

MASTEROPPGAVE

Emnekode: KRO5003

Navn: Stian Karlsen

Hvordan påvirkes elevers grunnleggende psykologiske behov, indre motivasjon og innsats av lærers deltakelse i kroppsøving.

How students' psychological needs, intrinsic motivation and engagement are affected by teachers' participation in physical education.

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 37

Innholdsfortegnelse

Abstract	3
Sammendrag	3
Introduksjon	4
Teori	5
Indre motivasjon.....	5
Selvbestemmelsesteori- SDT	6
Basic Psychological Need Theory (BPNT) – grunnleggende psykologiske behovsteori	6
Forskning på tilfredsstillelse og frustrasjon av behov i kroppsøving.....	8
Tiltak fra lærer som tilfredsstiller de grunnleggende behovene.....	9
Problemstilling	11
Metode.....	11
Populasjon og utvalg	11
Måleinstrumenter.....	12
Analyse.....	13
Resultat.....	13
Deskriptiv statistikk.....	14
Paret T-test	15
Korrelasjon analyse	16
Regresjons analyse	17
Diskusjon.....	19
Konklusjon	26
Videre forskning.....	26
Litteraturliste	27
Vedlegg - Spørreskjema	31

Abstract

Based on the self-determination theory, this study investigated how teachers' active involvement in physical education (PE) affected student's three psychological needs (need for autonomy, competence, and relatedness), and measured the affect need support and need frustration have on student's engagement and intrinsic motivation. Data were collected from three different schools in Trondheim and one school in Bergen. 164 high school students (girls n=71, boys n=93) answered a survey on paper. Analyses were performed using SPSS. The results showed that teacher's involvement in PE support students' need for autonomy and showed significant impact on student's engagement and intrinsic motivation towards PE. Results also showed a higher degree of need frustration with teacher's involvement compared to students' general need frustration. In conclusion, teacher's should be aware when involving in PE and focus on strategies that support students' needs.

Sammendrag

Basert på selvbestemmelses teori, undersøkte denne oppgaven hvordan lærers deltakelse i kroppsøving påvirker elevers grunnleggende psykologiske behov (autonomi, kompetanse og tilhørighet), og så på hvordan behovene påvirker elevers indre motivasjon og innsats. Data ble samlet inn fra tre ulike skoler i Trøndelag fylkeskommune og én skole i Bergen kommune. 164 elever fra videregående skole (jenter n=71, gutter=93) svarte på en spørreundersøkelse i papirformat i starten av kroppsøvingsundervisningen. Analyser ble gjennomført i statistikkprogrammet SPSS. Resultatene viste at lærers deltakelse i kroppsøvingsundervisningen tilfredsstillt behovet for autonomi, og hadde en signifikant påvirkning på elevers innsats og indre motivasjon. Resultatene viste også at lærers deltakelse frustrerte behovene i større grad sammenlignet med elevers generelle frustrasjon av behov. Konklusjon, lærere må være varsom når de deltar i undervisningen og fokusere på å implementere tiltak som tilfredsstillt elevers behov.

Introduksjon

Kroppsøvingfaget i skolen har som formål å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Ut ifra egne forutsetninger skal elever gjennom en rekke aktiviteter i form av dans, lek, idrett, svømming og friluftsliv som skal medvirke til glede, mestring og inspirasjon for å fremme en god helse og en aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2022). Helsedirektoratets anbefalinger for fysisk aktivitet for barn og unge er minimum 60 minutter hver dag (Helsedirektoratet, 2022), dette er noe kroppsøvingfaget ikke klarer å tilfredsstille, men spiller en viktig rolle for å nettopp inspirere til aktivitet på fritiden. Med begrenset antall kroppsøvingstimer for å tilfredsstille anbefalingene blir det en særskilt viktig og vanskelig pedagogisk oppgave for lærere å tilrettelegge for rikelig aktivitet og motivere elever til holde seg aktiv både i skolen og på fritiden.

Når et større antall med elever har ulike forutsetninger, blir forskjellene store. Elever har ulike forhold til fysisk aktivitet og det er forskjeller i motivasjon, kompetanse og innsats. Samtidig kan elever oppfatte hvordan lærer formidler faget ulikt (Ulstad et al., 2020). Hvordan lærer opptrer i undervisningen vil derfor ha en påvirkning på elevers motivasjon, kompetanse og innsats (Reeve & Jang, 2006). Ved å spørre hva elevene ønsker, gi tilbakemeldinger og hint, og organisere undervisningen slik at elevene får overkommelige oppgaver, kan lærere påvirke elevenes forutsetninger positivt (Vasconcellos et al., 2019). Tilfeller der elevers motivasjon, innsats og kompetanse påvirkes negativt er når lærer opptrer som kontrollerende og ikke tar hensyn til elevenes forskjellige forutsetninger i undervisningen (Koka et al., 2019). En lærer som presser elevene til å gjøre noe de ikke ønsker, legger opp til oppgaver de ikke klarer, og overser samtaler med elevene er eksempler på tiltak som vil påvirke elevene sine forutsetninger negativt (Behzadnia, 2021).

Hensikten med denne oppgaven blir derfor å se på et tiltak, eller en måte lærer kan opptre på i undervisningen, og se hvordan det påvirker elevers motivasjon og innsats. Tiltaket eller forskningsspørsmålet som skal undersøkes er om lærers deltakelse i undervisningen påvirker de grunnleggende psykologiske behovene, og hvordan behovene påvirker innsats og indre motivasjon. Deltakelse i undervisningen defineres som å fysisk delta i spill sekvenser med elevene. For å kunne nærmere forstå hvordan lærers deltakelse påvirker elevenes innsats og motivasjon, skal det i denne oppgaven brukes selvbestemmelsesteori (Ryan & Deci, 2000) som et teoretisk rammeverk for undersøkelsen.

Teori

Kroppsøvningsfaget i skolen er et viktig fag som skal bidra til å stimulere til en livslang bevegelsesglede og en aktiv livsstil. Gjennom aktiviteter og friluftsliv skal elevene sammen med medelever lære, sanse og skape med kroppen. Samtidig skal faget fremme egenskaper som samarbeid, respekt og forståelse av hverandre. Kroppsøvningsfaget skal utvikle elevenes kompetanse om trening, livsstil og helse, og elevene skal føle på hva innsatsen betyr for deres egen fremgang. Innsats er derfor en sentral del av kompetansen i kroppsøving og faget skal samtidig motivere til å holde vedlike en aktiv livsstil på fritiden og i fremtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2022). I kroppsøvingssammenheng betyr begrepet innsats at elevene prøver å løse faglige utfordringer, som passer deres egne forutsetninger, etter beste evne uten å gi opp. Ved å utfordre sin egen fysiske kapasitet viser elevene innsats. Samtidig innebærer begrepet at elevene kan arbeide og øve på oppgaver selvstendig og i samarbeid med andre elever (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Indre motivasjon

Fra fødsel er mennesker aktive, nysgjerrige og lekne, og dem viser helt tydelig at dem vil lære og utforske utenat dem trenger ytre belønninger. Denne naturlige tendensen viser å være kritisk for menneskers kognitive, sosiale og psykiske utvikling. Å handle på egne interesser er slik man utvikler kunnskaper og kompetanse. Å interessere seg for og utforske nye ting, og bruke ferdighetene våre er ikke begrenset til barndommen. Dette er et tydelig trekk ved menneskers natur (Ryan & Deci, 2000). Motivasjon dreier seg derfor om energi, retning og utholdenhet ved alle aspekter av aktivisering og intensjoner i samfunnet. Ifølge Ryan og Deci (2000) dreier indre motivasjon seg om den iboende drivkraften til å søke etter nye ting og utfordringer. De påpeker også at det handler om individers indre drivkraft til å utvide og utøve sin kompetanse, utforske og lære nye ting. Da handler det i hovedsak om at individer bruker sin energi og utholdenhet i oppgaven fordi dem får glede av å gjennomføre det (Ryan & Deci, 2000). Indre motivasjon er noe som eksisterer i alle individer, men Ryan og Deci påpeker at det er en sammenheng mellom indre motivasjon og aktiviteten som gjennomføres. Individer er indre motivert for en aktivitet mens andre ikke er det, og enkelte er ikke indre motivert uansett hvilken aktivitet (Ryan & Deci, 2000).

Selvbestemmelsesteori- SDT

Selvbestemmelsesteorien (SDT) er en stor teori som tar for seg flere mini teorier og omhandler hvordan individers personlighet og motivasjon påvirkes i interaksjon med det sosiale miljøet. Hvordan individers personlighet og motivasjon blir påvirket avhenger av hvorvidt de grunnleggende psykologiske behovene blir tilfredsstilt, eller frustrert, av den sosiale konteksten. Alle miniteoriene i selvbestemmelsesteorien tar derfor hensyn til de grunnleggende psykologiske behovene autonomi (følelsen av valgfrihet og selvstyrt), kompetanse (føle seg effektiv og nyttig) og tilhørighet (sosiale relasjoner) (Deci & Ryan, 2000). Dette baserer seg på at mennesker er utforskende og aktive individer for vekst og utvikling. Denne iboende drivkraften til å oppsøke utfordringer, muligheten til å lære og innlemme seg i et sosialt miljø, er fenomenet indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Selvbestemmelsesteorien beskriver derfor hvordan den sosiale konteksten påvirker tilfredsstillelse og frustrasjon av mennesker psykologiske behov. Som et resultat vil individers iboende drivkraft og søken etter utfordring og læring påvirkes sammen med individets velvære og glede (Ryan, 2009).

