

MASTEROPPGAVE

Emnekode: KRO5003

Navn: Sivert Nøvik Aas
Kandidatnr: 902

Interessebasert kroppsøvings påvirkning på elevers
motivasjon i kroppsøving.

En kvantitativ studie gjort på elever i ungdomstrinn

Interest- based Physical Educations` effect on students`
motivation in physical education (PE)

A quantitative study based on pupils in middle school.

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 61

Forord

Denne masteroppgaven er utført skoleåret 2022/ 2023 ved Nord Universitet, Levanger.

Arbeidet med denne oppgaven har vært særdeles interessant og lærerikt, og jeg vil benytte muligheten til å rette en stor takk til min veileder Knut Skjesol. Takk for god og inspirerende veiledning gjennom arbeidet med oppgaven, der tett oppfølging og en brennende interesse for temaet har vært viktig for meg og veien mot fullført masteroppgave. Jeg vil også takke min kompis og medstudent gjennom dette prosjektet, Matias Helseth Barsten. Det ville vært vanskelig å gjennomføre et så omfattende prosjekt uten deg, ditt pågangsmot og fantastiske humør! Samtidig vil jeg rette en stor takk til ungdomsskolen som valgte å delta på prosjektet vårt, og spesielt elever og lærere ved 8. trinn, uten dere ville ikke et slikt prosjekt vært mulig. Takk for all den tid dere ofret til dette prosjektet!

Jeg vil også rette en takk til mine medstudenter. Gjennom tidligere skolegang har jeg aldri erfart en mer sammensveiset og fin gjeng enn det vi har vært gjennom disse fem årene. Dere har gitt meg minner jeg vil ta med livet ut! Videre vil jeg også takke min fantastiske kollokviegruppe for interessante og lærerike samtaler gjennom et enormt antall timer på lesesal og grupperom, men også alle sprellene vi har gjort utenfor skolesammenheng!

Sist, men ikke minst vil jeg takke min familie som har støttet meg gjennom utdanningen og veien mot fullført masteroppgave!

Nord Universitet, Levanger

Mai 2023

Sivert Nøvik Aas

Sammendrag

Denne studien er basert på selvbestemmelsesteorien (SDT- Self-determination theory) med underteorien organismisk integrasjonsteori (OIT- Organismic integration theory) som teoretisk ramme for oppgaven. Hensikten med studien er å se på kroppsøvingstilnærmingen til «Interessebasert kroppsøving» og hvilken påvirkning den har på elevers motivasjon for faget. Videre er det ønskelig å se på elevenes trivsel og selvoppfattet kompetanse etter at de utsettes for en periode med denne nye formen for kroppsøving.

Innledningsvis reises den dokumenterte negative utviklingen som motivasjon for kroppsøving har i skolen og mine oppfatninger og spørsmål er grunnlaget for oppgaven. SDT og den mest sentrale underteorien OIT blir videre presentert i lys av oppgavens problemstilling som er formet ut ifra relevant teori og tidligere forskning på temaet. Oppgaven tar for seg forskning som forhåpentligvis vil bidra til økt bevissthet rundt SDT i kroppsøvingundervisning i ungdomsskolen.

Undersøkelsen i denne masteroppgaven er gjennomført i form av en fire ukers intervensjon på åttende trinn ved en ungdomsskole, med kvantitativt spørreskjema før- og etter intervensjonen. Totalt ble 92 elever mer eller mindre deltakende på intervensjonen, der utvalget som besvarte første- og andre spørreskjema samt. var deltakende på intervensjonen endte på 78 elever. Etter intervensjon og innsamling av data ble det utført relevante statistiske analyser i SPSS.

Resultatene indikerer at en periode med «interessebasert kroppsøving» fører til en nedgang i noen motivasjonsreguleringer både for elevene som valgte *bevegelsesglede* og *idrettsglede*, sammenliknet med hva de svarte før intervensjonen. Uten noen signifikante funn, men det kan tyde på at de som velger idrettsglede er de elevene som også i utgangspunktet er motiverte for fysisk aktivitet, som også har hverken en nedgang eller oppgang, men en stabil utvikling. Og i kapittel 5 blir det diskutert at selv om en stabil utvikling eller en liten nedgang kan være en positiv utvikling sammenliknet med tidligere forskning som kan vise til en allerede nok så negativ utvikling i motivasjon for kroppsøving.

Å sette mestring og utvikling foran prestasjoner og sosial sammenlikning trekkes frem som et viktig element i lærerarbeidet. Det er derfor viktig å legge til rette for gode relasjoner, at elevene får valgmuligheter i undervisningen og at aktivitetene gir mulighet for mestring. For tatt utviklingen til kroppsøvmotivasjon i betraktning er det viktig å tenke nytt når det kommer til fagets innhold og organiseringsmetoder, for å gjøre det interessant for elevene.

Nøkkelord: Selvbestemmelsesteori, organismisk integrasjonsteori, motivasjon, trivsel, selvoppfattet kompetanse, ungdomsskole, interessebasert kroppsøving, intervensjon.

Summary

This study is based on Self-Determination Theory (SDT), specifically with the sub-theory Organismic Integration Theory (OIT), as the theoretical framework. The aim of the study is to examine the approach of "Interest-Based Physical Education" and its influence on students' motivation for the subject. Additionally, it seeks to explore students' well-being and self-perceived competence after being exposed to a period of this new form of physical education. Firstly, the documented decline in motivation for physical education in schools is addressed, and my own observations and questions form the basis for this study. SDT and its sub-theory, OIT, are then presented in relation to the research question, which is shaped by relevant theory and previous research on the topic. The study aims to contribute to increased awareness of SDT in physical education instruction at the middle school level.

The investigation in this master's thesis was conducted through a four-week intervention at the eighth grade of a middle school, using a quantitative questionnaire carried out before and after the intervention. A total of 92 students participated in the intervention somehow, where 78 students participated in both the pre- and post-intervention questionnaires as well as participating in the intervention. After the intervention and data collection, relevant statistical analyses were performed using SPSS.

The results indicate that a period of "Interest-Based Physical Education" leads to a decrease in some motivational regulations for both students who choose *explorative approach* and *sports approach* during the intervention, compared to their questionnaires before the intervention.

Although no significant findings were found, it suggests that students who choose *sports approach* already are motivated for physical activity and experience neither a decrease nor an increase but rather a stable development. In Chapter 5, it is discussed that a stable development or a slight decrease may be a positive outcome compared to previous research, which has shown a largely negative trend in motivation for physical education.

Prioritizing mastery and development over performance and social comparison is seen as an important aspect of teachers' work. Therefore, it is crucial to establish good relationships, provide students with choices in teaching, and create activities that allow mastery.

Considering the decline in motivation for physical education, it is important to think innovatively about the content and organizational methods of the subject in order to make it interesting for students.

Key words: Self-determination theory, organismic integration theory, motivation, well-being, self-perceived competence, secondary school, interest-based physical education, intervention

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	1
1.1	Faglig Begrunnelse for problemstilling.....	1
1.2	Problemstilling	2
2.0	Teoretisk grunnlag.....	3
2.1	Selvbestemmelsesteorien (SDT)	3
2.2	Organismic integration theory (OIT)	4
2.2.1	Amotivasjon	5
2.2.2	Ytre regulering	5
2.2.3	Introjeksjonsregulering.....	5
2.2.4	Identifisert regulering.....	6
2.2.5	Integrert regulering.....	7
2.2.6	Indre motivasjon.....	7
2.2.7	Oppsummering av OIT.....	7
2.3	Selvoppfattet kompetanse.....	8
2.4	Trivsel.....	9
2.5	Tidligere forskning på temaet.....	9
2.6	Hva kjennetegner en god intervensjon?	11
3.0	Metode.....	12
3.1	Valg av metode.....	12
3.2	Intervensjonen	13
3.3	Populasjon, utvalg og datainnsamling.....	14
3.4	Måleinstrumenter.....	15
	Spørreskjema 1- Motivasjonsregulering	15
	Spørreskjema 3- Trivsel og selvoppfattet kompetanse.....	16
3.5	Validitet og reliabilitet.....	17
3.6	Analyse av undersøkelsen	18
3.7	Etiske betraktninger.....	19
4.0	Resultat.....	20
4.1	Cronbach Alpha- verdi	20
4.2	Hele utvalget.....	21
4.3	Idrettsglede og Bevegelsesglede	22
5.0	Diskusjon.....	24
5.1	Hele Utvalget.....	24

5.2. Bevegelsesglede og Idrettsglede	26
5.3. Teori og tidligere forskning.....	28
5.4. Intervensjonsdiskusjon og begrensninger	30
6.0. Konklusjon	34
Litteraturliste	35
Vedlegg 1- Spørreskjema	43
Vedlegg 2- Informasjons- og samtykkeskjema.....	54
Vedlegg 3- Godkjenning NSD (Norsk senter for forskningsdata).....	57
Vedlegg 4- Tabell gjennomføring + øktplaner.....	58
Vedlegg 5- Øktplan fotball idrettsglede	59
Vedlegg 6- Fotball bevegelsesglede.....	60
Vedlegg 7- Valg i kroppsøving	61

1.0 Innledning

1.1 Faglig Begrunnelse for problemstilling

Kroppsøving er det tredje største faget i skolen, hvor man skal gjennom 701 timer med kroppsøvingsundervisning innen utgangen av tiende trinn, og 168 timer i videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Her skal elevene lære, oppleve, sanse og skape med kroppen, samt. motiveres til å holde ved like en aktiv og helsefremmende livsstil etter endt skolegang og videre ut i fremtidig yrkeskarriere og hverdagsliv (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Som læreplanen sier, skal kroppsøving stimulere til en livslang bevegelsesglede og fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Det å motivere elevene for deltakelse i kroppsøving er derfor viktig.

Motivasjon i skolen er det forsket mye på. Vasconcellos et al. (2020) hevder at motivasjonsprosessen er avgjørende for at elevene engasjeres i aktivitet de har nytte av både fysisk og psykisk. Palmer & Bycura (2014) forsterker viktigheten av indre motivasjon for at elevene skal finne gleden av å være fysisk aktiv også utenfor skolen. For mange unge er kroppsøving den første og eneste muligheten til å få gode opplevelser med å være i fysisk aktivitet. Sett den store plassen kroppsøvingsfaget har i skolen, sitter den derfor med et stort ansvar for å legge til rette for barns utvikling og læring ved å skape trygge rammer for trivsel og lærelyst i skolen (Meld. St. 6, 2019-2020).

Til tross for ambisjonene til læreplanen, ser man eksempler på mindre gode opplevelser med motivasjon og/eller trivsel hos elever i kroppsøving, både nasjonalt og internasjonalt (Andrews & Johansen, 2005; Bagøien et al., 2010; Brattli et al., 2014; Fisette, 2011; Mitchell et al., 2015; Strandmyr, 2013; Säfvenbom et al., 2015). En nasjonal kartleggingsstudie som ble gjennomført på 5.- 10. trinn av Moen et al. (2018) antydte at motivasjonen for kroppsøving ble dårligere jo eldre man blir, og spesielt dårligere hos jenter. Säfvenbom et al. (2015) argumenterer derimot for at kjønn ikke nødvendigvis er avgjørende for motivasjon og trivsel i kroppsøving, men at det er tidligere erfaringer fra fysisk aktivitet som legger grunnlaget for de positive opplevelsene i kroppsøving. Det kan være gode eller dårlige opplevelser både fra skole og fritid, som legger grunnlaget for opplevelsen av kroppsøvingstimene. Dette styrkes av studiene til Moen et al. (2018) og Ommundsen & Kvalø (2007) som antyder at elever med bakgrunn fra organisert idrett, trives langt bedre i kroppsøving enn de som ikke driver med organisert idrett.

Kroppsøving blir ofte kritisert for å ha en tilnærming lik organisert idrett, og kun treffe elevene med idrettslig bakgrunn (Säfvenbom, 2010; Säfvenbom et al., 2014; Ingebrigtsen, 2015). Crum (1993) mener at dette vil gi en vond sirkel, siden de som velger å utdanne seg som kroppsøvingslærere har gode opplevelser med denne fremstillingen av faget, og gjerne var idrettsflinke som drev med organisert idrett på fritiden da de var yngre. Disse vil dyrke denne kroppsøvingsfremstillingen i videre profesjonsutøvelse, som gjør at man ikke treffer de elevene som ikke driver med organisert idrett. Säfvenbom et al. (2015) tar for seg hvordan norske ungdommer mellom 13 og 18 år opplever kroppsøving. Her kommer det frem at hele 43% av ungdommene som deltok i undersøkelsen mistrives med kroppsøvingsfagets fremstilling i skolen. Samme undersøkelse viser at de som trives best er de som er med i organisert idrett på fritiden. Dette forsterker påstanden om at kroppsøving har en tilnærming lik den organiserte idretten.

Hvordan skal faget kunne stimulere til livslang bevegelsesglede, slik læreplanen tilsier, om det bare treffer halvparten av elevene? Tatt denne utviklingen i betraktning finner jeg det interessant å se nærmere på hvordan man kan gjøre faget mer interessant, meningsfullt og stimulere til motivasjon for alle elever, både når det kommer til fagets innhold og organiseringsformer.

Gjennom egen skolegang har jeg vært så heldig å bli presentert ny tilnærming til kroppsøvingsfaget, der tankene rundt valgfrihet og medbestemmelse hos elevene står sterkt! Disse erfaringene har jeg tatt med meg inn i egen utdanning og alltid prøvd å tilrettelegge for større valgfrihet og medbestemmelse i undervisning, med *selvbestemmelsesteorien* til Ryan & Deci (2019) som teoretisk grunnlag. Det tok ikke lang tid før jeg bestemte meg for å forske videre på dette i masteroppgaven. Studien har et kvantitativt forskningsdesign med en fire ukers intervensjon basert på «*interessebasert kroppsøving*» (Husebye, 2012; Husebye & Tangen, 2019), som vil forklares senere i oppgaven. Hovedtanken med dette var å se om elevene fikk en endring i motivasjon, trivsel og selvoppfattet kompetanse ved å få prøve den nye tilnærmingen til kroppsøving.

1.2 Problemstilling

Et overordnet mål for denne studien er å undersøke ungdomsskoleelevers motivasjon, trivsel og selvoppfattet kompetanse i kroppsøving blir endret når de blir utsatt for en intervensjon med «*Interessebasert kroppsøving*» (Husebye, 2012; Tangen & Husebye, 2019). Samtidig har jeg håp om at studien kan føre til relevant kunnskap på området og være et bidrag til mer

utfyllende forskning på selvbestemmelsesteori i skolen. Med bakgrunn i teksten ovenfor har jeg utarbeidet en problemstilling som skal besvares i oppgaven:

Problemstilling:

«Hvilken påvirkning har «Interessebasert kroppsøving» på ungdomsskoleelevers motivasjon, trivsel og selvoppfattet kompetanse i kroppsøvingsfaget?»

2.0 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil relevant teori for oppgavens problemstilling, bli gjennomgått. I dette tilfellet er det Ryan & Deci (2019) *selvbestemmelsesteori (SDT)* som i hovedsak blir det teoretiske grunnlaget. Deretter blir den mest relevante underteorien i SDT for denne oppgaven, *Organismic integration theory (OIT)* belyst. Deretter blir begrepene trivsel og selvoppfattet kompetanse avklart. Før det avslutningsvis blir lagt frem tidligere forskning på temaet og hva som kjennetegner en god intervensjon.

