

Øyvind Lund

«Det er ikke sånn at motivasjonen holder seg på
et sted hele tiden, det er veldig opp og ned»

En kvalitativ studie av elevenes egenopplevde motivasjon i
seks ulike idrettsfag

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2019

Sammendrag

De siste ti årene har idrettsfag vært et populært utdanningsprogram i videregående opplæring (SSB, 2018) og for skoleåret 2017-18 var utdanningsprogrammet tredje størst i Norge med en oppslutning på 12431 elever (SSB, 2018). Til tross for gode søkertall til idrettsfag, er det lite forskning på utdanningsprogrammet (Borgen & Moen, 2017). Målet for videregående opplæring er å motivere elevene til læring (NOU 2018:15). Selvbestemmelsesteorien beskriver ulike motivasjonskvaliteter og hvordan disse er relatert til variasjon i elevenes innsats i skolesammenheng (Ryan & Deci, 2002; Ulstad et al., 2018). Studiens problemstilling: Hvordan opplever elever på idrettsfag sin egen motivasjon i de ulike idrettsfagene?

Casestudien benytter kvalitativ metode, hvor åtte elever på samme skole i Vg3 idrettsfag ble inkludert. Dataene ble innhentet med semi-strukturerte intervju. Analysen av data og resultatene blir fremstilt ved bruk av seks trinn i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).

Studiens funn gir innsikt i elevenes egenopplevde motivasjon, drivkraften til motivasjonen og de miljøfaktorene som påvirker deres motivasjon. Elevene er bevisste og uttrykker at motivasjonen varierer gjennom subtemaene [gøy og interessant] og [kjedelig og demotiverende]. Drivkraften til de ulike formene for motivasjon uttrykkes eksempelvis ved subtemaene [egenverdi og nytteverdi], [personlig utvikling] og [mestringsfølelse]. De miljøfaktorene som elevene beskriver vises eksempelvis gjennom subtemaene [lærerens virkemidler], [krav og forventinger] og [egne prioriteringer].

Resultatene indikerer at de teoretiske idrettsfagene i stor grad oppleves som kjedelige og demotiverende, mens de praktiske idrettsfagene i større grad oppleves som lystbetonte og motiverende. Selv om dette er sjargongen de fleste informantene uttrykker, viser resultatene et mer nyansert bilde av motivasjonskvalitet på tvers av praktiske og teoretiske fag ved funn relatert til elevenes opplevde miljøfaktorer. Lærerens bruk av virkemidler, eksempelvis karaktersetning og anmerkninger, oppleves av flere elever som betingning, som fører til kontrollert motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Elevene opplever autonom motivasjon dersom de ser personlig verdi i lærestoffet og dersom de har tilstrekkelig kompetanse for oppgaven (Gagné & Deci, 2005).

Nøkkelord: idrettsfag, motivasjon, selvbestemmelsesteorien, casestudie, intervju, tematisk analyse, elever.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold.....	4
Forord.....	7
1. Innledning	8
1.1 Begrunnelser til valg av problemområde.....	8
1.2 Begrepsavklaring	9
2. Hoveddel.....	11
2.1 Kontekst – Utdanningsprogram for idrettsfag.....	11
2.1.1 Et historisk blick på den norske modellen for idrettsfag	11
2.1.2 Hva er idrettsfag?.....	12
2.1.3 Idrettsfagenes organisering	13
2.1.4 Elevene på idrettsfag.....	14
2.1.5 Tidligere forskning på idrettsfag.....	15
2.2 Hva er en motivasjonsteori?.....	17
2.2.1 Begrepene teori og motivasjon	18
2.2.2 Motivasjonsteori	18
2.3 Teoretisk rammeverk – Selvbestemmelsesteorien	19
2.4 Kvalitet på motivasjon i SDT	22
2.4.1 Amotivasjon.....	22
2.4.2 Organismic Integration Theory (OIT)	23
2.4.3 Cognitive Evaluation Theory (CET).....	24
2.4.4 Basic Psychological Needs Theory (BPNT).....	25
2.5 Hvorfor er SDT aktuell for problemstillingen?.....	26
2.5.1 Læringsmiljø og lærerens tilrettelegging	27
2.5.2 Tidligere forskning på SDT	27
3. Problemstilling.....	28
4. Metode	29
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring	29
4.1.1 Hermeneutikk.....	29
4.1.2 Forskningsstrategi.....	30
4.1.3 Casestudie som paradigme.....	30
4.1.4 Begrensninger til casestudier	31
4.2 Kvalitativ metode	31
4.2.1 Det kvalitative forskningsintervju.....	32
4.2.2 Intervjuenes kontekst	32

4.2.3	Forberedende fase: Intervjuguide, pilotintervju og lydopptak.....	33
4.2.4	Det kvalitative intervjuets styrker og svakheter.....	35
4.3	Metodologisk tilnærming – Tematisk analyse.....	36
4.3.1	Forskningsdesign	36
4.3.2	Datainnsamling	37
4.3.3	Styrkene til tematisk analyse	37
4.3.4	Svakheterne til tematisk analyse	38
4.3.5	Casestudie og tematisk analyse.....	39
4.3.6	Utvalgsstrategi	39
4.4	Analyse.....	41
4.4.1	Induktiv og deduktiv tilnærming	41
4.4.2	Analysering i seks faser	42
4.5	Reliabilitet og validitet.....	47
4.5.1	Forskningsprosjektets gyldighet	48
4.5.2	Hvordan har jeg sikret troverdigheten i studien?	48
4.6	Etiske refleksjoner	50
4.6.1	Min forforståelse og forskerrolle	50
4.6.2	Spesielle etiske utfordringer i mitt arbeid.....	51
4.6.3	Hvordan håndterte jeg de etiske utfordringene?	52
4.6.4	Kontakt med NSD og NIHs etiske komité.....	53
5.	Resultater	54
5.1	Deltakere.....	54
5.2	Skjematisk oversikt over studiens funn	56
5.3	Tegn på motivasjon.....	59
5.3.1	Gøy og interessant	59
5.3.2	Kjedelig og demotiverende	60
5.4	Drivkraft.....	60
5.4.1	Egenverdi og nytteverdi.....	61
5.4.2	Personlig utvikling	62
5.4.3	Autonomi	62
5.4.4	Mestringsfølelse.....	64
5.4.5	Medelevenes betydning	66
5.5	Kontekstuelle faktorer.....	67
5.5.1	Lærernes innflytelse.....	67
5.5.2	Lærernes virkemidler.....	68
5.5.3	Krav og forventninger.....	69
5.5.4	Undervisningsmetodikk	70
5.5.5	Egne prioriteringer	70
5.5.6	Idrettsfagenes egenart	71
6.	Diskusjon.....	75
6.1	Motivasjonelle karakteristikk	75
6.1.1	Elevenes motivasjonelle uttrykk.....	75
6.1.2	Interesse	76