Årsaken for å bruke selvbestemmelsesteori er fordi den er blant de mest brukte teoriene for å undersøke motivasjon i kroppsøving. I en kort review av Ntoumanis og Standage (2009) påpeker de at kroppsøvingbaserte studier støtter teoretiske prinsipper i selvbestemmelsesteorien. Ved bruk av ulike tilnærminger som SDT foreslår, kan man forutsi elevers motivasjon og velvære i faget (Ntoumanis & Standage, 2009). Teorien har også en pedagogisk verdi som illustrerer optimalisering av elevers motivasjon og læring i sosiale kontekster. SDT kan gjøre det mulig å forstå koblingen mellom motivasjon og læring og tilbyr strategier til lærer som bidrar til å øke elevers læring og motivasjon (Sun & Chen, 2010)

Basic Psychological Need Theory (BPNT) – grunnleggende psykologiske behovsteori

Innenfor SDT, er det tre grunnleggende psykologiske behov, autonomi, kompetanse og tilhørighet. Når disse behovene blir støttet og tilfredsstilt innenfor en sosial kontekst vil mennesker oppleve mer glede, motivasjon og vitalitet. I motsetning vil frustrasjon av behovene, i sosiale kontekster, føre til mindre motivasjon, livsglede og dårlige opplevelser (Ryan, 2009). Som nevnt tidligere er individer aktive, utforskende og lærevillige. Tilfredsstillelse av behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet vil ifølge BPNT være fundamentalt viktig for å bidra til å motivere individer til å være aktive og utforskende, noe som igjen resulterer i bedre helse og velvære (Chen et al., 2015). Sosiale kontekster og miljøer individet befinner seg i vil derfor ha en påvirkende faktor på dem grunnleggende behovene, det vil si at i scenarioer hvor

tilfredstillelse og/eller frustrasjon av behovene forekommer vil det være indikatorer på hvorvidt individer velger å være aktive, utforskende og lærevillige (Legault, 2017). Når behovene ikke blir tilstrekkelig tilfredsstilt og i større grad blir frustrert, vil individer oppleve større usikkerhet og apati (Ryan & Deci, 2000).

Tilfredstillelse av behovet kompetanse forekommer når individer mestrer, føler seg effektive, og kapable til å klare en ønsket oppgave. Når individer føler seg verken kapabel og effektiv, og ikke oppnår mestringsfølelse ved utfordrende oppgaver vil behovet for kompetanse frustreres. I kroppsøving vil elevers behov for kompetanse tilfredsstilles når lærer legger til rette for aktiviteter som de behersker samtidig som det gir utfordringer ut ifra elevens forutsetninger. Frustrasjon av kompetanse forekommer når lærer legger listen for høyt med oppgaver de ikke behersker (Chen et al., 2015).

Behovet autonomi tilfredsstilles når individer har en følelse av kontroll over seg selv og valgfrihet til handling. I kontrast har individer som føler seg kontrollert av eksterne aktører og blir pålagt et press, vil behovet for autonomi frustreres (Legault, 2017). Flere feltstudier viser at autonomi støttende lærere og foreldre har en effekt på elever og barn som gjør dem mer indre motiverte, nysgjerrig og søker utfordringer. Ved en kontrollerende lærer eller forelder vil det ha en motsatt effekt der barn vil miste initiativ og lære mindre effektivt (Ryan & Deci, 2000). Elevers behov for autonomi i kroppsøving vil tilfredsstilles når lærer gir elevene valgmuligheter og frustreres når lærer er mer kontrollerende og gir elevene en form for ordre på hva de skal gjøre.

Til slutt, tilfredstillelse av behovet tilhørighet skjer når individer føler seg knyttet til andre og er en del av et sosialt miljø. Frustrasjon av dette behovet skjer når individer blir utelukket fra det sosiale miljøet og ikke har en genuin kontakt med signifikante andre. I kroppsøvingssammenheng vil elevers behov for tilhørighet tilfredsstilles når de har god kontakt med andre elever i klassen og lærer. Frustrasjon av tilhørighet i kroppsøving oppstår når eleven blir utelukket fra andre og har dårlig kontakt med medelever. En dårlig relasjon mellom lærer og elev vil også ha en effekt der en frustrerer behovet for tilhørighet (Chen et al., 2015).

Forskning på tilfredsstillelse og frustrasjon av behov i kroppsøving

Tilfredsstillelse av de psykologiske behovene i kroppsøving viser å ha positive effekter i motsetning til frustrasjon av behovene som vil ha negative effekter på elevers adferd og velvære. Indre motivasjon og innsats er blant de utfallene som blir påvirket av tilfredsstillelse og/eller frustrasjon av behovene. Elever som har fått tilfredsstilt behovene sammenlignet med dem som ikke har det, viser større glede og innsats i faget (Fin, G. et al. 2016).

Chen et al. (2020) tar for seg hvordan et kroppsøvmiljø som fokuserer på autonomi støtte og tilhørighet gjennom samarbeid med medelever vil påvirke motivasjonen. Resultatene viser at tilfredsstillelse av behovene har en positiv sammenheng med selvbestemt motivasjon og som videre fører til at elever viser mer innsats i faget. Sebire et al. (2013) fokuserer på at det å ha det artig i aktivitet er en viktig indikator for innsats. Resultatene påpeker også at tilfredsstillelse av behovene, spesielt autonomi og kompetanse, har en positiv sammenheng med indre motivasjon som igjen har en positiv sammenheng med innsats (Rutten et al., 2012; Sebire et al., 2013).

Zhang et al. (2011) konkluderer med at tilfredsstillelse av behovene fører til at elever viser mer innsats i undervisningen. Ved å tilfredsstille behovene legger man til rette for elevers indre motivasjon som til slutt påvirker deres fysiske aktivitetsnivå. Studie av Hosseini et al. (2020) viser positiv sammenheng mellom behovsstøtte, indre motivasjon og fysisk aktivitetsnivå. Resultatene indikerer samtidig at indre motivasjon i kroppsøving kan føre til indre motivasjon til å drive mer fysisk aktivitet utenfor skoletiden. Resultater fra Kalajas-Tilga et al. (2020) viser at elever med høyt aktivitetsnivå i kroppsøvmiljø og utenfor skolen har høyere grad av behovstilfredsstillelse og indre motivasjon. Resultatene viser positive sammenhenger mellom variablene indre motivasjon og innsats, og anbefaler et fokus mot å fremme indre motivasjon gjennom behovsstøtte for å øke elevers fysiske aktivitetsnivå i undervisning og på fritid (Kalajas-Tilga et al., 2020).

Som nevnt tidligere, frustrasjon av behovene har en negativ effekt på elevers indre motivasjon og innsats i kroppsøving. Dette betyr at ved tilfeller der elever sine behov for autonomi, kompetanse eller tilhørighet blir frustrert vil motivasjonen og innsatsen falle. Resultater fra Behzadnia (2021) viser negative sammenhenger mellom frustrasjon av behov og innsats i fysisk aktivitet. Den negative sammenhengen viser at de elevene med høy frustrasjon av behov også viser lav innsats. Frustrasjon av behovene viser også å ha negativ sammenheng med indre motivasjon (Haerens et al., 2015). Flere andre studier som ser på ulike faktorer som bidrar til å frustrere behovene viser klare sammenhenger med at det påvirker indre motivasjon og innsats

negativt. Faktorer som studiene generelt ser på er hvordan lærere med kontrollerende undervisningsmetoder og et prestasjonsorientert klima påvirker behovene, og alle studiene viser samme tendenser. Likheter i resultatene fra flere studier viser at sistnevnte faktorer frustrerer behovene og videre utvikler seg til å påvirke elevers indre motivasjon og innsats i kroppsøvningsfaget (Koka A. et al., 2019; García-González L. et al., 2019; Li C. et al., 2021).

Tiltak fra lærer som tilfredsstillende de grunnleggende behovene

Tiltak fra lærer som skal bidra til å tilfredsstillende grunnleggende behov beskriver hvordan lærer bør opptre i undervisningen for å legge til rette for elevers indre motivasjon og innsats gjennom tilfredsstillende av behovene. Manninen og Yli-Piipari (2021) sin studie tar opp flere tiltak som bidrar til tilfredsstillende av de psykologiske behovene, og det første tiltaket de nevner er bruken av informativt og ikke-kontrollerende språk. Kroppsøvningslærere bør vise ovenfor elevene sine at dem har valgmuligheter. Ved å bruke språk som «jeg foreslår» istedenfor «du må» gir man elevene muligheten til å velge. Resultater viser at tiltaket, bruke et språk der lærer legger til rette for valgmuligheter, gir elever en følelse av autonomi (Manninen & Yli-Piipari, 2021: Reeve & Jang, 2006).