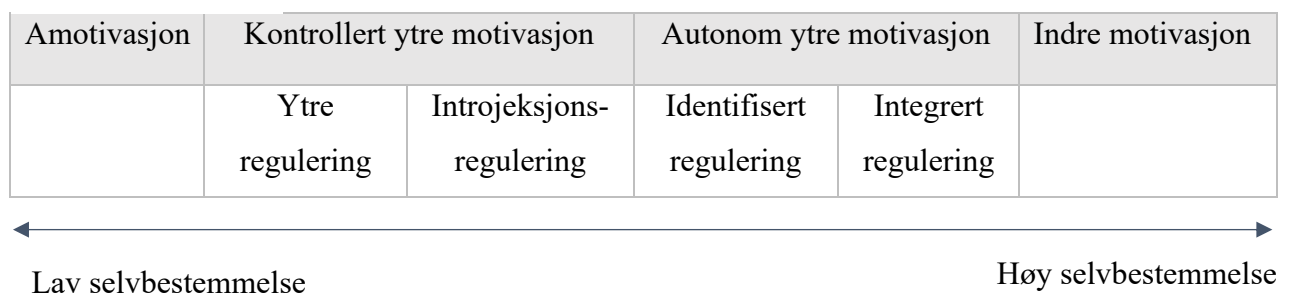
2.1 Selvbestemmelsesteorien (SDT)

Selvbestemmelsesteorien (Self- Determination Theory) eller SDT som jeg vil omtale den, er en makroteori om menneskelig motivasjon, utvikling og helse (Olafsen, 2018). Den er blant de mest brukte teoriene for studier av motivasjon innenfor kroppsøvingsfaget. Ifølge SDT er mennesker aktive og nysgjerrige av natur, og ved å være i miljøer som virker støttende vil man ta til seg kunnskap og verdier (Deci & Ryan, 2008; Deci & Ryan, 2000). Teorien er spesielt nyttig i kroppsøving hvor den beskriver hvordan man kan opprettholde elevenes motivasjon for læring over tid. SDT består av seks miniteorier som hver for seg er utviklet for å forklare ulike deler av menneskers motivasjon (Deci & Ryan, 2008). Når det gjelder selvbestemmelsesteoriens relevans i kroppsøving, er det spesielt tre miniteorier som blir trekt frem: Teorien om det sosiale miljøets påvirkning på motivasjon, *Cognitive evaluation theory (CET)*, teorien om de grunnleggende psykologiske behov, *Basic Psychological Needs theory (BPNT)* og teorien om individuelle forskjeller i motivasjonelle orienteringer, *Organismic integration Theory (OIT)* (Vasconcellos et al., 2020). Sett i lys av oppgavens problemstilling, er det OIT som er den mest sentrale miniteorien, og er derfor rettet mest fokus i det teoretiske grunnlaget for oppgaven.

2.2 Organismic integration theory (OIT)

Organismic integration theory eller OIT som jeg vil omtale den, gir et innblikk i hvordan ytre motiverte aktiviteter kan integreres og internaliseres og dermed bli mer selvbestemte (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Internalisering blir brukt for å differensiere de ulike typene ytre motivasjon og er en prosess hvor individet adopterer tro, verdier eller holdninger fra ytre faktorer (Deci et al., 1994; Ryan & Deci, 2017). Denne endringsprosessen påvirkes av den sosiale konteksten og omgivelsene, samtidig som vår oppvekst kan påvirke hva vi verdsetter, anser som vår identitet og hva vi er motivert for. Er man for eksempel oppvokst i en familie der kroppøving blir sett på som et viktig fag, og fysisk aktivitet blir høyt verdsatt og prioritert, er det større sannsynlighet for at barnet vil delta i kroppøving. Integrering er preget av selvbevissthet (Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2017) og refereres som videreutvikling av ens regulering slik at det kommer fra «en selv» (Ryan & Deci, 2000). Teorien er rettet mot fire ulike typer av ytre motivasjon, hvor hver av dem har en ulik grad av autonomi og kontroll. Disse ulike typene av ytre motivasjon er: *ekstern regulering*, *introjeksjonsregulering*, *identifisert regulering* og *integrert regulering* (Ryan & Deci, 2017). I tillegg til disse reguleringene har man de to ytterpunktene på hver sin side av motivasjonskontinuumet: *amotivasjon* og *indre motivasjon*. Amotivasjon betegnes som fravær av motivasjon og indre motivasjon der man driver med aktiviteten på grunn av gleden ved aktiviteten i seg selv. Ekstern regulering og introjeksjonsregulering er de to kontrollerte formene for ytre motivasjon og medfører liten grad av selvbestemmelse, mens identifisert regulering og integrert regulering er de mest autonome formene for ytre motivasjon, og medfører høyere selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2000). De ulike reguleringene kan man se i modellen (se figur 1) og videre forklart senere i kapitlet.

Figur 1



2.2.1 Amotivasjon

Helt til venstre i selvbestemmelseskontinuumet (Se figur 1) før de ulike typene ytre motivasjon, finner vi en litt annen form for motivasjon kalt amotivasjon. Dette er en tilstand hvor individet hverken føler noen drivkraft eller inspirasjon for atferd, der hensikten og intensjonen bak handlingene er fraværende (Ryan & Deci, 2017; Ryan & Deci, 2000). Ifølge SDT finnes det to forskjellige kilder til amotivasjon. Den ene kilden oppstår når kompetansebehovet til individet er fraværende, eller at man ikke føler at atferden gir ønsket resultat (Ryan & Deci, 2017). Den andre kilden oppstår når individet hverken har interesse for- eller verdsetter atferden i sin helhet, og dermed velger å ikke handle. Dette er et kjent fenomen i kroppsøving- og i skolesammenheng generelt, der elever som inngår under amotivasjon ofte kan ha vanskeligheter for å trives og opprettholde motivasjon for læring i skolen. Amotivasjon kan ses i sammenheng med mer kjente begreper i skolesammenheng som at individet er demotivert eller umotivert.

2.2.2 Ytre regulering

Ytre regulering er den formen for ytre motivasjon det er studert mest på, og kan betegnes som den klassiske typen av ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Her er det ytre faktorer som belønning og/ eller straff som preger individets motivasjon for adferd, og er dermed en mer kontrollert enn autonom form for motivasjon (Ryan & Deci, 2020). Denne formen for motivasjonsregulering kan være en effektiv måte å kontrollere adferd på «her og nå», men vil ikke være like effektiv over tid. Et eksempel på ekstern regulering i kroppsøvingssammenheng, er når en elev yter god innsats når læreren ser på, i viten av at det kan føre til en bedre karakter i kroppsøving. Når læreren snur seg bort, vil eleven yte mindre, fordi han vet at en opprettholdelse av innsats ikke vil ha noe å si for karakteren i faget. Det er derfor viktig å hjelpe eleven med å finne egenverdien med aktiviteten, slik at innsatsen vedvarer fordi man synes det er gøy (Vasteenkiste et.al., 2018).

2.2.3 Introjeksjonsregulering

Introjeksjon er en type regulering der individet delvis adopterer en regulering eller verdi, men samtidig ikke helhetlig vil godta eller gjøre verdiene til sine egne (Ryan & Connell, 1989;

Ryan & Deci, 2017). Er man introjeksjonsregulert, kan man for eksempel utføre handlinger for å unngå å få skyldfølelse eller føle på skam. Det kan også være at man utfører en handling for å bedre sin egen selvfølelse og opprettholde en stolthet (Deci et al., 1996; Ryan & Deci, 2000). For introjeksjonsregulerte individer betyr det også mye hvordan man presterer i forhold til andre, og tenker ofte over hva andre synes om dem (Nicholls, 1984; Ryan & Deci, 2017). Man kan se sammenhenger mellom introjeksjonsregulerte individer og egosentrerte, selvopptatte og selvsentrerte individer (Ryan & Deci, 2017).

Både introjeksjon og egosentrerte atferder forekommer oftere i konkurranseorienterte miljøer (Ryan & Deci, 2017). Dersom individer med introjeksjonsregulering føler at de ikke presterer godt nok og ikke strekker til, vil de raskt bli selvkritiske. Resultatet av denne selvkritikken kan ofte være negative effekter som angst, stress og unnvikende atferder for stressunngåelse (Dunkley et al., 2003; Moore et al., 2017). Det kan derfor være skummelt å legge opp til et konkurranseorientert miljø i kroppsøving. Man bør heller få elevene til å oppdage gleden med selve aktiviteten fremfor selve konkurransen, selv om den også er viktig for enkelte elever. OM vi tar for oss eleven fra forrige eksempel, ville eleven i dette tilfellet fått en skyldfølelse på grunn av dårlig innsats i kroppsøvingstimen, i frykt av å bli dømt av lærer eller medelever. I motsetning kunne en opprettholdelse av aktiviteten uten lærers oppmerksomhet, vært for å oppnå bedre selvfølelse eller stolthet. Det er derfor introjeksjonsregulering faller under en kontrollerende form for motivasjon der en opprettholdelse av aktiviteten kommer fra et indre «press» eller ønske om anerkjennelse fra andre (Deci & Ryan, 2017).

2.2.4 Identifisert regulering

I forhold til de førstnevnte reguleringene, har identifisert regulering en større grad av selvbestemt eller autonom form for ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Her utfører individet en atferd på grunn av viktigheten av å lære seg atferden, heller enn at det finner glede i aktiviteten (Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci, 2000). Ser man dette i en kroppsøvingssammenheng, vil eleven se på innsats i kroppsøving som verdifullt fordi målene med selve adferden blir ansett som viktig for individet. Når eleven deltar i svømming er det å bli trygg på selve svømmeteknikken, det å bli svømmedyktig i basseng og i åpent vann som er motivasjonen for innsatsen, aktiviteten er ikke nødvendigvis noe eleven liker å gjøre til vanlig (Ryan & Deci, 2017). Reguleringen er derfor heller ikke fullstendig autonom, men adferden blir akseptert fordi den blir ansett som viktig for å oppnå noe annet (Ryan & Deci, 2017).

2.2.5 Integrert regulering

Så kommer vi til den siste og mest komplette typen av internalisering som er den mest autonome typen av ytre motivasjon, nemlig integrert regulering (Ryan & Deci, 2017). Denne reguleringen krever at individet er reflektert og kan ta til seg nye verdier slik at det samsvarer med ens egen identitet og sine grunnleggende psykologiske behov (Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2017). Dette legger mer selvbestemte og autonome handlinger til grunn, som deler mange likhetstrekk med den indre motivasjonen. Integrert regulering faller allikevel under ytre motivasjon fordi individets atferd er basert på instrumentelle verdier og ikke interesse og glede for selve aktiviteten (Ryan & Deci, 2000). Sett i kroppsøvingstekst ville eleven hatt god innsats fordi det føles riktig, og anses som forenlig med sine personlige verdier og behov (Ryan & Deci, 2017).

2.2.6 Indre motivasjon

Indre motivasjon defineres av Ryan & Deci (2000) som en atferd som er iboende tilfredsstillende. Det er altså ikke det ytre presset eller belønningen som er motivasjonen for atferden, men for tilfredsstillelsens skyld eller utfordringen som er involvert. I skolen kan vi si at en elev er indre motivert når det er utviklet en individuell interesse for det faglige innholdet og motivasjonen for læring skjer av egen fri vilje. Sett i kroppsøvingstekst vil eleven gjennomføre aktiviteten fordi aktiviteten er iboende gøy og appellerer til ens egne verdier. Selv om indre motivasjon er viktig, er de fleste aktivitetene folk gjør, ikke gjort på grunn av en indre motivert atferd. I barndommen er det stor frihet for indre motivert atferd, men etter hvert som man blir eldre blir denne friheten stadig begrenset av sosiale roller og krav som gjør at man er nødt til å ta ansvar for mindre interessante oppgaver som ikke appellerer til en selv. I skolen ser man en tendens til at den indre motiverte atferden avtar jo eldre man blir (Ryan & Deci, 2000).

2.2.7 Oppsummering av OIT

Ryan & Deci (2017) oppsummerer OIT i fem sentrale punkt:

- 1) Basert på elevenes oppfattelse av årsakssammenhenger kan prosessen med internalisering fungere både mer eller mindre effektivt.
- 2) Langs kontinuumet fra kontrollert regulering til autonom selvregulering går internaliseringsprosessen fra ytre motivasjon til å bli mer integrert og internalisert, og dermed mer autonom.

- 3) Det er viktig å tilfredsstille de grunnleggende psykologiske behov, kompetanse, autonomi og sosiale relasjoner, for at internalisering og integrering skal skje. Dette vil vanskelig finne sted om behovene ikke blir tilfredsstilt eller frustrert.
- 4) Beveger elevene seg mot mer autonome former for motivasjon vil de bli mer utholdende i aktiviteten, og løse oppgaver effektivt og med høy kvalitet
- 5) Gjennom mer integrerte former for motivasjon fremmes god psykisk helse og positive erfaringer. Som kroppsøvingslærer er det viktig at man får elevene til å bevege seg fra ytre former av motivasjon til autonome former, her vil prosessen med de grunnleggende behovene *kompetanse, autonomi og sosial tilhørighet* være viktig.

2.3 Selvoppfattet kompetanse

Begrepet *selvoppfattet kompetanse* relaterer seg til det grunnleggende psykologiske behovet for kompetanse (Deci & Ryan, 2002). Fenomenet omhandler hvordan en oppfatter egen kompetanse med tanke på oppgavens krav til gjennomføring og hvordan man sammenlikner egen kompetanse med andres. Innholdet i kroppsøving er veldig varierende, og man vil ofte møte aktiviteter som man har lite eller ingen erfaring med. I møte med disse fremmede aktivitetene vil en god selvoppfattet kompetanse gjøre det mer sannsynlig for at den indre motivasjonen er tilstede, og at man er sterkere mentalt forberedt på å møte de nye aktivitetene (Ntoumantis, 2005). Ntoumantis (2005) gjorde funn i sin studie på at om man hadde en god selvoppfattet kompetanse, var det mindre sannsynlig å skape motivasjon styrt av ytre krefter som belønning eller straff, samt. mindre sjanse for et absolutt fravær av motivasjon for fysisk aktivitet. Det ble også gjort funn av en negativ korrelasjon mellom selvoppfattet kompetanse og amotivasjon, og positiv korrelasjon mellom selvoppfattet kompetanse og indre motivasjon (Ntoumantis, 2005). Har man en god selvoppfattet kompetanse kan det tolkes dit hen at sannsynligheten er større for at elevene finner aktiviteten interessant og meningsfull. Selvoppfattet kompetanse er av stor betydning for at indre motivasjon skal forekomme. Goudas og Biddle (1994) fastslo i sin studie at selvoppfattet kompetanse kan forklare hele 68% av variasjonen innenfor indre motivasjon. Også Bagøien et al. (2010) fant positive korrelasjoner mellom selvoppfattet kompetanse og det grunnleggende psykologiske behovet for kompetanse (Deci & Ryan 2002). Det kan derfor tyde på at selvoppfattet kompetanse er en god læringsindikator for kroppsøving i ungdomsskolen.

2.4 Trivsel

Fenomenet trivsel kan tolkes på forskjellige måter. Det kan defineres som tilstanden å være glad, komfortabel, velgående eller frisk (Stevenson, 2010). McNulty & Fincham (2012) forklarer det som at trivsel ikke alene kan bestemmes ut ifra menneskets psykologiske karakteristikk, men at det er et samspill mellom kvalitet og karakteristikk i det sosiale miljøet til individet. Ifølge Ingulfsvann et al. (2021) er trivsel i kroppsøving viktig for at elevene skal kunne engasjere seg i fysisk aktivitet og opprettholde den videre utenfor skolen. Trivsel kan knyttes opp mot det psykologiske behovet sosial tilhørighet, da en ser i kroppsøvingssammenheng at en godt kan trives i det sosiale miljøet i en kroppsøvingssklasse, selv om man ikke liker selve aktiviteten en bedriver. Et annet eksempel er at barn kan begynne med en fritidsaktivitet de i utgangspunktet ikke liker, for å være med venner. Det er ofte vanskelig å definere trivsel i kroppsøving, da det kan være forskjellige aspekter med faget som de liker/ ikke liker, da det enten kan være det sosiale miljøet i klassen, selve aktivitetene som bedrives eller begge deler.

2.5 Tidligere forskning på temaet

I dette kapitlet blir tidligere relevant forskning kort presentert. Kravet for at forskningen skulle få plass i denne oppgaven var at den var basert på en intervensjon, det teoretiske grunnlaget var *selvbestemmelsesteorien* av Deci & Ryan (2000) og at hensikten med studien var å se på elevenes motivasjon for fysisk aktivitet/ kroppsøving. I tillegg måtte intervensjonen bli vurdert som gjennomførbar i profesjonsutøvelsen av læreryrket- og ble på bakgrunn av dette inkludert/ ekskludert.

Condon & Colliers (2002) intervensjon gikk ut på at elevene fikk utdelt et sett med forskjellige aktiviteter, med alt fra cricket til klatring som alternativer. Aktivitetene skulle rangeres fra 1- 6, hvor 1 var den aktiviteten man helst ville ha. Lærerne dannet «nye» klasser på bakgrunn av valgene til elevene, hvor hver aktivitet ble kjørt i ni uker før det ble ny aktivitet. Elevene var alltid sikret å få en av de seks aktivitetene de hadde valgt og kunne ikke få samme aktivitet flere ganger. Gjennom kvalitative forskningsintervju, antydte resultatene fra denne forskningen at intervensjonen med medbestemmelse inspirerte til høyere innsats og motivasjon i kroppsøving, mer trivsel og bedre klassemiljø samt. at det var gøy med «noe annet».

