

MASTEROPPGAVE

Emnekode: KRO5003-1

Navn: Mathias Mikalsen

En multidimensjonal tilnærming til opplevd autonomistøtte fra lærer, elevenes emosjoner, motivasjonsreguleringer og prestasjon i kroppsøving

A multidimensional approach to perceived autonomy support from the teacher, students emotions, motivational regulations and performance in physical education

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 62

Forord

Denne masteroppgaven symboliserer slutten på en femårig lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag på Nord Universitet. Disse fem årene har vært fylt med mye glede, lærdom og gode vennskap jeg kommer til å ha med meg resten av livet. Underveis i studiet har interessen for motivasjon og hva som motiverer elevene blitt sterkere og sterkere, og hvordan jeg som lærer kan legge til rette slik at elevene på best mulig måte blir motivert for faget. Denne masteroppgaven føler jeg har gitt meg en bredere forståelse på dette feltet, og vil være med å forme meg som lærer ut i arbeidslivet.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder Svein Olav Ulstad, som har engasjert meg om dette teamet og hjulpet meg underveis i prosessen. Uten din ro og kunnskap på feltet, ville denne oppgaven vært mye mer krevende. Jeg vil også takke forelesere og medstudenter, som har farget hverdagen min med kunnskap og gode samtaler, og ikke minst min kollokviegruppe som hver dag har gitt meg motivasjon, gode diskusjoner og innspill som har hjulpet meg på veien.

Videre vil jeg også takke alle skolene og respondentene som har gitt meg et innblikk i deres tanker, motivasjon og emosjoner. Uten dere ville jeg ikke ha hatt et datagrunnlag for å gjennomføre de nødvendige analysene for denne oppgaven. Til slutt vil jeg takke familie, venner og kollektivet som har stått sammen med meg gjennom hele prosessen.

Levanger, mai 2023

Mathias Mikalsen

Sammendrag

Denne studien er basert på selvbestemmelsesteorien (Self-Determination Theory – SDT), organisk integrasjonsteori (Organismic Integration Theory – OIT) og teorien om prestasjonsemosjoner (the Control-Value Theory of Achievements Emotions - CVTAE) som en teoretisk ramme. Hensikten med studien er å se på sammenhengen mellom elevenes oppfattelse av læreren, deres emosjoner, motivasjonsreguleringer og prestasjon i kroppsøving, der vi ser på autonomistøtte fra læreren i tre dimensjoner. Denne oppgaven tar for seg forskning som forhåpentligvis vil gjøre at kroppsøvingslæreren vil kunne få en bredere forståelse av hvordan man kan legge til rette for undervisning, slik at elevene vil kunne få en mer autonom form for motivasjon. Problemstilling og hypoteser baserer seg på tidligere teori og forskning på feltet.

Undersøkelsen i denne masteroppgaven er gjennomført i form av en spørreundersøkelse på tre videregående skoler i Nordland og en videregående skole i Trøndelag. Totalt er 268 besvarte spørreskjemaer brukt for videre analyser for å gi svar på hypoteser og problemstilling. Utvalget besto av 143 jenter, 122 gutter og 3 identifiserte seg som annet. Alle elevene som deltok i studien gikk på videregående skole og har kroppsøving. Alle relevante statistiske analyser ble gjennomført i SPSS.

Resultatene i denne studien indikerer at kroppsøvingslæreren burde gi autonomistøtte i form av kognitiv og prosess-støtte, da dette vil bidra til å øke emosjonen fornøyelse og begrense emosjonene angst og kjedsomhet. Videre vil kognitiv og prosess-støtte også kunne føre til at elevene vil få en mer autonom form for motivasjon. Dette sammen med emosjonene vil også kunne føre til en økning i prestasjonen hos elevene.

Nøkkelord: *Selvbestemmelsesteorien, organisk integrasjonsteori, autonomistøtte, prestasjonsemosjoner, motivasjon, prestasjon, kroppsøving, videregående skole.*

Abstract

This study is based on Self-Determination Theory (SDT), Organismic Integration Theory (OIT), and the Control-Value Theory of Achievement Emotions (CVTAE) as a theoretical framework. The purpose of the study is to examine the relationship between students' perception of their teacher, their emotions, motivational regulations, and performance in physical education, with a focus on teacher autonomy support across three dimensions. This study presents research that hopefully will provide physical education teachers with a broader understanding of how to facilitate instruction in a way that promotes students' autonomous motivation. The research question and hypotheses are grounded in previous theories and research in the field.

The investigation in this master's thesis was conducted through a survey administered in three high schools in Nordland and one high school in Trøndelag. A total of 268 completed questionnaires were used for further analysis to address the hypotheses and research question. The sample consisted of 143 girls, 122 boys and 3 identified as other. All participants in the study were high school students enrolled in physical education. All relevant statistical analyses were performed using SPSS.

The results of this study indicate that physical education teachers should provide autonomy support in the form of cognitive and procedural support, as this will contribute to increasing the emotion of enjoyment and limiting the emotions of anxiety and boredom. Furthermore, cognitive and procedural support can also lead to students experiencing a more autonomous form of motivation, which in turn may enhance their performance.

Keywords: *Self-Determination Theory, Organismic Integration Theory, autonomy support, achievement emotions, motivation, performance, physical education, high school.*

Forkortelser

ASC – Cognitive autonomy support – Kognitiv autonomistøtte

ASP – Procedural autonomy support – Prosedyremessig autonomistøtte

ASO – Organisational autonomy support – Organisatorisk autonomistøtte

Atotal – Total Autonomy support – Samlet verdi for autonomistøtte

Kontr – Kontrollerende lærerstil

Amot - Amotivasjon

Ytre – Ytre regulering

Intro – Introjeksjonsregulering

Aytre – Autonom ytre motivasjon

Indre – Indre motivasjon

SDT – Self-determination theory - Selvbestemmelsesteorien

OIT – Organismic intergration theory – Organisk integrasjonsteori

BREQ-3 – The Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire 3

MD-PASS-PE – The Multidimensional Percieved Autonomy Support Scale for Physical-Education

CTQ – Controlling Teacher Questionnaire

AEQ-PE – The Achievement Emotions Questionnaire for Physical Education

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
2.0 Teori	2
2.1 Autonomistøtte	2
2.2 Kontrollerende lærerstil.....	4
2.3 Emosjoner.....	5
2.4 Organismic Integration Theory (OIT).....	7
2.5 Prestasjon i kroppsøving	10
3.0 Problemstilling	11
4.0 Metode	12
4.1 Valg av metode.....	12
4.2 Populasjon, utvalg og datainnsamling.....	12
4.3 Måleinstrumenter	13
4.4 Variabler.....	15
4.5 Dataanalyse	15
4.6 Etske vurderinger	16
4.7 Reliabilitet og validitet	17
5.0 Resultater	19
5.1 Deskriptiv statistikk.....	19
5.2 Pearson korrelasjonsanalyse.....	20
5.3 Multipel regresjonsanalyse.....	22
6.0 Diskusjon	25
6.1 Oppsummering av resultater	25
6.2 Diskusjon av funn.....	25
6.2.1 Kroppsøvlingslæreren og elevenes emosjoner	26
6.2.2 Kroppsøvlingslæreren og elevenes motivasjonsreguleringer.....	28
6.2.3 Elevenes emosjoner og motivasjonsreguleringer	32
6.2.4 Elevenes emosjoner, motivasjonsreguleringer og prestasjoner.....	34
7.0 Konklusjon	36
8.0 Litteraturliste	37
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema	47
Vedlegg 2 - Spørreskjema	49
Vedlegg 3 – Koding spørreskjema	54
Vedlegg 4 – Godkjenning fra Sikt	55

1.0 Innledning

I kroppsøvingens fagrelevans og sentrale verdier står det at «*Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv*». Videre sier læreplanen i kroppsøving at elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut ifra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. Kroppsøving skal gi rom for å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd. Eleven skal også få utfordret sine egne grenser, og skal fremme kritisk tenkning omkring kroppsideal som påvirker selvinnsikt, helse, trening og livsstil for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kroppsøvingslæreren har flere muligheter for å påvirke elevens motivasjon for kroppsøvingsfaget og videre mot en livslang bevegelsesglede for fysisk aktivitet. Da burde læreren støtte seg på teorier og strategier som sier hvordan læreren kan opptre, for at elevene skal bli motiverte i faget, som for eksempel å være autonomistøttende (Vasconcellos et al., 2020). Ved å få elevene til å føle seg som en del av aktiviteten, og at aktiviteten er basert på deres valg og interesser, kan bevegelsesgleden og aktivitetsnivået øke (Standage et al., 2005). Og motsatt vil en kontrollerende lærerstil føre til mer amotiverte og ytre regulerte elever som også er forenelig med negative emosjoner (Reeve, 2009; Trigueros et al., 2019). Så hva er det som legger grunnlaget for hvilke emosjoner elevene føler på og hvordan motivasjonsreguleringer elevene har i kroppsøving. Og hvordan kan læreren legge til rette slik at fagets formål og sentrale verdier blir ivaretatt på best mulig måte slik at elevene får best mulig prestasjon?

Denne oppgaven er hovedsakelig basert på Deci og Ryans SDT – «Self Determination Theory», og OIT – «Organismic Integration Theory», som beskriver menneskers ulike motivasjonsreguleringer, og hvordan læreren kan påvirke disse reguleringene, og se sammenhenger mellom disse og emosjoner. Derfor er også en annen sentral teori «the Control-Value Theory of Achievements Emotions» (CVTAE) som synliggjør viktigheten av emosjoner i elevenes motivasjon.

Med denne oppgaven ønsker jeg å få en bredere forståelse av hvordan jeg som lærer, kan legge til rette for undervisning og et læringsmiljø som får elevene mer mot en indre og autonom motivasjon, gjennom en multidimensjonal autonomistøtte. Og hvordan jeg som lærer kan påvirke elevenes emosjoner og igjen hvordan disse kan påvirke motivasjonen hos elevene.

2.0 Teori

Selvbestemmelsesteorien blir anbefalt for fremtidig integrering i kroppsøving for å bedre elevens motivasjon med tanke på den pedagogiske konteksten for kroppsøving (Van den Berghe et al., 2014). Autonomistøtte fra læreren kan påvirke elevenes indre motivasjon i betydelig grad og føre til læringsresultater, spesielt for de som ikke har noe særlig grad av indre motivasjon (Shen et al., 2009). På den andre siden kan en kontrollerende oppfattelse av læreren for elevene, føre til umotiverte og uengasjerte elever (Reeve, 2009). Emosjoner har også blitt vist tidligere har en sammenheng med elevenes motivasjon, til tross for lite forskning på feltet (Frenzel et al., 2007).

2.1 Autonomistøtte

Autonomistøtte kommer fra selvbestemmelsesteorien, og tar utgangspunkt i at individet i stor grad får valgfrihet, og muligheten for selvledelse (Ryan & Deci, 2000a). Til nå har flere forskere karakterisert autonomistøtte fra flere synspunkt (Tilga et al., 2017). For eksempel har autonomistøtte blitt beskrevet som tilbud om valgmuligheter og en tydelig avklaring av relevansen av læringen (Skinner & Belmont, 1993), som å begrunne verdien av læringen i et ikke-tvangsmessig miljø (Reeve et al., 1999) og å gi positiv feedback på kompetanse (Deci et al., 1991). Ifølge Cordova & Lepper (1996), har autonomistøtte blitt synonymt med bare å gi valg, men spesifikk kategorisering som organisering og fremgangsmåte har blitt ignorert.

I mange forskningsstudier er det sett at autonomistøtte er vist å være positivt for motivasjonen hos elever i kroppsøving. For eksempel i en stor review og meta-analyse av Vasconcellos et al. (2020) har de sett på 265 relevante studier om SDT, og sett at autonomistøtte fra læreren er blant annet positivt for elevenes autonome motivasjon i kroppsøving. Autonomistøtte refererer til situasjoner der en person i en autoritetsposisjon, eksempelvis læreren, inntar den andres – elevens – perspektiv og anerkjenner elevens følelser og gir eleven relevant informasjon, valgmuligheter og minimerer bruken av press, krav og tvang (Deci & Ryan, 1985).

Siden Deci & Ryan (1985) publiserte selvbestemmelsesteorien har det vært utallige studier gjort på autonomistøtte, men de fleste er blitt gjort av en endimensjonal oppfattelse av autonomistøtte. I senere tid har Stefanou et al. (2004) foreslått at autonomistøtte fra læreren kan kategoriseres i tre ulike dimensjoner: kognitiv, prosess- og organisatorisk støtte. Disse nye ideene om en fler-dimensjonal oppfattelse av autonomistøtte fra læreren, mener forskerne

kan ha utviklingsmessig og praktisk betydning, så vel som teoretisk betydning. Og vil tilby en dypere forståelse for forholdene mellom lærerens autonomistøtte og adaptive resultater i kroppsøving (Stefanou et al., 2004).

Stefanou et al. (2004) beskriver at organisatorisk autonomistøtte oppmuntrer elevenes eierskap til miljøet og innebærer en læreratferd som gir elevene valgmuligheter, som for eksempel å la de velge vurderingsform, regler, utstyr og aktivitetssted, og la elevene aktivt få delta i planlegging og forberedelser av økten. Prosess-støtte oppmuntrer elevenes eierskap til økten og kan inkludere læreratferd som å tilby elevene valg av media for å presentere læringsutbyttet på, som for eksempel å vise et bilde eller en graf for å illustrere et vitenskapelig konsept i kroppsøvingstimen. Det inkluderer også 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. Kognitiv støtte oppmuntrer elevenes eierskap for egen læring, og kan inkludere læreratferd som å be elevene argumentere for egne valg og meninger, be elevene velge egne løsningsveier, eller be elevene vurdere sine egne eller andres arbeid og metoder (Logan et al., 1995). Dette kan innebære at elevene får muligheten til å diskutere ulike tilnærminger og strategier, være selvstendige problemløser, formulere personlige mål og justere aktiviteten for å samsvare med interessen deres og stille spørsmål. Læreren må ha mindre taletid og mer lyttetid, slik at elevene får rom for å diskutere. Kognitiv autonomistøtte blir beskrevet som den mest effektive støtten for å optimalisere læringsprosessen, fordi den fokuserer på å styrke selvtillit i tenkningen hos elevene, men man skal ikke undervurdere den positive effekten av organisatorisk og prosess-støtte også kan gi (Tilga et al., 2017).

