

Betydningen av undervisningsmetoder og lærerens atferd for
elevenes emosjonelle og atferdsmessige reaksjoner i
kroppsøvfaget

- en tverrsnittstudie på ungdomsskoletrinnet

Jan Inge Nomeland

Veileder
Yngvar Ommundsen

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen.
Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de
metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Forord

Arbeidet med oppgaven har vært en lang prosess fra starten med gjennomføring av datainnsamling til et ferdig produkt. Arbeidet har vært utfordrende og tidvis slitsomt, men også lærerikt og inspirerende underveis.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Yngvar Ommundsen. Dine bidrag og kunnskap omkring problemområdet har gitt meg inspirasjon og motivasjon når ting har stagnert underveis. Du har under hele prosessen vært tilgjengelig og imøtekommende ovenfor mine spørsmål. Våre møter og mailforbindelse har vært sterkt bidragsytende for at jeg nå er ved veis ende.

Jeg vil også takke ansatte og elever ved de ulike skolene som har vært involvert i prosjektet. Deres hjelp har vært helt nødvendig for at jeg skulle få datainnsamlingen gjennomført. Jeg er blitt møtt med positivitet og velvilje både blant ansatte og elever på de ulike skolene jeg har besøkt. Det har jeg satt stor pris på.

Jan Inge Nomeland

Kristiansand

Mai 2014

Sammendrag

Kroppsøvingsfaget i skolen skal bidra til vedvarende fysisk aktivitetsdeltagelse blant elevene (Utdanningsdirektoratet, 2012). Innholdet og undervisningsopplegget i kroppsøvingstimene kan være et betydningsfullt bidrag for hva elevene står igjen med av opplevelser i faget. Med utgangspunkt i teori og studier med en didaktisk synsvinkel har jeg undersøkt hvordan arbeids – og undervisningsmetoder i faget kan påvirke elevenes emosjonelle og atferdsmessige opplevelser. Videre er det satt fokus på lærerens atferd i psykologisk forstand, og hvordan ulik læreratferd kan gi utslag i både positive og negative emosjonelle og atferdsmessige opplevelser blant elevene i faget. Slike betraktninger er sett i lys av selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985; 2000).

Utvalget i denne undersøkelsen bestod av 201 ungdomsskoleelever (115 gutter, 86 jenter). Spørreskjema ble brukt som måleinstrument for å samle data, med hensyn til aktuelle teorivariabler. Egenproduserte utsagn ble tatt i bruk for å predikere det praktiske undervisningsopplegget i timene i relasjon til elevenes opplevelse av faget. Resultater viste positive sammenhenger i relasjonen elev – og lærerstyrt undervisningsmetoder på elevenes opplevelse av glede i faget. Videre indikerer studien at lærerens atferd i form av autonomistøttende som betydningsfull for elevenes glede og velvære i faget. Samtidig synes elevenes behovstilfredshet og indreregulerte motivasjon å være sterke og nødvendige betingelser for elevenes positive opplevelser av kroppsøvingsfaget. Motsatt, indikerer studien at en kontrollerende læreratferd har sammenheng med elevenes opplevelse av angst og bruk av selvbeskyttende strategier.

Nøkkelord: elev- og lærerstyrt undervisningsmetoder, selvbestemmelsesteorien, læreratferd, psykologiske behov, regulering av motivasjon, positive/negative affekter

Abstract

Physical education (PE) in schools should contribute to sustained physical activity participation among students (udir.no). The content and teaching activities in PE classes can be a significant contribution to what students are left with the experiences of the subject. Based on theory and empirical research in within the realm of sport didactics, I have examined how learning activities - and teaching methods in PE can affect students' emotional and behavioral experiences. Moreover, I have examined the role of differential teacher's behavior in the psychological sense with respect to impact on both positive and negative emotional and behavioral experiences among students. The latter focus has been examined in the light of self-determination theory implying a focus also on mediating mechanisms through pupils' need satisfaction and their regulation of motivation (Deci & Ryan, 1985; 2000).

The sample consisted of 201 secondary school students (115 boys, 86 girls). Questionnaire was used as a measuring device for collecting data. Statements was developed to predict student and teaching – directed methods in relation to students' experience of the subject. Results showed positive correlations between student - and teacher-directed teaching methods and students' experience of enjoyment in PE. Furthermore, the study results indicate that the teacher's autonomy supportive behavior is positively influencing students' enjoyment in the subject. Moreover, student needs satisfaction and internally regulated motivation stands out as strong and necessary prerequisites for students' positive experiences of physical education. Conversely, the study indicates that a controlling teacher behavior is related to the students' experience of anxiety and the use of self- protective strategies.

Keywords: student - and teacher-directed teaching methods, self-determination theory, teacher behaviors, psychological needs, regulation of motivation, positive / negative emotions

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag.....	III
Abstract.....	IV
1.0 Innledning.....	1
1.1 Hensikt med studien.....	3
1.2 Forskningsmodell.....	4
1.3 Problemstillinger og hypoteser	5
2.0 Teorigrunnlag.....	7
2.1 Kontekstuelle forhold i kroppsøvningsfaget.....	7
2.1.1 Kontekstuelle faktorer sin betydning for læreratferd.....	8
2.1.2 Didaktiske faktorer i relasjon til læreratferd, behovstilfredshet, regulering av motivasjon og emosjonelt utbytte	10
2.2 Selvbestemmelsesteorien (SDT).....	14
2.2.1 SDT og motivasjonsbegrepet.....	14
2.2.2 Utgangspunkt	15
2.2.3 Behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet.....	16
2.2.4 Læreratferd og betydningen for behovstilfredshet, regulering av motivasjon og emosjonelle konsekvenser	17
2.2.5 Typer av motivasjonsregulering	18
2.2.6 Konsekvenser av regulering av motivasjon - positive og negative affekter ...	20
2.2.7 «Self – handicapping» (selvbeskyttende atferd) i kroppsøvningsfaget	21
3.0 Metode.....	23
3.1 Valg av metode	23
3.2 Utvalg.....	24
3.3 Prosedyrer	24
3.3 Målinger.....	25
3.4 Studiens gyldighet og pålitelighet.....	29
3.4.1 Validitet.....	29
3.4.2 Reliabilitet.....	30
3.5 Analyser	31
4.0 Resultater.....	32
4.1 Deskriptive analyser.....	32
4.2 Korrelasjonsanalyse	35
4.3 Regresjonsanalyser	37
5.0 Diskusjon	48
5.1 Funn i studien.....	49
5.1.1 Hypoteser	49
5.2 Styrker og begrensninger ved studien.....	56

6.0 Konklusjon	58
6.1 Praktiske implikasjoner.....	59
6.2 Videre forskning	60
Litteratur	62
Vedlegg.....	71

1.0 Innledning

Med økt inaktivitet i samfunnet generelt, er det et økende engasjement og fokus på behovet for fysisk aktivitet, og kroppsøvingsfaget i skolen har en viktig posisjon i så måte (Good & Brophy, 2000). Betydningen av å forstå variasjonen i motivasjonsprosesser som valg, innsats og utholdenhet i fysisk aktivitet er viktig for forskere og lærere innenfor området bevegelsesaktivitet. Mye av forskningen på motivasjon og fysisk aktivitet er gjort innen organisert idrett. Kroppsøvingsfaget fortjener et bestemt fokus som ser kritisk på motivasjonsforhold innen faget slik at kroppsøving kan spille en rolle for ungdommenes fysiske aktivitet og idrett i nåtid og framtid (Ferrer- Caja & Weiss, 2000). Studier innenfor undervisning i skolen blir sett på som viktig, og kroppsøvingsfaget får en viktig posisjon ettersom dette er den eneste aktiviteten mange elever får i løpet av en uke (Good & Brophy, 2000). I et slikt perspektiv er skolen en arena som ”rammer” alle ungdommene, og kan på denne måten være en viktig bidragsyter for å skape deltakelse innenfor fysisk aktivitet (Deci & Ryan, 1985).

Motivasjon blir sett på som en prosess som styrer og gir retning til vår atferd (Reeve, 2002). Det å forandre elevenes motivasjon er en viktig faktor i kroppsøvingsfaget (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). Motivasjon er en faktor som virker positivt i forhold til atferd og personlige erfaringer (Biddle, 2001). En viktig teori som er brukt for å forske på motivasjon innen kroppsøvingsfaget er Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori (SDT) (Ferrer – Caja & Weiss, 2000; Deci & Ryan, 1985). Forskning på motivasjon er opptatt av effektene av personlige og miljømessige faktorer på motivasjonsprosessen (Chen, 2001). Teorien kan gi en forståelse og innsikt i motivasjonsprosessen, og igjen hvordan denne prosessen kan være styrende for hvordan elever opplever fysisk aktivitet og kroppsøvingsfaget i skolen (Deci & Ryan 1985;2000).

Sentralt innen SDT står fokuset på tilfredsstillelsen av våre indre behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, og den sosiale kontekstens rolle i så måte (Deci & Ryan, 2000). Et viktig pedagogisk siktemål er at elevene skal bli indre motiverte og slik få gode følelser, tanker knyttet til faget, og bli motivert til å være aktive (Vallerand, 2000). I en

kroppøvingstekst spiller læreren sin evne til å fremme disse prosessene en viktig rolle, som igjen vil gi grobunn for et gunstig undervisningsmiljø slik at motivasjon hos elevene kan fremmes. Lærere har en stor mulighet for å innvirke positivt på elevenes motivasjon og engasjement i kroppøvingstimene. En identifisering av strategier som lærere kan bruke for å fremme elevenes motivasjon vil gi positive utfall, og er en viktig arena for forskning på motivasjon. (Zhang, Solmon & Gu, 2012). God, læringsfremmende kroppøvingundervisning preget av en god psykologisk læringsatmosfære, med fokus på aktivitetsinnhold, samt arbeidsmåter som imøtekommer elevenes situasjonsbetonte interesse (Chen & Ennis, 2004), vil kunne stimulere grunnleggende behov og indreregulert motivasjon hos elevene, og slik bidra til glede og positive holdninger til kroppøvingfaget (Ntoumanis, 2001). Motsatt, negative læringsbetingelser preget av en lite tjenlig psykologisk læringsatmosfære, aktivitetsinnhold, arbeidsmåter og metodikk som ikke gir næring til elevenes situasjonsbetonte aktivitetsinteresse vil kunne svekke grunnleggende behov, skape ytreregulert motivasjon (svekket motivasjon) og dermed negative emosjonelle reaksjoner hos elevene (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch & Thøgersen – Ntoumani, 2011). En lite tjenlig elevatferd, slik som selvbeskytting i form av «self-handicapping» kan også bli et resultat (Ommundsen, 2006).

Forskere innenfor pedagogikk, samt utdanningspsykologer ser ut til å være enige om at kontekstuelle forhold (fagplaner/arbeidsmåter) har en sterk innvirkning på elevenes motivasjon (Chen & Ennis, 2004). Forbindelsen mellom fagplaner/læreplaner og motivasjon er betydningsfullt for å utforme undervisningsopplegg som skal motivere elevene (Chen, 2001). Dette til tross; studier innenfor rammen av motivasjon har i stor grad oversett betydningen av kontekstuelle forhold for lærerens atferd, og dermed for elevenes opplevelser og utbytte av faget. Læreplanen sin utforming forteller hvilke mål elevene skal ha vært i gjennom ungdomstrinnet. Hvordan undervisningen foregår, kan man tenke seg kan influere differensiert på ulike emosjonelle og atferdsmessige reaksjoner blant elevene, både direkte og ved at ulike arbeidsmåter og undervisningsmetoder gir differensierte føringer på lærerens atferd og kommunikasjon med elevene.

1.1 Hensikt med studien

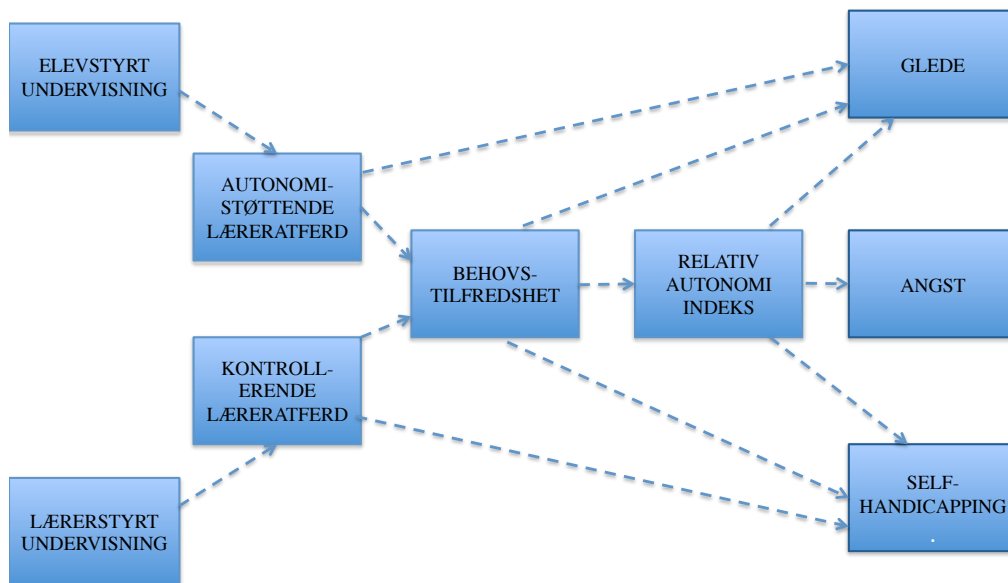
Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan undervisnings- og arbeidsmetoder (kontekstuelle forhold) i kroppsøvningsfaget kan påvirke elevenes emosjonelle og atferdsmessige opplevelser i faget. Derfor vil jeg i første omgang belyse studier som omhandler kontekstuelle forhold i faget. Dette for å peke på tidligere studier og teori som omhandler arbeidsmåter, didaktiske modeller og faginnhold, og dens betydning for elevenes ulike emosjonelle og atferdsmessige utfall. En slik tilnærming har til hensikt å vise hvordan praktiske didaktiske virkemidler i undervisningen kan gi næring til positive/negative opplevelser av kroppsøvningsfaget blant elevene. Et innblikk i Mageau & Vallerand sin "Coach-athlete relationship: a motivational model" (2003) vil gi en supplering av begrepet "kontekstuelle forhold" og dens betydning for lærerens atferd, som igjen påvirker elevenes psykologiske behov og motivasjon.

Videre er hensikten å belyse psykologiske aspekter innenfor kroppsøvningsfaget, i lys av selvbestemmelsesteorien (SDT; Deci & Ryan, 1985;2000). Da med læreratferd, elevenes psykologiske behov og regulering av motivasjon som betydningsfulle variabler for å predikere emosjonelle og atferdsmessige konsekvenser blant i faget. SDT er en viktig del av det teoretiske rammeverket, og er derfor grundig belyst i oppgaven. Et viktig poeng er også å belyse samvirke mellom kontekstuelle faktorer (benevnt videre som henholdsvis lærerstyrt og elevstyrt undervisning) og læreratferd med hensyn på betydning for emosjonelle og atferdsmessige konsekvenser.

Videre er det presentert en forskningsmodell (1.2), med problemstillinger og tilhørende hypoteser (1.3). Disse vil gi en nærmere beskrivelse av hvilke sammenhenger som forsøkes undersøkt gjennom studien.

1.2 Forskningsmodell

Ut i fra interesse, fagfelt og tidligere studier på området har jeg valgt å skissere en tenkt forskningsmodell (fig.1). Dette for å operasjonalisere tidligere teori, samt egen nysgjerrighet i videre analyser. Første fokus er å undersøke betydningen av didaktiske aspekter ved å bruke variablene ”*elev – og lærerstyrt undervisning*” som prediktorer for elevenes emosjonelle og atferdsmessige konsekvenser (avhengige variabler). Her inngår også analyser av den medierende betydningen av læreratferd, behovstilfredshet og regulering av motivasjon. Videre er fokuset å undersøke betydningen av lærerens atferd (autonomistøttende og kontrollerende) for elevens opplevelse (avhengige variabler) av kroppsovingsfaget, samt hvordan disse relasjonene blir mediert av elevenes psykologiske disposisjoner (behovstilfredshet) og deres motivasjonsregulering (relativ autonomi – indeks).



Figur 1: En skjematisk modell med uavhengige variabler, mediatorer og avhengige variabler og deres innbyrdes relasjon.

1.3 Problemstillinger og hypoteser

Ut i fra en tenkt forskningsmodell (fig.1) operasjonaliserer jeg denne modellen videre i flere problemstillinger og hypoteser. Disse ulike problemstillingene skal undersøkes på bakgrunn av teoretisk resonnement samt tidligere studier, og blir videre fremstilt i resultatkapitlet (4.0) og drøftet i diskusjonskapitlet (5.0).

1)Medieres betydningen av elevstyrt og lærerstyrt undervisningsopplegg i timene for elevenes opplevelse av glede i faget av lærerens autonomistøttende atferd, elevenes behovstilfredshet og deres regulering av motivasjon?

H1: Positiv effekt av elevstyrt respektive negativ effekt av lærerstyrt undervisningsopplegg i timene på elevenes opplevelse av glede er mediert av:

- a) autonomistøttende læreratferd
- b) elevenes behovstilfredshet
- c) elevenes indreregulerte motivasjon.

2)Medieres betydningen av elevstyrt og lærerstyrt undervisningsopplegg i timene for elevenes opplevelse av angst av kontrollerende læreratferd, redusert behovstilfredshet og elevenes ytre regulerte motivasjon i kroppsøvningsfaget?

H2: Positiv effekt elevstyrt respektive negativ effekt av lærerstyrt undervisningsopplegg på elevenes opplevelse av angst i timene medieres av kontrollerende læreratferd, redusert behovstilfredshet og ytre regulert motivasjon.

3) Medieres betydningen av elevstyrt og lærerstyrt undervisningsopplegg på elevenes selvbeskyttende strategier av kontrollerende læreratferd, elevenes behovstilfredshet og regulering av motivasjon?

H3: Positiv effekt av elevstyrt respektive negativ effekt av lærerstyrt undervisningsopplegg på elevenes selvbeskyttende strategier medieres av *kontrollerende læreratferd*, redusert behovstilfredshet, samt elevenes ytre regulering av motivasjon.

4) Medieres betydningen av autonomistøttende og kontrollerende læreratferd på elevenes opplevelse av glede, angst og «self - handicapping» i faget av elevenes behovstilfredshet, og regulering av motivasjon?

H4: Positiv effekt av autonomistøttende respektive negativ effekt av kontrollerende læreratferd på elevenes opplevelse av glede, angst og «self - handicapping» medieres av:

- a) elevenes behovstilfredshet
- b) elevenes regulering av motivasjon

2.0 Teorigrunnlag

2.1 Kontekstuelle forhold i kroppsøvingsfaget

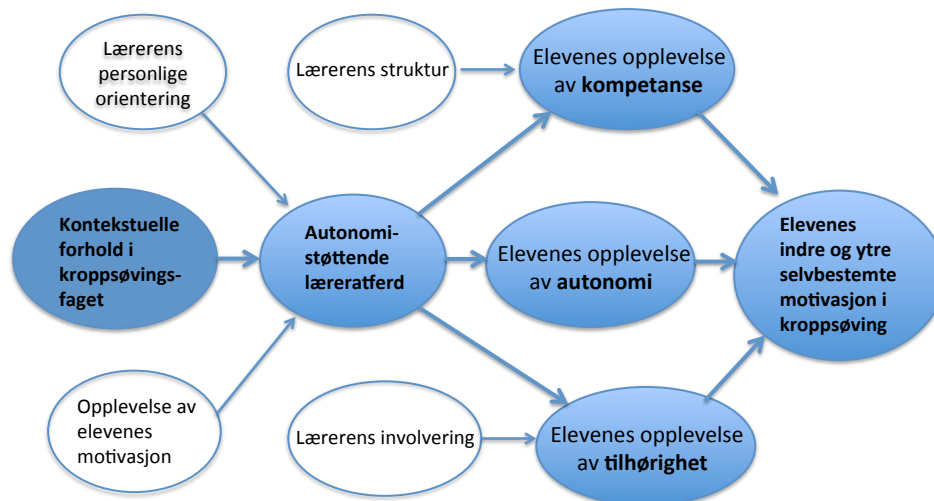
Forskere innen pedagogisk psykologi har vist til at forholdet mellom forskning på motivasjon og skoleopplæring er for svak. Derfor foreslås det en utvidelse av forskningen på motivasjonsbegrepet innenfor kroppsøvingsfaget (Chen, 2001). Studier innenfor motivasjon i kroppsøvingsfaget har vært opptatt av elevenes psykologiske disposisjoner, deres oppfattelse av læringsmål, læringsstrategier og belønningssystemer for måloppnåelse i faget. Betydningen av kontekstuelle forhold så som læreplan, faginnhold, arbeidsmetoder for motivasjonen til elevene har derimot blitt oversett (Chen, 2001). Faginnholdet må være personlig meningsfullt for elevene, for at det skal være motiverende (Anderman, 1997). Sammenhengen mellom nettopp fokusering på elevenes motivasjon og fokus på faginnholdet har vært mangelvare i altfor lang tid (Burke, 1995).