How (2013) hadde 257 elever fra åtte forskjellige high- school klasser (alder: 15-18 år) plassert i enten «kontrollgruppe» eller «intervensjonsgruppe». Kontrollgruppen skulle ha

vanlig kroppsøving mens intervensjonsgruppen skulle ha valgbasert kroppsøving som gikk ut på at elevene fikk være med å bestemme hvilke aktiviteter som skulle bedrives i 15 uker (3 x 5 ukers- perioder). Gjennom spørreundersøkelse og akselerometer antydte funnene at elevene hadde høyere innsats og motivasjon i intervensjonsgruppen sammenliknet med kontrollgruppen. De antydte også at en mangel på valgfrihet kunne føre til mindre opplevd autonomistøtte.

Ward (2008) delte 122 jenter (alder: 13-14år) inn i fire grupper, der to grupper hadde «valgbasert kroppsøving» og to grupper hadde «vanlig kroppsøving», før de byttet tilnærming i andre periode av intervensjonen slik at alle fikk prøvd ut begge tilnærmingene. Når man hadde valgbasert kroppsøving kunne man alltid velge mellom tre forskjellige aktiviteter, mens man måtte følge lærerens plan i vanlig kroppsøving. Gjennom spørreundersøkelser (SIMS) og skritteller, indikerte resultatene at motivasjonen var høyere i valgbasert kroppsøving.

Valgbasert rapporterte mindre ytre press og kontroll, og mindre amotivasjon.

Campbell (2012) hadde fire lærere og 127 elever fra 9.- og 10. klasse med på et forskningsprosjekt. Her skulle elevene gjennom to tre- ukers program, en periode med valgfrihet og en periode uten valgfrihet. I valgfrihetstimene fikk de ikke velge fritt hva de skulle gjøre, men velge mellom noen aktiviteter. I perioden uten valgfrihet var det vanlig kroppsøving hvor lærer bestemte hva som skulle gjøres. Etter tre uker så byttet gruppene slik at alle fikk oppleve begge tilnærmingene til kroppsøving. Basert på både spørreskjema og intervju gjorde undersøkelsen funn av signifikant positiv effekt når elevene hadde valgfrihet i timene. Lærerne var utelukkende positive til timene med valgfrihet og elevene uttrykte frustrasjon i vanlig kroppsøving sammenliknet med valgfrihetstimene.

Dugger (2019) hadde en litt annen type intervensjon, hvor den strakk seg over kun en kroppsøvingstime. Her ble elevene delt i to: en «intervensjonsgruppe» som skulle ha valgfrihet i timen, og en «kontrollgruppe» som skulle følge lærerens opplegg. Begge tilnærmingene hadde samme aktivitet de skulle gjennom. Resultatene viste til en signifikant forskjell mellom gruppene da valggruppen i større grad var motivert for timen, i tillegg viste de en signifikant forskjell på jenter og gutter, der guttene hadde større motivasjon for deltakelse i kroppsøvingen.

Lomsdal et al. (2021) hadde et treårig prosjekt ved en ungdomsskole hvor 73 elever deltok over alle tre årene, og 280 elever var deltakende totalt. Elevene fikk 5-6 valgmuligheter som de skulle rangere fra 1-3. Dette var aktiviteter med alt fra ballidrett til dans og lek. Når elevene fikk en aktivitet skulle denne bedrives det neste halvåret, før det ble en ny valgrunde, der de ikke kunne ha samme aktivitet flere ganger. Denne formen for valg fikk de i både

kroppsøving med klassen og «kroppsøving fordypning» på tvers av trinn. Datainnsamlingen skjedde gjennom spørreskjema hvert år. Funnene i undersøkelsen viste til signifikant nedgang i kontrollert motivasjon fra 8.- 10.- trinn. Autonom motivasjon var stabilt høyt gjennom hele perioden. De grunnleggende psykologiske behov ble i stor grad tilfredsstilt og elevene uttrykte en tilfredshet med prosjektet.

Jeg velger også å ta med Husebye (2012) og Husebye & Tangen (2019) i dette kapitlet. Husebye (2012) hadde et FoU- prosjekt ved en videregående skole i skoleåret 2011/12, der elevene fikk prøve *interessebasert kroppsøving*. Prosjektet ble gjennomført som en kontrollert studie der trivsel, aktivitetsnivå og motivasjon ble målt og sammenliknet med en kontrollgruppe som hadde ordinær kroppsøving. Resultatene indikerte en økning i trivsel og fysisk aktivitet på fritiden for prosjektgruppa, i tillegg til en signifikant positiv endring i autonom motivasjon for deltakelse i kroppsøving. Studien kunne derimot ikke forklare hvordan den enkelte elev opplevde *interessebasert kroppsøving*, noe som Husebye og Tangen (2019) så nærmere på. Her ble det intervjuet fem elever og fire lærere, der det blant annet kom frem at elever som tidligere hadde negative erfaringer med kroppsøving, gjennom *interessebasert kroppsøving* fikk snudd de negative opplevelsene til noe positivt. Det kom også frem at elevene gjennom *interessebasert kroppsøving* fikk erfart et trygt og inkluderende fag der de ble mer sett av læreren.

2.6 Hva kjennetegner en god intervensjon?

Su & Reeve (2011) har gjennomført en metaanalyse om effekten til intervensjoner som er utviklet for autonomistøtte. I denne analysen utvikler de tre punkter som de anbefaler og mener er viktige når man skal designe en autonomistøttende intervensjon.

Det første gjelder selve innholdet i intervensjonen, og hva som skal vektlegges. Her kommer det frem at den klareste anbefalingen er å inkludere flere og komplementære elementer av autonomistøtte. Men hva er det? Lærerens bruk av et «*ikke- kontrollerende språk*» fremkommer som et element som er essensielt, i tillegg ligger fokus på å kunne tilby elevene valg i undervisningen. Her er det viktig at læreren er bevisst sin rolle og hvordan innholdet i undervisningen legges opp for en autonomistøttende stil.

Det andre gjelder hvordan intervensjonen leveres og presenteres for elevene. Som det fremkommer i studien har intervensjonen best effekt når den ikke er for lang, samt. at elevene får litt for- og etterarbeid i tilknytning til intervensjonen. Dette kan være supplerende oppfølgingsaktiviteter som informasjonshefter, nettside eller manualer som kan tas med hjem. De har også gode erfaringer med informasjonshefter som ble delt ut før intervensjonen, dette

gav dem en kunnskapsbasert opplæring, mens de i timene hadde fokus på ferdighetsbasert opplæring.

Det tredje punktet handler om å adressere potensielle verdier og forventninger som elevene kan ha til motivasjonelle strategier. For eksempel kan noen elever motiveres best når læreren er kontrollerende. Det er viktig at elevene gjøres kjent med den kontrollerende stilen for å adressere dens ineffektivitet, før man så tilbyr den autonomistøttende stilen for at elevene skal oppleve denne som en alternativ tilnærming som virker motiverende og engasjerende for elevene.

3.0 Metode

I dette kapittelet presenteres valget av metode. Videre blir prosjektets intervensjon presentert i detalj, før populasjon, utvalg og datainnsamling for perioden blir beskrevet. Deretter blir oppgavens måleinstrumenter presentert. Selve spørreskjemaet består av tre deler, hvor fokuset mitt ligger på *spørreskjema 1- motivasjonsregulering* og *spørreskjema 3- Trivsel og selvoppfattet kompetanse*. *Spørreskjema 2- Grunnleggende psykologiske behov* er min medstudent sitt hovedfokus i hans oppgave, og rettes derfor ikke særlig fokus. Videre tar oppgaven for seg prosjektets validitet og reliabilitet, samt. hvordan analysen av undersøkelsen ble gjennomført, før den avslutningsvis løfter etiske betraktninger prosjektet medførte.

3.1 Valg av metode

I forskning er det problemstilling og formål med forskningen ut ifra de teoretiske rammene som styrer metoden for undersøkelsen (Johannessen et al., 2016). Basert på hva som er oppgavens formål, teoretiske ramme og problemstilling ble en intervensjon med spørreskjema vurdert som et hensiktsmessig valg av metode. Siden spørreskjema når ut til flest mulig på kort tid ble det vurdert som gunstig siden oppgavens problemstilling går på hvilken påvirkning intervensjonen med *interessebasert kroppsøving* har på elevenes motivasjon, trivsel og selvoppfattet kompetanse. Spørreskjema ble vurdert som et godt hjelpemiddel i datainnsamlingen siden det ville nå frem til flest mulig av ungdomsskoleelevene.

Spørreskjema gir muligheten til å se på målte tall som gir muligheter for å se blant annet gjennomsnitt, forskjeller og sammenhenger mellom forskjellige grupper for å se om intervensjonen har ført til noen endringer. I tillegg til dette, gir et spørreskjema muligheter til å se på likheter og variasjoner i måten respondentene svarer på, som igjen kan gi grunnlag for å generalisere resultatene fra utvalget til populasjonen (Johannessen et al., 2016). Et

standardisert spørreskjema som er brukt i tidligere forskning er også en styrke for oppgavens validitet (se kap 3.5 *validitet og reliabilitet*). Siden forskningsprosjektet er intervensjonsbasert, ble spørreskjema tatt i bruk både før og etter intervensjonen (T1-spørreskjema 1 og T2-spørreskjema 2).

3.2 Intervensjonen

Intervensjonen som ungdomsskoleelevene skulle bli utsatt for i fire uker er basert på Husebye & Tangen (Husebye, 2012; Husebye & Tangen, 2019) sin modell om *Interessebasert kroppsøving*. Modellen er i stor grad bygget på grunnpilarene i *selvbestemmelsesteorien* (Deci & Ryan, 2002) hvor medbestemmelse i undervisning har stort fokus. I intervensjonen ble elevene presentert for et valg mellom to ulike kroppsøvingstilnærminger: *Bevegelsesglede og Idrettsglede*. Begge variantene arbeider mot de samme kompetansemålene i gjeldende læreplan, men med ulik tilnærming. I bevegelsesglede har man fokus på en lekende tilnærming til fysisk aktivitet med stor variasjon av alternative bevegelsesaktiviteter, tradisjonelle idretter og friluftsliv. Idrettsglede har fokus på fysisk aktivitet i et idrettsperspektiv, der treningsmetoder og varianter av aktiviteter legges opp med fokus på idrettslig utvikling. Undervisningen gjennomføres som små emnekurs innen de ulike idrettene, hvor man også lærer om alternative bevegelsesaktiviteter og friluftsliv.

Første del av intervensjonen var at elevene skulle fylle ut et ark med navn, klasse og sette ring rundt den kroppsøvingstilnærmingen de valgte. Før dette valget hadde jeg og min medstudent i prosjektet, presentert intervensjonen til elever og lærere slik at de visste hva de gikk til. Når valget var tatt, samlet vi inn alle valgarkene (se vedlegg) før elevene fikk første runde med spørreskjema (se vedlegg 7). Da dette var ferdigutfyllt satt vi oss ned med valgarkene og dannet «nye» kroppsøvingsskoler hvor elever fra hele trinnet som hadde valgt samme kroppsøvingstilnærming ble satt i samme klasse. Deretter fulgte en fire ukers intervensjon med *interessebasert kroppsøving*, uke 45, 46, 48 og 49 (uke 47 var det noe annet som erstattet kroppsøvingstimene). Basert på skolens årsplan i kroppsøving var det fotball og volleyball som var tema for disse ukene, det ble derfor laget åtte forskjellige øktplaner (se vedlegg 5 og 6), fire bevegelsesglede og fire idrettsglede som ble satt inn i en periodeplan (se vedlegg 4), som lærerne skulle følge. Dette gjorde vi for å sikre innholdet i timene i tilfelle det ble sykdom, fravær etc. på faglærerne og vikarer måtte steppe inn. Etter ukene med

interessebasert kroppsøving dro vi tilbake til skolen og gjennomførte andre og siste runde med spørreskjema, for å se om intervensjonen førte til noen endring hos elevene.

Øktplanene for timene var det altså vi studentene som stod for, der lærerne på skolen var de som gjennomførte timene. Om vi tar for oss en volleyballtime med idrettsglede og bevegelsesglede og sammenlikner disse, vil idrettsglede for eksempel ha en spesiell oppvarmingsdel hvor de står sammen to og to, gjennomfører fingerslag og baggerslag over til hverandre, før man kanskje her en stafettvariant der de skal ta i bruk teknikkene. Deretter kan de ha spillsekvenser med nettet, hvor en har forskjellige oppgaver, 1: opplegger, 2: smasher, 3: blokk, 4: mottaker, hvor det kjøres en effektiv rullering på posisjoner. Deretter kan de ha spill tilnærmet likt slik volleyball spilles i praksis. Bevegelsesglede går litt bort fra teknikkene og spillsekvensene som får fokus i idrettsglede, og har større fokus på leiken og gleden med å være i fysisk aktivitet. Her kan de ha forskjellige sura- varianter til oppvarming, og stafetter hvor volleyballen og volleyballslag er involvert. Når bevegelsesglede har «spill» gjøres dette for eksempel ved at de spiller med sprett i bakken og uten fokus på teknikk.

3.3 Populasjon, utvalg og datainnsamling

Undersøkelsens populasjon er elever i ungdomsskolen (8.trinn), som er valgt ut på bakgrunn av oppgavens formål og problemstilling. Med et bruttoutvalg på 92 elever (som for øvrig var antallet elever på hele 8. trinn), falt nettoutvalget på 78 elever (Johannessen et al., 2016). 14 Elever falt av ulike årsaker fra undersøkelsen, blant annet på grunn av mangel på samtykke, fravær ved datainnsamling eller ikke utfylt spørreskjema. Selv om ikke samtlige 92 elever ved trinnet fikk gjennomført begge spørreskjemaene og intervensjon, fikk samtlige være med å erfare noen økter med *Interessebasert kroppsøving*. Siden 78 av 92 elever fikk gjennomført hele undersøkelsen ser vi på det som sannsynlig at utvalget er representativt for 8. trinn ved denne ungdomsskolen.

Av de 78 elevene som gjennomførte undersøkelsen (spørreskjema– intervensjon- spørreskjema) var det 33 jenter, 42 gutter og 3 som identifiserte seg som annet. Skjemaer ble kastet om det ble oppfattet som at kandidaten ikke hadde forstått spørsmålene og der vi fikk en følelse av at kandidaten hadde svart tilfeldig. Dette så vi for eksempel om eleven hadde alle svart «svært enig» på alle spørsmålene. Det ble også kastet skjema som hadde store mangler i besvarelsen, mens skjema som hadde små mangler ble inkludert. Totalt ble det en svarprosent på 84,78% som er en høy svarprosent ifølge Johannessen et al. (2016). Denne

svarprosenten gir et godt grunnlag for å si at nettoutvalget er representativt for undersøkelsens populasjon, som i dette tilfellet er hele trinnet.

Utvalget i undersøkelsen var lett tilgjengelig ved den respektive ungdomsskolen. Når vi var ute og presenterte og drev datainnsamling var oppfatningen vår at elevene utelukkende var positive til prosjektet, og alle som hadde mulighet ville delta. Utformingen av spørreskjemaet ble derfor viktig for å bevare elevenes nysgjerrighet og iver for å sikre ønskelig resultat, og ikke minst for å få flest mulig til å fullføre besvarelsen (svarprosent). Det ble benyttet lukkede spørsmål med svaralternativ, som ble formulert så tydelig og forståelig som mulig, slik at det ikke skulle bli noen misforståelser (Johannessen et al., 2016). I tillegg var vi studentene fysisk tilstede ved begge rundene med datainnsamling for å hjelpe elevene om det dukket opp spørsmål.