Stefanou et al. (2004) konkluderer med at alle dimensjonene av autonomistøtte er viktig for å optimalisere engasjement for læring hos elevene, men at uten en kognitiv autonomistøtte vil motivasjonen og engasjementet hos elevene ikke kunne bli maksimert. De mener at valgmuligheter og bestemmelse for beslutninger er fundamentale i byggingen av autonomistøtte fra læreren, men for å få denne fulle oppfattelsen av autonomistøtte er det nødvendig for elevene å bli kognitivt engasjert i aktivitetene. Men elevene kan imidlertid tolke autonomistøtten fra læreren på forskjellige måter, dermed er det utilstrekkelig å bare gi autonomistøtten til elevene alene, men også viktig å forstå hvordan elevene oppfatter autonomistøtten gitt fra læreren deres (Tilga et al., 2017).

Flere forskere har antydnet at elevenes selvrapportering om deres tanker rundt autonomistøtte var mer nøyaktige prediktorer enn estimerer gjennom observasjon (Peterson & Swing, 1982; Peterson, Swing, Stark, & Waas, 1984). I tillegg har sosial-kognitiv forskning på motivasjon og læring vist at elevenes oppfatninger påvirker deres motivasjon og andre adaptive utfall (Bakker, 1999). Derfor, for å kunne måle elevenes oppfattelse av de tre ulike dimensjonene av autonomistøtte på en gyldig og pålitelig måte, har Tilga og hans kolleger (2017) utarbeidet et målingsverktøy som skal måle elevenes multidimensjonale oppfattelse av autonomistøtte i kroppsøving. Dette måleverktøyet har de kalt «Multidimensional Perceived Autonomy Support Scale for Physical Education (MS-PASS-PE).

Forskning viser at autonomistøtte fra læreren er viktig for å øke den autonome motivasjonen hos elevene, og i tillegg øker elevenes opplevde kompetanse og glede for faget.

Autonomistøtte er også vist å redusere angst hos elevene i løpet av semesteret (Black & Deci, 2000). De elevene som ikke har en autonom motivasjon for kroppsøving, er vist å være de elevene som mest blir påvirket av en autonomistøttende lærer. Dette forteller at autonomistøtte også direkte er assosiert med kardiorespiratorisk kondisjonsforbedring, fordi det vil føre til at elevene vil få en mer autonom motivasjon og vil ha større innsats i kroppsøvingstimen (Shen et al., 2009). Tze et al. (2014) har også vist at opplevd autonomistøtte vil minke elevenes kjedsomhet.

2.2 Kontrollerende lærerstil

Til kontrast av autonomistøttende lærerstil finner vi kontrollerende lærerstil. Med en kontrollerende lærerstil vil læreren i stor grad avfeie elevenes perspektiver og presse elevene til å tenke, handle eller føle på bestemte måter (Reeve, 2009). Ifølge SDT, kan kontrollerende lærerstil uttrykkes på to forskjellige måter; ytre og indre kontroll (Ryan, 1982; Soenens & Vansteenkiste, 2010). Ytre kontroll fra læreren refererer til aktivering av følelsen ekstern forpliktelse hos elevene, ved å bruke åpenlyse observerbare kontrollerende strategier, som straff, pressende belønninger og eksplisitt kontrollerende språk, som for eksempel «Du må» (Reeve & Jang, 2006; Vansteenkiste et al., 2004). Indre kontroll fra læreren refererer til bruk av taktikker som internt utløser krefter i elevene, ved å appellere til elevenes følelser av skyld, skam og angst. Eksempel på dette kan være uttalelser fra læreren som «Alle bør kunne gjøre følgene øvelse» eller «Selv et lite barn kunne gjøre det» (Vansteenkiste et al., 2005). Assor og hans kolleger (2005) viser til at opplevd kontroll fra læreren har relasjon med amotivasjon,

kontrollert ytre motivasjon, negativ påvirkning i klasserommet og lavt engasjement for skolen. I tillegg har Soenens et al., (2012) vist at opplevd kontroll fra læreren er relatert til lavere kvalitet av motivasjon for skolen, som kan relateres til mindre bruk av læringsstrategier og lavere karakterer. Kontrollerende lærerstil er også vist har en direkte negativ påvirkning på indre motivasjon (Deci et al., 1981). Opplevd kontroll har blitt vist i flere studier den siste tiden har en sterk innflytelse på emosjoner (Patrick et al., 1993).

2.3 Emosjoner

Kroppsøving kan være utgangspunktet for at mange elever blir fysisk aktive gjennom hele livet og positive emosjonelle opplevelser i kroppsøving diskuteres som gunstige for langsiktig fysisk aktivitet (Leisterer & Jekauc, 2019). Flere studier har vist at emosjoner som oppleves i undervisningssettinger har en sammenheng med elevenes motivasjon (Frenzel et al., 2007), engasjement (Fredricks & Blumenfeld, 2004), selvregulert læring (Pekrun et al., 2002) og prestasjoner. Men, til tross for meningsfulle sammenhenger mellom emosjoner, motivasjon og ønskede resultater, er det mangel på forskning på elevers emosjoner i kroppsøving. Ved å forstå elevenes emosjoner kan vi få en dypere forståelse av elevenes motivasjon og psykologiske velvære (Simonton & Garn, 2019).

Pekrun (2006) publiserte «The Control-Value Theory of Achievement Emotions» (CVTAE) i håp om å skape et teoretisk rammeverk som integrerer perspektiver om funksjoner til prestasjonsemosjoner. Prestasjonsemosjoner blir definert som emosjoner som er direkte knyttet til prestasjon i aktiviteter (f.eks. skole) eller prestasjonsresultater (f.eks. suksess og fiasko). Mest er emosjoner som er knyttet til skole, jobb eller idrett sett på som prestasjonsfølelser, fordi de er relatert til aktiviteter og resultater som vanligvis bedømmes etter kompetansebaserte kvalitetsstandarder (Pekrun & Stephens, 2010). CVTAE fremhever viktigheten av prestasjonsemosjoner i elevenes motivasjon og gir et omfattende rammeverk for å undersøke deres deltakelse og utfall. Og på bakgrunn av denne teorien ble «Academic Emotions Questionnaire» (AEQ) utviklet (Pekrun et al., 2002).

Positive emosjoner hos elevene i klasserommet er spesielt relevant fordi de er kjernen i elevenes indre motivasjon og interesse (Deci & Ryan, 1985; Renninger & Hidi, 2016), og dermed avgjørende for elevenes vilje til å engasjere seg i faglig innhold og klasseromslæring over tid (Hidi & Renninger, 2006). Opplevelse av positive emosjoner i klasserommet er imidlertid ikke bare avgjørende for elevene, men også for lærere: Positive emosjoner driver

lærerens innsats for å optimalisere kvaliteten på undervisningen gjennom hele karrieren og beskytter lærerne mot utbrenthet og slitasje (Chang, 2013; Frenzel et al., 2016).

Prestasjonsemosjoner er en mangefasettert prosess som påvirker elevens læring, motivasjon og gir elevene muligheten til å binde personlige erfaringer og innhold. Som nevnt tidligere er det bevist sammenheng mellom emosjoner og elevens motivasjon (Frenzel et al., 2007), engasjement (Fredricks & Blumenfeld, 2004) og selvregulert læring (Pekrun et al., 2002), men til tross for dette eksisterer det få teorier og studier knyttet til elevenes emosjoner i kroppsøving. Å forstå elevenes emosjoner kan gi en bedre forståelse på elevenes oppførsel og motivasjon i kroppsøving. Ved å øke de positive emosjonene og begrense de negative emosjonene, kan det føre til forbedret læring, motivasjon og måloppnåelse (Yli-Piipari et al., 2013).

Negative emosjoner har dessverre vist seg å forekomme ofte hos elever, og kjedsomhet er blitt rapportert som den mest utbredte negative emosjonen blant elever (Skinner et al., 2008). Kjedsomhet er klassifisert som en prestasjonsemosjon, og en elev kan oppleve kjedsomhet når det ikke er noe spesifikke mål, når elevens personlige mål og den gitte aktiviteten ikke «matcher», og til slutt når en læringsaktivitet ikke er verdsatt som positiv eller negativ for eleven (Pekrun, 2011). I tillegg kan mangel på kontroll og verdi for aktiviteten føre til en økning av kjedsomhet (Niculescu et al., 2016). Følelsen av kjedsomhet går hånd i hånd med negative emosjoner, mangel på interesse og stimulering og overfladiske tilnærminger til læring (Pekrun et al., 2010; Sharp et al., 2018). Pekrun (2006) konkluderte med at kjedsomhet er negativt assosiert med motivasjon, konsentrasjon, innsats og akademisk holdning. Så når en elev føler kjedsomhet i kroppsøvingstimen, synker nivået for fysisk aktivitet (Moore & Fry, 2017), nivået for kjedsomhet av skolen øker (Baena & Granero, 2015) og en mulig økning i skulking (Baños et al., 2019).

Angst blir definert som en negativ emosjon som blir fremkalt av noe som føles som en trussel mot seg selv, og gir ofte følelsen av bekymring, anspenthet og nervøsitet (Spielberger, 1972). Selv om kroppsøvingstimer ofte blir sett på som morsomme og lystbetonte, kan de også utløse negative emosjoner som angst hos elevene, på grunn av timenes komparative, konkurransedyktige og evaluerende natur (Barkoukis et al., 2005; Tremayne, 1995). Angst i kroppsøvingstimer kan relateres til kognitive (f.eks. negative tanker), kroppslige (f.eks. endring i muskelspenninger) og informasjonsbehandlings symptomer (f.eks. bekymring) (Barkoukis et al., 2005). Videre har Pérès et al. (2002) foreslått at angst kan fungere som en

motivasjonsfaktor i forhold til prestasjoner i kroppsøving. Angst har også blitt bevisst har en negativ relasjon til deltakelse, oppmøte og fysiske aktivitet i kroppsøving (Cox et al., 2011; Jerstad et al., 2010).

Forskning har konsekvent vist at fornøyelse representerer en nøkkelfaktor som ligger til grunn for motivasjonen hos elever, til å opprettholde positivt engasjement i både fysisk aktivitet og idrett (Prochaska et al., 2003; Wallhead & Buckworth, 2004). En tilstand eller prosess med følelsen av fornøyelse for en elev, gjenspeiler generaliserte følelsetilstander beskrevet i termer som «å nyte», «glad», «liker» og «moro» (Scanlan & Simons, 1992). Fornøyelse oppfattes som et iboende element, som er knyttet til motivasjonen for å delta i kroppsøving (Dishman et al., 2005; Hashim et al., 2008). I forhold til kroppsøving representerer fornøyelse en direkte innflytelse på elevenes deltakende atferd, og gir umiddelbar belønning for å være i fysisk aktivitet (Vallerand et al., 1987).

2.4 Organismic Integration Theory (OIT)

Organismic integration theory (OIT) er basert på antakelsen om at mennesker er naturlig åpne for å integrere sine pågående erfaringer, forutsatt at de har de nødvendige forutsetningene for å gjøre det (Ryan & Deci, 2002). Ved å kontinuerlig strekke elevenes kapasiteter, uttrykke deres tilbøyeligheter og innlemme nye ferdigheter og kunnskaper i kroppsøvingstimen, utvikler elevene seg i en retning mot større effektivitet, organisering og vil fungere bedre som en enhet (Ryan & Deci, 2017).

Organismic integration theory (OIT) er en av seks miniteorier under selvbestemmelsesteorien (SDT) som tar for seg utviklingen av ytre motivasjon gjennom prosessen av integrering. Teorien beskriver også hva som skal til for at ytre motivasjon kan bli mer autonom (Ryan & Deci, 2017). Teorien ble introdusert for å detaljere de forskjellige formene for ytre motivasjon, og de kontekstuelle faktorene som enten fremmer eller hindrer internalisering og integrering av reguleringen for disse atferdene (Deci & Ryan, 1985). Selv om indre motivasjon er en viktig type motivasjon, er det ikke den eneste typen selvbestemt motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Det meste av det vi gjør, er vi strengt tatt ikke indre motivert for å gjøre, spesielt etter tidlig barndom når lysten til å være indre motivert i økende grad begrenses av sosialt press om å gjøre aktiviteter som ikke er interessante (Ryan & Deci, 2000b).

Amotivasjon	Kontrollert ytre motivasjon		Autonom ytre motivasjon		Indre motivasjon
	Ytre regulering	Introjeksjonsregulering	Identifisert regulering	Integrert regulering	

Lav selvbestemmelse

Høy selvbestemmelse

Figur 1

Deci & Ryan (1985) har utarbeidet en oversikt over de ulike reguleringene for motivasjon, og satt de i «kronologisk» rekkefølge fra *amotivasjon* helt til venstre av tabellen, og *indre motivasjon* helt til høyre i tabellen (se figur 1). Imellom amotivasjon og indre motivasjon finner vi de fire ulike reguleringene for ytre motivasjon, hvor jo lengre til høyre den ytre motivasjonen er, jo mer autonom er den ytre motivasjonen (Ryan & Connell, 1989). Etter amotivasjon har vi *ytre regulering*, som er den mest kontrollerte ytre reguleringen. Deretter kommer *introjeksjonsregulering* som er relativt kontrollert og lite autonom. Til slutt kommer identifisert regulering og integrert regulering, som anses å være en mer autonom form for motivasjon, hvor integrert regulering ligger nær opptil indre motivasjon (Ulstad, 2021).

Amotivasjon finner vi ytterst til venstre, og er en tilstand av manglende intensjon om å handle. Når man er amotivert, mangler en persons handling en intensjon og en følelse av personlig årsakssammenheng (Ryan & Deci, 2000a). Amotivasjon er resultatet av å ikke verdsette en aktivitet (Ryan, 1995), ikke føle seg kompetent til å gjøre den (Deci, 1975), eller ikke tro at den vil gi et ønsket resultat (Seligman, 1975). Det refererer til situasjoner der individer ikke ser sammenhengen mellom deres handlinger og utfall, der de opplever følelser av å ikke ha kontroll (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal & Vallieres, 1992).

Til høyre for amotivasjon finner vi kategorien ytre regulering, som representerer de minst autonome formene for kontrollert ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Ytre regulering inkluderer den klassiske forekomsten av å være motivert for å oppnå belønning eller unngå straff. Og mer generelt er ytre regulering bevist, når ens grunn til å gjøre en atferd er for å tilfredsstille et eksternt krav eller et sosialt konstruert beredskap (Ryan & Deci, 2002). Ytre regulering har et eksternt oppfattet *kasualitetslokus*, og er den typen regulering som står sentralt i «Operant theory» (Skinner, 1953), det er også den formen for ytre motivasjon som ble sett som det motsatte av indre motivasjon i de tidligere diskusjonene om temaet (deCharms, 1968).

En annen form for kontrollert ytre motivasjon er introjeksjonsregulering.

