

MASTEROPPGAVE

Emnekode: KRO5003-1

Navn: Matias Helseth Barsten

Interessebasert Kroppsøving i 8.trinn:

En studie om elevers grunnleggende behov, trivsel og selvoppfattet kompetanse

Interest-based Physical Education in 8th grade:

A study on students' basic needs, well-being and self-perceived competence

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 53

Forord

Denne masteroppgaven er den avsluttende delen i forbindelse med Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag på Nord Universitet i Levanger. 5 år med studie og nye venner har flydd forbi, og er dessverre kommet til veis ende. Jeg vil takke alle de fantastiske menneskene jeg har møtt på veien, og som har gitt meg opplevelser jeg sent vil glemme. Jeg kommer til å savne hverdagene på skolen fra 10-14, med noe jobbing, kaffedrikkning og masse småprat. Dersom jeg hadde skrudd tiden 5 år tilbake, hadde jeg gjort det samme igjen.

Videre vil jeg gi en stor takk til veilederen min Svein Olav Ulstad som gjennom hele oppgaven har gitt meg gode råd og svært nyttige innspill. Jeg må også takke min klassekamerat og studiepartner Sivert Nøvik Aas for samarbeid da vi skulle kontakte skoler og gjennomføre intervensjon. Prosessen ble mye mer overkommelig når vi kunne hjelpe hverandre, selv om vi skrev ulike oppgaver. Jeg vil også takke skolen som deltok i undersøkelsen, og kontaktpersonene som var svært hjelpsomme når det kom til organisering og planlegging i et ellers travelt skolesemester. En stor takk skal også rettes til alle de ivrige elevene som velvillig deltok i prosjektet.

Til slutt må jeg takke kjæreste og familie som har hjulpet meg med å lese gjennom oppgaven og rettet på både formuleringer og skrivefeil. Dette har vært til stor hjelp.

Nord Universitet, Levanger

Matias Helseth Barsten

Sammendrag

Hensikten med denne studien var å se på hvordan «Interessebasert Kroppsøving» påvirket grunnleggende psykologiske behov, trivsel og selvoppfattet kompetanse hos elever i 8.trinn. Videre var det også ønskelig å se på forskjeller mellom de to eksperimentgruppene og mellom elevene som deltar/ikke deltar i organisert idrett på fritiden. Selvbestemmelsesteorien og tidligere forskning på «Interessebasert Kroppsøving» danner den teoretiske rammen for oppgaven. 78 elever på en ungdomsskole i Trøndelag deltok i en 4 ukers intervensjon basert på «Interessebasert Kroppsøving». Her skulle elevene velge mellom to grupper, Idrettsglede og Bevegelsesglede. De svarte på spørreskjema før og etter intervensjon som målte potensielle endringer i grunnleggende behov, trivsel og selvoppfattet kompetanse. Statistiske analyser ble gjennomført i SPSS.

Resultatene viser at «Interessebasert Kroppsøving» ikke fører til signifikante endringer i noen av variablene. Det var tendenser til redusert behovstilfredsstillelse, økt behovsfrustrasjon, mindre trivsel og dårligere selvoppfattet kompetanse. Det var derimot signifikante forskjeller mellom de to eksperimentgruppene Idrettsglede og Bevegelsesglede. Idrettsglede rapporterte signifikant høyere behovstilfredsstillelse, lavere behovsfrustrasjon, høyere trivsel og bedre selvoppfattet kompetanse. Dette gjaldt også for elevene som deltok i organisert idrett på fritiden, som viste signifikant mer positive resultater enn de som ikke deltok i organisert idrett på fritiden. De som deltok i organisert idrett på fritiden var også mer sannsynlig å velge Idrettsglede.

Nøkkelord: Interessebasert Kroppsøving, idrettsglede, bevegelsesglede, organisert idrett på fritiden, ungdomsskoleelever, grunnleggende psykologiske behov, trivsel, selvoppfattet kompetanse, indre motivasjon, motivasjon.

Summary

The purpose of this study was to see how “Interest-based PE” affected basic psychological needs, well-being and self-perceived competence in 8th grade students. Furthermore to look at the differences between the two experimental groups, and between students who participate/does not participate in organized competitive youth sports. Self-determination theory and previous research of “Interest-based PE” forms the theoretical framework in this study. 78 students in a Norwegian middle-school participated in a 4-week intervention program, based on “Interest-based PE”. The students picked between two groups, Sports approach and Explorative approach. They answered a questionnaire before and after the intervention, which measured potential changes in basic needs, well-being and self-perceived competence. Statistical analysis was conducted using SPSS.

The results show that “Interest-based PE” does not lead to significant changes in any of the variables in this study. There were tendencies to reduced need satisfaction, increased need frustration, lesser well-being and worse self-perceived competence. It was however significant differences between the two experimental groups, Sports approach and Explorative approach. Sports approach reported significantly higher need satisfaction, lower need frustration, more well-being and better self-perceived competence. The same can be said for the students who participate in organized competitive youth sports. They showed significantly better results for all variables compared to the students who does not participate in organized competitive youth sports. The students who participated in organized competitive youth sports were also more likely to choose the Sports approach group.

Key words: Interest-based PE, sports approach, explorative approach, organized competitive youth sports, middle-school students, basic psychological needs, well-being, self-perceived competence, intrinsic motivation, motivation.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og formål	2
2.0 Teori	3
2.1 Selvbestemmelsesteorien (SDT)	3
2.2 Basic Psychological Needs Theory (BPNT)	3
2.2.1 Autonomi.....	4
2.2.2 Kompetanse	4
2.2.3 Tilhørighet.....	5
2.3 Tilfredsstillelse vs frustrasjon i BPNT	5
2.4 Selvoppfattet kompetanse	8
2.5 Trivsel.....	8
2.6 Intervensjonsdesign	9
2.7 Problemstilling	10
3.0 Metode	10
3.1 Valg av metode.....	10
3.2 Intervensjon	11
3.3 Populasjon og utvalg	12
3.4 Måleinstrument.....	12
3.4.1 Måleinstrument for grunnleggende psykologiske behov	13
3.4.2 Måleinstrument for trivsel og selvoppfattet kompetanse	13
3.5 Reliabilitet og validitet	14
3.6 Analyse.....	14
3.7 Etske vurderinger	15
4.0 Resultat	16
4.1 Cronbach Alpha-verdi	16
4.2 Hele utvalget	17
4.3 Idretts glede og bevegelsesglede	19
4.4 Idrettsaktive/ikke idrettsaktive jenter og gutter.....	21
5.0 Diskusjon	22
5.1 Intervensjonens påvirkning	22
5.2 Idretts glede vs Bevegelsesglede	24
5.3 Organisert aktivitet på fritiden og kjønn	26
5.4 Intervensjonens oppbygning	27
5.5 Begrensninger.....	28
6.0 Konklusjon	29
7.0 Referanser	31
VEDLEGG 1 – Spørreskjema	38
VEDLEGG 2 – Øktplaner	47
VEDLEGG 3 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema	50
VEDLEGG 4 – Meldeskjema fra Sikt	53

1.0 Innledning

Kroppsøvfaget har som mål å stimulere til livslang bevegelsesglede, og oppfordre elevene til en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger. Basert på den nye læreplanen som ble gjeldende fra 01.08.2020, skal faget inspirere til en helsefremmende livsstil på og utenfor skolen, selv etter gjennomført skolegang (Udir, 2020). Naturferdsel og bevegelsesaktivitet sammen med sine medelever skal fremme deres forståelse og respekt for hverandre. Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om helse og trening, og erfare hvordan egen innsats kan hjelpe til å oppnå mål (Udir, 2020). Kroppsøvingslærere har et ansvar for å på best mulig måte legge til rette for disse målene. De kan også ha stor påvirkning på om elevene skaper et positivt eller negativt forhold til kroppsøving og fysisk aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ofte når tidligere elever ser tilbake på faget, vil deres forhold til kroppsøvingslæreren være av betydning. Innholdet i timene, og relasjon til lærere kan være med å avgjøre om dette tilbakeblikket blir forbundet med glede eller frustrasjon.

Målet med oppgaven er å se om en intervensjon basert på større valgfrihet i faget, påvirker elevenes grunnleggende psykologiske behov, trivsel og selvoppfattet kompetanse i kroppsøving. Intervensjonen som skal brukes i forskningsprosjektet blir kalt «Interessebasert Kroppsøving». Dette er en organiseringsform som tillater elevene å velge mellom to ulike undervisningsformer: *Idrettsglede* og *Bevegelsesglede*. Begge variantene tar for seg de samme kompetansemålene i faget, bare med en ulik tilnærming. Bevegelsesglede består av en mer lekende tilnærming til de fysiske aktivitetene, og inneholder større variasjon av alternative bevegelsesaktiviteter, idretter og friluftsliv. At kroppen beveger seg og er fysisk aktiv har størst fokus i denne undervisningsformen. Idrettsglede har sitt fokus mer på fysisk aktivitet i et idrettslig perspektiv. Treningsmetodene legges opp med tanke på idrettslig utvikling, og undervisningen gjøres som mindre emnekurs innenfor de ulike idrettene. Her vil det legges større vekt på teknikk og regler innenfor den valgte idretten. Et slikt prosjekt ble gjennomført tidligere av Husebye (2012) og Erdvik et al. (2019a). I studiet til Husebye (2012) ble elevenes utvikling i motivasjon, trivsel og aktivitetsnivå sammenlignet med en kontrollgruppe som hadde ordinær undervisning. Prosjektgruppen viste til økt trivsel og aktivitetsnivå, og en signifikant positiv endring i autonom motivasjon.

1.1 Bakgrunn og formål

Flere elever rapporterer at de er fornøyde med kroppsøvingstimene og positivt innstilt til faget. Kroppsøvingen treffer spesielt godt de elevene som deltar i organisert idrett på fritiden. De liker innholdet i faget og beskriver et godt forhold til kroppsøvingslæreren (Säfvenbom et al., 2014). Likevel finnes det flere indikasjoner på at faget ikke treffer alle slik det blir presentert i dag, og at noen føler det virker mot sin hensikt. Dette gjelder særlig hos de elevene som ikke deltar i organisert idrett på fritiden. Säfvenbom et al. (2014) og Moen et al. (2018) antyder at faget favoriserer de som driver organisert idrett på fritiden, eller har erfaring derfra. De som velger å utdanne seg som kroppsøvingslærere er i flere tilfeller mennesker med stor interesse for idrett, og som har vært idrettsflinke i yngre alder. Når man studerer Lektor i Kroppsøving og Idrettsfag, er det naturlig med ambisjoner om å undervise på en idrettslinje som inneholder engasjerte idrettsinteresserte elever. Dette kan føre til at læreren har lettere for å henvende seg til de mer idrettsflinke elevene, og de resterende elevene som ikke er like interessert i idrettslig aktivitet får mindre oppmerksomhet. Lærerutdanningene har også blitt kritisert for å opprettholde det tradisjonelle idrettsfokuset, i stedet for å utvikle refleksjon og det kritiske blikket mot dagens undervisningspraksis (Moen, 2011).

Av denne grunn ble «Interessebasert Kroppsøving» valgt som intervensjon for å øke både indre motivasjon og trivsel hos alle elever, ved at de gis mulighet til å ta valg ut ifra egne interesser. For å se hvordan elevenes motivasjon i faget har blitt påvirket av intervensjonen, skal de svare på et spørreskjema basert på Basic Psychological Needs Theory (BPNT). Deci & Ryan (1985) forteller at indre motivasjon kun oppnås når behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet er tilfredsstillt. Ytre regulert motivasjon kan undergrave læring og det er av stor betydning å kunne finne ut hva som forårsaker elevenes motivasjonsproblemer i faget. Flere lærere føler det er vanskelig å motivere egne elever i kroppsøvingsundervisningen, noe som kan skyldes ineffektive læringsstrategier (Ulstad, 2021). Gjennom en intervensjon som baserer seg på elevenes selvbestemte valg, kan man komme nærmere en undervisning som motiverer alle.

