



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR KOST- OCH IDROTTSVETENSKAP

Autonomistödjande interventioner i idrottsundervisning

- En systematisk översikt

Carin Andersson
Jakob Böhm
Alexander Lövgren

Examensarbete 15 hp
Ämneslärarprogrammet
HT 2015
Handledare: Linus Jonsson
Examinator: Pär Rylander
Rapportnummer: HT15-02

Kandidatuppsats 15 hp

Rapportnummer: HT15-02
Titel: Autonomistödjande interventioner i idrottsundervisning
– En systematisk översikt
Författare: Carin Andersson, Jakob Böhm, Alexander Lövgren
Program: Ämneslärarprogrammet
Nivå: Grundnivå
Handledare: Linus Jonsson
Examinator: Pär Rylander
Antal sidor: 42
Termin/år: Ht 2015
Nyckelord: Motivation, Autonomistöd, Self-determination theory, Idrott och hälsa, Systematisk översikt

Sammanfattning

Då fysisk aktivitet och motivation avtar i tidig ålder är det viktigt att skolan försöker motverka detta. En viktig faktor för att detta ska uppnås blir lärarens beteende och interaktion gentemot eleverna. Därför blir det viktigt att söka svar på frågan kring hur lärarens arbetssätt bör vara för att uppnå bästa möjliga resultat. Syftet med litteraturstudien är att systematiskt sammanställa de autonomistödjande interventioner som genomförts i ämnet idrott och hälsa för att sammanfatta det aktuella kunskapsläget. Litteraturstudien ska även kritiskt granska vilka följder en intervention får för lärares beteende och elevers behovstillfredsställelse. Resultatet visade att flertalet av interventionerna kunde påvisa att lärarna fick ett mer autonomistödjande arbetssätt vilket fick positiva konsekvenser för elevernas behovstillfredsställelse och även konsekvenser kring deras fysiska aktivitet under och efter skoltid. Slutsatsen är att autonomistödjande interventioner, för att ändra lärares undervisningsmetoder inom idrott och hälsa, är fördelaktiga och kan ha en bestående effekt. Resultatet blir praktiskt användbart för lärare i idrott och hälsa men kan även verka som inspiration för lärare i övriga ämnen. Då flertalet av de undersökta interventionerna är utformade på olika sätt bör framtida forskning utveckla en mer standardiserad modell för autonomistödjande interventioner. Framtida forskning bör även undersöka hur lärare påverkas av ett mer autonomistödjande arbetssätt.

Innehållsförteckning

FÖRORD	4
INTRODUKTION	4
SYFTE	5
BAKGRUND.....	5
<i>Teoretiskt ramverk</i>	5
Tidigare forskning	7
Kunskapsluckor	9
METOD	9
<i>Datainsamling</i>	9
<i>Databearbetning</i>	11
<i>Tabell 1 Metodtabell</i>	13
RESULTAT	18
<i>Går det att utbilda lärare att vara mer autonomistödjande?</i>	18
Observerat behovsstöd.....	18
<i>Vilken effekt har autonomistödjande undervisning på lärare?</i>	18
Lärares upplevda effekt av autonomistöd	18
<i>Vilken effekt har autonomistödjande undervisning på elever</i>	19
Elevers upplevda autonomistöd	19
Elevers upplevda behovstillfredsställelse	19
Elevers motivation.....	20
Fysisk aktivitet	20
TABELL 2 RESULTATTABELL	22
RESULTATDISKUSSION	25
<i>Går det att utbilda lärare att vara mer autonomistödjande?</i>	25
<i>Vilken effekt har autonomistödjande undervisning på lärare?</i>	26
Lärares upplevda effekt från autonomistöd	26
<i>Vilken effekt har autonomistödjande undervisning på elever?</i>	26
Elevers upplevda autonomistöd	26
Elevers upplevda behovstillfredsställelse	28
Elevers motivation.....	29
Fysisk aktivitet	30
METODDISKUSSION	31
IMPLIKATIONER.....	31
FRAMTIDA FORSKNING.....	32
KONKLUSION.....	33
REFERENSLISTA	34
BILAGA 1	40
BILAGA 2	42

Förord

Efter flertalet praktikperioder med omotiverade elever kände vi att detta ämne var något vi ville fördjupa oss i. Vår förhoppning är att kunskapen vi förvärvat genom att skriva detta examensarbete kommer gynna vår framtida lärarroll.

Arbetsuppgift	Procent utfört av Alexander/Carin/Jakob
Planering av studien	33/33/33
Litteratursökning	33/33/33
Datainsamling	33/33/33
Analys	40/30/30
Skrivande	30/30/40
Layout	30/40/30

Introduktion

Det är vedertaget att fysisk aktivitet har positiva hälsoeffekter. Bland annat minskar det risken för hjärt- och kärlsjukdomar, ökar välbefinnandet och psykologisk hälsa (Strong et al., 2005). Inaktivitet leder till hjärt- och kärlsjukdomar, psykologisk ohälsa och fetma. (Folkhälsomyndigheten 2013; Riddoch, Savage, Murphy, Cran, & Boreham, 1991). Folkhälsomyndigheten (2013) anbefaller att hälsofrämjande fysisk aktivitet hjälper människor att leva ett oberoende och långt liv och forskning visar dessutom att aktiva vanor som etableras hos barn ger en större chans att aktiva vanor bibehålls i vuxen ålder (Telama, Yang, Viikari, Valimaki, Wanne & Raitakari, 2005). Rekommendationer kring rörelse för barn mellan 5-17 år omfattar 60 minuter måttlig till intensiv fysisk aktivitet varje dag (World Health Organisation, 2010). Trots tydligheten kring rekommendationerna så är endast hälften av svenska ungdomar regelbundet aktiva (Riksidrottsförbundet, 2009). Forskning visar att fysisk aktivitet minskar redan hos barn som passerat fem års ålder (Cooper et al., 2015). Dessutom har Ntoumanis, Thogensen-Ntoumani & Barkoukis (2009) funnit att barns inre motivation till fysisk aktivitet börjar minska vid liknande ålder.

Eftersom motivation och aktivitet hos barn minskar kring samma åldersspann kan det vara möjligt att påverkan av barns motivation kan vända trenden. Ntoumanis & Standage (2009) påvisar att undervisning gjord utifrån Self-determination theory påverkar elevers och lärares motivation positivt. Det går alltså att påverka elevers motivation vilket i längden kan leda till högre fysisk aktivitet (Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk & Haerens, 2014).

Trots den mångåriga utbildningen som lärare har att förlita sig på så kvarstår problemet med avsaknad av motivation och inaktiva elever både under och efter skoltiden (Redelius, 2004). Denna litteraturstudie vill se effekterna av autonomistödande undervisning på lärare och

elever. Lärarens väg till att motivera elever till fysisk aktivitet blir därför ett relevant ämne för framtida lärare men även för lärare som varit aktiva i yrket under längre tid.

Syfte

Syftet med litteraturstudien är att systematiskt sammanställa de autonomistödande interventioner som genomförts i ämnet idrott och hälsa för att sammanfatta det aktuella kunskapsläget. Mer specifikt kommer följande frågeställningar att vara i fokus:

Frågeställningar

- Går det att utbilda lärare att bli mer autonomistödande?
- Vilka effekter har interventionerna på elever?
- Vilka effekter har interventionerna på lärare?

Bakgrund

Nedan kommer grunderna inom Self-determination theory (SDT) (Deci & Ryan, 1985) att beskrivas med dess teoretiska ramverk kring motivation och motivationsregleringar. Vidare beskrivs tidigare forskning inom autonomistöd och vilka kunskapsluckor som identifierats.

Teoretiskt ramverk

Self-determination theory är en makroteori om människans personlighet och motivation, rörande medfödda psykologiska behov och inneboende tillväxttendenser. Teorin innebär att en individs beteende måste vara självbestämmande och av egen vilja för att vara optimalt motiverande. SDT fokuserar på till vilken grad en individs beteende är självmotiverat och självbestämt (Deci & Ryan, 2002).

Inom SDT (Deci & Ryan, 2000) finns det tre psykologiska behov som anses vara inneboende hos alla människor. Dessa behov är autonomi, kompetens och tillhörighet. Om behoven delvis är tillgodosedda och likvärdiga i sin uppfyllelse så nås en *behovstillfredsställelse*. Skulle behoven ej vara tillgodosedda eller ojämnt uppfyllda upplever personen en behovsfrustration. Det blir därför viktigt att se behoven som en helhet som står i relation till varandra. *Autonomi* är känslan av att vara initiativtagare och behålla kontrollen över sitt eget liv. Personer som upplever autonomi styr över sina egna handlingar och har en delaktighet i beslut som påverkar individen. För att känna autonomi bör även beteenden i vardagen återspeglas av en stor frivillighet. Tvång och måsten verkar negativt på autonomi och bör därför undvikas. *Kompetens* innebär att kunna interagera med omgivningen på ett sätt som ger en känsla av att personen har kontroll över det som sker. Det ska finnas en kompetens som ger trygghet i det som personen företar sig. Kompetens innebär också att ha en förståelse för sitt eget görande och ha rätt verktyg till utförandet. *Tillhörighet* har att göra med att känna anknytning till sin omgivning och att vara accepterad av sina jämlingar. Relationerna i livet ska karaktäriseras av en likvärdighet och ömsesidig uppskattning. Individen ska också känna närhet och trygghet.

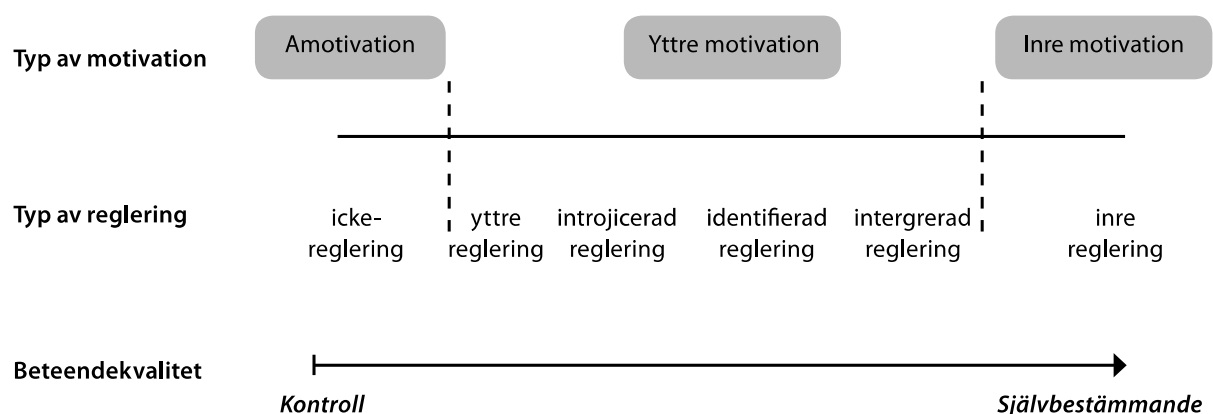
Skulle alla behoven vara uppfyllda nås optimal psykologisk funktion vilket innebär ett hälsotillstånd där individen har möjlighet att växa och utvecklas. (Deci & Ryan, 2000)

Inom SDT specificeras tre stycken behovsstödjande miljöer som ska främja människors psykologiska behov för autonomi, kompetens och tillhörighet. Dessa är *autonomistöd*, *interpersonell involvering* och *struktur* (Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2010). *Autonomistöd* innebär ett beteende där individen visas respekt, tillåts frihet av val, acceptans rörande känslor och uppmuntran av önskningar (Deci & Ryan, 1987). *Autonomistöd* kan kategoriseras i fem punkter där läraren tillhandahåller meningsfulla förklaringar till aktiviteterna, tillåter negativa känslor, använder sig av ett icke kontrollerande språk, tillhandahåller valmöjligheter och fostrar inre motivation (Su & Reeve, 2001). Stefanou, Perencevich, DiCintio & Turner (2004) väljer att dela in autonomistöd i tre olika kategorier. Den första är *organisatoriskt autonomistöd* vilket kan innebära att eleverna får välja grupper, ta ansvar för inlämningsdatum, bestämma regler för klassrummet och välja sittplats. Den andra kategorin är *autonomistöd kring tillvägagångssätt*. Då får eleverna välja lektionsmaterial, examinationstyp, diskutera sina behov och hantera material. Den tredje och sista är *kognitivt autonomistöd* som innebär att låta eleverna diskutera strategier och lösningar, dela kunskap, lösa problem på egen hand, få möjlighet att göra fel, debattera, få feedback och ställa frågor till en lyssnande lärare. Med *interpersonell involvering* syftar man på individens möjlighet att känna tillhörighet när de interagerar i en social miljö som erbjuder omsorg, fostran och värme. En lärare som är *interpersonellt involverad* lägger ned tid och energi på sina elever (Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2010). Att skapa *struktur* innebär att de finns tydliga riktlinjer och förväntningar (Aelterman, Vansteenkiste, Van den Berghe, De Meyer & Haerens, 2014). Tessier, Sarrazin & Ntoumanis (2010) tar också upp att *struktur* innebär att tydliggöra mål, ge feedback och uppmuntra elevers insats och framgång.