6.1.3	Mangelfull intensjon	77
6.1.4	Grad av internalisering.....	78
6.1.5	Kunsten å motivere seg selv	79
6.2	Elevenes pågangsmot	80
6.2.1	Balanse mellom krav og kompetanse	80
6.2.2	Relasjonen til signifikante andre.....	82
6.2.3	Læringsprosess.....	83
6.2.4	Persistens	84
6.3	Læringsmiljø	85
6.3.1	Lærerne på idrettsfag	85
6.3.2	Variasjon, et viktig prinsipp.....	87
6.3.3	Betinging.....	88
6.3.4	Karakterer	89
6.3.5	Praktiske og teoretiske fag	90
6.3.6	Prinsipper for opplæringen	91
7.	Oppsummering, implikasjoner og videre forskning	93
7.1	Oppsummering av funnene i forskningsprosjektet.....	93
7.2	Implikasjoner i studien.....	94
7.3	Svakhetene i studien.....	94
7.4	Videre forskning.....	95
	Referanser	97
	Tabelloversikt	112
	Figuroversikt.....	113
	Forkortelser.....	114
	Vedlegg	115

Forord

I juni 2018 virket det rimelig fjernt at jeg skulle levere en masteroppgave et år frem i tid. Jeg kan se tilbake på et innholdsrikt år med mye å gjøre. I en langvarig skriveprosess er det lite som skal til for å vippe meg av pinnen. Det har ikke alltid vært like fristende å sette seg ned med masteroppgaven etter en arbeidsdag eller i helgene. Samtidig har det utfordret min vilje til å stå på selv når det «koker» som verst og når jeg har hatt mye å gjøre. Min evne til å gjøre hverdagslige prioriteringer har blitt satt på spissen i løpet av dette året.

Selv om jeg har vært egoistisk og forsvunnet inn i min egen skriveboble, så har jeg også fått gleden av å møte nye mennesker som har gitt meg nye impulser. Både medstudenter på Norges idrettshøgskole, elever og kollegaer på Nadderud videregående skole har gitt lyspunkter til hverdagen. Dere har hjulpet meg med å flytte fokus og at ikke alle tankene har handlet om masteroppgaven. Takk til deltakerne og dere som bistod med tilrettelegging på den utvalgte skolen. Uten deres involvering hadde ikke masteroppgaven blitt en realitet. Når jeg skal oppsummere dette året, så er det på sin plass å nevne veileder Marte Bentzen. Du har vært enestående når det gjelder veiledning! Din interesse og oppfølging for det jeg skrev om har vært til stor hjelp. Diskusjonene, kommentarene og din evne til å stille kritiske spørsmål har vært svært viktige bidrag for å løfte meg og min oppgave opp og frem.

Tusen takk til ledelsen ved Valdres videregående skule som innvilget min permisjonssøknad. Det har betydd mye for meg å heve min faglige kompetanse, slik at jeg står best mulig forberedt til å møte fremtidens skole. Takk til ledelsen på Nadderud videregående skole som har gitt meg muligheten til å kombinere studie og jobb på best mulig måte. En ekstra stor takk rettes til de ansatte på idrettsseksjonen på Nadderud videregående skole, som har vært fleksible og forståelsesfulle for min hverdag de siste to årene. Til slutt vil jeg takke min samboer, mine nærmeste venner og familie for uvurderlig forståelse for totalbelastningen jeg har hatt. Dere stiller alltid opp og har bidratt med sosiale avbrekk i en ellers så travel hverdag.

Oslo, 30. mai 2019



Øyvind Lund

1. Innledning

Idrettsfag er et av fem studieforbereidende utdanningsprogram som elevene kan velge på videregående (NOU 2019:3, s. 99; SSB, 2018). Med å fullføre utdanningsprogrammet oppnår elevene generell studiekompetanse, noe som fører til at elevene oppfyller de fleste kravene for opptak til høyere utdanning. I skoleåret 2017-18 var idrettsfag det tredje største utdanningsprogrammet i videregående opplæring med 12431 elever, etter henholdsvis studiespesialisering og helse- og oppvekstfag (SSB, 2018). Tallet sier noe om hvor populært idrettsfag er for ungdom i Norge, men det eksisterer lite informasjon som sier noe om hva elevene på utdanningsprogrammet tenker om eller hvordan de opplever idrettsfagene.

Kroppsøvfingsfaget i ungdomsskolen er det eneste faget som kan sies å ligne noe på enkelte av de praktiske idrettsfagene som elevene møter på videregående. I følge Lødding et al. (2016, s. 84) forbereder ikke kroppsøvfingsfaget elevene på det de møter i programfagene på idrettsfag. Fra mitt ståsted er det interessant å høre elevenes forståelse om relevansen av idrettsfagene og hvordan fagene motiverer eller ikke motiverer dem. De påfølgende kapitlene gir et innblikk i hvordan jeg har kommet frem til problemområdet og hvilke begreper som får en sentral plass i denne studien.