Introjeksjonsregulering beskriver en type indre regulering som fortsatt er relativt kontrollerende, fordi menneskene utfører slike handlinger med følelsen av press for å unngå skyldfølelse og angst, eller for å oppnå egoforsterkninger eller stolthet (Ryan & Deci, 2000a). Sett på en annen måte er introjeksjonsregulering representert som en betinget selvtillit hos mennesket. Og en klassisk form for introjeksjon er «ego-engasjement», der en persons handlinger utføres for å styrke eller opprettholde selvfølelsen og følelsen av verdi (Nicholls, 1984; Ryan, 1982). Introjeksjon er en form for *intrapersonlig* regulering, som har fordelen av å være en litt mer langvarig form for ytre motivasjon enn ytre regulert (Ryan & Deci, 2017). Grunnen til dette er fordi introjeksjonsreguleringen er basert på affektive og evaluerende betingelser inne i individet, i stedet for å være direkte avhengig av ytre press og overvåkning (Ryan & Deci, 2017).

Ett hakk lengre mot en mer selvbestemt form for ytre motivasjon, finner vi identifisert regulering. Identifisert regulering er definert som en bevisst verdsetting av et atferdsmål eller regulering (Ryan & Deci 2002). Derfor vil mennesker som har identifisert seg med verdien og viktigheten av en atferd, si at de ser det som noe personlig viktig for dem selv. Sammenlignet med introjeksjon er identifikasjon preget av opplevelsen av større autonomi og har et mer internt oppfattet kausalitetslokus (Ryan & Deci, 2017). Når en person identifiserer en atferd eller verdien atferden uttrykker, vil det i det i det minste på et bevisst nivå støtte personen personlig, og dermed vil identifikasjon være ledsaget av en høy grad av opplevd autonomi (Ryan & Deci, 2002).

Den mest autonome formen for ytre motivasjon er integrert regulering. Integrert regulering forekommer når identifiserte reguleringer har blitt fullstendig *assimilert* til selvet. Dette skjer gjennom selvransakelse og ved å bringe nye reguleringer i samsvar med ens andre verdier og behov (Ryan & Deci, 2000a). Når man har oppnådd integrert regulering, kan man oppleve en mer helhjertet godkjenning av atferden, og et fravær og konflikt med andre reguleringer (Ryan & Deci 2017). Integrerte reguleringer oppleves dermed som fullt ut autentiske (Ryan & Deci, 2004, 2006). Samtidig deler integrert regulering og indre motivasjon mange kvaliteter, der begge er autonome og ikke er i konflikt med andre reguleringer, men integrert regulering er enda ytre motivasjon, fordi integrert regulering gjøres for dens antatte instrumentelle verdi med hensyn til et resultat som er atskilt fra adferden (Ryan & Deci, 2000a). Ofte i studier, blir identifisert og integrert regulering slått sammen for å måle autonom ytre motivasjon (Shen et al., 2009).

Helt til høyre finner vi indre motivasjon. Indre motivasjon er definert som å gjøre en aktivitet for dens iboende tilfredstillelse i aktiviteten selv, i stedet for å være i beredskap for ett utfall eller å få forsterkninger (straff/belønning), som er operasjonelt separerbare fra aktiviteten (Ryan & Deci, 2000a, 2002). Fra fødselen er mennesker aktive, nysgjerrige og lekene skapninger som har en iver til å utforske og lære. Denne naturlige motivasjonen er et kritisk element i den kognitive, sosiale og fysiske utviklingen hos mennesket, fordi det er gjennom å handle gjennom ens indre interesser man utvikler sine kunnskaper og ferdigheter (Ryan & Deci, 2000a). Indre motivasjon er noe som kommer innen ifra, og oppstår i forbindelsen mellom individer og aktiviteter, slik at personer er indre motiverte for noen aktiviteter, og ikke motiverte for andre (Ryan & Deci, 2000a).

2.5 Prestasjon i kroppsøving

Hva som utgjør hvilken prestasjon eller karakter eleven får i kroppsøving, kan bygge på flere faktorer, men flere studier har sett at motivasjon hos eleven har ofte sammenheng med prestasjonen. Soenens et al., (2012) viste til at kontrollerende lærerstil førte til lavere kvalitet for motivasjon hos elevene, som videre førte til lavere prestasjon. Noe som også er blitt bevist i en 3 års lang intervensjons studie, der elevene med høyere kontrollerende motivasjon hadde lav prestasjon, og elevene med autonom motivasjon hadde høyere prestasjon (Barkoukis et al., 2014). Det er imidlertid ikke gjort noe særlig forskning på sammenhengen mellom prestasjon og emosjoner, men det er vist sammenheng mellom emosjoner og motivasjon (Frenzel et al., 2007), noe som kan tyde på en medieringseffekt mellom emosjoner og prestasjon.

3.0 Problemstilling

Problemstilling:

«Hvilke sammenhenger er det mellom elevenes oppfattelse av læreren, emosjoner, motivasjonsreguleringer og prestasjon i kroppsøving på videregående skole?»

Hypoteser:

1. De tre dimensjonene av autonomistøtte har en positiv sammenheng med indre motivasjon, autonom ytre motivasjon og emosjonen fornøyelse.
2. De tre dimensjonene av autonomistøtte har en negativ sammenheng med amotivasjon, kontrollert ytre motivasjon og emosjonene angst og kjedsomhet.
3. Kontrollerende lærerstil har en positiv sammenheng med amotivasjon, kontrollert ytre motivasjon og emosjonene angst og kjedsomhet.
4. Kontrollerende lærerstil har en negativ sammenheng med indre motivasjon, autonom motivasjon og emosjonen fornøyelse.
5. Fornøyelse har en positiv sammenheng med indre motivasjon, autonom ytre motivasjon og prestasjon, og negativ sammenheng med amotivasjon, ytre regulering og introjeksjonsregulering.
6. Angst har en positiv sammenheng med amotivasjon, ytre regulering og introjeksjonsregulering og negativ sammenheng med indre motivasjon, autonom ytre motivasjon og prestasjon.
7. Kjedsomhet har en positiv sammenheng med amotivasjon, ytre regulering og introjeksjonsregulering og negativ sammenheng med indre motivasjon, autonom ytre motivasjon og prestasjon.

4.0 Metode

4.1 Valg av metode

For denne studien ble det gjennomført en tverrsnittstudie med et utvalg (N=268), med kvantitativ tilnærming, og innhenting av data ble gjort i form av spørreundersøkelse. Denne metoden ble valgt grunnet for å få svar på problemstillingen «*hvilke sammenhenger er det mellom elevenes oppfattelse av læreren, emosjoner, motivasjonsreguleringer og prestasjon i kroppsøving på videregående skole?*».

4.2 Populasjon, utvalg og datainnsamling

Undersøkelsen ble gjennomført ved tre videregående skoler i Nordland og en videregående skole i Trøndelag. Av bruttoutvalget på 293 elever ble nettoutvalget 268 elever jevnt fordelt på de 4 skolene (Johannessen et al., 2016). Etter innplotting og nærmere analyser av svarene til elevene ble 25 spørreskjemaer eliminert og de gjenværende 268 besvarte spørreskjemaene ble brukt videre i behandlingen av data. I populasjonen var 143 jenter, 122 gutter og 3 identifiserer seg som annet. Utvalget ble relativt tilfeldig utvalgt, da de skolene som ønsket å være med, tilfeldig utdelte klasser som passet til kriteriene for utvalget, som var elever på videregående skole som har kroppsøving.

Før undersøkelsen ble det gjennomført en pilottest, der både studenter og videregående elever gjennomførte undersøkelsen, for å forsikre om noen spørsmål er utydelige eller vanskelige å forstå, og cirka hvor lang tid undersøkelsen tar. I piloten ble det ikke funnet noen spørsmål som var utydelige eller vanskelige å forstå, og undersøkelsen tok rundt 15 minutter.

Undersøkelsen ble gjennomført i elevenes kroppsøvingstimer, og ble i forkant presentert av ansvarlig for studien i den enkelte klasse, hvorav informasjonsskriv/samtykkeskjema (Vedlegg 1) og spørreskjema (Vedlegg 2) ble delt ut. Elevene ble bedt om å lese informasjonsskriv/samtykkeskjemaet og deretter svare på spørreskjema, hvis elevene ønsket å delta i undersøkelsen. Ansvarlig var til stede under hele undersøkelsen, og før undersøkelsen ble det presisert hvor viktig det er for studien at alle svarer ærlig, og hvis noen av elevene var usikre på spørsmål måtte de få hjelp av ansvarlig. Deretter ble samtykkeskjema og spørreskjemaet innhentet av ansvarlig.

4.3 Måleinstrumenter

I starten av spørreskjemaet ble elevene spurt noen innledende spørsmål om kjønn og karakter de fikk i kroppsøving forrige termin. Deretter består spørreskjemaet av 3 forskjellige deler. Del 1 omhandler elevenes motivasjonsreguleringer. Del 2 omhandler elevenes kroppsøvingslærer og del 3 omhandler elevenes emosjoner i kroppsøving. Totalt består spørreskjemaet av 55 spørsmål.

Alle tre delene består av ulike måleverktøy som er testet og standardisert for å innhente data knyttet til de ulike variablene.

Del 1 «*The Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire 3*» (BREQ-3)

For å måle elevenes motivasjon ble BREQ-3 benyttet. Spørreskjemaet består av 24 lukkede spørsmål som er ment for å måle elevenes motivasjon i kroppsøving i tråd med miniteorien OIT. BREQ-3 er utviklet av Wilson et al. (2006) og inkluderer alle de seks ulike reguleringene fra amotivasjon til indre motivasjon, da tidligere versjoner ikke inkluderte amotivasjon og integrert regulering (Markland & Tobin, 2004; Mullan et al., 1997; Wilson et al., 2006). Dermed er BREQ-3 ansett som den mest utviklede versjonen av spørreskjemaet og grunnen for at dette ble valgt for denne studien. Svarene rangeres på en fempunktsskala fra 1 (Helt uenig) til 5 (Helt enig), der 3 utgjør midten (Verken eller). De 24 lukkede spørsmålene fordeler seg på seks ulike subskalaer som tar for seg de ulike motivasjonsreguleringene, der hver subskala har 4 spørsmål hver (Wilson et al., 2006). Spørreskjemaet er opprinnelig på engelsk, men for denne oppgaven er det blitt brukt en oversettelse av Nygård (2019), som viste til høy reliabilitet fra sin oversettelse. For amotivasjon er et spørsmål «*Jeg ser ingen grunn til å delta i kroppsøving*», ytre regulering «*Jeg deltar i kroppsøving fordi andre sier jeg skal*», introjeksjons regulering «*Jeg får dårlig samvittighet hvis jeg ikke deltar i en kroppsøvingstime*», identifisert regulering «*Det er viktig for meg å delta i kroppsøving*», integrert regulering «*Jeg ser på kroppsøving som en del av min identitet*» og indre motivasjon «*Jeg deltar i kroppsøving fordi det er gøy*».

Del 2 «*The Multidimensional Percieved Autonomy Support Scale for Physical Education*» (MD-PASS-PE) og «*Controlling Teacher Questionnaire*» (CTQ)

For å måle i hvilken grad elevene opplever lærerens multidimensjonale autonomistøtte ble MD-PASS-PE (Tilga et al., 2017) benyttet i del 2 av spørreskjemaet. Oftest har studier som går på autonomistøtte blitt gjort i en endimensjonal karakter, mens i senere tid har blitt gjort et fornyet syn, der man deler opp opplevd autonomistøtte i tre ulike dimensjoner

(Organisatorisk, prosess- og kognitiv støtte). Dette vil tilby en dypere forståelse av elevenes opplevde autonomistøtte fra læreren, og grunnen til at dette ble brukt for å måle autonomistøtte (Stefanou et al., 2004). MD-PASS-PE består av 15 lukkede spørsmål fordelt på de tre ulike dimensjonene for autonomistøtte med 5 spørsmål for hver dimensjon og svarene rangeres på en sjupunktsskala fra 1 (Helt uenig) til 7 (Helt enig), der 4 utgjør midten (Verken eller). For organisatorisk støtte er et spørsmål «*Kroppsøvlingslæreren min lar meg gjøre øvelser ved bruk av ulike metoder*», prosess-støtte «*Kroppsøvlingslæreren min veileder elevene til å finne løsninger*» og kognitiv støtte «*Kroppsøvlingslæreren min viser interesse for hva elevene ønsker å gjøre*».

For å måle i hvilken grad elevene opplever kroppsøvlingslæreren kontrollerende ble CTQ (Jang et al., 2009) benyttet. CTQ har blitt ofte brukt sammen med en måling av opplevd autonomistøtte og har vist høy reliabilitet. Spørreskjemaet er standardisert og består av 4 lukkede spørsmål, på en sjupunktsskala fra 1 (Helt uenig) til 7 (Helt enig), der 4 utgjør midten (Verken eller). CTQ er opprinnelig på engelsk, og ble oversatt ved at en person oversatte det til norsk, for så en annen person oversatte det til engelsk, for å kontrollere at spørsmålets betydning ikke skulle forsvinne i oversettelsen (Beaton et al., 2000). Et av spørsmålene er «*Kroppsøvlingslæreren min prøver å kontrollere alt jeg gjør*».

Del 3 «*The Achievement emotions questionnaire for physical education*» (AEQ-PE)

For å måle elevenes emosjoner for kroppsøving ble AEQ-PE (Fierro-Suero et al., 2020) benyttet. Dette spørreskjemaet gir grunnlag for å innhente seks ulike emosjoner; Fornøyelse, håpløshet, kjedsomhet, sinne, stolthet og angst, hvor for denne studien ble brukt tre av dem; Kjedsomhet, angst og fornøyelse. Spørreskjemaet består av 12 lukkede spørsmål som skal måle de tre ulike emosjonene, hvor for hver emosjon er det fire spørsmål. For kjedsomhet er et spørsmål «*Jeg har lyst til å dra fra kroppsøvingstimen, fordi det er så kjedelig*», angst «*Jeg er engstelig for at det vi skal gjøre i kroppsøving er for vanskelig*» og fornøyelse «*Jeg er motivert for å ha kroppsøving, fordi det er spennende*». AEQ-PE og MD-PASS-PE er blitt oversatt av Moum. (2022), der spørreskjemaene ble oversatt av kompetente engelsklærere der en oversatte det til norsk, og den andre oversatte det tilbake til engelsk etter retningslinjer fra (Beaton et al., 2000). Dette ble gjort for å unngå at noe av spørsmålets betydning skulle forsvinne i prosessen. Oversettelsen fra denne studien ble brukt fordi den hadde høye cronbach alpha-verdier for variablene.