Van den Berghe et al. (2014) ser på motivation som en följd av upplevd behovstillfredsställelse. Roberts (2001) beskriver motivation som en sammankoppling av *riktning*, *intensitet* och *duration*. Alltså i vilken riktning som en individ lägger sin ansträngning. Det skulle kunna innebära val av aktivitet eller vilket beslut som tagits. Intensitet blir ett mått på ansträngningens storlek. Duration avgör hur länge beteendet bibehålls. En individs motivation blir alltså beroende av dessa tre delar. Inom SDT fokuseras det på vilken typ av motivation som en individ upplever och inte storleken på motivationen. Fokus ligger således på kvalitén på motivation. Uppdelningen är följande: *amotivation*, *yttre motivation* och *inre motivation*. Vilken typ av motivation som en person upplever styrs av motivationsregleringar (se Figur 1.) Regleringarna brukar delas in efter hur kontrollerad individen känner sig och sträcker sig därför från väldigt kontrollerad till ett stort självbestämmande. Regleringarna följer nedan med viss anknytning till hur de återspeglas i idrottsundervisningen och elevernas beteende i förhållande till deltagandet i undervisningen. Regleringarna har beskrivits av Deci & Ryan (2000) och Josefsson & Lindwall, (2010).

Amotivation styrs av *ickereglering* där beteendet bibehålls vare sig av individen eller auktoriteter. Det finns en total ovilja till aktivitet och personen saknar motivation och skälen, eller förståelsen, till att aktivera sig finns inte. Elever med ickereglering dyker troligtvis inte

upp på idrottsundervisningen. Yttre motivation styrs av följande regleringar. *Yttre reglering* är den mest kontrollerande formen av motivationsreglering. Här infinner sig ett beteende enbart för att fortsätta kunna ta del av en belöning, för att motsvara någon annans krav eller för att undvika bestraffning. Elever med yttre reglering deltar kanske i idrottsundervisningen enbart för att uppnå ett visst betyg eller för att nå ett särskilt mål. Det kan också vara av rädsla för vad föräldrar, vänner eller lärare skulle göra om de inte deltog. Det finns ingen egen vilja att bibehålla beteendet utan det är enbart omgivningens krav som styr elevens handlande. Vid *introjicerad reglering* påverkas inte individen av någon. Blir en uppgift inte genomförd är det individen själv som står för skuldbeläggandet. Förståelsen och tron på varför något ska göras finns inte utan det är enbart för att någon annan sagt det. Elever med denna typ av reglering har troligtvis inte fått ett tillfredsställande svar på varför fysisk aktivitet och idrott och hälsa är viktigt utan deltar enbart därför att det är en del i skolans undervisning. Individer med *identifierad reglering* har träning och fysisk aktivitet som en naturlig del av livet och vardagen men den sanna glädjen finns inte. Istället används argument som: jag måste träna för att inte gå upp i vikt eller träna är nyttigt så det måste göras. Det som kännetecknar elever med identifierad reglering är att de med all säkerhet dyker upp på idrottslektionerna men har inte så stort intresse. *Integrerad reglering* är ett överensstämmande mellan beteendet och individens värderingar. Eftersom beteendet matchar centrala tankar och övertygelser i livet finns även en stor sannolikhet att beteendet består. Elever med en integrerad reglering skulle troligtvis kunna motivera fysisk aktivitet med att: lika väl som att kroppen behöver mat och sömn så behöver kroppen röra på sig. Inre motivation styrs av *inre reglering* vilket är en autonom motivation som grundar sig i intresse, glädje och positiva känslor. Elever som har en inre reglering värdesätter starkt fysisk aktivitet och drivkraften är den inre glädjen. (Deci & Ryan, 2000)

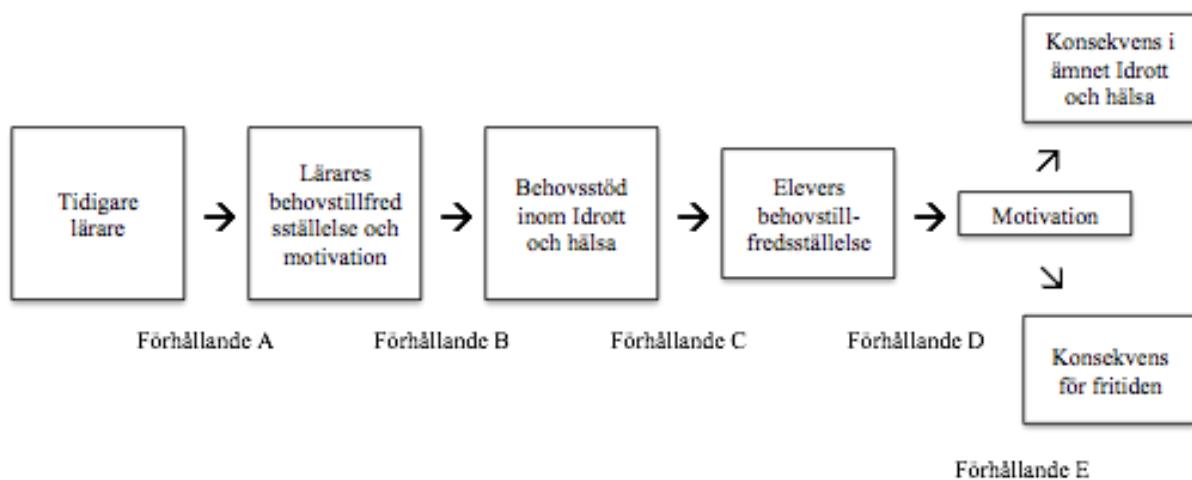


Figur 1. Linjär modell över motivationstyp, dess regleringar och grad av självbestämmande (Josefsson & Lindwall, 2010).

Tidigare forskning

Den grund som majoriteten av forskningen kring SDT vilar på härstammar från Deci & Ryan (1985). De beskriver utförligt ramverket kring SDT och alla dess begrepp. Att sedan anknyta SDT till idrott och hälsa går att göra på ett flertal sätt. I Figur 2 går det att se hypotetiska samband som framlagts och belysts då SDT kopplats till idrottsundervisning. Kedjan startar i

tidigare lärares påverkan på lärares behovstillfredsställelse och motivation till yrket. Lärarna kan senare komma att påverka elevernas behovsstöd i idrottsundervisningen. Ökat behovsstöd kan tänkas leda till att eleverna upplever en behovstillfredsställelse. Detta skulle, i enlighet med SDT, kunna främja självbestämmande motivation som skulle kunna leda till ökad delaktighet i idrottsundervisningen och/eller ökad fysisk aktivitet på fritiden. Mellan år 2000 och 2010 publicerades 74 artiklar kring SDT som även hade anknytning till idrottsämnet. Dessa artiklar fokuserade på olika delar i motivationssekvensen (Figur 2). De publicerade artiklarna hade olika infallsvinklar då de valde att studera olika delar i motivationssekvensen. Artiklarna gav en samlad bild som kunde bekräfta det undersökta sambandet. (Van den Berghe et al., 2014)



Figur 2. Motivationssekvens som visar troliga förhållanden mellan SDT och undervisning i idrott och hälsa (Van den Berghe et al., 2014).

Det har gjorts tvärsnittsstudier kring hur lärares kommunikation gentemot eleverna bör gå till för att verka motiverande. Bland annat så undersökte Dupont, Carlier, Gerard & Delens (2009) vilken typ av kommunikation och förhandlingsteknik som eleverna upplevde som mest autonomistödande. Den första förhandlingsteknik som undersöktes var distributiv förhandling vilket innebär att läraren alltid får sin vilja igenom och bestämmer lektionens skeende. Den andra tekniken var integrativ förhandling där en kompromiss eftersträvas så att båda parter upplever att de fått sin vilja igenom. Det uppstår en ömsesidig tanke om att den egna viljan uppfyllts (Walton & Mckersie, 1991). Följden av studien blev att de elever som fick en lärare med en integrativ förhandlingsteknik upplevde ett större autonomistöd. Vidare, i enlighet med motivationssekvensen, (Figur 2. Van den Berghe et al., 2014) så ökade elevernas intention till fysisk aktivitet på fritiden. Detta har även undersökts av Standage, Duda & Ntoumanis (2003) som studerade hur ett SDT-inspirerat motivationsklimat påverkade elevernas inställning till idrott och hälsa. Även där blev följderna av autonomistöd ökad behovstillfredsställelse, förhöjd motivation och ökad fysisk aktivitet.

Kunskapsluckor

Av de 74 studierna som sammanställts i studien av Van den Berghe et al. (2014) så var det bara tre som var interventionsstudier där lärare tränades i att undervisa på ett mer autonomistödande sätt. Alla tre studier gav positiva resultat och bekräftade motivationssekvensen i ett eller flera steg (Van den Berghe et al., 2014) men faktum kvarstår att det endast var tre av de 74 artiklarna som var interventionsstudier. Det hade därför varit önskvärt med fler interventionsstudier och sammanställningar kring följderna av dessa för att kunna använda kunskapen i praktiken och i utbildningen av nya lärare i framtiden. Vid sammanställningen av de 74 studierna kring SDT så framgick det tydligt att flertalet studier fokuserar på autonomistöd kontra kontroll. Därför glöms ofta övriga begrepp inom autonomistöd bort. Få artiklar nämner något om hur struktur och interpersonell involvering påverkar autonomistödet och elevers behovstillfredsställelse (Van den Berghe et al., 2014). Eftersom fler interventioner har tillkommit sedan Van den Berghes et al. (2014) artikel så blir en kunskapslucka att det inte finns några aktuella systematiska sammanställningar kring autonomistödande interventioner. Då ett antal interventionsstudier kring autonomistöd genomförts hade det gett värdefull framtida kunskap om dessa kunde sammanställas. Det är förhoppningsvis den kunskapslucka som denna litteraturstudie kommer fylla.