1.1 Begrunnelser til valg av problemområde

Nysgjerrigheten for problemstillingen, kan spores tilbake til min tid som elev på utdanningsprogrammet idrettsfag på videregående. Jeg opplevde at min og medelevenes motivasjon varierte på bakgrunn av hvilket idrettsfag vi skulle ha. I idrettsfagene hadde vi ulik motivasjon på bakgrunn av hvilke oppgaver vi skulle gjennomføre. Personlig så jeg mest frem til de praktiske idrettsfagene, fordi jeg følte at oppgavene i disse fagene gav meg tilstrekkelige utfordringer. I disse fagene opplevde jeg høy grad av mestring og jeg hadde stor interesse for fagene. Jeg fikk mulighet til å fokusere på personlig utvikling, samtidig som jeg opplevde tilhørighet i fagene. I motsetning til meg, hadde medelevene motivasjon for andre fag. Enkelte elever hadde stor interesse for teoretiske fag, fordi de følte at dette gav dem kunnskap som de ville få bruk for i fremtiden.

Etter å ha studert på Norges idrettshøgskole har jeg fått god innsikt i kroppsøvfingsfaget, men jeg kjenner et savn etter faglige diskusjoner om idrettsfag. Det jeg møter som lærer i idrettsfagene har sjeldent blitt belyst i undervisningen når jeg har vært student. Referansene om idrettsfag baserer seg på det jeg selv har opplevd som elev og lærer på utdanningsprogrammet og i senere tid

hvordan kollegaene som underviser i idrettsfagene bidrar med synspunkter innenfor denne konteksten.

Temaet motivasjon er spennende fordi det gir forståelse av elevenes følelser og tanker om deres opplevelser i idrettsfagene. Det å få innsikt i elevenes tanker om idrettsfagene er nyttig for å vite hvordan og hvorfor elevenes motivasjon varierer i de ulike idrettsfagene, i tillegg til hva som interesserer eller ikke interesserer elevene. Lærere tenker ofte på at gjennomføringen av undervisningen skal være i tråd med pensum og læreplanen. Kunnskap om elevenes motivasjon i idrettsfagene er viktig for å forstå hvorfor læreren skal tilpasse undervisningen til hvert enkelt individ, slik at elevene utvikler sine forutsetninger for å nå kompetansemålene i læreplanen.

Det å ha kunnskap om hvordan elevene kan motiveres til å gjøre en innsats, vil være tjenlig både for elever og lærere. Elevenes motivasjon har mye å si for de skolefaglige prestasjonene (NOU 2018:15). Studien har som mål å innhente kunnskap om hvordan og hvorfor elevene opplever at de ikke er motiverte, men også hvordan og hvorfor elevene er motiverte. Som lærer på idrettsfag har jeg erfart at elevenes motivasjon varierer i løpet av de tre årene på utdanningsprogrammet idrettsfag. Jeg opplever temaet som interessant, fordi dette er en konkret utfordring jeg møter i læreryrket. I arbeidet med masteroppgaven kan jeg innhente kunnskap om indikasjoner på elevenes motivasjon og hvilke faktorer som er viktig å implementere i lærerens undervisningspraksis for å fremme elevenes motivasjon for idrettsfagene.

1.2 Begrepsavklaring

Begrepsavklaringen har til hensikt å vise hvilke begreper som er sentrale i oppgaven. I det følgende blir det gjort rede for begrepens logikk og hvilken sammenheng begrepene har i relasjon til problemstillingen. Informasjonen om begrepene er viktig for å forstå hva de betyr og hvordan de blir benyttet i oppgaven.

Idrettsfag er betegnelsen på det som tidligere het idrettslinja og er et utdanningsprogram i videregående opplæring (Kårhus, 2016a). For å søke på litteratur som kan belyse tankene om idrettsfag i det internasjonale forskningsfeltet, så er det viktig å ha oversikt over søkeordene. Utdanningsdirektoratet (2006a) skriver at den engelske termen for idrettsfag er «sports and physical education». Det er derfor verdt å legge merke til at litteraturen om «sports» tar for seg idrett, og «physical education» handler om kroppsøving. Idrettsfag kan derfor falle mellom to stoler i søkingen etter internasjonale forskningsartikler på dette området. På nasjonalt nivå finnes politiske dokumenter som for eksempel er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. Læreplanene i

fagene har innflytelse på hvordan idrettsfagene blir fremstilt og praktisert. I tillegg finnes det masteroppgaver, bøker og forskningsartikler som belyser idrettsfag.

Motivasjon er et vidt begrep og viser til hva som skaper aktivitet hos en person, for eksempel aktivitetens mål og mening, samt hvilke faktorer som opprettholder motivasjonen (Imsen, 2010, s. 375). Når mennesket skal utføre noe, så vil motivasjonen være en medvirkende faktor. Motivasjon kan forklare hvorfor noen oppgaver eller aktiviteter oppleves som mer motiverende enn andre. Det er ofte en sammenheng mellom personen sin intensjon med en aktivitet og personen sin opplevelse av motivasjon. Motivasjon i denne studien handler blant annet om hva elevene vektlegger av personlige verdier når de opplever eller ikke opplever motivasjon i idrettsfagene.

I studien benyttes begrepene *erfaring* og *opplevelse*. Gadamer (2012) skriver at erfaringsbegrepet er et av de minst klare begrepene vi har. Erfaring bygger på opplevelse, fordi erfaringen tar utgangspunkt i noe personen har opplevd. Når personen reflekterer over opplevelsen, så kan opplevelsen bli til en erfaring. En erfaring er noe som kan ha virket forvirrende eller fremmed, men som personen nå har forstått og gjort til en del av seg selv (Steinsholt, 2010, s. 116). I skolesammenheng kan det innebære at elevene har tatt del i noe som var ukjent, men som de nå har gjort seg kjent med og som de kan få bruk for i en annen kontekst. På den ene siden kan erfaringen forstås som noe positivt, for eksempel en form for kompetanseheving. På den andre siden kan erfaringen virke negativt, fordi elevene assosierer erfaringen med noe de ikke liker. Dette kan begrense elevenes deltakelse eller at elevene unngår lignende erfaringer som de har et negativt forhold til. I følge Lysaker (2005) er ikke en erfaring begrenset på samme måte som en opplevelse, fordi opplevelsen er bundet til en enkelt steds- og tidsbestemmelse. Elevene involverer seg i idrettsfagene og de møter ulike faktorer som påvirker deres motivasjon, både gjennom å oppleve og erfare.