4.4 Variabler

Variablene i denne studien omhandler multidimensjonal autonomistøtte, kontrollerende lærerstil, motivasjonsreguleringer, emosjoner, kjønn og prestasjoner knyttet til kroppsøving. For å måle de forskjellige variablene ble de ulike måleverktøyene ovenfor benyttet, for å besvare de ulike hypotesene knyttet til problemstillingen. Identifisert og integrert regulering ble slått sammen som en variabel som autonom ytre motivasjon for å komprimere antall variabler, og det blir ofte brukt i andre studier (Shen et al., 2009). Det ga også bedre reliabilitet for variabelen, noe som ikke var tilfellet for ytre og introjeksjonsregulering, der reliabiliteten gikk ned, og er grunnen for at disse ikke ble slått sammen.

4.5 Dataanalyse

Etter alle spørreundersøkelsene ble gjennomført, ble alle besvarte spørreskjemaer plottet inn i IBM SPSS Statistics 27. Deretter ble alle spørsmålene som målte samme variabel satt sammen og totalt blir 15 variabler brukt videre i analysene.

Etter alle variablene ble satt sammen ble det gjennomført en Cronbach alpha-test. Cronbach alpha er en reliabilitetstest med en verdi mellom 0 og 1, som beskriver variabelens indre konsistens mellom spørsmålene. Dette burde stadfestes før man skal gjennomføre videre analyser, for å ivareta validiteten (Tavakol & Dennick, 2011). Hva som regnes som en god verdi for reliabiliteten til variabelen er noe varierende, men hvis alpha-verdien ligger mellom .60 og .70 kan reliabiliteten til variabelen stilles spørsmålstegn til. Med et utvalg på over 200 elever, settes grensen på .70, men også verdier ned mot .65 regnes som ok (Ponterotto & Ruckdeschel, 2007). Den eneste variabelen som var under .70 var kontrollerende lærerstil med en cronbach alpha på .66. Det ble gjort flere faktoranalyser med eliminering av ulike spørsmål for å få best mulig alphascore, men den høyeste alphascoren var når alle spørsmålene ble inkludert i variabelen. I tillegg ble gjennomsnittsverdier (Mean), standardavvik (SD), skjevhet (Skewness) og kurtosis undersøkt for å gi en beskrivelse av sentraltendens og variasjon i datamaterialet (tabell 1). Dette er også utgangspunktet for videre analyser.

Videre ble det gjennomført en korrelasjonsanalyse ved bruk av Pearson's r (tabell 2). Pearson's r er en verdi mellom -1 og 1, som viser om korrelasjonens styrke er negativ eller positiv mellom 2 variabler. Desto nærmere ytterpunktet verdien er, desto sterkere er korrelasjonen mellom dem (Lund, 2008).

Det ble også gjennomført en multippel regresjonsanalyse (tabell 3) for å undersøke sammenhengen mellom de aktuelle variablene (avhengig/uavhengig). Her ble signifikansnivået satt til .05 (95%), som vil si at verdier under .05 vil være signifikante funn. Dette ble gjennomført for å sammenligne gjennomsnittet på den ene avhengige variabelen for elevene, med verdiene på en eller flere uavhengige variabler. Da vil vi se hvordan den ene avhengige variabelen varierer med flere uavhengige variabler (Johannessen et al., 2016). Det ble kjørt flere analyser for de ulike avhengige variablene, der for eksempel alle dimensjonene for autonomistøtte og kontrollerende lærerstil ble kjørt sammen som uavhengige variabler, og alle emosjonene ble kjørt sammen som uavhengige variabler. Dette blir gjort for å få et mer fullstendig bilde av årsaksvariablene som bidrar til variasjonen i de ulike avhengige variablene (Johannessen et al., 2016).

Resultatene av regresjonsanalysen belyser betakoeffisienter og R^2 -verdier mellom de ulike variablene. Betakoeffisienter viser hvordan den avhengige variabelen vil øke eller avta avhengig av de ulike uavhengige variablene (Vincent & Weir, 2012). R^2 -verdien forteller hvor mye av variasjonen i de uavhengige variablene forklarer variasjonen i den avhengige variabelen. Verdien er fra 0 til 1, der 0 indikerer at de uavhengige variablene ikke forklarer noe av variasjonen i den avhengige variabelen, mens 1 indikerer all forklaring av variasjonen (Johannessen et al., 2016).

4.6 Etiske vurderinger

Forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis (Ringdal, 2020). I all forskning er det viktig at etiske prinsipper blir tatt hensyn til, også i denne studien. Som ansvarlig for forskningen som blir gjort er man pliktig til å sikre at alt blir gjort etter anerkjente forskningsetiske retningslinjer og normer, slik at alles rettigheter blir tatt på alvor og personopplysninger ikke kommer på avveie.

I Norge har vi flere ulike nasjonale forskningsetiske komiteer som har som hovedoppgave å sørge for forskningsetiske retningslinjer som fremmer god og ansvarlig forskning i de ulike forskningsområdene. Denne studien kan sees innenfor flere av disse forskningsområdene, da det handler om mennesker og deres personlige oppfatninger, motivasjon og emosjoner. Men siden denne studien er anonym, og personopplysningene ikke kan spores tilbake til enkeltpersoner etter studien, ble studien sendt inn til Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør og ingen flere instanser. Personopplysningsloven § 31 stiller krav om all

forskning med elektronisk behandling av personopplysninger er meldepliktig til Sikt (Ringdal, 2020). Etter tilbakemelding fra Sikt ble studien godkjent og registrert inn hos dem. (vedlegg 4)

Datamaterialet ble innhentet skriftlig gjennom spørreundersøkelse klassevis, og derfor ble de ulike klassene nummerert, for å følge de etiske retningslinjene for de nasjonale forskningsetiske komiteene. Dette ble innhentet av ansvarlig for studien og oppbevart separat fra de andre klassene for å ivareta anonymitet og de personopplysningene for deltakerne i studien på en forsvarlig måte. Det var også viktig i denne studien å påpeke at deltakelsen var frivillig, og at ingen av elevene følte press for å være med. Det ble i tillegg påpekt at svarene deres ikke ble vist for deres kroppsøvlingslærer, som store deler av spørreundersøkelsen omhandlet om. Forskningens troverdighet er også styrket ved å følge sentrale forskningsetiske retningslinjer som blant annet redelighet, ved å ikke fabrikkere resultater ved å selv svare på ubesvarte spørsmål (Johannessen et al., 2016).

4.7 Reliabilitet og validitet

I kvantitative studier blir begrepene reliabilitet og validitet brukt som kriterier på kvalitet (Johannessen et al., 2016). *Reliabilitet* knytter seg til hvor pålitelig dataen som er innhentet er, noe som bygger på måten datamaterialet er samlet inn på, nøyaktigheten av datamaterialet, hvilke data som brukes og hvordan den bearbeides (Johannessen et al., 2016). Det man ofte kan spørre seg er «Hvor nøyaktig måler vi det som skal måles?». I denne studien vil reliabiliteten ivaretas ved en åpen og detaljert fremstilling i hvordan datainnsamlingen er blitt gjort, som gjør det mulig for andre å gjennomføre en «re-test» av samme prosedyre (Johannessen et al., 2016). Ved å gjøre riktige statistiske analyser for å få svar på problemstillingen, og i tillegg være nøyaktig i plottingen av datamaterialet vil også reliabiliteten styrkes. For variablene ser vi at kontrollerende lærerstil var litt under grensen som er satt for denne studien, noe som er overraskende da Jang et al. (2009) viser til høy reliabilitet når dette spørreskjemaet blir brukt. Hvorfor dette er tilfellet kan ha flere faktorer, men underveis i plottingen ble plasseringen av spørsmålene stilt spørsmål til. Alle fire spørsmålene kom rett etter alle spørsmålene om autonomistøtte, noe som kan ha påvirket hvordan de svarte på spørsmålene om kontrollerende lærerstil. Spørsmålene burde kanskje blitt flettet inn i spørreskjemaet om autonomistøtte, eller vært som en egen del i undersøkelsen.

Validitet sier noe om et måleinstrument måler det det skal måle og gyldigheten av datainnsamlingen, som kan stilles med følgende spørsmål «Måler vi det vi skal måle?» (Ringdal, 2020; Johannesen et al., 2016). Sammenhengen mellom fenomenet som forskes på og datamaterialet vi samler inn, bygger validitet på. Man må alltid spørre seg spørsmålet om resultatene fra datainnsamlingen vil være gyldig til å svare på formålet med studien og om man den valgt metoden undersøker det den har til hensikt å undersøke (Johannesen et al., 2016).

Hvis studien har en høy *indre validitet*, vil dette si at studien har en årsaksslutning med rimelig sikkerhet at *X* er årsak til *Y* (Ringdal, 2020). Undersøkelsene i denne studien er basert på en deduktiv tilnærming hvor problemstillingen og hypotesene testes ut ifra en teoretisk ramme (Chalmers, 1999). Teorien i denne studien er blitt brukt mange ganger før, og spørreskjemaene er standardisert. Derfor måler spørreskjemaene de sentrale teoretiske begrepene i oppgaven, og på bakgrunn av dette blir den indre validiteten ivaretatt og undersøkelsene måler det som skal måles. I tillegg er utvalgsriteriene for utvalget i denne studien valgt for å styrke oppgavens *ytre validitet*. Ytre validitet bygger på muligheten for generalisering, altså hvorvidt funnene kan relateres til hele populasjonen (Ringdal, 2020). Metoden i denne studien gjør det mulig å gjøre generalisering av funnene fra utvalget til populasjonen (Johannesen et al., 2016). Resultatene i denne studien vil være generaliserbare overfor elever med kroppsøving på videregående skole i Norge. Siden også undersøkelsen ble gjort ved flere forskjellige skoler, på ulike demografiske områder, øker dette også generaliserbarheten for studien.

5.0 Resultater

5.1 Deskriptiv statistikk

Tabell 1: Deskriptiv statistikk

Variabel	Mean	SD	Skewness	Kurtosis	Scale
Atotal	5.72	1.03	-.92	.69	1-7
ASC	5.91	1.08	-1.05	.73	1-7
ASP	5.92	1.02	-1.08	1.12	1-7
ASO	5.33	1.20	-.59	-.04	1-7
Kontr	2.56	1.16	.52	-.13	1-7
Amot	1.53	.78	1.71	2.63	1-5
Ytre	1.86	.86	1.01	.41	1-5
Intro	2.71	.99	.26	-.52	1-5
Aytre	3.34	.93	-.24	-.71	1-5
Indre	4.03	1.08	-1.03	.10	1-5
Fornøyelse	3.88	1.03	-.70	-.42	1-5
Angst	2.22	1.07	.77	-.25	1-5
Kjedsomhet	1.95	1.00	1.01	.36	1-5
Prestasjon	4.52	0.84	-.57	1.19	1-6

ASC = Kognitiv støtte

ASP = Prosess-støtte

ASO = Organisatorisk støtte

Kontr = Kontrollerende lærerstil

Amot = Amotivasjon

Ytre = Ytre regulering

Intro = Introjeksjonsregulering

Aytre = Autonom ytre m.

Indre = Indre motivasjon

Resultatene viser at elevene rapporterer høy gjennomsnittscore på autonomistøtte (5.72). Hvorav to av de tre dimensjonene har veldig høy gjennomsnittsscore med kognitiv støtte (5.91) og prosess-støtte (5.92), mens organisatorisk støtte (5.33) hadde litt lavere gjennomsnittscore. Gjennomsnittscoren på de ulike motivasjonsreguleringene var ulike. Her hadde amotivasjon (1.53) og ytre regulering (1.86) lavest gjennomsnittsscore, introjeksjonsregulering (2.71), autonom ytre motivasjon (3.34) og indre motivasjon (4.03) hadde høyere score. På emosjonene viser undersøkelsen en høy gjennomsnittsscore på opplevd fornøyelse (3.88) og lavere på angst (2.22) og kjedsomhet (1.95). Til slutt viser gjennomsnittsscoren på prestasjon (4.52) en høy gjennomsnittsscore.

5.2 Pearson korrelasjonsanalyse

Tabell 2: Pearson korrelasjonsanalyse og Cronbach alpha verdier (uthevet)

Variabler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Atotal	.95													
2.ASC	.95**	.88												
3.ASP	.92**	.84**	.85											
4.ASO	.93**	.82**	.75**	.86										
5.Kontr	-.36**	-.37**	-.32**	-.32**	.66									
6.Amot	-.31**	-.34**	-.33**	-.21**	.00	.85								
7.Ytre	-.16*	-.16*	-.16**	-.16**	.05	.49**	.72							
8.Intro	.31**	.30**	.30**	.26**	-.02	-.26**	.00	.70						
9.Aytre	.42**	.42**	.43**	.32**	-.03	-.60**	-.26**	.63**	.88					
10.Indre	.49**	.52**	.49**	.39**	-.15*	-.73**	-.49**	.40**	.73**	.95				
11.Fornøyelse	.58**	.57**	.57**	.49**	-.16**	-.69**	-.52**	.39**	.73**	.88**	.91			
12.Angst	-.27**	-.31**	-.26**	-.20**	.14*	.46**	.39**	-.03	-.30**	-.43**	.42**	.85		
13.Kjedsomhet	-.50**	-.49**	-.48**	-.42**	.16*	.65**	.46**	-.29**	-.56**	-.75**	-.80**	-.50**	.92	
14.Prestasjon	.29**	.32**	.31**	.20**	-.14*	-.45**	-.27**	.36**	.47**	.49**	.48**	-.36**	-.40**	
15.Kjønn	.07	.04	.07	.07	.11	-.21**	-.04	.14*	.17**	.13*	.16*	-.23**	-.17**	.15*

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Når vi ser på Cronbach alpha-verdiene ser vi at de fleste variablene har gode verdier over .80. Men for kontrollerende lærerstil ser vi at verdien er marginalt under grensen med .66, og ytre regulering (.72) og introjeksjonsregulering (.70) akkurat er over grensen.

Tabellen over viser at de tre dimensjonene for autonomistøtte har en positiv korrelasjon med autonom ytre motivasjon, indre motivasjon og emosjonen fornøyelse, dette gir støtte til hypotese 1. Mens hypotese 2 støttes med at de tre dimensjonene for autonomistøtte har en negativ korrelasjon med amotivasjon, ytre regulering og emosjonene angst og kjedsomhet.

Videre ser vi at det er positiv korrelasjon mellom kontrollerende lærerstil og emosjonene angst og kjedsomhet, men ikke noe korrelasjon med amotivasjon og kontrollert ytre motivasjon, noe som støtter hypotese 3 delvis. Vi ser også at det er negativ korrelasjon mellom kontrollerende lærerstil, indre motivasjon og emosjonen fornøyelse, men ikke noe mellom autonom ytre motivasjon, som støtter hypotese 4 delvis.