Metod

Datainsamling

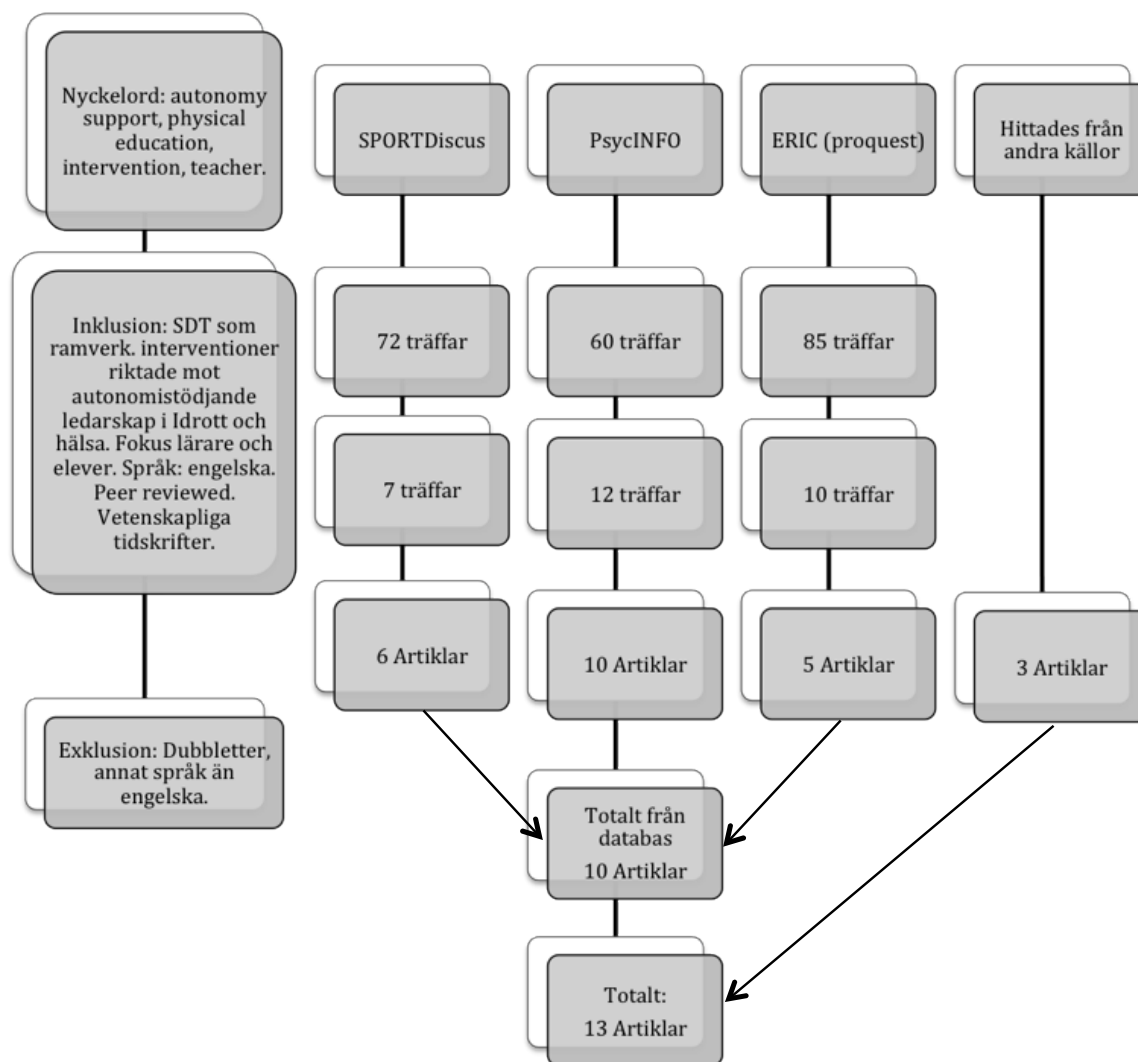
En övergripande sökning genomfördes kring elevers motivation till fysisk aktivitet under idrottsundervisning med inriktning mot lärares beteende och hur det påverkar elevers motivation. I enlighet med Wright et al. (2007) användes flera databaser för att täcka in de områden som undersöktes. Tre databaser valdes ut då de representerar huvudämnena: Psykologi (PsycINFO), pedagogik (ERIC) och idrottsvetenskap (SPORTDiscus) vilka är centrala för litteraturstudien. Psykologi på grund av att SDT är en teori inom psykologi. Pedagogik och idrottsvetenskap då författarna av dessa litteraturstudier är blivande lärare. Vidare efterforskning med sökorden "autonomy support" och "physical education" genererade 85 träffar i ERIC och 72 i SPORTDiscus. Träffarna på PsycINFO var 197 och för att få mer relevanta artiklar lades ordet "teacher" till vilket resulterade i 60 artiklar.

Ämnet idrott finns inte i Sverige utan ämnet heter idrott och hälsa. En korrekt översättning av det är "Physical education and health". Namnet "Physical education" användes då det är den mest likvärdiga benämningen på idrott och hälsa på engelska. Diskussioner med L. Jonsson (personlig kommunikation, 17 sep, 2015) ledde till att litteraturstudien inriktades på interventioner som är gjorda utifrån SDT. En systematisk sammanställning av studier på interventioner kring autonomistöd blev målet. Ett ytterligare inklusionskriterie i sökningen blev då "intervention". De slutgiltiga sökorden som är litteraturstudiens nyckelord är "autonomy support, motivation, physical education, teacher och intervention". Var och en av författarna i litteraturstudien utgick från samma nyckelord och letade i alla tre databaserna för

att sedan jämföra resultaten inbördes i avsikt att fastställa att ingen intervention missades. Författarna gjorde sökningen oberoende av varandra i enlighet med Wright et al. (2007).

Inklusionsskriterierna (se Figur 3), utöver nyckelorden, är att artiklarna ska vara refereegranskade, skrivna på engelska, utgå från SDT, behandla autonomistödjande ledarskap på idrottslektioner, behandla effekten på elever och vara publicerade i vetenskapliga tidsskrifter. Författarna har använt sig av tillgängliga funktioner i databaserna för att förhålla sig till dessa kriterier. Författarna använde sig också av "autonomy support" som nyckelord vilket i kombination med de andra nyckelorden uteslutande gav artiklar utifrån ett SDT-ramverk. Exklusionskriterier var: dubletter och annat språk än engelska. Litteraturstudiens nu tydliga inklusions- och exklusionskriterier är i enlighet med Wright et al. (2007).

I figur 3 kan resultaten av sökningen med nyckelorden ses. SPORTdiscus genererade åtta träffar, PsycINFO tolv och ERIC tio. Efter att alla interventioner sorterats ut och dubletter tagits bort återstod tio artiklar. Efter kontakt med handledaren tillkom två artiklar som utgjorde en intervention (Rosecranz et al., 2012; Lonsdale et al., 2013). Genom en tidigare litteraturstudie av Su & Reeve (2011) tillkom ytterligare en intervention (Chatzisarantis & Hagger, 2009). Totalt innehåller litteraturstudien tretton artiklar som utgör tolv interventioner. En kvalitetsundersökning av alla artiklar utfördes. Bilaga 2 (Göteborgs universitet, 2015) användes och resultatet är beskrivet i metodtabellen (Tabell 1). De frågor som fick nej är presenterade med ett minustecken (-) i tabellen och de frågor som ej besvarades nämns också i tabellen under rubriken "kvalité". Varje författare hade huvudansvar för de artiklar de förde in i metodtabellen. Vid oklarheter under kvalitetsgranskningen fördes en dialog mellan författarna. Om det kvarstod frågetecken rådfrågades handledare.



Figur 3: Ett flödesschema som ger översikt på datainsamlingen till litteraturstudien.

Databearbetning

För att få en överblick över artiklarna skapades metodtabellen (Tabell 1). I metodtabellen beskrivs varje intervention, deras syfte, deltagare, interventionsinnehåll, mätinstrument och kvalitetsprocent. Varje författare i litteraturstudien ansvarade för fyra artiklar och såg till att dess data överfördes korrekt in i metodtabellen. Utifrån frågeställningarna i syftet utvecklades fem parametrar att undersöka i interventionerna; observerat behovsstöd, elevers upplevda autonomistöd från läraren, elevers behovstillfredsställelse, elevers motivation och fysisk aktivitet (hos eleverna). Dessa parametrar utgör rubrikerna i resultattabellen (Tabell 2) där även en kolumn nämnd "övrigt" finns för övriga resultat. Detta för att ge en tydlig överblick över vilka artiklar som tar upp vilka parametrar. I tabell 1 ansvarade varje författare för ett antal artiklar, som nu benämns som varje författares huvudartiklar. Varje författare markerade relevant information i respektive artikel för att underlätta sökningen av resultaten för nästa författare.

Först ansvarade författarna för raderna till deras egna huvudartiklar och svarade på alla parametrar för dem. När resultaten sammanställdes i Tabell 2 ansvarade författarna för två kolumner och dess parametrar. Detta gjorde då att resultaten i tabellen dubbelkollades.

Därefter sammanställde varje författare resultatet för den parameter och kolumn de ansvarade för i text. Denna process utfördes gemensamt så att oklarheter hela tiden kunde tas upp och diskuteras.

Tabell 1 Metodtabell

Referens	Syfte	Deltagare ¹	Interventionsinnehåll	Tid	Mätinstrument ²	Kvalité ³
Aelterman, Vansteenkiste, Van den Berghe, De Meyer & Haerens (2014)	Att undersöka om lärare kan lära sig att använda sig av autonomistödjande undervisningsstrategier.	Antal lärare: 39 (31 M, 8 K) Medelålder: 38,51 Antal elever: 669 (424 M, 245 K) Medelålder: 14,58 Belgien	1 dags träning uppdelad på 3 olika workshops. Del 1: Introduktion inom SDT och behovsstöd. Del 2: Struktur och autonomistödjande lektionsstrategier. Del 3: Rollspel kring motivationsstrategier.	3 månader	Filmning TASCQ Observations-schema Belief questionnaire	94 % -Fr. 6 Ej bes. fr. 4
Chatzisarantisa & Hagger (2009)	Att utveckla och utvärdera hur en intervention inom SDT kan förändra elevers intention till fysisk aktivitet på fritiden.	Antal lärare: 10 (5 M, 5 K) Medelålder: 27 Antal elever: 215 (106 M, 109 K) Medelålder: 14,84 England	3 dagars utbildning. Varje tillfälle varade i 3 timmar. Rollspel med en rekommenderad undervisningsteknik. Lärarna blev även bedömda och fick feedback av en expert inom SDT.	5 veckor	LTEQ LCQ	88 % -Fr. 5 Ej bes. fr. 4
Cheon & Reeve (2013)	Att se om fördelarna med ett interventionsprogram bestod ett år senare.	Antal lärare: 17 (11 M, 6 K) Ålder: i.u. Antal elever: 953 (486 M, 467 K) Ålder: i.u. Sydkorea	Ingen ny utbildning gavs till lärarna i experimentgruppen. Året innan hade de fått en utbildning (se Cheon, Reeve & Moon, 2012).	18 veckor	Follow-up questionnaire Study questionnaire	94 % -Fr. 7

¹ M=Man K=Kvinna

² För förtydligande av mätinstrumenten: se bilaga 1.

³ Frågorna som är presenterade är de frågor från bilaga två med negativt svar. Ej besvarade frågor är också nämnda.

Referens	Syfte	Deltagare	Interventionsinnehåll	Tid	Mätinstrument	Kvalité
Cheon, Reeve & Moon (2012)	Att genom en intervention hjälpa idrottslärare att vara mer autonoma i deras ledarskap.	Antal lärare tot: 21 (14 M, 7 K) medelålder 30,5 Lärarerfarenhet 4.1 år Antal elever: Först 1,430 Efter bortfall 1,158 (608 M, 550 K) Årskurs: Högstadiet/ Gymnasiet Experimentgrupp: 10 lärare Sydkorea	Del 1: Början på terminen en tre timmar lång workshop med diskussion kring autonomi, kontroll och empiriskt understöd för att autonomistöd är bra. Del 2: 6 veckor: 2 timmar lång lektion kring autonomistöd och chans till frågor och en reflekterande diskussion kring lärarnas upplevda förändringar. Del 3: 6 veckor senare, terminens slut. Gruppdiskussion och svar på frågor.	12 veckor	Raters Sheet LCQ (6) CTS Student questionnaire PLOC Measure of future intentions	94 % -Fr. 7
Cheon, Reeve, Yu & Jang (2014)	Att undersöka hypotesen om lärare själva nyttjas av att använda sig av ett autonomistödjande lärarbeteende.	Antal lärare: 27 (20 M, 7 K) Antal elever: Först 1312 Efter bortfall 1229 (688 M, 541 K) Årskurs: Lågstadiet/Gymnasiet Sydkorea	Autonomy-supportive intervention program (ASIP) för lärare var indelat i tre delar. Del 1: En tre timmar lång workshop som inkluderade en powerpointpresentation och gruppdiskussion. Del 2: Två timmar lång lektion (vecka 4 eller 5) som började med en powerpointpresentation följt av gruppdiskussioner. Del 3: Två timmar lång lektion (vecka 10 eller 11) där lärare presenterade fallstudier följt av gruppdiskussioner.	18 veckor	Raters Sheet LCQ CTS Student questionnaire BPNS	94 % -Fr. 6