2.0 Teori

Oppgavens teoretiske ramme er forankret i selvbestemmelsesteorien (SDT), og det legges spesielt vekt på de tre grunnleggende behovene innenfor Basic Psychological Needs Theory (BPNT). Intervensjonsdesignet er basert på elevenes følelse av autonomi, og er derfor sterkt knyttet til SDT.

2.1 Selvbestemmelsesteorien (SDT)

Selvbestemmelsesteorien består av seks ulike underteorier som skildrer ulike perspektiv innenfor menneskelig motivasjon. Den er en av de mest brukte teoriene innenfor kroppsøvingfeltet, og har de siste 40 årene gradvis utviklet seg til å bli en viktig teori om menneskelig atferd (Ulstad, 2021). Årsaken til at den anvendes så ofte i nyere forskning kan være at det er den eneste store motivasjonsteorien som både anerkjenner spontan indre motivert aktivitet, og ser på faktorer som forsterker eller svekker den (Ryan & Deci, 2007). Teorien ser på motivasjonen bak ulike valg man gjør, og om disse er tatt på eget initiativ eller som et resultat av påvirkning utenfra (Deci & Ryan, 1985). Videre beskriver SDT hvordan man kan opprettholde en elevs motivasjon over tid, og har vist seg å ha stor pedagogisk verdi for faget (Sun & Chen, 2010). Når det kommer til selvbestemmelsesteorien og dens relevans til dette prosjektet, er underteorien om de tre grunnleggende psykologiske behov svært gjeldende.

2.2 Basic Psychological Needs Theory (BPNT)

BPNT tar for seg de tre grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2002). Hovedelementet i denne underteorien er at de tre grunnleggende behovene må tilfredsstilles dersom man skal oppleve indre motivasjon i kroppsøving og fungere godt i hverdagen. Videre mener Ryan & Deci (2000) at disse behovene er nødvendig for en persons utvikling, selvstendighet og psykisk velvære. Behovene spiller ulikt inn på individets vekst og utvikling. Individet kan ikke fungere optimalt dersom et av disse behovene blir ignorert, og dette gjelder uavhengig om individet erkjenner behovene eller ikke (Ryan & Deci, 2000). Disse behovene er medfødte og naturlige, og er like gyldig på tvers av kjønn (Hagger & Chatzisarantis, 2008).

2.2.1 Autonomi

Behovet for autonomi handler om at individet oppfatter seg selv som årsaken til egne handlinger og atferd (Deci & Ryan, 2002). Eksempler på dette kan være å løse problemer på egne måter, være med å ta beslutninger eller vise personlig ansvar. Ønsket noen har om å kjenne på frihet og gjøre det man er interessert i, blir referert til som menneskets behov for autonomi. Dette behovet kan være med å utvikle indre motivasjon, dyrke kompetanse og integrere elever i et sosialt miljø (Ryan & Deci, 2000). Videre definerer Ryan & Deci (2000) autonomibehovet som menneskets behov for kontroll i ulike aktiviteter og situasjoner. Mennesker som føler de har kontroll over seg selv og opplever stor grad av selvbestemmelse, kan sies å være autonome (Deci & Ryan, 1985). I kroppsøvingssammenheng kan autonomifølelsen være at eleven føler han/hun har vært med på å bestemme hvilke aktiviteter og øvelser som gjøres i timene. Det er også blitt påvist en positiv sammenheng mellom autonomi og kollektive handlinger. Hvis selvbestemmelsen til en elev støttes av det sosiale miljøet, får man en positiv bekreftelse på handlingene sine. Det antydes at en elev kan få mer indre motivasjon om det blir gjort selvbestemte valg i timene sammen med medelever (Ryan & Deci, 2000).

2.2.2 Kompetanse

Det påfølgende behovet er behovet for kompetanse. Her handler det om menneskets behov for å utvikle og oppnå kunnskap, samtidig som det innebærer elevenes egne oppfatninger om hvor dyktig en er i aktiviteten man holder på med (Strandkleiv, 2006). Det er viktig å føle seg dyktig i det man driver med og jo mer kompetent man føler seg, desto mer indre motivasjon skapes (Sun & Chen, 2010). Kompetansen er et resultat av en persons oppdragelse, læring og samhandling med omgivelsene. For at noen skal føle seg kompetent må oppgaven til den enkelte være optimal for hans/hennes kapasitet (Deci & Ryan, 1985). Kompetanse kan derfor beskrives som det å mestre forskjellige aktiviteter på eget nivå. Videre innebærer kompetansebehovet et medfødt ønske og streben etter vekst, utvikling og læring. En person vil alltid søke etter å føle seg kompetent i møte med utfordringer en står ovenfor, og med dette være mest mulig effektiv i interaksjoner med det sosiale miljøet (Deci & Ryan, 1985; Schunk, Pintrich & Meek, 2008).

I kroppsøvningsfaget vil elever som opplever at de er kompetente føle seg mer sikre på egne evner, og aktivt søke nye ferdigheter og kunnskap. Frykten for å feile eller dumme seg ut foran andre forsvinner, og den nye utfordringen blir sett på som en mulighet til å lære nye ting og ha det gøy.

2.2.3 Tilhørighet

Det tredje og siste behovet i BPNT er tilhørighetsbehovet. Dette dreier seg om individets følelse av tilhørighet til en gruppe hvor en føler på kjærlighet, respekt og annerkjennelse fra andre mennesker (Deci & Ryan, 2002). Videre handler behovet om å kjenne at man er tilknyttet og akseptert av andre slik at man føler seg trygg i ulike sosiale kontekster (Ntoumanis, 2001; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Det å kunne føle seg komfortabel og velkommen i slike sosiale miljø, er svært viktig for å oppleve tilhørighet (Deci & Ryan, 2002). Et trygt og aksepterende klassemiljø legger opp til denne følelsen for elevene i kroppsøvningsfaget. Mennesker utvikler seg i samspill med andre, og de fleste av oss vil føle at aktiviteten er mer betydningsfull dersom den er gjort i nærheten av, eller støttet av, signifikante andre (Ryan & Deci, 2000). Nære personlige fellesskap og familie er de viktigste gruppene å føle tilhørighet til, men det er også viktig å føle tilhørighet til de mer upersonlige miljøene. Miljøet kan avgjøre i hvilken grad sosial relasjonsbygging bygges opp eller blir hindret. Et kontrollert og avvisende miljø vil for eksempel føre til en negativ utvikling av relasjonsbyggingen (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Tilhørighetsbehovet er mindre fokusert på i forskningssammenheng, og har vist seg å ha minst betydning for motivasjon hos mennesker. Likevel er det viktig for å tilfredsstille de to andre behovene autonomi og kompetanse (Ryan & Deci, 2017).

2.3 Tilfredsstillelse vs frustrasjon i BPNT

I kroppsøvningsfaget vil elevenes indre motivasjon og trivsel henge tett sammen med tilfredsstillelse av de tre behovene nevnt over (Chen et al., 2015; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Vansteenkiste og Ryan (2013) skriver at tilfredsstillelsen av autonomi, kompetanse og tilhørighet brukes for å forklare positive utfall, mens mangel på tilfredsstillelse brukes for å forklare negative utfall.

Tilfredsstillelse av behovene vil også føre til bedre generell livskvalitet og selvfølelse for elevene på skolen, og dette er viktig med tanke på kroppsøvingsfagets formål om et positivt selvbilde og livslang bevegelsesglede (Chen et al., 2015; Cheon et al., 2014; Vansteenkiste & Ryan, 2013). De siste årene har studier som omhandler BPNT fokusert mer på begrepet frustrasjon opp mot behovene. Mindre grad av tilfredsstillelse vil resultere i mindre grad av trivsel, men ikke nødvendigvis mistriksel (Cordeiro et al., 2016). Frustrasjonen kan videre skape passivitet og psykiske problemer som depresjon og utbrenthet (Bartholomew et al., 2011; Chen et al., 2015). Ryan og Deci (2000) påpeker at fokus på behovsfrustrasjon, også kalt *need frustration*, er viktig. Behovsfrustrasjonen er ifølge Ryan og Deci (2000) et resultat av *need thwarting* (for eksempel: «jeg føler meg mislykket» i stedet for «Jeg føler ikke på kompetanse»). Mens mangel på behovstilfredsstillelse mest sannsynlig vil svekke en elevs motivasjon for kroppsøving over tid, vil behovsfrustrasjon akselerere denne prosessen og slik svekke motivasjonen enda raskere (Krijgsman et al., 2017; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Tilfredsstillelse eller frustrasjon av behovene kan variere fra elev til elev, og avhenger av læringsmiljø og sosiale interaksjoner. Faktorene som påvirker variasjon av tilfredsstillelse og frustrasjon, vil også påvirke variasjon i motivasjon og trivsel (Ryan & Deci, 2017). BPNT viser til tre sosiale kontekster som støtter de grunnleggende psykologiske behov. Et autonomistøttende miljø fremmer autonomi, et strukturert miljø fremmer kompetanse og et varmt og mottakelig miljø fremmer tilhørighet (Vansteenkiste et al., 2010).

Tilfredsstillelse av autonomi innebærer at eleven opplever en selv som drivkraft og kilde til egen atferd. Deres handlinger er skapt av egen vilje og ønske (Chen et al., 2015; Deci & Ryan, 2002). Frustrasjon av behovet for autonomi vil være når eleven sitter med en følelse av å bli kontrollert av ytre eller indre press. De vil derfor kjenne på at aktivitetene er noe de er nødt til å gjøre, og noe de trolig ikke ville valgt selv (Chen et al., 2015). Det autonomistøttende miljøet legger opp til at elever gis mulighet til å være med å bestemme innenfor visse rammer, og Ryan og Deci (2017) omtaler dette miljøet som en forutsetning for tilfredsstillelse av de tre behovene. Dette er ikke fordi autonomibehovet er viktigere enn de andre, men fordi autonomi har i flere sammenhenger stor betydning for å tillate mennesker å tilfredsstille de tre behovene (Ryan & Deci, 2017).

Tilfredsstillelse av kompetanse handler om elevenes følelse av selvtillit, effektivitet og mestring. Det innebærer også følelsen av at man kan oppnå det ønskede utfall basert på egne målsetninger og forventninger satt av læreren (Chen et al., 2015; Deci & Ryan, 2002).

Frustrasjon av kompetansebehovet er knyttet til følelsen av å mislykkes i møte med nye utfordringer og tvilen om egen kompetanse i faget. Dette er et utgangspunkt for dårlig selvoppfattet kompetanse, som kan videre resultere i fravær av motivasjon (Chen et al., 2015; Ntoumanis, 2001). En slik oppfatning om egne ferdigheter og kunnskaper vil være svært ødeleggende for fagets mål om en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Tilfredsstillende og frustrasjon av kompetanse ser ut til å ha sammenheng med klima og miljø, ettersom fokus på mestring vil være viktig for deres individuelle fremgang. Et mestringsorientert klima legger opp til dette fokuset, og er opptatt av elever skal utvikle egne ferdigheter gjennom prøving og feiling (Roberts et al., 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det prestasjonsorienterte klimaet legger opp til sammenligning av egne prestasjoner opp mot andres, og kan føre til at elever tviler på egen kompetanse og svekker eget selvbilde (Ommundsen, 2006).

Tilfredsstillende av tilhørighet betyr at eleven føler en ekte tilknytning og fortrolighet til de andre rundt seg. Her er eleven også trygg og komfortabel med å utfolde seg selv i timene og være aktiv foran sine medelever (Ntoumanis, 2001; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Derimot vil frustrasjon av behovet for tilhørighet skape en følelse av å bli ekskludert og være ensom, og kan komme ved at eleven føler at forholdet til de andre i klassen er overfladisk (Chen et al., 2015). Frustrasjonen kan føre til at kroppsøvfingens formål om å utvikle identitetsfølelse og en god selvfølelse ikke finner sted (Ulstad, 2021). Det mottakelige miljøet legger til rette for elevenes trygghetsfølelse ovenfor andre. Dette kan være viktig for at hver og en opplever glede i timene, og føler at faget gir mening. Deres oppfatning av miljøet rundt seg spiller trolig en rolle for kvaliteten av relasjoner innad i klassen. Av den grunn er det viktig å legge til rette for et tett samarbeid og at alle bidrar slik samtlige har mulighet til å mestre (Cox & Williams, 2008).