3.4 Måleinstrumenter

I datainnsamlingen ble det, som nevnt, benyttet spørreskjema (se vedlegg 1) som består av lukkede spørsmål/ påstander med fem svaralternativer som strekker seg fra «helt uenig» til «helt enig» i påstanden. Spørreskjemaet er bygget opp av fire forskjellige deler, der første del er innledningen hvor elevene skal krysse av for om de er jente/ gutt/ annet samt. for om de holder på med organisert idrett på fritiden. I denne delen kommer det også litt informasjon rundt spørreskjemaet, blant annet at det kun skal settes ett kryss pr. påstand og at undersøkelsen ikke kan spores tilbake til elevene. I andre del, som jeg har valgt å kalle *spørreskjema 1- Motivasjonsregulering*, skal elevene krysse av ved 24 påstander som omhandler deltemaet motivasjonsregulering. Videre kommer andre del, *spørreskjema 2- Grunnleggende psykologiske behov*, hvor elevene skal krysse av ved 24 spørsmål som omhandler de grunnleggende psykologiske behov. Til slutt kommer *spørreskjema 3- Trivsel og selvoppfattet kompetanse* i fjerde del, og er ni påstander som handler om trivsel i kroppsøving. Alle tre spørreskjemaene er standardiserte, grundig validert og mye brukt i tidligere undersøkelser av selvbestemmelsesteori i kroppsøvingssammenheng. I forkant av undersøkelsen ble spørreskjemaene testet på en elev som var jevn gammel med utvalget som senere skulle gjennomføre undersøkelsen, dette ble gjort for å avdekke tidsbruk og eventuelle mangler og uklarheter ved spørsmålene.

Spørreskjema 1- Motivasjonsregulering

I spørreskjema 1- Motivasjonsregulering ble The Behavioral Regulation In Exercise

Questionnaire 3 (BREQ- 3) benyttet. Spørreskjemaet består av 24 spørsmål basert på

miniteorien *Organismic Integration Theory (OIT)*, og er utviklet av Wilson et al. (2006). Tidligere versjoner av spørreskjemaet har ikke inkludert alle reguleringene i OIT, der amotivasjon og integrert regulering ofte har blitt ekskludert, men i BREQ-3 inkluderes alle de seks ulike reguleringene (Markland & Tobin, 2004; Mullan et al., 1997; Wilson et al., 2006), det er også derfor BREQ-3 er valgt for oppgaven. Spørreskjemaet er opprinnelig skrevet på engelsk og er i utgangspunktet rettet mot trening, men i utformingen har jeg tatt utgangspunkt i Riiser et al. (2014) som har en norsk versjon av BREQ-2 og Skjelten (2016) sin norske versjon av BREQ-3 som er rettet mot kroppsøving.

Spørreskjemaet på motivasjonsregulering kan deles inn i seks forskjellige subskalaer, med en for hver av de ulike motivasjonsreguleringene i OIT. Det er i alt, fire spørsmål som dekker hver subskala. Spørsmål 1, 7, 13 og 19 på spørreskjema om motivasjonsregulering dekker amotivasjon. For eksempel spørsmål 7: «*Jeg verdsetter fordelene med å delta i kroppsøving*». Når det kommer til subskalaen ytre regulering er det spørsmål 2, 8, 14 og 20 som dekker denne, med et eksempel fra spørsmål 8: «*Jeg skjønner ikke hvorfor jeg må delta i kroppsøving*». Videre er det spørsmål 3, 9, 15 og 21 som dekker introjeksjonsregulering «*Jeg ville følt meg dårlig om jeg ikke satte av tid til kroppsøving*» er et eksempel fra spørsmål 21. «*Jeg setter pris på fordelene med å delta i kroppsøving*» er et eksempel på en påstand som dekker identifisert regulering som blir dekt av spørsmål 4, 10, 16 og 22. Når det kommer til integrert regulering dekkes det av spørsmål 11: «*Jeg ser på kroppsøving som en del av min identitet*», samt. spørsmål 5, 17 og 23. Til slutt er det spørsmål 6, 12, 18 og 24 som dekker indre motivasjon, med spørsmål 12: «*Jeg deltar fordi jeg liker kroppsøvingstimene*» som eksempel.

Spørreskjema 3- Trivsel og selvoppfattet kompetanse

Spørreskjema 3 handler om trivsel og selvoppfattet kompetanse i kroppsøvingsfaget og er delt inn i tre subskalaer; *Trivsel, kontrollspørsmål trivsel og selvoppfattet kompetanse*.

Spørreskjemaet består av ni spørsmål hvorav fire på hver av subskalaene trivsel og selvoppfattet kompetanse og ett kontrollspørsmål trivsel. Trivsel måles i spørsmål 1-4 og er hentet fra *Intrinsic motivation inventory (IMI)* (Williams & Deci 1996). IMI er hentet fra Ommundsen og Kvalø (2007) som oversatte spørsmålene fra Williams og Deci (1996). Det kontrollerende trivselsspørsmålet er hentet fra elevundersøkelsen til utdanningsdirektoratet (Udir, 2021). Når det kommer til selvoppfattet kompetanse som er spørsmål 6-9, er de hentet fra *Percieved Competence Scale (PCS)* (Williams & Deci, 1996).

Som sagt, så deles spørreskjemaet inn i tre subskalaer, *Trivsel, kontrollspørsmål trivsel og selvoppfattet kompetanse* med hhv. fire spørsmål på trivsel, ett kontrollspørsmål trivsel og fire på selvoppfattet kompetanse. Et eksempel på spørsmål fra trivsel er spørsmål 1: «*Jeg er vanligvis ivrig og interessert i kroppsøvingstimene*». Kontrollspørsmålet på trivsel lyder som følger: «*Jeg føler meg trygg på mine ferdigheter i forhold til å delta i kroppsøvingstimene*», mens et eksempel på spørsmål fra selvoppfattet kompetanse er spørsmål 6: «*Jeg klarer å mestre kroppsøvingstimene*».

3.5 Validitet og reliabilitet

I kvantitativ forskning blir begrepene reliabilitet og validitet brukt som kriterier på kvalitet (Johannessen et al., 2016). Man kan si at reliabiliteten er et datamateriale som sier noe om hvor pålitelig dataen er, dette kan være på bakgrunn av måten dataen er innsamlet, nøyaktigheten av innsamlet datamateriale, hvilken data som brukes og hvordan den bearbeides (Johannessen et al., 2016). «*Hvor nøyaktig måles det som vi skal måle?*», er et vanlig spørsmål man kan stille seg i prosessen. I en slik undersøkelse ivretas reliabiliteten ved at man fremstiller forskningsprosessen åpen og detaljert som gjør det mulig å gjennomføre en re-test av samme prosedyre (Johannessen et al., 2016). Det er også viktig å være nøyaktig i innplotting av data og gjøre de riktige statistiske analysene, for å styrke oppgavens reliabilitet, dette var spesielt viktig i vårt tilfelle siden det var et stort datamateriale som skulle plottes. Det ble også viktig for oss å være fysisk tilstede under datainnsamlingene for å hjelpe elevene om det var noe som var uklart. Alternativet ville vært at de svarte på et spørsmål de ikke skjønnte, som ville svekket reliabiliteten. I tillegg ble det gjennomført en reliabilitetstest (Cronbach alpha) for hver av variablene i spørreskjemaet, som presenteres i kapittel 4, der alle verdiene var signifikante som styrker oppgavens reliabilitet.

Når det kommer til oppgavens validitet ser den på datainnsamlingens gyldighet og omhandler sammenhengen mellom det det forskes på og datamaterialet som samles inn (Johannessen et al., 2016). Følgende spørsmål kan stilles: «*Måler vi det vi skal måle?*». Johannessen et al. (2016) presiserer at det er viktig å spørre seg underveis i forskningen om valgt metode undersøker det det har til hensikt å undersøke. Hvorvidt resultatene som kommer frem i undersøkelsen er gyldig for det som er oppgavens problemstilling og formål, er graden av validitet. Den teoretiske rammen for denne oppgaven er brukt mye i tidligere forskning, og spørreskjemaene er standardiserte. Det er derfor sentrale begrep innenfor fagfeltet som det forskes på i denne oppgaven. Vi kan med god grunn si at undersøkelsene måler det som skal

måles (Johannessen et al., 2016). Muligheten for generalisering er en annen sentral form for validitet i forskningssammenheng, altså hvor godt resultatene kan gjelde for hele populasjonen, og i dette tilfellet hele trinnet, dette kan vi kalle *ytre validitet* (Dahlum, 2015). I en slik undersøkelse har man mulighet til å gjøre en statistisk generalisering av utvalget til populasjonen (Johannessen et al., 2016). Ut ifra valgte kriterier for utvalget av populasjonen, kan man si at resultatene er generaliserbare for akkurat dette trinnet ved den respektive ungdomsskolen.

3.6 Analyse av undersøkelsen

Etter hvert som spørreskjemaene ble innsamlet, ble de plottet inn i SPSS, og alle spørsmål som målte samme variabel ble slått sammen. Det endte med seks variabler på motivasjonsreguleringen og tre variabler på trivsel og selvoppfattet kompetanse, på hver av spørreskjemaene (T1+T2). Siden det var spørreskjema før og etter intervensjonen ble det totalt 18 variabler.

Etter at variablene ble slått sammen, utførte vi en måling av *Cronbach alpha-verdi*. Dette er en reliabilitetstest som måler en indre konsistens mellom spørsmålene i undersøkelsen (Ponterotto & Ruckdeschel, 2007). Det varierer litt hva som regnes som god eller ikke god reliabilitet, men det vanligste skillet er med en alpha-verdi på 0,7. Er alpha-verdien lavere, for eksempel mellom 0,6 og 0,7 kan man stille spørsmålsteget ved reliabiliteten, er den derimot høyere enn 0,7 har man god reliabilitet. Man må ta utvalget i betraktning når man leser av alpha-verdien, om man for eksempel har et utvalg på 200 personer kan også en alpha-verdi på rundt 0,65 regnes som innenfor (Ponterotto & Ruckdeschel, 2007).

For å se på bevegelsesglede og idrettsglede hver for seg delte jeg utvalget og analyserte de to gruppene hver for seg både på T1 og T2. Videre ble en wilcoxon signed ranks test benyttet for å se hvilke av endringene fra T1 til T2 som var signifikante. Wilcoxon Signed Rank Test ser på målinger over en tidsperiode og sammenlikner gjentatte målinger i datasett (Walker et al., 2010). Testen ble benyttet som en alternativ til t-test, når dataen ikke er normalfordelt (Walker et al., 2010). For et signifikant funn må p-verdien være under 0.05 altså under 5%, er den over vil det ikke være en signifikant endring (Walker et al., 2010). Disse p-verdiene ble satt inn i en egen tabell (tabell 2 og 4), og snittverdiene som var signifikante ble merket med fet skrift i tabell 3.

3.7 Etske betraktninger

Når man gjennomfører forskning som involverer andre folk vil det som regel være et arbeid rundt etiske problemstillinger og dilemmaer. Ifølge Johannessen et al. (2016) handler etikk om forholdet mellom mennesker, hvordan prinsipper, regler og retningslinjer for handlinger er riktig eller feil. Det var en god del etiske betraktninger vi måtte ta stilling til og tilrettelegge for i dette prosjektet, så å legge ned et godt arbeid her var viktig.

I forkant av gjennomføringen av prosjektet, ble kontaktpersoner med kroppsøvingsansvar ved den respektive ungdomsskolen kontaktet og informert om det planlagte prosjektet gjennom et informasjonsskriv. Her kom det frem både intensjon og hensikt med prosjektet, samt. hva det krevdes av dem som deltakere. Etter de hadde informert sine kollegaer med kroppsøvingsansvar, stilte vi også opp på et videomøte med alle kroppsøvingslærere ved skolen, der vi presenterte prosjektet nærmere og besvarte spørsmål som de hadde til prosjektet. Det etiske prinsippet om frivillig deltakelse og anonymitet ble grundig forklart både i informasjonsskriv til lærere, elever og foresatte, samt. presisert muntlig før datainnsamlingen. For elevene var det valgfritt å delta i datainnsamlingen, og de kunne trekke seg før, under og etter selve gjennomføringen uten at det fikk noen som helst følger. De fikk utdelt kontaktinfo gjennom informasjonsskriv, så det var bare å ta kontakt om de angret seg for deltakelsen. Selve intervensjonen ble inkludert som en del kroppsøvingsundervisningen i skolehverdagen deres, etter godkjennelse fra faglærer. Eleven ble derfor deltakende på intervensjonen uavhengig av deltakelse på datainnsamling eller ikke. I forskningsprosjektet er deltakerne mellom 12-13 år gamle, så vi var derfor pliktig til å få underskrift fra foreldre/foresatte for prosjektdeltakelse, det ble derfor utsendt et samtykkeskjema med informasjonsskrivet (se vedlegg 2).

Prosjektet med referansenummer 601757 (se vedlegg 3) ble etter en periode med kontakt med saksbehandler, godkjent av NSD (nå Sikt). Undersøkelsen omhandler ikke personvernopplysninger og elevene er ikke identifiserbare, annet enn at det ble brukt en koblingsnøkkel mellom første og andre gjennomføring av spørreskjema for å se eventuelle endringer før og etter intervensjonen. Elevene fikk ikke fiktive navn, men de fikk et kodennummer (koblingsnøkkelen) som gjorde det mulig for oss å gjenkjenne kandidaten både på spørreskjemaet fra T1 og T2. Listen med kodennummer og navn ble slettet/ makulert etter svarene var plottet i SPSS og vi hadde kun kodennummeret i SPSS- dokumentet. Dataen som ble innsamlet ble kun brukt til oppgavens hensikt og formål, og ble slettet/ makulert etter

oppgavens frist for innlevering, som også fremkom i informasjonsskriv til elever og foreldre/foresatte.

4.0. Resultat

I dette kapitlet vil undersøkelsens reliabilitet bli presentert der Cronbach Alpha- verdien blir presentert i tabell sammen med oppgavens deskriptive statistikk. Videre blir statistikken for T1 og T2 for hele utvalget presentert sammen med variablenes p- verdi som viser til om det er signifikante endringer. Til slutt splittes utvalget med de to kroppøvingstilnærmingene bevegelsesglede og idrettsglede hver for seg, der likheter og ulikheter mellom de to, blir presentert.

4.1 Cronbach Alpha- verdi

Som vi kan se i tabell 1 vises Cronbach alpha- verdiene til de forskjellige variablene, både motivasjonsreguleringene, trivsel og selvoppfattet kompetanse, er høyere enn 0.7 noe som regnes som god reliabilitet. Samtlige av variablene endte med Cronbach alpha- verdier godt over 0.7, med introjeksjonsregulering (Inn) som den nærmeste med 0.792, men også den var godt innenfor. Totalt sett viser verdiene til god reliabilitet.

Minimum- og maksimumverdier, gjennomsnittverdier, standardavvik, skjevhet og kurtosis som tabellen inneholder, gir en beskrivelse sentraltendens og variasjon i datamateriale. Tallet bak variablene viser til om det er fra spørreskjema 1 (T1- før intervensjonen) eller spørreskjema 2 (T2- etter intervensjonen). Tabellen viser blant annet at gjennomsnittverdien er lavere på andre måling enn første måling på både på introjeksjonsregulering (Inn), identifisert regulering (Iden) og integrert regulering (Inte). Vi ser også blant annet at amotivasjon (Amo) scorer mye lavere (hhv. 1.6656 og 1.6667) enn for eksempel indre motivasjon (Indr) (hhv. 4.2051 og 4.0357). Vi kan også se på ytre motivasjon (Ytre) der gjennomsnittverdien har en liten økning fra T1 til T2. Her er det viktig å huske at en økning i ytre motivasjon vil være en negativ økning, siden det indikeres at elevene blir mer ytre motivert.