Referens	Syfte	Deltagare	Interventionsinnehåll	Tid	Mätinstrument	Kvalité
Cheon & Reeve (2015)	Att designa och implementera en lärarbaserad intervention som ska utveckla lärares motivationsstrategi vilket skulle kunna öka elevers behovstillfredsställelse och minska deras behovsfrustration.	<p>Antal lärare: 16 (11 M, 5 K) Medelålder: 33,5 Lärarerfarenhet 5,5 år Antal elever: Först 628 Efter bortfall 598 (277 M, 321 K) Årskurs: Högstadiet/Gymnasiet</p> <p>Sydkorea</p>	<p>Autonomy-supportive intervention program (ASIP) för lärare var indelat i tre delar.</p> <p>Del 1: En tre timmar lång workshop som inkluderade en powerpointpresentation och gruppdiskussion.</p> <p>Del 2: Två timmar lektion där läraren fick läsa igenom fyra fallstudier som behandlade amotivation följt av en gruppdiskussion.</p> <p>Del 1 och 2 var på samma dag två veckor innan skolstart.</p> <p>Del 3: Två timmar lektion som började med en Powerpointpresentation följt av en gruppdiskussion.</p>	Februari-Augusti	<p>Raters Sheet</p> <p>LCQ (6)</p> <p>CTS</p> <p>Student questionnaire</p>	<p>94 %</p> <p>-Fr. 6</p>
<p>Rosenkranz, Lubans, Peralta, Bennie, Sanders & Lonsdale, (2012)</p> <p>+ Lonsdale, Rosenkranz, Sanders, Peralta, Bennie Jackson, Taylor & Lubans (2013)</p>	Att jämföra effekten av tre motivationsstrategier på elevers fysiska aktivitet.	<p>Antal lärare: 16 (i.u. M, i.u. K)</p> <p>Antal elever: 308 (i.u. M, i.u. K) Ålder: Årskurs 8 Fritt val: 4 klasser 71 elever</p> <p>Erbjuder val 4 klass 77 elever</p> <p>Relevans val: 4 klasser 60 elever</p> <p>Kontrollgrupp: 4 klasser 80 elever</p> <p>Australien</p>	Möte med forskare i cirka 20 minuter där lärarna tränades i den tilldelade motivationsstrategin samt fick riktlinjer för genomförandet av lektionerna.	Oktober-December	<p>SMS²</p> <p>TASCQ</p> <p>Accelerometrar</p>	<p>94 %</p> <p>-Fr. 7</p> <p>Ej bes. fr. 4</p>

Referens	Syfte	Deltagare	Interventionsinnehåll	Tid	Mätinstrument	Kvalité
Perlman (2012)	Att undersöka hur en motivationshöjande undervisningsmetod påverkar lärarstudenter och deras autonomistöd gentemot eleverna.	Antal lärare (studenter): 50 (34 M, 16 K) Antal elever: 25 klasser, 19-27 elever i varje. Årskurs: Gymnasiet Australien	16 veckors metodkurs varav 4 veckor där lärarstudenterna skulle planera och utföra en lektionsserie utifrån Sport Education Model eller Skill-Drill-Game.	4 veckor	Observations- verktyg LCQ SMS ¹	80 % -Fr. 5, 6, 7 Ej bes. fr. 4, 16
Perlman (2013)	Att se hur en förändrad social kontext i klassrummet påverkar elevernas fysiska aktivitet under lektionstid.	Antal lärare: 1 Ålder: i.u. Antal elever: 84 (M 40, K 44) Ålder: 16,25 Australien	Utbildning uppdelad i 3 delar. Del 1: 5 dagars workshop kring instruktionsbeteenden för att verka autonomistödjande, kontrollerande och balanserad. Del 2: Läraren konstruerade 12 lektioner för vardera instruktionsbeteende. Dessa implementerades som ett test för att se så att instruktionsbeteendet var korrekt. Del 3: Den faktiska implementationen.	12 lektioner	LCQ SMS ¹ Observations- verktyg TSOI	93 % -Fr. 6 Ej bes. fr. 4, 16
Perlman (2015)	Att undersöka påverkan av en intervention på lärarstudenters undervisningsbeteende och motivationsresponsen från deras elever.	Antal lärarstudenter: 62 (32 M, 30 K) Experimentgrupp: 31 Kontrollgrupp: 31 Antal elever: 752 (384 M, 368 K) Ålder: Årskurs 9 USA	Träningsprogram fokuserat på autonomistödjande lärarbeteende. Lektioner både på campus och praktisk erfarenhet. Träningsprogrammets innehåll var uppdelat i tre delar. 1. Att få en förståelse för Self-determination theory's principer. 2. Information om fördelarna med en autonomistödjande undervisning för eleverna. 3. Möjlighet att träna och utveckla sina stödjande undervisningsmetoder.	8 lektioner	PIS LCQ SMS ¹	93 % -Fr. 6 Ej bes. fr. 4, 16

Referens	Syfte	Deltagare	Interventionsinnehåll	Tid	Mätinstrument	Kvalité
Tessier, Sarazin & Ntoumanis (2010)	Att testa effekterna av ett multidimensionellt motivationsbaserat träningsprogram för lärare i idrott och hälsa på deras lärarbeteende och effekten på deras studenters motivation och psykologiska behovstillfredsställelse.	<p>Antal lärare: 3 (1 M, 2 K)</p> <p>Antal elever: 185 (83 M, 109 K)</p> <p>Medelålder: 16,56</p> <p>Årskurs 9-11</p> <p>Frankrike</p>	<p>Lärarna genom gick en halvdags utbildning.</p> <p>Introducerades till SDT och fick, med hjälp av forskarna, analysera sina egna och andras lektioner utifrån filmmaterialet under interventionen.</p>	3 lektioner	<p>Filmning</p> <p>Observationsblad</p> <p>BPNS</p> <p>EMEP</p>	<p>73 %</p> <p>-Fr. 2, 5, 6, 8.</p> <p>Ej bes. fr. 4, 16</p>
Tessier, Sarazin & Ntoumanis (2008)	Att testa effekterna av ett autonomistödjande träningsprogram på lärarbeteende och göra lärarna medvetna om fördelarna med ett autonomistödjande lärarbeteende på elevers motivation och beteende.	<p>Antal lärare: 5 (3 M, 2 K)</p> <p>Ålder 29-40</p> <p>Antal elever: 96 (49 M, 47 K)</p> <p>Ålder: 14.6 (12-19)</p> <p>Experiment grupp 2 lärare (1M, 1K) 34 elever</p> <p>Frankrike</p>	<p>Del 1. Innan interventionen gavs ett seminarium om autonomistödjande ledarskap och SDT.</p> <p>Del 2. Efter varje lektion fick lärarna feedback genom filmmaterialet som samlades in.</p>	8 lektioner	<p>Filmning</p> <p>TOG</p> <p>SMS¹</p> <p>AMS</p>	<p>87 %</p> <p>-Fr. 5, 6, 8</p> <p>Ej bes. fr. 4, 16</p>

Resultat

Nedan följer litteraturstudiens resultat utifrån frågeställningarna i syftet. Resultatet är uppdelat i enlighet med rubrikerna i Tabell 2: observerat behovsstöd, lärarens upplevda effekt av autonomistöd, elevers upplevda autonomistöd, elevers behovstillfredsställelse, elevers motivation och fysisk aktivitet. Resultatdiskussionen följer enligt samma struktur.

Går det att utbilda lärare att vara mer autonomistödjande?

Observerat behovsstöd

Av de tolv interventioner som analyserades var det nio stycken som tar upp observerat autonomistöd hos lärare (Aelterman et al., 2014; Cheon et al., 2012; Cheon et al., 2014; Cheon & Reeve, 2015; Lonsdale et al., 2013; Perlman, 2012, 2015; Tessier et al., 2008, 2010). Av dessa visar samtliga att det observerade autonomistödet hos lärarna ökade. Lonsdale et al. (2013) hade tre experimentgrupper och resultaten där visar att autonomistödet ökade hos lärare som gav elever valmöjligheter eller fritt val. Resultaten var oförändrade där läraren beskrev aktiviteternas relevans för eleverna. I Tessier et al. (2008) är den observerade kontrollen av lärarens beteende i undervisningen oförändrad. I Cheon & Reeve (2015) och Perlman (2012, 2015) visar resultaten att den observerade kontrollen i lärarens beteende minskade. Den observerade strukturen undersöks i tre av de tolv artiklarna (Aelterman et al., 2014; Cheon & Reeve, 2015 & Tessier et al., 2010). I Aelterman et al. (2014) visar resultatet att strukturen varken ökar eller minskar. I Cheon & Reeve (2015) och Tessier et al. (2010) visar resultaten att strukturen ökar. Gällande den observerade interpersonella involveringen var det fyra interventioner som undersökte detta. Samtliga fyra interventioner (Cheon & Reeve, 2015; Perlman, 2013; Tessier et al., 2008, 2010) visar att den observerade interpersonella involveringen ökade.

Av resultaten går det att dra slutsatsen att lärare kan höja sitt autonomistödjande beteende. I de fall då interventionerna visar resultat på observerat autonomistöd visar samtliga att autonomistödet ökade. Värt att uppmärksamma är att längden av interventionerna är olika men att det inte verkar spela roll då autonomistödet ökade i samtliga interventioner där resultat presenteras. Resultaten visar även på att ett kontrollerande beteende från lärarna går att minska med hjälp av autonomistödjande interventioner, dock inte i alla fall. Angående den observerade strukturen och interpersonella involveringen visar resultaten på att dessa går att höja med autonomistödjande interventioner. En intervention visar på att strukturen varken ökade eller minskade, samma sak kan sägas för en intervention angående observerad kontroll.

Vilken effekt har autonomistödjande undervisning på lärare?

Lärares upplevda effekt av autonomistöd

Av tolv interventioner tar en intervention upp lärares upplevda effekt av ett mer autonomistödjande beteende. Cheon et al. (2014) visar på en positiv effekt sett till behovstillfredsställelse och självbestämmande motivation hos lärare. Även en ökning av

lärares inre motivation att utvecklas i sin profession ökade samt den upplevda effektiviteten vid instruktion. Yttre motivation till lärarens upplevda lärarutveckling var oförändrad.

Vilken effekt har autonomistödjande undervisning på elever

Elevers upplevda autonomistöd

Av de tolv interventioner som analyserats är det tio stycken som tar upp elevers upplevda autonomistöd från läraren (Aelterman et al., 2014; Chatzisarantisa & Hagger, 2009; Cheon et al., 2012; Cheon et al., 2014; Cheon & Reeve 2013, 2015; Lonsdale et al., 2013; Perlman, 2012, 2013, 2015). Av dessa visar samtliga interventioner att elevers upplevelse av lärarnas autonomistödjande beteende ökar. Av de tio interventioner som tar upp elevers upplevelse av autonomistöd är det fyra (Cheon et al., 2012; Cheon et al., 2014; Cheon & Reeve 2013, 2015) som visar resultat på att utöver det att elever upplever lärarna som mer autonomistödjande så upplever de dem även som mindre kontrollerande. Resterande interventioner visar inga resultat om elevers upplevelse av ett kontrollbeteende från lärarna.

Elevers upplevda behovstillfredsställelse

Sju av artiklarna studerar elevers upplevda behovstillfredsställelse (Cheon et al., 2012; Cheon et al., 2014; Cheon & Reeve, 2013, 2015; Lonsdale et al., 2013 & Tessier et al., 2010). Resultaten ser lite olika ut på grund av att en författare (Cheon et al. 2014) väljer att endast bedöma total behovstillfredsställelse medan andra författare delar upp behovstillfredsställelsen i autonomi, kompetens och tillhörighet. Sett till total behovstillfredsställelse så ser Cheon et al., (2014) att en autonomistödjande intervention ger en ökning av detta. Övriga författare (Cheon et al., 2012; Cheon & Reeve, 2013, 2015; Lonsdale et al., 2013 & Tessier et al., 2010) delar upp behovstillfredsställelsen i autonomi, kompetens och tillhörighet. En ökning av elevers upplevda autonomi som behov bekräftas i Cheon et al. (2012) & Cheon & Reeve (2013, 2015). Tessier et al. (2010) ser ingen signifikant ökning av den upplevda autonomin. Lonsdale et al. (2013) har tre experimentgrupper utifrån kategorierna relevans, valmöjlighet och fritt val. Den upplevda autonomin ökade i grupperna med valmöjlighet och fritt val men förblev oförändrad i gruppen som erbjöds relevans.

Elevers kompetens ökade i tre artiklar (Cheon et al., 2013; Cheon et al., 2012 & Cheon & Reeve, 2015). Lonsdale et al. (2013) ser en minskning i kompetens i relevans- och fritt valgruppen medan kompetensen ökade i gruppen som erbjöds valmöjlighet. Tessier et al. (2010) såg ingen ökning i behovstillfredsställelsen sett till elevers kompetens.

Tillhörighet ökade av autonomistödjande interventioner i tre artiklar (Cheon & Reeve, 2013; Cheon et al., 2012 & Tessier et al., 2010). Lonsdale et al. (2013), med sina tre olika experimentgrupper, såg en ökning av tillhörighet i grupperna med valmöjlighet och fritt val. Däremot minskade behovstillfredsställelsen kring tillhörighet i gruppen som enbart erbjöd relevans.