John Northug, faren til Petter Northug, forklarer dette på en god måte:

«Det avgjørende er at ungdommer kjenner trygghet, ikke frykt, og at de får en positiv oppmerksomhet som mennesker. Å bli sett på som den man er i ung alder er viktig for selvfølelsen og for utviklingen av et realistisk selvbilde»

(Nyrønning, 2014, s. 128).

2.4 Selvoppfattet kompetanse

Dette begrepet relaterer seg til menneskets psykologiske behov for kompetanse, og handler om hvordan en person oppfatter egen kompetanse i møte med oppgaver, krav og sammenligning med andre. (Deci & Ryan, 2002; Roberts et al., 1997). *Selvoppfattet kompetanse* kan være med på å styrke individets måloppnåelse og videre hjelpe til tilfredsstillelse av det grunnleggende psykologiske behovet for kompetanse (Williams & Deci, 1996). Nicholls (1984) forteller at individets forventninger og mål med aktiviteten er basert på hvordan de oppfatter egen kompetanse i kroppsøving. Gjennom skolegangen vil elever i kroppsøvingfaget sannsynligvis møte aktiviteter de har lite erfaring med, eller utfordringer som føles krevende. Om de møter disse utfordringene med en bedre selvoppfattet kompetanse vil det være større mulighet for indre motivasjon underveis (Ntoumanis, 2005).

Ntoumanis (2001) fant i sin studie at elever som følte seg kompetente hadde mindre sjanse for å utvikle ytre regulert motivasjon, som for eksempel motivasjon av ekstern belønning. Disse elevene hadde også mindre sjanse for totalt fravær av motivasjon i fysisk aktivitet. Studiet til Ntoumanis (2001) viste i tillegg negativ korrelasjon mellom amotivasjon og selvoppfattet kompetanse, og positiv korrelasjon mellom indre motivasjon og selvoppfattet kompetanse. Dette antyder at god selvoppfattet kompetanse gir elevene et bedre utgangspunkt til å finne aktivitetene i kroppsøvingfaget meningsfulle og interessante. Reinboth et al. (2004) rapporterte at idrettsutøvere som opplever selv å ha gode fysiske ferdigheter opplever større glede av å drive idretten. Dette kan trolig knyttes til kroppsøvingfaget og læreplanens mål om en helsefremmende og fysisk aktiv livsstil. Goudas & Biddle (1994) fastslo i sine undersøkelser at selvoppfattet kompetanse forklarte hele 68% av variasjon i indre motivasjon, og Bagøien et al. (2010) viste til positiv korrelasjon mellom selvoppfattet kompetanse og tilfredsstillelse av grunnleggende behov. Disse resultatene tyder på at bedre selvoppfattet kompetanse kan være viktig å fokusere på i undervisningen.

2.5 Trivsel

I en elevundersøkelse som ble gjennomført fra 5.trinn til 3.vgs, skåret norske elever høyt på skoletrivsel (Wendelborg et al., 2017). Sammenlignet med andre land er trivselen høyere hos norske elever, særlig blant 15 åringer, men samtidig synker trivselen noe i 9. og 10.trinn (Samdal et al., 2009; Wendelborg et al., 2017).

Som nevnt i innledningen antyder resultatene til Säfvenbom (2014) at faget ikke treffer alle slik det blir presentert i dag. Spesielt elevene som ikke deltar i organisert idrett på fritiden kjenner på dette, og det virker som faget kan favorisere de med erfaring herfra. Flere norske studier har funnet sammenheng mellom trivsel i kroppsøving og deltakelse i idrettsaktiviteter på fritiden, der de som driver med dette utenfor skolen trives best i timene (Kjønniksen et al., 2009; Lagestad, 2017; Säfvenbom et al., 2014). Säfvenboms (2014) studie viste at en betydelig andel elever hadde negative holdninger ovenfor faget, og at jentene mistrivdes mer enn guttene. En kartleggingsstudie viste også at trivselen synker fra barneskolen til ungdomsskolen, noe som står i sterk kontrast til læreplanens mål om utvikling av livslang bevegelsesglede (Moen et al., 2018).

Ifølge Deci & Ryan (2000) vil lærerstøtte av de grunnleggende behovene øke elevens autonome motivasjon og trivsel. Videre fant Ommundsen & Kvalø (2007) at både mestringsklima, selvoppfattet kompetanse, autonomistøtte og indre regulert motivasjon predikerte økt trivsel i kroppsøvingfaget. Lagestad (2017) fant lignende resultater i sin undersøkelse. Her var hensikten å studere hvilke faktorer som lå bak elevenes trivsel i faget, ettersom resultatene hadde vist en økning fra ungdomsskole til videregående. Økningen i trivsel var grunnet bedre organisering, autonomistøtte, flere tilbakemeldinger fra lærere og mer variasjon. Dette antyder at organisering som inkluderer blant annet medbestemmelse og variasjon, kan være med på å øke trivsel for flere elever i kroppsøvingfaget.

2.6 Intervensjonsdesign

Under intervensjonens utvikling er det viktig se på hva det er som skiller de effektive intervensjonene fra de som er mindre effektive (Ulstad et al., 2016). I denne sammenheng presenterer Su & Reeve (2011) tre sett med forslag som beskriver hvordan en kan utvikle effektive autonomistøttende intervensjoner.

Det første settet handler om intervensjonens innhold, og her foreslår de vektlegging på et ikke-kontrollerende språk og en mulig nedtoning av valg. Med nedtoning av valg menes det valg innenfor gitte rammer. Likevel poengterer de at området er lite forsket på, og oppfordrer til bruk av flere autonomistøttende tiltak i intervensjonen. Disse tiltakene inkluderer både språk og organisering (Su & Reeve, 2011).

Det andre settet omhandler måten lærerne blir presentert for prosjektet. De mest effektive intervensjonene hadde brukt gruppemøter, bøker og nettsider når intervensjonen skulle forklares. Det er viktig kommunisere med lærerne slik at de vet hva som forventes av dem, og at dette er en to-veis kommunikasjon der lærerne også skal dele sine tanker. Instruksjonen kan legge til rette for bruk av ulike typer media. Her blir viktigheten av oppfølgingsaktiviteter også nevnt (Su & Reeve, 2011). Det siste settet beskriver lærernes forventninger og føropfatning om hva de mener er den mest effektive undervisningsmetoden. De lærerne med mest erfaring og de med kontroll-orienterte lærerstiler, virket å trenge mer overbevisning enn nye og uerfarne lærere. Her kan det være nødvendig å vise fram ineffektiviteten av kontrollerende lærerstil sammenlignet med det autonomistøttende programmet (Su & Reeve, 2011). Lærerne må bli overbevist om at intervensjonen kan forbedre elevenes læringsutbytte.

2.7 Problemstilling

Hensikten med oppgaven er å se hvordan «Interessebasert kroppsøving», der elevene velger mellom idrettsglede og bevegelsesglede, påvirker tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behov, trivsel og selvoppfattet kompetanse hos elever på 8.trinn. Behovstfredsstillelse og behovsfrustrasjon er i forskningssammenheng relativt nytt på norske skoler, og spesielt forskning på frustrasjon av behov ser ut til å være manglende. Sammen med dette vil det også være relevant å se hvordan deres trivsel og selvoppfattet kompetanse, ettersom disse er vist å ha sterk tilknytning til elevenes motivasjon i faget (Ntoumanis, 2001; Ommundsen & Kvalø, 2007).

Opgavens problemstilling er følgende:

«Hvordan påvirker Interessebasert Kroppsøving tilfredsstillelse/frustrasjon av grunnleggende psykologiske behov, trivsel og selvoppfattet kompetanse hos elever i 8.trinn?»

3.0 Metode

3.1 Valg av metode

Metode kommer opprinnelig fra det greske ordet *methodos*, og betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen et al., 2010).

Det dreier seg om hvordan en skal hente til seg informasjon om virkeligheten og hvordan en skal analysere informasjonen for å få ny innsikt i samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannessen et al., 2016). I enhver forskning vil problemstillingen og forskningens formål styre metoden som blir brukt i undersøkelsen, og for dette forskningsprosjektet var det mest hensiktsmessige å bruke en kvantitativ metode med spørreskjema. Det ble brukt standardiserte spørreskjema som inneholdt forhåndsgitte svaralternativ. En fordel med dette er at standardiserte spørreskjema gir mulighet til å se på både variasjoner og likheter i måten informantene svarer på. Dette kan gjøre det mulig å generalisere resultatene fra utvalg til populasjon, samt statistiske analyser der en undersøker sammenhenger mellom fenomener (Johannessen et al., 2016). En annen er at det blir lettere å nå ut til flere respondenter på relativt kort tid. Spørreskjemaene som er brukt i dette forskningsprosjektet er også brukt i tidligere forskning (delkapittel 3.4), noe som er med på å validere undersøkelsen.

3.2 Intervensjon

Intervensjonen er som nevnt basert på Husebye (2012) sin studie der man la til rette for at elevene kunne velge mellom Idrettsglede og Bevegelsesglede i kroppsøvfingsfaget. Før elevene skulle ta dette valget hadde jeg og min studiepartner en presentasjon av hvordan intervensjonen fungerte, og hva disse to begrepene sto for. Pedagogisk handlet dette om å gjøre de kjente med de to variantene, slik at undervisningen ble tilpasset etter deres egen interesse for fysisk aktivitet (Husebye, 2012). Intervensjonen varte i fire uker: uke 45, uke 46, uke 48, uke 49. I uke 47 var en av klassene bortreist, så da var det normal undervisning. De 4 lærerne som deltok i prosjektet, ble tildelt øktplaner jeg og min studiepartner hadde konstruert på forhånd i tråd med de to undervisningsmetodene (vedlegg 2). Trinnet skulle på de 4 ukene ha fotball og volleyball som tema, derfor var to av ukene med fotball og to med volleyball. Kroppsøvingstimene varte i 90 minutter med noen drikkepauser underveis.

Øktplanens oppbygning var lik på tvers av gruppene, med en generell oppvarming, spesiell oppvarming, hoveddel og avslutning. Det som skilte øktene, var de spesifikke øvelsene vi hadde lagt opp til. Bevegelsesgledegruppen gjorde flere lekaktiviteter både på oppvarming og hoveddel, mens idrettsgledegruppen gjennomførte øvelser med større fokus på teknikk og taktikk. Verken jeg eller min studiepartner var fysisk til stede på noen av øktene under intervensjonen.

3.3 Populasjon og utvalg

Oppgavens problemstilling påpeker at forskningsprosjektet fokuserer på elever i 8.trinn. Dette tilsvarer informanter i aldersgruppen 12-14 år. Undersøkelsen ble gjennomført på en ungdomsskole i Trøndelag, med et totalt utvalg på 92 elever. Av disse 92 elevene ble 78 med videre til databehandling. Elevene skulle fullføre et spørreskjema før, og et spørreskjema etter intervensjon. De 14 som ble fjernet før databehandling, hadde kun mulighet til å fullføre en av de to rundene med utfylling av spørreskjema. Av de 78 som kunne svare både før og etter var det 33 jenter, 42 gutter og 3 som identifiserte seg som annet. Svarprosenten ble 84,8%, som ifølge Johannessen et al. (2010) er høyt. En så høy svarprosent styrker grunnlaget for å si at nettoutvalget er representativt ovenfor undersøkelsens populasjon. For intervensjonen ble det en relativt jevn fordeling hvorav de 78 elevene som fullførte begge spørreskjemaene, var 37 i idrettsglede og 41 i bevegelsesglede. Av de 37 elevene i Idrettsgledegruppen drev 31 med organisert aktivitet på fritiden, og den besto av 24 gutter og 13 jenter.