Tabell 1- Gjennomsnittverdi og Cronbah Alpha- verdi

	N	Minimum statistic	Maximum statistic	Mean statistic	Std. Dev.	Skew. statistic	Kurt. statistic	Cr. Alpha verdi
Amo1	77	1.00	4.00	1.6656	.88724	1.262	.553	0.921
Amo2	78	1.00	5.00	1.6667	.92640	1.404	1.330	
Ytre1	77	1.00	4.50	1.8214	.91394	1.216	.737	0.866
Ytre2	78	1.00	4.25	1.9263	.95950	1.007	.032	
Inn1	78	1.00	4.75	2.7917	.79509	.291	-.003	0.792
Inn2	78	1.00	5.00	2.5096	1.03545	.617	-.078	
Iden1	78	1.75	5.00	3.8333	.99076	-.463	-.943	0.929
Iden2	78	1.00	5.00	3.6026	1.11253	-.640	-.570	
Inte1	78	1.00	5.00	3.3718	.99572	-.302	-1.017	0.862
Inte2	78	1.00	5.00	3.1763	1.05075	-.145	-.740	
Indr1	78	1.00	5.00	4.2051	.99572	-1.363	1.167	0.958
Indr2	77	1.00	5.00	4.0357	1.15188	-1.103	-.007	
Tri1	76	1.25	5.00	3.9474	1.04189	-.904	-.208	0.932
Tri2	75	1.00	5.00	3.8533	1.10059	-.621	-.685	
Ktri1	76	1.00	5.00	4.1579	1.13199	-1.396	1.072	0.834
Ktri2	77	1.00	5.00	4.2727	1.00834	-1.605	2.180	
Seko1	74	1.00	5.00	3.9392	.97381	-1.051	.824	0.947
Seko2	76	1.00	5.00	4.0263	.96487	-1.025	.801	

4.2 Hele utvalget

Som vi kan se av tabell 2 er også P- verdiene tilført som indikerer om funnene resultatene fra T1 til T2 er signifikante, ved hjelp av en Wilcoxon signed- rank test som er en ikke-parametrisk test for to uavhengige grupper (T1 og T2). For at endringene fra T1 til T2 skal være signifikante kreves en p- verdi på $p < 0.05$. Verdiene som er signifikante er med fet skrift under kolonnen for p- verdi, og man kan se at noen endringer er mer signifikante enn andre. Vi kan se at *amotivasjon* ($p = 0.778$) og *ytre regulering* ($p = 0.177$) har hhv. ingen og liten økning fra T1 til T2 (hvor økningen til ytre regulering som tidligere nevnt, er en negativ utvikling), men p- verdien indikerer at økningen ikke er signifikant. Så ser vi videre at både *introjeksjonsregulering* ($p = 0.002$), *identifisert regulering* ($p = 0.000$), *integrert regulering* ($p =$

0.012) og *indre motivasjon* ($p= 0.019$), alle har en signifikant endring ($p< 0.05$). Vi ser også at det ikke er noen av de andre variablene *amotivasjon* ($p= 0.778$), *ytre regulering* ($p= 0.177$), *trivsel* ($p= 0.397$), *kontrollspørsmål trivsel* ($p= 0.207$) og *selvoppfattet kompetanse* ($p= 0.325$) som er i nærheten av å være signifikante endringer. Om vi tar for oss de signifikante endringene ser vi ut ifra gjennomsnittverdiene (Mean T1 og Mean T2) at samtlige av de signifikante endringene er en nedgang, hvor snittverdiene er høyere på T1 enn T2. Som sagt, er dette for hele utvalget samlet, det blir derfor interessant å se på de ulike tilnærmingene sett hver for seg.

Tabell 2- Snittverdi T1 og T2 samt. p- verdi

Variabel	Mean T1	Mean T2	p- verdi
Amotivasjon	1.66	1.66	0.778
Ytre regulering	1.82	1.92	0.177
Introjeksjonsregulering	2.79	2.50	0.002
Identifisert regulering	3.83	3.60	0.000
Integrert regulering	3.37	3.17	0.012
Indre motivasjon	4.20	4.03	0.019
Trivsel	3.94	3.85	0.397
Kontroll. Trivsel	4.15	4.27	0.207
Selvoppfattet komp.	3.93	4.02	0.325

4.3 Idretts glede og Bevegelses glede

Som vi kan se av *tabell 4* er det utført en splittelse av utvalget, hvor det er gjennomført en analyse av idretts glede og bevegelses glede hver for seg. Fordelen med dette er at vi i større grad kan sammenlikne de to gruppene, og se om det har ført til noen endring til den ene gruppen som den andre gruppen ikke har.

Om vi tar for oss utviklingen fra T1 til T2 hos elevene som valgte bevegelses glede som tilnærming disse ukene kan vi se til en liten, ikke- signifikant, økning i variablene *amotivasjon* og *ytre regulering* ($1.97 \rightarrow 2.07$ og $2.24 \rightarrow 2.29$). En økning her vil tilsvare en negativ utvikling da de blir mer ytre- og amotivert. Videre kan vi se en signifikant nedgang (fet skrift) både på *introjeksjonsregulering* ($2.68 \rightarrow 2.38$) og *identifisert regulering*

(3.39→3.14). Eksempel på spørsmål fra disse variablene er «*Jeg får dårlig samvittighet hvis jeg ikke deltar i kroppsøving*» (introjeksjonsregulering) og «*Det er viktig for meg å delta i kroppsøving*» (identifisert regulering). Videre ser vi til en ganske stor nedgang både på integrert regulering (2.89→2.70) og indre motivasjon (3.83→3.53), men bare sistnevnte har en signifikant nedgang. Et eksempel på spørsmål fra indre motivasjon er «*Kroppsøving er for meg gøy*». Det er gjort interessante funn også på *spørreskjema 3- trivsel og selvoppfattet kompetanse*, hvor det kan vise til en ikke- signifikant nedgang på trivsel (3.45→3.24), mens det på kontrollspørsmål trivsel viser til en ikke- signifikant oppgang (3.67→3.87). Dette er interessant da forskjellen på spørsmålene ikke er stor: «*Jeg har det vanligvis moro i timene*» (trivsel) og «*Jeg trives i kroppsøvingstimen*» (kontrollspørsmål trivsel), dette blir diskutert nærmere i diskusjonskapitlet.

Idrettsglede har en liten nedgang (1.32→1.22) i amotivasjon fra T1 til T2, som tyder på at de har blitt mindre amotivert som et resultat av kroppsøvingmodellen, som er en positiv utvikling. Det kan derimot tyde på at de har blitt mer ytre motivert da variabelen har økt fra 1.34→1.53 (negativ utvikling). Også i idrettsglede kan vi se en signifikant nedgang på introjeksjonsregulering (2.91→2.65) og identifisert regulering (4.32→4.11). Integrert regulering har en nedgang (ikke signifikant) fra 3.90→3.70, mens indre motivasjon har en minimal nedgang fra 4.62→4.60. Om vi ser på *spørreskjema 3- trivsel og selvoppfattet kompetanse* hos idrettsglede kan vi se at trivselen i timene har en liten økning fra 4.50→4.51 (trivsel) og 4.69→4.72 (kontrollspørsmål trivsel). Endringen er langt fra signifikant, men sammenliknet med de overnevnte variablene har vi en positiv endring fra T1 til T2. Denne minimale endringen ser vi også i selvoppfattet kompetanse som har økt fra 4.42→4.46.

Det er interessant å sammenlikne de to gruppene på forskjellige variabler. Vi ser at bevegelsesglede generelt har høyere gjennomsnittverdi enn idrettsglede på amotivasjon, i tillegg ser vi at de beveger seg fra hverandre når det kommer til utvikling fra T1 til T2, der bevegelsesglede blir mer amotivert mens idrettsglede blir mindre amotivert etter intervensjonen er gjennomført. Vi ser også at begge tilnærmingene har signifikant nedgang på introjeksjonsregulering og identifisert regulering. Forskjellene i gjennomsnittverdi på introjeksjonsregulering er ikke stor, men på identifisert regulering ligger idrettsglede omtrent 1.00 over bevegelsesglede. På indre motivasjon for kroppsøving ser vi at bevegelsesglede har en signifikant nedgang mens idrettsglede har tilnærmet ingen endring. Vi ser også at bevegelsesglede trives dårligere i kroppsøving etter intervensjonen mens idrettsglede trives

litt bedre, her er det også stor forskjell på gruppene der bevegelsesglede har en snittverdi på 3.24 (T2) mens idrettsglede har en snittverdi på 4.51 (T2). På selvoppfattet kompetanse er ikke forskjellen mellom de to gruppene så stor, men begge har en positiv utvikling fra T1 til T2. Generelt sett kan vi se en negativ utvikling hos begge gruppene, men at de som velger idrettsglede generelt trives bedre i kroppøving enn de som velger bevegelsesglede. Dette diskuteres mer senere i oppgaven.

Tabell 3- Viser endringene fra T1 til T2 med bevegelsesglede og idrettsglede hver for seg

	T1						T2					
	Bevegelsesglede			Idrettsglede			Bevegelsesglede			Idrettsglede		
	N	Mean	Std.d	N	Mean	Std.d	N	Mean	Std.d	N	Mean	Std.d
Amotivasjon	41	1.97	.98	36	1.32	.61	41	2.07	.93	37	1.22	.69
Ytre regulering	41	2.24	1.02	36	1.34	.41	41	2.29	1.01	37	1.53	.72
Introjek. reg.	41	2.68	.67	37	2.91	.90	41	2.38	.94	37	2.65	1.12
Identifisert reg.	41	3.39	.93	37	4.32	.80	41	3.14	1.09	37	4.11	.89
Integrert reg.	41	2.89	.88	37	3.90	.84	41	2.70	.99	37	3.70	.86
Indre mot	41	3.83	1.00	37	4.62	.80	41	3.53	1.17	36	4.60	.82
Trivsel	40	3.45	1.04	36	4.50	.71	39	3.24	.96	36	4.51	.83
Kontroll trivsel	40	3.67	1.18	36	4.69	.78	41	3.87	.97	36	4.72	.84
Selvoppfattet k.	38	3.48	.87	36	4.42	.83	40	3.63	.90	36	4.46	.83

Tabell 4- Wilcoxon signed ranks test som viser om det er signifikant endring fra T1 til T2 ($p < 0.05$)

	Amot	Ytre	Inn	Iden	Inte	Indre	Tri	KTri	Seko
Idrettsglede	.267	.137	.042	.027	.057	.680	.925	.886	.656
Bevegelsesglede	.310	.660	.023	.007	.102	.014	.118	.124	.487

5.0. Diskusjon

5.1. Hele Utvalget

Som vi kan se i tabell 2 vises gjennomsnittverdien til T1 og T2 for hele utvalget. Denne viser til en signifikant nedgang (2.79 → 2.50, $p = 0.002$) på introjeksjonsregulering. Som vi kan se fra teorien kan en introjeksjonsregulert elev utføre handlinger for å få mindre skyldfølelse

(Deci et al., 1996; Ryan & Deci, 2000). Man kan også gjøre det for å få bedre selvfølelse eller å opprettholde en stolthet, og man kan sammenlikne seg selv med de andre elevene og hvordan man presterer i forhold til dem (Deci et al., 1996; Ryan & Deci, 2000). Det at elevene scorer lavere på T2 i forhold til T1, på en skala hvor 1 er helt uenig og 5 er helt enig, er derfor en positiv utvikling der elevene får mindre skyldfølelse for fravær i kroppsøving. Ser man på selve gjennomsnittscoren ender den på 2.50 som er litt under midten av skalaen som strekker seg fra 1 → 5. Dette tilsvarer noe mellom 2 (litt uenig) og 3 (verken eller) (se vedlegg 1). Ser man på spørsmålene til introjeksjonsregulering i spørreskjemaet kan man ha forståelse til at gjennomsnittscoren hverken er tydelig den ene eller andre retningen, da for eksempel spørsmål 15 er: «*Jeg deltar i kroppsøving fordi jeg blir rastløs om jeg ikke deltar*». Kanskje sliter en 8.klassing med å forstå hva ordet *rastløs* betyr, og legger seg på midten som kan anses som at man ikke tar stilling til hverken det ene eller andre.

Vi kan se at også identifisert regulering har en signifikant nedgang (3.83 → 3.60, $p=0.000$) fra T1 til T2 for hele utvalget. En identifisert regulert elev utfører en atferd på grunn av viktigheten av å lære seg aktiviteten heller enn at man finner glede i aktiviteten (Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci, 2000). For eksempel deltar man på svømming på grunn av viktigheten for å lære seg svømmeteknikken for å bli svømmedyktig i basseng og åpent vann, og ikke fordi en synes det er gøy å svømme. Typiske spørsmål fra identifisert regulering er «*Det er viktig for meg å delta i kroppsøving*» og «*Jeg deltar i kroppsøving fordi det passer med målene i livet mitt*», en signifikant nedgang er i dette tilfellet en negativ utvikling fra T1 til T2. Selv om vi ser en negativ utvikling kan man se på gjennomsnittverdien på identifisert regulering hos hele utvalget at den ligger rundt 3.60 som heller mest mot 4, som betyr at de er «*litt enig*» i påstanden. Så selv om det har vært en liten signifikant nedgang fra T1 til T2 ligger gjennomsnittet på at elevene er litt enig i at for eksempel det er viktig for dem å delta i kroppsøving.

Også integrert regulering har en signifikant nedgang for hele utvalget (3.37 → 3.17, $p=0.012$) fra T1 til T2. Som det kommer frem fra teorien er integrert regulering den mest komplette typen av internalisering og mest autonome typen ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Her ligger mer selvbestemte og autonome handlinger til grunn. Eleven er også reflektert og kan ta til seg nye verdier fra andre reguleringer (Ryan & Deci, 2017). Her er eleven motivert for atferd fordi aktiviteten er forenlig med sine personlige verdier og interesser, ikke fordi den finner glede i aktiviteten, som er det som skiller integrert regulering fra indre motivasjon. «*Jeg mener det er viktig å gjøre en innsats for å delta i kroppsøving*» er et eksempel på spørsmål hentet fra denne variabelen. Som vi kan se på gjennomsnittverdien ligger elevene et

sted mellom 3 og 4, som tilsvarer mellom «*verken eller*» og «*litt enig*», der de på T2 ender opp nærmere «*verken eller*». Også her kan det tyde på at mange av elevene ikke vil ta stilling til verken den ene eller andre siden av skalaen.

Indre motivasjon er det siste signifikante funnet for hele utvalget (4.20→4.03, $p= 0.019$), det har gått litt ned, men scoren er fortsatt høy. Her er det ikke det ytre presset eller belønningen som er motivasjonen for atferden, men man gjør det for tilfredsstillelsens skyld, eller fordi en finner en glede av utfordringen (Ryan & Deci, 2000). En elev er indre motivert om han/hun har utviklet en individuell interesse for det faglige innholdet og motivasjonen for læring skjer av egen fri vilje. «*Jeg deltar i kroppsøving fordi det er gøy*» er et eksempel på spørsmål fra denne variabelen. Det er derfor betryggende med en såpass høy gjennomsnittverdi for indre motivasjon, som ligger litt over 4, som tilsvarer at elevene er «*Litt enig*». Men siden selvbestemmelsesteorien til Ryan & Deci (1996) sier at man skal få bedre indre motivasjon av å få tilfredsstilt behovet for autonomi, er det bemerkelsesverdig at den indre motivasjonen for hele utvalget har gått ned i dette prosjektet, som er det motsatte av hva teorien tilsier.

Når vi tar for oss hele utvalget samlet har altså intervensjonen med *interessebasert kroppsøving* hatt noe å si for motivasjonen, trivselen og den selvoppfattede kompetansen til elevene. Som vi kan se på tallene i tabell 1 og 2, er det kun signifikante funn på variablene på motivasjon, der det i hovedsak er en negativ utvikling, med en nedgang fra T1 til T2. Om vi ser på variabelen for trivsel ser vi også at elevene trives dårligere etter intervensjonen enn før, men endringen er ikke signifikant. Ser vi derimot på kontrollspørsmålet for trivsel ser vi en høyere gjennomsnittverdi samt. en liten (ikke signifikant) positiv endring i trivsel. Mens vi ser at den selvoppfattede kompetansen også har en liten økning (ikke signifikant). Det kan derfor tyde på at en periode med *interessebasert kroppsøving*, der elevene får større valgfrihet i undervisningen, ikke gjør at elevene får bedre indre motivasjon slik som teorien til Deci og Ryan (1996) tilsier siden motivasjonsvariablene har en negativ utvikling. Men at utviklingen er tilnærmet stabil på trivsel og selvoppfattet kompetanse. Disse funnene gjelder kun for hele utvalget, og funnene som er gjort med bevegelsesglede og idrettsglede hver for seg er også interessante å diskutere.