Av resultatet går det att dra slutsatsen att den observerade behovstillfredsställelsen ökade hos eleverna tack vare större autonomistöd. Behovstillfredsställelse tycks dock vara komplicerat att mäta då hänsyn ska tas till de tre faktorerna: autonomi, kompetens och tillhörighet. Alla studier kan inte bekräfta tydliga ökningarna på dessa tre faktorer men sammantaget går det att förstå att autonomistöd påverkar behovstillfredsställelsen positivt. Detta bekräftar förhållande C i motivationssekvensen av Van Den Berghe (2014). Värt att ta i beaktning är att interventionernas längd varierar och att behovstillfredsställelsen hos elever kräver tid för att påverkas positivt.

Elevers motivation

Nio av tolv interventioner är relevanta i avseende till motivation under idrottslektioner. Fem av dessa (Chatzisarantisa & Hagger, 2009; Cheon & Reeve, 2013; Perlman, 2013, 2015; Tessier, 2008) visar på en ökad självbestämmande motivation. Cheon & Reeve (2015) har ingen uppgift på självbestämmande motivation men påvisar en minskad amotivation.

Tre interventioner (Cheon et al., 2012; Lonsdale et al., 2013; Perlman, 2012) visar på oförändrad självbestämmande motivation. I Tessier (2010) delas självbestämmande motivation upp i olika grader och visar att elevers inre motivation är oförändrad och yttre samt amotivation är minskad. Cheon et al. (2012) visar på oförändrad amotivation i experimentgruppen.

Ovanstående resultat visar alltså att ett autonomistödande ledarskap kan resultera i ökad motivation hos elever. Detta bekräftar förhållande E i motivationssekvensen (Figur 2). Tre artiklar visar på oförändrade resultat. Dock visar inga artiklar på minskad motivation till följd av autonomistödande ledarskap.

Fysisk aktivitet

Av de tolv interventioner som undersökts i denna litteraturstudie så är det fem stycken som påvisar en ökning av fysisk aktivitet (Chatzisarantisa & Hagger, 2009; Cheon & Reeve, 2013; Cheon et al., 2012; Lonsdale et al., 2013 & Perlman 2013). I tabell 2 (Van Den Berghe, 2014) går det att se att det gjorts en uppdelning där fysisk aktivitet kategoriserats enligt intention till fysisk aktivitet på fritiden, framtida intentioner och ökad fysisk aktivitet under lektionstid. En av artiklarna undersökte huruvida fysisk aktivitet på fritiden ökade (Chatzisarantisa & Hagger, 2009). Den visade att elevers intention till fysisk aktivitet ökade till följd av en autonomistödande intervention. Sett till framtida intentioner, alltså att vilja vara fysiskt aktiv efter skolgången, så är det tre artiklar som nämner detta (Chatzisarantisa & Hagger, 2009; Cheon et al., 2012 & Cheon & Reeve, 2013). Alla tre artiklar klarlägger att en autonomistödande undervisning kan ge ökade intentioner, bland eleverna, till att vara fysiskt aktiva i framtiden.

Kopplingen mellan autonomistöd och nivån av fysisk aktivitet under lektionerna undersöks och bekräftas i två artiklar (Chatzisarantisa & Hagger, 2009 & Perlman, 2013). Dessa artiklar var de enda som undersökte hur den fysiska aktiviteten påverkas av autonomistödande

interventioner och författarna är samstämmiga i att aktiviteten påverkas positivt. Perlman (2013) utrustade elever med accelerometrar och kunde utläsa att elever i kontrollgruppen var i rörelse lika mycket som eleverna i den autonoma experimentgruppen. Skillnaden blev istället att eleverna i experimentgruppen uppvisade avsevärt mycket högre intensitet under lektionen och utövade aktivitet i en mer hälsofrämjande aktivitetszon.

Sammantaget går det att se att interventionerna påverkade den fysiska aktiviteten positivt. Dock bör det tas i beaktning att sambandet mellan behovstillfredsställelse, motivation och fysisk aktivitet är komplext i enlighet med motivationssekvensen (Van Den Berghe, 2014). Å andra sidan så visar alla fem mätningar på att autonomistödjande undervisning har en påverkan på den fysiska aktiviteten. Oavsett hur denna påverkan ser ut eller i vilken utsträckning ökningen är så är det positivt ur en lärares synvinkel och motiverar ett autonomistödjande undervisningssätt.

Tabell 2 Resultattabell

Referens	Observerat behovstöd	Elevers upplevda autonomistöd	Elevers upplevda behovstillfredsställelse	Elevers motivation	Fysisk aktivitet	Övrigt
Aelterman, Vansteenkiste, Van den Berghe, De Meyer & Haerens (2014)	Observerat autonomistöd (+) Observerad struktur (0)	Autonomistöd (+)	(i.u.) ⁴	(i.u.)	(i.u.)	
Chatzisarantisa & Hagger (2009)	(i.u.)	Autonomistöd (+)	(i.u.)	Självbestämmande motivation (+)	Intention på fritiden (+) Framtida intentioner efter skolgång (+) Under lektionerna (+)	
Cheon & Reeve (2013)	(i.u.)	Autonomistöd (+) Kontroll (-)	Autonomi (+) Kompetens (+) Tillhörighet (+)	Självbestämmande motivation (+) Amotivation (-)	Framtida intentioner efter skolgång (+)	
Cheon, Reeve & Moon (2012)	Observerat autonomistöd (+)	Autonomistöd (+) Kontroll (-)	Autonomi (+) Kompetens (+) Tillhörighet (+)	Självbestämmande motivation (0) Amotivation (0)	Framtida intentioner efter skolgång (+)	

⁴ i.u. står för "ingen uppgift"

Referens	Observerat behovsstöd	Elevers upplevda autonomistöd	Elevers upplevda behovstillfredsställelse	Elevers motivation	Fysisk aktivitet	Övrigt
Cheon, Reeve, Yu & Jang (2014)	Observerat autonomistöd (+)	Autonomistöd (+) Kontroll (-)	Behovstillfredsställelse (+)	(i.u.)	(i.u.)	Lärares upplevda effekt av autonomistöd Behovstillfredsställelse (+) Självbestämmande motivation (+) Inre motivation att utvecklas som lärare (+) Yttre motivation att utvecklas som lärare (0) Instruktionseffektivitet (+)
Cheon & Reeve (2015)	Observerat autonomistöd (+) Observerad kontroll (-) Observerad struktur (+) Observerad interpersonell involvering (+)	Autonomistöd (+) Kontroll (-)	Autonomi (+) Kompetens (+)	Amotivation (-)	(i.u.)	
Lonsdale, Rosenkranz, Sanders, Peralta, Bennie Jackson, Taylor & Lubans (2013)	Observerat autonomistöd Relevans (i.u.) Valmöjlighet (+) Fritt val (+)	Autonomistöd (+)	Autonomi Relevans (0) Valmöjlighet (+) Fritt val (+) Kompetens Relevans (-) Valmöjlighet (+) Fritt val (-) Tillhörighet Relevans (-) Valmöjlighet (+) Fritt val (+)	Självbestämmande motivation (0)	Under lektionerna (+)	

Referens	Observerat behovsstöd	Elevers upplevda autonomistöd	Elevers upplevda behovstillfredsställelse	Elevers motivation	Fysisk aktivitet	Övrigt
Perlman (2012)	Observerat autonomistöd (+) Observerad kontroll (-)	Autonomistöd (+)	(i.u.)	Självbestämmande motivation (0)	(i.u.)	
Perlman (2013)	Observerad interpersonell involvering (+)	Autonomistöd (+)	(i.u.)	Självbestämmande motivation (+)	Under lektionerna (+)	
Perlman (2015)	Observerat autonomistöd (+) Observerad kontroll (-)	Autonomistöd (+)	(i.u.)	Självbestämmande motivation (+)	(i.u.)	
Tessier, Sarazin & Ntoumanis (2008)	Observerat autonomistöd (+) Observerad kontroll (0) Observerad interpersonell involvering (+)	(i.u.)	(i.u.)	Självbestämmande motivation (+)	(i.u.)	
Tessier, Sarazin & Ntoumanis (2010)	Observerat autonomistöd (+) Observerad struktur (+) Observerad interpersonell involvering (+)	(i.u.)	Autonomi (0) Kompetens (0) Tillhörighet (+)	Inre (0) Yttre (-) Amotivation (-)	(i.u.)	

Resultatdiskussion

Syftet med litteraturstudien var att systematiskt sammanställa de autonomistödjande interventioner som genomförts i ämnet idrott och hälsa för att sammanfatta det aktuella kunskapsläget. Sammanfattningsvis visar litteraturstudien att autonomistödjande interventioner kan ha positiva effekter på lärares undervisning samt behovstillfredsställelsen hos elever och deras motivation.

Går det att utbilda lärare att vara mer autonomistödjande?

Observerat behovsstöd

I majoriteten av interventionerna ökade det observerade autonomistödet från lärarna. Utifrån detta kan slutsatsen dras att det går att utbilda lärare att vara mer autonomistödjande, något som stöds av meta-analysen av Su & Reeve (2011). Ökat behovsstöd från lärare kan leda till ökad behovstillfredsställelse hos elever. Detta skulle kunna leda till främjad självbestämmande motivation som beskrivet i motivationssekvensen (Figur 2) av Van den Berghe et al. (2014). I och med att motivationen ökar kan detta leda till önskvärda konsekvenser såsom högre delaktighet i lektionerna och ökad fysisk aktivitet på fritiden.

Resultaten kring observerad kontroll var få och detta kan bero på att interventionerna fokuserade mer på att höja lärarnas autonomistöd utan att nödvändigtvis minska deras kontrollerande lärarbeteende. En intressant iakttagelse är att eleverna upplevde lärarna som mindre kontrollerande i Cheon et al. (2012; 2014) och Cheon & Reeve (2013, 2015) men att det endast var i en av de interventionerna (Cheon & Reeve, 2015) där observatörerna noterade ett lägre kontrollerande lärarbeteende. En anledning till att de inte visar liknande resultat kan vara att enkäterna som eleverna, respektive observatörerna, använde sig av inte ger likartat resultat. En annan anledning kan vara att observatörerna och eleverna har olika kriterier för hur ett autonomistödjande/kontrollerande lärarbeteende ser ut och därför fick olika resultat. Dock ska det inte sägas att observatörernas synpunkt väger tyngre, tvärtom så är elevernas upplevda autonomistöd/kontroll från läraren mer relevant då deras upplevelse av läraren kan leda till ökad eller minskad motivation.

I kategorin observerad struktur fanns det endast tre resultat varav ett var oförändrat, de andra två visade att strukturen ökade. En anledning till att det finns så få resultat kring observerad struktur kan vara att det inte var relevant för interventionerna att observera detta. Inga av interventionerna visade någon negativ observerad struktur. Utifrån detta kan det sägas att autonomistödjande interventioner kan höja lärares struktur.

Olika forskare i interventionerna kan ha olika definition kring vad som räknas som struktur. Detta kan vara ett problem. Olika tolkningar kan göra att forskare fokuserar på olika saker när de bedömer lärarnas struktur och på grund av detta uppfylls strukturen i vissa fall inte. Dessa saker kan vara hur läraren håller i lektionen, det vill säga om det finns tydliga ramar och riktlinjer som eleverna skall följa (Aelterman et al., 2014). En annan syn på struktur kan vara

att tydliggöra mål för eleverna, ge feedback och uppmuntra deras framgång (Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2010).

Vad gäller observerad interpersonell involvering så kan det även där sägas att det går att höja den med autonomistödjande interventioner. En förutsättning för elevers ökade känsla av tillhörighet är att de känner en anknytning från läraren och om detta uppfylls kan uppleva en behovstillfredsställelse. Definitionen av interpersonell involvering som Su & Reeve (2011) ser det är tydlig med klara beteende som läraren kan använda sig av. I och med detta är det förvånande att så få interventioner tog upp någon observerad interpersonell involvering mellan lärare och elev då det borde vara relativt enkelt att observera.

Vilken effekt har autonomistödjande undervisning på lärare?

Lärares upplevda effekt av autonomistöd

Litteraturstudien har endast en intervention (Cheon et al., 2014) som har tagit hänsyn till effekten av lärarnas egen upplevda effekt av autonomistöd i klassrummet. Bristen på evidens från fler interventioner gör att övergripande slutsatser mellan interventioner blir omöjliga. Däremot har Cheon et al. (2014) hög kvalitet på sin studie (se Tabell 1) vilket gör att resultatet är intressant.