Bevegelsesgledegruppen hadde 17 av 41 elever som drev med organisert aktivitet på fritiden, og inneholdt 20 jenter, 18 gutter og 3 som identifiserte seg som annet. Totalt ble de fordelt i fire grupper på tvers av klassene med Idrettsglede og Bevegelsesglede 8A+B, og det samme for 8C+D.

3.4 Måleinstrument

Spørreskjemaet består av 57 spørsmål utover tre spørreskjema som undersøker ulike variabler (vedlegg 1). Skjemaet inneholder lukkede spørsmål med svaralternativer, som består av utsagn der elevene skulle svare enten: «*Helt uenig - Litt uenig - Verken eller - Litt enig – Helt enig*». Vi delte ut spørreskjemaene, var i klasserommet mens disse ble fylt ut og samlet de inn igjen for hånd.

Spørreskjema 1 er basert på underteorien *Organismic Integration Theory* (OIT) i selvbestemmelsesteorien. Dette er et standardisert spørreskjema (BREQ-3) som måler elevenes motivasjonsregulering, og er utviklet av Wilson et al. (2006). Spørreskjema 2 måler elevenes tilfredsstillelse og frustrasjon av de grunnleggende psykologiske behov i BPNT, og spørreskjema 3 måler elevenes trivsel og selvoppfattede kompetanse i faget. Denne oppgaven fokuserer kun på spørreskjema 2 og 3, altså BPNT og trivsel/selvoppfattet kompetanse.

3.4.1 Måleinstrument for grunnleggende psykologiske behov

De 24 spørsmålene i spørreskjema 2 omhandler som sagt elevenes følelse av tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behov. Disse er hentet fra Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS) (Chen et al., 2015), som deretter har blitt oversatt og brukt av Ulstad et al. (2020). Skalaen er ny, men de siste årene har den blitt brukt i flere omfattende publikasjoner med vellykkede resultat. De 24 spørsmålene dekker seks variabler med fire spørsmål dedikert til hver av variablene (**Autonomi** - Tilfreds/Frustrasjon, **Kompetanse** - Tilfreds/Frustrasjon, **Tilhørighet** - Tilfreds/Frustrasjon). Spørsmålene ble forenklet slik at det skulle være lettere for 8.klasse elever å forstå. Slik vil validiteten bli ivaretatt i større grad og styrket i oppgaven (Johannessen et al., 2016). Denne forenklingen ble nøye gått gjennom sammen med 2 studieveiledere, for å være sikker på at hovedbetydningen og formålet med spørsmålene fortsatt var lik. Et eksempel på forenklingen er spørsmål 17 som måler elevenes følelse av tilfredsstillelse for kompetansebehovet. Dette ble endret fra å opprinnelig være: «Jeg føler meg kompetent til å oppnå mine mål i kroppsøving», til: «Jeg føler meg flink nok til å oppnå mine mål i kroppsøving».

3.4.2 Måleinstrument for trivsel og selvoppfattet kompetanse

Spørreskjema 3 inneholder 9 spørsmål som måler elevenes følelse av trivsel og selvoppfattet kompetanse i kroppsøvingstimen. Fem av disse måler trivsel, og de fire første stammer fra Intrinsic Motivation Theory (IMI). IMI omhandler totalt seks skalaer, der en av disse måler glede/trivsel. Ommundsen og Kvalø (2007) hentet disse spørsmålene fra Williams & Deci (1996), og deretter tilpasset de til kroppsøvingfaget.

Det femte utsagnet som målte deres trivsel i faget skulle operere som et kontrollspørsmål: «Jeg trives i kroppsøvingstimen». Dette er tatt i fra Elevundersøkelsen til Udir (2021), for å se hvordan elevene skåret sammenlignet med andre elever på et nasjonalt nivå. De resterende fire spørsmålene målte elevenes selvoppfattede kompetanse i faget. Disse er hentet fra en studie som skulle se på sammenhengen mellom tilfredsstillelse/frustrasjon av behov og innsats, indre motivasjon og karakter (Ulstad et al., 2020).

3.5 Reliabilitet og validitet

Begrepene reliabilitet og validitet er sentrale begrep som regelmessig blir brukt i kvantitative studier for å styrke forskningens kvalitet (Johannessen et al., 2010). Et viktig spørsmål for all slags forskning er dataens pålitelighet, og i den vitenskapelige verden vil dette betegnes som studiens *reliabilitet*. Reliabiliteten knyttes opp mot hvilke data som brukes, hvordan den samles inn, hvordan den blir bearbeidet og dens nøyaktighet (Johannessen et al., 2010). Her er det vanlig å stille spørsmålet: «*Hvor nøyaktig måles det vi skal måle?*» For denne oppgaven blir reliabiliteten ivaretatt ved å vise til en detaljert framstilling av forskningsprosessen som gir mulighet for re-test av samme prosedyre (Johannessen et al., 2010). Videre vil reliabiliteten også styrkes ved nøyaktig plotting av data og riktige valg av påfølgende statistiske analyser (Johannessen et al., 2010).

I en slik studie er det også viktig å vite hvor relevant datasettet er eller hvor godt den representerer fenomenet en forsker på. *Validiteten* viser til gyldigheten av datainnsamlingen, og stiller spørsmålet: «*Måler vi det vi skal måle?*» Validitet handler altså om sammenhengen mellom fenomenet og datamaterialet. Underveis i forskningen handler det om å hele tiden spørre seg selv om den valgte metoden er den mest hensiktsmessige å bruke i forhold det man ønsker å finne ut (Johannessen et al., 2010). Hvordan undersøkelsen gir mulighet for at problemstillingen kan forklares, er dens *indre validitet* (Dahlum, 2021; Vincent & Weir, 2012). De standardiserte spørreskjemaene som er tatt i bruk måler sentrale teoretiske begrep i denne oppgaven, og vært benyttet i flere andre studier. Av denne grunn vil validiteten ivaretas, ettersom det er grunnlag for å si at undersøkelsene måler det som skal måles. Den andre formen for validitet er *ytre validitet* og er sentral når det kommer til muligheten for generalisering, altså hvorvidt funnene i oppgaven gjelder for hele populasjonen (Dahlum, 2021). Utvalgets omfang og kriterier er valgt på bakgrunn av å styrke ytre validitet, og for å gi metoden mulighet til statistisk generalisering av funnene (Johannessen et al., 2016).

3.6 Analyse

Etter at informantene hadde fylt ut spørreskjema ble disse samlet inn og senere plottet inn i statistikkprogrammet SPSS. Deretter ble spørsmålene brutt ned til 18 variabler som skulle brukes videre i analysen av resultatene. Videre ble det gjennomført en måling av variablenes Cronbach alphaverdi.

Dette er en reliabilitetstest som undersøker den indre konsistensen mellom spørsmålene i spørreskjemaet (Ponterotto & Ruckdeschel, 2007). Hva som regnes som god reliabilitet varierer, men som regel kan vi si at reliabiliteten er god dersom alpha-verdien er fra .70 og oppover (Ponterotto & Ruckdeschel, 2007). I analysen ble spørsmål 2, ett av de fire spørsmålene som målte frustrasjon av behovet for autonomi, fjernet. Alphaverdien økte fra .55 - .72 på spørreskjema før intervensjon (T1) og .66 - .75 etter intervensjon (T2), dersom spørsmål 2 ble ekskludert. Spørsmålet («*Det meste av det jeg gjør i kroppsøving føler jeg at jeg må gjøre*») skulle muligens vært formulert på en annen måte. Det virket som om flere av elevene tenkte at dette handlet om å ikke kunne hoppe over aktiviteter i faget, i stedet for deres medbestemmelse i timen. Dette resulterte ofte i like høye verdier på spørsmål 1 («*Jeg føler jeg kan være med å velge i det jeg gjennomfører i kroppsøving*») og spørsmål 2. Derfor ble spørsmål 2 fjernet fra videre analyse.

Det ble laget en deskriptiv statistikk-tabell av T1 (spørreskjema før intervensjon) og T2 (spørreskjema etter intervensjon) som inneholdt gjennomsnittsverdier, standardavvik, skjevhet og kurtosis. Dette brukes for å beskrive sentraltendenser og variasjoner i dataen. Datamaterialet ses på som akseptabel dersom skåren for skjevhet og kurtosis befinner seg mellom -2.00 og +2.00. Verdier under -2.00 eller over 2.00 kan være med på å svekke reliabiliteten (Vincent & Weir, 2012). Samtidig vil også standardavviksverdi under 1 vise til lavere spredning, og være mer reliabel. Videre ble Wilcoxons ikke-parametriske test brukt for å beregne p-verdi på forskjellene mellom T1 og T2. Grunnen til dette er at alle 18 variablene ble testet for normalfordeling, hvorav kun 1 av disse var normalfordelt. Wilcoxons ikke-parametriske test foretrekkes ovenfor en paret t-test, på grunn av dens robusthet når det kommer til ikke-normalfordelt datamateriale (Blair & Higgins, 1985). Både hele utvalget og idretts glede/bevegelsesglede går gjennom disse analysene. Det er også gjennomført en Mann-Whitney U test for forskjellene i gjennomsnittsverdier mellom idretts glede- og bevegelsesgledegruppen, og idrettsaktive/ikke-idrettsaktive jenter og gutter. Signifikansnivå for Wilcoxon og Mann-Whitney testene er satt til .05.

3.7 Etiske vurderinger

Forskningsetikk handler om å ta vare på informantenes personvern og sikre forskningsresultatenes troverdighet (Grimen & Ingstad, 2013). Etiske retningslinjer som innebærer krav om informert samtykke og konfidensialitet, må tas hensyn til.

Barn er en sårbar gruppe som har spesielle krav til beskyttelse når de deltar i forskning (De nasjonale forskningsetiske komitéene, 2016). Derfor tar jeg for meg hvordan jeg har tatt hensyn til dette i undersøkelsen. Før prosjektet skulle gjennomføres ble en skole som min studiepartner tidligere hadde gått på, kontaktet for å høre om de var interessert i å delta på studiet. De fikk en forklaring på hvordan undersøkelsen skulle foregå og hva som var hensikten med prosjektet. Det ble også presisert at deltakelsen til elevene var frivillig, anonymt og at de når som helst kunne trekke seg. På lik måte ble masteroppgaven presentert for elevene før innsamling av data. Videre ble det planlagt hvilke uker som passet for gjennomføring og hvilke klasser som var tilgjengelig.

Et informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 3) ble sendt ut til hver enkelt elev og foresatt som også grundig beskrev forskningsprosjektet. Siden informantene er under 15 år, må foresatte skrive under på samtykkeskjemaet. Kravet om samtykke er forankret i personopplysningsloven og skal sikre informantens selvbestemmelse og frihet (De nasjonale forskningsetiske komitéene, 2016). Det ble meldt til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt) om undersøkelsen kunne gjennomføres, og dette ble godkjent (vedlegg 4). Forskningen har fulgt sentrale forskningsetiske retningslinjer som for eksempel redelighet, at troverdigheten er styrket gjennom å ikke fabrikere resultat (Johannessen et al., 2016). Spørreskjemaets spørsmål var heller ikke ledende, og la ikke opp til at informanten skulle svare bevisst høyere eller lavere på noen av spørsmålene. Dette gir eleven mulighet til helt egne meninger og fortolkninger og i forskningssammenheng er det viktig at funnene er resultat av forskningen, ikke subjektive påvirkninger (Johannessen et al., 2016).

4.0 Resultat

4.1 Cronbach Alpha-verdi

Cronbach alpha-verdiene viser for tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behov, at nesten alle variablene har over .70 der flere overskrider .80. For eksempel er alphaverdi på spørsmål om tilfredsstillelse av autonomi .79 (T1) og .81 (T2), og frustrasjon av kompetanse på .78 (T1) og .80 (T2). Totalt sett viser verdiene for de grunnleggende psykologiske behov god reliabilitet.

Når det kommer til Cronbach alpha-verdiene for trivsel og selvoppfattet kompetanse er disse svært høye, ettersom samtlige variabler ligger rundt .90. Spørsmål om trivsel var .89 (T1) og .86 (T2), og selvoppfattet kompetanse lå på .89 (T1) og .94 (T2). Dette blir ansett som svært reliabelt (Johannessen et al., 2010).