Språkbruk fra lærer sin side kommer også til nytte som et tiltak for å fremme selvbestemt motivasjon. Ved forklarende begrunnelser på utbytte og viktighet av utvalgte øvelser i undervisningstimen kan bidra til å gjøre øvingen mye artigere og mer betydningsfull for elevene. For at dette tiltaket skal fungere bør det gjennomføres på en ikke-kontrollerende måte og i et miljø som fokuserer på mestring framfor prestasjon (Rosenzweig et al., 2019; Vasconcellos et al, 2019).

Annerkjennelse av elevers følelser ved å forstå hvorfor enkelte øvelser og aktiviteter er kjedelige, er et tiltak som er vist å ha en effekt på elevers tilfredsstillende av behovet for autonomi og tilhørighet. Møte negative og positive følelser med respekt og empati hjelper til å skape et trygt og godt læringsmiljø (Vasconcellos et. al., 2019: Manninen & Yli-Piipari, 2021). Annerkjennelse av elevers følelser ligger veldig nært et annet tiltak som handler om å vise interesse i elevene. Forskning viser at lærer-elev forholdet er viktig i den forstand at eleven føler seg respektert, verdsatt og støttet. For at lærere skal oppnå dette er det viktig at dem viser interesse i hva elevene liker og spørre hvordan dem har det. Dette er et tiltak som bidrar til å tilfredsstillende behovet tilhørighet (Cox et al., 2009). Når et lærer-elev-forhold med respekt og tillit er oppnådd, er et annet tiltak og oppfordre elevene til å stille spørsmål. Å oppfordre elevene til å være nysgjerrige, vise initiativ og tenke kritisk, vil føre til at elevene tar mer eierskap over

deres egen læring. Å oppmuntre elevene til å stille spørsmål er et tiltak som viser å forbedre motoriske ferdigheter gjennom økt tilfredsstillelse av behovet autonomi (Chiviakowsky, 2014). Å tilfredsstille de tre behovene trenger nødvendigvis ikke bare å komme fra læreren. Medelever er også ofte i posisjon til å motivere hverandre, gi tilbakemeldinger og anerkjennelse. Gode forhold mellom elevene og spesielt anerkjennelse fra en medelev bidrar til å skape et motiverende miljø og tilfredsstiller behovet for tilhørighet. Lærer bør derfor legge opp undervisningen til at det er mulig å samarbeide med en partner og jobbe mot et felles mål (Cox et. al., 2009).

Et annet viktig tiltak for å fremme selvbestemt motivasjon gjennom tilfredsstillelse av de tre behovene, nevner Manninen og Yli-Piipari (2021) at en lærer bør tydeliggjøre forventninger til elevene. Da snakker vi om målet for timen, klasseregler, generelle spilleregler, og at elevene jobber mot mestring utifra egne forutsetninger og ikke prestasjon. Sistnevnte krever at lærer skaper et mestringsorientert klima i klassen som hjelper elevene til å oppnå individuelle mål (Manninen & Yli-Piipari, 2021).

White et al. (2020) legger frem to viktige tiltak for å tilfredsstille behovet for kompetanse. Planlegge optimale øvelser som gir mulighet for mestring, øvelser som ikke er for vanskelige og heller ikke for lett. Samtidig er det viktig å komme med gode tilbakemeldinger som er positive og konstruktive. I øvelser som har riktig mengde utfordring blir det viktig for lærer å anerkjenne elevens innsats med positive tilbakemeldinger som fører til eleven føler at gjennomføringen er riktig. Samtidig er det viktig å komme med konstruktive tilbakemeldinger slik at eleven får noen holdepunkter for å kunne gjøre det bedre (White et al., 2020). I review studien til White et. al. (2020) nevner han også hvordan lærers deltakelse kan bidra til å tilfredsstille elevens psykologiske behov. Studiene viser ikke til at det faktisk har en påvirkning, men viser til kvalitative studier der det nevnes at elever skulle ønske at lærer deltok oftere. Samtidig ble det nevnt at når læreren deltok viste det at de brydde seg mer istedenfor å stå på sidelinjen og fortelle elevene hva de skal gjøre. Lærerne kom med flere gode tilbakemeldinger når de selv var aktivt med (Timken et al., 2019; Domville et al., 2019)

Tiltak eller lærers væremåte som frustrerer elevens psykologiske behov er en type kontrollerende lærerstil. Soenens og Vansteekiste (2009) hevder at det kan skilles mellom to ulike kontrollerende måter, ytre og indre. Forskningen deres fokuserer henholdsvis på kontrollerende foreldre, men de ulike formene for kontrollerende stiler har også vist seg å ha sine negative effekter i undervisningssammenheng. Først, den ytre kontrollerende læreren bruker relativt direkte og åpenlyse strategier som f.eks. straff. Kontrollerende språk som «du

må» og på mange måter tvinger elevene til å gjøre det lærer vil at de skal gjøre er andre eksempler på denne typen kontrollerende stil (Haerens et al., 2015; Koka et al., 2019). Den andre kontrollerende stilen, indre, er en mer subtil og mindre observerbar måte. I slike tilfeller vil lærer gi «en kald skulder» hvis eleven ikke strekker opp til lærers forventninger eller prestasjon. Lærers væremåte appellerer til elevens følelse av skam, skyld, angst og at dem ikke er god nok (Soenens et al., 2012).

Moreno-Murcia et al. (2018) undersøkte oppfatninger av kontrollerende lærerstiler, og resultatene viser at det er en negativ korrelasjon mellom kontrollerende lærerstil og indre motivasjon. Når negative opplevelser oppstår i kroppsøvingstimen, som følge av kontrollerende lærerestiler, vil effekten av dette føre til at elever mister viljen til å være fysisk aktive på fritiden. Med mangel på indre motivasjon har elevene med oppfattelse av en kontrollerende lærerstil generelt også lavere grad av selvbestemt motivasjon (Moreno-Murcia et al., 2018; Hernández E. H. et al., 2019).

Problemstilling

I denne oppgaven skal det ved hjelp av selvbestemmelsesteorien undersøkes hvordan lærers deltakelse i kroppsundervisningen påvirker elevenes tre grunnleggende psykologiske behov autonomi, kompetanse og tilhørighet. Samtidig skal det undersøkes hvordan disse behovene med og uten lærers deltakelse påvirker indre motivasjon og innsats i kroppsøving.

Forskningsspørsmålene for denne oppgaven blir som følgende:

1. Hvordan påvirkes elevenes tilfredsstillelse og frustrasjon av de grunnleggende behovene når lærer deltar aktivt i undervisningen?
2. Hvordan påvirker tilfredsstillelse og frustrasjon av behovene innsats og indre motivasjon?

Metode

Populasjon og utvalg

I første omgang ble det sendt ut informasjon og forespørsel til videregående skoler i Trøndelag og Bergen. Et viktig kriterium for at skoler skulle bli med på prosjektet var lærere som deltok i kroppsøvingundervisningen med elevene sine. Etter tilbakemeldinger fra skoler og lærere satt jeg igjen med 4 lærere og deres klasser til disposisjon.

Undersøkelsen ble utført på 3 skoler i Trøndelag og 1 skole i Bergen. Til sammen deltok 164 elever der 93 av dem er gutter og 71 er jenter. Utvalget fordeler seg på studieforbereende og yrkesfaglige klasser, Vg1 (N=44), Vg2 (N=45), Vg3 (N=48), Vg1 yrkesfag (N=15) og Vg2

yrkesfag (N=12). Jeg var fysisk til stede på skolene og inne i klassene som gjennomførte undersøkelsen for å utlevere skrivesaker og spørreskjema. Informasjon om undersøkelsens tema og formål ble også kort forklart i forkant. Elevene brukte ca. 20 min på undersøkelsen der de svarte på spørsmål om de grunnleggende behovene, innsats, indre motivasjon og grunnleggende behov ved lærers deltakelse.

Måleinstrumenter

Spørreundersøkelsen bestod av 3 ulike spørreskjema med til sammen 50 spørsmål. Alle 3 spørreskjemaene bestod av en fem punkts skala med «ikke sant i det hele tatt» til «veldig sant». I tillegg til spørreskjemaene ble det spurt innledningsvis om kjønn, klasse og respondentenes oppfatning av i hvor stor grad læreren deres deltok i undervisningen.

Grunnleggende psykologiske behov ble målt med Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS) (Chen et al., 2015). Dette spørreskjemaet består av 24 spørsmål. Eksempler på spørsmål er: «Jeg har en følelse av valgfrihet i det jeg gjennomfører i kroppsøving» (tilfredstillelse av behovet autonomi), og «Jeg føler meg utestengt fra den gruppen jeg ønsker å være en del av i kroppsøving» (frustrasjon av behovet tilhørighet/sosiale relasjoner).

Innsats og indre motivasjon ble målt med Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich et. al. 1991), og Intrinsic Motivation Inventory (IMI) (McAuley et. al. 1989). Dette spørreskjemaet består av 8 spørsmål, 4 av dem måler innsats (MSLQ) og 4 måler indre motivasjon (IMI). Eksempler på spørsmål i dette spørreskjema er: «Jeg synes kroppsøving er sløsing med min tid» (måler inder motivasjon), og «Jeg jobber hardt for å gjøre det bra i kroppsøving, selv om jeg ikke liker det jeg gjør» (måler innsats).