Cheon et al. (2014) visar på att lärarna upplever att deras inre motivation ökar och att de utvecklas i lärarrollen och känslan av ett effektivt instruktionsbeteende i klassrummet ökar. Cheon et al. (2014) visar på att både elevers och lärares behovstillfredsställelse ökar. Enligt motivationssekvensen (Figur 2) kan lärares egna behovstillfredsställelse och motivation påverka resterande del av motivationssekvensen. Lärares egna behovstillfredsställelse och upplevda motivation kan alltså påverka behovsstödet i idrott och hälsa, elevers behovstillfredsställelse och elevers motivation till fysisk aktivitet på lektioner och på fritiden. Detta gör att författarna till denna litteraturstudie tycker att denna parameter är fortsatt intressant att undersöka och framtida studier borde se till detta.

Vilken effekt har autonomistödjande undervisning på elever?

Elevers upplevda autonomistöd

Utifrån resultaten kan slutsatsen dras att lärare som använder sig av ett autonomistödjande lärarbeteende ökar elevers upplevelse av autonomistöd. Samtliga interventioner som mätte autonomistöd visade att elevers upplevelse av autonomistöd från läraren ökade. Att lärare anammar ett mer autonomistödjande lärarbeteende har flera positiva effekter, effekter som stämmer överens med vad som kan förväntas utifrån SDT och som stärker att autonomistödjande interventioner fungerar och har en positiv effekt. Exempel på några av dessa är att motivation ökar samt att individen uppnår ett hälsotillstånd med möjlighet att växa och utvecklas (Deci & Ryan, 2000).

I och med att autonomistöd från läraren ökade visade resultaten också att elever upplevde mindre kontroll från lärarna. Detta sågs endast i (Cheon et al., 2012; 2014, Cheon & Reeve, 2013, Cheon & Reeve, 2015) där deras syn är att autonomistöd kontra kontroll är på var sin ända i ett kontinuum. I Josefsson & Lindwall (2010) beskriver de en modell över motivationstyper där ett kontrollerande lärarbeteendes påverkan på motivation karakteriseras av hög yttre reglering och introjicerad reglering, det vill säga att en aktivitet utförs eftersom någon sagt åt en att göra något eller att en belöning väntar (Deci & Ryan, 2000). Enligt Josefsson & Lindwall (2010) ligger yttre reglering och introjicerad reglering närmast det kontrollerande lärandet på kontinuumet. Att känna kontroll över ens eget beteende har stor inverkan på om det beteendet ska leda till något, exempelvis träning (Josefsson & Lindwall, 2010). I och med detta borde lärare sträva efter att ge elever kontroll för att flytta deras motivation från kontrollerande till mer självbestämmande. Då elevers upplevelse av kontroll från läraren minskade och deras behovstillfredsställelse uppfylldes, som visat i resultaten, ledde detta till ökad motivation. Som beskrivet i Deci & Ryan (2002) är SDT en teori som berör individens psykologiska behov och vad som driver människans motivation. SDT tar upp att om behovstillfredsställelsen uppfylls borde detta leda till högre motivation och sedan till möjliga konsekvenser för framtiden (Van den Berghe et al., 2014). Resultaten som presenteras i litteraturstudien stärker teorin om att ett autonomistödande lärarbeteende leder till främjad självbestämmande motivation hos elever. Dock kan autonomistödande instruktioner vara mångsidiga och lärarens beteende för att skapa lärandemiljöer kan således vara olikartade. Utifrån detta skulle det vara intressant att i interventionerna undersöka vilka autonomistödande beteenden som används och varför vissa beteenden prioriterats över andra för att få en överblick över vad som tycks vara det beteende som fungerar bäst. Rosenkranz et al. (2012) testade att manipulera endast ett element av autonomistöd i respektive grupp och fann inte starka effekter av behovstillfredsställelse. Jämförs resultaten från Rosenkranz et al. (2012) med Cheon et al. (2012; 2013), som manipulerade alla delar av autonomistöd så visar resultaten från Cheon et al. (2012; 2013) starkare effekt av behovstillfredsställelse. Utifrån detta kan det sägas att användning av alla element av autonomistöd har starkare effekt på behovstillfredsställelse än användning av ett fåtal. Detta står i linje med Deci & Ryan (2000) som menar att autonomi är ett av tre behov som måste uppfyllas för att uppnå en behovstillfredsställelse och kan autonomi uppfyllas på ett starkare sätt genom användning av alla element av autonomistöd kan man uppnå en mer positiv behovstillfredsställelse.

Det var endast i fyra studier som elevers upplevelse av kontroll från läraren mättes (Cheon et al., 2012; 2014, Cheon & Reeve, 2013, Cheon & Reeve, 2015). I resterande studier visades inga resultat om elevers upplevelse av kontroll och inga slutsatser kan då dras. Det är dock säkert att eleverna uppfattar lärarna som mer autonomistödande och att det har positiva effekter såsom högre motivation och ökad fysisk aktivitet, både i och utanför skolan. Inga uttalande om vilken slags motivation eleverna har kan göras då läraren fortfarande kan vara kontrollerande även om elevernas upplevelse av autonomistöd ökade. Enligt SDT (Deci & Ryan, 2000) måste autonomi, kompetens och tillhörighet uppfyllas för att nå en behovstillfredsställelse. Detta kan göras utifrån tre behovstödande miljöer nämligen autonomistöd, struktur och interpersonell involvering. I resultaten redovisas enbart elevers

upplevelse av autonomistöd och inget om struktur och interpersonell involvering. Detta kan vara en möjlig begränsning för interventionerna och kan spela roll för hur väl elevers behovstillfredsställelse uppfylls och vilken motivationsreglering det är som ökar.

Elevers upplevda behovstillfredsställelse

Cheon & Reeve (2013) och Cheon et al. (2012) menar att deras intervention gav tydliga resultat kring elevernas behovstillfredsställelse. Cheon et al. (2014) nämner enbart att behovstillfredsställelsen gick upp vilket inte säger så mycket då behovstillfredsställelsen bygger på de tre delarna autonomi, kompetens och tillhörighet (Deci & Ryan, 2000). Att ange de tre behoven i ett sammanslaget värde ger en dålig bild av behovstillfredsställelsen då de alla tre ska vara i fas med varandra och i någon mån vara uppfyllda. Även om ovan nämnda artiklar visar på interventionernas positiva inverkan på behovstillfredsställelsen så är inte resultaten samstämmiga. Lonsdale et al. (2013) och Tessier et al. (2010) visar istället på en oförändrad eller till och med minskad behovstillfredsställelse vid deras interventioner. Kanske kan det oförändrade resultatet i interventionen av Tessier et al. (2010) förklaras med att interventionslängden endast var tre lektioner och att det krävs ett lägre tidsperspektiv för att kunna se en signifikant skillnad i behovstillfredsställelsen. Till exempel behövs trygghet och kompetens i allt som individen gör för att tillhörighetsbehovet ska uppfyllas (Deci & Ryan, 2000). Det är troligt att en sådan process kräver mer tid än ett antal veckor. Visserligen ökade elevernas tillhörighet men då autonomi och kompetensen förblev oförändrade så blir det ändå ingen ökning i behovstillfredsställelsen i stort. Van den Berghe et al. (2014) tankar om att ökat behovsstöd kan ge ökad behovstillfredsställelse tycks därför svåra att ge stöd för då flertalet av interventionerna inte ger samstämmiga resultat. Tankarna kring SDT (Deci & Ryan, 1985) och motivationssekvensen är dock bekräftad av många (Van den Berghe et al., 2014) vilket snarare tyder på bristfällig utformning av interventionerna och svårigheten i att mäta behovstillfredsställelse bland elever.

Lonsdale et al. (2013) fick även ett resultat som inte helt tyder på interventionernas positiva inverkan på behovstillfredsställelsen. Som går att se i tabell 1 så användes här tre olika undervisningsgrupper som karaktäriserades av att erbjuda relevans, valmöjlighet eller fritt val. Den grupp som gav bäst resultat för behovstillfredsställelsen var gruppen med valmöjlighet. Gruppen med fritt val gav en negativ inverkan på kompetens. Författarna av interventionerna menar att det kan vara så att en grupp med elever behöver ett ramverk att förhålla sig till, vilket gruppen med fritt val led brist på. För att kompetensbehovet ska kunna uppfyllas krävs att eleven ska kunna interagera med sin omgivning och ha en känsla av kontroll över det som sker runtomkring (Deci & Ryan, 2000). Vid en lektion med fritt val kan det tänkas att denna kontroll blir bristfällig för vissa elever och att behovstillfredsställelsen blir lidande. I interventionen av Lonsdale et al. (2013) fick gruppen som enbart erbjöds relevans oförändrade eller rent av negativa resultat på behovstillfredsställelsen. Ställs detta i jämförelse med grupperna med valmöjlighet i samma studie så framgår det med tydlighet att autonomistöd inte enbart innebär att förklara relevansen för eleverna (Stefanou et al., 2004). Självklart ska en autonomistödande lärare ha stor relevans i lektionerna och förklara innehållet för eleverna men en lärare som enbart erbjuder detta kan inte kalla sig

autonomistödjande. Detta eftersom kontrollerande tendenser kan infinna sig om läraren inte erbjuder valmöjlighet vilket hämmar det organisatoriska autonomistödet (Stefanou et al., 2004).

Elevers motivation

Med utgångspunkt i de hypotetiska sambanden i motivationssekvensen framställd av Van den Berghe et al. (2014) väntas att interventioner där lärare uppmättes vara mer autonomistödjande att det borde resultera i elever med en ökad självbestämmande motivation. Denna litteraturstudie fann att fem (Chatzisarantisa & Hagger 2009; Cheon & Reeve, 2013; Perlman, 2013, 2015; Tessier et al., 2008) av nio interventioner ger en ökad självbestämmande motivation till följd av ett autonomistödjande ledarskap. Detta i enlighet med vad som kan förväntas. Dock har tre av nio interventionerna oförändrad motivation hos eleverna (Cheon et al., 2012; Lonsdale et al., 2013; Perlman, 2012) och en, (Tessier et al., 2010) hade endast förändringar i yttre motivation och amotivation och inga förändringar i den högre graden av motivation, inre motivation. Det går alltså att se att negativ påverkan på självbestämmande motivation minskar, men den önskade, och även i visst grad väntade ökningen enligt motivationssekvensen (Van den Berghe et al., 2014) av inre motivation fann man inte i Tessier et al. (2010).

Tessier (2010), Lonsdale et al. (2013) och Perlman (2012) argumenterar kring varför resultatet är oförändrat och resonerar att det kan bero på den korta tid studierna äger rum vilket var mellan 3-12 veckor. Detta kan förvisso vara anledningen, dock är det motsägelsefullt då Chatzisarantisa & Hagger (2009) visar på ökad självbestämmande motivation efter den endast fem veckor långa intervention de genomförde. Cheon et al. (2012) visar på att alla tre delar i behovstillfredsställelsen hos eleverna har ökat, trots detta är den självbestämmande motivationen utan signifikant ökning, ett resultat från en relativt lång intervention som sträckte sig över en hel termin. Detta är motsägande gentemot Tessier et al. (2010), Lonsdales et al. (2013) och Perlmans (2012) förklaringar till att de oförändrade resultaten i deras interventioner var på grund av kort tid. I dessa tre artiklar, med ett oförändrat resultat, finns ingen uppgift på behovstillfredsställelsen vilket hade vart fördelaktigt då man i sådana fall kunnat titta på samband utifrån motivationssekvensen av Van den Berghe et al. (2014).

Vidare ger övervägande del av artiklarna ett resultat på självbestämmande motivation i sin helhet. Endast Tessier et al. (2010) ger ett resultat där självbestämmande delas upp i olika grader, inre- och yttre motivation. Det hade vart önskvärt med fler interventioner med ett mer detaljerat resultat kring vilka regleringar som förändras då det finns starkare relation till attityd och beteendeförändring när den inre motivationen ökar än om den yttre motivationen ökar i enlighet med Van den Berghe et al. (2014) och Deci & Ryan, (2000).

Interventionerna ser olika ut och resultaten kan vara beroende av hur metoden är utformad eller hur miljön på skolan såg ut innan interventionen gjordes. De motsägande resultat som är funna här tyder dels på att det finns fler variabler som inverkar på elevers motivation som är svåra att kartlägga och dels på att interventionerna och mätinstrumenten är olika. Dock

bekräftar en knapp majoritet av interventionerna att ett ökat autonomistöd ger en ökad självbestämmande motivation i enlighet med SDT (Deci & Ryan, 2000) och motivationssekvensen (Van den Berghe et al., 2014).