4.2 Hele utvalget

Tabell 1. Deskriptiv statistikk for alle elever

T1 □ T2 ■

	N Statistic	Minimum Statistic	Maximum Statistic	Mean Statistic	Std. Deviation Statistic	Skewness Statistic	Kurtosis Statistic
AuTi1	78	1.00	5.00	3.26	.91	-.09	-.64
AuTi2	77	1.00	5.00	3.17	1.02	-.13	-.68
AuFr1	78	1.00	4.33	2.28	.94	.27	-1.00
AuFr2	77	1.00	5.00	2.46	1.01	.25	-.73
TiTi1	77	2.00	5.00	3.84	.78	-.58	-.53
TiTi2	76	1.25	5.00	3.82	.82	-.83	.50
TiFr1	76	1.00	4.00	1.87	.79	.98	.26
TiFr2	76	1.00	3.75	2.00	.78	.37	-.91
KoTi1	77	1.00	5.00	3.93	.98	-.81	.06
KoTi2	76	1.00	5.00	3.88	.97	-.89	.43
KoFr1	77	1.00	4.50	2.22	.97	.57	-.53
KoFr2	76	1.00	4.25	2.33	.96	.32	-.81
Tri1	76	1.25	5.00	3.95	1.04	-.90	-.21
Tri2	75	1.00	5.00	3.85	1.10	-.62	-.69
Ktri1	76	1.00	5.00	4.16	1.13	-1.40	1.07
Ktri2	77	1.00	5.00	4.27	1.01	-1.60	2.18
SeKo1	74	1.00	5.00	3.94	.97	-1.05	.82
SeKo2	76	1.00	5.00	4.03	.96	-1.03	.80

AuTi = Autonomi Tilfredsstillelse; **AuFr** = Autonomi Frustrasjon; **TiTi** = Tilhørighet Tilfredsstillelse; **TiFr** = Tilhørighet Frustrasjon; **KoTi** = Kompetanse Tilhørighet; **KoFr** = Kompetanse Frustrasjon; **Tri** = Trivsel; **Ktri** = Kontroll Trivsel; **SeKo** = Selvoppfattet Kompetanse

Tabell 1 viser resultat for hele utvalget uavhengig av hvilken gruppe de har valgt, og resultatene antyder at gjennomsnittsverdiene ikke har hatt store endringer fra T1 til T2. Når det kommer til tilfredsstillelse av behov ser det ut til at denne har gått marginalt ned sammenlignet med før intervensjon. Her har også gjennomsnittsverdi for frustrasjon av behovene økt fra T1 til T2 med noe større margin. Dersom datamaterialet viser til en økning på tilfredsstillelse av behov blir dette ansett som positivt, mens en økning på frustrasjon er negativt. På lik måte er nedgang negativt for tilfredsstillelse og positivt for frustrasjon.

Resultatene viser ikke til tydelige funn når det kommer til behovene, men indikerer at intervensjonen har ført til små negative endringer på både tilfredsstillelse og frustrasjon. Tabellen viser videre at elevgruppen ser ut til å trives greit i timene, og opplever god selvoppfattet kompetanse. Her vil en økning i gjennomsnittsverdi fra T1 til T2 være positivt. På disse variablene ser det heller ikke ut som intervensjonen har ført til store endringer. Selvoppfattet kompetanse og kontrollspørsmål for trivsel har økt noe, mens trivsel har gått litt ned. Standardavviket på tilfredsstillelse og frustrasjon av behov ligger relativt lavt på under 1, bortsett fra autonomibehovet på T2 som så vidt overskrider 1. De påfølgende variablene har også et standardavvik like over 1, utenom selvoppfattet kompetanse. Resultatene viser at skjevhet og kurtosis ligger innenfor grensen på -2.00 og 2.00, bortsett fra kontrollspørsmål på trivsel (T2) som har en skåre på 2.18.

Tabell 2: Wilcoxon test for alle elever

Variabler	Mean T1	Mean T2	P-verdi
Autonomi Tilfredsstillelse	3.26	3.17	.27
Autonomi Frustrasjon	2.28	2.46	.09
Tilhørighet Tilfredsstillelse	3.84	3.82	.92
Tilhørighet Frustrasjon	1.87	2.00	.045*
Kompetanse Tilfredsstillelse	3.93	3.88	.39
Kompetanse Frustrasjon	2.22	2.33	.13
Trivsel	3.95	3.85	.21
Kontrollspørsmål Trivsel	4.16	4.27	.33

Selvoppfattet Kompetanse	3.94	4.03	.40
-----------------------------	------	------	------------

$p > .05$, $p^* < .05$

Tabell 2 viser p-verdier for forskjellen mellom gjennomsnitt fra T1 til T2. For å finne denne verdien ble Wilcoxon's uparametriske test gjennomført. Tabellen viser at det er kun en av variablene som har en signifikant endring etter fullført intervensjon. Frustrasjon av tilhørighetsbehovet har økt fra 1.87 til 2.00 og viser til en p-verdi på .045. Dette er rett under grensen på .05. De resterende variablene i Tabell 2 har ikke gått gjennom signifikante endringer fra T1 til T2, ettersom ingen av deres p-verdier er under signifikansnivå.

4.3 Idrettsglede og bevegelsesglede

Tabell 3: Deskriptiv statistikk og Mann-Whitney U test for idrettsglede og bevegelsesglede

T1 □ T2 ■

	Idrettsglede			Bevegelsesglede			Mann-Whitney U	
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Z-verdi	P-verdi
AuTi1	3.74	37	.86	2.83	41	.72	-4.61	.00*
AuTi2	3.77	36	.91	2.63	41	.78	-5.13	.00*
AuFr1	1.82	37	.77	2.70	41	.89	-4.12	.00*
AuFr2	1.94	36	.78	2.91	41	.99	-4.20	.00*
TiTi1	4.25	36	.60	3.48	41	.73	-4.59	.00*
TiTi2	4.16	36	.70	3.51	40	.81	-3.70	.00*
TiFr1	1.49	36	.43	2.20	40	.88	-3.58	.00*
TiFr2	1.69	36	.62	2.27	40	.81	-3.13	.002*
KoTi1	4.46	36	.82	3.47	41	.88	-4.97	.00*
KoTi2	4.35	36	.84	3.47	40	.89	-4.36	.00*
KoFr1	1.71	36	.78	2.66	41	.90	-4.60	.00*
KoFr2	1.85	36	.79	2.76	40	.90	-4.22	.00*
Tri1	4.50	36	.72	3.45	40	.04	-4.76	.00*
Tri2	4.51	36	.84	3.24	39	.96	-5.44	.00*
Ktri1	4.69	36	.79	3.68	40	1.19	-4.68	.00*
Ktri2	4.72	36	.85	3.88	41	.98	-4.99	.00*
SeKo1	4.42	36	.84	3.48	38	.87	-4.99	.00*
SeKo2	4.47	36	.83	3.63	40	.91	-4.31	.00*

$p > .05$, $p^* < .05$

Tabell 3 tar for seg resultatene for gjennomsnitt og standardavvik i både idrettsglede- og bevegelsesgledegruppen. Når det kommer til endringer i gjennomsnitt fra T1 til T2, ser det ikke ut som intervensjonen har påvirket svarene i stor grad. Begge gruppene har behov der både tilfredsstillelse og frustrasjon har økt. Totalt sett ser det ikke ut til å være store funn, selv om det er tendenser til negative endringer fra T1 til T2. Det er også kun små endringer på trivsel og selvoppfattet kompetanse, der det i Bevegelsesgledegruppen er noe større. Alle variablene på T1 og T2 har hos Idrettsglede standardavvik på godt under 1. For Bevegelsesglede ligger de fleste også under 1, men disse verdiene er litt høyere og inneholder også to variabler som overskrider 1 (Trivsel-1.04, Kontrollspørsmål trivsel-1.19). Det er også blitt gjennomført en Mann-Whitney U test for å se nærmere på forskjellene mellom de to gruppene, ettersom gjennomsnittsverdiene er svært ulike. Idrettsglede skårer klart høyere på tilfredsstillelse av behov og klart lavere på frustrasjon av behov, sammenlignet med Bevegelsesglede. På de fleste variablene er forskjellen mellom gruppene rundt 1. Det samme gjelder gjennomsnittsverdiene for trivsel og selvoppfattet kompetanse, som også viser til store ulikheter. Mann-Whitney U test resulterte i signifikante forskjeller for samtlige variabler, med alle verdiene klart under signifikansnivået på .05.

Tabell 4: Wilcoxon test for idrettsglede og bevegelsesglede

Variabler	Idrettsglede			Bevegelsesglede		
	Mean T1	Mean T2	P-verdi	Mean T1	Mean T2	P-verdi
Autonomi Tilfredsstillelse	3.74	3.77	.83	2.83	2.63	.09
Autonomi Frustrasjon	1.82	1.94	.45	2.70	2.91	.12
Tilhørighet Tilfredsstillelse	4.25	4.16	.77	3.48	3.51	.86
Tilhørighet Frustrasjon	1.49	1.69	.09	2.20	2.27	.23
Kompetanse Tilfredsstillelse	4.46	4.35	.36	3.47	3.47	.72

Kompetanse Frustrasjon	1.71	1.85	.15	2.66	2.76	.38
Trivsel	4.50	4.51	.93	3.45	3.24	.12
Kontrollspørsmål Trivsel	4.69	4.72	.89	3.68	3.88	.12
Selvoppfattet Kompetanse	4.42	4.47	.66	3.48	3.63	.49

p > .05, p* < .05

Tabell 4 viser p-verdi for forskjellene mellom T1 og T2 hos idrettsglede og bevegelsesglede. Her er ingen av p-verdiene under den gitte grensen på .05. Bevegelsesgledegruppen ser ut til å rapportere større endringer enn Idrettsglede, med generelt lavere p-verdier. Likevel kan dette ikke sies å være sikkert med tanke på at ingen av verdiene er under signifikansnivået. Resultatene viser at av totalt 27 tester for signifikante endringer mellom T1 og T2, er det kun 1 av disse endringene som er signifikant.

4.4 Idrettsaktive/ikke idrettsaktive jenter og gutter

Tabell 5: Deskriptiv tabell for kjønn og Mann-Whitney U test mellom idrettsaktive/ikke-idrettsaktive jenter og idrettsaktive/ikke-idrettsaktive gutter

	T1 □					T2 ■				
	Mean Total	Mean Org ja	Mean Org nei	Z-verdi	P-verdi	Mean Total	Mean Org ja	Mean Org nei	Z-verdi	P-verdi
AuTi1	3.18	3.38	2.80	-2.21	.03*	3.39	3.73	2.84	-2.88	.00*
AuTi2	3.14	3.39	2.64	-2.01	.04*	3.25	3.69	2.56	-3.41	.00*
AuFr1	2.55	2.27	3.09	-2.53	.01*	2.47	2.24	2.84	-3.23	.00*
AuFr2	2.75	2.58	3.09	-2.09	.04*	2.66	2.50	2.91	-1.57	.12
TiTi1	3.77	4.08	3.14	-2.82	.01	3.97	4.29	3.47	-3.56	.00*
TiTi2	3.82	4.07	3.32	-2.16	.03*	3.88	4.20	3.41	-2.68	.01*

TiFr1	1.84	1.67	2.18	-2.01	.045*	1.81	1.57	2.20	-2.40	.02*
TiFr2	2.11	1.87	2.59	-2.39	.02*	1.81	1.57	2.17	-2.44	.02*
KoTi1	3.81	4.20	3.02	-3.04	.00*	4.09	4.61	3.28	-4.70	.00*
KoTi2	3.83	4.11	3.25	-2.42	.02*	3.99	4.49	3.25	-4.08	.00*
KoFr1	2.36	1.95	3.18	-3.41	.00*	2.03	1.50	2.86	-4.62	.00*
KoFr2	2.60	2.32	3.16	-2.17	.03*	2.04	1.65	2.64	-3.54	.00*
Tri1	3.91	4.32	3.11	-2.99	.00*	4.07	4.56	3.30	-3.63	.00*
Tri2	3.69	4.06	2.95	-3.15	.00*	4.06	4.64	3.15	-3.50	.00*
Ktri1	4.03	4.38	3.36	-2.15	.03*	4.34	4.80	3.62	-4.05	.00*
Ktri2	4.21	4.59	3.45	-3.26	.00*	4.39	4.84	3.69	-3.61	.00*
SeKo1	3.84	4.27	3.05	-3.04	.00*	4.08	4.56	3.28	-4.74	.00*
SeKo2	3.86	4.13	3.34	-2.11	.04*	4.22	4.66	3.48	-3.79	.00*

$p > 0,05$, $p^* < 0,05$

Tabell 5 viser de totale gjennomsnittsverdiene for jenter og gutter, i tillegg til gjennomsnittsverdiene for jentene og guttene som driver og ikke driver med organisert idrett på fritiden. Det er gjort en Mann-Whitney U test for å se på signifikante forskjeller mellom idrettsaktive/ikke-idrettsaktive jenter og idrettsaktive/ikke-idrettsaktive gutter. Samtlige forskjeller er signifikante, utenom autonomifrustrasjon hos guttene. Resultatene viser at både jentene og guttene som deltar i organisert aktivitet på fritiden, rapporterer mer positive verdier på grunnleggende behov, trivsel og selvoppfattet kompetanse enn elevene som ikke deltar i organisert idrett på fritiden. Differansen mellom jentene og differansen mellom guttene ser ut til å være relativt like, men den virker å være noe større hos guttene.

5.0 Diskusjon

5.1 Intervensjonens påvirkning

Resultatene viser at gjennom 27 tester for forskjeller fra T1 til T2, var kun 1 av disse signifikant. Dette gjør at det er vanskelig å si nøyaktig hvordan «Interessebasert Kroppsøving» påvirker elevenes grunnleggende psykologiske behov, trivsel og selvoppfattede kompetanse. Selv om det virker å være små endringer fra T1 til T2, både for hele utvalget og mellom idretts glede og bevegelsesglede, er disse ikke tydelig nok.

Den signifikante endringen var en økning i frustrasjon av tilhørighetsbehovet for hele utvalget. Frustrasjonen økte mest hos Idrettsglede, som kan være et resultat av det økte konkurransefokus og prestasjonsorienteringen i denne gruppen. Et prestasjonsorientert miljø som dette kan utgjøre en risiko for sosial og moralsk utvikling (Senko, 2016). Alle andre variabler viste til p-verdier over det gitte signifikansnivået på .05. Det ser ut til å være tendenser til negative endringer når det kommer til de grunnleggende behovene. Fra T1 til T2 gikk tilfredsstillelsen litt ned, mens frustrasjonen økte noe. Dette endret seg noe på elevenes følelse av trivsel og selvoppfattet kompetanse. Her var det tendenser til små positive endringer fra T1 til T2, dog ingen signifikante. Sammenlignet med Udires elevundersøkelse (2021), der 54 000 norske elever på 10.trinn skåret 4.1, skåret hele elevutvalget 4.16 (T1) og 4.27 (T2). Det virker som om elevgruppen totalt sett trives i faget.

Erdvik et al. (2019a) antydte da de gjennomførte en intervensjon med «Interessebasert Kroppsøving» at organiseringen ikke nødvendigvis når alle elevene. De rapporterte ingen signifikante forskjeller når det kom til grunnleggende behov mellom Idrettsglede/Bevegelsesglede og kontrollgruppen. Derfor foreslår de at man kanskje må se på andre organiseringsformer for å fremme elevenes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Argumentet for en slik inndeling er at den skal redusere misforholdet mellom hva elevene ønsker å gjøre, og hva de møter i faget. I Moens (2018) undersøkelse rapporterer elever som ikke driver med organisert idrett på fritiden, en mangel på alternative bevegelsesaktiviteter. Idrettsglede og Bevegelsesglede har derfor som hensikt å tilby kroppsøvingstimer med slike aktiviteter til de som ønsker det. I teorien skal da elevene som foretrekker idrettslige aktiviteter og de som foretrekker mer alternativt, begge få sine ønsker oppfylt. Likevel gir det ikke signifikante positive endringer for samtlige variabler i denne studien.

Deci & Ryan (1985) forteller at tilfredsstillelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet er nødvendig for å oppnå indre motivasjon. Videre viste Ntoumanis (2001) til positiv korrelasjon mellom selvoppfattet kompetanse og indre motivasjon, og at elever som føler seg kompetent utvikler sjeldnere ytre regulert motivasjon. Mangel på positive endringer i behov og selvoppfattet kompetanse fra T1 til T2, ser derfor ut til å bety ingen endring i motivasjon for noen av elevene som har deltatt i studien. Undersøkelsen har ikke klart å finne ut hva det er som forårsaker elevenes motivasjonsproblemer i faget, eller påvirket motivasjonen noen særlig grad.

I likhet med behov og selvoppfattet kompetanse har elevenes trivsel heller ikke gjennomgått signifikante endringer, til tross for at autonomistøttende organisering skal predikere økt trivsel i faget (Ommundsen & Kvalø, 2007; Lagestad, 2017). Det er likevel ikke sikkert at mangel på store endringer er negativt med tanke på elevenes motivasjon for kroppsøving. Säfvenbom (2014) og Ntoumanis et al. (2009) rapporterte at positiv holdning og motivasjon i kroppsøvingfaget reduseres for begge kjønn jo eldre en blir. Dette kan bety at resultatene er positive sammenlignet med en forventet nedgang i elevens motivasjon for kroppsøving, ettersom motivasjonen stabiliseres og ikke synker.

5.2 Idrettsglede vs Bevegelsesglede

Forskjellene mellom Idrettsglede og Bevegelsesglede var derimot større. Det ble testet for signifikante forskjeller mellom de to gruppene på hver av spørreskjemaene, og resultatet viste til signifikante forskjeller på alle variablene i undersøkelsen. Idrettsglede skårer signifikant høyere på behovstilfredsstillelse, lavere på behovsfrustrasjon og høyere på trivsel og selvoppfattet kompetanse. I følge Deci & Ryan (1985) antyder dette at elevene som velger Idrettsglede er mer indre motivert i faget enn elevene som velger Bevegelsesglede.

Sammenlignet med Udirs (2021) resultat på elevundersøkelsen om trivsel (4.1), ligger idrettsgledegruppen også høyere enn det nasjonale snittet med 4.69 (T1) og 4.72 (T2). På en skala fra 1-5 vil dette si at de trives svært godt. Bevegelsesglede ligger her noe lavere på 3.68 (T1) og 3.88 (T2). Ettersom det er så ulike elevgrupper, må læreren se seg nødt til å tilpasse undervisningen til hver enkelt gruppe. En kroppsøvingstime med den ene gruppen vil ikke nødvendigvis fungere like godt i den andre. Elevene i Bevegelsesglede ser ut til å være mer ytre motivert (Deci & Ryan, 1985), og behøver mer støtte fra læreren for å kjenne på indre motivasjon og glede i timene. Idrettsgledegruppens resultater antyder at aktivitetene i seg selv er nok for å bli indre motivert.

Det kan også trekkes tråder til Reinboth et al. (2004) sin studie som rapporterte at idrettsutøvere som selv opplever gode fysiske ferdigheter, opplever større glede av å drive idrett. Elever som opplever selv at de innehar gode ferdigheter i kroppsøvingfaget, vil trives bedre i timene (Ommundsen & Kvalø, 2007). Idrettsglede skåret svært høyt på selvoppfattet kompetanse i forhold til Bevegelsesglede, som indikerer at de føler seg tryggere på egne ferdigheter. Intervensjonen ser slik ut til å ha samlet de utrygge elevene i en gruppe, og de trygge i en annen.

På lik måte har den også samlet elever som trives mindre, og elever som trives mer i forskjellige grupper. Spørsmålet er om dette vil være den mest hensiktsmessige måten for å få faget til å treffe alle?

Dersom gruppen består i store deler av elever med lavere behovstilfredsstillelse og høyere behovsfrustrasjon, er det lite sannsynlig at medelever kommer til å hjelpe hverandre. Som en følge av dette blir flere avhengig av læreren. Intervensjonen fjerner samhandling mellom de som ser ut til å være trygg på egne ferdigheter, og de utrygge. Ikke bare er samarbeid en del av kompetansemålene i faget, men det trengs også for å hjelpe elevene som opplever lite mestring. Som et praktisk eksempel blir ofte de «sterke» satt i par med de «svake», i håp om at den sistnevnte skal ha en god opplevelse under en aktivitet. Dette kan også bli gjort for å vurdere elevenes evne til å samarbeide med andre som har ulik motivasjon og forhold til faget enn en selv. Samhandlingen mellom disse elevene ser ut til å være en svakhet med intervensjonen, ettersom de velger ulike grupper og blir isolert fra hverandre.

På en annen side kan intervensjonen også øke trivsel innad i gruppene. Idrettsglede og Bevegelsesglede sørger for at elevene som vil ha mer alternative bevegelsesaktiviteter i faget, kan gjøre dette sammen. På samme måte vil de som ønsker idrett og konkurranser også kunne gjøre dette sammen, uten andre elever som de føler ikke bryr seg. Her vil elevgruppene være mer homogene, og ferdighetsspriket mindre. Valget mellom Idrettsglede og Bevegelsesglede legger opp til at vennegjenger kan velge den samme gruppen, uavhengig av interessene de egentlig har. En av elevene i denne undersøkelsen fortalte at han var usikker på hvilken gruppe han skulle velge. Vennene skulle velge Idrettsglede, men han var mest interessert i aktivitetene i Bevegelsesglede. Flere andre kommer også i et slikt dilemma, og ender opp med å prioritere venner over sine egne interesser. Et slikt valg kan riktig nok hjelpe trivsel, men risikerer å hindre tilfredsstillelse av de to andre behovene og selvoppfattet kompetanse. De kan gå glipp av mestring, identitetsbygging, og minker sjansen for å utvikle en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Det er viktig å presisere i en slik organisering at elevene skal prioritere aktivitetene ovenfor egne relasjoner, men dette er likevel svært vanskelig å unngå.

5.3 Organisert aktivitet på fritiden og kjønn

Erdvik et al. (2019a) oppdaget i sine undersøkelser at elevene som ikke drev med organisert aktivitet på fritiden og de som opplevde mindre behovstilfredsstillelse i faget, var mer sannsynlig å velge Bevegelsesglede og en mindre idrettsfokusert undervisning. Dette stemte overens med tidligere studier som viste at ikke-idrettsaktive elever opplever mindre tilfredsstillelse av behov og har ett mindre positivt syn på tradisjonell kroppsøving, enn de som er idrettsaktive på fritiden (Erdvik et al., 2019b; Viira & Koka, 2012; Kjønneksen et al., 2009; Säfvenbom et al., 2014). I Idrettsgledegruppen drev 31 av 37 elever med organisert aktivitet på fritiden, hvorav 17 av 41 elever i Bevegelsesglede gjorde det samme. Det ser ut til at de som ikke driver med organisert aktivitet har også i denne undersøkelsen større sannsynlighet for å velge en mindre idrettsfokusert undervisning. Samtidig viste Idrettsglede, som hovedsakelig besto av idrettsaktive elever, til signifikant mer positive resultater på behovstilfredsstillelse, behovsfrustrasjon, trivsel og selvoppfattet kompetanse. Dette stemmer sammenlignet med Säfvenbom et al (2014) og Moen et al. (2018), som antydte at elever med erfaring fra organisert idrett på fritiden er fagets «vinnere».

Mann-Whitney U test viser signifikante forskjeller mellom de idrettsaktive og ikke-idrettsaktive elevene. Det er tydelig at elevene som ikke deltar i organisert idrett på fritiden følte på mindre behovstilfredsstillelse og mer behovsfrustrasjon, samtidig som de meldte om mindre trivsel og dårligere selvoppfattet kompetanse. Säfvenbom et al. (2014) rapporterte i sin studie at det var større forskjeller mellom idrettsaktive jenter og ikke-idrettsaktive jenter, enn mellom idrettsaktive og ikke-idrettsaktive gutter. Disse forskjellene var ikke å finne i denne undersøkelsen. I motsetning til Säfvenbom et al. (2014), virket det som at det fantes større forskjell mellom de idrettsaktive/ikke-idrettsaktive guttene enn mellom jentene. Dette ser ut til å være på grunn av svært positive verdier hos de idrettsaktive guttene. Elevene som ikke deltar i organisert idrett på fritiden hadde alle omtrent like høye verdier, uansett kjønn. For de som deltar i organisert idrett på fritiden viste guttene mer behovstilfredsstillelse, mindre behovsfrustrasjon, større trivsel og bedre selvoppfattet kompetanse enn jentene. Resultatene antyder at gutter som driver idrett på fritiden virker å være mer motivert, trives bedre og er tryggere på egne ferdigheter enn jentene i samme gruppe.

5.4 Intervensjonens oppbygning

Erdvik et al. (2021) utviklet en kvalitativ studie for å få dypere forståelse av hvordan deres intervensjon med «Interessebasert Kroppsøving» påvirket informantenes forhold til kroppsøvingsfaget. En-til-en intervjuene viste at elevene fortsatt opplevde den tradisjonelle undervisningen gjennom det interessebaserte programmet, og at denne tilnærmingen ikke så ut til å endre på verken lærernes eller elevens forståelse av faget. I denne oppgaven var selve essensen til «Interessebasert Kroppsøving» en autonomistøttende organisering. Dette fokuset ekskluderte lærernes tilnærming til elevene, og den autonomistøttende lærerstilen. Lærerne gjennomførte selv øktplanene de hadde blitt tildelt på forhånd uten å få instruksjoner på hvordan de skulle gi tilbakemeldinger, eller følge opp elevene. På grunn av dette kan den tradisjonelle undervisningen fortsatt ha eksistert i intervensjonen, med unntak av valget de skulle ta mellom Idretts glede og Bevegelsesglede. Meng og Keng (2016) rapporterte at undervisning som inkluderte både autonomistøttende lærerstil og organisering viste til større behovstilfredsstillelse enn tradisjonell undervisning/lærerstil, og tradisjonell undervisning med autonomistøttende lærerstil. Det er derfor mulig at denne studiens resultat kunne vært annerledes, dersom lærerens rolle hadde hatt større fokus i intervensjonen.

Det er også viktig å tenke på den autonomistøttende intervensjonens effektivitet, og hvordan dette kan oppnås (Su & Reeve, 2011). Det første av Su & Reeve`s tre forslag var oppfordring til flest mulige autonomistøttende tiltak, som inkluderer både språk og organisering. Dette kan igjen begrunne viktigheten av en autonomistøttende lærerstil i det interessebaserte programmet, og hvorfor dette burde inkluderes i videre forskning. Det andre forslaget omhandlet hvordan lærere blir presentert prosjektet, og at de vet hva som forventes av dem (Su & Reeve, 2011). Su & Reeve (2011) poengterer også her to-veis kommunikasjonen, slik at lærerne kan dele sine tanker om undersøkelsen. Under forberedelsene var det ikke noe særlig diskusjon mellom studieansvarlig og lærere. Dersom det dukket opp spørsmål, handlet disse som regel om øvelsene eller hvordan timene skulle fordeles. Av den grunn kan lærernes forståelse av opplegget, ha vært noe svak. Det tredje forslaget beskriver lærernes føropfatning og nåværende lærerstil (Su & Reeve, 2011). De erfarne og de med kontrollorienterte lærerstiler kan trenge mer overbevisning enn nyutdannede og uerfarne lærere. Lærerstilen var som nevnt ikke noe fokus i prosjektet, og skulle muligens vært inkludert. Ettersom 3 av de 4 lærerne hadde undervist i 10+år, kan en tradisjonell lærerstil gjennom intervensjonen være sannsynlig.

5.5 Begrensninger

Noen aktuelle spørsmål for denne studien er hvilke begrensninger undersøkelsen ble utsatt for, og hvordan disse har påvirket resultatet. I kapittelet over rapporterte jeg mangel på autonomistøttende lærerstil, samt mangel på diskusjon og overbevisning av erfarne lærere.

En faktor som kan være nødvendig å se på her er intervensjonens lengde. Den varte kun i fire uker, som tilsvarer fire økter for hver elev. Dette kan påvirke kvaliteten på studien ettersom eleven kanskje ikke rekker å oppnå den fulle effekten på så kort tid. Ideelt sett hadde intervensjonen foregått i et skolesemester eller et helt skoleår, men dette var ikke mulig å gjennomføre. En slik lengde legger i større grad til rette for elevens totale oppfatning av undervisningen, siden de får bedre tid til å både reflektere og erfare. Dette gjelder også for lærerne som deltar i prosjektet. Det er videre av betydning at prosjektet ikke inkluderte en kontrollgruppe som kunne brukes som referanse til resultatet i eksperimentgruppene. Kontrollgruppen er avgjørende for studiens validitet, og brukes for å fastslå effekten av den vitenskapelige studien som blir gjennomført. Grunnen til at en slik gruppe ikke var med i undersøkelsen, var mangel på elever som var tilgjengelig. Dersom omfanget av utvalget hadde vært større, ville dette vært med i forskningsdesignet. Tilstrekkelig lengde og kontrollgruppe ville sammen vært svært nyttig for å se om intervensjonen har positive virkninger over lengre tid, spesielt opp imot funnene til Säfvenbom et al.(2014) og Ntoumanis et al.(2009).

Det er også viktig å nevne at verken jeg eller min studiepartner var til stede under noen av øktene. Vi kan derfor ikke bekrefte at lærerne har gjennomført øktene nøyaktig som de skal, eller om de har hatt alle fire øktene i det hele tatt. Lærerne har gitt beskjed om at alt gikk som det skulle, og at alle fire øktene ble gjennomført. Ettersom vi ikke kan bekrefte dette, må vi anta at lærerne snakker sant. Til slutt er det også en mulighet at spørreskjema besto av for mange spørsmål. I forkant av undersøkelsen hadde lærere uttrykt bekymring angående mengden spørsmål elevene skulle svare på. Tidligere pleide lærerne å sette en grense på 30 spørsmål, siden de la merke til at elevene mistet fokus dersom det var flere. Spørreskjemaet i denne oppgaven besto av 57 spørsmål, og de skulle svare på dette to ganger i løpet av 5 uker. Sannsynligheten for at noen ønsket å bare bli ferdig så fort som mulig, er derfor stor. Av denne grunn kan flere av svarene være unøyaktig og ikke representere elevenes egentlige meninger.

6.0 Konklusjon

Oppgavens formål var å svare på problemstillingen: «*Hvordan påvirker Interessebasert Kroppsøving tilfredsstillelse/frustrasjon av grunnleggende psykologiske behov, trivsel og selvoppfattet kompetanse hos elever i 8.trinn?*» Resultatene viste kun til 1 signifikant endring fra T1 til T2. Dette var en økning i frustrasjon av tilhørighetsbehovet. De resterende 26 testene viste ikke til noen signifikante endringer for verken hele elevgruppen eller Idrettsglede/Bevegelsesglede. Resultatene indikerer at «Interessebasert Kroppsøving» ikke påvirker elevenes grunnleggende psykologiske behov, trivsel eller selvoppfattede kompetanse i noen stor grad. Denne oppgaven ser derfor ut til å støtte tidligere teori og forskning, og antyder at det kreves mer for å endre motivasjon hos alle elever i faget. Likevel kan få endringer bli ansett som positivt, med tanke på at elevers motivasjon for kroppsøving ser ut til å synke jo eldre en blir (Säfvenbom et al., 2014; Ntoumanis et al., 2009). Dersom dette stemmer, kan «Interessebasert Kroppsøving» være med å hindre en forventet nedgang.

Det ble derimot funnet signifikante forskjeller mellom Idrettsglede og Bevegelsesglede for samtlige variabler, der Idrettsglede viste til høyere behovstilfredsstillelse, mindre behovsfrustrasjon, større trivsel og bedre selvoppfattet kompetanse. Idrettsglede besto hovedsakelig av idrettsaktive elever, og Bevegelsesglede av ikke-idrettsaktive elever. I likhet med Idrettsglede/Bevegelsesglede ble det også funnet signifikante forskjeller mellom de idrettsaktive og ikke idrettsaktive hos begge kjønn. De som drev med organisert idrett på fritiden rapporterte signifikant mer positive resultater på behov, trivsel og selvoppfattet kompetanse enn de som ikke drev med organisert aktivitet på fritiden. Her tyder det på at de elevene som deltar i organisert aktivitet på fritiden er, som ifølge Moen et al. (2018), fagets «vinnere». «Interessebasert Kroppsøving» ser derfor ut til ikke å redusere avstanden mellom disse elevgruppene på noen måte, til tross for inkluderingen av alternative bevegelsesaktiviteter for de som ønsket. Intervensjonen kan virke å fortsatt favorisere elevene med erfaringer fra organisert idrett på fritiden.

For videre forskning kan det være spesielt nyttig å inkludere en autonomistøttende lærerstil sammen med organiseringen, i tillegg til en kontrollgruppe og lengre varighet. Flest mulig autonomistøttende tiltak i forskningsdesignet stemmer overens med Su & Reeves (2011) studie om effektive autonomistøttende intervensjoner.

Her ligger det flere pekepinner på hvordan en kan utvikle de mest effektive studiene, og disse anbefales til fremtidige undersøkelser på området. Forhåpentligvis har funnene i denne oppgaven vært et godt bidrag for både lærere og forskere, i jakten på en undervisning som motiverer alle.

7.0 Referanser

- 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
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: the role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality & social psychology bulletin*, 37(11), 1459–1473. <https://doi.org/10.1177/0146167211413125>
- Blair, R. C., & Higgins, J. J. (1985). Comparison of the power of the paired samples t test to that of Wilcoxon's signed-ranks test under various population shapes. *Psychological Bulletin*, 97(1), 119–128. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.1.119>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Duriez, B., ... Verstuyf, J (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216-236. doi: 10.1007/s11031-014-9450-1
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H. & Jang, H. R. (2014). The Teacher Benefits From Giving Autonomy Support During Physical Education Instruction. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 36, 331-346.
- Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M. & Luyckx, K. (2016). The Portuguese Validation of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale: Concurrent and Longitudinal Relations to Well-being and Ill-being. *Psychologica Belgica*, 56(3), 193- 209. doi: 10.5334/pb.252
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of sport & exercise psychology*, 30(2), 222–239. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.222>
- Dahlum, S. (2021, 9 mars). Validitet. I: *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/validitet>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

- 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*. University of Rochester Press.
- De nasjonale forskningsetiske komitéene. (2016, 27.april). Hensyn til personer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskapjus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A. & Säfvenbom, R. (2019a). Development of basic psychological need satisfaction in physical education - Effects of a two-year PE programme. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 4-21.
<https://doi.org/10.23865/jased.v3.1375>
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A., & Säfvenbom, R. (2019b). Global self-worth among adolescents: The role of basic psychological need satisfaction in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Advance online publication.
doi:10.1080/00313831.2019.1600578.
- Erdvik, I. B., Moen, K. M. & Säfvenbom, R. (2021) A relational perspective on students' experiences of participation in an 'Interest-based physical education' programme. *European Physical Education Review*, 28(1), 120-136.
- 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
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2013). Kvalitative forskningsopplegg. I P. Laake, B.R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag*. (s.321-350). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- 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
- Husebye, B. (2012). Bevegelsesglede, idrettsglede og mer fysisk aktivitet for elever på byggfag. *Kroppsøving*, 5, 8–11.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg). Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I. & Wold, B. (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adulthood: A 10-year longitudinal study *European Physical Education Review*, 15(2), 139-154. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X09345231>
- Krijgsman, C., Vansteenkiste, M., Tartwijk, J. V., Maes, J., Borghouts, L., Cardon, G., Mainhard, T. & Haerens, L. (2017). Performance Grading and Motivational Functioning and Fear in Physical Education: A Self-Determination Theory Perspective. *Learning and Individual Differences*, 55, 202-211. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.017>
- Lagestad, P.A. (2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvningsundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 11(2): 4. doi: [10.5617/adno.2668](https://doi.org/10.5617/adno.2668)
- Meng, H.Y. & Keng, J.W.C. (2016). The effectiveness of an Autonomy-Supportive Teaching Structure in Physical Education. RICYDE. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 43(12), 5-28.
- Moen, K. M. (2011). "Shaking or stirring?": a case-study of physical education teacher education in Norway. *Doktoravhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo*.
- 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)*. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.