Siste spørreskjema måler grunnleggende psykologiske behov ved lærers deltakelse i kroppsøving. Spørreskjemaet som ble brukt var BPNSFS, men spørsmålene ble formulert slik at det målte behov med lærers deltakelse. Skjemaet inneholder 18 spørsmål og et eksempel på spørsmål fra dette spørreskjemaet er: «Jeg har en følelse av valgfrihet i det jeg gjennomfører i kroppsøving når læreren min deltar» (tilfredsstillelse av behovet autonomi), og «Jeg føler jeg får mindre tid sammen med medelever når læreren min deltar» (frustrasjon av behovet tilhørighet/sosiale relasjoner).

Analyse

Alt av datamateriell fra spørreundersøkelsen ble ført inn i analyse programmet SPSS. Spørreskjemaene var kodet slik at spørsmålene som spurte om behovet autonomi ble slått sammen til én variabel. Samme prosedyre ble gjort på resterende behov, innsats og indre motivasjon. Totalt ble det 18 variabler som brukes i analysene.

Første punkt i analysearbeidet var å hente ut deskriptiv statistikk. Gjennomsnittscore med standardavvik for alle 18 variablene sammen med avstander i svarene ble først undersøkt. Deretter, for å se reliabiliteten til alle 18 variablene ble det utført en reliabilitetstest for å hente ut Cronbach's alpha verdier. En svakhet med analysene er at mange av variablene ikke har en tilfredsstillende cronbach's alpha verdi.

For å finne eventuelle forskjeller på gjennomsnittscore på tilfredsstillelse og frustrasjon av behov med og uten lærer, ble det gjennomført en Paret T-test. Tilfredsstillelse av behovet for autonomi ble parett med tilfredsstillelse av autonomi med lærers deltakelse. Samme fremgangsmåte ble gjennomført på resterende behov. En mer detaljert liste over parene fremstilles i resultatkapittelet.

Pearsons korrelasjonsanalyse ble kjørt for å se på samvariasjon i resultatene mellom tilfredsstillelse og frustrasjon av behov, og innsats og indre motivasjon. Til slutt, regresjonsanalyse ble kjørt der innsats og indre motivasjon ble satt som avhengige variabler. Hensikten er å se på sammenhengen mellom de uavhengige variablene tilfredsstillelse og frustrasjon av behov, og de avhengige variablene innsats og indre motivasjon.

Resultat

Første spørsmålet i spørreskjemaet spurte om læreren deres var deltakende i kroppsøving. Elevene svarte da på i hvor stor grad de følte at læreren deres deltok. Som vist i oversikten under varierer svarene fra 1.00 til 5.00. Dette tyder på at enkelte elever ikke føler at læreren deres er så deltakende i undervisningen. Ifølge gjennomsnittet på alle elevene, viser oversikten at elevene generelt sett følte at læreren deres var deltakende i undervisningen.

Deltakende lærer	Avstand	Gj. snitt	St. avvik
	1.00 – 5.00	3.9	1.1

Deskriptiv statistikk

I tabell 1 vises deskriptiv statistikk over innsamlet data. Figuren representerer gjennomsnittverdier, standard avvik, observert avstand fra lavest til høyest og reliabiliteten ved cronbach's alpha. 10 variabler viser tilfredsstillende verdier med en alpha > .70 som estimerer reliable resultater (Taber, 2017). I de 8 resterende variablene viser enkelte marginale mangler for en tilfredsstillende alpha verdi, mens andre variabler som «lærers deltakelse tilhørighet tilfredsstillelse» viser en verdi på .40. Utifra de deskriptive dataene ser vi at tilfredsstillelse av autonomi har likt gjennomsnitt med og uten lærer. På kompetanse og tilhørighet ser vi at gjennomsnittet er høyere når lærer ikke deltar i undervisningen. Ved frustrasjon av behovene er gjennomsnittet generelt høyere ved lærers deltakelse enn frustrasjon av de generelle behovene, men frustrasjon av behovet autonomi kan vi se at det er ingen forskjeller på snittverdiene.

Tabell 1 – Deskriptiv statistikk

	Gj. snitt	St. avvik	Avstand	Cronbach's alpha
Indre Motivasjon	4.13	0.89	1.50 – 5.00	0.81
Innsats	4.26	0.64	2.75 – 5.00	0.66
Autonomi tilfredsstillelse	3.42	0.77	1.00 – 5.00	0.61
Kompetanse tilfredsstillelse	3.97	0.85	1.25 – 5.00	0.79
Tilhørighet tilfredsstillelse	3.53	0.76	1.00 – 5.00	0.59
Behov tilfredsstillelse	3.64	0.63	1.83 – 5.00	0.80
Autonomi frustrasjon	2.77	0.86	1.00 – 5.00	0.73
Kompetanse frustrasjon	2.09	0.94	1.00 – 5.00	0.78
Tilhørighet frustrasjon	1.76	0.71	1.00 – 4.00	0.66
Behov frustrasjon	2.21	0.65	1.08 – 3.92	0.81
Lærers deltakelse autonomi tilfredsstillelse	3.42	0.78	1.00 - 5.00	0.64
Lærers deltakelse kompetanse tilfredsstillelse	3.19	0.77	1.00 – 5.00	0.63
Lærers deltakelse tilhørighet tilfredsstillelse	2.92	0.72	1.00 – 5.00	0.40
Lærers deltakelse behov tilfredsstillelse	3.18	0.60	1.00 – 4.44	0.75
Lærers deltakelse autonomi frustrasjon	2.70	1.04	1.00 – 5.00	0.75
Lærers deltakelse kompetanse frustrasjon	2.72	0.82	1.00 – 5.00	0.50
Lærers deltakelse tilhørighet frustrasjon	2.04	0.84	1.00 – 4.33	0.70
Lærers deltakelse behov frustrasjon	2.49	0.73	1.00 – 4.00	0.80

N=164

Paret T-test

Tabell 2 fremstiller forskjeller i gjennomsnitt på 16 variabler. Variablene er satt i par for å finne forskjeller ved tilfredsstillelse og frustrasjon av behov med lærer og generelle behov i kroppsøving. Resultatene viser signifikante forskjeller ved tilfredsstillelse av behovene kompetanse og tilhørighet ($p < 0.01$) med en differanse på .78 og .59 i favør uten lærers deltakelse. Lærers deltakelse viser signifikante forskjeller ($p < 0.01$) ved frustrasjon av behov. Ser vi på differansen i parene som har målt frustrasjon, indikerer resultatene at behovene med lærers deltakelse har høyere gjennomsnittsverdi med forskjell på .62 og .27. Det ble funnet ingen signifikante forskjeller ($p > 0.05$) ved tilfredsstillelse eller frustrasjon av behovet for autonomi med eller uten lærers deltakelse.

Par 1: Autonomi tilfredsstillelse – Lærers deltakelse autonomi tilfredsstillelse

Par 2: Kompetanse tilfredsstillelse – Lærers deltakelse kompetanse tilfredsstillelse

Par 3: Tilhørighet tilfredsstillelse – Lærers deltakelse tilhørighet tilfredsstillelse

Par 4: Behov tilfredsstillelse – Lærers deltakelse behov tilfredsstillelse

Par 5: Autonomi frustrasjon – Lærers deltakelse autonomi frustrasjon

Par 6: Kompetanse frustrasjon – Lærers deltakelse kompetanse frustrasjon

Par 7: Tilhørighet frustrasjon – Lærers deltakelse tilhørighet frustrasjon

Par 8: Behov frustrasjon – Lærers deltakelse behov frustrasjon

Tabell 2 – Paret

t-test	Differanse	T-verdi	Cohen's D	Signifikansnivå	Konfidensintervall 95%
Par 1	-.00	-.00	.89	.99	(-.13) – (.14)
Par 2	.78	8.87	1.12	.01**	(.61) – (.96)
Par 3	.59	7.38	1.03	.01**	(.44) – (.76)
Par 4	.45	7.45	.78	.01**	(.34) – (.58)
Par 5	.08	1.10	.95	.32	(-.06) – (.23)
Par 6	-.62	-8.58	.93	.01**	(-.77) – (-.48)
Par 7	-.27	-3.63	.97	.01**	(-.43) – (-.13)
Par 8	-.27	-5.25	.66	.01**	(-.38) – (-.17)

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ $n = 164$

Korrelasjon analyse

Tabell 3 viser korrelasjonsverdier mellom tilfredsstillelse og frustrasjon av behovene, og innsats og indre motivasjon. Pearsons korrelasjons analyse viser en signifikant sammenheng ($p < 0.01$) med en positiv korrelasjon mellom innsats og motivasjon. Tilfredsstillelse av behovet for autonomi ved lærers deltakelse viser en sterkere sammenheng med innsats sammenlignet med tilfredsstillelse av behovet for det generelle behovet autonomi. Generelt sett viser resultatene flere positive korrelasjoner ved tilfredsstillelse av generelle behov, og negative korrelasjoner ved frustrasjon av generelle behov, opp imot innsats og indre motivasjon.