Emosjonen fornøyelse har en positiv korrelasjon med indre motivasjon, autonom ytre motivasjon og prestasjon, og negativ korrelasjon med amotivasjon og ytre regulering, noe som støtter hypotese 5. Videre ser vi at emosjonen angst har en positiv korrelasjon med amotivasjon og ytre regulering, og negativ korrelasjon med indre motivasjon, autonom ytre

motivasjon og prestasjon, noe som støtter hypotese 6. Til slutt ser vi at emosjonen kjedsomhet har en positiv korrelasjon med amotivasjon og ytre regulering, og negativ korrelasjon med indre motivasjon, autonom ytre motivasjon og prestasjon, noe som støtter hypotese 7.

For kjønn ser vi at jentene er mer amotiverte og har større grad av angst og kjedsomhet for kroppsøving. I tillegg ser vi at guttene er mer autonom ytre og indre motiverte, og har føler på høyere grad av fornøyelse. Guttene har også høyere prestasjon.

5.3 Multippel regresjonsanalyse

Tabell 3: Multippel regresjonsanalyse

Avhengige variabler	Uavhengige variabler	B	R ²	Sig.
Fornøyelse	ASC	.266	.348	.024
	ASP	.332		.001
	ASO	.056		.545
	Kontr	.066		.243
Angst	ASC	-.454	.097	.001
	ASP	-.010		.932
	ASO	.205		.062
	Kontr	.045		.499
Kjedsomhet	ASC	-.295	.249	.020
	ASP	-.227		.036
	ASO	-.021		.834
	Kontr	-.024		.698
Amotivasjon	ASC	-.409	.146	.002
	ASP	-.212		.062
	ASO	.238		.024
	Kontr	-.137		.032
Ytre regulering	Fornøyelse	-.462	.515	.000
	Angst	.170		.001
	Kjedsomhet	.194		.014
	ASC	-.058		.010
ASP	-.033	.784		
ASO	-.090	.427		
Kontr	-.031	.650		
Introjeksjons-regulering	Fornøyelse	-.406	.286	.000
	Angst	.195		.002
	Kjedsomhet	.029		.759
	ASC	.085		.105
ASP	.234	.042		
ASO	.078	.472		
Kontr	.127	.056		
Autonom ytre motivasjon	Fornøyelse	.455	.162	.000
	Angst	.121		.077
	Kjedsomhet	.009		.935
	ASC	.254		.210
ASP	.332	.003		
ASO	-.074	.469		
Kontr	.154	.013		
Indre motivasjon	Fornøyelse	.785	.531	.000
	Angst	-.034		.507
	Kjedsomhet	.084		.285
	ASC	.430		.265
ASP	.248	.018		
ASO	-.140	.158		
Kontr	.051	.391		
Prestasjon	Fornøyelse	.764	.776	.000
	Angst	-.051		.150
	Kjedsomhet	-.115		.034
	Amotivasjon	-.170		.294
Ytre regulering	-.078	.227		
Introjeksjons-r	.140	.048		
Autonom ytre-r	.172	.070		
Indre motivasjon	Indre motivasjon	.148	.246	.126
	Fornøyelse	.433		.000
	Angst	-.198		.002
	Kjedsomhet	.050		.608

Undersøkelsen i tabell 3 gjennom multippel regresjonsanalyse viser hvordan de ulike emosjonene påvirkes gjennom de tre ulike dimensjonene for autonomistøtte og kontrollerende lærerstil. Hvordan motivasjonen også påvirkes av de tre dimensjonene for autonomistøtte, kontrollerende lærerstil og emosjonene. Og til slutt hvordan prestasjon påvirkes av motivasjon og emosjonene.

Vi ser her at emosjonen fornøyelse blir påvirket størst av ASC ($B=.266$) og ASP ($B=.332$) med signifikante resultater, mens ASO og kontrollerende lærerstil viser lite påvirkning for emosjonen. Samlet sett viser det seg at kroppsøvingslæreren har høy forklaringsvarians ($R^2=.348$) for fornøyelse. Resultatene støtter hypotese 1 delvis. Videre ser vi at emosjonen angst blir påvirket størst av ASC ($B=-.454$) og ASO ($B=.205$) med signifikante funn for ASC ($Sig=.001$) og moderat for ASO ($Sig=.062$), mens ASP og kontrollerende lærerstil viser lite påvirkning for emosjonen. Samlet sett viser det seg at kroppsøvingslæreren har lav forklaringsvarians ($R^2=.097$) for angst. Resultatene støtter hypotese 2 delvis. Til slutt ser vi at emosjonen kjedsomhet blir påvirket størst av ASC ($B=-.296$) og ASP ($B=-.227$) med signifikante resultater, mens ASO og kontrollerende lærerstil viser lite påvirkning for emosjonen. Samlet sett viser det seg at kroppsøvingslæreren har høy forklaringsvarians ($R^2=.249$) for kjedsomhet. Resultatene støtter hypotese 2 delvis.

Når vi ser videre på motivasjonsreguleringene ser vi at amotivasjon blir påvirket forskjellig av kroppsøvingslæreren, med størst påvirkning på ASC ($B=-.409$). ASP ($B=-.212$), ASO ($B=.238$) og kontrollerende lærerstil ($B=-.137$) hadde også en påvirkning. Alle var signifikante resultater utenom ASP ($Sig=.062$). Emosjonene hadde bare signifikante resultater med størst påvirkning fra fornøyelse ($B=-.462$). Angst ($B=.170$) og kjedsomhet ($B=.194$) hadde noe mindre påvirkning. Samlet sett ser vi at emosjonene ($R^2=.515$) har større forklaringsvarians enn kroppsøvingslæreren ($R^2=.146$). Når det gjelder ytre regulering, er det ingen signifikante resultater for kroppsøvingslærerens påvirkning, mens for emosjonene har fornøyelse ($B=-.406$) størst påvirkning, og angst ($B=.195$) med litt mindre påvirkning. Begge emosjonene er signifikante resultater. Samlet sett har emosjonene ($R^2=.286$) betydelig større forklaringsvarians enn kroppsøvingslæreren ($R^2=.010$). For introjeksjonsregulering ser vi at ASP ($B=.234$) og kontrollerende lærerstil ($B=.127$) har størst påvirkning med signifikante resultater. Videre ser vi at fornøyelse ($B=.455$) har størst påvirkning av emosjonene, og angst ($B=.121$) noe mindre med et litt diskuterbart signifikansnivå ($Sig=.077$). Samlet sett har emosjonene ($R^2=.162$) litt større forklaringsvarians enn kroppsøvingslæreren ($R^2=.105$).

Over på den autonome ytre motivasjonen ser vi at ASC ($B=.254$), ASP ($B=.332$) og kontrollerende lærerstil ($B=.154$) har en påvirkning, med alle som signifikante funn. Videre på emosjonene ser vi at fornøyelse ($B=.785$) har en stor påvirkning på den autonome ytre motivasjonen. Samlet sett ser vi at emosjonene ($R^2=.531$) har en større forklaringsvarians enn kroppsøvingslæreren ($R^2=.210$). Til slutt ser vi at for indre motivasjon har ASC ($B=.430$) og ASP ($B=.248$) størst påvirkning fra kroppsøvingslæreren og emosjonene fornøyelse ($B=.764$) og kjedsomhet ($B=-.115$) har størst påvirkning av emosjonene. Samlet sett ser vi at emosjonene ($R^2=.776$) har større forklaringsvarians enn kroppsøvingslæreren ($R^2=.265$).

Når vi ser på analysene for prestasjon ser vi at amotivasjon ($B=-.170$), introjeksjonsregulering ($B=.140$), autonom ytre motivasjon ($B=.172$) og indre motivasjon ($B=.148$) har alle en påvirkning på prestasjon, men autonom ytre motivasjon ($\text{Sig}=.070$) og indre motivasjon ($\text{Sig}=.126$), kan stilles spørsmålsteget for signifikansnivået. For emosjonene har fornøyelse ($B=.433$) og angst ($B=-.198$) størst påvirkning, med gode signifikante funn. Samlet sett ser vi at motivasjonen ($R^2=.294$) har en litt større forklaringsvarians enn emosjonene ($R^2=.246$).

6.0 Diskusjon

6.1 Oppsummering av resultater

Resultatene i undersøkelsen viser at kognitiv og prosess-støtte har en positiv sammenheng med emosjonen fornøyelse. Vi ser også at kognitiv støtte har en negativ sammenheng med angst og kjedsomhet, der prosess-støtte bare har negativ sammenheng med kjedsomhet.

Organisatorisk støtte viser bare en liten positiv sammenheng med angst, og kontrollerende lærerstil viser seg å ikke ha noe særlig innvirkning på noen av emosjonene.

Utvalget rapporterer videre at kognitiv og prosess-støtte har en negativ sammenheng med amotivasjon. Organisatorisk støtte har overraskende positiv sammenheng med amotivasjon, og kontrollerende lærerstil hadde også overraskende negativ sammenheng med amotivasjon. Fornøyelse har sterk negativ sammenheng med amotivasjon, mens angst og kjedsomhet har positiv sammenheng med amotivasjon. Ytre regulering viser seg å bare ha negativ sammenheng med fornøyelse, og positiv sammenheng med angst. Introjeksjonsregulering hadde positiv sammenheng med prosess-støtte, kontrollerende lærerstil og fornøyelse. Autonom ytre motivasjon hadde positiv sammenheng med prosess- og kognitiv støtte, kontrollerende lærerstil og fornøyelse. Og når det gjelder indre motivasjon viser resultatene at kognitiv og prosess-støtte har en positiv sammenheng, hvor også fornøyelse har en sterk positiv sammenheng med indre motivasjon og kjedsomhet har en negativ sammenheng. Til slutt ser vi at amotivasjon og angst har en negativ sammenheng med prestasjon, og introjeksjonsregulering, autonom ytre motivasjon, indre motivasjon og fornøyelse har en positiv sammenheng med prestasjon.

6.2 Diskusjon av funn

Hensikten med denne undersøkelsen var å undersøke sammenhengen mellom hvordan elever oppfatter kroppsøvlingslæreren, deres emosjoner, motivasjonsreguleringer og prestasjon på videregående skole. Dette er interessant å se på, for å se hvordan kroppsøvlingslæreren kan påvirke elevenes emosjoner og motivasjon, for å skape et godt læringsmiljø og styrke fagets sentrale verdier og prestasjon hos elevene. Målet med denne studien var å undersøke følgende problemstilling: *«hvilke sammenhenger er det mellom elevenes oppfattelse av læreren, emosjoner, motivasjonsreguleringer og prestasjon i kroppsøving på videregående skole?»*. Og for å tydeliggjøre de ulike nyansene i problemstillingen, ble det videre formulert syv hypoteser. Hypotesene, sammen med problemstillingen vil gi grunnlag for diskusjonen.

6.2.1 Kroppsøvingslæreren og elevenes emosjoner

Som sagt tidligere er det blitt gjort utallige mange studier på autonomistøtte og kontrollerende lærerstil opp imot motivasjon, men å kategorisere autonomistøtten inn i flere dimensjoner og se på sammenhengen mellom kroppsøvingslæreren og emosjonene hos elevene er gjort i liten grad (Simonton & Garn, 2019). Noen studier har sett at autonomistøtte fra læreren øker elevenes glede for faget, og har vist å redusere angst og kjedsomhet hos elevene (Black & Deci, 2000; Tze et al., 2014), men ikke i en tredimensjonal tilnærming. Og opplevd kontroll har vist å ha en sterk innflytelse på emosjoner (Patrick et al., 1993). Det er gjort flere studier som viser sammenheng mellom emosjoner og motivasjon (Frenzel et al., 2007), noe som tyder på at ved å påvirke elevenes emosjoner, kan kroppsøvingslæreren i større grad påvirke elevenes motivasjon og prestasjon.

Resultatene viser at elevene svarer at de har en høy gjennomsnittsscore for autonomistøtte, med opp imot 6 for kognitiv og prosess-støtte, og litt lavere for organisatorisk støtte med 5.33 (skala 1-7). Dette tyder på at lærerne oppmuntrer elevenes eierskap til økten og kan inkludere læreratferd som å gi elevene mulighet til demonstrering, gi forklaring for valg av øvelser og bakgrunnen for økten (prosess-støtte). Læreren gir også elevene mulighet til å utforske øvelser og effekten av disse og gi elevene eierskap for egen læring (kognitiv støtte) (Stefanou et al., 2004). For å kunne gi en slik oppfølging til hver enkelt elev, krever det en god relasjon mellom partene og læreren må imøtekomme elevene på deres nivå og hos den enkelte, noe som virker er tilfellet hos utvalget for denne undersøkelsen. Elevene opplever noe mindre støtte i organiseringen av økten, som å velge utstyr, sted og ta del i planleggingen av økten (Tilga et al., 2017). Dette kan tenkes har en sammenheng med at noen av skolene har begrenset tilgang til utstyr og fasiliteter, noe som kan gi kroppsøvingslæreren noen utfordringer i å la elevene ta del i organiseringen av økten. For emosjonene viser resultatene at elevene har en relativt høy gjennomsnittsscore på fornøyelse på 3.88 (skala 1-5), og lavere for angst (2.22) og kjedsomhet (1.95). Dette tyder på at de fleste elever føler på glede, og liker kroppsøvingstimen og synes det er moro (Scanlan & Simons, 1992). Men resultatene viser også at elever føler på litt angst, som kan bygge på bekymring eller nervøsitet av den komparative og konkurransedyktige naturen for kroppsøvingstimen (Speilberger, 1972; Barkoukis et al., 2005; Tremayne, 1995). Kjedsomhet er også til stede i liten grad, som ofte forekommer når elevenes personlige mål ikke «matcher» den gitte aktiviteten (Pekrun, 2011).

Resultatene viser positiv sammenheng mellom fornøyelse og kognitiv støtte samt prosessstøtte, som støtter deler av hypotese 1. Black & Deci (2000) viser til at autonomistøtte fra læreren er viktig for å øke elevenes glede for faget, noe som resultatene i denne undersøkelsen støtter, men bare gjennom kognitiv og prosessstøtte. Organisatorisk støtte og kontrollerende lærerstil viser ikke noe sammenheng med fornøyelse. Dette tyder på at kroppsøvingslæreren kan påvirke emosjonen fornøyelse gjennom autonomistøtte i selve økten med å la elevene føle eierskap til selve økten og gjøre elevene kognitivt engasjert i aktivitetene. Stefanou et al. (2004) konkluderer med at alle dimensjonene for autonomistøtte er viktig for å optimalisere engasjementet for læring hos elevene, men at spesielt den kognitive støtten er essensiell for å maksimere engasjementet til elevene. I tillegg har forskning konsekvent vist at fornøyelse representerer en nøkkelfaktor til å opprettholde positivt engasjement i fysisk aktivitet (Prochaska et al., 2003; Wallhead & Buckworth, 2004). Dette kan støttes ved at kognitiv støtte positivt påvirker emosjonen fornøyelse. Dermed kan resultatene tolkes ved at gjennom kognitiv og prosessstøtte vil elevene få mer glede av økten, noe som vil øke engasjementet for læring hos elevene. Det er overaskende ikke noe sammenheng mellom noen av emosjonene og kontrollerende lærerstil, da Patrick et al. (1993) viser til at opplevd kontroll har sterk innflytelse på emosjoner. En faktor som kan ha påvirket dette er den lave Cronbach alpha-verdien på kontrollerende lærerstil, men dette er usikkert. Samlet sett ser vi at kroppsøvingslæreren har høy forklaringsvarians for emosjonen fornøyelse, noe som forteller oss at læreren har høy påvirkning på elevenes fornøyelse i dette utvalget.