Kroppsøvingsfaget er det faget elevene ser ut til å like mest i skolen, og er mest villig til å delta i. Allikevel har Goodlad (1984) i en tidligere fase pekt på at faget ikke har bestemte læringsmål som elevene skal oppnå. Samtidig observerte han at læreplaner innenfor faget er ustrukturerte, og har lite fokus på læringsmål. Konklusjonen til Goodlad (1984) har vært at elevene er umotiverte i faget på grunn av læreplanen sine manglende strukturerte læringsmål. På denne måten blir elevene ufokuserte og umotiverte i undervisningen. Eksempelvis viser Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward og Rauschenbach (1994) at i de fleste kroppsøvingsklasser er det å møte opp, være punktlig, møte i treningsutstyr og generell god oppførsel, selve fagets innhold. Ommundsen (2013) påpeker et rekreasjonsaspekt innenfor den tidlige kroppsøvingspedagogiske litteraturen. Han viser til Placek (1983) sin antagelse om at det eneste kriteriet for kroppsøvingsfaget i skolen er å holde elevene opptatte, lykkelige og dyktige. Elever vet som regel ikke hva de skal gjøre eller trene på når de møter i kroppsøvingsundervisningen. Selv om vi i dag har klare læringsmål for faget på papiret (den formelle lærerplan), er det mindre sikkert hvorvidt slike læringsmål operasjonaliseres til praktisk undervisning i form av den erfarte læreplan (Goodlad, 1984). Innhold som stimulerer interesse og nysgjerrighet fungerer som en

motivasjonsfaktor i skolen. Men forskning på motivasjon i skolen kan bli ytterligere meningsfull dersom elevenes motivasjon studeres i relasjon til kontekst i form av læringsmål i praksis, arbeidsformer, metoder og faginnhold (Burke, 1995).

2.1.1 Kontekstuelle faktorer sin betydning for læreratferd

Mageau og Vallerand (2003) sin modell; ”The coach – athlete relationship: a motivational model” fungerer som en ramme for å se nærmere på viktige aspekter mellom kontekstuelle faktorer og læreratferd.



Figur 2: Lærer - elev relasjon; fritt etter Mageau & Vallerand, 2003, s. 884; The coach – athlete relationship; a motivational model.

Modellen viser til en utvikling der lærerens personlige orientering, kontekstuelle forhold i kroppsøvningsfaget og opplevelsen av elevenes motivasjon har påvirkning på lærerens måte å undervise/legge opp undervisningen på. I neste steg ser vi at lærerens atferd i form av struktur, involvering og autonomistøttende atferd har en positiv effekt på elevenes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Tilfredsstillelse av disse behovene vil til

slutt være styrende for elevenes indre motivasjon og selvbestemte ytre motivasjon (regulering av motivasjon) (Mageau & Vallerand, 2003).

Innenfor mitt problemområde vil kroppøvningskonteksten (kontekstuelle forhold i Mageau & Vallerand) være et bidrag til å forstå aspekter ved kontekstuelle faktorer, og deres betydning for lærerens atferd. Mageau & Vallerand (2003) viser at konteksten lærer/trener opererer i påvirker atferden deres, og for eksempel kan sette grenser for autonomistøtte overfor elevene, og snarere underlette en kontrollerende lærerrolle. I en kroppøvnings – kontekst kan rammefaktorer som tidspress, fagplaner og generelt stramt tidsbudsjett virke inn på lærerens atferd i retning av en kontrollerende atferd. Studier viser at en kontekst som tilsier et press til å prestere, og hvis konteksten skaper et høyt nivå av stress, er det større sannsynlighet for at individer viser en mer kontrollerende atferd (Mageau & Vallerand, 2003). Med hensyn til disse resultatene kan man tenke seg at lærere i kroppøvningsfaget burde gis tilstrekkelig tid til planlegging, og dermed en mulighet til å skape et autonomistøttende og organisert motivasjonsklima for at elevene skal trives i faget.

Også andre kontekstuelle forhold som arbeids/ undervisningsmetoder og aktivitetsvalg (didaktikk) i timene kan ventes å gi næring til differensiert læreratferd i faget. Dette er det empirisk støtte for (Smit, Brabander & Martens, 2013). Læreren kan komme til å regulere sin atferd ut i fra hvilke hvilken undervisningsform og hvilke aktiviteter som bedrives i timene. Aktiviteter og undervisningsmetoder med en lærerstyrt tilnærming kan bidra til at læreren oppleves som kontrollerende blant elevene. En lærer med en slik kontrollerende tilnærming vil lede aktiviteter i timene med en tydelig struktur slik at han/hun hele tiden har kontroll over undervisningssituasjonen. Motsatt, vil en elevstyrt undervisningsmetode kunne bidra til at læreren oppleves mer autonomistøttende. En slik tilnærming til undervisningsmetodene inviterer elevene til å utforske, samarbeide og løse bevegelsesutfordringer selv. I en slik situasjon vil læreren være mindre deltagende og styrende i undervisningen. Man kan tenke seg at en elevstyrt undervisningsmetode innbyr til at læreren oppleves mer autonomistøttende, og ikke motsatt, altså kontrollerende og styrende for hva som skal gjøres i timene (Smit, m. fl, 2013).

2.1.2 Didaktiske faktorer i relasjon til læreratferd, behovstilfredshet, regulering av motivasjon og emosjonelt utbytte

Som påpekt har den psykologiske forskningen rundt motivasjon i stor utstrekning vært kontekstfri i den forstand at den ikke har trukket veksler på didaktisk forskning slik at motivasjon og læringsutbytte kan studeres i et samspill mellom motivasjonspsykologiske faktorer (psykologisk lærer-elevsamspill) og didaktiske faktorer i form av lærerpraksis operasjonalisert som arbeidsmåter, metoder og innholdskomponenter (Pringle, 2000). Pringle (2000) argumenterte for at mye av den kontekstfrie motivasjonspsykologiske forskningen således bar preg av et positivistisk vitenskaps- og læringssyn frikoplet fra kompleksitet i det didaktisk-pedagogiske praksisfeltet knyttet til blant annet kroppsøvingfaget i skolen. Kroppsøvingslærere kan ha stor betydning på elevenes syn på egne evner, deres selvbestemte motivasjon og affektive tilstand. Tilrettelegging av undervisningen i faget, tilbakemeldinger, evaluering av elevene, deling av oppfatninger, og selve undervisningsutformingen i faget vil med stor sannsynlighet ha stor betydning for elevenes psykologiske disposisjoner og motivasjonsprosesser relatert til faget (Ommundsen og Kvalø, 2007), men mer overordnede didaktiske veivalg med implikasjoner for lærerens væremåte og kommunikasjon overfor elevene vil kunne åpne opp for eller sette grenser for psykologisk sett hensiktsmessige lærer-elev samspill (Smit m.fl., 2013). I den sammenheng er flere ulike didaktiske modeller bidragsytere til å belyse hvordan ulike pedagogiske veivalg hos læreren i form av undervisningsmåter og arbeidsformer kan fremme eller hemme psykologisk hensiktsmessig læreratferd med påfølgende ulike emosjonelt og atferdsmessige læringsutbytte for elevene. I det følgende presenteres en del slike didaktisk-pedagogiske innfallsvinkler til undervisningen.

«Sport Education Model» (SEM) er en alternativ instruksjonsmodell som tar utgangspunkt i en idrett som en meningsfull helhet for elevene. Den er brukt som en didaktisk modell i kroppsøvingfaget (Spittle & Byrne, 2009). SEM fungerer som en ramme for en måte å legge opp undervisningen i kroppsøvingfaget på, og inviterer til en mer elevstyrt tilnærming til undervisningen. Spittle og Byrne (2009) sin studie undersøkte modellen sin betydning ved å bruke to ulike elevgrupper. Den ene elevgruppen ble undervist ved bruk av SEM, mens den andre gruppen deltok i en mer

tradisjonell undervisning der læreren instruerte elevene. Modellen er designet med målsetting om for å gi alle elevene i kroppsøvningsfaget positive og motiverende opplevelser. Spittle & Byrne (2009) viser til funn i retning av positive sammenhenger mellom SEM og mestringsfølelse, samt et mer læringsorientert motivasjonsklima i kroppsøvningsfaget for elevgruppen som tok i bruk SEM i undervisningen. Elevgruppen med en tradisjonell undervisningsmetode viste nedgang på opplevd kompetanse og oppgaveorientert læringsmiljø i forhold til elevgruppen som ble instruert ved bruk av SEM. Også Wallhead, Hagger og Smith (2010) viser til positive effekter ved bruk av modellen i undervisningen når det gjelder effekten av elevenes opplevelse av autonomi. Samtidig understreker Wallhead m. fl (2010) at kroppsøvningslærere må tenke mer ekspansivt angående undervisningsopplegget i faget; dette for å videreutvikle undervisningen til å bli ytterligere kvalitetsbasert og derigjennom styrke de positive opplevelsene av faget blant elevene. Perlman og Karp (2010) brukte SEM i lys av selvbestemmelsesperspektivet (SDT) for å undersøke elevenes framtidige motivasjon i kroppsøvningsfaget. Studiet gav støtte til at elevenes behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi ble styrket gjennom bruk av SEM. Samtidig viste funn at elevene ble mer selvregulerte i sin atferd, noe som indikerer at undervisningsmodellen kan styrke elevene sin selvregulerte motivasjon i en slik pedagogisk kontekst.

Slike funn støtter opp om betydningen av undervisningsopplegget for elevenes opplevelser av kroppsøvningsfaget. ”Sport Education Model” bidrar til positive opplevelser blant kroppsøvnings elever. Denne modellen gir næring til en mer elevsentrert undervisningsmetode, i motsetning til en mer tradisjonell undervisningsmetode som innbyr til en mer lærerorientert praksis i undervisningen. Slike funn kan tyde på at en elevstyrt undervisningsmetode kan bidra til at læreren opptrer og oppfattes mer autonomistøttende ovenfor elevene. I motsetning vil en mer tradisjonell undervisningsmetode kunne bidra til en mer kontrollerende læreratferd, som igjen kan bidra til negative opplevelser av kroppsøvningsfaget for elevene.

Andre studier peker også på et elevstyrt læringsmiljø som gunstig for å innfri elevenes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet og for opplevelse av indre regulert

motivasjon blant elevene. Elever i et slikt læringsmiljø, opplever mer autonomi, tilhørighet med læreren og større opplevd kompetanse i forhold til elever i et lærerstyrt undervisningsmiljø (Smit, m. fl., 2013). Videre viser Zhang m. fl. (2012) at undervisningsmetoder innenfor faget er av betydning for elevenes emosjonelle utbytte av undervisningen. Studie viser at aktiviteter som elevene finner meningsfulle ved at de oppleves som nyttebetonte (utility value) og skaper glede (intrinsic value) er sterke betingelser for elevenes opplevelse av emosjonelt utbytte, innsats i timene og anstrengelse i kroppsøvningsfaget. Samtidig vil undervisning med et fokus på lærer – elev interaksjon, problemløsning og oppdagende læring var egnet til å fremme positive emosjonelle følelser blant elevene. Dette i motsetning til et undervisningsmiljø preget av en mer autoritær/kontrollerende fremtoning hos læreren. (Morgan, Kingston & Sproule, 2005).

Lærere innen kroppsøvningsfaget skal motivere og gi elevene nødvendige ferdigheter for å ruste dem til vedvarende fysisk aktivitetsutfoldelse (Trost, 2005). Betydningen av et utviklet bevegelsesmønster og gode motoriske ferdigheter er viktig for elevene i skolen, og er på mange måter sammenlignbart med gode lese – skrive og matematikkunnskaper. Allikevel viser forskning at elever i grunnskolen har dårligere motoriske ferdigheter nå enn tidligere (Ommundsen, 2013). Gode lærere strever for å gjøre undervisningen meningsfull og preget av glede for elevene, samtidig som de opptrer som reflekterte praktikere med et meta-perspektiv på egen praksis og rolle som lærer, samt på elevenes innsats i timene (Tinning, Macdonald, Wright & Hickey, 2001).

Mosston og Ashworth`s (2002) spekter av undervisningsstiler viser til et kontinuum av ulike undervisningsmetoder i henhold til avgjørelser tatt av læreren i planleggingen, utføringen og analyseringen av timene. Dette kontinuumet strekker seg fra et lærersentrert ytterpunkt (command-style), over til et elevsentrert punkt, der elevene tar fullt ansvar for læringsprosessen. En slik tilnærming til undervisningen kan trekke sammenligning til lærerens atferd i form av autonomistøttende eller kontrollerende. En elevsentrert undervisningsmetode kan bli ansett som en autonomistøttende tilnærming til undervisningspraksisen fra læreren, mens en lærerorientert undervisningsstil kan

sammenlignes med en kontrollerende tilnærming til undervisningen fra læreren (Hein, 2012). Mellom disse ekstreme ytterpunktene er det identifisert og beskrevet en serie andre undervisningsstiler, alle med sin egen form for undervisningsstruktur. Denne pedagogiske modellen har hatt stor innflytelse på kroppsøvningsfaget i vestlige utdanningssystemer i lengre tid (Camacho & Brown, 2008).

«Pedagogical content knowledge» begrepet (PCK) blir definert som kunnskap om hvordan undervise spesifikt faginnhold i en bestemt kontekst (Mellado, Blanco & Ruiz, 1998). PCK begrepet har relevans i forhold til å forstå faktorene som medvirker til høy kvalitet i undervisningen og god læreratferd. Lærere med høy grad av PCK har sammenheng med større glede og engasjement i timene, og elever som får mer positiv og relevant tilbakemelding av sine lærere (Creasy, Whipp & Jackson, 2012). Lærere med en slik tilnærming til undervisningen viser en mer autonomistøttende atferd, og tilbyr elevene muligheter i faget. Innenfor rammen av Grossman`s (1990) PCK finnes det fire ulike delkomponenter som til sammen binder hele begrepet sammen som en helhet. Den første dimensjonen er relatert til lærerens kunnskap om formålet med undervisningen. Videre inneholder PCK lærerens forståelse av hvordan elevene oppfatter fagstoffet i undervisningen. Dette handler om at læreren skal vite hva elevene kan fra tidligere, og dermed skape et undervisningsopplegg som er passe utfordrende og dermed utviklende. Den tredje komponenten viser til lærerens kunnskap om instruksjoner i forhold til spesifikke emner/faginnhold i undervisningen. Til slutt omfatter den fjerde komponenten av PCK lærerens kunnskap om læreplaner/faginnhold, samt hvilket faginnhold som er relevant for en gitt klasse/ årskull i undervisningen (Creasy m. fl., 2012).

Kaldestad (2013) viser til betydningen av undervisningsaktiviteter og metoder i faget for lærerens valg av motivasjonsstil i undervisningen. Gjennom intervjuer av kroppsøvningslærere i videregående skole peker han på at aktiviteter som krevde tydelig instruksjon fra lærerne kan se ut til å påvirke dem til en mer kontrollerende atferd i timene. I motsetning var lek- og oppvarmingsaktiviteter mer innbydende til at elevene kunne komme med innspill (elevstyrt).

Disse funnene viser til betydningen av kontekstuelle didaktiske forhold i kroppsøvningsundervisningen, og indikerer at arbeidsmåter, innhold i timene og metodikk vil kunne være premissleverandører for elevenes behovstilfredshet, indreregulerte motivasjon, innsats, anstrengelse og generelle positive emosjonelle følelser i kroppsøvningsfaget. Et viktig anliggende er at slike didaktiske faktorer synes å ha påvirkning på elevenes opplevelse av lærerens atferd i timene. Et viktig utgangspunkt for min studie er nettopp slike betraktninger. I min studie forsøker jeg å fange opp hvordan ulikhet i undervisningsmetoder og arbeidsmåter («elevstyrt og lærerstyrt undervisning») influerer på elevenes emosjonelle og atferdsmessige reaksjoner i faget. En antagelse er da at en elevstyrt undervisningsmetode gir næring til elevenes opplevelse av autonomistøttende læreratferd, som igjen vil gi næring til behovstilfredshet og indreregulert motivasjon. Dette vil gi positive opplevelser knyttet til faget. Videre antar jeg at en mer tradisjonell og lærerorientert undervisningsmetode inviterer læreren til å innta en mer kontrollerende læreratferd. Dette kan i så fall bidra til at elevene står igjen med negative emosjonelle og atferdsmessige opplevelser av kroppsøvningsfaget.

Uavhengig av koplingen mellom pedagogisk-didaktiske faktorer og motivasjonspsykologiske forhold antar selvbestemmelsesteorien at lærerens atferd i psykologisk forstand er viktig for elevenes behovstilfredshet, motivasjonsregulering og psykologiske utbytte (Deci & Ryan, 1985;2000). Dette er også et viktig empirisk anliggende i min oppgave, og det teoretiske grunnlaget for dette utdypes nærmere i det følgende.

2.2 Selvbestemmelsesteorien (SDT)

2.2.1 SDT og motivasjonsbegrepet

Å utvikle bedre forståelse av hvordan øke motivasjonen er en sentral problemstilling anliggende hos oss individer. Det kan være næringslivledere sin bekymring over effektiviteten i bedriften man har ansvar over, foreldre som diskuterer barnas sin innsats, eller lærere/aktivitetsledere som bekymrer seg over utholdenheten til deltakerne i eksempelvis en skoleklasse eller fritidsgruppe (Roberts, 1992). I følge Deci og Ryan

(2000) er motivasjon sett på som et ønske om å forbedre seg selv ved å ta del i aktiviteter sammen med andre. Pensgård og Hollingen (1996) definerer motivasjon på følgende måte;

” Motivasjon er selve bærebjelken i all idrettslig virksomhet så vel som i livet ellers. Kjennetegnet på at motivasjon er tilstede, er blant annet høy innsats, utholdenhet, engasjement, vilje og tro og entusiasme” (Pensgård & Hollingen, 1996, s. 92).

Forskning på motivasjonsbegrepet innenfor rammen av SDT er opptatt av å utforske våre behov, studere relasjoner mellom psykologiske miljøfaktorer (læreratferd), behovstilfredshet, regulering av motivasjon og elevenes læringsutbytte (Deci & Ryan, 1985).

2.2.2 Utgangspunkt

Deci og Ryan (2000) sin teori om selvbestemmelse (SDT) tar utgangspunkt i at vi mennesker er aktive av natur og interessert i å utvikle oss selv. På denne måten har teorien et organismisk utgangspunkt. SDT forfekter at mennesker er interesserte i å ta del i aktiviteter, og vise til sin kapasitet. På denne måten integrerer vi oss med medmennesker og skaffer oss mellommenneskelige erfaringer i ulike situasjoner (Deci & Ryan, 2000). Teorien fokuserer på behovene, som gir våre mål en psykologisk innflytelse og mening. Disse behovene blir omtalt som grunnleggende psykologiske behov, som er nødvendig for å oppleve indre motivasjon. Innholdene i våre mål blir sett på som ulike motivasjonstyper/regulering av motivasjon i teorien. Disse skilles mellom indre og ytre mål, altså motivasjonstyper. Samtidig fokuseres det på årsakene til de målene vi setter oss, nemlig om målene er autonome (selvbestemmende) eller kontrollerende (Deci & Ryan, 2000). I følge SDT er menneskelig motivasjon ikke noe som kommer av seg selv, men er avhengig av feedback og næring fra det sosiale miljøet. Det sosiale miljøet kan da enten være støttende eller hemmende for deltagelse i en aktivitet, og psykologisk behovstilfredshet. Psykologisk behovstilfredshet er en viktig del av SDT (Deci & Ryan, 2000).

2.2.3 Behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet

Helt sentralt i teorien er det tre grunnleggende psykologiske behov som må tilfredsstilles for at individer skal oppleve en optimal tilfredshet. Deci og Ryan (2000) viser til behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse behovene er essensielle for læring, god psykisk helse, og velvære. Samtlige av disse behovene er sett på som en nødvendig del for å oppleve en optimal utvikling, og som igjen betyr at ingen av disse behovene kan bli oversett. Altså; En optimal psykisk helse krever tilfredsstillelse av alle behovene, tilfredshet innenfor et eller to av punktene er ikke nok. Når disse behovene er tilfredsstilt blir psykisk vekst, selvregulert motivasjon og velvære fremmet hos individer (Deci og Ryan, 2000). Autonomi handler om følelsen av behov for å ta egne valg, og å være selvbestemmende/initiativtakere til å utføre bestemte handlinger (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Mennesker må ha en grad av valgmuligheter for at aktivitetsdeltagelse skal oppleves som meningsfull. På denne måten kan vi regulere våre handlinger, tanker og følelser som tilfredsstiller våre egne krav og ønsker (Deci & Ryan, 2000). Tilhørighet er beskrevet som en form for tilhørighet/omsorg for andre i en sosial kontekst. Det handler om å etablere gjensidig respekt med andre, og føle en tilknytning til andre mennesker (Deci m. fl., 1991). Kompetanse er behovet for å mestre og følelse av å lykkes i optimalt utfordrende oppgaver, og ut i fra dette oppnå et ønsket resultat (Deci & Ryan, 2000). Koka & Hagger (2010) viser at ønske om å integrere seg effektivt med miljøet og følelsen av å oppleve mestring og kontroll som karakteristisk for behovet for kompetanse. Autonomi og kompetanse er sett på som de mest betydningsfulle faktorene for indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Disse psykologiske prosessene er avhengige av et lærings – og undervisningsmiljø som gir næring til disse behovene. Opplevelse av miljøet som kontrollerende vil føre til svekkelse av grunnleggende behov, som igjen kan bidra til defensivitet og selvbeskyttende atferd blant elever i kroppsøvningsfaget (Ommundsen, 2006). I en kroppsøvnings- kontekst er læreren en viktig støttespiller for at disse behovene skal kunne bli tilfredsstilt blant elevene. Oppfattelse av autonomistøttende atferd er positivt relatert til de grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Standage, Duda & Ntoumanis, 2005). Samtidig viser Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse & Biddle

(2003) at autonomi-støttende atferd fra lærerens side gir en indre motivasjonell tilnærming til kroppsøvningsfaget blant elevene, ved at de ulike grunnleggende psykologiske behovene dekkes. Det motsatte vil være en kontrollerende atferd, som gjelder hvis læreren er direkte, autoritær og pressende i sin fremtoning overfor elevene. For at klimaet blant elevene skal oppleves som autonomistøttende bør læreren opptre støttende, involverende og gi undervisningen den strukturen som er nødvendig for læring. På denne måten vil elevene oppleve høy grad av relativ selvstyring (høy autonomi), og igjen en indre motivasjon i faget (Mageau & Vallerand, 2003). Vi kan tenke oss at lærere som verdsetter elevene, lytter og tilbyr dem muligheter og valg i faget er gunstig for å fremme elevenes behovstilfredshet og regulering av motivasjon.