Fysisk aktivitet

Att höja den fysiska aktiviteten hos elever med hjälp av autonomistödjande interventioner tycks fördelaktigt. Flertalet av artiklarna kunde påvisa detta samband men de studerade samtidigt lite olika parametrar vilket gav viss tvetydighet i resultatet. Perlman (2013) som utrustade eleverna med accelerometrar och sedan lät dem genomföra samma lektioner fast med olika lärarstilar gav ett spännande resultat. Eleverna visade på samma mängd rörelse, alltså tiden som stillastående var likvärdig mellan grupperna. Däremot ökade rörelsen i en högre aktivitetsnivå avsevärt. Denna skillnad är spännande då det visar att viljan att anstränga sig kan ökas om läraren är autonomistödjande. Alltså viljan till ansträngning. Detta resultat står till viss del i kontrast med Chatzisarantisa & Hagger (2009) som anger att den fysiska aktiviteten under lektionstid ökade. Kanske kan skillnaden bero på att Perlman (2013) lät eleverna i experiment- respektive kontrollgruppen genomföra precis likadana lektioner med samma moment där enda skillnaden var lärarens beteende. Det kan tänkas att läraren var uppmuntrande och stöttade elevernas behovstillfredsställelse vilket i sin tur genererade i en högre intensitet. Sambandet mellan ökad motivation och fysisk aktivitet, som beskrivs av Van den Berghe et al. (2014), bekräftas men skillnaderna tycks ligga i vilka konsekvenser som författarna av interventionerna valt att studera, vilket kunde vara intention (Chatzisarantisa & Hagger, 2009; Cheon et al., 2012 & Cheon & Reeve (2013), fysisk aktivitet (Chatzisarantisa & Hagger, 2009) eller intensitet (Perlman, 2013). Van den Berghe et al. (2014) nämner inte om ökad motivation hos eleverna ger ökad intensitet eller mängd av fysisk aktivitet på lektionstid utan endast att det kan få konsekvenser för beteendet under lektionen. Van den Berghe et al. (2014) tankar bekräftas men på lite olika vis beroende på interventionernas utformning.

Att utvärdera intention till fysisk aktivitet likt Chatzisarantisa & Hagger (2009), Cheon & Reeve (2013) & Cheon et al. (2012) kan vara vanskligt. Intention ska inte likställas med faktiskt utförd aktivitet. I Van den Berghe et al. (2014) motivationssekvens så specificeras inte detta utan följden av höjd motivation sägs endast ge konsekvenser för fritiden. Ett sätt för att mäta faktiskt utförd aktivitet hade kunnat vara att låta elever notera varje gång de utfört fysisk aktivitet utanför skoltid. Eller att låta elever bära accelerometrar dygnet runt under testperioden. Istället väljer författarna av interventionerna att fokusera på elevers intentioner vilket skulle kunna innebära att viljan finns men att fysisk aktivitet aldrig genomförts.

Enligt Van den Berghe et al. (2014) motivationssekvens, så är fysisk aktivitet det sista steget som följer efter ökad behovstillfredsställelse och motivation. Denna litteraturstudie har bekräftat att det finns ett samband mellan ökad motivation och fysisk aktivitet. Värt att notera är att ingen av artiklarna studerar hela motivationssekvensen utan endast utvalda delar. Dock bekräftar flertalet av artiklarna ett eller flera samband vilket gör Van den Berghe et al. (2014) tankar högst sannolika. Varför ökad behovstillfredsställelse och motivation skulle leda till

ökad fysisk aktivitet kan ha olika anledningar. Chatzisarantisa & Hagger (2009) menar att lärarens interaktion med eleverna är den stora skillnaden som leder till ökad fysisk aktivitet. En lärare som vinner elevernas förtroende på ett autonomistödjande sätt kan lättare få eleverna att övervinna sina personliga hinder och verka stödjande för att eleverna ska vara fysiskt aktiva på fritiden. Cheon et al. (2012) menar att en autonomistödjande lärare ger eleverna möjlighet till större påverkan i klassrummet och ökad skicklighet i utövandet av olika sportrelaterade moment. Detta tyder på att chansen till fysisk aktivitet på fritiden, bland elever, hänger ihop med hur trygga de känner sig i idrottsundervisningen. Dessa elever anser sig ha kompetensen till att utöva fysisk aktivitet och har en idrottslärare som är autonomistödjande och ökar deras känsla av tillhörighet. Deci & Ryans (1985) tankar kring motivation och behovstillfredsställelse tycks vara helt avgörande för att idrottsundervisningen inte bara ska mynna ut i ett betyg utan även ge ett livslångt lärande och en fysisk aktivitet som sprider sig utanför skoltid.

Metoddiskussion

Denna litteraturstudie bidrar med en systematisk översikt på interventioner gjorda på autonomistödjande ledarskap. En systematisk översikt, enligt Uman (2011) och Wright et al. (2007), inkluderar alla interventioner som är gjorda på ett specifikt ämne inom ett gemensamt område vilket författarna har strävat efter med hjälp av grundlig datainsamling ur erkända databaser och med hjälp av kunniga personer inom området.

I litteraturstudien har en tydlig plan följts och datainsamlingen gjordes i form av två överskådliga tabeller (Tabell 1 och 2) vilket rekommenderas av Uman (2011). Denna översikt över alla interventioner bidrar med minskad partiskhet som kan finnas i individuella interventioner (Uman, 2011). Resultatet från databearbetningen är dessutom dubbelkollad då författarna dels ansvarade för raderna för enskilda artiklar och sedan för kolumnerna för enskilda parametrar. Detta gör att fel i resultatet med större sannolikhet har undvikits. Författarna i litteraturstudien har hela tiden arbetat i grupp vilket gör att alla har haft inflytande på alla delar i litteraturstudien, även där de inte haft huvudansvar. I metodtabellen (Tabell 1) beskrivs varje intervention, deras syfte, deltagare, interventionsinnehåll, mätinstrument och kvalitetsprocent. Detta för att ge en överblick och överskådligt se hur resultaten i enskilda interventioner har nåtts. Alla mätinstrument som presenteras har utgått från kvantitativa metoder. Nyckelorden i litteraturstudien har bidragit tydliga inklusions- och exklusionskriterier. Varje nyckelord har en tydlig anknytning till syftet och intentionen med litteraturstudien. "Autonomy support" och "motivation" ringar tydligt in de psykologiska och pedagogiska aspekter som undersöks. "Physical education" och "teacher" smalnar av sökningen till ett relevant ämnesområde, nämligen skola och ämnet idrott. Då detta är en systematisk överblick av interventioner blev även nyckelordet "intervention" självklart.

En nackdel som går att finna i metoden är att kvalitetsundersökningen inte gjordes på varje enskild artikel av alla författare oberoende av varandra som rekommenderat av Wright et al. (2007). Då författarna av litteraturstudien upplevde att den akademiska engelskan bidrog till

osäkerheter kring innehållet, togs beslutet att det var mer fördelaktigt att göra kvalitetsundersökningen gemensamt. Då kunde oklarheter diskuteras mellan författarna och beslut kunde fattas gemensamt. Utöver detta upplevdes en tidsbrist, därav denna metod.

Denna litteraturstudie har inte funnit några interventioner på autonomistöd gjorda i Sverige. Trots detta finns det belägg för att tro att studiens fynd är applicerbara i Sverige. Interventionerna som är innefattade här är från Australien, Belgien, England, USA, Frankrike och Sydkorea. De geografiska skillnaderna är stora men kulturerna har fortfarande likheter med varandra och Sverige vilket styrker applicerbarheten. Önskvärt hade varit om liknande studier hade gjorts i exempelvis utvecklingsländer för att se om autonomistöd kan ses som ett globalt verktyg.

Implikationer

Resultaten i denna systematiska översikt över autonomistödjande interventioner ger flera möjligheter till praktisk användning. Lärarstudenter bör, i större utsträckning, utbildas till att vara mer autonomistödjande då de är framtiden för yrkeskåren. Även redan verksamma lärare kan erhålla stor hjälp av att delta i autonomistödjande fortbildning då det bevisligen kan underlätta och förbättra undervisningen. Följden av autonomistödjande fortbildning av lärare skulle kunna bli att de erbjuder elever större valmöjlighet, antar en mindre kontrollerande lärarroll och presenterar ett tydligt syfte för undervisningen. Detta skulle kunna få positiva konsekvenser för hur lärare upplever sin arbetssituation och elever kan få ändrade och bestående beteenden kring fysisk aktivitet och hälsa. Det är dock anmärkningsvärt att författarna, under arbetets gång, ej mött någon kritik mot autonomistöd och det teoretiska ramverket SDT. Därför anser vi att autonomistöd och SDT även bör studeras kritiskt för att få ökat förtroendet för forskningsområdet.

Framtida forskning

Framtida studier bör fokusera på att ta fram standardiserade riktlinjer för interventioner samt hur effekterna av dessa kan mätas. Detta för att kunna garantera kvalitén och följderna av en autonomistödjande intervention. Det bör även vidare undersökas hur lärare upplever autonomistödjande interventioner och hur deras upplevelse av yrket förändras. För att öka evidensen för autonomistödets positiva effekter bör fler longitudinella studier genomföras som undersöker om interventioner ger bestående resultat kring lärares arbetssätt och elevers aktivitetsvanor. Det hade även varit önskvärt med mer objektiva mätmetoder kring utvärdering av autonomistödjande interventioner. Exempelvis accelerometrar istället för självutvärdering vid mätning av elevers fysiska aktivitet på fritiden.

Konklusion

Litteraturstudien visar tydliga resultat att det är möjligt att utbilda lärare till att vara mer autonomistödjande i deras undervisning. Litteraturstudien visar dessutom på starka samband mellan autonomistödjande ledarskap och dess effekt på elevers behovstillfredsställelse och motivation. Den enda intervention som tar hänsyn till vilken effekt autonomistödjande undervisning har på lärarna själva visar på positiva resultat. Detta ger förhoppningar om ett positivt samband men kräver fler interventioner för att kunna bevisas.

Referenslista

- *Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a Need-Supportive Teaching Style: Intervention Effects on Physical Education Teachers' Beliefs and Teaching Behaviors. *Journal Of Sport & Exercise Psychology, 36*(6), 595-609.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1988). Teacher as social context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support (Tech. Rep. No. 102). University of Rochester, Rochester, New York.
- *Chatzisarantis, N. L. D., & Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology & Health, 24*(1), 29-48.
doi:<http://dx.doi.org/10.1080/08870440701809533>
- *Cheon, S. H., & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise, 14*(4), 508-518. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002>
- *Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology, 40*, 99-111. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.004>
- *Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally Based, Longitudinally Designed, Teacher-Focused Intervention to Help Physical Education Teachers Be More Autonomy Supportive Toward Their Students. *Journal Of Sport & Exercise Psychology, 34*(3), 365-396.
- *Cheon, S. H., & Reeve, J., Yu, T. H. & Jang, H. R. (2014). The Teacher Benefits From Giving Autonomy Support During Physical Education Instruction. *Journal Of Sport & Exercise Psychology, 36*(4), 331-346.
- Cooper, A. R., Goodman, A., Page, A. S., Sherar, L. B., Esliger, D. W., van Sluijs, E. M., ... & Ekelund, U. (2015). Objectively measured physical activity and sedentary time in youth: the International children's accelerometry database (ICAD). *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 12*(1), 113.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'What' and 'Why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-68.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.

- Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L., & Ryan, R.M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, *73*(5), 642–650. doi:10.1037/0022-0663.73.5.642
- Dupont, J., Carlier, G., Gerard, P., & Delens, C. (2009). Teacher-student negotiations and its relation to physical education studentsaEuro+ motivational processes: An approach based on self-determination theory. *European Physical Education Review*, *15*(1), 21-46. doi:http://dx.doi.org/10.1177/1356336X09105210
- Folkhälsomyndigheten (2013) *Fysisk aktivitet*. Hämtad 2015-09-29, från URL: <http://www.folkhalsomyndigheten.se/amnesomraden/livsvillkor-och-levnadsvanor/fysisk-aktivitet/>
- Furrer, C., & Skinner, E.A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 148–162. doi:10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, *27*(3), 199–223. doi:10.1023/A:1025007614869
- Godin, G., & Shephard, R.J. (1985). A simple method to assess exercise behavior in the community. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, *10*(3), 141–146.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *The British Journal of Educational Psychology*, *64*(3), 453–463. doi:10.1111/j.2044-8279.1994.tb01116.x
- Göteborgs universitet. (2015). *Riktlinjer för litteraturstudier vid IKI*. Hämtad 2015-09-07, från http://iki.gu.se/digitalAssets/1537/1537043_riktlinjer-f-r-litteraturstudier-iki-2015_uppdat.pdf
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *35*(1), 3–17.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically-oriented South Korean adolescents? *Journal of Educational Psychology*, *101*(3), 644–661. http://dx.doi.org/10.1037/a0014241.
- Josefsson, K., & Lindwall, M. (2010). Motivation till motion och fysisk aktivitet. I L. R-M. Hallberg (Red.), *Hälsa och livsstil, forskning och praktiska tillämpningar*. (s. 207-225). Lund: Studentlitteratur.