Tabell 3 - Korrelasjon

	Innsats	Indre motivasjon
Innsats	1	.46**
Indre motivasjon	.46**	1
Autonomi tilfredsstillelse	.19*	.56**
Kompetanse tilfredsstillelse	.48**	.71**
Tilhørighet tilfredsstillelse	.20*	.43**
Behov tilfredsstillelse	.38**	.72**
Autonomi frustrasjon	-.09	-.34**
Kompetanse frustrasjon	-.34**	-.51**
Tilhørighet frustrasjon	-.29**	-.32**
Behov frustrasjon	-.31**	-.51**
Lærers deltakelse autonomi tilfredsstillelse	.26**	.26**
Lærers deltakelse kompetanse tilfredsstillelse	.13	.16*
Lærers deltakelse tilhørighet tilfredsstillelse	.14	-.01
Lærers deltakelse behov tilfredsstillelse	.22**	.17*
Lærers deltakelse autonomi frustrasjon	.03	-.30**
Lærers deltakelse kompetanse frustrasjon	.07	-.17*
Lærers deltakelse tilhørighet frustrasjon	-.14	-.11
Lærers deltakelse behov frustrasjon	-.02	-.25**

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ $n = 164$

Regresjons analyse

I tabell 4 fremstilles regresjonsanalysen som beskriver sammenhengen mellom avhengig (indre motivasjon og innsats) og uavhengige variabler (grunnleggende behov med og uten lærers deltakelse). Resultatene viser en signifikant sammenheng mellom indre motivasjon og tilfredsstillelse av behovene autonomi, kompetanse, og behovet for autonomi ved deltakelse fra lærer. Resultatene viser også signifikante negative sammenhenger ved frustrasjon av behovene autonomi, kompetanse og autonomi med lærers deltakelse på indre motivasjon. Dette indikerer at hvis frustrasjonen synker vil indre motivasjon øke. Tilfredsstillelse av kompetanse er ifølge resultatene behovet som har en signifikant påvirkning på innsats. Resultatene indikerer at tilfredsstillelse av behovet autonomi ved lærers deltakelse har en signifikant sammenheng med innsats. Frustrasjon av behovet kompetanse, og frustrasjon av tilhørighet ved lærers deltakelse, viser signifikant sammenheng som påvirker innsats negativt.

Tabell 4

Avhengige variabler	Uavhengige variabler	R²	B	Sig.
Indre motivasjon	Autonomi tilfredsstillelse	.57	.317	.000***
	Kompetanse tilfredsstillelse		.571	.000***
	Tilhørighet tilfredsstillelse		.099	.163
Indre motivasjon	Lærers deltakelse autonomi tilfredsstillelse	.07	.303	.004**
	Lærers deltakelse kompetanse tilfredsstillelse		.086	.427
	Lærers deltakelse tilhørighet tilfredsstillelse		-.173	.102
Indre motivasjon	Autonomi frustrasjon	.26	-.15	.05*
	Kompetanse frustrasjon		-.39	.00***
	Tilhørighet frustrasjon		-.08	.40
Indre motivasjon	Lærers deltakelse autonomi frustrasjon	.08	-.28	.00***
	Lærers deltakelse kompetanse frustrasjon		.04	.70
	Lærers deltakelse tilhørighet frustrasjon		.01	.89
Innsats	Autonomi tilfredsstillelse	.22	-.03	.66
	Kompetanse tilfredsstillelse		.37	.00***
	Tilhørighet tilfredsstillelse		.01	.86
Innsats	Lærers deltakelse autonomi tilfredsstillelse	.06	.21	.01**
	Lærers deltakelse kompetanse tilfredsstillelse		-.03	.73
	Lærers deltakelse tilhørighet tilfredsstillelse		.05	.51
Innsats	Autonomi frustrasjon	.12	.06	.35
	Kompetanse frustrasjon		-.19	.00**
	Tilhørighet frustrasjon		-.15	.06
Innsats	Lærers deltakelse autonomi frustrasjon	.02	.03	.69
	Lærers deltakelse kompetanse frustrasjon		.10	.21
	Lærers deltakelse tilhørighet frustrasjon		-.16	.02*

***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05 n=164

Diskusjon

Den første problemstillingen for denne oppgaven var å se på hvordan elevenes tilfredsstillelse og frustrasjon av de grunnleggende behovene påvirkes når lærer deltar aktivt i undervisningen. I lys av resultatene presentert i tabell 2 er det ingen forskjeller på tilfredsstillelse eller frustrasjon av behovet autonomi med lærers deltakelse og de generelle behovene. Dette viser at lærere som er brukt i denne undersøkelse også får tilfredsstilt behovet for autonomi hos elevene i like stor grad med aktiv deltakelse som uten. Dette kan det tyde på at lærers deltakelse i undervisning kan være et tiltak som bidrar til å øke innsats og indre motivasjon gjennom tilfredsstillelse av behovet autonomi. I klartekst betyr det at elevene sitter igjen med en følelse av kontroll og valgfrihet med lærers deltakelse på lik linje med tiltak som brukes fra lærers side uten å delta. Noe som er viktig poengtere og som tidligere forskning også peker på er at lærer ikke må glemme andre tiltak i deltakelsen. Anerkjennelse elevers følelser, bruke et ikke-kontrollerende språk og gi elevene meningsfulle valg er blant tiltak som tidligere forskning viser å ha en effekt på tilfredsstillelse av elevers behov for autonomi (Manninen & Yli-Piipari, 2021). I og med at resultatene ikke viser en forskjell indikerer det at lærer må bruke andre tiltak også i deltakelse i like stor grad som når lærer står på sidelinjen. Utelukker lærer disse tiltakene underveis i deltakelsen og bruker en mer kontrollerende rolle, vil elevers behov for autonomi frustreres i større grad (Soenens et al., 2012; Moreno-Murcia et al., 2018; Hernández E. H. et al., 2019).

Ved tilfredsstillelse av behovet kompetanse viser resultatene en signifikant forskjell mellom det generelle behovet for kompetanse og kompetansebehovet med lærers deltakelse. Dette tyder på at lærer klarer å tilfredsstille elevers behov for kompetanse i større grad ved å ikke delta. Ser vi på tiltak fra tidligere forskning som oppgir ulike strategier for hvordan lærere kan tilfredsstille kompetansebehovet, så legger de frem organisering av timen med tanke på å gi optimale arbeidsoppgaver som er utfordrende men overkommelig med utgangspunkt i individuelle forutsetninger. Samtidig, et annet viktig tiltak som bør kombineres er bruken av tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger er formen for kommunikasjon som brukes for å informere elevene om deres gjennomføring, læring og forståelse. Positive og konstruktive tilbakemeldinger er derfor viktig i den forstand at elevene får en godkjennelse på kompetansen deres (Manninen & Yli-Piipari, 2021), slik at det igjen påvirker indre motivasjon og innsats som vist i resultatene.

Frustrasjon av det samme behovet, kompetanse, viser resultatene en signifikant forskjell ved at lærers deltakelse frustrerer behovet i større grad. I lys av disse resultatene er det tydelig at elevers følelse av å være effektiv, opplevelse av mestring og kapable til å gjennomføre oppgaver

(Chen et al., 2015) finner sted i mindre grad med lærers deltakelse i den grad det gjør ved frustrasjon av de generelle behovene.

Så ved lærers deltakelse i dette tilfellet er det mulig at det blir rettet et større fokus på prestasjon i undervisningen. Og som tidligere forskning påpeker har prestasjonsorienterte klima i undervisningssammenheng en negativ innvirkning på elevens innsats og indre motivasjon (Haerens et al., 2015; Koka et al., 2019). På en annen side viser forskning også at når lærer deltar i undervisning føler eleven at det blir gitt flere gode og mer personlig tilbakemeldinger (Timken et al., 2019; Domville et al., 2019). Så et viktig poeng å meddele gitt disse opplysningene er at lærer må være oppmerksom på å ikke glemme tiltak som tilbakemeldinger og fortsatt gjøre det mulig for elever å føle mestring og være effektiv når lærer skal delta i undervisningen.

På lik linje som behovet for kompetanse, viser også tilfredstillelse av behovet tilhørighet signifikante forskjeller. Tilfredstillelse av behovet tilhørighet kommer når individer føler seg knyttet til andre og er en del av et sosialt miljø (Chen et al., 2015). Tiltak som tidligere forskning legger frem og som skal bidra til å tilfredsstille behovet for tilhørighet er å vise genuin interesse for elevene (Cox et al., 2009), møte negative og positive følelser med respekt og empati (Manninen & Yli-Piipari, 2021) og organisering av timen der elevene får tilbringe mye tid i arbeid sammen med signifikante andre (Vasconcellos et al., 2019). Resultater indikerer at lærers deltakelse klarer å tilfredsstille behovet for tilhørighet til en viss grad, men ikke i den grad som de strategiene nevnt ovenfor gjør. Dette viser også resultatene fra frustrasjon av det samme behovet. Her ble det også funnet signifikante forskjeller ved at lærers deltakelse frustrerer behovene i større grad enn det generelle behovet tilhørighet. Dette strider imot tidligere forskning fra Timken et al. (2019) og Domville et al. (2019) der elevene følte at relasjon til lærer ble mye bedre da de deltok enn når lærer stod mer på sidelinjen. Forskjellene fra de studiene, og spesielt Domville et al. (2019), sammenlignet med metoden brukt i denne oppgaven var at læreren/instruktørene brukt i studiene fikk spesifikke instruksjoner på hvordan de skulle opptre foran eleven. Instruktørene viste tålmodighet, respekt og ga valgmuligheter til elevene (Domville et al., 2019). Som beskrevet i metode kapittelet ble ikke lærerne i denne undersøkelse gitt noe spesifikke instruksjoner. Eneste kriteriet var at dem deltok i undervisningen. Så en svakhet i metoden er at det er uvisst i hvilken grad lærerne har brukt tiltak for å fremme selvbestemt motivasjon. På bakgrunn av disse opplysningene kan forklaringen ligge i at ved lærers deltakelse vil andre viktige tiltak for å tilfredsstille behovet for tilhørighet glemmes. I og med at slike strategier eventuelt ikke blir brukt samtidig som

deltakelsen, viser resultatene at behovet for tilhørighet frustreres i større grad selv om det ikke er hensikten.