Resultatene viser negativ sammenheng mellom angst og kognitiv støtte, noe som støtter deler av hypotese 2. Black & Deci (2000) viser til at autonomistøtte reduserer angst hos elevene, noe som resultatene av denne undersøkelsen støtter, men bare ved å gi autonomistøtte kognitivt. Dette tyder på at elevene føler seg mer trygge og mindre nervøse i kroppsøvingstimen når de får muligheten til å ta eierskap for egen læring. Når elevene får velge egne løsningsveier og får argumentere for sine egne og andres valg, vil trolig denne bekymringen for kroppsøvingsfagets komparative natur minke. Dette støtter også Stefanou et al. (2004) sin konklusjon om at kognitiv støtte er essensiell for å maksimere elevenes engasjement. Det er også verdt å diskutere at organisatorisk støtte viser positiv sammenheng med angst, med nesten signifikante funn ($Sig=.062$), noe som går imot hypotese 2. Hvorfor den organisatoriske støtten viser deg til å ha en positiv sammenheng med angst for dette utvalget er vanskelig å si, men det kan tenkes at ofte når elevene får velge aktivitet for neste time, får ofte flertallet bestemme. Dette kan føre til at noens stemmer ofte ikke blir hørt, og de

vil grue seg litt til timen, da de vet de skal gjøre en aktivitet de ikke liker. Det gjør at dette nye tredimensjonale synet på autonomistøtte vil gå dypere og se at de tre dimensjonene kan påvirke ulikt for elevene i kroppsøving.

For emosjonen kjedsomhet viser resultatene negativ sammenheng med kognitiv og prosessstøtte, noe som støtter deler av hypotese 2. Tze et al. (2014) forsket på hvordan autonomistøtte påvirker elevenes kjedsomhet, og fant også en negativ sammenheng. I denne undersøkelsen ser vi at autonomistøtte som gis i selve økten, med prosess- og kognitiv støtte, vil påvirke kjedsomheten til elevene negativt, hvor den organisatoriske støtten viser seg å ikke ha noen påvirkning. Dette styrker Stefanou et al. (2004) sin konklusjon om hvor viktig kognitiv støtte er for å maksimere elevenes engasjement, men også viktigheten av prosessstøtte, for å få elevene engasjerte og føle på mindre kjedsomhet i kroppsøvingstimen. Kroppsøvingslæreren burde gi elevene eierskap for økten og for egen læring, da vi også ser at læreren har høy forklaringsvarians for emosjonen kjedsomhet.

Samlet sett ser vi at kroppsøvingslæreren kan ha en påvirkning på elevenes emosjoner, noe som læreren burde ta hensyn til. Elevenes emosjoner er vist å ha en sammenheng med elevenes motivasjon (Frenzel et al., 2007), engasjement (Fredricks & Blumenfeld, 2004), selvregulert læring (Pekrun et al., 2002) og prestasjoner. Resultatene tilsier at kroppsøvingslæreren bør ha fokus på å gi elevene prosess- og kognitiv støtte for å påvirke elevenes emosjoner, som igjen kan påvirke flere andre viktige faktorer i kroppsøving ifølge tidligere forskning. Vi ser også at guttene i dette utvalget føler mer på fornøyelse, og jentene føler mer på angst og kjedsomhet, noe som kan støttes av Fierro-Suero et al. (2022) da de viser til at gutter har en bedre emosjonell opplevelse av kroppsøving. Dette kan tyde på at kroppsøvingslæreren burde prøve å forsterke de positive emosjonene og begrense de negative emosjonene spesielt hos jenter.

6.2.2 Kroppsøvingslæreren og elevenes motivasjonsreguleringer

Autonomistøtte og kontroll fra kroppsøvingslæreren er vist i flere forskningsstudier å ha sammenheng med elevenes motivasjon. Men å se på sammenhenger mellom elevenes motivasjon og autonomistøtte i et tredimensjonalt perspektiv er gjort i liten grad.

Vasconcellos et al. (2020) viser til 265 relevante studier, og ser at autonomistøtte fra læreren er positivt for den autonome motivasjonen hos eleven i kroppsøving. Og Shen et al. (2009) viser til at de elevene som ikke har en autonom motivasjon for kroppsøving er de elevene som

mest blir påvirket av en autonomistøttende lærer. De tre dimensjonene for autonomistøtte er alle forventet å ha en positiv påvirkning for motivasjonen hos elevene, med kognitiv støtte som størst påvirkning (Stefanou et al., 2004). På den andre siden viser Assor et al. (2005) at opplevd kontroll fra læreren har en relasjon med amotivasjon og kontrollert ytre motivasjon. Og at kontrollerende lærerstil har en direkte negativ påvirkning på indre motivasjon (Deci et al., 1981).

Resultatene viser at kognitiv og prosess-støtte har negativ påvirkning på amotivasjon, med opp imot signifikante funn på prosess-støtte (Sig=.062). Dette støtter deler av hypotese 2, men også overaskende viser resultatene en positiv sammenheng mellom amotivasjon og organisatorisk støtte, og en negativ sammenheng mellom amotivasjon og kontrollerende lærerstil, noe som ikke støtter hypotese 2 og 3. Vi ser at kognitiv støtte har størst påvirkning på amotivasjon, noe som støtter Stefanou et al., (2004) sin konklusjon, og at prosess-støtte også kan ha en viktig påvirkning på amotivasjon. Dette tyder på at elevenes amotivasjon vil kunne minke når kroppsøvingslæreren oppmuntrer elevene til å ta eierskap til økten og for egen læring, ved å gi elevene valg i selve økten. Men spesielt be elevene argumentere for egne valg, la de velge egne løsningsveier og være selvstendige problemløsere, da den kognitive støtten vil forsterkes. Det viser seg i denne undersøkelsen at den organisatoriske støtten burde begrenses og tenke mer på kognitiv og prosess-støtte for å få elevene mindre amotiverte, og få de nærmere en autonom form for motivasjon. Det at kontrollerende lærerstil i denne undersøkelsen var negativt for amotivasjonen til elevene kan ha flere faktorer, men det kan tenkes at elevene som er amotiverte trenger et lite «push» fra en kontrollerende lærerstil, for å kunne bevege seg oppover mot en mer autonom motivasjon. Det må også tas i betraktning at variabelen for kontrollerende lærerstil hadde relativt lav Cronbach alpha-verdi, noe som kan ha påvirket resultatene.

For ytre regulering er resultatene også overaskende. Her ser vi at det er ingen sammenheng mellom noen av dimensjonene av autonomistøtte og kontrollerende lærerstil med ytre regulering. Dette støtter ikke hypotese 2 og 3. Hvorfor dette er tilfellet er vanskelig å si, men det tyder på at det ikke er noe tydelig mønster mellom elevenes ytre regulering og opplevelse av læreren for utvalget i denne undersøkelsen. Vi ser samtidig mye sammenheng hos de andre motivasjonsreguleringene, derfor er det ikke så farlig at den ytre reguleringen ikke påvirkes.

Resultatene for introjeksjonsregulering viser overaskende en positiv sammenheng med prosess-støtte, noe som ikke støtter hypotese 2, og kontrollerende lærerstil viser en positiv sammenheng noe som støtter deler av hypotese 3. Det at prosess-støtte påvirker introjeksjonsregulering positivt, som er en kontrollerende form for ytre motivasjon, vil kanskje mange si er en negativ ting, og vil anbefale å begrense prosess-støtte slik at elevene ikke blir mer introjeksjonsregulerte. Men denne formen for motivasjon viser seg å ha stor betydning for elever som ikke «liker» kroppsøvningsfaget, og er en mer langvarig form for ytre motivasjon, da den er basert på affektive og evaluerende betingelser inne i individet (Ryan & Deci, 2017). Vi vil alltid prøve å få elevene mer mot en autonom og indre motivasjon, men noen elever vil kunne dra seg stor nytte av å styrke introjeksjonsreguleringen, for å i det hele tatt ta del i undervisningen, fordi det har noen form for affeksjonsverdi for eleven (Ryan & Deci, 2017). For kontrollerende lærerstil ser vi en positiv sammenheng med introjeksjonsregulering, som støttes av flere studier (Assor et al., 2005), og tyder på at en kontrollerende lærerstil kan også få elever mer introjeksjonsregulerte. Men siden dette også kan føre til en nedgang i mer autonom og indre motivasjon, burde dette begrenses (Soenens et al., 2012). Kroppsøvningslæreren burde bruke ulike undervisningsstrategier for hver enkelt elev, da noen elever trenger mer autonomistøtte enn andre, og noen i tillegg kanskje trenger litt opplevd kontroll for å «komme seg i gang».

For autonom ytre motivasjon viste resultatene en positiv sammenheng med kognitiv og prosess-støtte som støtter hypotese 1, og overaskende ser vi også at kontrollerende lærerstil har også en positiv sammenheng, noe som ikke støtter hypotese 4. Vi ser at prosess-støtte har størst sammenheng med autonom ytre motivasjon, noe som forteller viktigheten av å gi prosess-støtte for å få elevene mere mot en autonom motivasjon. Den kognitive støtten ser vi også har en sammenheng, men ikke i like stor grad som prosess-støtte. Dette tyder på at kroppsøvningslæreren burde oppmuntre elevenes eierskap til økten og få elevene til å føle at de er en del av økten, i tillegg til å la de få eierskap over egen læring. Da vil den autonome ytre motivasjonen til elevene kunne forsterkes. For kontrollerende lærerstil viser resultatene for dette utvalget en positiv sammenheng med autonom ytre motivasjon, noe som ikke kan støttes fra tidligere forskning og teori. Noe som kan ha påvirket elevene er plasseringen av spørsmålene om kontrollerende lærerstil i spørreskjemaet. Dette var noe som ble lagt merke til da plottingen fant sted, og det var et stort sprik i hvordan elevene svarte på spørsmålene om kontrollerende lærerstil. Det kan tenkes at elevene etter å ha svart på 15 spørsmål bare om

autonomistøtte som er relativt like, og det plutselig kommer 4 spørsmål om kontrollerende lærerstil kan ha påvirket hvordan elevene svarte på spørsmålene.

Resultatene for indre motivasjon viser positiv sammenheng med kognitiv og prosess-støtte, noe som støtter deler av hypotese 1. Vi ser at den kognitive støtten har størst påvirkning på elevenes indre motivasjon som støtter konklusjonen om at den kognitive støtten er viktig for å kunne maksimere elevenes motivasjon og engasjement (Stefanou et al., 2004). Men vi ser også at prosess-støtten er viktig for at elevene skal bli indre motiverte i kroppsøving. Stefanou og hans kolleger (2004) mener at alle dimensjonene av autonomistøtte er viktig for å optimalisere engasjementet for læring hos elevene, men i denne undersøkelsen viser den organisatoriske støtten å ikke ha noen sammenheng med elevenes indre motivasjon. Dette tyder på at kroppsøvingslæreren burde legge vekt på å gi elevene kognitiv og prosess-støtte, med spesielt vekt på den kognitive støtten, for å skape denne indre motivasjonen i kroppsøving for elevene. Tilga et al. (2017) forteller også at den kognitive støtten er den mest effektive støtten fordi den fokuserer på å styrke selvtillit i tenkningen hos elevene, men at man ikke skal undervurdere effekten av organisatorisk og prosess-støtte. Men for indre motivasjon i dette utvalget, tyder det på at bare prosess-støtte har en påvirkning og ikke organisatorisk støtte.

Når vi oppsummerer resultatene mellom kroppsøvingslæreren og motivasjonsreguleringene, ser vi at den kognitive støtten har negativ sammenheng på amotivasjon, og positiv sammenheng på autonom ytre og indre motivasjon. Dette støtter Stefanou et al. (2004) og Tilga et al. (2017) sine påstander om at kognitiv støtte er essensiell for å maksimere elevenes engasjement og motivasjon, da kognitiv støtte hadde størst sammenheng med amotivasjon og indre motivasjon av alle dimensjonene av autonomistøtte. Vi ser også at prosess-støtte hadde negativ sammenheng med amotivasjon, og positiv sammenheng med introjeksjonsregulering, autonom ytre og indre motivasjon. Dette støtter også Stefanou et al. (2004) og Tilga et al. (2017) da de viser til viktigheten av prosess-støtte for å optimalisere engasjementet og motivasjonen hos elevene. For den organisatoriske støtten viste resultatene overaskende en positiv sammenheng med amotivasjon, og ikke noe særlig sammenheng med de andre motivasjonsreguleringene. Dette går litt imot Stefanou et al. (2004) og Tilga et al. (2017) sine funn og konklusjoner om at organisatorisk støtte er viktig for å optimalisere elevenes engasjement og motivasjon, og tyder på denne formen for autonomistøtte ikke har noe positiv effekt for motivasjonen hos elevene i dette utvalget. For kontrollerende lærerstil var resultatene også overaskende, med negativ sammenheng med amotivasjon og positiv

sammenheng med introjeksjonsregulering og autonom ytre motivasjon. Disse resultatene er diskutert å kanskje ikke være helt valide, da variabelen hadde relativt lav Cronbach alpha-verdi som mulig følge av spørreskjemaets oppbygning. Til tross for dette er resultatene overraskende, og tyder på at kontrollerende lærerstil kan være positiv for motivasjonen til noen elever i dette utvalget, men grunnet tidligere forskning vil det anbefales å begrense denne lærerstilen. Til slutt ser vi også at guttene for dette utvalget har større grad av autonom ytre og indre motivasjon, og jentene er mer amotiverte. Flere studier har vist at gutter er ofte mer indre motiverte i kroppsøving enn jenter (Smith et al., 2015), noe som kan tyde på at kroppsøvingslæreren burde ha et lite ekstra fokus på å gi jentene prosess- og kognitiv støtte, slik at flest mulig av elevene får en større grad av autonom ytre og indre motivasjon for kroppsøving.