5.2. Bevegelsesglede og Idrettsglede

Det er også interessant å ta for seg forskjellene på de som valgte Bevegelsesglede og Idrettsglede når det kommer til hvilken påvirkning *interessebasert kroppsøving* har på

motivasjon, trivsel og selvoppfattet kompetanse. Vi kan se at de som velger bevegelsesglede har høyere gjennomsnittscore (både T1 og T2) enn de som velger idrettsglede både på amotivasjon og ytre regulering. Vi kan også se at bevegelsesglede scorer lavere enn idrettsglede på indre motivasjon (både T1 og T2). Det kan derfor tyde på at de som velger bevegelsesglede gjerne er de elevene som ikke liker kroppsøving så godt i utgangspunktet, mens de som liker kroppsøving velger idrettsglede. Dette kan forsterke påstanden om at kroppsøving ofte har en tilnærming lik organisert idrett (Säfvenbom, 2010; Säfvenbom et al., 2014; Ingebrigtsen, 2015), da de som i utgangspunktet liker kroppsøving i dette prosjektet velger idrettsglede, som er en tilnærming som i større grad appellerer til den organiserte idretten. Det kan også bekreftes av Moen et al. (2018) og Ommundsen og Kvalø (2007) som antyder at elever med bakgrunn fra organisert idrett, trives langt bedre i kroppsøving enn de som ikke driver med organisert idrett. Vi kan se noe av den samme utviklingen her som vi gjorde på hele utvalget, der de signifikante funnene gjøres på motivasjonsreguleringen. Det er signifikant nedgang fra T1 til T2 på introjeksjonsregulering og identifisert regulering på begge gruppene, og en signifikant nedgang fra T1 til T2 på indre motivasjon til bevegelsesglede. Resultatene kan tyde på at elevene som i utgangspunktet er dårlig motiverte for kroppsøving er elevene som velger bevegelsesglede. Det kan tenkes at når man samler disse elevene sammen i en klasse, uten noen innslag av elever som er autonom indre motiverte kan føre til en negativ spiral der de påvirker hverandre i negativ retning og drar hverandre ned, som vi kan se av den signifikante nedgangen på indre motivasjon. Det kan derfor tyde på at elevene i bevegelsesglede er avhengige av elevene i idrettsglede for å opprettholde motivasjonen, men ikke omvendt der elevene i idrettsglede hadde god og stabil motivasjon både i T1 og T2.

Det er interessant å se hvilken påvirkning *interessebasert kroppsøving* har hatt på elevenes selvoppfattet kompetanse. Som det fremkommer av teori og tidligere forskning gjør en god selvoppfattet kompetanse det mer sannsynlig at eleven finner aktiviteten interessant og meningsfull, og av stor betydning for at indre motivasjon skal forekomme (Ntoumantis, 2005). Selvoppfattet kompetanse kan ses i sammenheng med det grunnleggende psykologiske behovet *kompetanse* som er en av tre viktige behov som må tilfredsstilles for at indre motivasjon skal oppstå (Deci & Ryan, 2002; Bagoien et al., 2010). Som vi kan se av tabell 3 har både idrettsglede og bevegelsesglede en positiv endring fra T1 til T2 på selvoppfattet kompetanse (som eneste variabel), men dessverre ingen signifikant endring. Vi ser etter å ha blitt utsatt for *interessebasert kroppsøving* fører det til en liten økning i selvoppfattet

kompetanse, som er viktig for at en indre autonom motivasjon skal oppstå. Denne økningen på selvoppfattet kompetanse kan diskuteres med at de i *interessebasert kroppsøving* blir delt inn i to nokså homogene grupper. Under selvoppfattet kompetanse vil elevene ofte sammenlikne seg med sine medelever, og man vil sammenlikne seg med andre i en bevegelsesgledeklasse sammenliknet med sin vanlige klasse med innslag fra både idrettsglede og bevegelsesglede. Så kanskje kan dette være noe av grunnen til en liten økning på selvoppfattet kompetanse.

Det er også interessant å se påvirkning *interessebasert kroppsøving* har å si på trivselen til elevene i de to gruppene. Trivselen som knyttes opp mot det psykologiske behovet for tilhørighet, er også viktig for at indre autonom motivasjon skal oppstå (Deci & Ryan, 1996; Deci & Ryan, 2002). Som Ingulfsvann et al. (2021) og Anderson et al. (2013) presiserer er trivsel i kroppsøving viktig for at elevene skal kunne engasjere seg i fysisk aktivitet og opprettholde engasjementet også utenfor skolen. Vi ser ut ifra tabell 3 at elevene i bevegelsesglede har en liten negativ utvikling fra T1 til T2, mens idrettsglede har en liten positiv utvikling, der ingen av endringene er signifikante. Sammenlikner vi dette med kontrollspørsmålet på trivsel har begge gruppene en liten positiv utvikling. Selv om vi kan se en liten positiv utvikling, må det presiseres at ingen av tallene på hverken trivsel eller selvoppfattet kompetanse signifikante.

5.3. Teori og tidligere forskning

Om vi sammenlikner funnene fra denne studien med funn fra tidligere forskning gir dette grunnlag for diskusjon. Vi kan se en tendens fra tidligere forskning at motivasjonen for kroppsøving er avtagende for elever i ungdomsskolealder og at de ikke er fornøyde med måten kroppsøvingfaget blir undervist i (Säfvenbom et al, 2014; Moen et al., 2018). Blant annet Moen et al. (2018) som gjennomførte en studie på hvordan norske elever på ungdomsskolen opplevde kroppsøvingundervisningen. Studien tyder på at elevmassen i sin helhet liker faget mindre jo eldre man blir, og stilte derfor spørsmål til variasjonen i faget. Selv om de funnene som er gjort i denne undersøkelsen viser til en stabil/ negativ utvikling, kan det være en positiv utvikling sammenliknet med den utviklingen vi ser i for eksempel Moen et al. (2018). Spesielt om vi ser på elevenes trivsel, som er tilnærmet stabil fra T1 til T2. Kanskje vil en stabil utvikling være en «positiv» utvikling når man tar Moen et al. (2018) i betraktning. Så må man huske at Moen et al. (2018) fulgte elevene over tid, og ikke bare fire

uker på høsten i åttende trinn, hvor man ifølge Moen et al. (2018) skal være mest motivert for kroppsøving.

Husebye (2012) gjennomførte «*interessebasert kroppsøving*» for første gang i skoleåret 2011/12 som en del av et FoU- prosjekt i videregående skole. Studien dokumenterte økt trivsel hos elevene i prosjektgruppa i tillegg til en signifikant positiv endring i autonom motivasjon for deltakelse i kroppsøving. Det var også på bakgrunn av dette prosjektet Husebye & Tangen (2019) gjennomførte kvalitative forskningsintervju på elever og lærere som var deltakende på prosjektet til Husebye (2012). Resultatene indikerte at interessebasert kroppsøving kan være en mulig modell for å fremme autonom motivasjon for elevene, men indikerte en liten reservasjon med tanke på utvalget i studien (Prosjektgruppe: N=35 og Kontrollgruppe: N=23) og anbefalte at fremtidig forskning på temaet burde inkludere et større utvalg. Da Husebye (2012) hadde to klasser i videregående skole hadde vi fire klasser i ungdomsskolen. Til sammenlikning hadde vi nokså forskjellige funn, da Husebye (2012) og Husebye & Tangen (2019) kunne vise til en positiv utvikling, viser vår undersøkelse til en liten signifikant nedgang i motivasjonsreguleringene *introjeksjonsregulering, identifisert regulering, integrert regulering og indre motivasjon*, der *introjeksjonsreguleringen* er den eneste som har en positiv utvikling. Husebye hadde et samlet utvalg på N= 58 mens vi hadde et samlet utvalg på N=78, og 92 var deltakende totalt i prosjektet. Til fremtidig forskning ville jeg ikke nødvendigvis anbefalt et større utvalg, men heller en lengre intervensjon, med en periode som strekker seg over flere måneder eller år. Et eksempel er fra Lomsdal et al. (2021) som hadde et treårig prosjekt. I ettertid ser man også verdien av å ha en kontrollgruppe å kunne sammenlikne prosjektgruppen med, som hverken vi eller Lomsdal et al. (2021) hadde. Vi var inne på tanken om å ha en eller to klasser som kontrollgruppe og to eller tre som prosjektgruppe, men endte med å kjøre alle elevene med som prosjektgruppe siden vi hadde såpass få elever. Om vi hadde hatt flere trinn ville kontrollgruppe vært gunstig for å ha noen å sammenlikne med. Om man sammenlikner intervensjonen vår med Lomsdal et al. (2021) hadde de et mye mer omfattende prosjekt der hele skolen deltok over en treårsperiode, hvilket betyr at alle elevene som var innom ungdomsskolen over de tre årene var mer eller mindre deltakende (N=280) og ett kull var deltakende over alle tre årene (N=73). Et slikt prosjekt er mye mer ressurskrevende og medfører en omstilling i skolehverdagen til hele skolen, til sammenlikning med vårt prosjekt som medførte en omstilling kun i kroppsøvingsfaget for ett trinn, og ikke krever så mye ressurser. Graden av medbestemmelse var mye større i Lomsdal et al. (2021) som hadde mange flere valgmuligheter (5-6) som det skulle velges mellom hvert halvår, sammenliknet med vårt prosjekt som bare la opp til et valg mellom idrettsglede og

bevegelsesglede. Man kan sammenlikne de to prosjektene når det kommer til hva som er enklest å gjennomføre i praksis, da det vil være enklere å ta med seg vår intervensjon siden den ikke krever så mye ressurser å gjennomføre. Dette var også selve intensjonen med intervensjonsdesignet, at det skulle være lett for kroppsøvingslærere å ta med seg ut i praksis og være gjennomførbart uten at det krevde så mye ressurser. Samtidig hadde det vært interessant med lengden på intervensjonen til Lomsdal et al. (2021) som var over tre år.

Det ble ikke de resultatene vi hadde forventet, med ingen signifikante positive endringer fra T1 til T2 (bortsett fra en nedgang på Introjeksjonsregulering, som er positivt).

Selvbestemmelsesteorien sier at om man tilrettelegger for større valgfrihet i kroppsøving vil behovet for autonomi tilfredsstilles, som vil føre til mer indre autonom motivasjon. Siden dette ikke var tilfellet hos oss, er det forskjellige aspekter ved prosjektet som må diskuteres, deriblant intervensjonen.

5.4. Intervensjonsdiskusjon og begrensninger

Siden vi fikk såpass ulike resultater sammenliknet med hva teorien og tidligere forskning tilsier er det interessant å diskutere prosjektets intervensjon og begrensninger. Om man tar for seg intervensjonen i sin helhet, er det flere aspekter ved den som kan diskuteres. Med utgangspunkt i Su & Reeve (2011) sine anbefalinger om hva en god intervensjon bør inneholde, ser vi i første punkt at det anbefales å inkludere flere elementer av autonomistøtte. Det kommer frem at lærerens stil i undervisning, med bruk av et ikke-kontrollerende språk og å tilby valg i undervisningen som gode eksempler på dette. Lærerstil i undervisningen var ikke noe vi hadde fokus på i intervensjonen. Vi la opp til at elevene fikk være med å velge hvilken kroppsøvingstilnærming de skulle ha de kommende ukene, og at dette skulle tilfredsstillende behovet for autonomi. Som tidligere nevnt ble det utformet forskjellige øktplaner til de ulike øktene av oss studentene, som lærerne ved skolen måtte følge. Dette for at vi ville ha en viss kontroll på hvordan undervisningen ble gjennomført, samt. at det ikke skulle bli noe ekstra jobb for lærerne som hadde sagt ja til å delta i prosjektet. Når man ser på det i ettertid hadde vi kunne hatt større fokus på valgfriheten også underveis i intervensjonen, der elevene kunne vært med å få velge mellom ulike aktiviteter. Et av hovedfokusene før intervensjonsutformingen var at dette var et opplegg som faktisk skulle være gjennomførbart i skolen. Selv er jeg av oppfatning av at om det blir for mye valg og muligheter vil det kreve mer ressurser fra skolens side og bli vanskelig å gjennomføre. Vi endte derfor på en slik intervensjon, og fikk gode tilbakemeldinger fra de respektive lærerne om at dette var en

intervensjon de kunne tenkt seg å ta i bruk i undervisning selv, over kortere og lengre perioder.

Den andre anbefalingen til Su & Reeve (2011) gjelder det kognitive hos elevene og hvordan det arbeides med prosjektet før, under og etter intervensjonen i form av supplerende arbeidshefter, informasjonshefter og manualer. Her valgte vi å være tydelig og tilstede i oppstartsfasen der vi presenterte opplegget til elever og lærere som skulle delta på prosjektet. Det ble både utsendt informasjonsskriv til foreldre/ foresatte hvor prosjektet ble beskrevet, samt. en presentasjon for elevene på skolen. Dette gjorde vi for å sikre at elever, foreldre/ foresatte og lærere visste hva som møtte dem og hvordan de neste ukene kom til å bli. Lærerne var veldig fornøyde med at vi møtte opp på skolen og besvarte uklarheter og spørsmål til elevene. I underveis- og etterarbeidet ble det ikke tatt i bruk noen form for arbeidshefter eller manualer som elevene skulle jobbe med utenfor timen, annet enn spørreskjemaet vi hadde etter selve intervensjonen.

Når det kommer til lengde på intervensjonen, som ifølge Su & Reeve (2011) helst ikke bør være for lang, stiller jeg meg uenig. I vårt tilfelle følte jeg at intervensjonen kunne vært lengre, spesielt siden kroppsøving er et fag som har bare to timer i uka til disposisjon (8. trinn). En fire ukers intervensjon der man har kroppsøving bare fire ganger over disse ukene følte vi ble litt for lite, og at elevene ikke fikk erfare nok av den nye tilnærmingen til kroppsøving. Om vi skulle gjort det igjen, hadde vi kjørt intervensjonen over flere uker eller måneder. Deltakende lærere uttrykte også at perioden ble litt for kort. Om noen av elevene var fraværende på dagene det var kroppsøving ble det plutselig ikke så mange økter med «*interessebasert kroppsøving*», men som lærerne presiserte fikk samtlige elever oppleve minst et par økter med denne kroppsøvingstilnærmingen. Uansett, vi skulle gjerne hatt en lengre intervensjon, siden kroppsøving har såpass få timer i løpet av en uke på 8. trinn.

Siste anbefaling fra Su & Reeve (2011) var at det ville være gunstig om elevene fikk oppleve både når læreren er kontrollerende og autonomistøttende for å kunne sammenlikne de to forskjellige lærerstilene og oppdage deres fordeler og ulemper. Nå vet vi ikke hvilken lærerstil som ble brukt i undervisning, da dette var opp til lærerne og hva de foretrakk. Ut ifra øktplanene kan vi gå ut ifra at en blanding av autonomistøttende og kontrollerende lærerstil ble brukt. Dette er selvsagt noe vi kunne vært tydeligere på til lærerne, men igjen ville vi at denne intervensjonen skulle være noe som var lett for lærerne å gjennomføre. Samtidig ønsket

vi at det skulle være et prosjekt til nytte for lærerne også, snarere enn at det ble et ork og «mer arbeid» for dem. Vi valgte derfor ikke å dra inn for mye informasjon og retningslinjer og heller holde innenfor få rammer.

Vi må også diskutere intervensjonens design. Som sagt er intervensjonen designet av Husebye (2012) og ble for første gang gjennomført som et FoU- prosjekt ved en videregående skole i Østfold i skoleåret 2011/12. Intervensjonen er designet slik at elevene skal få undervisning tilpasset sine egne interesser og hvordan de liker å holde seg i fysisk aktivitet, gjennom å velge mellom *idrettsglede* og *bevegelsesglede*. Intervensjonen legger et valg i elevenes hender, som betyr at gruppesammensetningen er utenfor lærers kontroll. Her *kan* man ende opp med en skjevfordeling hvor det blir få elever med en tilnærming og mange elever med en annen, dette var noe vi var veldig spente på da vi gav elevene valget i vårt prosjekt.

Tilfeldigvis ble det jevnfordelt med to klasser med hver tilnærming. Hypotetisk sett hadde det ikke vært problematisk med en ujevn fordeling, da vi bare kunne satt opp for eksempel tre klasser med idrettsglede og en klasse bevegelsesglede. Forskjellen ville bare blitt hvilken time læreren legger opp til og at det ville blitt tre lærere med idrettsglede og en lærer med bevegelsesglede.

Vi var tydelige på at en deltakelse på prosjektet ikke skulle medføre mer jobb på kroppsøvlingslærerne som valgte å delta. Når man sier ja til å prøve noe nytt er det ofte at det krever en omstilling fra lærerens side som kanskje er vant til å legge opp til undervisningsopplegg som er en blanding mellom idrettsglede og bevegelsesglede. Som sagt, så ble det utdelt øktplaner som lærerne skulle følge for hver time i dette tilfellet, men om prosjektet skulle blitt tatt i bruk i skolen generelt, hadde det nok krevd en omstilling fra lærers side hvor man måtte tenkt litt annerledes når det kommer til innhold i timene.