Som kommentert tidligere blir det derfor viktig for lærer i deltakelse å kombinere andre tiltak underveis i deltakelsen. Selv om resultatene indikerer at behovet tilhørighet frustreres i større grad med lærers deltakelse, så er det behovet som scorer lavest sammenlignet med frustrasjon av autonomi og kompetanse med lærers deltakelse. Så lærers deltakelse har ikke så negativ påvirkning på dette behovet, men viser i større grad frustrasjon sammenlignet med det generelle behovet tilhørighet. Samtidig er det viktig å påpeke at tilfredsstillelse av tilhørighet med lærers deltakelse har vist seg svært lite reliable da det er mye variasjon i svarene på spørreundersøkelsen. Tatt dette med i betraktning gjør det vanskelig å trekke slutninger angående behovet for tilhørighet.

Det andre hovedspørsmålet for denne oppgaven er å se på hvordan tilfredsstillelse og frustrasjon av behov påvirker indre motivasjon og innsats. Først, resultater fra tabell 3 ser vi signifikant korrelasjon mellom innsats og indre motivasjon ($p < 0.01$). Elever som viser et høyt aktivitetsnivå i form av innsats i kroppsøving viser også at de scorer høyt på indre motivasjon. Disse resultatene er i tråd med tidligere forskning som også påpeker at for å øke innsats i kroppsøving bør man fremme indre motivasjon. Økt indre motivasjon og innsats i kroppsøving indikerer tidligere forskning at det er større sannsynlighet for å drive med fysisk aktivitet på fritiden, og elever som er fysisk aktive på fritiden er tendensen at dem også har stor indre motivasjon i faget (Kalajas-Tilga et al., 2020; Hosseini et al., 2020). Ser vi på kroppsøvingfaget overordnede mål om livslang bevegelsesglede blir det derfor viktig å fremme indre motivasjon og innsats for at målet om livslang bevegelsesglede skal nås (Utdanningsdirektoratet, 2022).

I tråd med SDT og tidligere forskning, viser resultatene at tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene har en sammenheng med innsats og indre motivasjon. Dette tyder på at for å fremme indre motivasjon og innsats bør lærer legge vekt på å tilfredsstillere elevens grunnleggende behov autonomi, kompetanse og tilhørighet (Fin et al., 2016; Chen et al., 2020; Sebire et al., 2013, Zhang et al., 2011; Hosseini et al., 2020; Kalajas-Tilga et al., 2020). Sebire et al., (2013) påpekte i sin studie at spesielt behovet for autonomi bør tilfredsstillers for å øke innsats og indre motiavasjon i faget. Resultater i denne oppgaven indikerer at tilfredsstillelse av behovet autonomi har en stor påvirkning på innsats og indre motivasjon, men at tilfredsstillelse av kompetanse har en sterkere påvirkning. En mulig forklaring bak disse forskjellene kan ligge i

hvilke tiltak lærer bruker i undervisningen. Lærerne som ble brukt i denne undersøkelsen kan ha hatt en tendens der en fokuserer på å gi oppgaver/øvelser som er overkommelige men utfordrende, og gir tilbakemeldinger på gjennomføring som er konstruktive, positive og relevante. Mens i Sabire et al. (2013) kan lærerne hatt mer fokus på å gi elevene valgmuligheter. Dette kan være en mulig forklaring på forskjellene, men ifølge tidligere forskning er det ingen av de tiltak som frustrerer behovene med mindre tiltakene er noe elevene ikke ønsker. Begge tiltakene som er nevnt ovenfor viser å ha en positiv effekt på elevers selvbestemte motivasjon (White et al. 2020; Manninen & Yli-Piipari, 2021).

I regresjonsanalysen (tabell 4) ser vi at tilfredsstillelse av kompetanse er behovet som har en signifikant påvirkning på innsats. En forklaring bak de resultatene kan skyldes at innholdet i timene er aktiviteter de synes er artige og at lærer har lagt opp til et miljø som fokuserer på mestring framfor prestasjoner. Dette er i tråd med White et al. (2020) sin review studie hvor han påpeker at tilfredsstillelse av kompetanse kommer av å anerkjenne elevenes innsats i gjennomføringen av øvelser. Ved å anerkjenne elevers innsats kan det bidra til at elevene fortsetter med samme intensitet og eventuelt øker innsatsen fordi lærer anerkjenner elevens gjennomføringer noe som gir elevene følelsen av at dem mestrer.

Ved tilfredsstillelse av behovet tilhørighet viser analysene positive korrelasjoner til innsats og indre motivasjon, men viser en betydelig mye sterkere korrelasjon til indre motivasjon. Selv om resultatene for tilfredsstillelse av tilhørighet har en svak cronbach alpha verdi, er det allikevel i tråd med tidligere forskning hvor de fremhever viktigheten av signifikante andre. Medelever og vennskap spiller en viktig rolle i kroppsøvningsfaget hvor tilbakemeldinger og anerkjennelse fra medelever bidrar til et motiverende miljø. Cox et al. (2009) påpeker at tiltak lærere bør bruke for å fremme et motiverende miljø, er å legge opp til oppgaver hvor en samarbeider og gir tilbakemeldinger til hverandre. Et slikt tiltak gir rom for at elevene skaper gode forhold til hverandre og anerkjennelse dem trenger for at behovet tilhørighet tilfredsstilles (Cox et al., 2009). På en annen side viser resultatene fra tabell 4 at tilfredsstillelse av behovet tilhørighet ikke har en signifikant påvirkning på elevers indre motivasjon og innsats. Dette kan stemme overens med tidligere teori da Rutten et al. (2012) påpeker at lærere må ha et fokus på å tilfredsstille behovene for autonomi og kompetanse for å fremme elevers indre motivasjon, noe som resultatene i tabell 4 indikerer. Selv om resultatene indikerer at det ikke har en påvirkning på elevers indre motivasjon og innsats, er det et viktig behov lærere ikke må se bort ifra da betydningen av signifikante andre og tilknytning til et miljø er viktig for utvikling og læring (Deci & Ryan, 2000).

Ved tilfredsstillelse av behovene med lærers aktive deltakelse viser resultatene på enkelte behov lavere tilfredsstillelse og høyere frustrasjon. For det første, cronbachs alpha verdiene til tilfredsstillelse av behov med lærer er nokså svake og er noe som må tas hensyn til i lys av disse resultatene. Ut ifra analysen i tabell 3, viser resultatene en positiv korrelasjon av tilfredsstillelse av autonomi ved lærers deltakelse og har faktisk en sterkere korrelasjon med innsats enn tilfredsstillelse av det generelle behovet autonomi. Dette stemmer også overens med analysen gjort i tabell 4 der vi kan se at for å øke elevers innsats kan man påvirke det gjennom behovet for autonomi og aktiv deltakelse fra lærer. Disse funnene er i tråd med funn i studiene av Domville et al. (2019) og Timken et al. (2019). Når lærer deltar i undervisningen vises det i større grad at dem bryr seg om faget, og de viser på en annen måte at de ønsker at elevene skal ha god helse og være sunne. Samtidig har det en effekt med måten beskjeder blir gitt på, beskjeder fra sidelinjen kan oppfattes som mye mer kontrollerende enn beskjeder fra en lærer som er med i spill sekvensene (Domville et al., 2019; Timken et al., 2019). Sammenligner vi disse resultatene med tilfredsstillelse av det generelle behovet autonomi kan det tyde på at lærers deltakelse i kroppsøving kan være en strategi som kan bidra til å tilfredsstillere elevers behov for autonomi og øke elevers innsats og indre motivasjon i kroppsøving.

Tilfredsstillelse av kompetanse med lærers deltakelse viser en korrelasjon med indre motivasjon i tabell 3, i motsetning til analysen gjort i tabell 4 der tilfredsstillelse av kompetanse med lærers deltakelse ikke har en signifikant påvirkning på elevers indre motivasjon. Ifølge tidligere forskning har tilfredsstillelse av kompetanse en vesentlig betydning for å fremme elevers indre motivasjon og til slutt innsats (Chen et al., 2020; Rutten et al., 2012). Ryan og Deci (2000) viser blant annet at et miljø fra eksterne aktører som støtter behovene kompetanse og autonomi er viktige for at mennesker skal være indre motiverte (Ryan & Deci, 2000). Tatt i betraktning disse resultatene så tyder det på at tilfredsstillelse av kompetanse har større påvirkning på elevenes indre motivasjon og innsats sammenlignet med kompetanse behovet ved lærers deltakelse.