6.2.3 Elevenes emosjoner og motivasjonsreguleringer

Til tross for meningsfulle sammenhenger mellom elevenes emosjoner og motivasjon er det mangel på forskning på dette feltet. Frenzel et al. (2007) forteller at emosjoner som oppleves i undervisningssettinger har en sammenheng med elevenes motivasjon, dermed ved å forstå elevenes emosjoner, kan vi få en dypere forståelse av hva som kan påvirke elevenes motivasjon (Simonton & Garn, 2019). CVTAE fremhever viktigheten av prestasjonsemosjoner i elevenes motivasjon (Pekrun, 2006), og ved å øke de positive emosjonene og begrense de negative, kan det føre til forbedret motivasjon, læring og prestasjon (Yli-Piipari et al., 2013). Fornøyelse er vist å være en nøkkelfaktor som ligger til grunn for motivasjonen hos elever (Prochaska et al., 2003), kjedsomhet er konkludert å være negativ assosiert med motivasjon og angst er bevist å ha en negativ relasjon til deltakelse og fysisk aktivitet i kroppsøving (Cox et al., 2011; Jerstad et al., 2010).

Resultatene viser at fornøyelse har en sterk negativ sammenheng med amotivasjon og ytre regulering, og en sterk positiv sammenheng med introjeksjonsregulering, autonom ytre og indre motivasjon, med særlig sterk sammenheng med autonom ytre og indre motivasjon. Dette støtter store deler av hypotese 5, med unntak av en positiv sammenheng med introjeksjonsregulering. Introjeksjonsregulering er diskutert tidligere ikke trenger å være en negativ motivasjonsregulering, selv om det er en kontrollert ytre form for motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Dermed kan resultatene tyde på at elevene blir mindre amotiverte og ytre regulerte, og mer introjeksjonsregulerte, autonom ytre og indre motiverte gjennom å føle på

fornøyelse i kroppsøvingstimen. Resultatene viser stor sammenheng med alle reguleringene, noe som støtter Prochaska et al. (2003) sine funn om at fornøyelse konsekvent representerer en nøkkelfaktor som ligger til grunn for motivasjonen hos elever. Resultatene støtter også at fornøyelse oppfattes som et iboende element som er knyttet til motivasjonen til å delta i kroppsøving (Dishman et al., 2005; Hashim et al., 2008). Dette tyder på at Yli-Piipari og hans kollegers (2013) konklusjon om en økning i elevers positive emosjoner kan føre til forbedret motivasjon i kroppsøving stemmer for dette utvalget. Scanlan & Simons. (1992) forteller at en tilstand eller prosess med følelsen av fornøyelse for en elev, gjenspeiler generaliserte følelsetilstander beskrevet i termer som «å nyte», «glad», «liker», og «moro». Dette er følelsetilstander som kroppsøvingslæreren hele tiden burde få elevene til å oppleve og føle på, slik at elevene igjen blir mer autonom ytre og indre motiverte. Som tidligere diskutert viser resultatene at prosess- og kognitiv støtte kan ha positiv sammenheng med fornøyelse.

For angst viser resultatene positiv sammenheng med amotivasjon, ytre regulering og tendenser til positiv sammenheng med introjeksjonsregulering med litt høyt signifikansnivå. Dette støtter deler av hypotese 6, da resultatene ikke viser noe sammenheng med autonom ytre og indre motivasjon. Angst har blitt bevist å ha en negativ relasjon til deltakelse og fysisk aktivitet i kroppsøving (Cox et al., 2011; Jerstad et al., 2010), noe som resultatene kan tyde på, da angst kan føre til mer amotiverte og ytre regulerte elever. Når elevene er amotiverte, mangler de intensjon om å handle og ikke verdsetter aktiviteten som gjøres i kroppsøvingstimen (Ryan & Deci, 2000a; Ryan, 1995), som kan føre til mindre deltakelse og fysisk aktivitet. Angst kan forekomme når noe føles som en trussel mot seg selv (Spielberger, 1972), noe som kan relateres til å få straff eller å ikke få belønning som ytre regulering ofte bygger på (Ryan & Deci, 2002). Yli-Piipari og hans kolleger (2013) konkluderte at det å begrense de negative emosjonene og øke de positive emosjonene, kan føre til forbedret motivasjon.

Kjedsomhet hadde positiv sammenheng med amotivasjon, og negativ sammenheng med indre motivasjon, noe som støtter deler av hypotese 7, da resultatene ikke viste noe sammenheng for de andre motivasjonsreguleringene. Pekrun (2006) konkluderte med at kjedsomhet er negativt assosiert med motivasjon, som resultatene kan tyde på, men bare for ytterpunktene for motivasjonsreguleringene. Resultatene viser at kjedsomhet ikke har sammenheng med noen form for ytre motivasjon, men at følelsen av kjedsomhet kan hemme den indre motivasjonen og øke amotivasjonen for elevene. Når elevene er amotiverte vil elevenes handling mangle intensjon og elevene ser ikke sammenhengen mellom deres handlinger og

utfall (Ryan & Deci 2000a; Vallerand et al., 1992), noe som kjedsomhet kan tenkes å forsterke. Og for indre motivasjon, som er definert som en iboende tilfredsstillelse i aktiviteten selv (Ryan & Deci, 2000a), kan tenkes å være utfordrende for elevene å oppnå, hvis elevene føler på kjedsomhet i timen. Dermed vil også resultatene for kjedsomhet støtte konklusjonen om en begrensning i de negative emosjonene og en økning i de positive emosjonene kan føre til forbedret motivasjon hos elevene (Yli-Piipari et al., 2013).

For å oppsummere resultatene mellom elevenes emosjoner og motivasjonsreguleringer ser vi at emosjonene har stor sammenheng med elevenes motivasjonsreguleringer. Fornøyelse viser seg å være den emosjonen i denne undersøkelsen som har mest innvirkning på motivasjonen for elevene. Og resultatene tilsier at emosjonene er en nøkkelfaktor som ligger til grunn for motivasjonen for elever, som er konstatert i tidligere forskning (Prochaska et al., 2003; Wallhead & Buckworth, 2004). For angst viser også resultatene å ha en innvirkning på elevenes motivasjon, men bare på amotivasjon, ytre regulering og introjeksjonsregulering. Dette kan støttes av tidligere forskning som har bevist en relasjon mellom angst og elevenes deltakelse og fysiske aktivitet i kroppsøving (Cox et al., 2011; Jerstad et al., 2010). Og for kjedsomhet ser vi at resultatene også viser en sammenheng med motivasjonen hos elevene, men bare med amotivasjon og indre motivasjon. Yli Piipari et al. (2013) forklarer at ved å forstå elevenes emosjoner, vil kunne gi oss en bedre forståelse på elevenes motivasjon, og at ved å øke de positive emosjonene og begrense de negative emosjonene vil kunne føre til forbedret motivasjon. Denne konklusjonen støtter resultatene i denne undersøkelsen. Vi ser også at for alle motivasjonsreguleringene har emosjonene en større forklaringsvarians enn kroppsøvingslæreren. Dette forteller oss at kroppsøvingslæreren burde være autonomistøttende og jobb med elevenes emosjoner, da det fører til mer autonome former for motivasjon.

6.2.4 Elevenes emosjoner, motivasjonsreguleringer og prestasjoner

Tidligere har vi diskutert hvordan kroppsøvingslæreren kan påvirke elevenes emosjoner og motivasjonsreguleringer, og hvordan elevenes emosjoner igjen kan påvirke deres motivasjonsreguleringer. Dette er interessant da vi undersøker hvordan kroppsøvingslæreren kan på best mulig måte legge til rette for at elevene får en mer autonom og indre motivasjon, som igjen skal føre til at elevene får høyere prestasjon for faget (Barkouis et al., 2014). Det er flere studier som har sett en sammenheng mellom elevenes motivasjon og prestasjon, men om

elevenes emosjoner også har noen sammenheng med elevenes prestasjon er det gjort lite forskning på. Det er gjort noen studier der vi ser en sammenheng mellom elevenes emosjoner og motivasjon (Frenzel et al., 2007), som kan tyde på at emosjonene også kan ha en sammenheng med elevenes prestasjon.

Resultatene viser at amotivasjon har en negativ sammenheng med prestasjon, og at introjeksjonsregulering, autonom ytre og indre motivasjon har en positiv sammenheng med prestasjon, med litt høye signifikansnivå for autonom ytre og indre motivasjon. Amotivasjon hadde som forventet en negativ sammenheng med prestasjon, som støtter Soenens et al. (2012) sine funn om at lavere kvalitet for motivasjon fører til lavere prestasjoner. Et interessant funn er at introjeksjonsregulering viser seg å ha en positiv påvirkning på prestasjonen hos elevene. Som nevnt tidligere blir introjeksjonsregulering ment å være en viktig motivasjonsregulering for mange elever (Ryan & Deci, 2017), noe som resultatene for dette utvalget kan tyde på. Når elevene i dette utvalget blir mer introjeksjonregulerte, tyder resultatene på at de gjør et hopp i prestasjon. Vi ser også at autonom ytre og indre motivasjon har en positiv sammenheng med prestasjon, men med ikke like signifikante funn som for introjeksjonsregulering. Med bakgrunn i teori, tidligere forskning og resultatene i denne undersøkelsen tyder det på at den autonome ytre og indre motivasjonen hos elevene har en positiv innvirkning på elevenes prestasjon (Barkoukis et al., 2014).

For emosjonene ser vi at resultatene viser en negativ sammenheng mellom angst og prestasjon, og en sterk positiv sammenheng mellom fornøyelse og prestasjon, noe som støtter deler av hypotese 5 og 6. Resultatene tyder på at elevenes emosjoner sammen med motivasjonen har en sammenheng med elevenes prestasjon. Når vi ser på den totale forklaringsvariansen for emosjoner og motivasjonen, ser vi at motivasjonsreguleringene har en litt større forklaringsvariens, men begge er relativt høye.

Samlet sett har vi tidligere sett at emosjonene har stor påvirkning på elevenes motivasjon, der emosjonen fornøyelse har vist desidert størst påvirkning på motivasjonen hos elevene. Angst og kjedsomhet har vist å ikke ha like stor påvirkning, men resultatene tyder på at de negative emosjonene også kan være med på å styre motivasjonen til elevene. Vi ser også at motivasjonen har mest påvirkning på prestasjonen til elevene, men at emosjonene også kan ha en effekt. Dette tyder på at ved å øke de positive emosjonene og begrense de negative (Yli-Piipari et al., 2013), vil elevenes motivasjon bli mer autonom, som igjen kan føre til en økning i prestasjon.

7.0 Konklusjon

For å øke elevenes følelse av fornøyelse i kroppsøving viser studiens resultater at kroppsøvingslæreren burde gi autonomistøtte i form av kognitiv og prosess-støtte. Ønsker man å begrense følelsen av angst for faget, er det viktig at kroppsøvingslæreren gir autonomistøtte i form av kognitiv støtte, og begrenser den organisatoriske støtten, da den kan føre til en økning for angst hos elevene. For å begrense følelsen av kjedsomhet, burde kroppsøvingslæreren også gi autonomistøtte i form av kognitiv og prosess-støtte. Elevenes motivasjonsreguleringer viser seg å ha en sammenheng med både elevens emosjoner og deres oppfattelse av læreren. For å begrense elevenes amotivasjon og ytre regulering for faget, burde kroppsøvingslæreren gi autonomistøtte i form av kognitiv og prosess-støtte, da dette både påvirker motivasjonen og emosjonene, der emosjonene kan fungere som en medieringseffekt på motivasjonen. Elevenes introjeksjonsregulering viser seg å være viktig for elevenes prestasjon, og kan økes ved at kroppsøvingslæreren gir prosess-støtte og å være kontrollerende, og i tillegg prøve å begrense følelsen av angst og øke følelsen av fornøyelse for elevene. For å øke den autonome ytre og indre motivasjonen hos elevene, burde kroppsøvingslæreren gi autonomistøtte i form av kognitiv og prosess-støtte, da en slik støtte også kan påvirke emosjonene, som også har en sammenheng med motivasjonen. Både emosjonene og motivasjonsreguleringene viser seg å ha sammenheng med prestasjonen hos elevene, med negativ sammenheng for amotivasjon og angst, og positiv sammenheng med introjeksjonsregulering, autonom ytre motivasjon, indre motivasjon og fornøyelse.

Konklusjonen for denne studien må derfor bli at kroppsøvingslæreren burde gi autonomistøtte i form av kognitiv og prosess-støtte for å øke de positive emosjonene og begrense de negative emosjonene, og i tillegg få elevene mer mot en indre og autonom motivasjon. Dette kan også føre til en økning i elevenes prestasjon.

8.0 Litteraturliste

- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and instruction, 15*(5), 397-413.
- Baena-Extremuera, A.; Granero-Gallegos, A. (2015). Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. *Rev. Psicodidáctica, 20*, 177–192.
- Bakker, C. (1999). Psychological outcomes of physical education. In Y. V. Auweele, F. B. Bakker, S. Biddle, M. Durand, R. Seiler (Eds.), *Psychology for physical education* (pp. 69-72). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Baños, R.; Barretos-Ruvalcaba, M.; Baena-Extremuera, A. (2019). Protocol for the study of the academic, psychological and physical activity variables that influence the academic performance of Mexican and Spanish adolescents. *Espiral. Cuad. Profr., 12*, 89– 99.
- Barkoukis V., Tsiirbatzoudis , Grouios G., Rodafinos A. (2005) The development of a physical education state anxiety scale: a preliminary study. *Perceptual & Motor Skills 100*, 118-28
- Barkoukis, V., Taylor, I., Chanal, J., & Ntoumanis, N. (2014). The relation between student motivation and student grades in physical education: A 3-year investigation. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 24*(5), e406-e414.
- 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.
- Chalmers, A. F. (1999). *What is this thing called science?* Buckingham: Open University Press.
- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacheremotions and teacher burnout in the context of student misbehavior:Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion, 37*,799 –817.<http://dx.doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>

- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715-730. doi:10.1037/0022-0663.88.4.715
- 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.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of personality and social psychology*, 40(1), 1.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346. doi:10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Dishman R.K., Motl R.W., Saunders R., Felton G., Ward D.S., Pate R.R. (2005) Enjoyment mediates the effects of a school-based physical activity intervention among adolescent girls. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 37, 478-487
- 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.
- Fierro-Suero, S., Sáenz-López, P., Carmona-Márquez, J., & Almagro, B. J. (2022). Achievement Emotions, Intention to Be Physically Active, and Academic Achievement in Physical Education: Gender Differences. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-9.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. doi:10.3102/00346543074001059

- 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, 497–514.
doi:10.1007/BF03173468
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. (2016). Measuring teachers’ enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148 – 163. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Hashim H., Grove J.R., Whipp P. (2008). Validating the youth sport enjoyment construct in high school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 79, 183-195
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, 41(2), 111-127.
http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically-oriented South Korean adolescents? *Journal of Educational Psychology*, 101, 644-661.
- 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.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Leisterer, S., & Jekauc, D. (2019). Students’ emotional experience in physical education—A qualitative study for new theoretical insights. *Sports*, 7(1), 10.
- Logan, C. R., DiCintio, M. J., Cox, K. E., & Turner, J. C. (1995, October). *Teacher and student perceptions of classroom practice*. Paper presented at the annual meeting of the Northeastern Educational Research Association, Ellenville, NY.
- Lund, T. C., Knut-Andreas. (2008). *Innføring i statistikk*. Gyldendal Norske Forlag AS.