- 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
- Ntoumanis, N., Barkoukis, V., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 717–728. <https://doi.org/10.1037/a0014696>
- Nyrønning, S. M. (2014). *Northug: En familiehistorie*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Ommundsen, Y. (2006). Pupils' Self-Regulation in Physical Education: The Role of Motivational Climates and Differential Achievement Goals. *European Physical Education Review*, 12, 289-315. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X06069275>
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviors and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413. <https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- 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.
- 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
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. & Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity context: An achievement goal perspective. *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 413-447.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Conroy, D. E. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. I: G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Red.), *Handbook of sport psychology* (s. 3–30). John Wiley & Sons, Inc.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. I: M. S. Hagger, & N. L. D. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (s. 1-19). Leeds: Human Kinetics Europe Ltd.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *The Guilford Press*.
- Säfvenbom, R., et al. (2014). "Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?" *Physical Education and Sport Pedagogy* 20(6): 629-646.
- Samdal, O., Leversen, I., Torsheim, T., Manger, M. S., Brunborg, G. S. & Wold, B. (2009). *Trender i helse og livsstil blant barn og unge 1985-2005* (3/2009). Hentet fra <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/3734>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J., L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications*. (3.utg). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Senko, C. (2016). Achievement goal theory: A story of early promises, eventual discords, and future possibilities. I: K. Wentzel & D. Miele (red.), *Handbook of Motivation at School*. 21. Routledge
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strandkleiv, O. I. (2006). *Motivasjon i praksis: Håndbok for lærere*. Elevsiden DA
- Su, YL., Reeve, J. A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educ Psychol Rev* 23, 159–188 (2011). <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Sun, H., & Chen, A. (2010). A Pedagogical Understanding of the Self-Determination Theory in Physical Education. *Quest*, 62, 364 - 384.
- Udir. (2021). *Udir.no*. Hentet fra Spørsmål i Elevundersøkelsen: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/sporsmalene-i-Elevundersokelsen/Trivsel>

- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørenbø, Ø., & Deci, E. L. (2016). Motivation, learning strategies, and performance in physical education at secondary school. *Advances in Physical Education*, 6(1), 27-41.
- Ulstad, S. O., 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)
- Ulstad, S. O. (2021). Kroppsøving i skolen sett i lys av selvbestemmelsesteorien. I K. Skjesol, & I. Lyngstad, *Kroppsøving, læreren og eleven* (ss. 117-132). Fagbokforlaget.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. I: T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Red.), *Advances in motivation and achievement*, v. 16A—*The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (s. 105-165). London, England: Emerald Group Publishing Limited.
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. (2013). On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. doi: 10.1037/a0032359
- Vincent, W. J. & Weir, J. P. (2012). *Statistics in Kinesiology*. (4.utg). United States: Human Kinetics.
- Viira, R., & Koka, A. (2012). Participation in afterschool sport: Relationship to perceived need support, need satisfaction, and motivation in physical education. *Kinesiology*, 44(2), 199–208.
- Wendelborg, C., Røe, M., Utvær, B. K. & Caspersen, J. (2017). Elevundersøkelsen 2016. Analyse av Elevundersøkelsen 2016 (Rapport 2017). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen2016--hovedrapporten/>
- 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. *Journal of Applied
Biobehavioral Research*, 11(2), 79–104.

<https://doi.org/10.1111/j.1751-9861.2006.tb00021.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


VEDLEGG 2 – Øktplaner

Under er 2 av de 8 øktplanene som ble gjennomført. Dette er de to første timene for Idrettsglede og Bevegelsesglede i Volleyball. Videre er det også lagt med en oversiktstabell for alle øktene.

Øktplan for Volleyball i Idrettsglede:

















TIMEDISPOSISJON			
Dato: 23.11.2022		Klasse: Idrettsglede	Tid: 90 min
		Fag: Kroppsøving	Emne/delemne: Volleyball
Hovedmål for timen: - Øve på fingerslag/baggerslag og bruke dette i spill sekvenser 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: - Volleyballer til halvparten av elevene - Volleyballnett og bane	 K - Konkretisering A - Aktivisering M - Motivering P - Progresjon V - Variasjon I - Individualisering S - Samarbeid E - Evaluering
TID	INNHOLD	LÆRINGSUTBYTTE	METODE/PRINSIPP/ORGANISERING
5 min	- Leke med ball - (Sette opp nett)	- Generell oppvarming	- Elevene leker med ball og setter opp nett i starten av økten.
25 min	- Fingerslag og baggerslag i par	- Spesiell oppvarming	- 2 og 2, øve på fingerslag/baggerslag, fokus på å «dempe» ballen for så å skyve den ut igjen, strake armer og bøyde knær, 5 m avstand. En kaster og den andre slår fingerslag/baggerslag, bytte etter 10 repetisjoner - 2 og 2, slå ballen fram og tilbake med fingerslag/baggerslag, 5 m avstand, mikse kun finger - kun bagger - annenhver - Til slutt konkurranse flest pasninger uten bakkeberøring i 2 min - 2 og 2, slå ballen fram og tilbake med fingerslag/baggerslag, 5 m avstand, over nett - Til slutt samme konkurranse som før bare over nett Kan kjøre konkurranse med 4 og 4 eller 6 og 6 også (Diverse fingerslag/baggerslag øvelser)
20 min	- Paradis	- Hoveddel	- Deler opp i 6 lag på 2 baner. På hver bane er det to lag som spiller ett poeng, taperen av poenget går ut og et annet lag kommer inn. Vinnerlaget blir igjen på banen. Om å gjøre å få 11 poeng totalt. Kan innføres tvungen tre touch i laget.
40 min	- Spill	- Hoveddel	- Deler opp i 4 lag med innbyttere, eller 5 lag. Spiller kamper på 5 min. Rullere lagene etter hver kamp. Laget som ikke spiller sentrer til hverandre i en sirkel ved bruk av fingerslag/baggerslag, også mulighet
			til å drikke. Kan legge inn krav om at elevene må ha tre touch i laget for ballen kan slås over.
	- Rydding	- Avslutning	

Øktplan for Volleyball i Bevegelsesglede:

TIMEDISPOSISJON			
Dato: 09.11.2022		Klasse: Bevegelsesglede	Tid: 90 min
Hovedmål for timen:		Elevforutsetninger:	Emne/delemne: Volleyball
<ul style="list-style-type: none"> - Øve på finger/baggerslag i ulike lekøvelser 		<ul style="list-style-type: none"> - 20-30 elever 	
Kompetansemål:		Rammefaktorer:	<ul style="list-style-type: none"> K - Konkretisering A - Aktivisering M - Motivering P - Progresjon V - Variasjon I - Individualisering S - Samarbeid E - Evaluering
<ul style="list-style-type: none"> - «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» 		<ul style="list-style-type: none"> - Volleyballer til alle elevene - Volleyballnett og bane - Vester - Evt kjegler for markering 	
TID	INNHold	LÆRINGSUTBYTTE	METODE/PRINSIPP/ORGANISERING
5 min	- Kongen befaler	- Generell oppvarming	- Jogger i en rekke rundt salen, førstemann bestemmer i en runde hva som blir gjort, så går de bakerst og nestemann sin tur.
10 min	- Bomba	- Spesiell oppvarming	- Deler elevene i sirkler på 10 pers. Om å gjøre å ikke stå igjen med volleyballen når tiden går ut. Lærer starter en stoppeklokke og lar tiden gå. Elevene skal si et tall mellom 1-60, og når stoppeklokken treffer det tallet sprenger bomben (volleyballen). For å gi ballen bort må man løpe til en annen i sirkelen, ikke lov å kaste. Da bytter de plass og personen som fikk ballen må løpe til en ny person i sirkelen. Ikke lov å gi til de rett ved siden av. Etter hvert kan det legges til flere baller om gangen. De som står igjen med ballen tar 5 spenstopp. Flere runder. (Kan lure elevene slik at siste runde er det de som ikke står igjen med ballen som må ta spenstopp)
20 min	- Fangelek med finger/baggerslag	- Hoveddel	- Alle elever har en ball hver. 2-4 elever er fangere. Elevene spiller fingerslag til seg selv. Fangerne bruker baggerslag og prøver å spille ballen sin på en av de andre. Blir man truffet er man død. Både fangere og spillere har kun lov til å bevege seg mens de holder ballen i luften med baggerslag/fingerslag. Holdes ballen i hendene, må man stå stille. De «døde» kan for eksempel spille ballen i veggen, ta spenstopp og komme inn igjen eller lignende mens de venter på at alle skal bli tatt og leken starter på ny.
	- Etter ballen		- 1 ball. To lag. Det laget som har ballen spiller den til hverandre. Dette gjøres ved å kaste til en medspiller som spiller baggerslag til seg selv, og deretter raskt kaster ballen videre til en ny medspiller. Blir man berørt av en motspiller mens man har ballen overtar det andre laget ballen.
20 min	- Baggerslag stafett	- Hoveddel	- 3 elever på hvert lag. 2 elever står med ballen på den ene baklinjen, den siste eleven står på den andre baklinjen. Start alltid der det er 2 elever. En av elevene spiller baggerslag opp til seg selv mens hun løper til den andre baklinjen. Hun avslutter med et baggerslag som fanges. Deretter fortsetter neste elev tilbake til den andre baklinjen. Mister man ballen må man tilbake til start. Man kan lage egne regler for yngre eller mindre erfarne elever. Eks. ballen kan ha lov til å gå i bakken to ganger pr. etappe, eller man må gå 4 skritt tilbake om man mister ballen osv. Hvilken gruppe klarer først å bringe ballen frem og tilbake 10 ganger?
30 min	- Spill	- Hoveddel	- Deler opp i 4 lag med innbyttere, eller 5 lag. Spiller kamper på 5 min. Rullere lagene etter hver kamp. Laget som ikke spiller senterer til hverandre i en sirkel ved bruk av fingerslag/baggerslag, også mulighet til å drikke
	- Rydding	- Avslutning	- Her kan det for eksempel inkluderes at det er lov med en sprett i bakken, fire touch i laget osv for å forenkle.

Oversiktstabell for uke 45-49:

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>

Informasjonsskriv til elever og foreldre

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt i kroppsøvfingsfaget

«Interessebasert kroppsøving»

Formålet med prosjektet

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan «Interessebasert kroppsøving» påvirker elevenes grunnleggende psykologiske behov og motivasjonsregulering i kroppsøvfingsfaget. Vi ønsker å se på nye organiseringsmetoder i kroppsøvfingsundervisningen, og har derfor tatt i bruk en ny tilnærming som kalles «Interessebasert kroppsøving». Gjennom studien vil vi tilføre kunnskap til alle som arbeider med kroppsøvfingsfaget, 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

Kontaktopplysninger personvernombud:

Toril Irene Kringen

Tlf: +47 740 22 750

Toril.i.kringen@nord.no

Behandlingsinstitusjon: Nord Universitet

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)

VEDLEGG 4 – Meldeskjema fra Sikt

(Student og prosjektansvarlig står under annet navn siden meldeskjemaet dekket undersøkelsen for 2 studenter)



[Meldeskjema](#) / ["Interessebasert kroppsøving"](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
601757	Standard	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, videosamtale 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!