2. Hoveddel

2.1 Kontekst – Utdanningsprogram for idrettsfag

Den norske modellen for idrettsfag skiller seg fra andre land sine modeller om å implementere idrettsfag som et eget utdanningsprogram i den videregående skolen. Skolepolitikere i gymnasium utdanningen i Sverige og collegeutdanningen i USA argumenterte for at idrettsfag skulle inn i videregående opplæring på grunn av frafallsutfordringen, hvor flere elever prioriterte å satse på idrett istedenfor skole. I følge Kårhus (2016b, s. 38) resulterte dette i at videregående skoler skulle tilrettelegge for kombinasjonen toppidrettssatsing og skolegang. I England har de lignende organisering, men fokuset har endret seg fra inkluderingsperspektiver til prestasjonsperspektiver (Kårhus, 2016a, s. 292). Hensikten til disse idrettsutdanningene er å utvikle eliteutøvere, noe som er en annerledes tankegang enn det som er tilfellet med idrettsfag i den norske skolemodellen.

2.1.1 Et historisk blikk på den norske modellen for idrettsfag

Historien til idrettsfag i Norge har sitt utspring i at flere elever skulle motiveres til å gjennomføre videregående opplæring. Idrettsfag skulle omfavne de elevene som var idrettsinteresserte, slik at de kunne kombinere idrettsinteressen med utdanning. Den norske modellen for idrettslinja skulle ikke utvikle idrettsstjerner, men heller motivere til allmennutdanning (Kårhus, 2016b, s. 37). I begynnelsen var målet at flere ungdommer skulle ta utdanning etter grunnskolen.

Allmennutdanningen var et viktig fundament som ble uttrykt i dokumentene fra Kirke- og utdanningsdepartementet, forkortet KUD. Kårhus (2016a, s. 295) skriver at skolekomiteens innstillinger i KUD (1967) og KUD (1969) la mye av grunnlaget, for å realisere drømmen om idrettsfag som et utdanningsprogram i videregående skole. I 1972 ble det utarbeidet forsøksplaner og midlertidige planer for hvordan idrettsfag skulle implementeres i læreplanene for videregående opplæring. I Mønsterplanen 1974, forkortet M74, ble læreplanen for toårige grunnkurs bestemt og i 1976 ble den praktisert. Det var i M74 at den første læreplanen for idrettsfag forelå (Kårhus, 2016b, s. 37).

1980-tallet bestod av forsøksordninger hvor den videregående opplæringen skulle bli treårig, hvilket innebar revisjon av fagplaner, grunnkurs og påbygningskurs. Mønsterplanen 1987 var en revidert utgave av M74 og inneholdt ønsket om å tilpasse læreplaner og undervisning til lokale forhold (Kårhus, 2016b, s. 42). Dette førte til store forskjeller mellom skolene i hvordan undervisningen på idrettsfag ble gjennomført, i tillegg var det vanskelig å standardisere

undervisningen. Idrettsfag har fått kritikk fordi utdanningsprogrammet ligner på studiespesialisering (Kårhus, 2016a). På bakgrunn av moderniseringsprosessen i skolelovene, ble det utviklet nye lover om utdanning i Reform 94 og 97, forkortet R94 og R97.

Kunnskapsløftet, forkortet LK06, trådte i kraft i 2006 og omdøpte idrettslinja til idrettsfag. Idrettsfag styrket fotfestet i den videregående opplæringen, noe som kan eksemplifiseres med innføringen av de fire 5-timers valgfrie programfagene toppidrett, breddeidrett, friluftsliv og lederutvikling (Kårhus, 2016b). I kontrast til oppstarten av idrettsfag på 1970-tallet, skal dagens idrettsfagutdanning i videregående opplæring være et tilbud til de som ønsker å spesialisere seg, men også de som har andre idrettslige interesser. Utdanningsprogrammet skal gi elevene mulighet til å oppnå generell studiekompetanse. I 1979 var det 23 skoler som tilbød idrettsfag. I 2015 var tallet 110 skoler (SSB, 2019). Statistikken for skoleåret 2018-19 viser at det var 112 videregående skoler som tilbød utdanningsprogrammet idrettsfag (SSB, 2019).

2.1.2 Hva er idrettsfag?

Filosofien bak idrettsutdanning baserer seg på flere tanker. Engasjement, forståelse og erfaringer gjennom idrettslig deltakelse eksemplifiserer noen tanker om hensikten med en idrettsutdanning (Chu & Zhang, 2018, s. 373). Elevene på idrettsfag skal få rikelig med muligheter for å ta del i og engasjere seg i ulike idretter. Idrettsfagelevne skal opparbeide forståelse for ulike idretter, både i en praktisk og teoretisk kontekst. Elevene skal tilegne seg nyttige og relevante erfaringer tilknyttet de ulike idrettene. Organiseringen av idrettsfagene med vekslingen av teoretisk og praktisk tilnærming er relevant, dersom vi følger de tre tankene til Chu & Zhang (2018). I dagens skolesystem eksisterer det videregående skoler som tilbyr toppidrettssatsing, men disse skolene må ikke forveksles med utdanningsprogrammet idrettsfag.

I Friskolelova (2007) § 2-1 står det skrevet at det kan opprettes frittstående skoler som har særskilt tilrettelagt videregående opplæring i kombinasjon med toppidrett. Toppidrettsskolene Wang og Norges Toppidrettsgymnas (NTG) er eksempler på frittstående skoler. Både utdanningsprogram for idrettsfag og studiespesialiserende hører til den tidligere allmennfaglige utdanningsretningen, som i dag heter studiespesialisering. På utdanningsprogram for idrettsfag skal elevene få opplæring i flere ulike idrettsfag. De senere årene har det blitt populært å tilby utvalgte programfag fra idrettsfag til elever som følger ordinær studiespesialisering. På studiespesialisering er det en mulighet for elevene å velge breddeidrett eller toppidrett på Vg2 og Vg3, forutsatt at dette passer sammen med elevenes øvrige fagkombinasjon og timeplan. I disse tilfellene får ikke elevene opplæring i de andre idrettsfagene.