- Markland, D. & Tobin, V. (2004). A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 191-196.
- Moore, E.W.G.; Fry, M.D. (2017). Physical Education Students' Ownership, Empowerment, and Satisfaction With PE and Physical Activity. *Res. Q. Exerc. Sport*, 88, 468– 478.
- Moum, A.L.M. (2022). *En multidimensjonal tilnærming til opplevd autonomistøtte fra lærer, og dets forhold til psykologiske behov og emosjoner i kroppsøving*. [Masteroppgave]. Nord Universitet.
- Mullan, E., Markland, D. & Ingledew, D.K. (1997). A graded conceptualisation of selfdetermination in the regulation of exercise behaviour: Development of a measure using confirmatory factor analytic procedures. *Personality and individual differences*, 23(5), 745-752.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Niculescu, A. C., Tempelaar, D. T., Dailey-Hebert, A., Segers, M., & Gijsselaers, W. H. (2016). Extending the Change—Change Model of Achievement Emotions: The Inclusion of Negative Learning Emotions. *Learning and Individual Differences*, 47, 289-297. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.015>
- Nygård, S. R. (2019). *Sammenheng mellom selvbestemt motivasjon, ferdigheter og kjønn i ulike kroppsøvingsaktiviteter*. Trondheim: NTNU.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and social Psychology*, 65(4), 781.
- 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, 91–105. doi:10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.

- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), 238-255.
- 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, 531-549. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0019243>
- Pekrun, R. (2011). *Emotions as drivers of learning and cognitive development*. New perspectives on affect and learning technologies, 23-39.
- Pérès, C., Cury, F., Famose, J. P., & Sarrazin, P. (2002). When anxiety is not always a handicap in physical education and sport: Some implications of the defensive pessimism strategy. *European Journal of Sport Science*, 2(1), 1-9.
- Peterson, P., & Swing, S. (1982). Beyond time on task: Students' reports of their thoughts processes during classroom instruction. *Elementary School Journal*, 82, 481-491. doi:10.1086/461283
- 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, 487-515. doi:10.3102/00028312021003487
- 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, 997-1014. doi: 10.2466/PMS.105.3.997-1014.
- Prochaska J.J., Sallis J.F., Slymen D.J., McKenzie T.L. (2003) A longitudinal study of children's enjoyment of physical education. *Pediatric Exercise Science* 15, 170-178
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548. doi:10.1037/0022-0663.91.3.537
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218. doi:10.1037/0022-0663.98.1.209

- 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.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York, NY: Routledge.
- Ringdal, K. (2020). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforl.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 450–461. doi:10.1037//0022-3514.43.3.450
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology, 57*(5), 749.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63*, 397–427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research, 2*, 3-33.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). Autonomy Is No Illusion: *Self-Determination Theory and the Empirical Study of Authenticity, Awareness, and Will*. In J. Greenberg, S. L. Koole, & T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of Experimental Existential Psychology* (pp. 449–479). The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of personality, 74*(6), 1557-1586.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Scanlan T.K., Simons J.P. (1992) The construct of sport enjoyment. : *Motivation in sport and exercise*. : Roberts G.C.Champaign, IL: Human Kinetics; 199-216
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., & Atkin, C. (2018). Academic Boredom, Approaches to Learning and the Final-Year Degree Outcomes of Undergraduate Students. *Journal of Further and Higher Education*, 42, 1055-1077.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1349883>
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., & Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(1), 44-53.
- 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, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581. doi:10.1037//0022-0663.85.4.571
- 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.
- Smith, L., Harvey, S., Savory, L., Fairclough, S., Kozub, S., & Kerr, C. (2015). Physical activity levels and motivational responses of boys and girls: A comparison of direct instruction and tactical games models of games teaching in physical education. *European Physical Education Review*, 21(1), 93-113.
- 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., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology, 104*, 108–120. doi:10.1037/a0025742
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research: I*. 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.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education, 2*, 53.
- Tilga, H., Hein, V. & Koka, A. (2017). Measuring the Perception of the Teachers' Autonomy Supportive Behaviour in Physical Education: Development and Initial Validation of a Multidimensional Instrument. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 21*:4, 244-255, DOI: 10.1080/1091367X.2017.1354296
- Tremayne P. (1995) Children and sport psychology. : *Sport psychology: Theory, applications and issues.* : Morris T., Saunders J. Chichester: Wiley; 516-537
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., & Rocamora, P. (2019). The dark side of the selfdetermination 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.
- Tze, V. M., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. *Contemporary Educational Psychology, 39*(3), 175-187.
- Ulstad, S.-O. (2021). Kapittel 6: Kroppsøving i skolen sett i lys av selvbestemmelsesteorien. I K. Skjesol, & I. Lyngstad, *Kroppsøving, læreren og eleven* (ss. 117-139). Bergen: Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i kroppsøving*. Fastsatt som forskrift.
 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Vallerand R.J., Deci E.L., Ryan R.M. (1987) Intrinsic motivation in sport.: *Exercise and sport science reviews*. : Pandolf K. New York: Macmillan; 389-425
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement*, 52, 1003±1017.
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. A., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260. doi:10.1037/0022-3514.87.2.246
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483–501. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., ... & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444.
- Vincent, W. J. & Weir, J. P. (2012). *Statistics in Kinesiology*. United States: Human Kinetics.
- Wallhead T.L., Buckworth J. (2004) The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest* 56, 285-301
- Wilson, P.M., Rodgers, W.M., Loitz, C.C. & Scime, G. (2006). "It's Who I Am... Really!" The Importance of Integrated Regulation in Exercise Contexts 1. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 11(2), 79-104.

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.



Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvilke sammenhenger er det mellom elevenes oppfattelse av læreren, emosjoner, motivasjonsreguleringer og prestasjon i kroppsøving på videregående skole?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke «hvilke sammenhenger er det på lærerrollen opp imot ulike reguleringer av motivasjon og emosjoner hos eleven i kroppsøving». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å se på sammenhengen mellom lærerrollen, motivasjon og emosjoner hos elever på videregående skole i kroppsøving. Prosjektet handler om hvordan elever opplever kroppsøvingslæreren sin, samtidig om hvordan motivasjon og emosjon de har for faget. Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave for et Lektorstudie ved Nord Universitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for dette prosjektet, og det utføres i forbindelse med en masteroppgave på studiet «Lektor i kroppsøving og idrettsfag».

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi utvalget og kriteriene til denne masteroppgaven er elever ved videregående skole som har kroppsøving som fag. Du er en av cirka 300 som får denne henvendelsen fordi du oppfyller utvalgskriteriene for dette prosjektet.

Hvorfor akkurat du er valgt til dette prosjektet er helt tilfeldig.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 15 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om hvordan du opplever din kroppsøvingslærer og hvordan motivasjon og emosjon du har for faget. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere 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.

- De eneste som vil ha tilgang til opplysningene om deg er masterstudent Mathias Mikalsen og veileder Svein Olav Ulstad.
- Tiltak som blir gjort for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil være at spørreundersøkelsen vil være helt anonym, og ingen andre vil ha tilgang til selve spørreundersøkelsen og den elektroniske registreringen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca den 20.mai. Etter prosjektslutt vil datamateriale med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Nord Universitet ved Svein Olav Ulstad på epost (svein.o.ulstad@nord.no) eller telefon: 74 02 25 68
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen (personvernombud@nord.no) eller telefon: 74 02 27 50

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*hvilke sammenhenger er det på lærerrollen opp imot ulike reguleringer av motivasjon og emosjoner hos eleven i kroppsøving*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 20.05.2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 - Spørreskjema

SPØRRESKJEMA

Spørreundersøkelse for elever på videregående skole i kroppsøving

Kjønn: • Jente • Gutt • Annet

Hvilken karakter fikk du på forrige termin i kroppsøving?

Ikke vurdert	1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nedenfor er det en rekke utsagn som sier noe om din motivasjon i kroppsøving, din kroppsøvingslærer og dine følelser for faget. 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!

SPØRRESKJEMA del 1:

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

Svarene nedenfor er rangert fra 1 (Helt uenig) til 5 (Helt enig):

	Helt uenig		Verken eller		Helt enig
	1	2	3	4	5
1) Jeg ser ingen grunn til å delta i kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Jeg deltar i kroppsøving fordi andre sier jeg skal ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Jeg får dårlig samvittighet hvis jeg ikke deltar i en kroppsøvingstime	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Det er viktig for meg å delta i kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>					
5) Jeg ser på kroppsøving som en del av min identitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Jeg deltar i kroppsøving fordi det er gøy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Jeg skjønner ikke hvorfor jeg må delta i kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Helt uenig		Verken eller		Helt enig
	1	2	3	4	5
8) Jeg deltar i kroppsøving fordi venner/ familie/ lærer sier jeg bør	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Jeg skammer meg når jeg går glipp av en kroppsøvingstime	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Jeg deltar i kroppsøving fordi det passer med målene i livet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Jeg mener det er viktig å gjøre en innsats for å delta i kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Jeg deltar fordi jeg liker kroppsøvingstimene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) Jeg ser ikke poenget med kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) Jeg deltar i kroppsøving fordi andre ikke vil være fornøyd med meg om jeg ikke gjør det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15) Jeg deltar i kroppsøving fordi jeg blir rastløs hvis jeg ikke deltar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16) Jeg setter pris på fordelene med å delta i kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17) Jeg føler meg mislykket når jeg ikke har deltatt i kroppsøving på en stund	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18) Kroppsøving er for meg gøy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19) Jeg mener kroppsøving er bortkastet tid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20) Jeg føler press fra venner/ familie om å delta i kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21) Jeg ville følt meg dårlig om jeg ikke satte av tid til kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22) Jeg føler kroppsøving stemmer med mine egne verdier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23) Jeg ser på kroppsøving som en del av hvem jeg er

24) Jeg føler glede av å delta i kroppsøving

Spørreskjema del 2:

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

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

	Helt uenig		Verken eller			Helt enig	
	1	2	3	4	5	6	7
1) Kroppsøvlingslæreren min viser interesse for hva elevene ønsker å gjøre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Kroppsøvlingslæreren min veileder elevene til å finne løsninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Kroppsøvlingslæreren min lar meg gjøre øvelser ved bruk av ulike metoder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Ved oppstart av timen gir kroppsøvlingslæreren oss et overblikk over innholdet i timen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Kroppsøvlingslæreren min svarer meg når jeg forteller min mening	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Kroppsøvlingslæreren min forklarer hvorfor vi gjør de ulike øvelsene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Kroppsøvlingslæreren min godtar at elevene velger å bruke ulike løsninger under innlæring av øvelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Kroppsøvlingslæreren forstår behovene mine ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Kroppsøvlingslæreren min lar meg velge sportsutstyr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Kroppsøvlingslæreren min gir meg råd om hvordan jeg kan gjøre det bedre i øvelser/faget ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Kroppsøvlingslæreren min lar meg uttrykke meningen min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Kroppsøvlingslæreren min lar meg velge mellom ulike øvelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Helt uenig			Verken eller			Helt enig
	1	2	3	4	5	6	7
13) Kroppsøvlingslæreren min forklarer effekten av øvelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) Kroppsøvlingslæreren min lar meg velge hvor jeg gjør øvelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15) Kroppsøvlingslæreren min viser tillit til evnene mine til å gjøre det godt i timen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16) Kroppsøvlingslæreren min prøver å kontrollere alt jeg gjør	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17) Kroppsøvlingslæreren min er lite fleksibel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18) Kroppsøvlingslæreren min bruker et kontrollerende språk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19) Kroppsøvlingslæreren min legger mye press på meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spørreskjema del 3:

Til slutt vil du få spørsmål ut ifra dine egne følelser knyttet til kroppsøving.

Sett **ett** kryss for hvert utsagn. Spørsmålene er rangert 1 (helt uenig) til 5 (helt enig).

	Helt uenig		Verken eller		Helt enig
	1	2	3	4	5
1) Jeg er motivert for å ha kroppsøving, fordi det er spennende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Jeg er engstelig for at det vi skal gjøre i kroppsøving er for vanskelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Jeg har lyst til å dra fra kroppsøvingstimen, fordi det er så kjedelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Jeg liker å være i kroppsøvingstimene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>					
5) Jeg føler meg nervøs i kroppsøvingstimen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Jeg kjeder meg underveis i kroppsøvingstimen ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Jeg er gladder meg til kroppsøvingstimene, og ser frem til å øve på det læreren foreslår	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Jeg er redd for å si/gjøre noe feil i kroppsøvingstimen, og jeg vil heller latt være å si/gjøre noe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>					
9) Jeg kjeder meg i kroppsøvingstimene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Jeg er glad for at det lønte seg å delta i kroppsøvingstimene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Når det er noe jeg ikke forstår i kroppsøvingstimen, slår hjertet mitt fortere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Jeg synes kroppsøving er ganske kjedelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tusen takk for svar!

Vedlegg 3 – Koding spørreskjema

Koding til spørreskjema for Masteroppgave

Spørreskjema 1: Brec-3

Amotivasjon: 1, 7, 13, 19

Ytre regulering: 2, 8, 14, 20

Introjeksjon regulering: 3, 9, 15, 21

Identifisert regulering: 4, 10, 16, 22

Integrert regulering: 5, 11, 17, 23

Indre motivasjon: 6, 12, 18, 24

Spørreskjema 2: «The Multidimensional perceived autonomy support scale for physical education» (MD-PASS-PE) (og kontrollerende lærerstil).

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

Kontrollerende lærerstil: 16,17,18,19

Spørreskjema 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

Vedlegg 4 – Godkjenning fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [hvilke sammenhenger er det på lærerrollen opp imot ulike regulering...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
995073

Vurderingstype
Automatisk

Dato
13.12.2022

Prosjektittel

hvilke sammenhenger er det på lærerrollen opp imot ulike reguleringer av motivasjon og emosjoner hos eleven i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Kroppsøving, idrett og friluftsliv

Prosjektansvarlig

Svein Olav Ulstad

Student

Mathias Mikalsen

Prosjektperiode

12.12.2022 - 20.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.