Andre forhold ved intervensjonen som kan diskuteres er aldersgruppen på elevene som deltok. På bakgrunn av hvilket trinn min lærer/ kontaktperson underviste på, ble 8. trinn valgt. Her er elevene 13-14 år gamle og har gått på ungdomsskolen i noen måneder. Elevene har nettopp kommet fra forskjellige barneskoler, blitt satt sammen i nye klasser, stiftet nye bekjenskaper og fått nye venner. Noen elever har kanskje ikke funnet sin plass enda og streber etter å finne seg selv og nye venner ved en ny skole. Høsten i 8. trinn kan dermed være en sårbar tid. At vi kommer inn, deler opp klassene og danner nye grupper så raskt etter oppstart ungdomsskolen kan være vanskelig for noen. Dette diskuterte vi også med prosjektets deltakende lærere etter intervensjonen, der de kom med anbefalinger om å gjennomføre et slikt prosjekt på 10. trinn neste gang. Både fordi elevene har en tryggere rolle

i klassen og innad på eget trinn, samt at elevene har noe å sammenlikne intervensjonen med. I 8. trinn har de ikke hatt så mange kroppsøvingstimer i ungdomsskolen og det de svarer på T1 vil gjerne være ut ifra kroppsøvingen de har hatt i de forskjellige barneskolene. På 10. trinn vil de kunne sammenlikne «interessebasert kroppsøving» med den kroppsøvingen de har hatt hele ungdomsskolen. I tillegg vil de være mer modne og rustet til å besvare spørreskjemaene. Man vil også kunne dra inn karakter i faget og sammenlikne hvilken tilnærming de som er karaktermessig «sterke» og «svake» i faget velger, noe som falt bort for oss som hadde 8. trinn som enda ikke har fått noen kroppsøvingskarakterer.

Man kan stille spørsmålstegn til om en tilnærming lik «*interessebasert kroppsøving*» vil gjøre at man skiller de «sterke» og «svake» i faget. Ut ifra tabell 4, ser man på gjennomsnittverdiene til de to ulike gruppene at elevene som velger idrettsglede generelt sett er mer motivert og tilfreds med kroppsøvingsfaget både før og etter intervensjonen, uten at vi vet om dette har en sammenheng med elevenes karakter i faget (som vi kunne testet om vi gjennomførte intervensjonen på 10. trinn). Vi kan se en antydning til at «*interessebasert kroppsøving*» er en tilnærming som kan passe elevene i idrettsglede bedre enn elevene i bevegelsesglede. Kanskje trenger elevene i bevegelsesglede å ha kroppsøving med idrettsgledeelevene for å bli mer motiverte? Vi har alle forskjellige behov og former for undervisning som passer oss bedre enn andre, men jeg tror det er viktig å utforske ulike undervisningstilnærminger for å videreutvikle kroppsøvingsfaget.

En annen begrensning for oppgaven er prosjektets spørreskjema. Før vi gikk i gang med prosjektet var vi jevnlig i kontakt med skolens lærere og hovedsakelig min kontaktperson, som vi diskuterte både utforming av intervensjon og spørreskjema med. Her kom det frem at skolen hadde en *policy* om at de skulle prøve å unngå å utsette elevene for spørreskjema som var på over 30 spørsmål. De hadde dårlige erfaringer med dette gjennom at elevene gikk lei og svarte tilfeldig på spørsmål eller leverte fra seg et uferdig produkt. Etter litt overveielser frem og tilbake endte vi likevel på et spørreskjema på 57 spørsmål, da alle spørsmålene i spørreskjemaet var standardiserte. Dette var viktig for oppgavens validitet og reliabilitet, samt. at vi var nødt til å ha minst fire spørsmål for hver variabel (bortsett fra kontrollspørsmål trivsel). Vi prøvde å kompensere med at vi var fysisk tilstede ved begge rundene når elevene besvarte spørreskjema, for å hjelpe elevene om det var noe de ikke skjønnte og for å presisere viktigheten av at elevene svarte ærlig. Likevel så vi i gjennomgangen av spørreskjemaene at noen elever kunne ha tendenser til å ha «gitt opp» og svart tilfeldig eller levert et uferdig produkt. Om vi skulle gjennomført prosjektet på nytt på 8. trinn, ville vi derfor gjort

spørreskjemaet mindre omfattende. Hadde vi derimot gjennomført det på 10. trinn tror jeg gjeldende spørreskjema kunne blitt brukt da man er mer moden og kunne forstått spørreskjemaet bedre når man er 16 år sammenliknet med 14 år.

6.0. Konklusjon

Oppgavens formål var å undersøke hvilken påvirkning «*interessebasert kroppsøving*» har på ungdomsskoleelevers motivasjon, trivsel og selvoppfattet kompetanse i kroppsøvingsfaget. Tidligere forskning viser til en negativ utvikling i motivasjon for kroppsøving jo eldre elevene blir (Säfvenbom, 2014; Säfvenbom et al., 2015; Moen et al., 2018). Husebye (2012) og Husebye og Tangen (2019) viser til en positiv effekt på elevenes motivasjon ved at de blir utsatt for «*interessebasert kroppsøving*» i kroppsøvingundervisning og viser blant annet til en signifikant positiv endring i elevers autonome motivasjon for kroppsøving.

Når det kommer til selve gjennomføringen av denne intervensjonen kan man konkludere med at vi ville gjort det litt annerledes om vi skulle gjort det igjen, blant annet hatt en lengre intervensjon og et mindre omfattende spørreskjema.

Det er vanskelig å konkludere med noe fra denne studien, men ser man på de signifikante funnene som er gjort, viser de til en nedgang både i introjeksjonsregulering, identifisert regulering og indre motivasjon for elevene som hadde bevegelsesglede, og en nedgang i introjeksjonsregulering og identifisert regulering for idrettsglede. Tydeligvis har en intervensjon med «*interessebasert kroppsøving*» ført til at elevene generelt sett er dårligere motiverte etter intervensjonen enn de var før. Det er mye som kan diskuteres om hvorfor intervensjonen førte til en nedgang i motivasjon, samtidig som at man må huske den generelle utviklingen for motivasjon for kroppsøving som fra før av er synkende (Säfvenbom, 2014; Säfvenbom et al., 2015; Moen et al., 2018). Det kan tyde på at «*interessebasert kroppsøving*» appellerer til elevene i idrettsglede, som i utgangspunktet er mer motivert for kroppsøving enn elevene i bevegelsesglede. Kanskje er «*interessebasert kroppsøving*» en tilnærming til kroppsøving som man som lærer kan ta i bruk i kortere perioder for å få variasjon i undervisningen og for å tilfredsstille de elevene som i utgangspunktet er motiverte. Selv om man kanskje bør ha litt større fokus på å få større motivasjon blant elever som sliter med det. Det har uansett vært veldig interessant og lærerikt å gjennomføre et slikt prosjekt. Funnene og erfaringene jeg har fått underveis i prosessen er noe jeg kommer til å ta med meg ut i fremtidig yrkesutøvelse!

Litteraturliste

Andrews, T. & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogisk tidsskrift*. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>

Bagøien, T. E., Halvari, H. & Nesheim, H. (2010). Self-determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity, and well-being in general. *Perceptual and Motor Skills*, 111(2), 407-432. doi: 10.2466/06.10.11.13.14.PMS.111.5.407-432

Campbell, A. L. (2012). Impact of choice on student motivation, autonomy, competence, and enjoyment in high school physical education. *University of Virginia*.

Condon, R., & Collier, C. S. (2002). Student Choice Makes a Difference in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2002.10607750>

Crum, B. J. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: *Problems of Teaching and Implications for Change*. *Quest*, 45 (3), 339–356.

Brattli, V.H., Hansen, K.L., Steiro, M.J. & Ingebrigtsen, J. (2014). Intensitet og involvering i kroppøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 43-59.

Dahlum, S. (2015). *Validitet*. Hentet fra <https://snl.no/validitet>

Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation (Bd. 1). *Plenum Press*.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. & Leone, D. R. (1994). Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective. *J Pers*, 62(1), 119-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x> 70

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior (1st 1985. utg.). Springer US: Imprint: Springer.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. The University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 165-183.
- Dugger, E. (2019). *The Effects of Choice of Activities on Student Motivation and Physical Activity Behavior in Middle School Physical Education* (Doctoral dissertation).
- Dunkley, D. M., Zuroff, D. C. & Blankstein, K. R. (2003). Self-Critical Perfectionism and Daily Affect: Dispositional and Situational Influences on Stress and Coping. *Journal of personality and social psychology*, 84(1), 234-252.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.234>
- Fisette, J. L. (2011) 'Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education', *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16: 2, 179 — 196 (1). *Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education*.
 doi: 10.1080/17408989.2010.535199
- Goudas, M. & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9(3), 241-250. doi: 10.1007/BF03172783

- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2008). Self-determination theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 79-103. doi: 10.1080/17509840701827437
- How, Y. M., Whipp, P., Dimmock, J., & Jackson, B. (2013). The effects of choice on autonomous motivation, perceived autonomy support, and physical activity levels in high school physical education. *Journal of teaching in physical education*, 32(2), 131-148.
- Husebye, B. (2012) Bevegelsesglede, idrettsglede og mer fysisk aktivitet for elever på byggfag. *Kroppsøving*, 5, 8-11.
- Husebye, B. N. & Tangen. S. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4812>
- Ingebrigtsen, J. E. (2015). *Idrett og kroppsøving – to sider av samme sak?* I: H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (red.), *Idrettspedagogikk* (s. 33-46). Universitetsforlaget.
- Ingulfsvann, L. S., Moe, V. F. & Engelsrud, G. (2021). Unpacking the joy of movement–‘it’s almost never the same’. *Sport, Education and Society*, 1-14.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1927695>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag AS.
- Lomsdal. S. A., Skjesol. K. & Ulstad. S. O. (2021). Interessebasert kroppsøving. K. Skjesol & I. Lyngstad (red.). *Kroppsøving, læreren og eleven*. Fagbokforlaget.
- Markland, D. & Tobin, V. (2004). A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 191-196.

- McNulty, J. K., & Fincham, F. D. (2012). Beyond positive psychology? Toward a contextual view of psychological processes and well-being. *American psychologist*, 67(2), 101-110.
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Mitchell, F., Gray, S. & Inchley, J. (2015). 'This choice thing really works ... ' Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during a school-based physical activity programme. *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 593-611. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.837433>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5-10. trinn). (Oppdragsrapport 1/2018). Hentet fra
<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2482450>
- Moore, E., Holding, A. C., Hope, N. H., Harvey, B., Powers, T. A., Zuroff, D. & Koestner, R. (2017). Perfectionism and the pursuit of personal goals: A self-determination theory analysis. *Motivation and emotion*, 42(1), 37-49.
<https://doi.org/10.1007/s11031-017-9654-2>
- Mullan, E., Markland, D. & Ingledew, D.K. (1997). A graded conceptualisation of selfdetermination in the regulation of exercise behaviour: Development of a measure using confirmatory factor analytic procedures. *Personality and individual differences*, 23(5), 745-752.
- 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), s. 444-453. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.444
- Olafsen, A.H. (2018) *Selvbestemmelsesteorien: Et differensiert perspektiv på motivasjon i arbeidslivet*. MAGMA.

- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils’ outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413.
<https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Palmer, S. & Bycura, D. (2014) Beyond the gym: Increasing outside of school Physical Activity through Physical Education. *Journal of Physical education*.
- Ponterotto, J. G. & Ruckdeschel, D. E. (2007). An Overview of Coefficient Alpha and a Reliability Matrix for Estimating Adequacy of Internal Consistency Coefficients with Psychological Research Measures. *Perceptual and Motor Skills*, 105, 997-1014. doi: 10.2466/PMS.105.3.997-1014.
- Reinboth, M., Duda, L. L. & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28(3), 297-313. doi: 10.1023/B:MOEM.0000040156.81924.b8
- Riiser, K., Ommundsen, Y., Småstuen, M.C., Løndal, K., Misvær, N. & Helseth, S. (2014). The relationship between fitness and health-related quality of life and the mediating role of self-determined motivation in overweight adolescents. *Scandinavian journal of public health*, 42(8), 766-772.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Research on intrinsic and extrinsic motivation is alive, well, and reshaping 21st-century management approaches: Brief reply to Locke and

- Schattke (2019). *Motivation Science*, 5(4), 291-294.
<https://doi.org/10.1037/mot0000128>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *Am Psychol*, 55(1), 68-78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Säfvenbom, R. (2010). *Om å lede de unge ut i fristelse: og det gode liv*. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155-174). Tapir Akademiske forlag.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). *Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject?* *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20 (6), 629-646.
- Skjelten, O.M. (2016). *Motivasjon i topp og bredde: en mixed methods tilnærming*. (Mastergradsavhandling), NTNU.
- Stevenson, A. (2010). *Oxford dictionary of English* (3rd ed. edited by Angus Stevenson. ed.). *Oxford University Press*.
- Strandmyr, A. (2013). "Frafall i kroppsøvningsfaget": en kvalitativ analyse av 6 jenters erfaringer med frafall i kroppsøvningsfaget på yrkesfaglige studieretninger, med fokus på hva jentene oppgir som grunner til frafallet [Universitetet i Agder; University of Agder].
- Su, Y. L. & Reeve, J. A. (2011). A Meta- analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educ Psychol Rev.* 23, 159-188.
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Udir.no*. Hentet fra Spørsmål i Elevundersøkelsen: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/sporsmalene-i-Elevundersokelsen/Trivsel/>
- Utdanningsdirektoratet (2023a) *Udir.no*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/timetall?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2023b) *Udir.no*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Ulstad, S., Valstadsve, V. R. & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima – veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. *Acta Didactica Norden (ADNO)*, 14(1):5. doi: [10.5617/adno.7826](https://doi.org/10.5617/adno.7826)

Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G.-J., Haerens, L., Patall, E. & Reeve, J. (2018). Fostering Personal Meaning and Self-relevance: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization. *The Journal of experimental education*, 86(1), 30-49. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1381067>

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>

Vincent, W. J. & Weir, J. P. (2012). Statistics in Kinesiology. *Human Kinetics*.

Walker, G. A., Shostak, J. & Books24x, I. (2010). The Wilcoxon Signed-Rank Test. *I Common statistical methods for clinical research with SAS examples, third edition* (3rd ed. utg., s. 253-260). SAS Pub.

Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S. V., & Prusak, K. A. (2008). Effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 27(3), 385-398.

Williams, G. C. & Deci, E. L. (1996). Internalization of Biopsychosocial Values by Medical Students: A Test of Self-Determination Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>

Wilson, P.M., Rodgers, W.M., Loitz, C.C. & Scime, G. (2006). “It's Who I Am... Really!’The Importance of Integrated Regulation in Exercise Contexts 1. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 11(2), 79-104.

Wilson, P. M., & Bengoechea, E. G. (2010). The Relatedness to Others in Physical Activity Scale: Evidence for structural and criterion validity. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 15(2), 61–87. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9861.2010.00052.x>

Vedlegg 1- Spørreskjema

SPØRRESKJEMA

Spørreundersøkelse for kroppsøving på ungdomsskolen.

Kjønn: Jente Gutt Annet

Holder du på med organisert idrett på fritiden? (eks: Fotballag, håndballag osv.)

Ja Nei

Nedenfor er det en rekke utsagn som sier noe om dine opplevelser av kroppsøvingstimen og din kroppsøvingssklasse. Utsagnene er fordelt på tre ulike spørreskjemaer. Vennligst svar ærlig og sett kun **en** ring ved hvert utsagn. Spørreundersøkelsen er 100 % anonymt og kan ikke spores tilbake til de som deltar. Det er helt frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra deltakelsen. Lykke til!

SPØRRESKJEMA 1:

Svar med utgangspunkt i kroppsøvingstimen. Sett kun **en** ring ved hvert utsagn.

Svarene nedenfor er rangert fra Helt uenig-Helt enig:

1) Jeg ser ingen grunn til å delta i kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

2) Jeg deltar i kroppsøving fordi andre sier jeg skal

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

3) Jeg får dårlig samvittighet hvis jeg ikke deltar i en kroppsøvingstime

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

4) Det er viktig for meg å delta i kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

5) Jeg ser på kroppsøving som en del av min identitet

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

6) Jeg deltar i kroppsøving fordi det er gøy

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

7) Jeg skjønner ikke hvorfor jeg må delta i kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

8) Jeg deltar i kroppsøving fordi venner/ familie/ lærer sier jeg bør

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

9) Jeg skammer meg når jeg går glipp av en kroppsøvingstime

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

10) Jeg deltar i kroppsøving fordi det passer med målene i livet mitt

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

11) Jeg mener det er viktig å gjøre en innsats for å delta i kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

12) Jeg deltar fordi jeg liker kroppsøvingstimene

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

13) Jeg ser ikke poenget med kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

14) Jeg deltar i kroppsøving fordi andre ikke vil være fornøyd med meg om jeg ikke gjør det

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

15) Jeg deltar i kroppsøving fordi jeg blir rastløs hvis jeg ikke deltar

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

16) Jeg setter pris på fordelene med å delta i kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

17) Jeg føler meg mislykket når jeg ikke har deltatt i kroppsøving på en stund

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

18) Kroppsøving er for meg gøy

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

19) Jeg mener kroppsøving er bortkastet tid

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

20) Jeg føler press fra venner/ familie om å delta i kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

21) Jeg ville følt meg dårlig om jeg ikke satte av tid til kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

22) Jeg føler kroppsøving stemmer med mine egne verdier

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

24) Jeg føler glede av å delta i kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

SPØRRESKJEMA 2:

Svar med utgangspunkt i kroppsøvingstimen. Sett kun en ring ved hvert utsagn.

1) Jeg føler jeg kan være med å velge i det jeg gjennomfører i kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

6) Jeg tviler på om jeg kan gjøre det bra i kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

7) Aktivitetene i kroppsøving er akkurat sånn jeg ønsker de skal være

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

10) Jeg føler at personer som er viktige for meg trekker seg unna meg i kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

11) Jeg føler jeg mestrer det jeg gjør i kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

22) Jeg føler forholdene jeg har til mine medelever i kroppsøving ikke betyr så mye

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

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

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

SPØRRESKJEMA 3:

Svar med utgangspunkt i kroppsøvingstimen. Sett kun **en** ring ved hvert utsagn.

1) Jeg er vanligvis ivrig og interessert i kroppsøvingstimene

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

2) Jeg har det vanligvis moro i timene

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

3) Jeg ser frem til at timen raskt skal ta slutt

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

4) Jeg synes tiden flyr fort i kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

5) Jeg trives i kroppsøvingstimen

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

6) Jeg føler meg trygg på mine ferdigheter i forhold til å delta i kroppsøvingstimene

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

7) Jeg klarer å mestre kroppsøvingstimene

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

8) Jeg klarer å nå målene mine i kroppsøving

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

9) Jeg føler meg i stand til å kunne møte utfordringene i kroppsøvingstimene

Helt uenig Litt uenig Verken eller Litt enig Helt enig

Informasjonsskriv til elever og foreldre

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt i kroppsøvningsfaget

«Interessebasert kroppsøving»

Formålet med prosjektet

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan «Interessebasert kroppsøving» påvirker elevenes grunnleggende psykologiske behov og motivasjonsregulering i kroppsøvningsfaget. Vi ønsker å se på nye organiseringsmetoder i kroppsøvningsundervisningen, og har derfor tatt i bruk en ny tilnærming som kalles «Interessebasert kroppsøving». Gjennom studien vil vi tilføre kunnskap til alle som arbeider med kroppsøvningsfaget, slik at elevenes interesser bedre kan implementeres i undervisningen. Vi håper at dette kan føre til bedre undervisning i faget.

Elevenes deltakelse i studien

Datamaterialet skal samles inn digitalt gjennom to spørreskjema. Det første spørreskjemaet er før intervensjonen, og det andre spørreskjemaet kommer etter. Elevene blir tildelt spørreskjemaet på papir, fyller det ut og leverer det tilbake til lærer igjen. Spørsmålene i spørreskjemaene er basert på deres grunnleggende psykologiske behov og motivasjonsregulering i faget. Etter første spørreskjema kommer en 4 ukers periode med «Interessebasert kroppsøving», og til slutt ett siste spørreskjema etter disse 4 ukene.

Informasjon om eleven

Forskningsprosjektet er utformet slik at det ikke er mulig å identifisere hverken elever, lærere eller skole. Informasjonen eleven må gi er kjønn og om han/hun deltar i organisert idrett på fritiden eller ikke. Det er kun vi og vår veileder som har tilgang til informasjon. Prosjektet vil etter planen avsluttes 21.05.2023, og all data vil bli slettet innen denne datoen.

Frivillig deltakelse

All behandling av opplysninger om forskningsdeltakere skjer basert på deres samtykke. Det er frivillig å delta i dette studiet, og eleven kan når som helst trekke seg. Om eleven trekker seg vil alle opplysninger bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller velger å trekke deg.

Dine rettigheter

Du har rett til:

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

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

Matias Helseth Barsten
Tlf: +47 911 44 500
Mail: matias.h.barsten@student.nord.no

Sivert Nøvik Aas
Tlf: +47 941 44 680
Mail: Sivert.n.aas@student.nord.no

Kontaktopplysninger veileder:

Knut Skjesol
Tlf: +47 740 22 717
Mail: Knut.skjesol@nord.no
Behandlingsinstitusjon: Nord Universitet

Kontaktopplysninger personvernombud:

Toril Irene Kringen
Tlf: +47 740 22 750
Toril.i.kringen@nord.no

Mvh Matias Helseth Barsten og Sivert Nøvik Aas

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg samtykker til å delta i studien jeg har blitt informert om.

(Signert av elev, dato)

Foresatte

Jeg samtykker til at..... kan delta i studien
vi har blitt informert om.

(Signert av foresatte, dato)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
601757

Vurderingstype
Standard

Dato
10.01.2023

Prosjekttittel

"Interessebasert kroppsøving"

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Knut Skjesol

Student

Sivert Nøvik Aas

Prosjektperiode

31.10.2022 - 21.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 21.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TYPE OPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger (helseopplysninger).

UTDYPENDE OM LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna under 16 år.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra foresatte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, vide samtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

















OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.


Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4- Tabell gjennomføring + øktplaner


TABELL FOR GJENNOMFØRING AV «INTERESSEBASERT KROPPSØVING» UKE 45-49

UKE	«LÆRER 1»	«LÆRER 2»	«LÆRER 3»	«LÆRER 4»
45	<p>KLASSE: IDRETTSGLEDE 1</p> <p>AKTIVITET: VOLLEYBALL</p> <p>STED: INNE</p> <p>ØKTPLAN:</p>  <p>Øktplan volleyball 1 Idrettsglede.docx</p>	<p>KLASSE: IDRETTSGLEDE 2</p> <p>AKTIVITET: FOTBALL</p> <p>STED: UTE</p> <p>ØKTPLAN:</p>  <p>Øktplan fotball 1 Idrettsglede.docx</p>	<p>KLASSE: BEVEGELSESGLEDE 1</p> <p>AKTIVITET: VOLLEYBALL</p> <p>STED: INNE</p> <p>ØKTPLAN:</p>  <p>Øktplan volleyball 1</p>	<p>KLASSE: BEVEGELSESGLEDE 2</p> <p>AKTIVITET: FOTBALL</p> <p>STED: UTE</p> <p>ØKTPLAN:</p>  <p>Øktplan fotball 1 Bevegelsesglede.d</p>
46	<p>KLASSE: IDRETTSGLEDE 1</p> <p>AKTIVITET: VOLLEYBALL</p> <p>STEDER: INNE</p> <p>ØKTPLAN:</p>  <p>Øktplan volleyball 2</p>	<p>KLASSE: IDRETTSGLEDE 2</p> <p>AKTIVITET: FOTBALL</p> <p>STED: UTE</p> <p>ØKTPLAN:</p>  <p>Øktplan fotball 2 Idrettsglede .docx</p>	<p>KLASSE: BEVEGELSESGLEDE 1</p> <p>AKTIVITET: VOLLEYBALL</p> <p>STEDER: INNE</p> <p>ØKTPLAN:</p>  <p>Øktplan volleyball 2</p>	<p>KLASSE: BEVEGELSESGLEDE 2</p> <p>AKTIVITET: FOTBALL</p> <p>STED: UTE</p> <p>ØKTPLAN:</p>  <p>Øktplan fotball 2 bevegelsesglede.d</p>
48	<p>KLASSE: IDRETTSGLEDE 1</p> <p>AKTIVITET: FOTBALL</p> <p>STED: UTE</p> <p>ØKTPLAN:</p>  <p>Øktplan fotball 1 Idrettsglede.docx</p>	<p>KLASSE: IDRETTSGLEDE 2</p> <p>AKTIVITET: VOLLEYBALL</p> <p>STED: INNE</p> <p>ØKTPLAN:</p>  <p>Øktplan volleyball 1 Idrettsglede.docx</p>	<p>KLASSE: BEVEGELSESGLEDE 1</p> <p>AKTIVITET: FOTBALL</p> <p>STED: UTE</p> <p>ØKTPLAN:</p>  <p>Øktplan fotball 1 Bevegelsesglede.d</p>	<p>KLASSE: BEVEGELSESGLEDE 2</p> <p>AKTIVITET: VOLLEYBALL</p> <p>STED: INNE</p> <p>ØKTPLAN:</p>  <p>Øktplan volleyball 1</p>
49	<p>KLASSE: IDRETTSGLEDE 1</p> <p>AKTIVITET: FOTBALL</p> <p>STED: UTE</p> <p>ØKTPLAN:</p>  <p>Øktplan fotball 2 Idrettsglede .docx</p>	<p>KLASSE: IDRETTSGLEDE 2</p> <p>AKTIVITET: VOLLEYBALL</p> <p>STED: INNE</p> <p>ØKTPLAN:</p>  <p>Øktplan volleyball 2</p>	<p>KLASSE: BEVEGELSESGLEDE 1</p> <p>AKTIVITET: FOTBALL</p> <p>STED: UTE</p> <p>ØKTPLAN:</p>  <p>Øktplan fotball 2 bevegelsesglede.d</p>	<p>KLASSE: BEVEGELSESGLEDE 2</p> <p>AKTIVITET: VOLLEYBALL</p> <p>STED: INNE</p> <p>ØKTPLAN:</p>  <p>Øktplan volleyball 2</p>

Vedlegg 5- Øktplan fotball idrettsglede

TIMEDISPOSISJON					
Dato: 09.11.2022		Klasse: Idrettsglede	Tid: 90 min	Fag: Kroppsøving	Emne/delemne: Fotball
Hovedmål for timen: - Øve på pasninger og bruke det i <u>spillsøknoser</u> . Kompetansemål: - «Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» - «Bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre»		Elevforutsetninger: - 20-30 elever Rammefaktorer: - Kjegler - Baller til halvparten av elevene- Baller til hvert fall halvparten av elevene - 4 mål - Vester		 K - Konkretisering A - Aktivisering M - Motivering P - Progresjon V - Variasjon I - Individualisering S - Samarbeid E - Evaluering	
TID	INNHold	LÆRINGSUTBYTTE	METODE/PRINSIPP/ORGANISERING		
10 min	- Jogging	- Generell oppvarming	- To rekker med 5 elever per rekke. Jogges i rolig tempo fram og tilbake mellom to kjepler. Forskjellige oppvarmingsøvelser gitt underveis i oppvarmingen. Øker tempo etter hvert.		
15 min	- Pasning i par	- Spesiell oppvarming	- Elevene deles inn i par, og begynner å sentre ballen til hverandre. Middels distanse fra hverandre, trenger ikke så langt enda. Deretter kun innsid pasning, innsid pasning med svak fot, innsid pasning med annenhver fot. Deretter øke distanse mellom elevene, her kan det etter hvert gis instruksjoner om vristpasning og at de prøver å løfte ballen i pasningen. Andre pasningsvarianter kan dere implementere også.		
15 min	- «Tysker»	- Hoveddel	- Settes ut bokser ved bruk av kjepler. 5 elever per boks. 4 på hver side av boksen, og 1 i midten. De elevene på siden sentrer til hverandre uten at den i midten berører ballen. Rører den i midten ballen, må den som sendte den siste pasningen bytte. Begynner med valgfri berøringer av ballen, deretter maks to, tvungen to, og tvungen 1.		
15-20 min	- 10-trekk	- Hoveddel	- Elevene deles inn i 4 lag på 2 baner. Elevene skal sentre ballen til de på sitt lag, og om de klarer 10 pasninger uten at motstanderne rører ballen får de 1 poeng. Rullere slik at alle lagene møter hverandre.		
30-40 min	- Spill på liten bane	- Hoveddel	- Elevene fortsetter med samme lag. Lages to baner, og bruk de som allerede er markert bare at det legges til mål på hver ende. Lagene spiller mot hverandre, de skal fokusere på pasninger og her kan det innføres krav om at alle på laget skal røre ballen før laget kan skåre mål. Mot slutten kan denne regelen fjernes. Rullere slik at alle møter hverandre.		
5 min	- Rydding og nedjogging	- Avslutning			

Vedlegg 6- Fotball bevegelsesglede

TIMEDISPOSISJON					
Dato: 23.11.2022		Klasse: Bevegelsesglede	Tid: 90 min	Fag: Kroppsøving	Emne/delemne: Fotball
Hovedmål for timen: - Introduseres for ulike leker med fotballen, spille lekpreget fotball Kompetansemål: - «Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» - «Bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre»		Elevforutsetninger: - 20-30 elever Rammefaktorer: - Nok vester til alle elevene - Nok baller til alle elevene - 4 mål, 2 på hver bane - <u>Evt</u> kjegler for markering		 K - Konkretisering A - Aktivisering M - Motivering P - Progresjon V - Variasjon I - Individualisering S - Samarbeid E - Evaluering	
TID	INNHOOLD	LÆRINGSUTBYTTE	METODE/PRINSIPP/ORGANISERING		
5-10 min	- Jogging fra linje til linje	- Generell oppvarming	- Elevene jogger fram og tilbake mellom to gitte linjer. Elevene jogger i det tempoet de vil. Lærer roper ut et tall fra 1-4, der hvert tall gir en instruks. - 1 = Ned på magen - 2 = Ned på ryggen - 3 = Ned på rumpa - 4 = Slå hjul - Lærer kan si tallene når som helst i hvilken som helst rekkefølge. - Om lærer har fløyte, kan et fløyteblås bety at de må jogge motsatt retning		
30 min	- Nappe hale	- Spesiell oppvarming	- Elevene har en vest hver de fester i treningsshortsen/buksen. Om å gjøre å ta vestene til de andre elevene. Om å gjøre å ha flest vester til slutt. - Kan deretter også ha nappe hale der elevene har ball de skal føre med beina.		
	- Fotballsisten - Alle mine kyllinger		- Som i den tradisjonelle sistenleken er det en person som «har den» og skal prøve å ta de andre. I denne varianten tar man de andre ved å spenne en softball på dem. Den som blir truffet blir tatt og må «ha den». - En annen variant en kan spille er at den som «har den» skal prøve å treffe flest mulig ganger på et minutt. Tell høyt! En kan utføre begge variantene ved å kaste ballen i stedet for å sparke. - Kan tilpasse med at de med erfaring bare kan sparke med «feil» fot. Passe på at det ikke foregår «mosing», en skal kun sparke ballen – ikke bruke all kraften en har. - Elevene skal komme seg over til andre siden uten å bli tatt. Hver elev skal føre med seg en ball på vei over. For at ulven skal ta noen må han/hun sparke ballen til kyllingene ut av det markerte området (Om det er stort område kan den sparkes tilbake der kyllingene kom fra). Da blir kyllingene til ulver		
50 min	- <u>Spillvarianter</u>	- Hoveddel	- Deles inn i 4 lag på 2 baner Spillvariant 1: - Elevene skal spille med fotballen i hendene. Den kan kun sentres med at den kastes mellom beina, og dersom man skal avslutte på mål må den sparkes med volley (de slipper den ned fra hendene og skyter før den treffer bakken). De kan ikke bevege seg når de holder ballen. Spiller kamper på 5 min, rullere lag. Spillvariant 2: - Elevene skal kun sentre eller skyte ballen med sin svake fot. Kamper på 5 min, rullere lag. Spillvariant 3: - Det spilles kamp med 3 baller samtidig. Kamper på 5 min, rullere lag. Her kan dere også finne på egne <u>spillvarianter</u> om ønsket.		
5 min	- Rydding og <u>nedjogging</u>	- Avslutning			

Vedlegg 7- Valg i kroppsøving

Valg i kroppsøving

Her skal du velge hvilket tema du vil ha i kroppsøvingundervisningen. Før du tar valget må vi vite navnet ditt og hvilken klasse du går i, dette for å kunne plassere dere i nye klasser/grupper som skal ha kroppsøving sammen i de neste fem ukene. I selve valget velger du mellom «Idrettsglede» og «Bevegelsesglede» som vi nettopp har presentert for dere, du velger den du synes høres mest interessant ut, og treffer det du liker å gjøre i kroppsøving. Lykke til med valget- dette blir gøy!

Jeg går i klasse: _____

Jeg heter: _____

(Ring rundt den kroppsøvingstilnærmingen du velger)

Jeg velger:

Idrettsglede

Bevegelsesglede