2.1.3 Idrettsfagenes organisering

Tabell 1: Idrettsfagenes organisering. Tabellen er laget med inspirasjon fra Vetrhus (2011, s. 18). Innholdet er hentet fra fag- og timefordeling og tilbudsstruktur på Utdanningsdirektoratet (2018a, s. 48).

Fag	Fordeling av antall årstimer	Tilleggsinformasjon om fagene
Aktivitetsslære 1 Aktivitetsslære 2 Aktivitetsslære 3	140 årstimer per skoleår	Felles programfag
Idrett og samfunn	56 årstimer i Vg2 84 årstimer i Vg3	Felles programfag
Treningsledelse 1 Vg2 Treningsledelse 2+3 Vg3	56 årstimer i Vg2 112 årstimer i Vg3	Felles programfag
Treningslære 1 Vg1 og Vg2 Treningslære 2 Vg3	56 årstimer i Vg1 84 årstimer i Vg2 140 årstimer i Vg3	Felles programfag
Breddeidrett 1 Breddeidrett 2 Breddeidrett 3	140 årstimer per skoleår	Valgfritt programfag
Toppidrett 1 Toppidrett 2 Toppidrett 3	140 årstimer per skoleår	Valgfritt programfag
Lederutvikling 1 Lederutvikling 2	140 årstimer per skoleår	Valgfritt programfag
Friluftsliv 1 Friluftsliv 2	140 årstimer per skoleår	Valgfritt programfag

Idrettsfagene er både praktiske og teoretiske. De praktiske idrettsfagene finner sted alle tre årene. Aktivitetsslære er et praktisk fellesfag, i tillegg finnes det fire valgfrie programfag som er praktiske. I løpet av de tre årene på idrettsfag får elevene erfaringer med idrettsaktiviteter, basistrening og friluftsliv gjennom det felles programfaget aktivitetsslære (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Elevene som ønsker flere varierte aktiviteter og økt innsikt i trening og helse kan velge det valgfrie programfaget breddeidrett (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Elevene som ønsker å spesialisere seg på treningsplanlegging, basistrening og ferdighetsutvikling kan velge det valgfrie programfaget toppidrett (Utdanningsdirektoratet, 2006f). De fleste skolene med utdanningsprogram for idrettsfag tilbyr fagene aktivitetsslære, breddeidrett og toppidrett. Enkelte skoler tilbyr også de valgfrie programfagene friluftsliv og lederutvikling. I faget friluftsliv skal elevene få kjennskap til basisferdigheter, naturkjennskap og veiledning i relasjon til naturen (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Faget lederutvikling skal gi elevene erfaringer med ulike lederfunksjonene innenfor idretten (Utdanningsdirektoratet, 2006e). I følge Vetrhus (2011) er det

forholdsvis få skoler som tilbyr lederutvikling og friluftsliv, sammenlignet med toppidrett og breddeidrett.

Idrettsfagelevne skal også ha tre felles teoretiske programfag. Idrett og samfunn og treningsledelse møter elevene i Vg2 og Vg3. Faget treningslære foregår alle tre årene. Vettrhus (2011) skriver at skolene har frihet i hvordan de velger å organisere fagene i løpet av de tre årene på idrettsfag. I idrett og samfunn skal elevene opparbeide kunnskap om organisering av idrett, idretten i samfunnet og idrettens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2006d). Det kan blant annet innebære kunnskap om hvilke normer og regler som ligger til grunn for idretten. Treningsledelse skal utfordre elevene på å planlegge, gjennomføre og evaluere idrettsaktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2013). I treningslære skal elevene blant annet tilegne kunnskap om treningsplanlegging, kroppens oppbygging og funksjon, treningsformer og treningsmetoder, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

2.1.4 Elevene på idrettsfag

Idrettsfag skal være et tilbud som gir elevene mulighet til å praktisere ulike aktiviteter og idretter. Utdanningsprogrammet skal også gi elevene teoretisk kunnskap gjennom å delta i idrettsfagene. Den idrettslige profilen er sterkt fremtredende i de ulike læreplanene for idrettsfagene og dette er noe som kan påvirke elevenes motivasjon underveis i det treårige utdanningsløpet. Elevene skal utdannes innenfor den samfunnsnyttige begrunnelsen om å bli fremtidige bidragsytere til idrettsutviklingen i samfunnet (Kårhus, 2016a).

Tidligere hadde ikke elevene i videregående muligheter til å velge idrettsfag som et utdanningsprogram og det eneste faget som tok hensyn til idrettslig aktivitet i skolen var kroppsøvingfaget. Kårhus (2016a, s. 297) skriver at kroppsøving ikke var et tilstrekkelig tilbud for elever i en velferdsstat og det ble dermed et behov for et idrettsfaglig utdanningsprogram. Fremstillingen av utdanningsprogrammet kan være misvisende for elevene som søker idrettsfag. I følge Kårhus (2016a) oppleves utdanningsprogrammet mer teoribasert enn det som blir fremstilt i skolens markedsføringer. Formålene i læreplanene forteller at elevene skal forbedre sin helhetlige kompetanse. Dette skal gjøres gjennom at elevene tilegner seg kunnskaper og ferdigheter med å ta del i et variert opplæringstilbud, som uttrykkes med å vise til programfagene på idrettsfag (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Resultatene i Dynna (2011) sin masteroppgave viser at kombinasjonen mellom teori og praksis er et viktig argument til hvorfor elevene velger idrettsfag. Sitatene fra tidligere idrettsfagelever i studien til Fuglestad (2014), viser at elevenes motivasjon for de teoretiske fagene ble ivaretatt på grunn av de praktiske idrettsfagene.