- *Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Sanders, T., Peralta, L. R., Bennie, A., Jackson, B., ... & Lubans, D. R. (2013). A cluster randomized controlled trial of strategies to increase adolescents' physical activity and motivation in physical education: Results of the motivating active learning in physical education (MALP) trial. *Preventive Medicine, 57*(5), 696-702. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2013.09.003>
- Lonsdale, C., Sabiston, C.M., Raedeke, T.D., Ha, A.S., & Sum, R.K. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine, 48*(1), 69-73.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60*(1), 48-58. doi:10.1080/02701367.1989.10607413
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 444-453. doi:10.1037/0022-0663.97.3.444
- Ntoumanis, N., Barkoukis, V., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents. *Journal of Educational Psychology, Vol 101*(3), 717-728. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014696>
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education, 7*(2), 194-202.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Briere, N.M., & Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology, 17*(1), 35-53.
- *Perlman, D. (2012). The influence of the sport education model on developing autonomous instruction. *Physical Education and Sport Pedagogy, 17*(5), 493-505. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2011.594430>
- *Perlman, D. (2013). The influence of the social context on students in-class physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education, 32*(1), 46-60.
- *Perlman, D. (2015). Assisting Preservice Teachers Toward More Motivationally Supportive Instruction. *Journal Of Teaching In Physical Education, 34*(1), 119-130.
- Redelius, K. (2004). Vilka är vinnare och förlorare i ämnet idrott och hälsa? *Svensk Idrottsforskning, 13*(4), 42-46.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology, 23*(3), 312-330.

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, *28*(2), 147–169. doi:10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S.H., Jang, H., . . . Wang, C.K.J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, *38*(1), 93–110. doi:10.1007/s11031-013-9367-0
- Riddoch, C., Savage, J. M., Murphy, N., Cran, G.W., Boreham, C. (1991). Long term health implications of fitness and physical activity patterns. *Archives of Disease in Childhood*, *12*, 1426-33.
- Riksidrottsförbundet. (2009). *Varför idrott och fysisk aktivitet är viktigt för barn och ungdom: Fakta och argument*. Hämtad 2015-10-14, från http://www.rf.se/ImageVaultFiles/id_33194/cf_394/Varfor_idrott_och_fysisk_aktivitet_-r_viktigt_f-r_.PDF
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The Influence of Achievement Goals on Motivational Processes. In G. C. Roberts, (Red.). *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (s. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- *Rosenkranz, R. R., Lubans, D. R., Peralta, L. R., Bennie, A., Sanders, T. & Lonsdale, C. (2012). A cluster-randomized controlled trial of strategies to increase adolescents' physical activity and motivation during physical education lessons: the Motivating Active Learning in Physical Education (MALP) trial. *BMC Public Health*, *12*(834), 1-9. doi:10.1186/1471-2458-12-834
- Sarrazin, P., Tessier, D., Chanal, J., Boiché, J., Chalabaev, A., & Trouilloud, D. (opublicerad). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation physique (EMEP) [Construction and validation of the physical education motivation scale]. Université J. Fourier, Grenoble I, Frankrike.
- Sarrazin, P., Tessier, D., Pelletier, L., Trouilloud, D., & Chanal, C. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teacher's autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology* *4*(3), 283–301.
- Siedentop, D. (1994). Task structure observation system. I M. O'Sullivan (Red.), *Technical manual for high school physical education teachers: Their world of work* (s. 18–28). Columbus, OH: Ohio State University.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, *21*(8), 631-647.

- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *77*(1), 100–110. doi:10.1080/02701367.2006.10599336
- Stefanou C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teacher encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, *39*(2), 97-110.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., ... & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of pediatrics*, *146*(6), 732-737.
- Su, Y., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, *23*(1), 159-188. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: a 21-year tracking study. *American journal of preventive medicine*, *28*(3), 267-273.
- *Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education*, *23*(3), 239-253. doi:http://dx.doi.org/10.1007/BF03172998
- *Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, *35*(4), 242-253. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005
- Uman, L. S. (2011). Systematic Reviews and Meta-Analyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *20*(1), 57–59.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C.B., & Vallières, E.F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, *52*(4), 1003-1017.
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *19*(1), 97-121, doi:10.1080/17408989.2012.732563
- Walton, R. E. & McKersie, R. B. (1991) *A Behavioral Theory of Labor Negotiations: An Analysis of a Social Interaction System*. Ithaca, NY: ILR Press.
- Williams, G.C., & E.L. Deci. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology* *70*(4), 767–79.

World Health Organisation. (2010). *Global Recommendation for Physical Activity for Health*. Hämtad 2015-10-14, från <http://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/9789241599979/en/>

Wright, R. W., Brand, R. A., Dunn, W. & Spindler, K. P. (2007) How to Write a Systematic Review. *Clinical Orthopaedics and Related Research*, 455(2), 23-29. doi:10.1097/BLO.()b()13e31802c9098

Bilaga 1

Förklaring för mätinstrument i metodtabellen (Tabell 1)

Förkortning	Beskrivning
AMS:	Academic Motivation Scale. Mäter elevers motivation till studier. 28 frågor, 3 mäter tre typer av motivation inre-, yttre- och amotivation (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal & Vallières, 1992).
Belief questionnaire:	Lärarnas egna uppfattning om sin effektivitet och sina autonomistödjande strategier. 30 frågor (Reeve et al., 2014).
BPNS:	Basic Psychological Needs Scale. Mäter de tre delarna i elevers behovstillfredsställelse. 21 frågor (Gagne, 2003).
CTS:	Controlling Teacher Scale. Elevers upplevda grad av kontrollerande lärare. 4 frågor (Jang, Reeve, Ryan & Kim, 2009).
EMEP:	Physical Education Motivation Scale. Mäter motivationsregleringar. Inre, identifierad-, introjicerad, yttre- och amotivation. 21 frågor (Sarrazin et al., opublicerad).
Follow up questionnaire:	Undersöker om lärarna i experimentgruppen upplever en förändring i deras motivationsstöd. Öppna svar. 2 frågor (Cheon & Reeve, 2013)
LCQ:	Learning Climate Questionnaire. Mäter elevers upplevda autonomistöd. 15 frågor (Williams & Deci, 1996).
LCQ (6):	Förkortad version av LCQ. 6 frågor.
LTEQ:	Leisure time exercise questionnaire. 3 frågor med öppna svar för att mäta fysisk aktivitet under fritiden (Godin & Shephard, 1985).
Measure of future intentions:	Mäter elevers framtida intentioner för fysisk aktivitet. 3 frågor (Ntoumanis, 2005).
Observationsblad	Mäter autonomistöd, struktur, interpersonell involvering och engagemang hos lärare. (Reeve et al., 2004)
Observations-schema:	Mäter hur väl lärarna ger autonomistöd och strukturen i klassrummet (Haerens, 2013).
Observations-verktyg:	Delar upp lärar-elevinteraktion i 15 olika kategorier (Sarrazin, Tessier, Pelletier, Trouilloud & Chanal, 2006).
PIS:	Problems in Schools questionnaire. Mäter lärarstudenters upplevda autonomistöd. Tar upp 4 teman: högt kontrollerande, moderat kontrollerande, moderat autonomistödjande och högt autonomistödjande (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981).
PLOC:	Perceived Locus of Causality Scale. Mäter självbestämmande motivation och amotivation. 20 frågor (Goudas, Biddle, & Fox, 1994).
Raters Sheet:	Observatörers formulär för att fastställa nivå av autonomistöd i lärarnas ledarskap (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004).
SMS ¹ :	Sport Motivation Scale mäter elevers motivation gentemot sporter. Tar upp inre- yttre- och amotivation. 15 frågor (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere & Blais, 1995).
SMS ² :	Situational Motivation Scale mäter behovstillfredsställelse i dessa tre delar: autonomi, kompetens och tillhörighet samt kontrollerande och autonoma former av motivation (Lonsdale, Sabiston, Raedeke, Ha & Sum, 2009).

Study questionnaire:	Mätte 3 delar av behovstillfredsställelse, även inre-, introjicerad- extreinsic- och amotivaiton. Mäter även upplevd färdighet, intention för framtida fysisk aktivitet.
Student questionnaire:	Mätte beteende, kognition, känslor och kreativitet i klassrummet. Sammanställer dessa tre enkäter: Upplevt autonomistöd fem frågor (Standage, Duda & Ntoumanis, 2006), Upplevt kompetensstöd fyra frågor (McAuley, Duncan & Tammen, 1989), Upplevt tillhörighetsstöd fyra frågor (Furrer & Skinner, 2003).
TASCQ:	Teacher as Social Context Questionnaire mätte elevers upplevda behov stöd från läraren (Belmont, Skinner, Wellborn & Connell, 1988).
TOG:	The observational grid utvecklades och användes för att skilja fyra aspekter av autonomistöd hos läraren (Reeve, 1998).
TSOI:	Task Structure Observational Instrument. Ett observationsverktyg för att garantera att alla elever får samma möjlighet till deltagande under lektionerna (Siedentop, 1994).

Bilaga 2

Protokollet som användes vid kvalitetsundersökningarna

Checklista för att mäta studiens kvalitet för artikel X

1. Är hypoteser, syfte och eventuella frågeställningar klart beskrivna?

Ja
Nej

Eventuell kommentar:

2. Är problemet och rationalen för studien tydligt beskrivet?

Ja
Nej

Eventuell kommentar:

3. Är väsentliga begrepp definierade?

Ja
Nej

Eventuell kommentar:

4. Kvalitativ artikel: Får vi kunskap om forskarens förförståelse/perspektiv?

Ja
Nej

Eventuell kommentar:

5. Var urvalsstrategin lämplig med tanke på syftet?

Ja
Nej

För att svara ja bör det framgå tydligt varifrån undersökningsgruppen valdes, vilka som valdes och varför samt hur de valdes ut och varför? Tydliggörs eventuella inklusions- och exklusionskriterier?

Eventuell kommentar:

6. Kvantitativ artikel: Framgår det tydligt utifrån vilka grunder urvalets storlek bestämdes?

Ja
Nej

Eventuell kommentar:

7. Är egenskaperna/karaktäristika hos de deltagare som ingår i studien tydligt beskrivet?

Ja
Nej

Eventuell kommentar:

8. Interventionsstudie: Är försökspersonerna randomiserade till interventionsgrupp(er)?

Ja
Nej
Oförmögen att avgöra

Eventuell kommentar:

9. Interventionsstudie: har interventionen (programmet/en ny form av undervisning etc.) som ska jämföras beskrivits tydligt?

Ja
Nej

Eventuell kommentar:

10. Har studien använt en adekvat datainsamlingsmetod?

Ja
Nej

Eventuell kommentar:

11. Har vilken typ av instrument som använts (ex enkäter, intervjuguider och observationsscheman) samt tillvägagångssättet vid datainsamlingen tydligt beskrivits?

Ja
Nej

Eventuell kommentar:

12. Är den redovisade analysmetoden lämplig?
De metoder som används måste vara lämpliga för data.

Ja
Nej

Eventuell kommentar:

13. Har etiska aspekter beaktats?

Ja
Nej

Eventuell kommentar:

14. Är de viktigaste resultaten av studien tydligt beskrivna?

Ja
Nej

Eventuell kommentar:

15. Svarar resultatet mot syftet?

Ja
Nej

Eventuell kommentar:

16. Har man tagit hänsyn till eventuella bortfall i resultatet?

Om antalet deltagare som ”droppat av” (bortfallet) inte har redovisats, bör man svara att man är oförmögen att avgöra

Ja
Nej
Oförmögen att avgöra

Eventuell kommentar:

17. Är resultaten praktiskt relevanta?

Ja
Nej

Eventuell kommentar: