosjoner er godkjent av deg selv og autentiske. Ved frustrasjon av behovet kan man føle på press, og ofte konflikt, som følelsen av å bli presset i en uønsket retning (Vansteenkiste et al., 2020).

Vi kan tenke oss at vi mennesker konstant veksler mellom to sentrale behov, behovet for autonomi og behovet for tilhørighet. Vi balanserer altså mellom egne og andres behov, for å opprettholde en tilhørighet til andre (Ryan & Deci, 2000). Negativ evaluering eller avvising er noe av det såreste og mest angstvekkende vi mennesker kan oppleve, for det gir en følelse av utstøtelse. Derfor er gruppetilhørighet viktig for oss mennesker. Følelsen av å ha andre personers systemer og institusjoners hjelp og støtte er derfor et behov vi føler på. Tilhørighet og tilknytning omhandler at vi søker relasjoner til andre individer og grupper, og man prioriterer samholdet og fellesskapet (Ryan & Deci, 2000). For å oppfylle dette sentrale behovet kan man være nødt til å sette andres ønsker og behov foran egne, og dette kan gi en konflikt med vårt behov for selvbestemmelse/autonomi. Deci og Ryan (2000), inkluderer behovet for tilhørighet, men de understreker at tilhørighet ikke er noen absolutt forutsetning for indre motivasjon i alle sammenhenger. I en skoleklasse, er det likevel et poeng at aktivitetene også må tilfredsstillere behovet for sosial tilhørighet og sosial inkludering (Skaalvik, 2005). I skolen, til forskjell fra for eksempel den organiserte idretten, møtes et mangfold av barn og unge. Elevene kan dermed bli eksponert for både biologiske, sosiale og psykologiske ulikheter. Ulikhetene gjenspeiles også i elevenes motivasjon og trivsel i faget, da mangfoldet av elever gjør kroppsøvningsfaget til en unik arena (Bjerke et al., 2016). Tilhørighetsfrustrasjon fører med seg en følelse av fremmedgjøring, ekskludering og ensomhet, mens tilfredsstillelse på den motsatte siden betegnes gjennom følelsen av varme, tilknytning og omsorg (Vansteenkiste et al., 2020).

Behovet for kompetanse, handler om følelsen av å mestre omgivelsene, og samtidig muligheten til å benytte, og videreutvikle, vår kompetanse. Følelse av kompetanse oppleves som tilfredsstillende og skaper lyst til å fortsette eller gjenta aktiviteten. Vi vil, motsatt, ha liten lyst til å delta i aktiviteter vi føler vi ikke mestrer. Altså, jo mer kompetent eleven føler seg, desto mer indre motivasjon skapes (Sun & Chen, 2010). Kompetansebehovet omfatter altså erfaringer knyttet til effektivitet og mestring, og behovet tilfredsstilles når man deltar i aktiviteter hvor man føler seg kompetent og opplever muligheten for å benytte ferdighetene sine og utvikle nye ferdigheter og ny ekspertise (Vansteenkiste et al., 2020).

Den naturlige lærdommen av dette er at vi ikke bør fokusere på å motivere mennesker, vi bør heller prioritere å legge til rette for at de skal motivere seg selv (Deci & Ryan, 2013). Deci og Ryan (2000) viser gjennom sin selvbestemmelsesteori til *integrated regulation* (integreert regulering) som et uttrykk for at en aktivitet i skolen, for en elev, har blitt indre motivert og derfor er grunnlag for selvbestemt atferd. Aktiviteten har blitt til noe som betyr noe for eleven.

Elevene møter skolehverdagen gjennom læreren, og læreren er derfor en nøkkelperson for å motivere til læring ved å tilfredsstillende de grunnleggende behovene tilhørighet, kompetanse og autonomi (Reeve et al., 2003). Hvorvidt man føler på tilfredsstillende av behovene er knyttet til elevenes trivsel, indre motivasjon og helse (Chen et al., 2015). Tilfredsstillende av behovene er også knyttet til elevers selvfølelse (Vansteenkiste & Ryan, 2013) og det er en tydelig sammenheng mellom tilfredsstillende av behovene og selvfølelse og livskvalitet (Chen et al., 2015). Tilfredsstillende eller frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene hos elevene avhenger av klimaet og sosiale interaksjoner. Faktorer som påvirker variasjonen av tilfredsstillende eller frustrasjon knyttet til behovene, vil også påvirke variasjoner i trivsel og motivasjon (Ryan & Deci, 2017). I senere tid har også nyhetsbehovet blitt introdusert som et mulig grunnleggende psykologisk behov (González-Cutre et al., 2016).

2.3 Emosjoner

Viktigheten av emosjoner knyttet til kroppsøving har, fra ulike perspektiv, fått oppmerksomhet den senere tiden (Leisterer & Jekauc, 2019). Noen av studiene har sett på hvilken rolle emosjoner har når det kommer til engasjement og deltakelse i kroppsøvingsøktene, og flere av studiene har i tillegg sett på viktigheten ved positive emosjoner for at forholdene skal ligge best mulig til rette for læring i faget. Sammenhengen mellom BPNT og emosjoner har blitt bevist i kroppsøving, og har vist at autonomistøtte genererer positive emosjoner og kontroll genererer negative emosjoner (Leisterer & Jekauc, 2019). Emosjoner kan gi oss en mulighet for å forstå elevenes erfaringer og oppførsel i kroppsøving (Simonton & Garn, 2019).

Få undervisningsteorier fokuserer på elevenes emosjoner knyttet til kroppsøving, til tross for deres viktighet. I de senere år har det blitt foreslått å bruke “the control-value theory of

achievements emotions” (CVTAE) i kroppsøving. Prestasjonsemosjoner (Achievement emotions) kan defineres som emosjoner som direkte kan knyttes til prestasjonsaktiviteter eller prestasjonsutfall (suksess eller nederlag) (Pekrun & Stephens, 2010). Emosjoner knyttet til undervisningssammenhenger er en link til elevers motivasjon, engasjement, læring og prestasjoner. Til tross for meningsfulle sammenhenger mellom emosjoner, motivasjon og ønsket utfall, er det mangel på forskning knyttet til elevers emosjoner i kroppsøving. Simonton(2019) anbefalte i sitt review å videre utforske prestasjonsemosjoner i kroppsøvingfaget. “The control-value theory of achievement emotions (CVTAE) synliggjør viktigheten av emosjoner i elevenes motivasjon for å prestere og gir oss et omfattende rammeverk for å undersøke deres deltakelse og utfall. Denne teorien er bakgrunnen for utviklingen av the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ).

Emosjoner, inkluderer sett av koordinerte psykologisk prosesser, inklusive affektive, kognitive, psykologiske, motiverende og uttrykksfulle komponenter. Akademiske emosjoner er definert som et sett av emosjoner erfart av elever i skolesammenheng (Frenzel et al., 2018). Emosjonelle erfaringer er alltid til stede og signifikante, derfor er det enighet blant forskere når det kommer til at emosjoner spiller en fundamental rolle i læringsprosessen, gjennom påvirkning av elevenes motivasjon og handling (Fierro-Suero et al., 2020). Emosjoner representerer en måte å forstå elevenes erfaringer før, under og etter en klasseromsaktivitet (Pekrun, 2006).

Prestasjonsemosjoner er en mangefasettert prosess som påvirker elevers læring, motivasjon, måloppnåelse og gir forbindelser mellom personlige erfaringer og innhold (Frenzel et al., 2007). Det finnes også bevis for sammenhenger mellom emosjoner og elevers engasjement (Garn et al., 2017) og selvregulerte læring (Pekrun et al., 2002). Til tross for dette og fokuset på emosjoner i andre akademiske sammenhenger, eksisterer det, som nevnt tidligere, få undervisningsteorier knyttet til elevenes emosjoner i kroppsøving. Emosjoner kan gi et vindu inn til, og forståelse for, elevers erfaringer og oppførsel i kroppsøving. Å øke de positive emosjonene og begrense de negative i løpet av kroppsøvingstimene, gir et potensiale for forbedret læring, måloppnåelse og oppførsel (Yli-Piipari et al., 2013).

Å undersøke elevers følelsesmessige erfaringer kan være en produktiv tilnærming til forståelse for viktige utfall av kroppsøving som fag (Michael et al., 2016). Elevers psykiske helse har fått større fokus de siste årene, og i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020) er det spesifisert at psykisk helse skal være et tverrfaglig tema, som skal være gjennomgående i

alle fag, og har blitt oppgitt som et tydelig mål for hva elevene skal få kjennskap til og kunnskap om, i sitt utdanningsløp. For de fleste elever, vil negative emosjoner være hemmende for den akademiske læringen, mens det motsatte vil være gunstig (Pekrun et al., 2011). Disse negative emosjonene er knyttet til negativ påvirkning på konsentrasjon, interesse og promotering av overfladiske nivåer av læring og motivasjon. Temaet akademiske emosjoner har vært av stor interesse for forskere på bakgrunn av hvordan de påvirker elevens læringsutbytte (Valiente et al., 2012).

I utvalget av negative emosjoner, har kjedsomhet blitt rapportert som den mest utbredte emosjonen blant elever (Skinner et al., 2008). I følge Pekrun et al. (2018) sin tredimensjonale klassifisering av akademiske emosjoner, er kjedsomhet beskrevet som en negativ, deaktivert og aktivitetshemmende emosjon (Rentzios & Karagiannopoulou, 2021). Pekrun med kollegaer (2006) gjorde en rekke undersøkelser på kjedsomhet hos studenter, de fant ut at disse ofte opplevde kjedsomhet i undervisningssituasjoner og i forbindelse med skolearbeid. De fant at studentene oppfattet at de hadde lite kontroll over læringsaktiviteter og læringsaktivitetens manglende verdi dermed førte til opplevelsen av kjedsomhet. Kjedsomhet ble videre negativt assosiert med konsentrasjon, motivasjon, innsats og bruk av kognitivt fleksible strategier og akademisk holdning. Daschmann et al. (2014) gjennomførte en kvalitativ studie for å undersøke årsaker til at elevene opplevde kjedsomhet. Her ble det rapportert følgende årsaker til kjedsomhet; instruksjonsmetoder (monotone instruksjonsmetoder), innholdet og tema i faget (uinteressante tema), deres egen personlighet (personlige utfordringer) og selve faget (faget fremstod ubrukelig) (Daschmann et al., 2014).

Angst har blitt definert som en negativ emosjon fremkalt av noe som føles som en trussel mot en selv, og gir ofte følelsen av bekymring, anspenthet og nervøsitet (Spielberger, 1972). Selv om kroppsøvingstimer, for mange elever, ofte oppfattes som morsomme og lystbetonte, kan denne konteksten også oppleves som problematisk og fremkalle negative følelser, som for eksempel angst, for noen. Opplevelsen av manglende kompetanse, sammenligning med medelever og vurderingssituasjoner, kan resultere i angstfølelse knyttet til kroppsøvingstimene (Barkoukis et al., 2005). Angst har blitt negativt relatert til kvaliteten og deltakelse i, og oppmøte til kroppsøvingstimene (Cox et al., 2011). (Haerens et al., 2015) fant at frustrasjon av behov i kroppsøving (BPNT) har en positiv sammenheng med amotivasjon og motløshet og hjelpeløshet. Frustrasjon av behov har også blitt bevist å være prediktor for en rekke uheldige indikatorer som stress, depressive symptomer og angst (Vansteenkiste et al.,

2020). Angst og depresjon, har også blitt bevist, påvirker barn og unges deltakelse i fysisk aktivitet negativt (Jerstad et al., 2010).

Følelsen av fornøyelse er en viktig komponent i indre motivasjon og er relatert til følelsen av å ha det morsomt, å like noe og glede (Scanlan et al., 1993). En økende del av kvantitativ forskning viser at undervisningsklima som støtter elevenes grunnleggende psykologiske behov er assosiert med en større grad av fornøyelse og en mer autonomiregulert oppførsel (Haerens et al., 2015). Rapportering av høyt nivå av fornøyelse knyttet til kroppsøving har sammenheng med vedvarende deltakelse i kroppsøving og økt fysisk aktivitet på fritiden, mens lav følelse av fornøyelse viser sammenheng med lav innsats, kjedsomhet og manglende følelse av kompetanse, spesielt hos jenter (Jaakkola et al., 2017). Positive tilbakemeldinger, som støtter opp om behovet for kompetanse, er positivt for interessen for, og følelsen av fornøyelse i en aktivitet (De Muynck et al., 2017; Vallerand & Reid, 1984).

Det er viktig å skape et undervisningsmiljø og oppgaver hvor elevene kan tilbys ulike valgmuligheter, hvor tidsbruken er mer fleksibel eller gir elevene muligheter til å forsøke på nytt (Pekrun et al., 2010) For eksempel, med støtte i SDT, vil elever like læringsprosessen hvis de føler seg kompetente til å møte utfordringene i prosessen og setter pris på læringsmaterialet. I motsetning til hvis de føler seg inkompetente eller ikke viser interesse for læringsmaterialet. Da vil vanskelighetsgraden på oppgavene kunne fremkalle emosjoner som sinne og angst, og mangelen på indre insentiv kan forårsake kjedsomhet. Vi kan derfor si at det er en tydelig sammenheng mellom emosjoner og motivasjon (Deci & Ryan, 2013; Ryan & Deci, 2017). Selvbestemmelsesteorien (SDT), hevder at motivasjon påvirkes av de tre psykologiske behovene (BPNT) som er medfødt og universell for alle mennesker. Forholdet mellom de tre grunnleggende psykologiske behovene og emosjoner har, som nevnt, blitt bevist i kroppsøving (Leisterer & Jekauc, 2019).

3.0 Problemstilling

Som nevnt i innledningen, har engasjementet og interessen for elevenes motivasjon og læring, gitt bakgrunn for ønske om å utforske mer rundt hvilke prosesser som støtter opp under elevenes læringsutbytte i kroppsøving. Hvilke forutsetninger må ligge til rette for at den enkelte skal få tilfredsstilt sine behov og dermed skape emosjoner og utfall som gjør at man motiveres og engasjeres for faget. Det finnes mye forskning på de ulike variablene i denne studien fra tidligere, både innenfor hvordan tilfredsstillelse av de ulike behovene påvirker elevens motivasjon og læring (Koka et al., 2021; Tilga et al., 2021), og hvordan læreren kan tilstrebe autonomistøttende undervisningsformer for å tilfredsstille elevenes grunnleggende psykologiske behov (Aelterman et al., 2014; Franco & Coterón, 2017).

Med dette som bakgrunn ble målet for denne studien å se hvordan ulike former for lærerstøtte, i form av multidimensjonal autonomistøtte, påvirker elevenes grunnleggende psykologiske behov, og hvordan disse variablene påvirker de ulike emosjonene.

Problemstilling:

Hvilke sammenhenger er det mellom de ulike dimensjonene av autonomistøtte, tilfredsstillelse og frustrasjon, av de tre grunnleggende psykologiske behovene, og ulike emosjoner hos elever i kroppsøving på ungdomsskolen?

Hypoteser:

1. Det er en positiv sammenheng mellom de tre dimensjonene av autonomistøtte og tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene.
2. Det er en negativ sammenheng mellom de tre dimensjonene av autonomistøtte og frustrasjon av de tre psykologiske behovene
3. Det er en positiv sammenheng mellom behovstilfredshet, og en negativ sammenheng mellom behovsfrustrasjon, og glede
4. Det er en negativ sammenheng mellom behovstilfredshet, og en positiv sammenheng mellom behovsfrustrasjon, og kjedsomhet/angst(bekymringer)
5. Tilfredsstillelse eller frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene har en medieringseffekt mellom opplevd autonomistøtte og emosjoner.

4.0 Metode

4.1 Studiedesign

Studien ble gjennomført som en tversnittstudie med et utvalg (N=201), med kvantitativ tilnærming, og innhenting av forskningsdata ble gjort i form av spørreundersøkelse.

4.2 Populasjon og utvalg

Undersøkelsen ble gjennomført ved en ungdomsskole i Viken. 201 elever deltok i undersøkelsen etter eliminering med bakgrunn i innsamling av samtykkeskjema fra foresatte og aktuelle respondenter som ikke var til stede ved gjentakende forsøk på gjennomføring av undersøkelsen. Av disse er 110 gutter og 91 jenter, utvalget fordeler seg fra 8.trinn (n = 96), 9.trinn (n = 49) og 10.trinn (n = 56).

Undersøkelsen ble i forkant presentert for respondentene av kontaktlærer i den enkelte klasse, hvorav samtykkeskjema ble utdelt etter presentasjonen. Samtykkeskjema (Vedlegg nr.1) ble også fortrinnsvis innhentet av kontaktlærere, mens noen respondenter valgte å gi de til annen faglærer eller direkte til ansvarlig for studien.

Undersøkelsen ble gjennomført i elevenes kroppsøvingstimer, hvor ansvarlig forsker var til stede under gjennomføringen. Undersøkelsens tema og formål ble gjennomgått før undersøkelsen startet. I forkant av selve hovedundersøkelsen ble det gjennomført en test av undersøkelsen på et mindre utvalg, for å teste blant annet formuleringer av spørsmål opp mot aktuell målgruppe. Det ble her oppdaget at det var noen ord som var utfordrende for målgruppen å forstå, og disse ble derfor notert ned og gjennomgått betydningen av i forkant av gjennomføringen av undersøkelsen. Beskrivelsen ble også stående skriftlig på tavlen underveis i gjennomføringen av undersøkelsen. Ordene dette gjaldt var: *fortrolig, kompetent, bekvem og overfladisk*. Respondentene besvarte undersøkelsen på utdelte ark.

4.2 Måleinstrumenter

I spørreundersøkelsens del 1 “generell informasjon” besvarte respondentene innledende spørsmål om kjønn, alder og klassetrinn. Videre bestod spørreundersøkelsen av tre ulike deler. Del 2 “kroppsøvingslæreren min” hadde syvpunkts besvarelsesskala (1-7 hvorav 1 var “helt uenig” mens 7 var “helt enig”). Del 3 “kroppsøvingstimen din” og del 4 “emosjoner

knyttet til kroppsøving” hadde fempunktsbesvarelsesskala (1-5 hvorav 1 var “Uenig” mens 5 var “Enig”). Totalt bestod spørreundersøkelsen av 51 spørsmål (Vedlegg 2).

Spørreundersøkelsen var satt sammen av tre ulike måleverktøy for å innhente data knyttet til de ulike variablene.

The Multidimensional perceived autonomy support scale for physical education (MD-PASS-PE) (Tilga et al., 2017) utgjør del 2 av spørreskjemaet og består av 15 spørsmål knyttet til respondentenes oppfatning av lærerens multidimensjonale autonomistøtte representert ved organisatorisk- (eks: *kroppsøvingslæreren min lar meg velge hvor jeg gjør øvelser*), prosess- (eks: *Kroppsøvingslæreren min forklarer hvorfor vi gjør de ulike øvelsene.*) og kognitiv- (eks: *Kroppsøvingslæreren min forstår behovene mine.*) støtte.

Basic psychological need satisfaction and frustration scale (BPNSFS) (Chen et al., 2015) ble brukt for å måle respondentenes oppfattelse av tilfredsstillelse eller frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene. Dette spørreskjemaet består av 24 spørsmål. Eksempel på spørsmål innenfor de to dimensjonene av behovene; *Jeg har en følelse av valgfrihet i det jeg gjennomfører i kroppsøving* (Autonomi tilfredsstillelse), *Jeg føler meg tvunget til å gjøre ting i kroppsøving som jeg ikke ville valg selv* (Autonomi frustrasjon), *Jeg føler at personer jeg bryr meg om i kroppsøving også bryr seg om meg* (Tilhørighet tilfredsstillelse), *Jeg føler at personer som er viktige for meg distansere seg fra meg i kroppsøving* (Tilhørighet frustrasjon), *Jeg føler jeg mestrer det jeg gjør i kroppsøving* (Kompetanse tilfredsstillelse), *Jeg er skuffet over mange av mine prestasjoner i kroppsøving* (Kompetanse frustrasjon).

The Achievement emotions questionnaire for physical education (AEQ-PE) (Fierro-Suero et al., 2020) ble brukt for å innhente data knyttet til respondentenes emosjoner for faget kroppsøving. Dette verktøyet gir et grunnlag for å innhente data knyttet til seks ulike emosjoner; Stolthet, fornøyelse, sinne, angst, håpløshet og kjedsomhet, hvorav det i denne sammenhengen ble valgt å undersøke tre av dem; Fornøyelse (eks: *Jeg liker å være i kroppsøvingstimene*), angst (eks: *Jeg er engstelig for at det vi skal gjøre i kroppsøving er for vanskelig*) og kjedsomhet (eks: *Jeg kjeder meg i kroppsøvingstimene*).

Undersøkelsene (AEQ-PE og MD-PASS-PE) som kun var disponible på engelsk, ble oversatt av en person fra engelsk til norsk, hvorpå en ny person fikk oppgaven å oversette dette tilbake til engelsk igjen etter retningslinjer fra (Beaton et al., 2000). Dette for å unngå at noe av spørsmålenes betydning skulle forsvinne i oversettelsesprosessen. De aktuelle oversetterne var engelsklærere på ungdomstrinnet, hvorav den ene har engelsk som morsmål. Disse ble vurdert som kompetente for den aktuelle oversettelsesoppgaven. Som hovedansvarlig for oversettingen og forskningsprosjektet fulgte forsker prosessen tett, og sjekket at forståelsen i oversettingen, var i tråd med informasjonen som var ønsket innhentet fra respondentene. Dette for å sikre at undersøkelsenes formål ikke ble endret eller forsvant i prosessen.

4.3 Variabler

Variablene i denne studien omhandlet multidimensjonal autonomistøtte, grunnleggende psykologiske behov og emosjoner knyttet til kroppsøvfingsfaget.

For å innhente data knyttet til de ulike variablene ble de ovenfornevnte måleverktøyene benyttet. Variablene ble så benyttet ulikt videre i bearbeidingen av tallmaterialet for å besvare de ulike hypotesene knyttet til problemstillingen.

4.3.1 Avhengige og uavhengige variabler

For å besvare de ulike hypotesene i problemstillingen i denne studien, ble det behov for å bruke de ulike variablene ulikt i de ulike analysene som ble gjort for å kunne finne årsakssammenheng mellom dem. Variablene ble derfor benyttet både som responsvariabler og forklaringsvariabler.

For å besvare hypotese 1; *Det er en positiv sammenheng mellom alle de tre dimensjonene av autonomistøtte og tilfredsstillelse av behov*, ble de tre dimensjonene av autonomistøtte brukt som forklaringsvariabel (uavhengig variabel), mens behovene her var responsvariabelen (avhengig variabel).

Hypotese 2; *Det er en negativ sammenheng mellom de tre dimensjonene av autonomistøtte og frustrasjon av de tre psykologiske behovene*. Her ble de tre dimensjonene av autonomistøtte

brukt som forklaringsvariabel (uavhengig variabel), mens behovene her var responsvariabelen (avhengig variabel).

Hypotese 3; *Det er en positiv sammenheng mellom tilfredsstillelse av behovene og fornøyelse, og en negativ sammenheng mellom frustrasjon av behovene og fornøyelse.* Her er behovene (frustrasjon eller tilfredsstillelse) forklaringsvariabelen (uavhengig variabel), mens fornøyelse (utfallsemosjon) er responsvariabelen (avhengig variabel).

Hypotese 4; *Det er en negativ sammenheng mellom behovstilfredshet, og en positiv sammenheng mellom behovsfrustrasjon, og kjedsomhet/angst.* Her er behovene (frustrasjon eller tilfredsstillelse) forklaringsvariabelen (uavhengig variabel) og kjedsomhet og angst (utfallsemosjon) responsvariabelen (avhengig variabel).

Hypotese 5; *Tilfredsstillelse eller frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene har en medieringseffekt mellom opplevd autonomistøtte og emosjoner.* Her er autonomistøtten den uavhengige variabelen, behovene er mediatorer og emosjoner er avhengige variabler.

4.4 Dataanalyse og statistiske metoder

Alle dataanalyser ble gjennomført ved bruk av IBM SPSS Statistics 27 for Mac.

Innledningsvis ble tallmaterialet gjennomgått og respondenter som hadde store hull i besvarelsene sine ble eliminert. Det ble videre undersøkt for outliers (avvik) i datasettet, dette blant annet for å kontrollere for eventuelle registreringsfeil. Det ble ikke oppdaget avvik som ble sett på som nødvendige å eliminere fra datasettet.

Det ble også gjennomført en eksplorerende faktoranalyse for å undersøke om de ulike spørsmålene for hvert fenomen besvarte det vi var ute etter å sjekke for. Svarene innenfor de ulike fenomenene bør ha en samvariasjon. Faktoranalysen støttet ikke ønsket bruk av de tre dimensjonene av autonomistøtte, men fikk en tilfredsstillende score ved kombinasjon av de tre dimensjonene til en variabel. Autonomistøtte ble med dette utgangspunktet brukt som en felles variabel for de tre dimensjonene i videre undersøkelser.

Totalt ble 10 variabler vurdert som aktuelle for videre analyser. Videre ble det gjennomført deskriptive tester for å få oversikt over og beskrive egenskapene til tallmaterialet.

Cronbach alpha ble benyttet for å vurdere reliabiliteten på variablene. Med et utvalg på 200 respondenter, er grensen for en akseptabel verdi på .70, men også verdier ned mot .65 regnes

som tilfredsstillende (Ponterotto & Ruckdeschel, 2007). På bakgrunn av faktoranalyse av spørsmålene innenfor hver variabel, ble spørsmål 13(ASA) og 15(RSA), i del 2, fjernet for å gi best mulig alphascore. Selv etter disse endringene ble ikke alphascore for RSA (.55) tilfredsstillende, mens ASA gikk fra .61 til .68 og derfor til tilfredsstillende verdi.

Utfordringen med lav alphascore på RSA, er at dette kan påvirke resultater knyttet til denne variabelen videre i undersøkelsene og dermed resultater som inkluderer denne variabelen.

For å undersøke korrelasjonen mellom variablene i undersøkelsen, ble det gjennomført en korrelasjonsanalyse ved bruk av Pearson's r, resultater fra denne er presentert i tabell 3.

Pearsons r varierer mellom -1 og 1 . Tallet viser korrelasjonens styrke i positiv og negativ retning. Ingen korrelasjon gir 0 . Desto nærmere 1 eller -1 er, desto sterkere er sammenhengen mellom dem (Lund, 2008).

For å undersøke sammenhengen mellom de aktuelle variablene(uavhengig/avhengige) ble det foretatt en multippel regresjonsanalyse. Signifikansnivået i denne analysen ble satt til .05 (95%).

Med bakgrunn i de signifikante resultatene fra regresjonsanalysen ble den indirekte effektene av aktuelle mediatorer undersøkt i Sobels-test (tabell 5). Sobels-test har signifikant Z-score over 1.96. Signifikansnivå for denne testen er også satt til $p = .05$ (95%).

4.5 Etiske vurderinger

Hensynet til etiske prinsipper er grunnleggende i all forskning, hvorav også i denne studien. Alle forskere er pliktig å sikre at forskningen skjer etter anerkjente forskningsetiske retningslinjer og normer.

I Norge er det de ulike nasjonale forskningsetiske komiteene som vurderer forskningsprosjekter knyttet til de ulike forskningsområdene. Denne studien kan sees innenfor flere fagområder, da det behandles data om mennesker og deres personlige oppfatninger, behov og emosjoner. Siden denne studien er av anonym karakter, og personvernopplysninger ikke kan knyttes tilbake til enkeltpersoner i etterkant av studien, ble studien rapportert inn til NSD – Nasjonalt senter for forskningsdata og ingen ytterligere instanser. Alle forskningsprosjekter som tar for seg behandling av personopplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere enkeltpersoner, skal ifølge personopplysningsloven meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Ringdal, 2018).

Etter dialog med NSD knyttet til ulike forskningsetiske spørsmål, ble studien godkjent og registrert inn hos dem.

De etiske retningslinjene i Helsinkideklarasjonen (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014) har vært styrende for de etiske hensyn og vurderinger i forbindelse med innsamling av datamateriale i studien. Datamateriale ble i studien innhentet skriftlig gjennom spørreundersøkelse. I den forbindelse var det nødvendig å gi hver elev et respondentnummer, det ble derfor benyttet klasselister. Disse ble hentet ut fra skolen, og forvaltet, av kontaktlærer eller faglærer, og til enhver tid oppbevart separat fra de innkommende spørreundersøkelsene. Dette for å ivareta anonymitet og personvernopplysninger på en forsvarlig måte.

I prosessen var det også viktig å ta hensyn til at ansvarlig forsker, også er faglærer for gruppen av respondenter i denne undersøkelsen, det ble derfor vurdert å gi kontaktlærere hovedansvaret for håndtering av klasselister og samtykkeskjema, for å unngå at elever skulle påvirkes av sitt forhold til faglærer i vurdering av deltakelse i prosjektet. NSD påpekte også at det var viktig å ivareta frivillig deltakelse i prosjektet, og at elevene ikke måtte føle at de hadde noen form for forpliktelse til å delta på grunn av relasjonen til faglærer. Det ble derfor sett på som hensiktsmessig at ansvarlig forsker var sekundær i første informasjonsrunde om studien og innhenting av samtykkeskjema. Det kan i ettertid vurderes hvorvidt besvarelsene til den enkelte elev påvirkes av deres forhold til faglærer i det aktuelle undersøkte faget. Denne sammenhengen ble også påpekt av NSD. Opplysninger innhentet i kraft av sin stilling kan ikke, uten videre, videreføres til forskningsprosjektet, dersom de er taushetsbelagte, og opplysninger innhentet i forskningsprosessen kan ikke uten videre tas med inn i arbeidsforholdet.

4.6 Diskusjon av metode

I dette kapitlet vil styrker og svakheter i oppgaven bli diskutert. For å kunne vurdere om resultatene er holdbare er det viktig å vurdere metodisk tilnærming og studiedesign, databehandling og analyse, validitet og reliabilitet og generaliserbarhet.

4.6.1 Metodisk tilnærming og analyse

Hensikten med studien var å se på sammenhengen mellom multidimensjonal autonomistøtte, tilfredsstillelse eller frustrasjon av de tre grunnleggende behovene og hvordan dette påvirker de tre ulike emosjonene fornøyelse, angst og kjedsomhet.

Det ble valgt kvantitativ metode, noe som er egnet til å studere sammenheng mellom fenomener (Ringdal, 2018). Kvantitative studier gir mulighet for bredde med sine store representative utvalg, og sammenlignbare og strukturerte informasjon. Man mister imidlertid nærheten til det som studeres og dermed også muligheten til detaljert og dyp informasjon (Ringdal, 2016). Om målet hadde vært å få nær og detaljert informasjon hadde det vært mer hensiktsmessig å benytte kvalitativ metode.

For å utføre studien ble det valgt et tverrsnittdesign. En tverrsnittstudie kan gi en beskrivelse av populasjonen utvalget er trukket fra, og er vanlig å bruke ved spørreundersøkelse som gjennomføres på ett gitt tidspunkt, med et stort representativt utvalg (Ringdal, 2018). Å benytte et kvantitativt tverrsnittdesign var av disse grunnene godt egnet til å svare på forskningsspørsmålet. Svakheten med en tverrsnittstudie er imidlertid at det kun gir status på et gitt øyeblikket og således ikke er egnet til å konkludere om prosesser som foregår over tid (Ringdal, 2016). En av de største utfordringene med tverrsnittdesign er imidlertid at det er umulig å vurdere kausalitet og i hvilken retning sammenhengene går (Webb et al., 2017).

Forskere har foreslått at elevenes egenrapportering om deres persepsjon er mer konkrete enn estimer gjort ut fra observasjon (Peterson & Swing, 1982; Peterson et al., 1984). I denne studien er det elevenes egenrapportering, gjennom besvarelse av spørreskjema, som er grunnlaget for forskningsdata. Hvorav spørreskjemaets tre deler er satt sammen av allerede fagfellevurderte og godkjente spørreskjema.

4.6.2 Databehandling og analyse

Korrelasjonsanalyse ble brukt som verktøy for å vise korrelasjonen mellom variablene. Korrelasjon er et statistisk mål på hvor mye to målbare størrelser henger sammen med hverandre (Lund, 2008). Regresjonsanalyse er et hensiktsmessig analyseverktøy å bruke når målet er å koble et sett med potensielle forklaringsvariabler til en responsvariabel og er en mye brukt analysemetode i helseforskning (Thoresen, 2017).

Gjennom analyser av materialet fra spørreundersøkelsen viste det seg at de tre dimensjonene av autonomistøtte ikke ga de utslagene vi ønsket, og vi ble derfor nødt til å bruke autonomistøtte som en samlet variabel og ikke en tredelt variant i videre undersøkelser. Det må derfor sees videre på hvordan dette kan løses for fremtidige studier. Dette vil derimot ikke blir prioritert i denne omgang.

Signifikansnivået i denne studien er satt til $< .05$, noe som indikerer at det er 5% sannsynlighet at sammenhengen skyldes tilfeldigheter og at nullhypotesten blir forkastet ved en feil, og at det blir begått en type I-feil (Ringdal, 2018). Sannsynligheten for å gjøre en type I-feil øker med økende p-verdi, og signifikansnivået kunne vært satt til $p=.01$ for å unngå dette. Det ble allikevel beholdt en p-verdi på $.05$, da dette er mest vanlig å benytte (Lund, 2008).

4.6.3 Validitet og reliabilitet

I denne studien ble det benyttet allerede eksisterende og validerte måleverktøy, spørreskjemaet ble satt sammen av de tre aktuelle måleverktøyene. Det er likevel nødvendig å si noe om vurderingen av måleverktøyene (Ringdal, 2018). Validitet sier noe om et måleinstrument måler det det er tenkt å måle, mens reliabilitet angir om gjentatte målinger gir samme resultat (Ringdal, 2018). Fenomenene ønsket undersøkt i denne studien lar seg ikke undersøke og bekrefte via laboratorietester, det ble derfor valgt spørreskjema som metode for å innhente informasjon og gi fenomenene en skåre. Ved valg av denne metoden er det viktig å vurdere hvorvidt måleinstrumentene fanger opp fenomenet man ønsker å betrakte.

I denne studien var det nødvendig å oversette to av måleverktøyene fra engelsk til norsk. Dette ble gjennomført i en trinnvis prosess hvor spørsmålene første ble oversatt fra engelsk til norsk, for så å reversere denne prosessen og oversette alt fra norsk tilbake til engelsk. I denne prosessen er det viktig å være bevisst på at spørsmålenes hensikt og formål med måleverktøyet kan endres og derfor kan man stille spørsmål ved

Begrepsvaliditeten ble testet via faktoranalyse, gjennom å undersøke hvorvidt de ulike delene av undersøkelsen og de aktuelle spørsmålene faktisk målte det som var ønsket.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført på en gruppe ved en anledning for hver gruppe, reliabiliteten til studiens data kan jo derfor vurderes opp mot om man hadde fått andre resultater hvis man hadde hatt flere måletidspunkter. Respondentene kan på ulike tidspunkt,

om mulig, gi ulike besvarelser på samme undersøkelse. Det er ikke kjent at lignende undersøkelse er gjennomført tidligere, og man kan derfor ikke påstå at interreliabiliteten er høy. Dette må eventuelt undersøkes og kommenteres i kommende studier av samme sort.

Spørreundersøkelsen kunne vært vurdert gjennomført digitalt, med elevene sittende på sine faste plasser i klasserommet for å oppnå en tydeligere individuell besvarelse. Utfordringen ved gjennomføringen i kroppsøvingssalen var at elevene ble sittende noe “fritt” rundt i salen hvorav noen elever noe nært hverandre, med mulighet til å diskutere besvarelsene sine med andre medelever.

I denne studien ble det benyttet elever ved en aktuell ungdomsskole hvor ansvarlig forsker har et arbeidsforhold fra tidligere, det bør derfor tas hensyn til at dette kan ha påvirket besvarelser fra respondentene. Prosessen med besvarelser og håndtering av data ble derimot forsøkt adskilt fra ansvarlig forsker, og andre ble involvert i innsamlingsprosessen. Dette kunne selvfølgelig vært vurdert gjort på andre måter, for å sikre best mulig uavhengige besvarelser.

Som nevnt tidligere, kan hver enkelt elev oppfatte situasjoner og kontekster svært ulikt. Undersøkelsen er gjort på elevene høstsemesteret 2021, fordelt over ukene 39-43, noe som tilsier at semesteret er i første fase. Dette kan være aktuelt å nevne da elevene i 8.trinn har begynt på helt ny skole og fått relativt liten tid til å bli kjent med lærer og faget, mens elevene i de øvrige trinnene kan ha opplevd endring knyttet til for eksempel lærere, og dermed gir grunnlag for elevenes rapportering og studiens resultater.

4.6.4 Generaliserbarhet og skjevhet i utvalget

Da undersøkelsen ble gjennomført, ble det gjennom valg av innsamlingsmetode og bearbeidelse av utvalget, tilstrebet å sitte igjen med et mest mulig representativt utvalg fra den aktuelle aldersgruppen i undersøkelsen. Av respondentene som besvarte undersøkelsen var tyngden av besvarelser på 8.trinn, og noe mindre svarprosent på 9 - 10.trinn. Av 201 besvarte undersøkelser er det 98 besvarelser fra 8.trinn, 46 for 9.trinn og 57 for 10.trinn. Altså er 48,8% av respondentene i utvalget 8.trinnselever. Dette vil representere en skjevhet i utvalget. Det endelige utvalget består av 55,2% gutter (110 stk.) og 44,8% jenter (90 stk.).

Utvalget i studien er hentet fra en ungdomsskole, og her kan det diskuteres hvorvidt et utvalg fra en skole er med på å gi generaliserbare resultater. For å kunne generalisere bør man videre gjennomføre lignende undersøkelser med utvalg fra flere ulike skoler i ulike demografiske områder. Resultatene i denne studien vurderes likevel til å kunne overføres til andre lignende institusjoner og kontekster, men hvorvidt den kan overføres til andre type institusjoner og kontekster er ikke vurdert her.

5.0 Resultater

5.1 Deskriptiv statistikk

Gjennomsnittsalderen for utvalget er 13,64 år med en liten overvekt av gutter (55,2%) (Tabell nr.1). Hovedtyngden av respondentene er 8.klassinger (48,8%) og den største andelen er 13 år (40,8%).

Tabell 1. *Sosiodemografiske karakteristika for utvalget (N=201)*

Karakteristika			
Kjønn (N, %)	Jente	90	44.8%
	Gutt	111	55.2%
Trinn (N, %)	8.trinn	98	48.8%
	9.trinn	46	22.9%
	10.trinn	57	28.4%

Tabell 2. *Deskriptiv statistikk*

Variabel	M	SD	Skewness	Kurtosis	Scale
ASTotal	4.83	1.02	-.42	-.15	1-7
ASC	4.97	1.22	-.49	-.12	1-7
ASP	4.99	1.07	-.44	-.27	1-7
ASO	4.53	1.10	-.19	-.13	1-7
ASA	3.16	0.88	-.44	.14	1-5
AFR	3.07	0.88	.18	-.57	1-5
RSA	3.61	0.77	.02	-.63	1-5
RFR	1.98	0.82	.79	.05	1-5
CSA	3.85	0.90	-.73	.06	1-5
CFR	2.23	0.94	.52	-.26	1-5
Fornøyelse	3.62	1.10	-.66	-.28	1-5
Angst	2.41	1.17	.59	-.56	1-5
Kjedsomhet	2.38	1.18	.77	-.28	1-5

Elevene rapporterer høy gjennomsnittsscore på autonomistøtte (4.83). Hvorav alle de tre dimensjonene har høy gjennomsnittsscore med prosess-støtte (4.99), kognitiv støtte (4.97) og organisatorisk støtte (4.53). Scoren på tilfredsstillelse av behovene er tilnærmet lik, men noe lavere på tilfredsstillelse av autonomibehovet (3.16). Ser vi på frustrasjon av behovene er scoren høy på frustrasjon av autonomibehovet (3.07), men er betydelige lavere på frustrasjon av tilhørighets (1.98) - og kompetansebehov (2.23). Undersøkelsen viser også at elevene rapporterer høy gjennomsnittsscore på opplevd fornøyelse (3.62) og lavere på angst (2.41) og kjedsomhet (2.38).

Tabell 3. Cronbach alpha verdier (uthevet) og resultater fra Pearsons korrelasjonsanalyse mellom variablene.

Variabler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.ASTotal	.88									
2.ASA	.66**	.68								
3.AFR	-.54**	-.56**	.69							
4.RSA	.36**	.39**	-.24**	.55						
5.RFR	-.19**	-.10**	.21**	-.39**	.73					
6.CSA	.39**	.53**	-.44**	.53**	-.38**	.82				
7.CFR	-.33**	-.29**	.47**	-.39**	.43**	-.71**	.76			
8.Fornøyelse	.65**	.73**	-.59**	.47**	-.27**	.67**	-.49**	.93		
9.Angst	-.27**	-.31**	.48**	-.36**	.49**	-.61**	.69**	-.51**	.85	
10.Kjedsomhet	-.66**	-.66**	.61**	-.37**	.23**	-.49**	.35**	-.81**	.36**	.90

Tabellen over viser at alle variablene på frustrasjon av behovene har en negativ korrelasjon med autonomistøtte, dette gir støtte for hypotese 2. Mens hypotese 1 støttes med resultatene som viser at tilfredsstillelse av behovene har en positiv korrelasjon med autonomistøtte. De to negative emosjonene angst og kjedsomhet viser en negativ korrelasjon til autonomistøtte, mens det motsatte er tilfellet for den positive emosjonen fornøyelse.

Videre kan vi lese av oversikten i tabell 3 at det er en negativ korrelasjon mellom frustrasjon av behovene og fornøyelse, mens samme følelse korrelerer positivt med tilfredsstillelse av de ulike behovene. Dette gir støtte til hypotese 3. Mens hypotese 4 støttes ved resultatene som

viser en negativ korrelasjon mellom angst og kjedsomhet, og tilfredsstillelse av behovene, og positiv korrelasjon med frustrasjon av behovene.

5.2 Bivariate analyser

Undersøkelsen av tallmaterialet gjennom multippel regresjonsanalyse viser hvordan de ulike behovene påvirkes av autonomistøtte og hvordan behovene igjen påvirker de ulike emosjonene (tabell 4). Vi ser her at den forklarte variansen fra ASTotal er størst når det kommer til tilfredsstillelse og frustrasjon av autonomi, altså ASA ($R^2=.43$) og AFR ($R^2=.09$), og betydelig lavere for de andre behovsvariablene. Alle resultatene i denne bolken er signifikante (signifikansnivået er satt til 5%, 0,05, og gir et konfidensintervall på 95%) og støtter opp om resultatene fra korrelasjonsanalysen i form av negativ/positiv respons på de ulike behovene knyttet til opplevd autonomistøtte og dermed hypotese 1 og 2.

I bolk to, hvor vi har undersøkt hvordan tilfredsstillelse eller frustrasjon av de ulike behovene påvirker fornøyelse, er det en signifikant sammenheng mellom tilfredsstillelse autonomi og kompetanse, frustrasjon av autonomi, og fornøyelse. Vi ser at den største påvirkningen rapporteres fra tilfredsstillelse av autonomi hvor $R^2 = .53$ av variasjonene i fornøyelse, skyldes endringer i oppfattet tilfredsstillelse av behovet autonomi. Også behovet av oppfattet tilfredsstillelse av kompetansebehovet har en høy påvirkning på fornøyelse ($R^2 = .44$). Dette er noe lavere, men signifikant, for frustrasjon av behovet for autonomi ($R^2 = .34$). Med disse resultatene støttes delvis hypotese 3, gjennom resultater som tilsier at tilfredsstillelse av autonomi og kompetanse og frustrasjon av autonomi påvirker følelsen av fornøyelse, men det er ingen signifikant påvirkning fra de aktuelle andre variablene i denne bolken.

I bolk tre, hvor behovene ble undersøkt opp mot følelsen angst viser analysen at det er fire signifikante resultater også her (Frustrasjon av alle tre grunnleggende behovene). Med størst forklart varians fra frustrasjon av kompetansebehovet til angst ($R^2 = .48$). Dette gir grunnlag for å si at også hypotese 4 også bare delvis støttes, da frustrasjon av de tre behovene har en positiv sammenheng, og tilfredsstillelse av kompetansebehovet har en negativ sammenheng med angst. Den negative sammenhengen mellom tilfredsstillelse av autonomi og tilhørighet og angst er derimot ikke signifikante.

I siste bolk knyttet til kjedsomhet er det to signifikante resultater (tilfredsstillelse av autonomibehovet og frustrasjon av autonomibehovet), hvorav variansen fra tilfredsstillelse av autonomibehovet til fornøyelse er størst ($R^2 = .43$). Dette støtter, igjen, kun delvis opp om

hypotese 4, da det er ikke signifikante resultater knyttet til de resterende variablene og kjedsomhet.

Tabell 4 Regresjonsanalyse resultater

Avhengige variabler	Uavhengige variabler	R²	B	Sig.
<u>Behov</u>	<u>Autonomistøtte</u>			
ASA	ASTotal	.43	.565	.000
AFR		.29	-.467	.000
RSA		.13	.268	.000
RFR		.04	-.151	.008
CSA		.15	.344	.000
CFR		.11	-.301	.000
<u>Emosjoner</u>	<u>Behov</u>			
Fornøyelse		.67		.030
	ASA	.53	.549	.000
	RSA	.22	.114	.121
	CSA	.44	.329	.000
	AFR	.34	-.218	.002
	RFR	.07	-.049	.444
	CFR	.24	-.051	.501
Angst		.57		.158
	ASA	.10	.031	.709
	RSA	.13	.022	.794
	CSA	.37	-.242	.015
	AFR	.23	.241	.002
	RFR	.24	.297	.000
	CFR	.48	.453	.000
Kjedsomhet		.54		.000
	ASA	.43	-.532	.000
	RSA	.14	-.109	.243
	CSA	.24	-.130	.171
	AFR	.37	.452	.000
	RFR	.05	.112	.229
	CFR	.13	-.065	.500

Tabell 5 viser resultatene fra testen av behovenes indirekte effekt (medieringseffekt) på emosjonene. Alle resultatene her viser signifikant Z - (< 1.96) og p -score (signifikansnivå .05 (95%)). Dette vil si at alle mediatoene i testen har en indirekte påvirkning på emosjonene, noe som støtter studiens hypotese 5. Den sterkeste medieringen ser vi fra autonomistøtte via fra tilfredsstillelse av autonomibehovet til fornøyelse ($Z = 9.51$) og kjedsomhet ($Z = 8.69$), men også frustrasjon av behovet for autonomi har en tydelig medieringseffekt mot fornøyelse ($Z = 7.23$), angst ($Z = 5.89$) og kjedsomhet ($Z = 6.96$). Lavest mediering er det fra autonomi via frustrasjon av tilhørighetsbehovet til angst ($Z = 2.54$).

Medieringene viser at det å være autonomistøttende har en indirekte effekt på emosjonene via tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene og mindre frustrasjon knyttet til ulike behov.

Tabell 5 Resultater Sobels -test

Uavhengig variabel	Mediator	Avhengig variabel	Z	p
ASTotal	ASA	Fornøyelse	9.51	.000
		Kjedsomhet	8.69	.000
	AFR	Fornøyelse	7.23	.000
		Angst	5.89	.000
		Kjedsomhet	6.96	.000
		Angst	2.54	.01
	CSA	Fornøyelse	5.38	.000
		Angst	5.22	.000
	CFR	Angst	4.60	.000

6.0 Diskusjon

6.1 Oppsummering av resultater

Resultatene i studien viser at opplevd autonomistøtte hos elevene er positivt assosiert med tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene, og gir en mindre følelse av frustrasjon av de samme behovene. Utvalget rapporterer videre at opplevd frustrasjon av de tre behovene alle har positiv sammenheng med angst, mens frustrasjon av autonomibehovet i tillegg fører til kjedsomhet. Tilfredsstillelse av autonomibehovet viser resultatene i studien derimot at fører til at respondentene føler på glede/fornøyelse, og mindre kjedsomhet. Tilfredsstillelse av kompetansebehovet medfører mindre følelse av angst og har en positiv påvirkning på glede/fornøyelse. I studien har, noe overraskende, tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet ingen signifikant sammenheng med de ulike emosjonene.

6.2 Diskusjon av funn

For å skape og opprettholde et godt læringsmiljø gjennom undervisningsstrategier som engasjerer og motivere elever til læring, er det interessant å se på hva det er som påvirker et slikt læringsmiljø og hvordan elevene påvirkes av ulike former for undervisningsstrategier/metoder. Bakgrunnen for denne studien har vært ønsket om å identifisere hvordan autonomistøtte påvirker psykologiske behov og emosjoner. I diskusjonsdelen vil derfor fokuset være å diskutere funn i studien ut fra aktuell problemstilling, men også relatere dette videre til hvordan emosjoner kan påvirke elevens læringsprosess. Målet med denne studien var å undersøke følgende problemstilling: *Hvilke sammenhenger er det mellom de ulike dimensjonene av autonomistøtte, tilfredsstillelse og frustrasjon, av de tre grunnleggende psykologiske behovene, og ulike emosjoner hos elever i kroppsøving på ungdomsskolen?* For å tydeliggjøre hva studien ønsket å undersøke ble det videre formulert fem aktuelle hypoteser. Disse vil, sammen med problemstilling, gi grunnlag for følgende diskusjon.

6.2.1 Autonomistøtte og behov

Tidligere har, - autonomistøtte kun vært referert til som en dimensjon, mens senere forskning har argumentert for å dele opp autonomistøtte i tre dimensjoner (Stefanou et al., 2004). De tre aktuelle dimensjonene omfatter organisatorisk-, prosess-, og kognitiv-støtte. Organisatorisk autonomistøtte som kan sees på som valgmuligheter knyttet til type øvelser, lokalitet for gjennomføring av øvelsen og metoder benyttet for å gjennomføre øvelsen. Autonomistøtte knyttet til prosess handler om lærerens evne til å gi relevant informasjon og veilede elevene i gjennomføringen av øvelsene. Kognitiv autonomistøtte forklarer hvordan elevene oppfatter lærerens tillit til, og interesse for, deres meninger og behov (Stefanou et al., 2004).

Autonomistøtte står sentralt i diskusjonsdelen, og selv med bakgrunn i utfordringen ved å benytte de tre dimensjonene hver for seg i analysedelen av studien, vil disse fortsatt være aktuelle hver for seg. Dette fordi tidligere studier henviser til denne tredimensjonale autonomistøtten som viktig for elevers oppfatning, motivasjon og læring i faget (Stefanou et al., 2004). Elevene har, i undersøkelsen, besvart spørsmål knyttet til hver av dimensjonene, og resultatene viser at deres opplevde støtte av alle de tre dimensjonene er over middels. Alle tre viser en gjennomsnittsverdi opp mot 5 (skala 1-7), med lavest resultat på organisatorisk støtte. Elevene opplever altså at de får god autonomistøtte gjennom kognitiv- og prosess-støtte. Dette kan si oss at elevene opplever en positiv relasjon til lærerne sine og får god veiledning og støtte knyttet til aktiviteter. Lærerne virker derfor å gi elevene mulighet til å utforske øvelser og effekten av disse, samtidig som de veileder elevene til forståelse og videre utvikling. For å kunne gi hver enkelt elev en slik oppfølging kreves det en relasjon til elevene som gir et utgangspunkt for å møte dem på deres nivå og en måte som imøtekommes hos den enkelte. Man kan derfor se en klar sammenheng mellom elevenes opplevde kognitive autonomistøtte fra læreren og til følelsen av prosess-støtte. Da lærerens tillit til eleven og dens egenskaper til å gjøre sitt beste, og gjennom å gi dem mulighet til å uttrykke sine meninger og forstå deres behov, er sentrale elementer for en god relasjon. Elevene opplever noe mindre å ha muligheten til å kunne velge aktivitet, utstyr og sted for gjennomføring av aktiviteten (Tilga et al., 2017). Dette kan derimot begrense seg automatisk på grunn av tilgang på utstyr og fasiliteter for aktiviteter som igjen kan påvirkes av økonomi og årstider. I Norge i dag er det slik at hver enkelt skole i kommunene gis et budsjett, dette påvirkes noe av skolen behov, men kanskje aller mest av den enkeltes kommune økonomi. Det vil derfor kunne være store forskjeller fra kommune til kommune, og noen ganger også skolene mellom, for hvor mye midler de har tilgjengelig til utstyr. Fasiliteter knyttet til

undervisningen kan tilsvarende variere mye, og er også påvirket av kommunens økonomi og fasiliteter. Samarbeid med frivillighet, næringsliv og andre aktuelle aktører knyttet til fasiliteter og utstyr, kan også utgjøre forskjeller. Noe som har blitt gitt et fokus i senere tid er behovet knyttet til nyhetsfaktor (González-Cutre et al., 2016), altså følelsen av å bli presentert for nye nytt, og gi følelsen av variasjon. I kroppsøving kan elevene oppleve at det presenteres mange av de samme øvelsene, spesielt hvis fasiliteter og utstyr kan virke begrensende for læreren i planlegging og gjennomføring av aktiviteter. Lærere kan derimot skape endring gjennom å skape endringer i allerede eksisterende og gjennomførbare øvelser (Sylvester et al., 2014).

Resultatene viser at alle sammenhengene mellom autonomistøtte og utfall på behovene er signifikante og støtter opp om hypotese 1, som predikerer en positiv sammenheng mellom opplevd autonomistøtte og tilfredsstillelse av behovene, og en negativ sammenheng mellom opplevd autonomistøtte og frustrasjon av behovene. Ntoumanis (2005) og Standage et al. (2005) viste gjennom sine studier at opplevd autonomistøtte fra lærer er relatert til tilfredsstillelse av behovene (Ntoumanis, 2005; Standage et al., 2005). Når det gjelder tilfredsstillelse av behovene rapporterer resultatene relativt like tall på frustrasjon/tilfredsstillelse av autonomibehovet, mens frustrasjon av kompetanse og tilhørighet er relativt lave i forhold til tilfredsstillelse av de samme behovene.

6.2.1.1 Autonomistøtte og autonomibehovet

Lærerens autonomistøttende atferd ser ut til å være spesielt viktig for autonomifølelsen til elevene (Pihu et al., 2008). Lærerne i denne studien har ikke mottatt noen form for direksjoner for hvordan undervisningen skal tilrettelegges, og de har kun undervist som normalt i forkant av undersøkelsen. I perioden har derimot fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020) blitt innført med full styrke, etter at skolehverdagen i en lang periode var preget av koronasituasjonen. I fagfornyelsen (LK-20) står det tydelig at man skal legge til rette for å stimulere elevenes utforskertrang og fokusere på elevmedvirkning. Dette kan antas å ha gitt lærerne noen føringer for undervisningsplanegging, gjennomføring og vurdering, som kan påvirke resultatene i denne studien. Gagné & Deci(2015) sier at autonomi handler om behovet for å selv kunne regulere/bestemme sine handlinger, og grunnlaget for handlingene (Gagné & Deci, 2005). Handlinger og/eller oppførsel som er selvbestemt og henger sammen med interesse og verdiene til den enkelte, vil derfor kunne tilfredsstille

behovet for autonomi. Altså vil lærerens fokus på elevmedvirkning gjennom medbestemmelse og gjennom medbestemmelse la elevene selv utforske metoder og aktiviteter og dermed stimulere utforskertrangen deres, kunne påvirke følelsen av autonomi. Alterman et al., (2014) sier noe om hvilken motivasjon en lærer har for å skulle gi autonomistøttende undervisning (Aelterman et al., 2014). Dette er jo et utgangspunkt for at elevene skal oppfatte denne formen for støtte i undervisningen, at læreren er villig og motivert for å tilnærme seg undervisningen og relasjonen elev-lærer med metoder som oppfattes som autonomistøttende.

Studier på autonomistøttende undervisningsmiljø indikerer at elevenes opplevde autonomifølelse øker når lærere (1) unngår et klassemiljø er tvangspregget og eleven føler på tvang til å delta i aktiviteter (2) viser forståelse for elevenes perspektiv og emosjoner (3) tilbyr en relevant begrunnelse for aktiviteten (4) tilbyr valg knyttet til oppgave, mål, arbeidsmetoder og vurderingsmetode og (5) tillater elevene å kritisere og uttrykke negative emosjoner (How et al., 2013).

Elevene rapporterer over middels høy oppfattet autonomistøtte ($M=4.83$ av 7) og hver enkelt dimensjon viser også høy gjennomsnittsscore, med høyest score på kognitiv- ($M=4.97$) og prosess-støtte ($M=4.99$), og noe lavere på organisatorisk støtte ($M=4.53$). Elevene i studien rapporterer altså at de opplever høy andel av autonomistøtte fra lærer(-ne) i kroppsøving, og resultatene viser, som flere tidligere studier (Fierro-Suero et al., 2020; Koka et al., 2021; Tilga et al., 2017) at autonomistøttende undervisningsmetoder har en positiv innvirkning på de tre psykologiske behovene, gjennom høyere tilfredsstillelse og mindre frustrasjon av behovene hos elevene.

Noe interessant her er at elevene svarer at de opplever relativt høy tilfredshet ($M=3.16$) samtidig som de opplever nesten tilnærmet lik frustrasjon ($M=3.07$) av autonomibehovet. Det kan om mulig vurderes dit at besvarelsene er noe delt, at en gruppe av elevene opplever høy tilfredsstillelse av autonomibehovet, mens en annen tilnærmet like stor gruppe opplever frustrasjon av behovet. Det er slik at eleven opplever både tilfredsstillelse og frustrasjon innenfor dette behovet, noe som er interessant i seg selv, og kan om mulig sees i sammenheng med at elever oppfatter kontekster og faget ulikt. I denne sammenheng kan det videre være interessant å se hvordan de ulike gruppene (klasser/alder/kjønn) rapporterer, for å kunne identifisere årsakssammenhenger. Elevene undervises for eksempel av ulike lærere,

noe som kan spille inn på de ulike rapporteringene. Men disse sammenhengene vil vi ikke gå videre inn på i denne studien.

Resultatene viser at både frustrasjon ($R^2 = .43$) og tilfredsstillelse ($R^2 = .29$) av behovet påvirkes betraktelig mer av oppfattet autonomistøtte enn de andre behovene. Dette støtter opp under tidligere forskning som tilsier at autonomistøtte er utslagsgivende for elevers følelse av autonomi (Fierro-Suero et al., 2020; Koka et al., 2021; Tilga et al., 2017).

6.2.1.2 Autonomistøtte og kompetansebehovet

Kompetansebehovet, som handler om å føle evne og mestring (Vansteenkiste et al., 2020), viser resultatene at påvirkes av autonomistøttende atferd fra lærer. Elevene i studien rapporterer at de opplever høyere grad av tilfredsstillelse ($M=3.85$) enn frustrasjon ($M=2.23$), av kompetansebehovet. Aktiviteter som gjør at eleven føler seg kapabel og handler effektivt, tilfredsstiller behovet for kompetanse (White, 1959). Elevene må oppfatte oppgavene/aktivitetene som meningsfulle og at de har en verdi (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Utfordringen her er at det finnes mange ulike utgangspunkt og forutsetninger i en gruppe med elever. Opplevd autonomistøtte fra læreren vil ha en positiv effekt på opplevd kompetanse og det motsatte, vil gi en følelse av manglende kompetanse. For å tilfredsstille av kompetansebehovet viser tidligere forskning til metoder som å gi elevene ulike former for valgmuligheter, gi konstruktive tilbakemeldinger underveis og sammen med eleven evaluere/vurdere prosessen (Koka et al., 2021). Dette knytter autonomistøtte til tilfredsstillelse og frustrasjon av kompetanse behovet. Ved følelsen av manglende støtte og tilbakemeldinger knyttet til prosess, vil elevene kunne oppleve lavere grad av kompetanse og få liten forståelse for hvordan de videre kan utvikle sin kompetanse (Tilga et al., 2017). Kompetansebehovet påvirkes, i denne studien, relativt likt på tilfredsstillelse ($R^2 = .15$) og frustrasjon ($R^2 = .11$) ut fra opplevd autonomistøtte, dette er en betydelig mindre påvirkningskraft enn vi ser i forrige bolk med autonomistøtte og utfall på tilfredsstillelse/frustrasjon av autonomibehovet.

6.2.1.3 Autonomistøtte og tilhørighet

Respondentene rapporterer relativt stor opplevd tilfredsstillelse ($M=3.61$) og lite frustrasjon ($M=1.96$) av tilhørighetsbehovet. Resultatene tilsier at det behovet som viser lavest korrelasjonsverdi med autonomistøtte fra læreren, er frustrasjon av tilhørighet. Det kan derfor

se ut som lærerens autonomistøtte er viktig for tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet, og for lav frustrasjon. Det kan også være andre variabler som frustrerer tilhørighetsbehovet. Man kan tenke seg at i alderen til gruppen som er spurt, er relasjonen til venner og medelever svært sentral, og det kan derfor antas at behovet kan frustreres mer betydelig av denne gruppen enn fra lærer-elev. Altså vil følelsen av mangel på tilhørighet i elevgruppen kunne bidra til mer frustrasjon av tilhørighetsbehovet enn lærer-elev relasjonen. Mangelen på tilhørighet, fordi man ikke kjente noen i klassen, har blitt forbundet med angst og var en av grunnene for å ikke delta i kroppsøving (Mitchell et al., 2015). Det kan derimot tolkes, ut fra resultatene, at det er viktig for elevene å føle på en god relasjon til lærer, og at denne relasjonen er viktig for å føle på tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet. Det er studier som sier noe om hvordan læreren kan legge til rette for at elevene skal føle på tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet gjennom å legge til rette for samarbeidsøvelser i grupper med et felles mål, delta i øvelsene selv, og å vise interesse for elevens liv utenom skolekonteksten (González-Cutre et al., 2018).

Majoriteten av elevene som har besvart undersøkelsen er 13 år og går i 8.trinn. Dette er elever som akkurat har startet på ungdomsskoletrinnet og ikke nødvendigvis har opparbeidet seg en dyp relasjon til lærer og medelever. På den aktuelle ungdomsskolen kommer elevene fra fem ulike barneskoler, hvor de på ungdomsskolen blir satt sammen i ulike klasser med blanding av elever fra de ulike barneskolene. Dette er dimensjoner som kan spille inn på resultatene knyttet til behovet for tilhørighet.

6.2.2 Behov og emosjoner

Elever kan føle på mange ulike emosjoner knyttet til undervisningshverdagen sin, de kan for eksempel føle på spenning knyttet til skolehverdagen, håp knyttet til suksess, stolthet over prestasjoner, overraskelse knyttet til nye oppdagelser, angst for å mislykkes, flauhet knyttet til dårlige vurderinger eller kjedsomhet underveis i undervisningsøkter (Pekrun, 2017).

Kroppsøvingstimer kan av elever sees på som morsomme og hyggelige, men kan også trigge negative emosjoner som angst og kjedsomhet (Barkoukis et al., 2005). Kroppsøvingsfagets normative vurderingsform, kan skape bekymringer hos den enkelte elev knyttet til egen kompetanse i forhold til medelever (Yli-Piipari et al., 2009). Lærere bør ta hensyn til betydelige indikatorer på kjedsomhet og angst når de planlegger aktiviteter og instruksjonsstrategier. Og disse bør ha som mål å redusere erfaringer knyttet til negative

emosjoner, samtidig som målet bør være å skape flere erfaringer knyttet til positive emosjoner (Lye & Kawabata, 2021). Basert på at tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene generer positive emosjoner og det motsatte for frustrasjon av behovene (Flunger et al., 2013; Ryan & Deci, 2001), noe som også er antatt i hypotese 3 og 4, vil det her være interessant å diskutere funn i denne kategorien opp mot dette.

Når det gjelder emosjoner opplevd i kroppsøvingsteksten ser vi at respondentene i denne studien rapporterer middels opplevd angst og kjedsomhet ($M=2.41/2.38$ av 5) og i høyere grad opplevd fornøyelse ($M=3.62$ av 5). I studien er det ca. 10% flere gutter som har besvart undersøkelsen, enn jenter. Og vi vet fra tidligere studier at gutter har større opplevd kompetanse knyttet til faget kroppsøving (Klomsten, 2012). Dette er noe som kan spille inn på resultatene knyttet til disse tre variablene.

Tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet ser videre ut til ikke å påvirke noen av emosjonene i studien, da det ikke er noen signifikant påvirkning fra denne variabelen til noen av de tre emosjonene angst, kjedsomhet og fornøyelse. Det ser derfor ut som respondentene ikke forbinder dette behovet med noen av de gitte emosjonene. Dette kan vurderes dit hen at elevene forbinder andre emosjoner til tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet, enn de tre angitt i denne studien. Man skal her også være bevisst alphascoren til tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet (RSA), som i korrelasjonsanalysen ikke var tilfredsstillende.

I resultatene i denne studien ser vi at frustrasjon av alle de tre psykologiske behovene påvirker angstfølelsen, og størst påvirkning har frustrasjon av kompetansebehovet. De to andre behovene påvirker ikke angstfølelsen tilsvarende. Men det ser ut som å unngå at elevene føler på frustrasjon rundt behovene er svært sentralt for å unngå angstfølelsen i faget. Følelsen av å bli kontrollert og tvunget til å gjøre ting man ikke føler er ønskelige og lystbetonte, kan relateres til å føles på misnøye og skape en frykt/angst hos den enkelte (Leisterer & Jekauc, 2019). En annen sentral dimensjon her kan være angstfølelse knyttet til å ta egne valg, sette seg egne mål og formidle egne ønsker. I en kroppsøvingstime hvor man for eksempel blir tilbudt muligheten til å komme med forslag til aktiviteter i plenum, har forskning visst at elevene synes er utfordrende (Mitchell et al., 2015). Spesielt jenter har her rapportert følelsen av å ikke bli hørt og at guttene ofte fikk "siste ordet" i slike situasjoner (Gibbons & Humbert, 2008). Å gi valg i undervisningssituasjoner kan by på utfordringer, med tanke på at det er mange elever i en klasse med ulike preferanser til hva de synes er gøy og interessant, og derfor tilsvarende mange forslag/ønsker. Utfordringen her kan derfor være

å møte elevene på en måte som gjør at alle føler seg ivaretatt. Studien til Mitchell et al. (2015) viser til flere årsaker til negative emosjoner knyttet til valgsituasjoner, som at elever manglet selvtillit til å velge aktivitet, de mer kompetente elevene dominerte valgene og forsøk på å bidra med forslag/valg som ikke ble hørt (Mitchell et al., 2015). Alle disse punktene var forbundet med negative emosjoner knyttet til valgsituasjoner og frustrasjon av behovet for autonomi. Dette støttes opp av resultatene i denne studien, som viser til at frustrasjon av autonomibehovet er relatert til angst og kjedsomhet. Resultatene viser motsatt at tilfredsstillende av autonomibehovet ser ut til å være sentralt for å skape fornøyelse og for å unngå kjedsomhet blant elevene. Man bør derfor, som lærer, tilsynelatende tilstrebe å legge til rette for at valgsituasjoner blir gjennomført på en slik måte at de oppleves meningsfulle, rettferdige og ivaretar den enkelte elevs behov, for å unngå frustrasjon av autonomibehovet og angstfølelse hos elevene, og i stedet for gir følelsen av tilfredsstillende av autonomibehovet og dermed stimulere følelsen av fornøyelse. Dette kan relateres til alle de tre dimensjonene av autonomistøtte.

Tilfredsstillende av kompetansebehovet ser ut til å være viktig for følelsen av fornøyelse, og påvirker følelsen av angst negativt. Altså vil det å føle seg kompetent minske følelsen av angst og øke følelsen av fornøyelse. Dette kan sees i sammenheng med menneskers medfødte utforskertrang. I den klassiske, aristoteliske retningen av menneskelig utvikling, er mennesket forventet å tilstrebe psykologisk utvikling og integrering. Mennesket er her sett på som begavet med en medfødt trang til å utforske og utvikle sine interesser gjennom å søke utfordringer, oppdage nye perspektiver og internalisere og forvandle kulturell praksis (Hegge, 1978). Hvis dette behovet ikke tilfredsstilles, og man utfordres optimalt ut fra egne forutsetninger, vil man kunne føle på angst og mindre fornøyelse rundt aktiviteter (Leisterer & Jekauc, 2019). Teorien om den proksimale utviklingssonen, utviklet av psykologen Vygotsky (1896-1934) sier noe om hvordan hver enkelt bør utfordre sin kompetanse for å føle på utvikling, samtidig som man føler på mestring (Imsen, 2006). Og hva man kan klare alene, men samtidig har behov for bistand til. Teorien til Vygotsky sier noe om hvordan man som voksen(lærer) kan støtte utviklingen til barn(elev). Hvis eleven derimot utfordres på en måte som ikke ivaretar den enkeltes kompetansenivå på gitt tidspunkt, eller føler på oppgitt støtte, vil elevene kunne føle på negative emosjoner for aktiviteten (Leisterer & Jekauc, 2019). Dette fordi de ikke vil ha en grunnleggende forståelse for videreutviklingen, og derfor ikke ser sammenhengen med neste steg på kompetansestigen. Kroppsøvingsteksten gir

også en arena hvor det kan være synlig hvis man ikke mestrer en aktivitet, og dermed kan elevene føle på manglende kompetanse og angst knyttet til synligheten rundt dette for medelever og lærer. Det vil her være viktig som lærer å tilby elevene autonomistøtte gjennom organisatorisk – og prosess-støtte.

På den ene siden vil opplevelser knyttet til læring, som stimulerer positive emosjoner fordi de er morsomme og stimulerende, gir elever følelsen av fleksibilitet, oppmerksomhet, god fysisk helse og gode prestasjoner. På den andre siden vil lærere som bruker monotone undervisningsformer som gjentakende gir elevene følelsen av å mislykkes, stimulere negative emosjoner som kjedsomhet, angst og sinne (Pekrun et al., 2010).

For å knytte tilfredsstillelse eller frustrasjon av behovene sammen med emosjoner, kan vi se på at elevene i studien rapporterer høyere autonomifrustrasjon ($M=3.07$), altså over midtre verdi på skalaen fra 1-5, men de opplever noe mindre frustrasjon av kompetanse- ($M=2.23$) og tilhørighets- ($M=1.98$) behovet. Dette kan da sees i sammenheng med at de ikke rapporterer høyt gjennomsnitt på angst og kjedsomhet, og mye høyere på fornøyelse. Da vi ser at frustrasjon av alle tre behovene korrelerer med angstfølelsen, og frustrasjon av autonomi korrelerer med kjedsomhet. For å skape følelse av fornøyelse blant elevene og for faget, ser det ut til at det er spesielt viktig å stimulere tilfredsstillelse av kompetanse- og autonomi-behovet.

6.2.3 Behovene som mediatorer

Medieringene viser at det å være autonomistøttende har effekt på emosjonene indirekte via tilfredsstillelse og mindre frustrasjon av enkelte av behovene. Dette støtter delvis hypotese 5 i studien, som hvor antakelsen var at det var en mediering. Den sterkeste medieringen ser vi mellom autonomistøtte, via tilfredsstillelse av autonomibehovet og til emosjonen fornøyelse. Dette støttes av tidligere forskning (Fierro-Suero et al., 2020; Koka et al., 2021; Tilga et al., 2017) som sier at elevene føler på økt engasjement og motivasjon rundt en aktivitet ved blant annet å bli tilbydd valgmuligheter knyttet til hva, hvor og hvordan. Fornøyelse, er som nevnt en positiv emosjon. Opplevd fornøyelse er en viktig komponent i indre motivasjon og er relatert til å ha det morsomt, å like noe, og glede (Scanlan et al., 1993). Resultatene viser også en sterk mediering fra autonomistøtte, via tilfredsstillelse av autonomibehovet og til kjedsomhet. Dette støtter opp om behovet for å tilby autonomistøtte som tilfredsstiller autonomibehovet hos elevene for å unngå kjedsomhet. En økende del av kvantitativ forskning

viser at undervisningsklima som støtter elevenes grunnleggende psykologiske behov er assosiert med en større grad av fornøyelse og en mer autonomiregulert oppførsel (Haerens et al., 2015).

7.0 Konklusjon

For å unngå angstfølelse hos elevene er det viktig å gi autonomistøtte som tilfredsstillende kompetansebehovet hos elevene, og samtidig unngår å frustrere alle de tre psykologiske behovene. Ønsker man å begrense elevenes følelse av kjedsomhet i og for faget, er det viktig å gi autonomistøtte som tilfredsstillende og unngår å frustrere autonomibehovet. For å fremme følelsen av fornøyelse bør man legge til rette for undervisningsmetoder og en atferd som virker autonomistøttende og gir tilfredsstillende til autonomi- og kompetansebehovet. Ut fra denne kunnskapen kan man anta at det derfor er viktig at lærere ser sammenhenger i undervisningshverdagen og elevenes emosjoner til denne arenaen gjennom autonomistøttende atferd som påvirker de psykologiske behovene optimalt.

Studiens resultater viser at autonomistøtte påvirker tilfredsstillende og frustrasjon av de tre grunnleggende behovene våre, og videre påvirker emosjonene elevene opplever og knytter til faget kroppsøving. Resultatene viser tydelig at det er viktig å unngå å frustrere behovene til elevene, da dette knyttes sterkt sammen med angst. Frustrasjon av autonomibehovet fører i tillegg med seg følelsen av kjedsomhet. Mens man gjennom tilfredsstillende av autonomibehovet kan motvirke følelsen av kjedsomhet og heller øke følelsen av fornøyelse. Tilfredsstillende av kompetansebehovet ser ut til å være sentralt for å motvirke angstfølelsen og å øke følelsen av fornøyelse. Resultatene viser også hvordan flere av de grunnleggende behovene har en medierende effekt fra lærerens autonomistøtte, til de ulike emosjonene.

Konklusjonen her må derfor bli at å øke positive emosjoner og redusere negative emosjoner, er kritisk å tilstrebe som lærer, med bakgrunn i at det er en klar sammenheng mellom emosjoner og motivasjon. Dette klarer du ved å i størst mulig grad være autonomistøttende i ditt møte med dine elever.

“Tell me, and I forget. Teach me, I’ll remember. Involve me, and I’ll learn.”

Benjamin Franklin

8.0 Referanseliste

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 36*(6), 595-609.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G., & Rodafinos, A. (2005). The development of a physical education state anxiety scale: A preliminary study. *Perceptual and motor skills, 100*(1), 118-128.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine, 25*(24), 3186-3191.
- 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*(6), 740-756.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., & 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., & Ntoumanis, N. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and exercise, 35*, 74-88.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y.-G. (2016). A teacher-focused intervention to decrease PE students' amotivation by increasing need satisfaction and decreasing need frustration. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 38*(3), 217-235.
- Cox, A. E., Ullrich-French, S., Madonia, J., & Witty, K. (2011). Social physique anxiety in physical education: Social contextual factors and links to motivation and behavior. *Psychology of Sport and exercise, 12*(5), 555-562.
- Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2014). Exploring the antecedents of boredom: Do teachers know why students are bored? *Teaching and Teacher Education, 39*, 22-30.
- De Muijnck, G.-J., Vansteenkiste, M., Delrue, J., Aelterman, N., Haerens, L., & Soenens, B. (2017). The effects of feedback valence and style on need satisfaction, self-talk, and perseverance among tennis players: An experimental study. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 39*(1), 67-80.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. GP Putnam's Sons.
- 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. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

- Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2020). Validation of the Achievement Emotions Questionnaire for Physical Education (AEQ-PE). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(12), 4560.
- Flunger, B., Pretsch, J., Schmitt, M., & Ludwig, P. (2013). The role of explicit need strength for emotions during learning. *Learning and Individual Differences*, *23*, 241-248.
- Franco, E., & Coterón, J. (2017). The effects of a physical education intervention to support the satisfaction of basic psychological needs on the motivation and intentions to be physically active. *Journal of human kinetics*, *59*(1), 5-15.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: a reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, *110*(5), 628.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics—A “hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, *22*(4), 497-514.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, *26*(4), 331-362.
- Garn, A. C., Simonton, K., Dasingert, T., & Simonton, A. (2017). Predicting changes in student engagement in university physical education: Application of control-value theory of achievement emotions. *Psychology of Sport and exercise*, *29*, 93-102.
- Gibbons, S. L., & Humbert, L. (2008). What Are Middle-School Girls Looking for in Physical Education? *Canadian Journal of Education*, *31*(1), 167-186.
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., Sierra, A. C., Ferriz, R., & Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and individual differences*, *102*, 159-169.
- González-Cutre, D., Sierra, A. C., Beltrán-Carrillo, V. J., Peláez-Pérez, M., & Cervelló, E. (2018). A school-based motivational intervention to promote physical activity from a self-determination theory perspective. *The Journal of Educational Research*, *111*(3), 320-330.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and exercise*, *16*, 26-36.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N. L., Hein, V., Soos, I., Karsai, I., Lintunen, T., & Leemans, S. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology and Health*, *24*(6), 689-711.
- Hegge, H. (1978). *Mennesket og naturen. Naturforståelsen gjennom tidene – med særlig henblikk på vår tids miljøkrise* (2.utgave ed.). Universitetsforlaget.

- How, Y. M., Whipp, P., Dimmock, J., & Jackson, B. (2013). The effects of choice on autonomous motivation, perceived autonomy support, and physical activity levels in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(2), 131-148.
- Imsen, G. (2006). *Elevenes verden*. Universitetsforlaget.
- Jakobsen, A. M. (2012). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. *Idrottsforum.org*, 16.
- Jerstad, S. J., Boutelle, K. N., Ness, K. K., & Stice, E. (2010). Prospective reciprocal relations between physical activity and depression in female adolescents. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 268.
- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., & Liukkonen, J. (2017). Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and PA participation among Finnish physical education students. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(3), 273-290.
- Kalajas-Tilga, H., Koka, A., Hein, V., Tilga, H., & Raudsepp, L. (2020). Motivational processes in physical education and objectively measured physical activity among adolescents. *Journal of Sport and Health Science*, 9(5), 462-471.
- Klomsten, A. T. (2012). Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving—hvorfor. *Lastet ned*, 2, 2013.
- Koka, A., Tilga, H., Hein, V., Kalajas-Tilga, H., & Raudsepp, L. (2021). A multidimensional approach to perceived teachers' autonomy support and its relationship with intrinsic motivation of students in physical education. *International Journal of Sport Psychology*, 52(3), 266-286.
- Leisterer, S., & Jekauc, D. (2019). Students' emotional experience in physical education—A qualitative study for new theoretical insights. *Sports*, 7(1), 10.
- Lund, T. C., Knut-Andreas. (2008). *Innføring i statistikk*. Gyldendal Norske Forlag AS.
- Lye, C. M., & Kawabata, M. (2021). Perception of Boredom in Physical Education Lessons: What Factors Are Associated With Students' Boredom Experiences? *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-10.
- Michael, R. D., Webster, C., Patterson, D., Laguna, P., & Sherman, C. (2016). Standards-based assessment, grading, and professional development of California middle school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 277-283.
- Mitchell, F., Gray, S., & Inchley, J. (2015). 'This choice thing really works...' Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during a school-based physical activity programme. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 593-611.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341.

- Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. *Child development perspectives*, 11(3), 215-221.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology*, 36(1), 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education* (Vol. 16). Routledge New York, NY.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), 238-255.
- Peterson, P. L., & Swing, S. R. (1982). Beyond time on task: Students' reports of their thought processes during classroom instruction. *The Elementary School Journal*, 82(5), 481-491.
- Peterson, P. L., Swing, S. R., Stark, K. D., & Waas, G. A. (1984). Students' cognitions and time on task during mathematics instruction. *American Educational Research Journal*, 21(3), 487-515.
- Pihu, M., Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2008). How students' perceptions of teachers' autonomy-supportive behaviours affect physical activity behaviour: an application of the trans-contextual model. *European Journal of Sport Science*, 8(4), 193-204.
- Ponterotto, J. G., & Ruckdeschel, D. E. (2007). An overview of coefficient alpha and a reliability matrix for estimating adequacy of internal consistency coefficients with psychological research measures. *Perceptual and motor skills*, 105(3), 997-1014.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375.
- Rentzios, C., & Karagiannopoulou, E. (2021). Rethinking Associations between Distal Factors and Learning: Attachment, Approaches to Learning and the Mediating Role of Academic Emotions. *Psychology*, 12(6), 899-924.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforl.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397-427.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67.
- 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. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Lobel, M., & Simons, J. P. (1993). Sources of enjoyment for youth sport athletes. *Pediatric exercise science, 5*(3), 275-285.
- Sevil-Serrano, J., Aibar, A., Abós, Á., Generelo, E., & Garcia-Gonzalez, L. (2020). Improving motivation for physical activity and physical education through a school-based intervention. *The Journal of Experimental Education, 1*-21.
- Simonton, K. L., & Garn, A. (2019). Exploring achievement emotions in physical education: The potential for the control-value theory of achievement emotions. *Quest, 71*(4), 434-446.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765.
- Skaalvik, E. M. S., S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. S., S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research: I* [doi:10.1016/B978-0-12-657401-2.50008-3]. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-657401-2.50008-3>
- 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.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational psychologist, 39*(2), 97-110.
- Sun, H., & Chen, A. (2010). A pedagogical understanding of the self-determination theory in physical education. *Quest, 62*(4), 364-384.
- Sylvester, B. D., Standage, M., Dowd, A. J., Martin, L. J., Sweet, S. N., & Beauchamp, M. R. (2014). Perceived variety, psychological needs satisfaction and exercise-related well-being. *Psychology & Health, 29*(9), 1044-1061.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. *Who collects the benefits of the*.
- Thoresen, M. (2017). Logistisk regresjon—anvendt og anvendelig. *Tidsskrift for Den norske legeförening*.

- Tilga, H., Hein, V., & Koka, A. (2017). Measuring the perception of the teachers' autonomy-supportive behavior in physical education: Development and initial validation of a multi-dimensional instrument. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 21(4), 244-255.
- Tilga, H., Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2020). How physical education teachers' interpersonal behaviour is related to students' health-related quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 661-676.
- Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., & Koka, A. (2021). Web-Based and Face-To-Face Autonomy-Supportive Intervention for Physical Education Teachers and Students' Experiences. *Journal of Sports Science and Medicine*, 20(4), 672-683.
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., & Rocamora, P. (2019). The dark side of the self-determination theory and its influence on the emotional and cognitive processes of students in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4444.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Lærerplan i kroppsøving*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child development perspectives*, 6(2), 129-135.
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), 94-102.
- 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.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. In (Vol. 44, pp. 1-31): Springer.
- Webb, P., Bain, C., & Page, A. (2017). *Essential epidemiology: an introduction for students and health professionals*. Cambridge University Press.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological review*, 66(5), 297.
- Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., Jaakkola, T., & Liukkonen, J. (2013). The effect of physical education goal orientations and enjoyment in adolescent physical activity: A parallel process latent growth analysis. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 2(1), 15.
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Nurmi, J.-E. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of sports science & medicine*, 8(3), 327.

Informasjon om forskningsprosjektet

Masterstudie

Formålet med denne studien er å kartlegge hvordan ulik timeplanlegging påvirker elevenes motivasjon for faget kroppsøving.

Studien har som mål å analysere hvorvidt motivasjon påvirkes av endringer i timeplanleggingen.

Studien vil bli gjennomført ved hjelp av spørreskjema på to ulike målingspunkter høsten 2021, den første gjennomføringen vil finne sted i uke 38/39 og den avsluttende målingen vil gjennomføres senest november 2021.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet (avd. Levanger) er ansvarlig studieinstitusjon for prosjektet.

Prosjektet vil bli gjennomført av masterstudent Anne Lena Mjøen.

Hvorfor er du inkludert i studien?

Med bakgrunn i en planlagt endring i timeplanen med Mysen ungdomsskole høsten 2021, ønsker vi å kartlegge og analysere hvordan denne endringen påvirker elevenes motivasjon i faget kroppsøving.

Personopplysninger vil bli innhentet via skoleledelsen i Indre Østfold kommune og ved Mysen ungdomsskole og håndtert i tråd med Personvernloven.

Hva innebærer prosjektet for deg?

Prosjektet innebærer at elevene ved to anledninger høsten 2021 vil besvare et spørreskjema knyttet til deres opplevelse med faget kroppsøving.

Opplysningene som blir innhentet er navn, klasstrinn og alder, samt er det ønskelig å kunne hente ut halvårsvurdering når den settes for første termin. Ingen av disse opplysningene vil kunne spores tilbake til den enkelte respondent av andre en masterstudent Anne Lena Mjøen.

Du kan protestere

Du kan når som helst trekke deg fra dette forskningsprosjektet, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Spørreundersøkelsen vil gjennomføres og administreres av Anne Lena Mjøen (masterstudent og kroppsøvlingslærer ved Mysen ungdomsskole).

Personopplysninger vil kun være tilgjengelig for masterstudent Anne Lena Mjøen. Navnet på den enkelte respondent vil erstattes med et tall i forkant av undersøkelsen, og vil slik være anonymisert. Navnelister vil lagres adskilt fra øvrig innsamlet materiale.

I etterkant av studien vil forskningsmateriale være tilgjengelig for allmennheten, gjennom lagring og publisering av masterstudien. Men da uten noen form for mulighet til sporing tilbake til den enkelte respondent(elev).

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni-august 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse, men du har anledning til å trekke deg dersom du ikke ønsker å bli inkludert i prosjektet.

På oppdrag fra Nord Universitet] har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer eller å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Masterstudent ved Nord universitet:

Anne Lena Mjøen

mjoenannelena@yahoo.no

Tlf: +47 95 92 15 44

Veileder ved Nord universitet:

Svein Olav Ulstad

Svein.o.ulstad@nord.no

Tlf: +47 74 02 25 68

Personvernombud ved Nord unviersitet:

Torill Irene Kringen

toril.i.kringen@nord.no

Tlf+47 74 02 27 50

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne Lena Mjøen

Forsker/student

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg, som foresatt, godkjenner at mitt barn kan delta i ovenfornevnte spørreundersøkelse på bakgrunn av gitt informasjon.

Navn på elev: _____

Klasse: _____

Underskrift foresatt(-e):

Spørreundersøkelse
Tema: Kroppsøving og motivasjon.

Mysen Ungdomsskole
Høst 2021

Ansvarlig forsker:
Anne Lena Mjøen

I følgende spørreundersøkelse vil du få spørsmål knyttet til faget kroppsøving. Vennligst svar ærlig og sett kun ett kryss ved hvert utsagn. Spørreundersøkelsen er 100 % anonymt og kan ikke spores tilbake til de som deltar. Det er helt frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra deltakelsen.

Lykke til!

Del 1 – Generell informasjon

Sett ring rundt riktig alternativ.

1. Klassesertrinn: 8.trinn 9.trinn 10.trinn

2. Kjønn: Jente Gutt

3. Alder: 12 år 13 år 14 år 15 år 16 år

4. Respondent nr.: _____ (Dette får du av lærer).

Del 2 – Kroppsøvlingslæreren din

I del 2 kommer det noen påstander om hvordan du oppfatter kroppsøvlingslæreren din og organiseringen av kroppsøvlingsstimene.

Sett ring rundt det svaralternativet som er mest aktuelt for deg, kun et svar for hver påstand.

Svaralternativene er rangert med tallene 1(helt uenig) til 7(helt enig).

1. Kroppsøvlingslæreren min viser interesse for hva elevene ønsker å gjøre

1	2	3	4	5	6	7
Helt uenig			Usikker			Helt enig

2. Kroppsøvlingslæreren min veileder elevene til å finne løsninger.

1	2	3	4	5	6	7
Helt uenig			Usikker			Helt enig

3. Kroppsøvlingslæreren min lar meg gjøre øvelser ved bruk av ulike metoder.

1	2	3	4	5	6	7
Helt uenig			Usikker			Helt enig

4. Ved oppstart av timen gir kroppsøvlingslæreren oss et overblikk over innholdet i timen

1	2	3	4	5	6	7
Helt uenig			Usikker			Helt enig

5. Kroppsøvlingslæreren min svarer meg når jeg forteller min mening

1	2	3	4	5	6	7
Helt uenig			Usikker			Helt enig

6. Kroppsøvlingslæreren min forklarer hvorfor vi gjør de ulike øvelsene.

1	2	3	4	5	6	7
Helt uenig			Usikker			Helt enig

7. Kroppsøvlingslæreren min godtar at elevene velger å bruke ulike løsninger under innlæring av øvelser.

1	2	3	4	5	6	7
Helt uenig			Usikker			Helt enig

8. Kroppsøvlingslæreren forstår behovene mine.

1	2	3	4	5	6	7
Helt uenig			Usikker			Helt enig

9. Kroppsøvlingslæreren min lar meg velge sportsutstyr.

1	2	3	4	5	6	7
Helt uenig			Usikker			Helt enig

10. Kroppsøvlingslæreren min gir meg råd om hvordan jeg kan gjøre det bedre i øvelser/faget.

1	2	3	4	5	6	7
Helt uenig			Usikker			Helt enig

11. Kroppsøvlingslæreren min lar meg uttrykke meningen min.

1	2	3	4	5	6	7
Helt uenig			Usikker			Helt enig

12. Kroppsøvlingslæreren min lar meg velge mellom ulike øvelser.

1	2	3	4	5	6	7
Helt uenig			Usikker			Helt enig

13. Kroppsøvlingslæreren min forklarer effekten av øvelser.

1	2	3	4	5	6	7
Helt uenig			Usikker			Helt enig

14. Kroppsøvlingslæreren min lar meg velge hvor jeg gjør øvelser.

1	2	3	4	5	6	7
Helt uenig			Usikker			Helt enig

Del 3 – Kroppsøvingstimen din

I del 3 skal du besvare spørsmålene med utgangspunkt i kroppsøvingstimene dine.

Sett ring rundt et av alternativene under hvert utsagn.

1 betyr at du er helt uenig i utsagnet mens 5 betyr at du her helt enig.

1) Jeg har en følelse av valgfrihet i det jeg gjennomfører i kroppsøving

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

2) Det meste av det jeg gjør i kroppsøving føler jeg at jeg må gjøre

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

3) Jeg føler at personene jeg bryr meg om i kroppsøving også bryr seg om meg

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

4) Jeg føler meg utestengt fra den gruppen jeg ønsker å være en del av i kroppsøving

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

5) Jeg føler meg trygg på at jeg kan gjøre ting bra i kroppsøving

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

6) Jeg har alvorlig tvil om jeg kan gjøre det bra i kroppsøving

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

7) Aktivitetene i kroppsøving er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at kroppsøving skal være

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

8) Jeg føler meg tvunget til å gjøre ting i kroppsøving som jeg ikke ville valgt selv

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

9) Jeg føler meg veldig fortrolig med de andre i kroppsøving

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

10) Jeg føler at personer som er viktige for meg distanserer seg fra meg i kroppsøving

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

11) Jeg føler jeg mestrer det jeg gjør i kroppsøving

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

12) Jeg er skuffet over mange av mine prestasjoner i kroppsøving

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

13) Jeg føler at mine valg i kroppsøving uttrykker hvem jeg egentlig er

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

14) Jeg føler meg presset til å gjøre mye forskjellig i kroppsøving

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

15) I kroppsøving føler jeg meg knyttet til andre personer som er viktig for meg

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

16) Jeg har et inntrykk av at folk jeg tilbringer tid med i kroppsøving *ikke* liker meg

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

17) Jeg føler meg kompetent til å oppnå mine mål i kroppsøving

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

18) Jeg føler meg usikker på mine egne evner i kroppsøving

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

19) Jeg føler at det vi gjør i kroppsøving er noe som virkelig interesserer meg

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

20) Aktivitetene i kroppsøving føles ut som en rekke av forpliktelser

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

21) Jeg føler meg veldig bekvem sammen med de andre elevene i kroppsøving

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

22) Jeg føler forholdene jeg har til mine medelever i kroppsøving bare er overfladisk

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

23) Jeg føler jeg kan fullføre vanskelige oppgaver i kroppsøving på en suksessfull måte

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

24) Jeg føler meg mislykket på grunn av de feilene jeg gjør i kroppsøving

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

Del 4 – Følelser knyttet til kroppsøving

Denne delen av spørreskjemaet skal du besvare ut fra dine egne følelser knyttet til kroppsøving.

Sett ring rundt det svaralternativet som er mest aktuelt for deg.

1 betyr at du er helt uenig i utsagnet mens 5 betyr at du her helt enig.

1. Jeg er motivert for å ha kroppsøving, fordi det er spennende.

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

2. Jeg er engstelig for at det vi skal gjøre i kroppsøving er for vanskelig.

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

3. Jeg har lyst til å dra fra kroppsøvingstimen, fordi det er så kjedelig.

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

4. Jeg liker å være i kroppsøvingstimene

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

5. Jeg føler meg nervøs i kroppsøvingstimen

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

6. Jeg kjeder meg underveis i kroppsøvingstimen.

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

7. Jeg er gladder meg til kroppsøvingstimene, og ser frem til å øve på det læreren foreslår.

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

8. Jeg er redd for å si/gjøre noe feil i kroppsøvingstimen, og jeg vil heller latt være å si/gjøre noe.

1	2	3	4	5
Uenig		Usikker		Enig

9. Jeg kjeder meg i kroppsøvingstimene

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Uenig

Usikker

Enig

10. Jeg er glad for at det lønte seg å delta i kroppsøvingstimene

1

2

3

4

5

Uenig

Usikker

Enig

11. Når det er noe jeg ikke forstår i kroppsøvingstimen, slår hjertet mitt forttere.

1

2

3

4

5

Uenig

Usikker

Enig

12. Jeg synes kroppsøving er ganske kjedelig.

1

2

3

4

5

Uenig

Usikker

Enig

Tusen takk for din besvarelse!

Koding spørreskjema

1. *The Multidimensional perceived autonomy support scale for physical education*

(MD-PASS-PE)

ASC (Cognitive autonomy support): 1,5,8,11,15

ASP (Procedural autonomy support): 2,4,6,10,13

ASO (Organisational autonomy support): 3,7,9,12,14

2. *Basic psychological need satisfaction and frustration scale* (BPNSFS):

ASA (Autonomy need satisfaction): 1,7,13,19

RSA (Relatedness need satisfaction): 3,9,15,21

CSA (Competence need satisfaction): 5,11,17,23

AFR (Autonomy need frustration): 2,8,14,20

RFR (Relatedness need frustration): 4,10,16,22

CFR (Competence need frustration): 6,12,18,24

3. *The Achievement emotions questionnaire for physical education* (AEQ-PE):

Enjoyment: 1,4,7,10

Anxiety: 2,5,8,11

Boredom: 3,6,9,12