For å få elevstatus på idrettsfag må elevene oppfylle karakterkravet på den skolen hvor de søker om skoleplass. I utgangspunktet trenger ikke elevene å oppfylle spesifikke krav til idrettsprestasjoner for å få elevstatus på utdanningsprogrammet idrettsfag (Kårhus, 2016a, s. 296). For inntaket til Vg1 står fylkeskommunen fritt til å bestemme reglene i den lokale forskriften om inntak. Selv om muligheten eksisterer, så tar som oftest skolene inn elevene på grunnlag av karaktergjennomsnittet og ikke ferdighetene i idrettene. I Opplæringslova (2006) § 6-11 står det skrevet: «Fylkeskommunane kan fastsetje at inntil 50 prosent av plassane i desse utdanningsprogramma kan tildelast på grunnlag av dokumentasjon av ferdigheit eller eventuell inntaksprøve, i tillegg til poeng rekna ut på grunnlag av karakterar». Hvis noen av idrettsfagelevne kommer inn på grunnlag av denne paragrafen, så kan det tenkes at disse skolene opplever stor bredde i elevenes interesse og motivasjon for idrettsfagene, sammenlignet med de skolene som kun tar inn elever på bakgrunn av karaktergjennomsnittet fra ungdomsskolen.

2.1.5 Tidligere forskning på idrettsfag

I norsk sammenheng, så har forskning på idrettsfag en relativt kort historie (Borgen & Moen, 2017). I denne studien fremstilles tidligere forskning på idrettsfag med tre perspektiver; idrettsfag i et samfunnsperspektiv, lærerperspektivet og de enkelte idrettsfagene, elevperspektivet og motivasjon. Dette for å synliggjøre hvilke tilnærminger som har blitt brukt for å undersøke idrettsfag, men også for å vise hvilke perspektiver forskningen har omhandlet. Det er varierende forskning som tar for seg programfagene på idrettsfag, hvor noen programfag har fått mer oppmerksomhet enn andre. De påfølgende kapitlene viser noen utvalgte masteroppgaver, men det er viktig å være bevisst på at det eksisterer flere masteroppgaver innenfor enkelte områder.

Idrettsfag i et samfunnsperspektiv

Engvik (2000) gir informasjon om læreplanarbeidet til utdanningsprogrammet idrettsfag i R94. Han skriver at idrettsfag hadde behov for å legitimere sin plass som utdanningsprogram på videregående. I følge Engvik (2000) var det tre legitime dimensjoner som gjorde at idrettsfag ble anerkjent som et utdanningsprogram på videregående i R94. Dimensjonene handlet om fagenes nytteverdi, progresjonselementer og det praktiske nivået hvor idrettsfagene skulle fungere som dannende. Resultatene i denne studien forteller at idrettsfaglærerne har vært aktive i prosessen med å utnytte læreplanarbeidets muligheter, innenfor målsettingen om en felles pedagogisk praksis i R94.

Elverum (2010) fokuserer på elevenes kjennetegn, trivsel og utbytte av å gå idrettsfag. I studien rapporteres det at idrettsdeltakelse i barndommen har vært viktig og at guttene fremstår som mer

prestasjonsorientert enn jentene. Trivselen påvirkes av elevenes ferdigheter i fagene og det å ha fysisk aktivitet i skoletiden, hvor elevene forteller at de forbedrer sin fysiske form. Elverum (2010) sine resultater forteller også at elevenes utbytte blir relatert til kunnskapsutvikling gjennom fagene treningslære og treningsledelse.

Alderslyst (2011) ser på grunner til at elever velger utdanningsprogrammet idrettsfag og forklarer dette i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Resultatene hennes viser at betydningsfulle personer, informasjonstiltak og praktiske hensyn er faktorer som påvirker elevenes valg med å begynne på idrettsfag. Vettrhus (2011) har en annen tilnærming hvor han brukte diskurs som analytisk strategi og la vekt på språkets betydning i hvordan utdanningsprogrammet profilerer og markedsfører idrettsfag. Vettrhus (2011) konkluderer med at skolene som tilbyr utdanningsprogrammet har et sterkt ønske om å selge inn idrettsfag blant potensielle søkere, noe som gjøres gjennom å legge ut bilder av gjennomførte aktiviteter.

Lærerperspektivet og de enkelte idrettsfagene

Det finnes ingen forskningsartikler som direkte belyser fagene lederutvikling, treningsledelse eller idrett og samfunn. På den andre siden finnes det masteroppgaver som undersøker de valgfrie programfagene toppidrett (Askildsen, 2012; Bouchleh, 2017; Eriksen, 2017) og friluftsliv (Naustdal, 2012; Sandnes, 2016; Valdøl, 2013). Når det gjelder fagene aktivitetslære, breddeidrett og treningslære, så har det blitt gjennomført enkelte forskningsprosjekter som har studert disse (Aas, 2016; Løken, 2017; Lågeide, 2016; Myhre, 2015).

Løken (2017) diskuterer hvordan faget aktivitetslære blir gjennomført i lys av læreplanens føringer. Resultatene fra studien viser at lærerne opplever frihet i hvordan de kan organisere undervisningen i faget, i tillegg til at lærerne antar at aktivitetslære oppleves som populært blant elevene på bakgrunn av at det er et praktisk fag. I toppidrettsfaget har Bouchleh (2017) undersøkt hvordan læring og selvregulering ble forstått fra lærernes perspektiv. Resultatene hans indikerer at lærerne har en dynamisk læreplanforståelse og at lærerne har ulike tolkninger av læreplanen i toppidrett. Dette fører til at lærerne i varierende grad utnytter mulighetene og tilrettelegger for elevenes selvregulerende kompetanse i faget (Bouchleh, 2017).

Aas (2016) har forsket på hvordan lærere på idrettsfag opplever egen undervisning og hvordan animasjoner kan være verdifullt i undervisningssammenheng i faget treningslære. Undervisningen i faget oppleves både givende og krevende, ettersom lærerne opplever en viss bredde i elevgruppene. Resultatene til Aas (2016) gir en forståelse av at animasjoner, som blir anvendt i sammenheng med teori, er nyttig for å få elevenes oppmerksomhet. I masteroppgaven til Sandnes

(2016) blir programfaget friluftsliv studert. Han kombinerer elevenes og lærernes perspektiver. Resultatene viser til seks indre suksessfaktorer, hvor en av disse fremhever viktigheten av elevenes medbestemmelse og tilhørighet i faget. Sandnes (2016) understreker at lærerne møter utfordringer og muligheter når det skal tilbys et suksessfullt friluftslivsfag. Lågeide (2016) har studert innholdet i læreplanen til faget breddeidrett og om dette samsvarer med den faktiske gjennomføringen av faget. Denne masteroppgaven tar for seg elevenes og lærernes opplevelser og erfaringer i breddeidrettsfaget. Lågeide (2016) sine funn gir en forståelse om at læreplanen i breddeidrett blir nedtonet i gjennomføringen av faget, i tillegg mangler faget innhold og det er utydelig hva som skal læres.