Tilfredsstillelse av tilhørighet med lærers deltakelse viser å ha ingen påvirkning på verken indre motivasjon eller innsats. Tidligere forskning, og i følge SDT, påpeker de viktigheten av at alle behov er viktige å tilfredsstillere for å optimalisere elevers indre motivasjon og innsats (Deci & Ryan, 2000; Ulstad et al., 2020). Så en mulig forklaring bak lav tilfredsstillelse av tilhørighet med lærers deltakelse er at ved lærers tilstedeværelse mellom to eller flere elever, hindrer det dem i å ha en adferd som ellers ville vært der uten lærers deltakelse. Dette er kun en mulig forklaring da det ikke er noe forskning som tyder på at det er tilfellet. Så i likhet med behovet for kompetanse med lærers deltakelse, indikerer resultatene at tilfredsstillelse av det generelle

behovet tilhørighet har en større påvirkning enn med lærers deltakelse. Tidligere forskning indikerer også at dette behovet er vanskeligere å tilfredsstille for lærere da det er tilknyttingen mellom elevene som er avgjørende. Lærer kan derfor legge til rette for aktiviteter hvor elevene kan jobbe i lag og gi hverandre tilbakemeldinger slik at behovet tilhørighet tilfredsstilles (Cox et al., 2009; Vasconcellos et al., 2019)

Ved frustrasjon av behov viser resultatene at den generelle frustrasjonen av alle behov en negativ korrelasjon med indre motivasjon og innsats. Dette indikerer at elever som har lav frustrasjon av behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet har høy indre motivasjon og innsats i aktiviteter som foregår i kroppsvøving. Resultatene indikerer da også at elever der behovene deres i stor grad blir frustrert av lærer eller miljøet rundt, vil vise lav indre motivasjon og innsats i faget. Disse resultatene er i tråd med SDT (Ryan & Deci, 2000), og tidligere forskning som viser til like resultater. Behzadnia (2021) og Haerens et al. (2015) så på sammenhengen mellom frustrasjon, innsats og indre motivasjon, og som i likhet med disse resultatene viste de til negative korrelasjoner med indre motivasjon og innsats i kroppsvøving.

Ser vi kun på enkelt behov indikerer resultatene at frustrasjon av behovet autonomi har en signifikant negativ korrelasjon og påvirkning på indre motivasjon. I lys av teorien og tidligere forskning er det likheter i disse resultatene da de kommenterer tiltak fra lærere som frustrerer behov. Blant tiltak som frustrerer behov og nærmere bestemt autonomi, hvor elevene blir gitt valg, er kontrollerende lærerstiler. Ved en slik tilnærming i undervisningssammenheng fokuserer lærer på prestasjoner og bruker et kontrollerende språk som «du må», og i slike tilfeller frustrerer man spesielt behovet for autonomi i aller høyeste grad. Negative sammenhenger mellom frustrasjon av autonomi og indre motivasjon blir også fremlagt i tidligere forskning og i samråd med resultater fra denne undersøkelsen, tyder det på at lærere bør unngå å frustrere behovet for autonomi for å fremme indre motivasjon (Soenens et al., 2012; Haerens et al., 2015; Moreno-Murcia et al., 2018; Hernández E. H. et al., 2019; Koka et al., 2019).

Frustrasjon av behovet kompetanse viser sterke negative korrelasjoner til innsats og indre motivasjon. Resultater fra tabell 4 viser også at frustrasjon av behovet kompetanse har en signifikant negativ påvirkning på elever indre motivasjon og innsats. Ut ifra disse resultatene er det klart at lærer må unngå å frustrere elevens behov for kompetanse hvis en skal påvirke elevens indre motivasjon og innsats. Lærer bør da legge vekt på å bruke tiltak som ikke frustrerer elevenes behov for kompetanse. Dette kan være å skape et mestringsorientert klima der lærer fokuserer på individuelle ferdigheter og verdsetter dem, gi positive og konstruktive

tilbakemeldinger, og ha godt strukturert læringsmiljø der lærer sammen med eleven avklarer individuelle mål (Manninen & Yli-Piipari, 2021).

Frustrasjon av behovet tilhørighet viser resultatene noe forskjellig. I tabell 3 indikeres det at det er en signifikant samvariasjon, mens i tabell 4 tyder det på at lærere bør prøve å unngå og frustrere behovene for autonomi og kompetanse slik at det ikke går utover indre motivasjon og innsats. Disse resultatene støtter tidligere forskning og viser at de elevene med lav frustrasjon av behov har høy innsats og indre motivasjon (Moreno-Murcia et al., 2018; Hernández E. H. et al., 2019). Ifølge Vasconcellos et al. (2019) er det medelever som mest sannsynlig påvirker hverandres behov i form av frustrasjon og tilfredsstillelse, men lærer kan organisere undervisningen slik at elevene jobber mer i grupper slik at elevene påvirker hverandres behov i større i grad (Vasconcellos et al., 2019). Her kan vi også trekke paralleller til Manninen og Yli-Piipari (2021) studie som legger frem en rekke tiltak som skal bidra til tilfredsstillelse av behovene. To av de tiltakene, anerkjenne følelser og vise interesse, fokuserer spesielt på tilfredsstillelse av tilhørighet sammenlignet med resten av strategiene. Dette viser at sannsynligheten for å frustrere dem andre behovene er større, i tillegg til at behovene for kompetanse og autonomi kan styres i mye større grad med tanke på at lærere er de som organiserer og tilrettelegger undervisningen. Frustrasjon av behovet tilhørighet vil sannsynligvis forekomme vis ikke lærer bruker strategier som nevnt ovenfor, men at resultatene ikke viser (i tabell 4) at frustrasjon av behovet tilhørighet påvirker indre motivasjon og innsats kan indikere at elevene er de som har størst påvirkningskraft på sistnevnte variabel.

Funn av frustrasjon av behov med lærers deltakelse viser en signifikant negativ korrelasjon med indre motivasjon, men ikke innsats. Disse funnene er i tråd med Moreno-Murcia et al. (2018) studie som også viste negative sammenhenger mellom kontrollerende lærerstiler som frustrerte behov og indre motivasjon (Moreno-Murcia et al., 2018). Tross disse funnene viser også resultatene av enkelt behov i denne undersøkelsen at ved lærers deltakelse er det kun negativ korrelasjon mellom indre motivasjon og behovene autonomi og kompetanse. Videre understreker resultatene (tabell 4) at for å øke elevens indre motivasjon bør lærer unngå å frustrer behovet for autonomi. Så ved lærers aktive involvering bør lærer ta hensyn ved ikke overkjøre elevenes følelse av kontroll og valgfrihet (Ryan & Deci, 2000). Samtidig så viser resultatene (tabell 4) en negativ sammenheng mellom lærers deltakelse, behovet tilhørighet og innsats. Tidligere forskning har indikert at elevene synes det artig når lærerne involverer seg aktiv i timen og føler lærerne bryr seg mer om dem i slike tilfeller. At elevene føler at læreren bryr seg mer om dem når en deltar kan direkte linkes til behovet for tilhørighet da elevene

muligens får en bedre relasjon til lærer (White et al., 2020; Domville et al., 2019; Timken et al., 2019).

Konklusjon

I lys av resultatene og diskusjonen kan det konkluderes med at lærers deltakelse i kroppøving tilfredsstillende i mindre grad elevers grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet sammenlignet med tilfredsstillende av behovene generelt. Tilfredsstillende av de grunnleggende behovene påvirker også innsats og indre motivasjon i større grad sammenlignet med lærers deltakelse. Men resultatene indikerer at behovet for autonomi kan tilfredsstilles og bidra til økt indre motivasjon og innsats ved at lærer deltar i undervisning. For at det skal ha en effekt er det viktig at lærer tenker over hvordan en opptrer i deltakelse slik at det ikke frustrerer behovene for kompetanse og tilhørighet mer enn det tilfredsstillende autonomi. Lærer bør derfor være varsom om en skal delta i undervisning, og hvis tilfellet implementere tiltak som bidrar til tilfredsstillende av behovene kombinert med deltakelse. Det kan også konkluderes med at lærers deltakelse frustrerer behovene i større grad sammenlignet med frustrasjon av de generelle behovene.

Videre forskning

For videre forskning anbefales det å se hvordan en intervensjon med lærers deltakelse påvirker elevers grunnleggende behov. Da bør det inkluderes spesifikke instruksjoner og tiltak lærer kan bruke i deltakelses perioden. Ved en slik tilnærming er det mulig å se om deltakelsen har en positiv eller negativ effekt på elevenes behov. En annen tilnærming som kan anbefales til videre forskning er å sammenligne to ulike klasser hvor lærer deltar i en av klassene, og i andre klassen er det ingen deltakelse. Her kan man også utforske forskjellige tilnærminger der en metode kan være å gi instruksjoner og tiltak til lærer som er i tråd med SDT.