2.2.4 Læreratferd og betydningen for behovstilfredshet, regulering av motivasjon og emosjonelle konsekvenser

Et sentralt poeng innen selvbestemmelsesteorien er betydningen av læreratferd i form av autonomistøttende atferd versus kontrollerende atferd (Bartholomew m. fl., 2011; Zang, Solmon & Gu, 2012) for behovstilfredshet, og i neste omgang motivasjonsregulering, samt emosjonelt utbytte av undervisningen. Innenfor SDT forstås sosiale kontekster (læringsklimaet) som betydningsfullt for elevenes opplevelse av tilfredshet blant de grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Tilfredshet av disse behovene, spesielt autonomi-støtte, vil gi grobunn for en mer selvregulert atferd, i motsetning til kontrollert atferd. Støtte for kompetansebehovet vil øke motivasjonen generelt, men også innenfor indre regulert atferd og integrert motivasjonsregulert atferd, hvis støtten fra læreren er autonomi- støttende (Deci & Ryan, 2002). Et godt samspill mellom lærer og elev synes å være betydningsfullt for å fremme motivasjonen blant kroppsøvingselever, og dermed for ulike sider ved elevenes opplevde utbytte i faget.

2.2.5 Typer av motivasjonsregulering

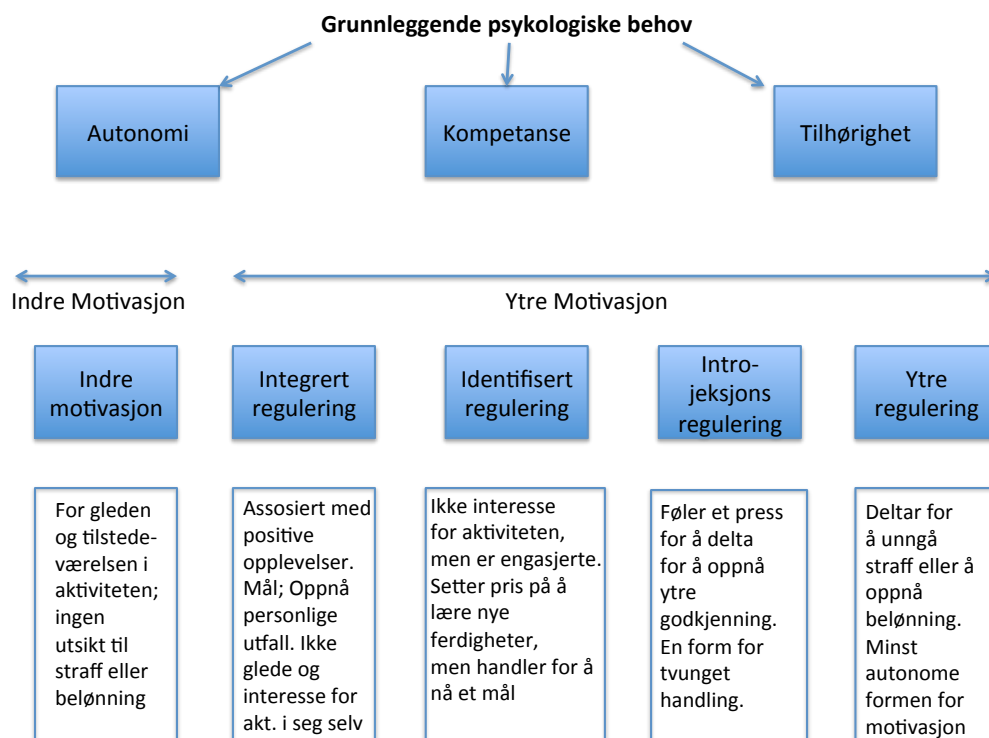
I følge SDT gir graden av tilfredshet av autonomi, tilhørighet og kompetanse resultater i ulike former for motivasjonstyper. De ulike typene av motivasjon kan sees på som regulert fra høyt til lavt nivå av selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2000). Disse ulike motivene kan klassifiseres gjennom et kontinuum (fig.3), som går fra autonome til kontrollerte motiver for deltakelse (Deci og Ryan, 1985). Det skilles mellom tre hovedgrupper; Indre, ytre og amotivasjon. Indre motivasjon er den mest gunstige og et mål for individer i henhold til SDT. Denne formen for motivasjon kjennetegnes ved en iboende glede og interesse av tilstedeværelsen i aktiviteten blant elever i kroppsøvingsfaget (Ferrer- Caja, & Weiss, 2000). I motsatt ende av skalaen finner vi amotivasjon (ikke-motivert). Denne tilnærmingen bærer preg av ingen interesse for aktiviteten, og personer innenfor denne motivasjonstypen ser ingen hensikter med å ta del i aktiviteten (Deci m.fl, 1991). Innenfor denne kategorien viser mennesker lite engasjement og initiativ for deltakelse (Deci & Ryan,1985).

Innenfor kategorien ytre motivasjon finnes det fire ulike tilnærminger. Ytre regulering og introjeksjonsregulering er de to tilnærmingene som er styrt av kontrollerende faktorer. Ytre regulering er den minst autonome formen for ytre motivasjon. Innenfor denne tilnærmingen vil man delta for å unngå straff eller for oppnå en belønning. Introjeksjonsregulering bærer preg av en motivasjon at man må gjøre noe, og føler et press for å utføre en aktivitet. Internalisering av behovene er ikke fullstendig, og handlingene er mer tvungen, og ikke selvbestemt. (Deci & Ryan, 1985).

Identifisert regulering og integrert regulering er de mest autonome motivasjonstypene innenfor ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Identifisert regulert motivasjon bærer preg av individer som engasjerer seg i aktiviteten, selv om ikke interessen er tilstede. Disse setter pris på deltakelse, men denne typen regulering faller innenfor ytre motivasjon fordi handlingene gjennomføres for å nå et mål, altså noe som kontrollerer atferden (Ntoumanis,2001). Denne formen er allikevel mer selvbestemt enn ytre regulering og introjeksjonsregulering, og individer innenfor kategorien føler større valgfrihet ved å delta i aktiviteter. Integrert regulering er den mest autonome formen for ytre motivasjon. Integrert regulert atferd er mer assosiert med positive opplevelser enn de

andre kategoriene innenfor ytre motivasjon (Deci og Ryan, 2000). Det er likheter mellom integrert regulert motivasjon og indre motivasjon, allikevel er integrert regulert motivasjon ansett som ytre motivasjon fordi målet er å oppnå personlige utfall, og ikke glede og interesse for aktiviteten i seg selv (Deci og Ryan, 2000).

Kroppsøvingslæreren sin atferd reflektert i motivasjonsklimaet har betydning for elevenes motivasjon, gjennom deres grunnleggende behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse (Deci og Ryan, 2000). I den forståelse av at læreren tilfredsstillere elevene sine grunnleggende psykologiske behov vil dette igjen gi elevene en opplevelse av indre motivasjon. Videre vises en skjematisk oversikt over viktige aspekter innenfor rammen av selvbestemmelsesteorien (fig. 3).



Figur 3: En skjematisk oversikt over SDT; grunnleggende psykologiske behov, samt kjennetegn for indre motivasjon og 4 ytre regulerte motivasjonsreguleringer, fritt etter Jakobsen, 2012, s. 5.

2.2.6 Konsekvenser av regulering av motivasjon - positive og negative affekter

Regulering av motivasjon, avhenger av våre personlige erfaringer med aktiviteten og i hvilken kontekst den foregår i (Vallerand & Losier, 1999). Variasjon i motivasjonstyper, har en effekt på tre ulike konsekvenser; emosjonelle, kognitive og atferdsmessige konsekvenser (Vallerand, 2000). I følge selvbestemmelsesteorien (Deci og Ryan, 1985) er det forventet at en mer indre regulert atferd, i variasjonen av motivasjonstyper, skal predikere flest positive utfall i henhold til emosjonelle, kognitive og atferdsmessige konsekvenser (Ferrer – Caja & Weiss, 2000).

Emosjonelle konsekvenser blir synlig eksempelvis gjennom glede, interesse, angst, og humør ved å delta i en aktivitet (Deci og Ryan, 2000). Ferrer – Caja og Weiss (2000) viser støtte for større glede og interesse blant indre motiverte elever i kroppsøvfingsfaget. Ntoumanis (2001) viser til at indre motiverte elever har mindre sannsynlighet for å vise til kjedsomhet i kroppsøvingstimene. På den andre siden vil følelse av kjedsomhet være mer sannsynlig hvis elevene føler de blir presset til å delta i kroppsøving (ytre motiverte), eller føler at kroppsøving er bortkastet tid (amotivasjon). Studier viser også at undervisningsstiler som innbyr til et oppgaveorientert klima resulterte i større glede, oppfattet kompetanse og indre motivasjon i forhold til en undervisningsstil som predikerte et prestasjonsorientert klima i undervisningen (Theeboom, DeKnop & Weiss, 1995).

De kognitive aspektene ved undervisningsutbytte kan eksempelvis være elevers konsentrasjon og oppmerksomhet omkring en aktivitet (Deci og Ryan, 2000). I en studie gjort i kroppsøvfingsfaget viser Standage, Duda & Ntoumanis (2005) at indre motiverte elever viser bedre konsentrasjonsevne, og en positiv holdning til å forsøke utfordrende oppgaver i kroppsøvingstimene. Ikke-motiverte og ytre motiverte elever viste lav konsentrasjonsevne, samt følelse av negativ velvære i kroppsøvingstimene (Standage, m. fl., 2005).

En tredje konsekvens av motivasjonstypene spiller på vår atferd (Deci og Ryan, 2000). Det handler om hvordan vi opptrer gjennom innsats, utholdenhet og eventuelt prestasjon i en aktivitet. Studier viser støtte for høyere innsats og utholdenhet i kroppsøvningsfaget blant indre motiverte elever i motsetning til elever som følte en ytre motivasjonsregulering i faget (Ntoumanis, 2001; Ferrer- Caja & Weiss, 2000). Oppgaveorientert læringsmiljø, og bruk av positiv feedback stimulerer elevenes behov for kompetanse og indre regulerte motivasjon. Dette bidrar til større glede og engasjement i faget (Ommundsen & Kvalø, 2007), og ønsker om å være fysisk aktiv også på fritiden (Ntoumanis, 2001). Et slikt funn støtter opp om, og er positivt relatert til kroppsøvningsfagets formål om at faget skal bidra til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2012).

2.2.7 «Self – handicapping» (selvbeskyttende atferd) i kroppsøvningsfaget

«Self – handicapping» eller selvbeskyttende atferd er en prosess der individer lager unnskyldninger for å beskytte seg selv, og sin egenverd i et sosialt og evaluende miljø, som eksempelvis i skolen. Motivasjonsklimaet synes å være viktig når det gjelder å forstå «self – handicapping» innenfor skolen og kroppsøvningsfaget (Standage, Treasure, Hooper & Kuczka, 2007). Atferdsmessige selvbeskyttende atferd kjennetegnes ved at individer aktivt skaper reelle hindringer for å begrense ytelsen i forkant av en prestasjon (Standage, m. fl., 2007). I en kroppsøvningskontekst kan elever eksempelvis unnlate å teipe en ankel ved en skade for dermed aktivt forhindre et godt resultat ved en eventuell test i faget.

Studier innen rammen av «self – handicapping» i skolen har fokusert på en målperspektiv – tilnærming. Forskning har identifisert to typer målorienteringer når det gjelder hvordan elevene responderer på faglige krav og arbeidsoppgaver. Elever med oppgaveorientert perspektiv har et mål om å mestre en oppgave, og i tillegg utvikle sin egen kompetanse innenfor faget. Motsatt, ser vi at elever med et prestasjonsorientert perspektiv er opptatt av å vise evne/ferdigheter opp mot sine medelever. Deres egne evner måles opp mot medelevers ferdigheter (Ommundsen, 2004). Det er vist til at et prestasjonsklima er positivt assosiert med « self – handicapping» (selvbeskyttende atferd) innenfor

kroppsøvningsfaget (Ommundsen, 2006). Med slike antagelser i bakhånd kan man tenke seg at en kontrollerende læreratferd predikerer bruk av selvbeskyttende atferd blant elever. I et slikt læringsmiljø vil elever kunne føle liten grad av frivillighet, og bruke selvbeskyttende strategier for unngåelse av å vise at de ikke mestrer bevegelsesutfordringer. Motsatt, kan man anta at et læringsklima som er autonomistøttende gir elevene frihet, medbestemmelse og trygghet som tillater elevene å prøve og feile, og dermed assosieres negativt til selvbeskyttende atferd. Studier viser at «self – handicapping» kan være bidrag til redusert interesse og tilbaketrekking i kroppsøvningsfaget (Ommundsen, 2006). Ommundsen (2001) etterlyser mer kunnskap om årsaker til slike selvbeskyttende strategier blant elever, og ser behovet for slik kunnskap blant lærere og personer med ansvar for læreplaner og undervisningstilrettelegging i kroppsøvningsfaget.

3.0 Metode

Forskning handler om å se nærmere på forholdet mellom to eller flere variabler (Grenness, 2001). Metode er å undersøke virkeligheten, og gjøre oppdagelser på en slik systematisk måte at andre kan kikke etter vårt arbeid og etterprøve arbeidet vi har gjort (Halvorsen, 1996). Å drive med metodeforskning handler om å bruke framgangsmåter og strategier for gjennomføringen av et forskningsprosjekt (Befring, 1998).

3.1 Valg av metode

I dette prosjektet har jeg anvendt et deskriptivt design (korrelasjonsdesign) der sammenhengene mellom faktorene i forskningsmodellen undersøkes ved hjelp av tverrsnittsdata. Kvantitativ metode ved bruk av spørreskjema er min tilnærming til problemområdet. Ved bruk av denne metoden er formålet å kartlegge, analysere og forklare fenomener. Kvantitativ tilnærming handler om å kartlegge på grunnlag av innsamlet data fra et større utvalg innen populasjonen (Befring, 1998). Metoden er godt egnet til å undersøke fenomenene uttrykt i talldata (Olsson & Sørensen, 2003). Metoden åpner for å bruke tidligere utarbeidede instrumenter, eller utvikle egne. Jeg har tillatt meg å gjøre begge deler. Jeg har anvendt allerede eksisterende, validerte skalaer for å undersøke de ulike variablene i modellen, med unntak av kontekstuelle faktorer (lærerstyrt og elevstyrt undervisningsmetoder). Korrelasjonsdesignet i mitt studie innebærer at det er forholdet mellom variablene som er interessante, og ikke generaliserbarheten i så måte. I målingen av kontekstuelle faktorer i form av undervisningsmetoder i faget har jeg basert meg på en egenutviklet tilnærming, da dette i liten grad er belyst i litteraturen tidligere (Chen, 2001). Jeg har tatt utgangspunkt i teoretisk litteratur og tidligere studier på området (Smit m. fl., 2013). I dette arbeidet var det nødvendig å gjennomføre en pilot-undersøkelse med tanke på å sikre best mulig validitet i disse målingene, men utsagnene må allikevel karakteriseres som eksplorative.

3.2 Utvalg

Utvalget i mitt prosjekt er ungdomsskoleelever (8-10. trinn) ved fem ulike skoler i Kristiansand og Omegn. Elevene er mellom 13-15 år. Det var gunstig med et utvalg på 200-250 elever med tanke på tidsbegrensning og omfang av oppgaven, samt de statistiske tilnærmingene som ville bli anvendt ved analyse av data. Totalt fikk jeg inn 201 respondenter til mitt prosjekt. Personlige kontakter og kjennskap til ansatte på ulike skoler var en nødvendighet for å få prosjektet gjennomført. De ulike skolene valgte selv ut klasser, etter hva som passet best i forhold til de ulike klassene sine opprinnelige fagplaner. Valget av respondenter til studien er gjort med grunnlag i et bekvemmelighetsutvalg som er en form for ikke – sannsynlighetsutvalg (Halvorsen, 1996).

3.3 Prosedyrer

Gjennom et informasjonsskriv til rektor og fagansvarlige ved de ulike skolene fikk de et nærmere innblikk i mitt prosjekt (vedlegg 2). Ved videre godkjenning for gjennomføring fra skoleledelsen ble et skjema med forespørsel om deltakelse i studiet sendt hjem til foreldre/foresatte blant elevene (vedlegg 3).

Selve datainnsamlingen foregikk i en klasseromsituasjon. En skoletime ble avsatt til utfylling av spørreskjemaet. Elevene brukte mellom 20-30 min på å svare på spørsmålene. Undertegnede var tilstede under hele gjennomføringen, samtidig som jeg informerte om formålet med prosjektet i forkant av utfyllingen av spørreskjemaet. Jeg la vekt på at undersøkelsen var helt anonym, og oppfordret dem til å være så ærlige som mulig ved utfyllingen av skjemaet. Samtidig som jeg viste kort til hva svarene de ga meg skulle brukes videre til. Spørreskjemaet ble utfylt av samtlige som var tilstede i rommet, og jeg delte ut og samlet inn alle skjemaer før og etter gjennomføringen. Jeg opplevde en grunnleggende god forståelse for spørsmålsformuleringene i undersøkelsen, men var i tillegg tilgjengelig for elevene ved eventuelle uklarheter under deres utfylling av skjemaet. Innsamlingen foregikk over en tid på en måned. Dette fordi det var hensiktsmessig at elevene hadde kommet i gang og fått et inntrykk med faget før denne

undersøkelsen ble gjennomført, samt at innsamlingen måtte passe inn i skolen sitt opplegg for undervisningsåret. Dette krevde en del planlegging og organisering fra de ulike skolene sin side.

3.3 Målinger

Lærerstyrt/Elevstyrt undervisningsmetode, arbeidsmåter og aktivitetsinnhold

For å angi hvilke arbeids og undervisningsmetoder som benyttes i kroppsøvingstimene ble det med basis i ulike didaktiske modeller redegjort for i teorikapittelet utarbeidet et måleinstrument med 12 utsagn som skulle dekke disse forholdene hvor det er forsøkt differensiert mellom lærerstyrt og elevstyrt undervisningstilnærming. Eksempel på utsagn: ”...læreren bestemmer alle aktivitetene og øvelsene vi skal ha i timene...”(lærerstyrt). ”Læreren er opptatt av at elevene skal være med å bestemme innholdet i timene”(elevstyrt). Alle utsagnene er skalert fra 1 (svært uenig) til 7 (svært enig). Disse er ikke brukt i tidligere studier, og er utarbeidet i samråd med veileder. Gjennom faktoranalyse framkom et mønster hvor 10 av de 12 utsagnene ladet konsistent på hver sin faktor med 5 av utsagnene reflekterende lærerstyrt undervisningstilnærming og de 5 resterende utsagnene elevstyrt tilnærming.

Utsagnene vurderes til å representere formative indekser. Slike kjennetegnes ved at indikatorene innenfor variablene ikke er inter- korrelert (Coltman, Devinney, Midgley & Venaik, 2008). Derfor var det ikke hensiktsmessig å teste variablene sin indre konsistens, og derfor er ingen Cronbach – alpha verdi oppgitt for elev – og lærerstyrt undervisning.

Kontrollerende læreratferd

Elevenes opplevelse av lærerens kontrollerende atferd måles gjennom «Controlling coach behaviours scale» (CCBS). Skalaen (CCBS) består av fire 4 ulike kontrollerende strategier, som er fremtredende i en idrettskontekst: kontrollerende bruk av belønning, negative bemerkninger, bruk av trusler og overdreven personlig kontroll. Totalt 16 utsagn. Skalaen er funnet valid og reliabel, og strategiene som i skalaen representerer er utarbeidet med basis i kvalitative studier i en idrettskontekst (Bartholomew, Ntoumanis,

& Thøgersen-Ntoumani, 2010). I min studie har jeg tatt ut 5 av totalt 16 utsagn som fanger opp disse kontrollerende strategiene. Dette fordi jeg måtte sikre at spørreskjemaet ikke ble for omfattende ettersom informantene er ungdommer i 13-15 års alderen. Jeg har plukket ut utsagn innenfor hver av de ulike strategiene i den opprinnelige skalaen. Samtlige utsagn er skalert fra 1 (svært uenig) til 7 (svært enig). Faktoranalyse gav som resultat en sterk ladning på 3 av de 5 utvalgte utsagnene. I videre analyser har jeg tatt med disse 3 utsagnene. En reliabilitetstest på disse utsagnene viste til en alphaverdi på .69, tett oppunder tilfredsstillende verdi (.70) (Lund & Haugen, 2006).

Autonomistøttende læreratferd

For å måle opplevd autonomi-støtte hos elevene brukes elementer fra Health care climate questionnaire (HCCQ) (Williams, Grow, Freedman, Ryan & Deci, 1996). Eksempel på utsagn er: "...” I denne kroppsøvingssklassen føler vi at læreren gir oss valg og muligheter, og”læreren lytter til hvordan vi liker å gjøre ting”. Utsagnene er gradert på en 7-punkts likert-skala fra 1 (sterkt uenig) til 7 (sterkt enig).

Jeg tok i bruk 5 av utsagnene i min studie. Dette for at skjemaet ikke skulle bli for omfattende for elevene. Analyser viste en sterk ladning for samtlige fem utsagn på en faktor og en reliabilitetstest viste en høy alpha-verdi (.83). Alle utsagnene i skjemaet ble derfor tatt med i videre analyser.

Psykologiske behov

I målingen av elevenes psykologiske behov har jeg brukt totalt 15 utsagn, 5 for hver av de ulike psykologiske behovene (autonomi, kompetanse, tilhørighet). Jeg har omformet utsagnene fra en fotball- kontekst (Quested m. fl., 2013) til en kroppsøving- kontekst.

Opplevd kompetanse: Måling av elevenes opplevde kompetanse blir gjort med Intrinsic Motivation Inventory (IMI: McAuley, Duncan, & Tammen, 1989). Skjemaet består opprinnelig av 18 utsagn, og eksempel på utsagn er : ”Jeg tror jeg er ganske god i kroppsøving”..... ”Jeg er ikke så god i kroppsøving”. Utsagnene er gradert på en 7-punkts likert skala, fra 1 (sterkt uenig) til 7 (sterkt enig).

Opplevd autonomi: Elevenes opplevelse av autonomi ble målt ved bruk av 5 ulike utsagn. Svarene blir registrert gjennom en 7-punkts likert skala fra 1 (sterkt uenig) til 7 (sterkt enig). Eksempler på utsagn kan være: «Jeg har muligheter til å velge selv hva jeg vil gjøre i timene» og « jeg har noe å si i forhold til hvilke ferdigheter jeg vil øve på i timene» (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2005).

Opplevd tilhørighet: Elevenes oppfattelse av tilhørighet, blir målt med Need for Relatedness Scale (NFRS). Den består av 5 utsagn, og utsagnene starter med : ”Sammen med de andre medelevene i denne kroppsøvingssklassen føler jeg meg....”. Utsagnene er gradert på en 7-punkts likert skala fra 1 (sterkt uenig) til 7 (sterkt enig) (Richer & Vallerand, 1998).

Faktoranalyse viste en sterk ladning på samtlige 5 utsagn for kompetanse og tilhørighet, og reliabilitetsanalyse en høy alpha – verdi for kompetanse (.95), og tilhørighet (.88). For autonomi ble et av fem utsagn tatt ut for videre analyser. Reliabilitetsanalyse viste en noe lavere alpha- verdi (.65) for autonomi.

En samlet score for autonomi, kompetanse og tilhørighet (totalbehov) ble generert i SPSS (totalt 15 utsagn). En reliabilitetstest viste en tilfredsstillende alpha – verdi (.79). Denne variabelen blir brukt i påfølgende mediasjonsanalyser som et mål på elevenes tilfredsstillelse av psykologiske behov.

Typer av motivasjonsregulering

Til måling av elevenes motivasjon brukte jeg «Behaviour regulation in sport questionnaire» (BRSC). Dette skjemaet er testet og validert gjennom intervjuer, gjennomgang av eksperter og pilot-testing (Lonsdale, Hodge, & Rose, 2008). Det var nødvendig å omforme spørsmålene fra en idretts (fotball) kontekst til kroppsøving. Jeg tok ut 10 av totalt 15 utsagn til min studie, og inkluderte 2 utsagn fra hver av de ulike motivasjonsreguleringene.

Faktoranalyser viste en sterk faktorladning på 8 av de opprinnelige 10 utsagnene i min undersøkelse med to utsagn for hver av de fire dimensjonene. Jeg brukte derfor 2 utsagn

fordelt på fire ulike motivasjonsreguleringer (indre, identifisert, introjeksjon, ytre) som basis for videre analyser. Utsagnene ble først slått sammen til to ulike variabler. Den ene – *Indre/ identifisert regulering* - reflekterer i større grad indre regulert motivasjon, mens den andre - *Introjeksjon/ ekstern regulering* viser til en i større grad ytre motivasjonsregulering blant elevene. Reliabilitetsanalyser viser en sterk alpha-verdi for indre/identifisert motivasjon (.86), og en noe lavere verdi for introjeksjon/ekstern regulert motivasjon (.63). Med basis i de to variablene ble det generert en relativ autonomiindeks til bruk i påfølgende analyser (RAI). Denne gir et kontinuum knyttet elevenes indre (autonome) versus ytre motivasjonsregulering i faget med positive tallverdier reflekterende autonom regulering, og negative ytre regulering. En formel speiler verdier på indeksen med en skala fra -12 til 18 blant utvalget i denne studien. Formelen for etablering av RAI indeksen er som følger: $2 \times \text{Indre} + \text{Identifisert} - \text{Introjeksjon} - 2 \times \text{Ytre}$.

Affekt- og atferdsmål (avhengige variabler)

Glede: Måling av elevenes glede/interesse i kroppsøvningsfaget, blir målt ved bruk av «Intrinsic Motivation Inventory» (IMI). Dette instrumentet har blitt brukt til å måle individers subjektive erfaring i forhold til en aktivitet. IMI er et omfattende måleinstrument, som består i utgangspunktet av 6 ulike under skalaer, der en av skalaene måler glede/interesse (McAuley, Duncan & Tammen, 1989). Jeg har tatt i bruk totalt 6 utsagn innenfor denne variabelen. Alle utsagnene starter med ”Når jeg har kroppsøving”. Eks. på utsagn: ”liker jeg meg vanligvis i timene.... dagdrømmer jeg vanligvis i timene”. Analyser viser en sterk faktorladning på samtlige seks utsagn, samt reliabilitetstest med en alpha-verdi på .89. Derfor ble alle de opprinnelige utsagnene i undersøkelsen tatt med i videre analyser.

Angst: Elevenes følelse av angst i kroppsøvningsfaget blir målt gjennom «Sport Anxiety Scale» (SAS). Denne skalaen består av 3 under skalaer; somatisk angst, bekymring, og konsentrasjonsforstyrrelser. Instrumentet er i utgangspunktet utviklet for å måle trekkangst ved idrettslige prestasjoner (Smith, Cumming & Smoll, 2006). I min studie har jeg tatt utgangspunkt i en norsk versjon ut i fra en fotball-kontekst og omformet denne til

en kroppsøvings- kontekst. Angstskaalen inneholder totalt 5 utsagn. Alle utsagnene starter med: ”Før eller under kroppsøvingstimene”. Eks på utsagn:...”er jeg redd for at jeg skal prestere dårlig”... ”er jeg bekymret for at jeg ikke skal gjøre mitt beste”....

Utsagnene er skalert fra 1 (svært uenig) til 7 (svært enig).

Faktoranalyser viste en sterk ladning på alle utsagnene i undersøkelsen, samt at en reliabilitetstest viste en sterk alpha – verdi (.91).

Self-Handicapping (selvbeskyttende atferd): Måling av «Self-handicapping»

(selvbeskyttende atferd) i kroppsøvfingsfaget blir målt gjennom 6 utsagn som er gradert på en 5-punkts skala fra 1 (veldig likt meg) til 5 (veldig ulikt meg). Instrumentet er tidligere validert og brukt i en kroppsøvfings-kontekst (Ommundsen, 2001; 2006).

Faktoranalyser viste til en sterk ladning på de ulike utsagnene, og en reliabilitetstest viste en sterk alpha-verdi (.83).

3.4 Studiens gyldighet og pålitelighet

3.4.1 Validitet

Validitet handler om gyldighet, og utfordringen i forhold til validitetsbegrepet er å få inn data som er relevant for den problemstillingen man har satt (Halvorsen, 1996). Valg av metode er betydningsfullt for validiteten i forskningsprosjektet, og det er tolkningen av datamaterialet som blir validert (Lund & Haugen, 2006).

I denne undersøkelsen blir det tatt i bruk tidligere godkjente og validerte spørreskjemaer som er brukt ved tidligere anledninger. Samtidig er det også tatt i bruk sekvenser som er utarbeidet selv, og det gjelder målingen av de kontekstuelle forholdene (undervisningsmetoder). Ved dette må det stilles spørsmålstegn ved begrepsvaliditeten i undersøkelsen. Begrepsvaliditet i henhold til spørreskjemaet (måleverktøyet) sier om innsamlede data måler hva det har til hensikt å måle (Lund & Haugen, 2006). Utsagnene tilhørende elev- og lærerstyrt undervisningsmetode bestod av tolv ulike utsagn. Gjennom faktoranalyser bestod variablene av ti utsagn totalt, fem av utsagnene ladet på en elevstyrt undervisningstilnærming, mens de fem resterende ladet på en lærerstyrt

undervisningstilnærming. Disse variablene er som nevnt formative indekser. En slik indeks er basert på årsaks indikatorer der indikatorene/utsagnene i spørreskjemaet ”danner” verdiene på de teoretiske variablene (Coltman, m, fl., 2008).

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet viser til nøyaktighet, og er en forutsetning for validitet. Begrepet stiller spørsmålet om målefeil, og hovedspørsmålet er om vi har klart å redusere forekomsten av målefeil til et minimumsnivå (Befring, 1998). Reliabilitetstesting brukes til å måle den interne konsistensen til et latent begrep i prosjektet. I spørreskjemaet blir elevene stilt flere spørsmål som omfatter og skal måle det samme begrepet, eksempelvis glede. Ved å addere de ulike svarene på hvert spørsmål kommer jeg frem til en samlet score på begrepet. Den interne konsistensen forteller hvor tett forbundet de ulike variablene som omfatter begrepet, er som gruppe. Denne analysen er viktig fordi den sier noe om hvor god forutsetning man har for å operasjonalisere variablene i videre analyser (Eikemo & Clausen, 2012).

I denne studien har jeg forsøkt å sikre reliabiliteten gjennom å informere, gjennomføre og samle inn besvarelsene selv. Jeg har fulgt samme prosedyre hver gang, og utgitt mer eller mindre lik informasjon til utvalget slik at prosedyren for innsamling av data skulle bli mest mulig standardisert. Spørreskjemaet er oversatt og omformet i noen tilfeller med sikte på å være mest mulig gyldig og relevant for kroppsøvingskonteksten. Det har i tillegg blitt stilt krav at denne omformingen skal være korrekt og tydelig slik at elevene opplever spørsmålene som enkle og lett forståelige. Gjennom en pilot - undersøkelse gjort i forkant har jeg også forsøkt å kontrollere for dette. På denne måten har jeg forsikret meg at utsagnene i undersøkelsen er forståelige for informantene i prosjektet. Samtidig er utsagnene innenfor de ulike variablene validert og testet i tidligere studier, med unntak av utsagnene som omhandler elev- og lærerstyrt undervisning.

I denne studien ligger Cronbach – alpha verdiene fra .63 til .91 på de aktuelle variablene. Introjeksjon/ekstern regulert motivasjon (.63), autonomi (.65), og kontrollerende læreratferd (.69) viser til noe lavere alpha-verdier enn hva som er ønsket ut i fra

kontrollen om god indre konsistens i variablene. En verdi på .70 eller høyere tilsvarer en god indre konsistens i dataene (Lund & Haugen, 2006).

3.5 Analyser

Statistiske analyser og arbeid med data er gjort i programmet ”The Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS). Cronbachs alpha -verdier ble brukt for å undersøke indre konsistens i målingene. Pearson- korrelasjonsverdier ble anvendt for å undersøke sammenhengen mellom aktuelle variabler i studien.

Hovedfokuset i arbeidet ble undersøkt ved hjelp av hierarkisk lineære regresjonsanalyser. Målet med disse analysene var å undersøke betydningen av undervisningsopplegg (lærerstyrt/elevstyrt) i kroppsøvningsfaget for elevenes glede, angst og selvbeskyttelse i undervisningen. Denne sammenhengen ble videre forventet mediert av henholdsvis læreratferd (aut. / kont.), behovstilfredshet og regulering av motivasjon. Videre var det et mål å studere lærerens atferd som prediktor for elevenes glede, angst og selvbeskyttelse i undervisningen mediert av elevenes behovstilfredshet og regulering av motivasjon.

I disse analysene er mediatoene lagt inn enkeltvis for hver enkelt gjennomføring av regresjonen. Eksempelvis: For å teste mediert effekt av behovstilfredshet og regulering av motivasjon (RAI) i relasjonen autonomistøttende læreratferd på glede har jeg først testet med behovstilfredshet som mediator. Deretter har jeg kjørt en ny analyse, men erstattet behovstilfredshet med regulering av motivasjon (RAI) i den samme relasjonen. Disse analysene er grundig skissert og beskrevet under punkt 4.3.

Premisser for mediasjonsanalyser er i følge Baron & Kenny (1986): Tilstedeværelse av direkte effekt mellom uavhengig og avhengig variabel (c-stien); sammenheng mellom uavhengig variabel og mediator (a-stien) må foreligge; og sammenheng mellom mediator og avhengig variabel (b-stien) må være oppfylt. Full mediasjon er tilstede dersom den direkte effekten av (c) stien reduseres og ikke lenger er signifikant ved tillegg av mediator i steg 2 i regresjonsanalysen. Dersom den direkte effekten reduseres, men forblir signifikant, er det tale om delvis eller partiell mediasjon (Baron & Kenny, 1986).

4.0 Resultater

I forbindelse med denne studien er det gjennomført flere statistiske analyser. Deskriptive analyser i form av gjennomsnitt og standardavvik (tab.1) for variablene i undersøkelsen. En reliabilitetsanalyse (tab.1) er gjennomført for å måle de ulike variablene sin indre konsistens/reliabilitet. Videre en korrelasjonsanalyse (tab.2) for å se sammenhenger mellom de aktuelle variablene. Til slutt bivariate (enkel) regresjonsanalyser, samt multivariate (to-steps analyse) regresjonsanalyser (figur 4-12). Sistnevnte med læreratferd, behovstilfredshet og regulering av motivasjon som mediatorer i ulike analyser.

4.1 Deskriptive analyser

I tabell 1 er det fremstilt deskriptive data fra undersøkelsen. Denne tabellen inneholder gjennomsnitt (M), standardavvik (S) og Cronbach – alpha verdier for variablene inkludert i studien. Disse verdiene er fremstilt totalt og for begge kjønn hver for seg. Det er totalt 201 elever med i studien, 115 gutter og 86 jenter.

Gjennomsnitt og standardavvik

Undervisningsmetode: Utvalget viser til en oppfattelse at det er en høyere grad lærerstyrt undervisningsmetode (M=5.70, S=.59), i forhold til en elevstyrt undervisningsmetode (M=4.68,S=.87) i kroppsøvingstimene. Allikevel har begge variablene en høy gjennomsnittsverdi, som er målt på en 7- punktskala.

Læreratferd: En oppfattet autonomistøttende atferd fra lærer har en høy verdi blant utvalget i studien (M=5.26, S=.99). En kontrollerende læreratferd har en betraktelig lavere score (M=2.87, S=1.25), noe som var forventet. En oppfattet autonomistøttende læreratferd(M=5.26) i kroppsøvingstimene er godt over middelverdien (4.0) på en 7- punktskala, mens oppfattet kontrollerende atferd (M=2.87) ligger et stykke under denne verdien.

Psykologiske behov: Elevene føler en høy tilfredsstillende av kompetanse ($M=5.43$, $S=1.40$) og behovet for tilhørighet ($M=5.46$, $S=1.14$) i kroppsøvingsfaget. Følelsen av opplevd autonomi ($M=3.99$, $S=1.03$) ligger betraktelig lavere. Variabelen totalbehov ($M=4.96$, $S=1.01$) er en samlet gjennomsnittsverdi av alle de tre psykologiske behovene. Vi ser at denne verdien er relativt høy.

Typer av motivasjon: Motivasjonstypene er sammensatt til en samlet variabel for indre og identifisert motivasjon, og en samlet variabel for introjeksjon og ekstern regulert motivasjon. Når det gjelder disse motivasjonstypene viser indre/identifisert motivasjon ($M:5.66$, $S=1.21$) høyest verdi blant utvalget. Introjeksjon/ekstern regulert motivasjon ($M:3.42$, $S=1.32$) har en relativ lav gjennomsnittsverdi, som også er under middelverdien (4.0) på en 7- punktsskala. Relativ autonomiindeks (RAI) ($M:6.77$, $S=6.05$) viser at utvalget har en opplevelse av selvbestemmelse og indre regulert motivasjon i faget. Verdiene tilhørende denne skalaen beveger seg fra minimum -18 til maksimum 12 for utvalget i denne studien.

Emosjonelle og atferdsmessige konsekvenser (avhengige variabler): Når det gjelder utvalgets emosjonelle og atferdsmessige konsekvenser i studien viser oppfattelse av glede ($M:5.44$, $S=1.24$) til høyeste verdier blant utvalget. Elevene viser i lavere grad opplevelse av angst ($M=3.56$, $S=1.60$) i kroppsøvingstimene. Enda lavere verdi er det for elevenes bruk av self-handicapping ($M=1.92$, $S=.71$) i faget.

Tabell 1: Gjennomsnitt, standardavvik og Cronbach alpha- verdier for samtlige variabler i studien. Verdiene er fremstilt som totalscore, samt for begge kjønn adskilt.

Variabler	Total M	Total S	Gutter M	Gutter S	Jenter M	Jenter S	Cronbach Alpha
<i>Undervisningsmetode</i>							
Elevstyrt	4.68	.87	4.65	.93	4.72	.78	-
Lærerstyrt	5.70	.59	5.72	.58	5.68	.59	-
<i>Læreratferd</i>							
Autonomistøttende	5.26	.99	5.20	1.06	5.33	.88	.83
Kontrollerende	2.87	1.25	3.08	1.26	2.60	1.19	.69
<i>Psykologiske behov</i>							
Autonomi	3.99	1.03	4.09	1.06	3.85	.98	.65
Kompetanse	5.43	1.40	5.71	1.41	5.05	1.30	.95
Tilhørighet	5.46	1.14	5.62	1.17	5.26	1.07	.88
Totalbehov	4.96	1.01	5.14	1.04	4.72	.92	.79
<i>Typer av motivasjon</i>							
Indre/Identifisert	5.66	1.21	5.73	1.28	5.58	1.10	.86
Introjeksjon/Ekstern	3.42	1.32	3.18	1.33	3.75	1.24	.63
RAI	6.77	6.05	7.65	6.24	5.60	5.62	-
<i>Konsekvenser (avhengige variabler)</i>							
Glede	5.44	1.24	5.63	1.27	5.17	1.15	.89
Angst	3.56	1.60	3.18	1.63	4.06	1.41	.91
Self - handicapping	1.92	.71	1.92	.76	1.92	.64	.83

4.2 Korrelasjonsanalyse

Tabell 2 viser en oversikt over korrelasjonsverdier (pearson – r) mellom variablene i studien, samt for variablene totalbehov (8), og RAI (11). Videre er korrelasjoner mellom aktuelle variabler trukket frem i teksten.

Undervisningsmetoder – mediatorer – konsekvenser

Lærerstyrt undervisningsmetode viser den sterkeste korrelasjonen til opplevelsen av glede ($r = .30^{**}$), når det gjelder uavhengige variabler sin sammenheng med de avhengige variablene (konsekvenser). Videre ser man også at elevstyrt korrelerer positivt med glede ($r = .23^{**}$). Både elevstyrt ($r = .31^{**}$) og lærerstyrt ($r = .24^*$) undervisningsmetode (uavhengige variabler) korrelerer positivt og signifikant med totalbehov (autonomi, kompetanse, tilhørighet). Når det gjelder motivasjonstypene (mediatorer) finner man den sterkeste korrelasjonen mellom elevstyrt undervisningsform og indre/ident. motivasjon ($r = .30^{**}$). Elevstyrt korrelerer også positivt med RAI ($r = .22^{**}$). Lærerstyrt korrelerer positivt med indre/ident. motivasjon ($r = .28^{**}$), og med RAI ($r = .22^{**}$). Når det gjelder undervisningsmetoder og sammenhengen med læreratferd, ser vi at elevstyrt korrelerer positivt, og sterkest med autonomistøttende læreratferd ($r = .58^{**}$). En lærerstyrt undervisningsform viser også en sterk korrelasjon med en autonomistøttende atferd fra lærer ($r = .45^{**}$).

Læreratferd – mediatorer – konsekvenser

Autonomistøtte fra lærer viser en sterk positiv sammenheng med elevenes opplevelse av glede ($r = .55^{**}$). For kontrollerende læreratferd ser vi det motsatte (tab. 2). En slik læreratferd korrelerer positivt både med angst ($r = .21^{**}$) og sterkest med elevenes bruk av selvbeskyttende atferd ($r = .35^{**}$). Autonomistøttende læreratferd korrelerer positivt med samtlige psykologiske behov (mediatorer). Videre har autonomistøttende atferd den sterkeste korrelasjonen med totalbehov (samlet score for aut., komp., tilhørighet) ($r = .60^{**}$). Videre ser vi av tabell 2 at kontrollerende atferd fra lærer korrelerer negativt med samtlige behovs- variabler. Den sterkeste negative sammenhengen finner vi mellom kontrollerende læreratferd og tilhørighet ($r = -.29^{**}$), samt totalbehovet ($r = -.26^{**}$). Videre ser vi en sterk sammenheng mellom autonomistøttende læreratferd og indre/ident.

motivasjon ($r = .43^{**}$). Kontrollerende læreratferd korrelerer positivt med intro./ eks. motivasjon ($r = .17^*$), noe som er forventet.

Tabell 2: Korrelasjonsverdier (Pearson Bivariate) for variablene i studien, inkludert totalbehov (8) og RAI (11).

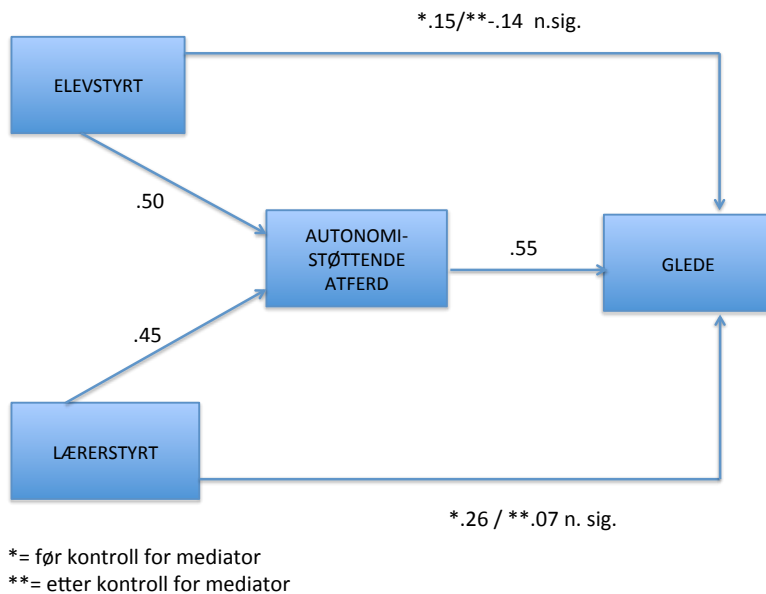
Variabler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<i>Undervisningsmetode</i>														
1. Elevstyrt	-	.29**	.58**	-.10	.43**	.09	.33	.31**	.30**	-.04	.22**	.23**	-.09	-.04
2. Lærerstyrt		-	.45**	-.06	.15*	.14	.34**	.24**	.28**	-.04	.22**	.30**	-.05	-.10
<i>Læreratferd</i>														
3. Autonomistøtte			-	-.42**	.51**	.37**	.67**	.60**	.43**	-.09	.37**	.55**	-.19**	-.28**
4. Kontrollerende				-	-.18**	-.19**	-.29**	-.26**	-.14	.17*	-.22**	-.20**	.21**	.35**
<i>Psykologiske behov</i>														
5. Autonomi					-	.45**	.57**	.76**	.46**	-.07	.36**	.45**	-.26**	-.32**
6. Kompetanse						-	.70**	.88**	.67**	-.21**	.59**	.71**	-.40**	-.51**
7. Tilhørighet							-	.89**	.63**	-.17**	.54**	.67**	-.40**	-.44*
8. Totalbehov								-	.71**	-.19**	.60**	.74**	-.43**	-.51**
<i>Typer av motivasjon</i>														
9. Indre/Ident. mot.									-	-.12	.75**	.73**	-.22**	-.44**
10. Introj./Eks. mot.										-	-.72**	-.25**	.37**	.22**
11. RAI											-	.67**	-.38**	-.45**
<i>Konsekvenser</i>														
12. Glede												-	-.30**	-.46**
13. Angst													-	.28**
14. Self-hand.														-

4.3 Regresjonsanalyser

Bivariate (enkel) og multivariate (to- stegs) regresjonsanalyser vises til i figur 4 – 12. Mediasjonseffekten av autonomistøttende læreratferd, behovstilfredshet og regulering av motivasjon i relasjonen mellom lærer – og elevstyrt undervisningstilnærming på elevenes opplevelse av glede i kroppsøvningsfaget er skissert (figur 4-6). Videre er mediert effekt av elevenes behovstilfredshet og regulering av motivasjon (RAI) i relasjonen mellom læreratferd (autonomistøttende/kontrollerende) på elevenes emosjonelle (glede og angst) og atferdsmessige (self – handicapping) konsekvenser i kroppsøvningsfaget er framstilt i figur 7 – 12.

Elev-og lærerstyrt undervisningsopplegg på glede: Mediasjon via autonomistøttende læreratferd (hypotese 1a)

Regresjonsanalyser ble gjort for å se en mulig sammenheng mellom undervisningsmetodene i timene (elevstyrt/lærerstyrt) og elevenes opplevelse av glede i faget mediert gjennom læreratferd (se fig 4). Undervisningsopplegget i timene (elevstyrt/lærerstyrt) forklarte totalt 10% i variasjonen i glede. Direkte effekten av elevstyrt på glede (c-stien) gav som resultat en positiv beta- verdi = .15 ($p < .005$), mens effekten av lærerstyrt var $\beta = .26$, ($p < .001$). Videre var begge a-stiene signifikante (β elevstyrt = .50, $p < .001$), og β lærerstyrt = .45, $p < .001$). I tillegg var også b-stien signifikant ($\beta = .55$, $p < .001$). Dette indikerer at forutsetningene er til stede for mediasjonsanalysen. Som ledd i analysen ble henholdsvis elevstyrt og lærerstyrt lagt inn i steg 1, og deretter ble autonomistøttende læreratferd lagt inn i steg 2. Ved innlegg av mediasjonsvariabelen (autonomistøtte fra lærer) i steg 2, reduseres effekten av elevstyrt fra $\beta = .15$, $p < .05$ til $\beta = -.14$, n.s., og lærerstyrt fra $\beta = .26$, $p < .01$ til $\beta = .07$, n.s. Dette viser at vi har en full mediasjonseffekt av autonomistøttende læreratferd i relasjonen mellom elevstyrt og lærerstyrt undervisningsopplegg på elevenes opplevelse av glede i kroppsøvingstimene.

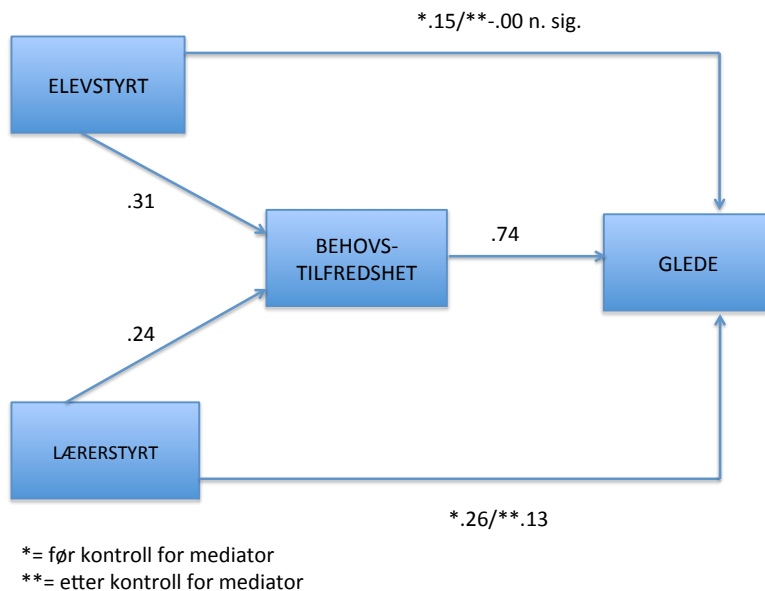


Figur 4: Mediert effekt av autonomistøttende atferd fra lærer i relasjonen mellom elevstyrt og lærerstyrt undervisningstilnærming på elevenes opplevelse av glede i kroppsvingsfaget.

Elev-og lærerstyrt undervisningsopplegg på glede: Mediasjon via behovstilfredshet (hypotese 1b)

Neste analyse viser til undervisningsmetode (elevstyrt/lærerstyrt) i timene på elevenes opplevelse av glede i faget, mediert gjennom elevenes behovstilfredshet (se fig.5). I forrige analyse har vi kontrollert for deler av premisene for mediasjonsanalyse ved at c-stien for både elevstyrt (beta=.15, $p < 0.01$) og lærerstyrt (beta= .26, $p < 0.01$) er tilfredsstillende. I denne analysen er begge a- stiene signifikante (beta elevstyrt=.31, $p < 0.01$ og beta lærerstyrt =.24, $p < 0.01$). Samtidig viser fig. 5 at b- stien også er signifikant (beta=.74, $p < 0.01$). Dermed er alle forutsetningene for mediasjonsanalyse til stede. Vi følger samme retningslinjer i denne analysen, og har elevstyrt og lærerstyrt som første ledd i analysen, og fortsetter med behovstilfredshet i steg 2 i denne mediasjonsanalysen. Ved å kontrollere for behovstilfredshet reduseres effekten av elevstyrt fra beta=.15, $p < 0.01$ til beta= -0.00, n.s. Vi får en full mediasjonseffekt av behovstilfredshet i relasjonen mellom elevstyrt

undervisningsopplegg på elevenes opplevelse av glede. For lærerstyrt reduseres også effekten fra $\beta = .26, p < 0.01$ til $.13, p < 0.01$. Allikevel er effekten fra lærerstyrt på glede fortsatt signifikant, også når vi kontrollerer for behovstilfredshet. Vi får da en partiell mediasjonseffekt.

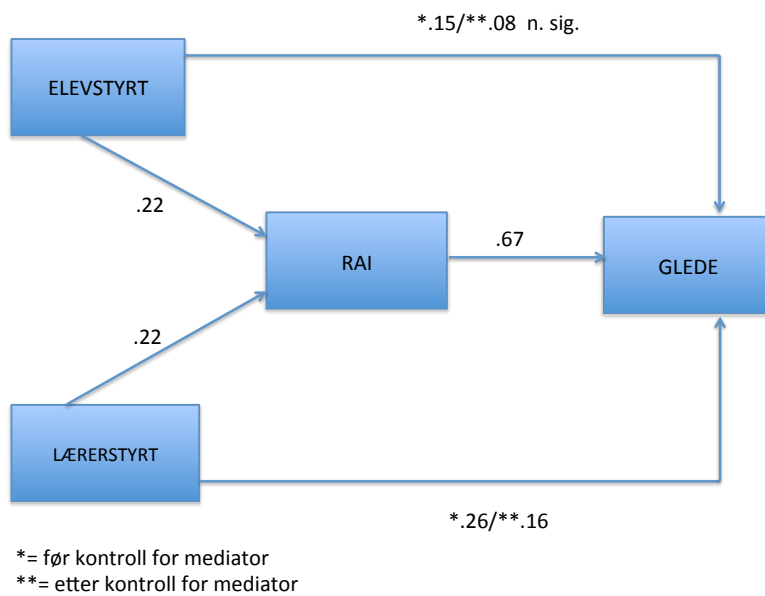


Figur 5: Mediert effekt av behovstilfredshet i relasjonen elevstyrt og lærerstyrt undervisningstilnærming på elevenes opplevelse av glede i kroppsøvningsfaget.

Elev- og lærerstyrt undervisningsopplegg på glede: Mediasjon via regulering av motivasjon (hypotese 1c)

Videre ble mediasjonseffekten av regulering av motivasjon i relasjonen elevstyrt og lærerstyrt undervisningstilnærming på glede undersøkt (fig.6). Begge a-stiene i denne analysen er signifikante, med henholdsvis elevstyrt $\beta = .22, p < 0.01$ og det samme for lærerstyrt $\beta = .22, p < 0.01$. Samtidig var b-stien signifikant, med $\beta = .67, p < 0.01$. I den første analysen har vi kontrollert for begge c-stiene (se fig.4), og derfor er alle krav for mediasjonsanalyse tilfredsstillt. Ved å legge inn regulering av motivasjon som mediasjonsvariabel i steg 2 av analysen, ser vi en reduksjon av effekten på elevstyrt fra $\beta = .15, p < 0.01$ til $\beta = .08, n.s.$ Analysen viser da en full mediasjon av regulering av

motivasjon i relasjonen elevstyrt undervisningsmetode på elevenes opplevelse av glede. Lærerstyrt reduseres fra $\beta = .26$, $p < 0.01$ til $\beta = .16$, $p < 0.01$. I denne analysen opplever vi en partiell mediasjonseffekt når vi kontrollerer for regulering av motivasjon, og lærerstyrt viser seg fortsatt signifikant ved å kontrollere for regulering av motivasjon i mediasjonsanalysen (fig. 6).



Figur 6: Mediert effekt av regulering av motivasjon i relasjonen elevstyrt og lærerstyrt undervisningstilnærming på elevenes opplevelse av glede i kroppsøvingsfaget.

Elev – og lærerstyrt undervisningsopplegg på angst: Mediert via kontrollerende læreratferd, redusert behovstilfredshet og elevenes ytre regulerte motivasjon (hypotese 2)

Mediert effekt av kontrollerende læreratferd, redusert behovstilfredshet, og ytre regulert motivasjon i relasjonen mellom elevstyrt og lærerstyrt undervisningsmetode (hypotese 2), er ikke videre analysert siden direkte effekt fra både elev og lærerstyrt på angst ikke viste signifikant sammenheng (elevstyrt $\beta = -.09$, n.s, lærerstyrt $\beta = -.03$, n.s). Dermed er kravet om signifikante sammenhenger mellom uavhengig og avhengig variabel (c – stien) ikke tilfredsstilt som premiss for videre mediasjonsanalyser (Baron & Kenny, 1986).

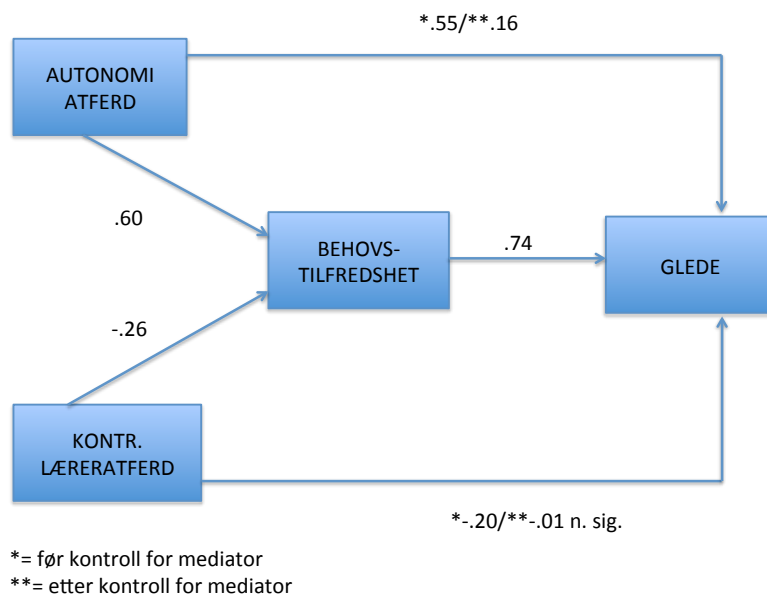
Elev – og lærerstyrt undervisningsopplegg på self – handicapping: Mediert via kontrollerende læreratferd, elevenes behovstilfredshet og regulering av motivasjon (hypotese 3)

Mediert effekt av læreratferd, behovstilfredshet og regulering av motivasjon i relasjonen elev- og lærerstyrt undervisningstilnærming på elevenes bruk av selvbeskyttende strategier (self – handicapping) i kroppsøvningsfaget (hypotese 3), er ikke videre analysert i denne studien. Dette som en konsekvens av at premisset for videre mediasjonsanalyser heller ikke her ble oppfylt da jeg ikke fant signifikant sammenheng mellom henholdsvis elevstyrt ($\beta = -0.14$, n. s), og for lærerstyrt ($\beta = -.01$, n. s) på «self – handicapping». Derfor er heller ikke kravene for signifikant sammenheng i begge c- stiene tilfredsstilt i denne analysen (Baron & Kenny, 1986).

I de påfølgende analysene med henholdsvis glede, angst og selvbeskyttende atferd («self-handicapping») som avhengige variabler (problemstilling 4) fokuserer jeg på betydningen av henholdsvis behovstilfredshet (4a) og regulering av motivasjon (4b) som medierende faktorer ved betydningen av autonomistøttende og kontrollerende læreratferd for glede, angst og selvbeskyttende atferd.

Autonomistøttende og kontrollerende læreratferd på glede: Mediert via behovstilfredshet (hypotese 4a)

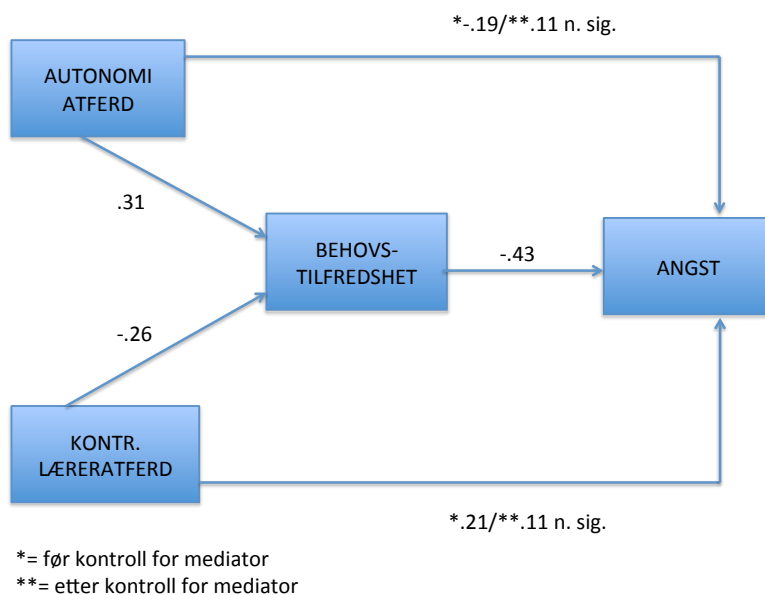
Regresjonsanalyse viser til direkte effekt av autonomistøttende atferd på glede (c- stien) med positiv beta = .55, $p < 0.01$. Samt en direkte effekt av kontrollerende atferd på glede med negativ beta = -.20, $p < 0.01$. A- stiene er begge signifikante, med henholdsvis positiv beta = .60, $p < 0.01$ for autonomistøtte, og negativ beta = -.26, $p < 0.01$ for kontrollerende læreratferd. I tillegg var også b- stien signifikant (beta = .74, $p < 0.01$). I neste steg ble det kontrollert for behovstilfredshet, i en to – stegs (multivariat) regresjonsanalyse. Effekten av autonomistøttende læreratferd reduseres fra beta = .55, $p < 0.01$ til beta = .16, $p < 0.01$, men er fortsatt signifikant. Vi får en partiell mediasjonseffekt av behovstilfredshet i den positive relasjonen mellom autonomistøttende læreratferd og elevenes opplevelse av glede i faget. Videre blir også den direkte negative effekten av kontrollerende læreratferd på glede redusert fra beta = -.20, $p < 0.01$ til beta = -.01, n. s. Dette viser til en full mediasjonseffekt av redusert behovstilfredshet i den negative «effekten» av kontrollerende læreratferd på elevenes opplevelse av glede i faget (fig. 7).



Figur 7: Mediert effekt av behovstilfredshet i relasjonen mellom autonomistøttende og kontrollerende læreratferd på elevenes opplevelse av glede i kroppsøvningsfaget.

Autonomistøttende og kontrollerende læreratferd på angst: Mediert via behovstilfredshet (hypotese 4a)

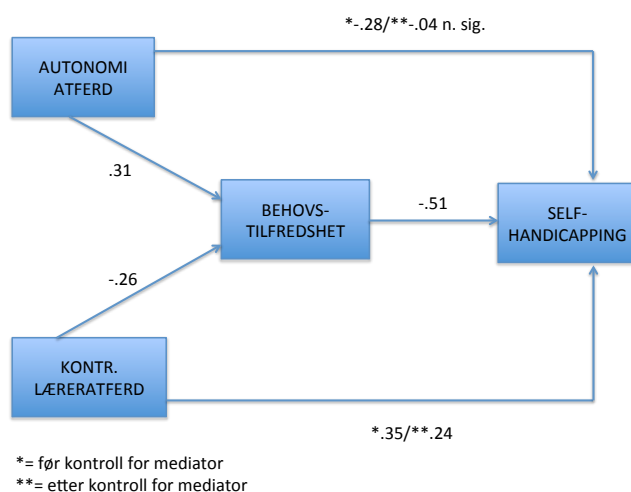
Regresjonsanalyse ble gjennomført for å se sammenhengen mellom læreratferd og elevenes opplevelse av angst, mediert av behovstilfredshet (se fig. 8). Den direkte hemmende «effekten» av autonomistøttende læreratferd på angst gav en verdi lik $-.19$, $p < 0.01$, og den direkte fremmende «effekten» av kontrollerende læreratferd på angst var $\beta = .21$, $p < 0.01$. A- stiene viste til en positiv $\beta = .31$, $p < 0.01$, (autonomistøttende atferd – behovstilfredshet), mens a stien vedrørende kontrollerende læreratferd – behovstilfredshet viste en negativ $\beta = -.26$, $p < 0.01$. Samtidig var b- stien (behovstilfredshet – angst) negativ med en $\beta = -.43$, $p < 0.01$. Forutsetningene for mediasjonsanalyse er dermed til stede (Baron & Kenny, 1986). Den hemmende «effekten» av autonomistøtte fra lærer på angst ble redusert fra $\beta = -.19$, $p < 0.01$ til $\beta = .11$, n.s., og den fremmende «effekten» av kontrollerende læreratferd fra $\beta = .21$, $p < 0.01$ til $\beta = .11$, n.s. ved innlegg av behovstilfredshet i steg 2 i analysen. Dette indikerer full mediasjonseffekt av behovstilfredshet i relasjonen mellom læreratferd (autonomistøttende og kontrollerende) på elevenes opplevelse av angst i kroppsøvingsfaget.



Figur 8: Mediert effekt av behovstilfredshet i relasjonen autonomistøttende og kontrollerende læreratferd på elevenes opplevelse av angst i kroppsøvingsfaget.

Autonomistøttende og kontrollerende læreratferd på self - handicapping: Mediert via behovstilfredshet (hypotese 4a)

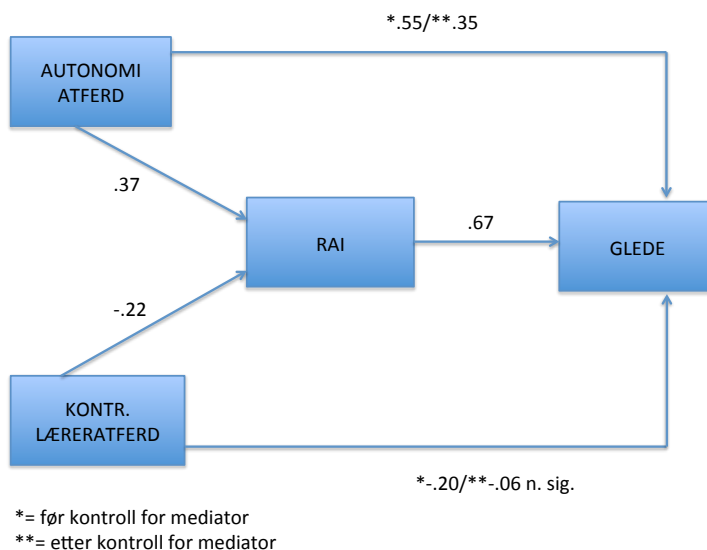
Videre ble regresjonsanalyser gjort for å analysere sammenhengen mellom læreratferd og elevenes bruk av selvbeskyttende strategier (self - handicapping) i kroppsøvningsfaget, mediert av elevenes behovstilfredshet (fig. 9). En direkte hemmende effekt ($\beta = -.28$, $p < 0.01$) av henholdsvis autonomistøtte på self - handicapping, og en fremmende effekt av kontrollerende atferd ($\beta = .35$, $p < 0.01$) ble observert (c- stiene). Begge a- stiene var også signifikante med en positiv $\beta = .31$, $p < 0.01$ for autonomistøtte-behovstilfredshet, mens kontrollerende atferd –behovstilfredshet var negativ ($\beta = -.26$, $p < 0.01$). Samtidig viste b- stien (behovstilfredshet-self-handicapping) en negativ verdi ($\beta = -.51$, $p < 0.01$). I neste ledd ble den medierende effekten av behovstilfredshet lagt inn. Ved denne analysen ble effekten av autonomistøtte på self – handicapping redusert fra $\beta = -.28$, $p < 0.01$ til $\beta = -.04$, n. s. Dette gir støtte for en full mediasjonseffekt av behovstilfredshet når det gjelder den hemmende effekten av autonomistøttende læreratferd på elevenes bruk av selvbeskyttende strategier i faget. Effekten av kontrollerende læreratferd reduseres tilsvarende fra $\beta = .35$, $p < 0.01$ til $\beta = .24$, $p < 0.01$, men er fortsatt signifikant. Dette understøtter en partiell mediasjonseffekt av redusert behovstilfredshet når det gjelder den fremmende effekten av kontrollerende læreratferd på elevenes bruk av selvbeskyttende strategier i faget.



Figur 9: Mediert effekt av behovstilfredshet i relasjonen mellom autonomistøttende og kontrollerende læreratferd på elevenes bruk av selvbeskyttende strategier i faget.

Autonomistøttende og kontrollerende læreratferd på glede: Mediert via regulering av motivasjon (hypotese 4b)

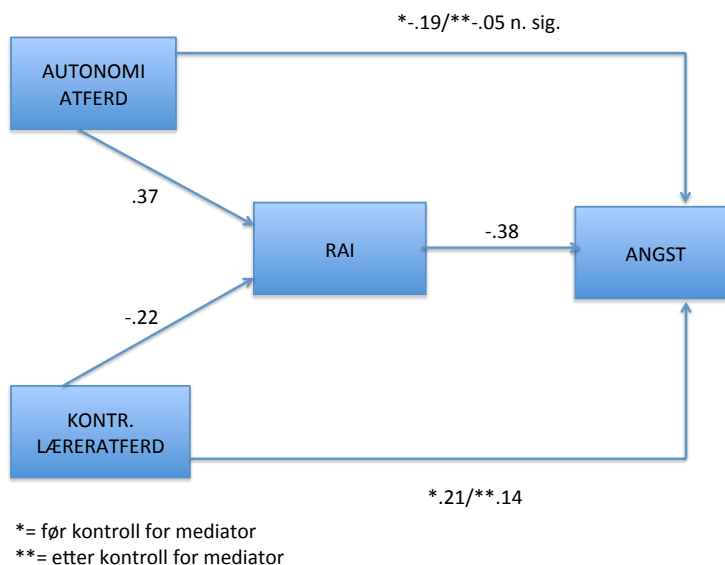
I denne analysen blir mediert effekt av regulering av motivasjon analysert vedrørende betydningen av læreratferd (autonomistøttende og kontrollerende) for glede. Vi har allerede kontrollert for direkte effekt av læreratferd på glede (c – stiene), se fig. 7. I denne analysen er begge a – stiene signifikante, for henholdsvis autonomistøtte (beta= .37, $p<0.01$) og kontrollerende atferd (beta= -.22, $p<0.01$). I tillegg viser indreregulering av motivasjon direkte positiv effekt på glede (b-stien) (beta= .67, $p<0.01$). Premissene for mediasjonsanalyse var således tilfredsstillende. Ved kontroll for medierende effekt av behovstilfredshet reduseres den direkte effekten av autonomistøtte på glede fra beta= .55, $p<0.01$ til beta= .35, $p<0.01$, men er fortsatt signifikant. Vi kan dermed observere en partiell mediasjonseffekt av indre regulering av motivasjon vedrørende den positive betydningen av autonomistøttende læreratferd for elevenes opplevelse av glede i faget. Tilsvarende ser vi også en reduksjon av den direkte negative betydningen av kontrollerende atferd fra beta= -.20, $p<0.01$ til beta= -.06, n. s., ved kontroll for indreregulering av motivasjon. Dette indikerer at indreregulering av motivasjon beskytter mot den negative effekten av kontrollerende læreratferd på elevenes opplevelse av glede i faget.



Figur 10: Mediert effekt av regulering av motivasjon i relasjonen mellom autonomistøttende og kontrollerende læreratferd på elevenes opplevelse av glede i kroppsøvfaget

Autonomistøttende og kontrollerende læreratferd på angst: Mediert via regulering av motivasjon (hypotese 4b)

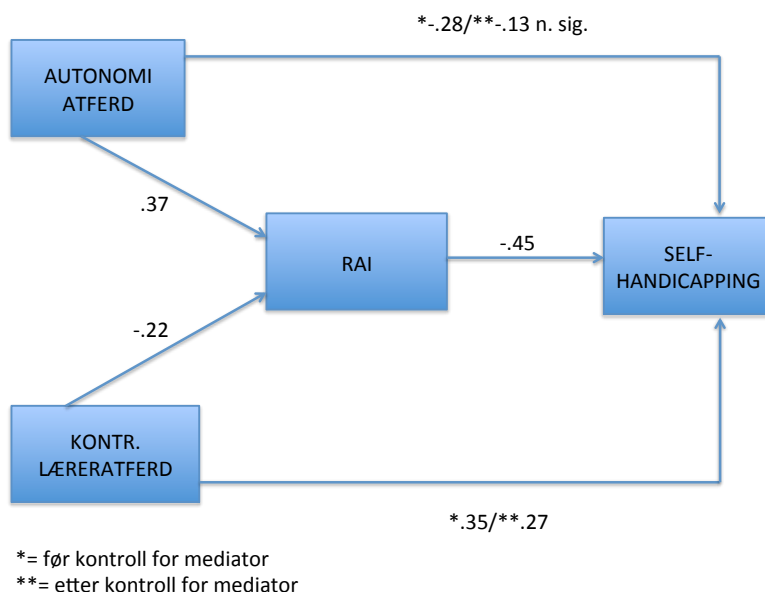
Denne analysen fokuserer på betydningen av autonomistøttende og kontrollerende læreratferd for elevenes opplevelse av angst, mediert av regulering av motivasjon. Vi har tidligere sjekket a-stiene (henholdsvis autonomistøttende og kontrollerende læreratferd - regulering av motivasjon), se fig. 10. B- stien (regulering av motivasjon – angst) var også signifikant (beta= $-.38$, $p<0.01$). Autonomistøttende atferd var direkte og negativt relatert til angst (beta= $-.19$, $p<0.01$), mens kontrollerende atferd var positivt relatert (beta= $.21$, $p<0.01$). Kravene for mediasjonsanalyser er dermed tilfredsstillt. Regulering av motivasjon ble dermed lagt inn i steg 2 av analysen som mediator, og effekten av autonomistøttende læreratferd ble da redusert fra beta= $-.19$, $p<0.01$ til beta= $-.05$, n.s. Dette indikerer at regulering av motivasjon fullt ut medierer den beskyttende betydningen av autonomistøtte fra lærer på elevenes opplevelse av angst. For kontrollerende læreratferd ser vi også en reduksjon fra beta = $.21$, $p<0.01$ til beta= $.14$, $p<0.01$. Effekten er allikevel fortsatt signifikant, noe som indikerer en partiell mediasjonseffekt av regulering av motivasjon ved den fremmende effekten av kontrollerende læreratferd på elevenes opplevelse av angst i faget (fig. 11).



Figur 11: Mediert effekt av regulering av motivasjon i relasjonen autonomistøttende og kontrollerende læreratferd på elevenes opplevelse av angst i kroppsøvningsfaget.

Autonomistøttende og kontrollerende læreratferd på self - handicapping: Mediert via regulering av motivasjon (hypotese 4b)

I denne analysen blir mediert effekt av regulering av motivasjon undersøkt vedrørende betydningen av læreratferd for elevenes bruk av selvbeskyttende strategier i faget. Tidligere har vi kontrollert for direkte effekt fra henholdsvis autonomistøtte og kontrollerende atferd på selvbeskyttelse (se fig. 9). Videre er det også allerede vist at begge a- stiene (se fig. 11) er signifikante. B- stien er også signifikant og negativ (beta= -.45, $p<0.01$). Ved innlegg av henholdsvis autonomistøttende og kontrollerende atferd i steg 1, og regulering av motivasjon (mediator) i steg 2 i analysen, reduseres effekten av autonomistøtte på self – handicapping fra beta= -.28, $p<0.01$ til beta= -.13, n.s. Dette indikerer full mediasjonseffekt av regulering av motivasjon vedrørende den hemmende effekten av autonomistøttende læreratferd på elevenes bruk av self – handicapping i timene. Effekten av kontrollerende læreratferd reduseres fra beta = .35, $p<0.01$ til beta= .27, $p<0.01$. Dette indikerer at regulering av motivasjon opptrer som delvis medierende vedrørende betydningen av den fremmende effekten av kontrollerende læreratferd på elevenes bruk av selvbeskyttende strategier i faget (se fig. 12).



Figur 12: Mediert effekt av regulering av motivasjon i relasjonen mellom autonomistøttende og kontrollerende læreratferd på elevenes bruk av selvbeskyttende strategier i kroppsøvningsfaget.

5.0 Diskusjon

Denne undersøkelsen er gjennomført med bakgrunn i teoretisk resonnement og tidligere studier med fokus på en psykologisk-didaktisk synsvinkel i form av faginnhold, arbeidsmetoder, undervisningsmetoder samt eleverfart læreratferd, elevenes psykologiske behov, og regulering av motivasjon i kroppsøvningsfaget. Betydningen av slike didaktisk-psykologiske faktorer i samspill med læreratferd, behovstilfredshet og regulering av motivasjon for elevenes opplevelse av glede, angst og bruk av selvbeskyttende strategier i kroppsøvningsfaget er oppgavens hovedfokus.

Mer spesifikt har jeg gjennomført analyser med mål om 1): Å undersøke hvorvidt eleverfart læreratferd, elevenes behovstilfredshet og regulering av motivasjon medierer effekten av didaktiske sider ved undervisningen (elev- og lærerstyrt tilnærming i faget) på elevenes glede, angst og selvbeskyttelse i faget; og 2): Hvorvidt elevenes behovstilfredshet og regulering av motivasjon medierer effekten av eleverfart læreratferd på ditto konsekvenser.

Funn i studien indikerer at både en elevstyrt og lærerstyrt tilnærming i undervisningsmetodene i faget er positivt relatert til elevenes opplevelse av glede. Videre viser studien at autonomistøttende læreratferd, elevenes behovstilfredshet, og indre regulering av motivasjon er positivt forbundet med elevenes glede i faget. Kontrollerende læreratferd er negativt relatert til angst og bruk av selvbeskyttende strategier i kroppsøvningsfaget. Autonomistøttende læreratferd har en direkte sterk sammenheng med opplevelsen av glede, men blir delvis mediert av elevenes behovstilfredshet og indreregulerte motivasjon. Resultater viser at både elevstyrt og lærerstyrt undervisning virker positivt for elevenes glede i faget, men primært under forutsetning av at slike tilnæringsmåter til undervisningen foregår autonomistøttende, og at elevenes behovstilfredshet og indre motivasjon blir ivaretatt. Lærerstyrt undervisning har også uventet en positiv snarere enn negativ direkte (dog beskjedne) effekt på elevenes glede uavhengig slik ivaretagelse.

Studien viser videre at autonomistøttende læreratferd i timene er viktig for å gi næring til glede i faget primært fordi slik atferd utløser behovstilfredshet og indre regulert motivasjon, mens kontrollerende læreratferd utløser angst og selvbeskyttelse blant elevene primært fordi slik læreratferd slår beina under elevenes behovstilfredshet og generer mer ytreorientert motivasjon i faget. Hva som angår kontrollerende læreratferd spesielt, er dette i stor grad direkte forsterkende på selvbeskyttende atferd, uavhengig av relativ autonomi (RAI score) i elevenes motivasjon.

I det følgende presenterer og drøfter jeg mine funn mer utførlig med basis i de ulike hypotesene som ligger til grunn for oppgavens empiriske del.

5.1 Funns i studien

5.1.1 Hypoteser

Betydningen av elev- og lærerstyrt undervisningsopplegg på elevenes opplevelse av glede: Mediert via autonomistøttende læreratferd, elevenes behovstilfredshet og regulering av motivasjon (hypotese 1)

Hypotese 1 antar at autonomistøttende læreratferd, elevenes behovstilfredshet og regulering av motivasjon medierer betydningen av elev- og lærerstyrt undervisningstilnærming for elevenes opplevelse av glede i faget. Resultatene viser både delvis og full mediasjonseffekt, og hypotesen blir dermed totalt sett i stor grad understøttet. Både autonomistøttende læreratferd, elevenes behovstilfredshet og regulering av motivasjon predikerer opplevelse av glede positivt. I relasjonen elevstyrt undervisningsopplegg på elevenes opplevelse av glede finner vi full mediasjonseffekt av samtlige medierende variabler. I forholdet lærerstyrt undervisningsopplegg på opplevelse av glede ser vi en delvis mediasjonseffekt av både behovstilfredshet og regulering av motivasjon. Det uventede aspektet er at også lærerstyrt undervisningstilnærming predikerer glede positivt.

Tidligere studier viser til betydningen av et undervisningsmiljø der elevene utforsker løsninger, og jobber sammen med oppgaver (elevstyrt) som gunstig for deres emosjonelle følelser i faget. Samtidig er et miljø med fokus på interaksjon mellom lærer og elev, og oppdagende læring også gunstig for å fremme positive emosjonelle følelser hos elevene (Morgan m. fl., 2005). Andre studier viser til den positive betydningen av didaktiske modeller med fokus på elevstyrt undervisning for elevenes opplevelse av behovstilfredshet, spesielt for opplevelsen av autonomi (Walhead, m. fl, 2010). Videre viser Smit, m.fl. (2013) at en elevstyrt undervisningstilnærming gir næring til elevenes grunnleggende psykologiske behov i form av mer autonomi, tilhørighet og kompetanse. En lærerstyrt undervisningstilnærming gir i følge tidligere studier ikke en slik næring for tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene (Smit, m. fl., 2013). Andre studier peker forøvrig på positive sammenhenger mellom indre motivasjon blant elever og deres opplevelse av større glede i kroppsøvningsfaget, samt mindre kjedsomhet i timene (Ferrer – Caja & Weiss 2000; Ntoumanis, 2001).

Funn i denne studien støtter delvis tidligere teori. I tråd med teoretiske resonnementer vedrørende betydningen av undervisningstilnærminger finner jeg at elevstyrt tilnærming er positivt relatert til glede samtidig som autonomistøttende læreratferd, elevenes psykologiske behovstilfredshet, og indreregulering av motivasjon er faktorer som genererer glede basert på en slik elevsentrert tilnærming til undervisningen. Resultatene gir derved støtte til at de psykologiske dimensjonene i form av læreratferd, behovstilfredshet og regulering av motivasjon i stor grad er premisser for at elevene skal oppleve glede i faget. At dette skjer enten kroppsøvningslærerne tilrettelegger undervisningen elevstyrt eller lærerstyrt er dog uventet, og ikke i tråd med tidligere forskning. Når det gjelder den positive betydningen av elevstyrt tilnærming for glede er ett resonnement med basis i tidligere teori og studier (Smit, m. fl, 2013; Ommundsen & Kvalø, 2007) at undervisningsopplegget i timene vil influere på elevenes behovstilfredshet og motivasjonskvalitet, faktorer som i sin tur er premisser for positive emosjonelle konsekvenser for elevene.

At også lærerstyrt undervisningstilnærming synes å være gunstig for glede, var uventet, og ikke i tråd med hypotesen. I fortolkningen av dette kan det være viktig å ta i betraktning at måleverktøyene som er brukt til å undersøke henholdsvis lærerstyrt og elevstyrt undervisningstilnærming må betraktes som eksplorative, og er ikke tidligere validerte. Lærerstyrt undervisningstilnærming slik vi her har målt det gir tydeligvis ikke negative assosiasjoner hos elevene slik som forventet. Tidligere studier har vist at en mer lærerstyrt tilnærming synes å gi næring til negativt undervisningsutbytte for læring, emosjonelt og atferdsmessig (Smit m.fl., 2013). En mulig tolkning er at for elevene i mitt utvalg reflekterer lærerstyrt undervisningstilnærming snarere god, og strukturert undervisningstilrettelegging som elevene opplever som viktig for læring og trivsel der nettopp lærerstyring fungerer som en viktig brikke for at undervisningen skal oppleves læringsfremmende og positiv. Gjennomsnittsscoren for ”lærerstyrt” (M=5.70) er høyere enn ”elevstyrt” (M=4.68) undervisningstilnærming, og reflekterer dermed at dette er en normal del av elevenes undervisningshverdag. Samtidig fant jeg at også lærerstyrt undervisningstilnærming var positivt relatert til så vel autonomistøttende læreratferd som behovstilfredshet og relativ autonomi i elevenes motivasjon. En mulig forklaring på dette kan være at elever på ungdomstrinnet i større grad opplever å få utdannede kroppsøvingslærere som står for struktur og god organisering, mens de på barnetrinnet har opplevd ufaglærte som i stor grad har bidratt til negative læringserfaringer via en pedagogisk tilnærming basert på «making people busy, happy and good» hvor det hersker total frihet uten styring med kroppsøvingsflinke elever i hovedrollen (Ommundsen, 2013).

Betydningen av elev- og lærerstyrt undervisningsopplegg på elevenes opplevelse av angst og selvbeskyttelse: Mediert via kontrollerende læreratferd, redusert behovstilfredshet og ytre regulert motivasjon (hypotese 2 og 3)

Hypotese 2 og 3 antar en mediert effekt av kontrollerende læreratferd, redusert behovstilfredshet og ytre regulert motivasjon i relasjonen mellom elev- og lærerstyrt undervisningstilnærming og elevenes opplevelse av henholdsvis angst (hypotese 2), og selvbeskyttende atferd (hypotese 3). Analyser avkrefter begge hypotesene ettersom

kravene for mediasjon ikke ble tilfredsstilt ved at hverken lærerstyrt eller elevstyrt læreratferd assosierte signifikant til angstopplevelser eller selvbeskyttelse.

Tidligere studier har pekt på at et negativt læringsmiljø preget av en lite tjenlig psykologisk læringsatmosfære, aktivitetsinnhold, arbeidsmåter og metodikk som ikke gir næring til elevenes situasjonsbetonte aktivitetsinteresse vil kunne svekke elevenes grunnleggende psykologiske behov, bidra til ytreregulert motivasjon, og igjen skape negative emosjonelle konsekvenser hos elevene (Bartholomew, m. fl, 2011; Ommundsen & Eikanger-Kvalø, 2007), og at ytre motivasjonsregulering (mangel på motivasjon) fremmer negativt emosjonelt utbytte i kroppsøvfaget (Standage, m. fl., 2005).

Denne studien hadde som premiss at undervisningsmetoder og arbeidsmåter i faget vil fremme (lærerstyrt) eller hemme (elevstyrt) angst og selvbeskyttelse, og at dette ville være mediert differensiert for henholdsvis lærer og elevstyrt undervisningstilnærming via behovstilfredshet og motivasjonsregulering. Jeg fant ikke støtte for dette. Utsagnene knyttet til måling av henholdsvis *elev-* og *lærerstyrt* undervisningstilnærming har tydeligvis ikke vært tilstrekkelig sensitive til å fange opp slike fremmende og hemmende effekter. Det ble tidligere påpekt at målingen av *lærerstyrt* undervisningstilnærming snarere gav positive assosiasjoner blant elevene knyttet til glede. Som refleksjon av dette er det derfor lite sannsynlig at lærerstyrt undervisning slik jeg her har målt det skulle opptre som fremmende på angst. Det samme kan sies å gjelde for elevstyrt undervisningstilnærming, selv om grunnantagelsen var at en slik tilnærming skulle være egnet til å beskytte mot angst og selvbeskyttende atferd. Målingene for hverken lærerstyrt eller elevstyrt undervisningstilnærming har øyensynlig vært tilstrekkelig sensitive til å fungere i tråd med oppsatte hypoteser hva angår angst og selvbeskyttelse. Vi må heller ikke utelukke at elevene oppfatter lærerstyrt undervisning som grunnleggende positiv, og slik snarere ikke fremmende på angst og behov for selvbeskyttelse.

Betydningen av autonomistøttende og kontrollerende læreratferd på elevenes opplevelse av glede: Mediert via behovstilfredshet og regulering av motivasjon (hypotese 4)

Resultater viser delvis eller full mediasjon av behovstilfredshet og regulering av motivasjon når det gjelder betydningen av læreratferd for elevenes opplevelse av glede. Dermed blir hypotesen bekreftet. Det er en full mediert effekt av både behovstilfredshet og regulering av motivasjon i relasjonen mellom kontrollerende læreratferd og glede. For relasjonen autonomistøttende læreratferd på glede ser vi en partiell eller delvis mediert effekt av behovstilfredshet og regulering av motivasjon.

Tidligere studier viser støtte for at autonomistøtte fra lærer er positivt relatert til elevenes behovstilfredshet (Standage m. fl, 2005), samt en indre regulert atferd blant elevene (Hagger m. fl, 2003). Ommundsen & Kvalø (2007) viser til et autonomistøttende klima (læreraterferd) som positivt relatert til selvbestemte former for motivasjon. Autonome former for motivasjon (høy RAI), vil i følge selvbestemmelsesteori gi opphav til positive emosjonelle konsekvenser (Ferrer – Caja & Weiss, 2000). Motsatt, har man observert at et kontrollerende miljø (læreraterferd) i undervisningen virker hemmende for utviklingen av indre og selvbestemt motivasjon, og dessuten fremmende for opplevelse av redusert velvære i kroppsøvningsundervisningen (Mageau & Vallerand, 2003).

Funn i denne studien viser at autonomistøttende læreratferd, mediert via elevenes behovstilfredshet og indre regulerte motivasjon, stimulerer elevenes opplevelse av glede i kroppsøvningsfaget. Spesielt framstår elevenes tilfredsstillelse av psykologiske behov (autonomi, kompetanse, tilhørighet) som sterke premisser for opplevelse av glede, med autonomistøttende læreratferd som premiss. Autonomistøttende læreratferd synes å være et viktig bidrag for næring til så vel elevenes tilfredsstillelse av psykologiske behov som autonome motivasjon, medierende faktorer som i sin tur gir seg utslag i glede blant elevene. Slike funn støtter tidligere teori og studier (Deci & Ryan, 1985; 2000; Taylor, m. fl, 2008) på området.

Betydningen av autonomistøttende og kontrollerende læreratferd på elevenes opplevelse av angst: Mediert via behovstilfredshet og regulering av motivasjon (hypotese 4)

Resultatene viser en full mediasjonseffekt via både elevenes behovstilfredshet og regulering av motivasjon i relasjonen autonomistøttende læreratferd på angst. Når vi kontrollerer for regulering av motivasjon i relasjonen kontrollerende læreratferd på bruk av angst ser vi en partiell eller delvis mediasjonseffekt. Imidlertid viser studien en full mediasjonseffekt av behovstilfredshet i relasjonen kontrollerende læreratferd på elevenes opplevelse av angst.

Selvbestemmelsesteorien forfekter at læringsmiljøet (sosial kontekst i form av læreratferd) er betydningsfullt for elevenes tilfredsstillelse av psykologiske behov, som igjen gir næring til ulike motivasjonsreguleringer med differensierte emosjonelle og atferdsmessige konsekvenser som resultat (Deci & Ryan, 2002). Funn i fra tidligere studier (Morgan, m. fl, 2005) peker på prestasjonsorientert undervisningsmiljø, preget av en kontrollerende læreratferd, som betydningsfullt for elevers negative emosjonelle følelser i faget. Motsatt, er et autonomistøttende klima (lærerferd) i undervisningen et bidrag til økt behovstilfredshet (Standage, m. fl, 2006), og predikerer indreregulert motivasjon (Lim & Wang, 2009) blant elever med positive utfall i form av glede og interesse rundt aktiviteten i kroppsøvingstimen som resultat (Ferrer – Caja & Weiss, 2000).

Mine funn gir støtte til tidligere forskning ved at jeg finner klare sammenhenger mellom et negativt undervisningsmiljø, i form av kontrollerende læreratferd på elevenes følelse av negativt velvære (angst). Samtidig er elevenes behovstilfredshet, og elevenes motivasjonsreguleringer viktig å ivareta da slike framstår som psykologiske beskyttende faktorer mot angstopplevelser blant elevene. Funn viser også tendenser til at et kontrollerende læringsmiljø virker direkte inn på elevenes angst, selv når elevenes autonome (indreregulerte motivasjon) i faget er ivaretatt. Lærerens atferd i undervisningen er derfor et viktig premiss for å skape et trygt miljø i kroppsøvingsskolen ved å fremme glede og hindre angst. Mens kontrollerende atferd

synes egnet til å skape angst, kan læreren ved å opptre autonomistøttende skape en god ramme for et undervisningsmiljø der elevene føler glede, og slipper å bekymre seg i undervisningen.

Betydningen av autonomistøttende og kontrollerende læreratferd på elevenes bruk av selvbeskyttende strategier: Mediert via behovstilfredshet og regulering av motivasjon (hypotese 4)

I denne studien er det funn til støtte for delvis og full mediasjon i relasjonen mellom læreratferd og selvbeskyttende atferd. Det er full mediert effekt av både behovstilfredshet og regulering av motivasjon når det gjelder betydningen av autonomistøttende læreratferd for elevenes bruk av selvbeskyttende strategier. I relasjonen mellom kontrollerende atferd fra lærer og bruk av selvbeskyttende strategier framstår behovstilfredshet og regulering av motivasjon som delvis medierende faktorer.

Tidligere studier har gitt støtte til at læringsmiljø med fokus på prestasjoner og måling av evner opp mot andre (resultatorientert) gir opphav til bruk av selvbeskyttende strategier blant elever (Standage, m. fl, 2007). En slik tilnærming har tatt utgangspunkt i målperspektivteorien (Nicholls, 1984), og undervisningsmiljøets betydning for elevenes opplevelse av kroppsøvningsfaget. Et slikt læringsmiljø kan sammenlignes med kontrollerende atferd fra lærer, der elevene opplever liten grad av frivillighet, og underlagt mestringskriterier utenfor personlig kontroll. Dette kan medføre at elevene tar i bruk selvbeskyttende strategier for å unngå å vise at de ikke mestrer i faget. Slike strategier kan karakteriseres som dys-funksjonelle og lite tjenlig med hensyn på læring og mestring i kroppsøvningsfaget (Ommundsen, 2006).

Funn i denne studien supplerer tidligere forskning ved å gi støtte til at ikke bare et prestasjonsorientert miljø, men også kontrollerende læreratferd utløser bruk av selvbeskyttende strategier i faget (Ommundsen, 2001;2006, Standage, m. fl, 2007). Dette synes å skje både direkte, samt ved at behovstilfredshet reduseres og at motivasjonsreguleringen blir mindre autonom. At lærerens kontrollerende atferd i timene

har sterk direkte betydning for elevenes bruk av selvbeskyttende strategier, selv når elevenes behov for tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov (autonomi, kompetanse, tilhørighet), og autonome motivasjon er ivaretatt, indikerer hvor viktig det er å unngå kontrollerende læreratferd om målet er å unngå at elevene tar i bruk selvbeskyttende strategier i timene.

5.2 Styrker og begrensninger ved studien

Ved gjennomføring av en forskningsstudie står man ovenfor ulike valg som må tas gjennom denne prosessen. På bakgrunn av disse valgene er hensikten at studien skal kunne tilfredsstille krav til reliabilitet og validitetsprinsippet, samt kunne reproduseres av andre (Grenness, 2001).

I denne studien framstår manglende validering av deler av måleverktøy som en begrensning. Utsagnene vedrørende ”elevstyrt – og lærerstyrt undervisningsmetode må anses som eksplorative, og er i behov av ytterligere psykometrisk bearbeiding. Med utgangspunkt i at disse variablene er egenutviklet (dog utviklet med basis i foreliggende teoretiske resonnementer og empiri), kan det stilles spørsmålsteget ved funnene knyttet til hypotese 2 og 3. I forbindelse med videre studier oppfordres det derfor til at man arbeider videre med mer raffinert empirisk utprøving. Dette er viktig da nettopp samspillet mellom didaktiske virkemidler i undervisningen (undervisningsmetoder) og betydningen av læreratferd, elevenes psykologiske disposisjoner, behovstilfredshet og emosjonelle konsekvenser – med få unntak (Smit m.fl., 2013) - har vært fraværende i tidligere studier (Chen, 2001).

Utvalget (N=201) i denne studien er valgt ut i fra tilgjengelighet (bekvemmelighetsutvalg). Dette fordi min studie var underlagt økonomiske og geografiske begrensninger. Derfor er mitt utvalg begrenset til ungdomsskoleelever (8.-10. trinn) i Kristiansand og Omegn. En begrensning er da at det vil være usikkert hvorvidt man kan generalisere funnene i studien til andre grupper av ungdomsskoleelever i kropsøving. Det totale utvalget var 201 elever, selv om ønskelig utvalg var opp mot 250

elever. Studien har også tverrsnittdesign som tilsier man ikke kan snakke om effekter i modellen i kausal forstand. En langtidsstudie vil kunne bedre avklare hvorvidt lærerstyrt og elevstyrt undervisningsopplegg sammen med læreratferd predikerer i tid mediasjonsfaktorene (behovstilfredshet og motivasjonsregulering) og i sin tur angst, glede og selvbeskyttelse.

Mange av funnene i studien understøttes i større eller mindre grad av tidligere studier, og styrker sammen med gode indikasjoner på validitet og reliabilitet i så måte studiens troverdighet. Utsagn som er benyttet til å måle de ulike variablene i studien, med unntak av undervisningsmetoder er brukt i tidligere studier. De fleste variablene viser en sterk alpha-verdi gjennom en reliabilitetstest.

6.0 Konklusjon

Med bakgrunn i didaktisk teori har jeg i denne studien sett på betydningen av undervisningsopplegget (didaktisk synsvinkel) i kroppsøvingstimene mot elevenes emosjonelle og atferdsmessige konsekvenser. Samt om denne påvirkningen medieres av lærerens atferd, elevenes psykologiske behov og indreregulerte motivasjon. I neste steg har jeg sett på lærerens atferd (kontrollerende/autonomistøttende læreratferd), og dens betydning for elevenes emosjonelle og atferdsmessige konsekvenser. Samtidig om denne innflytelsen medieres av elevenes psykologiske behov og indreregulerte motivasjon. Dette er gjort med bakgrunn i Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori.

Funn i studien indikerer at undervisningsopplegget i kroppsøvingsfaget, så vel lærer- som elevstyrt har positiv innvirkning på elevenes glede i faget. Studien viser derimot ingen støtte for sammenheng mellom bruken av undervisningsopplegg på elevenes angst og selvbeskyttelse «self – handicapping». Følt ivaretagelse av elevenes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, samt indreregulerte motivasjon framstår som nødvendig for glede i faget. Kroppsøvingslærerens atferd i undervisningen synes også viktig for elevenes emosjonelle og atferdsmessige reaksjoner. Autonomistøttende læreratferd gir næring til elevenes behovstilfredshet og indre regulerte motivasjon som i sin tur genererer glede i faget. Motsatt, ser vi at en kontrollerende læreratferd gir næring til negative opplevelser omkring kroppsøvingsfaget delvis mediert av redusert behovstilfredshet og mindre grad av autonom motivasjon.

Studien peker på viktigheten av kroppsøvingslærere som tilbyr elevene muligheter for innflytelse i timene via sin egen måte å samspille psykologisk på med elevene. En autonomistøttende læreratferd synes å være en viktig faktor for å gi elevene positive opplevelser. Didaktiske virkemidler i form av ulik undervisningstilnærming som kan gi støtte til indreregulert motivasjon, og tilfredsstillelse av psykologiske behov blant elevene er også viktig. Lærerens atferd setter grunnleggende rammer for hva elevene sitter igjen med av både emosjoner i kroppsøvingsfaget og strategier som kan være dysfunksjonelle med tanke på læring og mestring. Læreplanen i kroppsøving setter de overordnede

rammer for lærerens praksisteori og dermed hvordan timene i kroppsøvningsfaget framstår i praksis. Videre forskning hvor didaktisk teori i samspill med psykologiske resonnementer omkring lærer-elevsamspill kan samtidig gi en bredere forståelse for hvordan man kan tilrettelegge og utvikle bedre læreplaner i faget. En slik tilnærming må ha fokus på at elevene skal sitte igjen med verdifulle og positive læringserfaringer knyttet til kroppsøvningsfaget i skolen.

6.1 Praktiske implikasjoner

Tidligere teori og studier har pekt på undervisningsmetoder og didaktiske modeller i kroppsøvningsundervisningen som betydningsfulle for elevenes grunnleggende psykologiske behov og motivasjon, som igjen gir positive opplevelser av faget. Funnene i denne studien viser at både en elevstyrt – og lærerstyrt tilnærming i det praktiske undervisningsopplegget viser å ha positiv sammenheng, dog noe svak, på elevenes opplevelse av glede i faget. Fagdidaktiske spørsmål i kroppsøvningsfaget bør ha et fokus på hvordan undervisningen kan fremme en autonomistøttende læreratferd, som igjen vil gi elevene tilfredsstillelse av grunnleggende behov, og økt indre motivasjon i faget. Det synes viktig at lærere og andre fagansvarlige bør inneha en god kompetanse innenfor faget. Skolen har ansvar for at lærere og andre ansatte har en slik kunnskap og erfaring. Dette kan synes viktig for at elevene skal få en tilrettelagt undervisning i faget, og som igjen kan virke positivt i form av elevenes opplevelse av faget i skolen. Min tilnærming er et forsøk på å undersøke betydningen av undervisningsopplegget i faget for psykologiske konsekvenser i form av lærer-elevsamspill. Nettopp fordi tidligere forskning har vært mangelfull med tanke på didaktisk synsvinkel sett opp mot lærerens atferd og elevenes motivasjonsreguleringer, behov og konsekvenser av dette, har jeg ansett dette som et viktig spor å forfølge.

I de seneste årene er ”Kalnes – modellen” blitt fremmet som et godt eksempel på en alternativ undervisningsmodell som har blitt utprøvd som et forskningsprosjekt på videregående skoler i Norge. Denne undervisningstilnærmingen inviterer elevene til å velge mellom fagene ”bevegelsesglede” og ”idrettsglede” i kroppsøvningsundervisningen

(Stensland, 2014). Faget bevegelsesglede stiller mindre krav til prestasjoner og teknikk, mens ”idrettsglede” er mer konkurransepreget. Slik undervisning har ført til økt trivsel, og at elevene får en mer positiv opplevelse til fysisk aktivitet. Slike resultater er svært positive og støtter opp om at faget skal bidra til varig fysisk aktivitetsdeltagelse (Utdanningsdirektoratet, 2012). Fra neste skoleår skal flere videregående skoler og ungdomsskoler ta i bruk denne modellen. Mennesker som har vært involverte i prosjektet, samt norske toppolitikere har vært svært positive til denne undervisningsmodellen (Askim & Sjøgreen, 2013). Videre blir det spennende å se hvordan dette praktiske tiltaket blir ført videre i den norske skolen.

I henhold til disse studiene kan det synes som samhold, samarbeid og valgfrihet er viktige begrep for elevenes trivsel i faget. Det virker som et hensiktsmessig prinsipp at elevene får muligheten til å velge mellom to ulike fag innenfor kroppsøvningsfaget.

”Bevegelsesglede” fokuserer på mestring fremfor konkurranse. Denne tilnærmingen virker gunstig med tanke på at faget skal få med alle elevene i faget. ”Kalnes – modellen” peker på hvordan selve den praktiske undervisningsformen kan være et positivt bidrag til elevenes opplevelse av kroppsøvningsfaget. En slik synsvinkel har et didaktisk utgangspunkt, og er på sin måte et viktig bidrag for å forstå hvordan arbeidsmåter, undervisningsmetoder, og metodikk kan tilrettelegges slik at hver enkelt elev kan stå igjen med en positiv opplevelse av kroppsøvningsfaget i skolen.

6.2 Videre forskning

Det er gjort mange tidligere studier innenfor motivasjon og selvbestemmelsesteorien i kroppsøvningsfaget i skolen. I midlertidig er videre forskning nødvendig for å se på samspillet mellom læreratferd, elevenes psykologiske disposisjoner og emosjonelle konsekvenser hvor man også inkluderer pedagogiske virkemidler i form av ulike kontrasterende undervisningsmetoder, aktiviteter og arbeidsmåter. Dette studiet viser at både elev – og lærerstyrt undervisningsopplegg i kroppsøvningsfaget har en direkte positiv påvirkning, men dog svak effekt, på elevenes opplevelse av glede i faget. En videre utarbeiding av instrumenter til måling av differensierte effekter av ulike pedagogiske

tilnærminger til undervisningen vil derfor være nyttig. Dette nettopp for å fange opp samspillet mellom didaktiske virkemidler i undervisningen, læreratferd og psykologiske prosesser sett med elevenes øyne med konsekvenser for deres utbytte i faget. Denne studien er i så måte eksplorativ, ettersom variablene tilhørende undervisningstilnærminger ikke er tidligere validert. ”Kalnes” – modellen som er presentert ovenfor kan synes å være en god tilnærming til undervisningen, og resultater fra dette prosjektet viser til økt trivsel i faget. Videre blir det spennende å se hvordan denne modellen blir tatt i mot når flere skoler tar den i bruk i kroppsøvingsundervisningen.

Videre kan det være nyttig å se på lærerens atferd og betydningen for negative atferdsmessige konsekvenser blant elevene i kroppsøvingsfaget. Denne og andre studier (Ommundsen, 2001; 2006, Standage m. fl, 2007) peker på sammenhenger mellom kontrollerende læreratferd og prestasjonsorientert læringsklima for elevenes bruk av selvbeskyttende strategier i faget. Det kan være verdifullt å gjøre enda flere studier som bringer kunnskap om hvorfor elever velger å bruke slike selvbeskyttende strategier i undervisningen. Dette fordi det også er nødvendig å peke på slike negative aspekter sin virkning i kroppsøvingsfaget, og dermed hvordan man best mulig kan forhindre at elevene tar i bruk slike strategier i undervisningen. På en slik måte kan man få med alle elevene, også de som ikke trives i kroppsøvingsfaget.

Litteratur

- Anderman, E. M. (1997). Motivation and school reform. I M. L. Maehr og P. R. Pintrich (Red.), *Advances in motivation and achievement*, 10, 303 – 337. Greenwich, CT: JAI Press.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator – Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173 – 1182.
- Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N. & Thøgersen – Ntoumani, C. (2010). The Controlling Interpersonal Style in a Coaching Context: Development and Initial Validation of a Psychometric Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 193 – 216.
- Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., Thøgersen – Ntoumani, C. (2011). Self- Determination Theory and Diminished Functioning. The Role of Interpersonal Control and Psychological Need Thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37 (11), 1459- 1473.
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget, 3.utg.
- Biddle, S. (2001). Enhancing Motivation in Physical Education. I G. C. Roberts (Red.), *Advances in motivation in sport and exercise*. (101- 129). Human Kinetics Publishers, Inc. USA.
- Burke, D. J. (1995). Connecting content and motivation: Education's missing link. *Peabody Journal of Education*, 70, 66–81.

- Camacho, A. S., & Brown, D. (2008). Revisiting the paradigm shift from the versus to the non – versus notion of Mosston`s Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13 (1), 85 – 108.
- Chen, A., & Ennis, C. D. (2004). Goals, Interests, and learning in physical education. *The Journal of Educational Research*, 97 (6), 329-339.
- Chen, A. (2001). A Theoretical Conceptualization for Motivation Research in Physical Education: An Integrated Perspective. *Quest*, 53 (1), 35-58.
- Coltman, T., Devinney, T. M., Midgley, D. F., Venaik, S. (2008). Formative versus reflective measurement models: Two applications of formative measurement. *Journal of Business Research*, 61, 1250 – 1262.
- Coral Lim, B. S., & John Wang, C. K. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of sport and exercise*, 10 (1), 52 – 60.
- Creasy, J. A., Whipp, P. R. & Jackson, B. (2012). Teachers`Pedagogical Content Knowledge and Students`Learning Outcomes in Ball Game Instruction. *Scandinavian Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance*, 7 (1), 3 – 11.
- Deci, E. L & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., og Ryan, R. M. (2000). The ”what” and ”why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry: An international journal for the advancement of psychological theory*, 11 (4), 227-268.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. og Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 325- 346.
- Ferrer- Caja, E., og Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *American Alliance for Health*, 71 (3), 267-279.
- Good, T. L & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms*. 8. utg. New York: Addison – Wesley Educational Publishers Inc.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw- Hill.
- Grenness, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode* (2. utg.). Universitetsforlaget, Oslo.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The processes by Which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure – Time Physical Activity Intentions and Behaviour: A Transcontextual Model. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 784 – 795.
- Halvorsen, K. (1996). *Forskningsmetode for helse-og sosialfag. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Hein, V. (2012). The effect of teacher behavior on students motivation and learning outcomes: A review. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, 18, 9–19.

- Kaldestad, A. (2013). "Om noen virkelig vil, da legger jeg sjelen i det for at de skal få det til!". *Hva påvirker kroppsøvingslærerens valg av motivasjonsstil? – En kvalitativ studie i lys av selvbestemmelsesteorien.* (Mastergradsavhandling, Universitet i Agder). A. Kaldestad, Kristiansand.
- Koka, A., & Hagger, M. S. (2010). Perceived Teaching Behaviours and Self – Determined Motivation in Physical Education: A Test of Self – Determination Theory. *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 81 (1), 74 – 86.
- Lonsdale, C., Hodge, K., & Rose, E. A. (2008). The Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): Instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(3), 323-355.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen.* Oslo: Unipub A/S.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach – athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sport Sciences*, 21, 883 – 904.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- Mellado, V, Blanco, L., & Ruiz, C. (1998). A framework for learning to teach science in initial primary education. *Journal of Science Teacher Education*, 9, 195 – 219.
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11 (3), 257-285.

- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002) *Teaching Physical Education*, 5. utg. New York: Benjamin Cummings.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328 – 346.
- Ntoumanis, N. (2001). A self- determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Olsson, H & Sørensen, S. (2003). *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goals. *Psychology of Sport & Exercise*, 2, 139-156.
- Ommundsen, Y., & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy – Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils`outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51 (4), 385 – 413.
- Ommundsen, Y. (2004). Self – handicapping Related to Task and Performance – Approach and Avoidance Goals in Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16 (2), 183 – 197.
- Ommundsen, Y. (2006). Pupils` self- regulation in physical education: the role of motivational climates and differential achievement goals. *European Physical Education Review*, 12 (3), 289- 315.

- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk – motorisk ferdighet gjennom kroppøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 97 (2), 155 – 166.
- Pensgård, A. M., & Hollingen, E. (2006). *Idrettens mentale treningslære*. Gyldendal Undervisning, Oslo.
- Perlman, D., & Karp, G. G. (2010). A self – determined perspective of the Sport Education Model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15 (4), 401 – 418.
- Placek, J. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good?. I T. Templin & J. Olson (Red.), *Teaching in physical education (46 - 56)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pringle, R. (2000). Physical Education, Positivism, and Optimistic Claims From Achievement Goal Theorists. *Quest*, 52, 18- 31.
- Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48, 129-137.
- Roberts, G. C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. I C. Ames (Red.), *Motivation in sport and exercise (161 – 176)*. Champaign, Ill; Human Kinetics.
- Siedentop, D., Douthett, P., Tsangaridou, N., Ward, P., & Rauschenbach, J. (1994). Don't sweat gym! An analysis of curriculum and instruction. *Journal of teaching in physical education*, 13, 375 – 394.

- Smit, K., De Brabander, C. J., & Martens, R.L. (2013). Student – centred and teacher – centred learning environment in pre – vocational secondary education: Psychological needs, and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Smith, R. E., Cumming, S. P., & Smoll, F. L. (2006). Factorial integrity of the sport anxiety scale: A methodological note and revised scoring recommendations. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28 (1), 109-112.
- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (3), 253- 266.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school PE. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Standage, M., Treasure, D. C Hooper & Kuczka, K. (2007). Self – handicapping in school physical education: The influence of the motivation climate. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 81 – 99.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A Self – Determination Approach to Understanding Antecedents of Teachers` Motivational Strategies in Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30 (1), 75-94.
- Theebom, M., De Knop, P., & Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children`s sport: A field – based intervention study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 294 – 311.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., og Silverman, S. J. (2005). *Research Methods in Physical Activity* (5. utg). Human Kinetics, USA.

- Tinning, R., Macdonald, D., Wright, J., & Hickey, C. (2001). *Becoming a physical education teacher: Contemporary and enduring issues*. French Forrest, NSW: Pearson Education Australia.
- Trost, S. (2005). *Discussion paper for the development of recommendations for children`s and youths` participation in health promoting physical activity*. Canberra: Attorney General`s Department, Commonwealth of Australia.
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An Integrative Analysis of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142 – 169.
- Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan`s Self – Determination Theory: A view from the hierarchial model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological inquiring*, 11 (4), 312 – 318.
- Wallhead, T. L., Hagger, M., & Smith, D. T. (2010). Sport Education and Extracurricular Sport Participation: An Examination Using the Trans – Contextual Model of Motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81 (4), 442 – 455.
- Zhang, T., Solmon, M. A., & Gu, X. (2012). The role of teachers` support in Predicting Students` Motivation and Achievment Outcomes in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31 (4), 329- 343.
- Quested, E., Ntoumanis, N., Viladrich, C., Haug, E., Ommundsen, Y., Van Hoya, A., Mercé, J., Hall, H. K., Zourbanos, N., & Duda, J. L. (2013). Intentions to drop-out of youth soccer:A test of the basic needs theory among European youth from five countries. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*.

Andre kilder

Askim, N.M & Sjøgreen, I. (2013), 28. 08. *Ny gymundervisning imponerer Støre*. NRK.

Hentet fra: <http://www.nrk.no/ostfold/ny-gymundervisning-imponerer-store-1.11207731>

Jakobsen, A. M. (2012). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. *Idrottsforum. org*. Hentet fra:

<http://idrottsforum.org/wp-content/uploads/2012/10/jakobsen121010.pdf>

Stensland, R. (2014), 21. 02. *Gode erfaringer med annerledes gym*. Bergens Tidende.

Hentet fra: http://www.bt.no/sprek/Gode-erfaringer-med-annerledes-gym-3064702.html#.U3OCVIF_v7p

Utdanningsdirektoratet. (2012). Endringer i faget kroppsøving. Publisert: 14. 08. 2012.

Hentet fra: [http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-
Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-
opplaring/](http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/)

Vedlegg

1. NSD - godkjenning
2. Brev til foreldre/foresatte
3. Informasjonsskriv til rektor/kontaktlærere/kroppsøvingslærere
4. Spørreskjema

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Yngvar Ommundsen
Institutt for folkehelse, idrett og ernæring Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 30.09.2013

Vår ref: 35581 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>35581</i>	<i>Motivasjon i kroppsøvningsfaget - kontekstuelle forhold og læringsklimaets betydning for elevenes emosjonelle reaksjoner og atferd i faget</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Yngvar Ommundsen</i>
<i>Student</i>	<i>Jan Inge Nomeland</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Jan Inge Nomeland Østre Ringvei 67-B 4632 KRISTIANSAND S

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35581

Det foreliggende prosjektet er en melding for en spørreundersøkelse til skoleelever i ungdomsskolen, 8-10 klasse. Utvalget omfatter ca. 250-300 elever.

Det gis skriftlig informasjon til rektor, kroppsøvingslærer og kontaktlærer. Det opplyses at det også vil bli gitt skriftlig informasjon til foresatte og elever. Prosjektleder har imidlertid ikke lagt ved disse skriv. Personvernombudet ber om at disse ettersendes så snart de foreligger og før de sendes foresatte og elever.

Det er personvernombudets vurdering at spørreskjemaet i foreliggende versjon i seg selv ikke medfører innsamling/behandling av personopplysninger. Spørreskjemaet inneholder ikke spørsmål som direkte eller indirekte kan identifisere den enkelte elev. De eneste bakgrunnsopplysninger som samles inn er kjønn. Skjemaet er heller ikke merket med et løpenummer som viser til en identifiserbar navneliste over elevnavn eller skolenavn. Spørreskjemaet har heller ingen åpne spørsmål. Spørreskjemaundersøkelsen gjennomføres postalt, dvs. eleven fyller ut skjemaet i klasserommet. Personvernombudet legger til grunn at eleven selv etter utfylling av skjemaet legger dette i konvolutt og forseiler denne selv.

På bakgrunn av dette finner personvernombudet at prosjektet ikke er omfattet av meldeplikt all den tid den beskrevne prosedyren følges og undersøkelsen gjennomføres anonymt.

Personvernombudet anbefaler forøvrig at for de elever som ikke ønsker å delta at skolen tilrettelegger for et alternativ opplegg.

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i spørreundersøkelse

Tema: Motivasjon i kroppsøvningsfaget – kontekstuelle forhold og læringsklimaets betydning for elevenes emosjonelle reaksjoner og atferd i faget

Denne undersøkelsen er en del av et mastergradsprosjekt i idrettsvitenskap ved UIA, avdeling for helse – og idrettsfag. Hensikten med dette studiet å se nærmere på faginnhold/arbeidsmåter, motivasjonsklima, og lærerens atferd som betydningsfullt for elevenes motivasjon i kroppsøvningsfaget. Undersøkelsen skal forsøke å avdekke elevenes opplevelse av kroppsøvningsfaget i skolen.

Studiet vil gjennomføres ved hjelp av et spørreskjema. Hver enkelt elev vil individuelt fylle ut spørreskjemaet. Undersøkelsen er helt anonym og det vil ikke bli samlet inn personlige eller andre sensitive opplysninger. Utfyllingen av spørreundersøkelsen vil bli gjennomført i løpet av en skoletime.

Det vil kun være undertegnede som vil ha tilgang til data som samles inn, og dataene vil bli slettet ved endt prosjekt.

Frivillighet:

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dette vil ikke få konsekvenser for din videre behandling. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten at det påvirker din øvrige behandling. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte prosjektleder/ kontaktperson (se neste side).

Kontaktperson:

Jan Inge Nomeland

Mail: jan.inge.nomeland@gmail.com

Tlf: 95775242

Klipp ut og lever svarslipp

Samtykke til deltakelse i undersøkelsen:

Jeg bekrefter å ha fått og forstått informasjon om studien

(Signert av prosjektdeltaker evt foresatt, dato)

Jeg er villig til å delta i undersøkelsen :

(Signert av prosjektdeltaker evt foresatt, dato)

Vedlegg 3

Rektor,
kroppsøvingslærer,
kontaktlærer

Forespørsel om spørreundersøkelse på 8-10. trinn (motivasjon i kroppsøving)

Hei!

Mitt navn er Jan Inge Nomeland, og jeg studerer idrettsvitenskap, masterprogram ved UIA. Mitt problemområde for masterprosjektet er elevenes motivasjon i kroppsøvingsfaget i skolen, og jeg ønsker å gjennomføre en undersøkelse blant et utvalg elever i ungdomsskolen med fokus på hvordan de opplever ulike aspekter ved faget i praksis.

Mer spesifikt er formålet med studien min å undersøke betydningen av faginnhold/arbeidsmåter, motivasjonsklima, og lærerens atferd for elevenes motivasjon i kroppsøvingsfaget. Jeg er dessuten opptatt av hvordan slike faktorer slår ut på elevenes opplevelser av egen deltagelse i faget

I undersøkelsen skal jeg anvende et strukturert spørreskjema til elevene. Det lar seg greit utfylle innen rammen av en skoletime. Jeg er i behov av to klasser totalt på 8-10 trinn, og mitt ønske er således å få tilgang til to klasser - en skoletime på 45 minutter i hver av klassene - for å gjennomføre undersøkelsen.

Besvarelsene er helt anonyme, og jeg vil være tilstede når elevene fyller ut spørreskjemaet. Ansvarlig lærer må også gjerne være tilstede under gjennomføringen. Dersom skolen (rektor, kroppsøvingslærer, kontaktlærer) gir sin tillatelse vil elevenes foresatte bli forespurt om tillatelse for egen sønn/datters deltagelse via eget foreldreskriv til hjemmet i forkant.

Er det noe dere lurer på i forbindelse med min henvendelse, så ta gjerne kontakt ved spørsmål eller andre henvendelser

Jeg setter stor pris på positiv tilbakemelding!

Mvh
Jan Inge Nomeland
Mail: jan.inge.nomeland@gmail.com
Tlf: 95775242

Vedlegg 4

"Min opplevelse av kroppsøvingsfaget" – hva tenker jeg?



Denne undersøkelsen stiller spørsmål som er knyttet til hvordan du opplever kroppsøvingstimene på skolen. Jeg vil gjerne vite dine følelser og tanker omkring faget. Dine svar på spørsmålene er helt anonyme (ingen andre får greie på hva du svarer), og jeg setter stor pris på at du er åpen og ærlig når du svarer.

Eksempel på riktig utfylling av spørsmål:

I denne klassen husker vi alltid gymtøy til kroppsøvingstimene.

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

Sett ring rundt det utsagnet som passer, og kun et for hvert spørsmål.

A. 1. **Kjønn:** Gutt Jente

Alder:

B. Nedenfor er det beskrevet noen aktuelle situasjoner i en kroppsøvingstime. I hvilken grad føler du disse beskrivelsene stemmer. Sett ring rundt svaret.

I kroppsøvingstimene...

2. har læreren et klart lærerstyrt opplegg for timene

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

3. har vi elever stor innflytelse på hva vi skal gjøre i undervisningen

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

4. er det læreren som bestemmer alle aktivitetene og øvelsene vi skal ha i timene

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

5. gir læreren oss sjelden oppgaver og aktiviteter vi fritt kan løse på vår egen måte

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

6. er det viktig for læreren at vi kommer fram til den riktige måten å løse øvelser og aktiviteter på

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

7. er læreren opptatt av at elevene skal være med å bestemme innholdet i timene

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

8. driver vi ofte med tradisjonelle idretter (fotball, volleyball osv).

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

9. driver vi ofte med utradisjonelle øvelser og aktiviteter (andre enn i de tradisjonelle slik som fotball, basket, volleyball osv.)

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

10. synes læreren det er fint at vi kommer med våre egne forslag til måter å løse aktivitetsoppgaver på

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

11. er læreren opptatt av å instruere riktig teknikk i ulike idretter

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

12. er læreren mer opptatt av at alle er i stor fysisk aktivitet enn at vi skal klare ulike øvelser på en bestemt måte

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

13. er læreren opptatt av at vi skal komme frem til våre egne bevegelsesløsninger

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

C. Kroppsøvingslæreren min...

13. belønner meg kun hvis jeg viser en større innsats i timene

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

14. er mindre støttende ovenfor meg hvis jeg ikke utfører aktivitetene i timene på en god måte

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

16. roper til meg foran andre medelever når jeg skal gjøre bestemte øvelser/aktiviteter i timene

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

17. gjør meg flau foran andre medelever hvis jeg ikke gjør øvelsene/aktivitetene slik han/hun vil at jeg skal gjøre

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

18. forventer at jeg driver med fysisk aktivitet/idrett utenom skoletid

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

D. I denne kroppsøvingsklassen...

19. føler jeg at kroppsøvingslæreren min gir meg valg og muligheter.

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

20. føler jeg at kroppsøvingslæreren min forstår meg

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

21. oppmuntrer læreren oss til å stille spørsmål

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

22. lytter læreren til hvordan vi vil gjøre ting

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

23. aksepterer læreren oss

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

E. I denne kroppsøvingsklassen...

24. kan jeg bestemme hvilke aktiviteter jeg vil være med på

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

25. føler jeg at jeg er ganske god i kroppsøving

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

26. føler jeg meg trygg

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

27. kan jeg være med å bestemme hvilke ferdigheter jeg vil trene

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

28. er jeg fornøyd med min egen innsats i kroppsøving

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

29. føler jeg meg verdsatt

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

30. føler jeg at jeg er med fordi jeg selv vil

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

31. føler jeg meg ganske dyktig

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

32. føler jeg meg forstått

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

33. må jeg tvinge meg selv til å være med på aktivitetene

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

34. har jeg ganske god ferdighet i kroppsøving

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

35. føler jeg meg støttet

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

36. føler jeg meg ganske fri til å gjøre hva jeg vil

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

37. er jeg ikke så god i kroppsøving

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

38. føler jeg meg lyttet til

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

F. Hvorfor deltar du i kroppsøving?

39. på grunn av gleden ved å være i fysisk aktivitet

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

40. jeg pleide å ha gode grunner for å delta, men nå spør jeg meg selv hvorfor jeg deltar

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

41. jeg får dårlig samvittighet hvis ikke jeg deltar i kroppsøvingstimene

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

42. det er en fin måte å være i fysisk aktivitet på

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

43. fordi mine foreldre, familie eller venner sier jeg skal delta

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

44. på grunn av gleden ved å lære noe nytt

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

45. jeg vet ikke hvorfor jeg deltar, fordi jeg kan ikke se at jeg har noe utbytte av det

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

46. jeg synes kroppssøving er en god måte å holde seg i form på

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

47. Foreldrene mine, andre familiemedlemmer, læreren eller venner vil bli sinte hvis jeg ikke deltar

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

48. Jeg vil føle meg elendig hvis jeg ikke deltar i kroppsøvingstimene

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

G. Når jeg har kroppsøving....

49. liker jeg meg vanligvis i timene

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

50. dagdrømmer jeg vanligvis i timene (tenker på andre ting)

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

51. er jeg vanligvis ivrig og interessert

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

52. kjeder jeg meg vanligvis i timene

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

53. har jeg det vanligvis moro i timene

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

54. ser jeg fram til at timene raskt skal ta slutt

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

H. Før eller under kroppsøvingstimene...

55. er jeg redd for at jeg skal prestere dårlig

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

56. er jeg bekymret for at jeg skal svikte de andre medelevene

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

57. er jeg bekymret for at jeg ikke skal gjøre mitt beste

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

58. er jeg redd for at jeg ikke skal prestere godt nok

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

59. er jeg engstelig for at jeg skal rote det til under øvelsene

1	2	3	4	5	6	7
sterkt uenig	uenig	litt uenig	nøytral	litt enig	enig	sterkt enig

I. Sett ring rundt det alternativet som du kjenner deg mest igjen i.

60. Noen elever lar seg forstyrre av andre medelever i kroppsøvingsundervisningen eller fra å øve i timene. Hvis de ikke får det til kan de skylde på at andre hindrer dem i å konsentrere seg og følge med.

Veldig
likt meg

likt meg

verken likt
eller
ulikt meg

ulikt meg

veldig
ulikt meg

61. Noen elever prøver ikke hardt nok i timene, med hensikt. Hvis de ikke gjør det bra, kan de skylde på at de ikke prøvde hardt nok.

Veldig
likt meg

likt meg

verken likt
eller
ulikt meg

ulikt meg

veldig
ulikt meg

62. Noen elever velger bevisst å ikke gi full innsats i kroppsøvingstimene. Hvis de ikke gjør det bra kan de skylde på at det er årsaken.

Veldig
likt meg

likt meg

verken likt
eller
ulikt meg

ulikt meg

veldig
ulikt meg

63. Noen elever tar ikke forberedelser før tester i kroppsøvfingsfaget på alvor, med hensikt. Hvis de ikke gjør det så bra som de håpet, kan de skylde på dette.

Veldig
likt meg

likt meg

verken likt
eller
ulikt meg

ulikt meg

veldig
ulikt meg

64. Noen elever er med på aktiviteter utenfor skolen som gir lite tid til fysisk aktivitet og idrett. Hvis de ikke gjør det bra i kroppsøving kan de skylde på dette.

Veldig
likt meg

likt meg

verken likt
eller
ulikt meg

ulikt meg

veldig
ulikt meg

65. Noen elever ser etter grunner som hindrer dem i å trene og være fysisk aktiv i idrett og aktiviteter på fritiden (ingen tid, plikter hjemme). Hvis de ikke gjør det bra i kroppsøvfingsfaget kan de skylde på dette.

Veldig
likt meg

likt meg

verken likt
eller
ulikt meg

ulikt meg

veldig
ulikt meg

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på spørsmålene