Elevperspektivet og motivasjon

Roaldset (2010) har benyttet elevperspektivet for å undersøke læring og sosialt miljø hos idrettsfagelevne. I denne oppgaven belyser hun hvilke opplevelser og erfaringer elevene sitter igjen med etter tre år på utdanningsprogrammet. Resultatene i denne studien fremhever at friluftslivsturer, det sosiale miljøet og innslag av praktisk undervisning har positiv påvirkning på elevenes motivasjon. Fuglestad (2014) ser på hvilket utbytte idrettsfagelevne har av utdanningsprogrammet og hva de velger å gjøre etter endt studie. Funnene til Fuglestad (2014) indikerer at de tidligere idrettsfagelevne ikke ville valgt et annet utdanningsprogram og at enkelte av idrettsfagene er relevante for deres karriereveier i høyere utdanning. De fleste respondentene har også utviklet vedvarende motivasjon for å drive med fysisk aktivitet i voksen alder.

To masteroppgaver som har belyst motivasjonen til elevene på idrettsfag er Laksy (2006) og Norheim (2013). Laksy (2006) undersøkte elevenes oppfattelse av egen kompetanse, med å bruke teorien om «flow» og målorientering på idrettsfag. Resultatene til Laksy (2006) indikerer en sammenheng mellom opplevd kompetanse og «flow», noe som påvirker elevenes motivasjon. Norheim (2013) inkluderte åtte elever som informanter i sin studie og undersøkte elevmedvirkning i relasjon til selvbestemmelsesteorien. Norheim (2013) konkluderer med at elevene på idrettsfag har forståelse for elevmedvirkning og at elevmedvirkning kan brukes som et middel for å oppnå bedre motivasjon og læring i idrettsfagene.

2.2 Hva er en motivasjonsteori?

Det finnes mange ulike teorier om motivasjon, men det eksisterer ingen motivasjonsteori som dekker hele feltet (Imsen, 2010, s. 377). Motivasjonsteoriene skiller seg fra hverandre fordi de viser til ulike faktorer som har betydning for motivasjonen. Motivasjon beskrives ofte som en drivkraft som har betydning for atferd; både retning, intensitet og utholdenhet (Skaalvik &

Skaalvik, 2013, s. 135). Kunnskap om hva som er drivkraften til personens valg, har ført til at forskere vektlegger forskjellige motiver til hva som er grunnleggende for personen sin motivasjon.

2.2.1 Begrepene teori og motivasjon

En *teori* er et sett med antakelser om et fenomen (Johannessen et al., 2018, s. 29). Et fenomen kan være mye forskjellig, men fenomenet skal fungere som en fellesnevner for hva som blir studert. En forsker må være tydelig på hvilket fenomen han studerer, slik at leserne oppfatter teoriens mening og at den muliggjør en forståelse av hvordan teorien anvendes. Johannessen et al. (2018) skriver at et fenomen kan være et resultat av alt mennesker har tanker om eller erfaringer med. Forskeren må være eksplisitt om antakelsene gjelder ett bestemt fenomen eller om det gjelder forholdet mellom flere fenomener.

Teorier bidrar med å avgrense og operasjonalisere hvilke antakelser forskeren har, noe som gir en tydeligere retning til forskningsarbeidet. Teorier skal si noe om hva fenomenet innebærer og hvordan fenomenet fungerer (Brown et al., 2015). På den måten kan teorier konkretisere hva forskeren ønsker å innhente informasjon om, fordi han bruker teoriene til å stille spørsmål. En nærmere forklaring av teoribegrepet påpeker at en god teori skal forklare, gi mening og muliggjøre en forståelse av et fenomen (Ryan & Deci, 2017, s. 7). For å utvikle en forståelse av et fenomen, så er det nødvendig å anvende teoriene. Med å bruke teoriene i ulike sammenhenger, eksempelvis til å formulere en problemstilling, så utvikles et tydeligere bilde av teoriens virkeområder.

Hva som styrer handlingen er et viktig element i motivasjonsforskning. I et historisk perspektiv, så har motivasjonsforskere fokusert på hva som får mennesker til å handle (Ryan & Deci, 2017). Med å finne ut av hva som motiverer til handling, så kan det utvikle en forståelse av *motivasjon*. Det å finne ut av hvordan og hvorfor en person motiveres til å handle har fått økt oppmerksomhet. I flere sammenhenger er forskning på motivasjon nyttig, eksempelvis at miljøet tilrettelegges slik at motivasjonen ivaretas. Ryan & Deci (2017) skriver at det er viktig å forstå motivasjon som noe subjektivt og interaksjonistisk, fordi mennesker har ulike meninger og mål for deres handlinger. Imsen (2010) skriver at motivasjon må sees i relasjon til personens verdier.

2.2.2 Motivasjonsteori

Maslow (1943) viser til fem ulike behov; fysiologisk, trygghet, sosiale, anerkjennelse og selvrealisering. Disse behovene blir organisert i en pyramide, hvor mennesket må oppfylle et lavere behov for å kunne klatre oppover i pyramiden. Atkinson (1964) forklarer motivasjon i lys av prestasjon. Her blir prestasjonen vurdert opp mot en form for perfekt standard. Personen

opplever da to faktorer som har betydning for motivasjonen. På den ene siden er frykten for å mislykkes, på den andre siden finnes ønsket om å oppnå suksess (Atkinson, 1964, s. 241). Bandura (1977) skriver om troen på egen mestringsevne. Uten å ha tro på seg selv, så vil personer hindre mulighetene for å ta del i situasjoner hvor de oppnår positive opplevelser. Personer utvikler redsel for og forsøker å unngå truende situasjoner, men de involverer seg når de føler seg kompetente til å løse situasjonen (Bandura, 1977, s. 194).