Litteraturliste

- Behzadnia, B. (2021). The relations between students' causality orientations and teachers' interpersonal behaviors with students' basic need satisfaction and frustration, intention to physical activity, and well-being. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 26(6), 613-632. DOI:10.1080/17408989.2020.1849085
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, M. R., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S. &Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*. 39(2), 216-236. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Chen, R., Wang, L., Wang, B. & Zhou, Y. (2020). Motivational climate, need satisfaction, self-determined motivation, and physical activity of students in secondary school physical education in China. *BMC Public Health*. 20, 1687. <https://doi.org/10.1186/s12889-02009750-x>
- Chiviacowsky, S. (2014). Self-controlled practice: Autonomy protects perceptions of competence and enhances motor learning. *Psychology of Sport and Exercise*. 15, 505-510. <https://doi.org/10.1016/j.psych-sport.2014.05.005>
- Cox, A., Duncheon, N. & McDavid, L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Reaserch Quarterly for Exercise and Sport*. 80(4), 765-773.
- Domville, M., Watson, P. M., Richardson, D., & Graves, L. E. F. (2019). Children's perceptions of factors that influence PE enjoyment: A qualitative investigation. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 23(3), 207-219. DOI: 10.1080/17408989.2018.1561836
- Fin, G., Baretta, E., Moreno-Murcia, J. A. & Nodari Júnior, R. J. (2016) Autonomy Support, Motivation, Satisfaction and Physical Activity Level in Physical Education Class. *Universitas Psychologica*,16(4),1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.asms>
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Abós, A., Aelterman, N. & Haerens, L. (2019). The role of task and ego-oriented climate in explaining students' bright and dark motivational experiences in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 24(4), 344-358. DOI: 10.1080/17408989.2019.1592145
- 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.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Helsedirektoratet. (2019, 29.april). *Nasjonale faglige råd for fysisk aktivitet for barn, unge, voksne, eldre og gravide*. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-for-barn-unge-voksne-eldre-og-gravide#referere>
- Hernández, E. H., Moreno-Murcia, J. A., González, L. R. & González, J. L. (2019). Motivational Profiles of High School Physical Education Students: The Role of Controlling Teacher Behavior. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 16, 1714. DOI: 10.3390/ijerph16101714
- Husseini, F. B., Ghorbani, S. & Rezaeeshirazi, R. (2020) Effects of Perceived Autonomy Support in the Physical Education on Basic Psychological Needs Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Intention to Perform Physical Activity in High School Students. *Int. J. School. Health*. 7(4), 39-46
- 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 Sports and Health Science*. 9, 462-471.
<https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.06.001>
- Koka, A., Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V. & Raudsepp, L. (2019). Perceived Controlling Behaviors of Physical Education Teachers and Objectively Measured Leisure-Time Physical Activity in Adolescents. *Environmental Research and Public Health*. 16. DOI: 10.3390/ijerph16152709
- Legault, L. (2017). Self-Determination Theory. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. DOI:10.1007/978-3-319-28099-8_1162-1
- Li, C., Wang, C., Koh, T., Tan, K., Tan, S., Ang, W., Wong, L. & Yeo, H. (2021). Basic psychological need profiles and correlates in physical activity participation: A person-centered approach. *Frontiers in Psychology*. 12, 675639. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.675639
- Manninen, M. & Yli-Piipari, S. (2021). Ten Practical Strategies to Motivate Students in Physical Education: Psychological Need-Support Approach, Strategies. 34(2), 24-30. DOI:10.1080/08924562.2020.1867270
- McAuley, E., Duncan, T. & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 48-58. DOI: 10.1080/02701367.1989.10607413

- Moreno-Murcia, J. A., Hernández, E. H. & Ruiz, R. (2018). Perceptions of controlling teaching behaviors and the effect on the motivation and behavior of high school physical education students. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 15,2288. DOI: 10.3390/ijerph15102288
- Ntoumanis, N. & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*. 7, 194-202.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*. 98(1), 209-218. DOI: 10.1037/0022-0663.98.1.209
- Rosenzweig, E., Hulleman, C. S., Barron, K. E., Kosovich, J. J., Priniski, S. J. & Wigfield, A. (2019). Promises and pitfalls of adapting utility value interventions for online math courses. *The Journal of Experimental Education*. 87(2), 332-352. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1496059>
- Rutten, C., Boen, F. & Seghers, J. (2012). How School Social and Physical Environments Relate to Autonomous Motivation in Physical Education: The Mediating Role of Need Satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*. 31, 216-230.
- Ryan, R. (2009). Self-determination Theory and Wellbeing. *Social Psychology*. 84(822), p.848
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 54-67. DOI:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 55(2). 68-78. DOI:10.1037//0003-066X.55.1.68
- Sebire, S. J., Jago, R., Fox, K. R., Edwards, M. J. & Thompson, J. L. (2013). Testing a self-determination theory model of children's physical activity motivation: a cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 10, 111. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1186/1479-5868-10-111>
- Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*. 30, 74-99. DOI: 10.1016/j.dr.2009.11.001

- Soenens, B., Sierens, E., Vansteekiste, M., Dochy, F. & Goossens, L. (2012). Psychologically Controlling Teaching: Examining Outcomes, Antecedents, and Mediators. *Journal of Educational Psychology*. 104(1), 108-120. DOI: 10.1037/a0025742
- Sun, H. & Chen, A. (2010). A Pedagogical Understanding of the Self-Determination Theory in Physical Education. *Quest*. 62(4), 364-384. DOI: 10.1080/00336297.2010.10483655
- Taber, K. S. (2017). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research Science Education*. 48. 1273-1296. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Timken, G., McNamee, J. & Coste, S. (2019). It doesn't seem like PE and I love it: Adolescent girls views of a health club physical education approach. *European Physical Education Review*. 25(1), 109-124. <https://doi.org/10.1177/1356336X17706382>
- Ulstad, S. O., Valstadsve V. R., & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima – veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. *Acta Didactica Norden*. 14(1), 5. <https://dx.doi.org/10.5617/adno.7826>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 17. mars). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Antczak, D., Lee, J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M. & Lonsdale, C. (2019). Self-Determination Theory Applied to Physical Education: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*.
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B. & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*.
- Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L. & Gu, X. (2011). Need Support, Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Physical Activity Participation among Middle School Students. *Journal of Teaching in Physical Education*. 30. 51-68.

Vedlegg - Spørreskjema

Nedenfor er det en rekke utsagn som sier noe om dine opplevelser av kroppøvingstimen og din kroppøvingssklasse. Utsagnene er fordelt på tre ulike spørreskjemaer. 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!

Kjønn: Jente Gutt

Klasse: _____

(VG1, VG2 eller VG3)

Kroppøvingslæreren min deltar i aktiviteter i timen

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

SPØRRESKJEMA 1

Svar med utgangspunkt i kroppøvingstimen. Sett kun ett kryss ved hvert utsagn.

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

11) Jeg føler jeg mestrer det jeg gjør i kroppsøving

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

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

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

Spørreskjema 2

Svar med utgangspunkt i kroppsøvingstimen. Sett kun **ett** kryss ved hvert utsagn.

1) Jeg synes kroppsøving er interessant

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

2) Jeg føler meg så ofte lat og lei når jeg deltar i kroppsøving, at jeg slutter før jeg er ferdig med det jeg planla å gjøre

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

3) Jeg synes kroppsøving er sløsing med min tid

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

4) Jeg jobber hardt for å gjøre det bra i kroppsøving, selv om jeg ikke liker det vi gjør

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

5) Jeg liker kroppsøving veldig mye

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

6) Når oppgavene er vanskelige, gir jeg opp eller bare gjør de enkle delene

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

7) Jeg forteller til andre at kroppsøving er morsomt

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

8) Selv når oppgavene er kjedelige og uinteressant, klarer jeg å fortsette å jobbe til jeg er ferdig

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

Spørreskjema 3

Svar med utgangspunkt i kroppsøvingstimen. Sett kun ett kryss ved hvert utsagn.

1) Jeg synes kroppsøving er gøyere når læreren min deltar

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

2) Jeg føler et større press til å gjøre noe jeg ikke har lyst til når læreren min deltar

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

3) Jeg lykkes med oppgaver i større grad når læreren min deltar

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

4) Jeg føler jeg må prestere bedre når læreren min deltar

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

5) Jeg får et bedre forhold til læreren min når han deltar i aktiviteter

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

6) Jeg samarbeider dårligere med andre elever når læreren min deltar

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

7) Jeg trives bedre i de timene læreren min deltar aktivt i aktivitetene

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

8) Jeg blir mer nervøs når læreren min deltar i aktiviteter

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

9) Læreren min gir meg mer skryt når han selv deltar

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

10) Lærer min har mest fokus på gode prestasjoner når han selv deltar

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

11) Jeg blir mer inkludert av andre elever når læreren min deltar i aktivitet

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

12) Jeg føler jeg får mindre oppmerksomhet fra mine nærmeste når læreren min deltar

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

13) Jeg har en følelse av valgfrihet i det jeg gjennomfører i kroppsoving når læreren min deltar

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

14) Jeg føler meg presset til å gi mer innsats når læreren min deltar

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

15) Jeg føler jeg kan oppnå mer når læreren min deltar

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

16) Jeg får ikke tatt i bruk mine ferdigheter når lærer deltar i aktivitetene

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

17) Jeg føler medelever bryr seg mer om meg når læreren min deltar i timen

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

18) Jeg føler jeg får mindre tid sammen med medelever når læreren min deltar

Ikke sant i det hele tatt Litt usant Verken eller Litt sant Veldig sant

Vennligst sjekk at du har besvart alle spørsmål. Tusen takk for at du tok deg til å svare på spørreskjemaet.