Kunnskapstilegnelsen har innflytelse på elevene sin motivasjon og vice versa. Innenfor skolefeltet finnes det en rekke faktorer som påvirker elevenes motivasjon. I skolesammenheng brukes motivasjonsteoriene til å forstå læring, prestasjon og atferd (Ryan & Deci, 2017, s. 13). For eksempel kan det handle om elevens interesse for å lære, elevens mål eller elevens opplevelse av oppgavene. Innsikt i handlinger er nyttig fordi det fører til forståelser om hva som er årsakene til ulike typer atferd, men også hvordan en kan gripe inn i menneskelig atferd (Ryan & Deci, 2017). Elevenes læring og prestasjon kan uttrykkes gjennom deres atferd. For å få en helhetlig forståelse av hvorfor atferden uttrykkes på en bestemt måte, så er det nyttig å fokusere på elevenes kognitive ferdigheter. Jakobsen (2012) skriver at forskning med bruk av motivasjonsteorier på barn og unge er nyttig fordi forskningen kan si noe om elevenes utholdenhet og glede med læring.

Når forskeren skal bestemme seg for hvilken motivasjonsteori som benyttes, så er det avgjørende at forskeren er tydelig på hva han ønsker å finne ut av. Motivasjonsteorien må relateres til problemstillingen. I følge Skaalvik & Skaalvik (2013) er dagens motivasjonsforskere opptatt av den situasjonsbestemte tilstanden av motivasjon, som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. For å finne ut av hva som ligger bak personens motivasjon, så er det viktig å synliggjøre konteksten i det miljøet som utforskes. Det er her den situasjonsbestemte tilstanden av motivasjon finner sted. På den måten kan forskeren forklare hvilke verdier og erfaringer personen opplever som viktige.

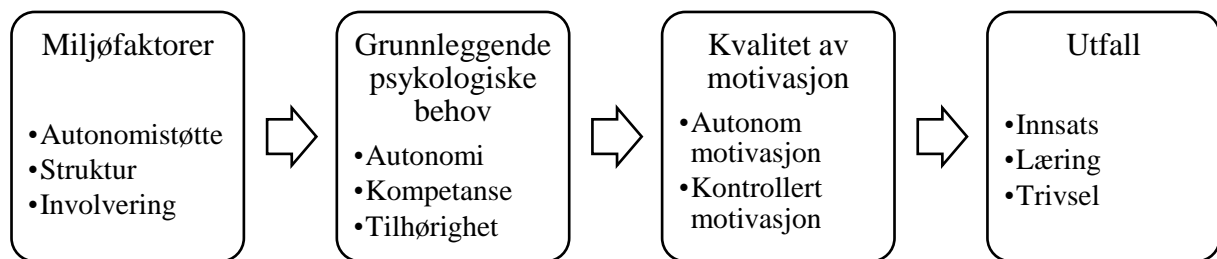
2.3 Teoretisk rammeverk – Selvbestemmelsesteorien

Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985), forkortet SDT, er en motivasjonsteori. På norsk omtales teorien som selvbestemmelsesteorien. SDT er en makroteori som består av seks miniteorier. Ryan & Deci (2017) skriver at de seks miniteoriene kan knyttes til personlige områder, sosiale områder og utviklingsområder. De seks miniteoriene gir også nyttige bidrag til å forklare hva som påvirker motivasjonskvaliteten til en person og hvorfor en person handler på den måten han gjør. SDT kan brukes til å undersøke bakenforliggende faktorer som har betydning for

en person sin motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 196). Senere i oppgaven forklares hvilke miniteorier det fokuseres på i denne studien.

Prosessmodell i SDT

Figur 1 kalles prosessmodell for motivasjon i SDT og gir en oversikt over hva som fremmer eller hindrer personen sin motivasjon. Figuren viser til faktorer, behov og reguleringer som gir utsalg i en person sin motivasjon. Det er viktig å være oppmerksom på at selvbestemmelsesteorien anser motivasjon som en prosess hvor flere faktorer involveres.



Figur 1: *Prosessmodell for motivasjon i SDT. Figuren finnes i Ryan et al. (2008). Oversatt til norsk av Olafsen (2018).*

Skal en person oppleve autonom motivasjon, så er det fordelaktig om miljøfaktorene autonomistøtte, struktur og involvering tilfredsstilles. Selvbestemmelsesteorien har et proaktivt syn på mennesket, hvilket innebærer at mennesket evner å ta ansvar for egen læring, mennesket er innovativt og det kan selv initiere handlinger (Ryan & Deci, 2017). Personer er selv i stand til å definere sine omgivelser, hvor de ønsker å få følelsen av involvering og at de ikke blir styrt av fastsatte strukturer. Selvbestemmelsesteorien ser på mennesket som et nysgjerrig og initiativtakende vesen. Mennesket ønsker å involvere seg og miljøfaktorene har en avgjørende betydning. Miljøfaktorene er viktig for at personen engasjerer seg og at han opplever indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017).

De grunnleggende psykologiske behovene består av autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse blir forklart senere i oppgaven, men et viktig moment i forklaringen av disse handler om i hvilken grad de tre psykologiske behovene blir tilfredsstilt eller hindret. Selvbestemmelsesteorien har et organismisk syn på mennesket, noe som innebærer at menneskets utvikling skjer i et dialektisk forhold med sosiale kontekster og at mennesket behøver utfordringer for at det skal kunne utvikle seg (Deci & Vansteenkiste, 2004). De sosiale kontekstene er ulike, hvor de både kan oppleves positivt og negativt på personen sin motivasjon. Mennesket søker miljøer hvor opplevelser av motivasjon blir forsterket, samtidig har mennesket et ønske om å unngå omgivelser som hindrer

opplevelser av å være motivert. Mennesket har indre motivasjon fra det blir født og omgivelsene kan hindre eller forsterke motivasjonen (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002).

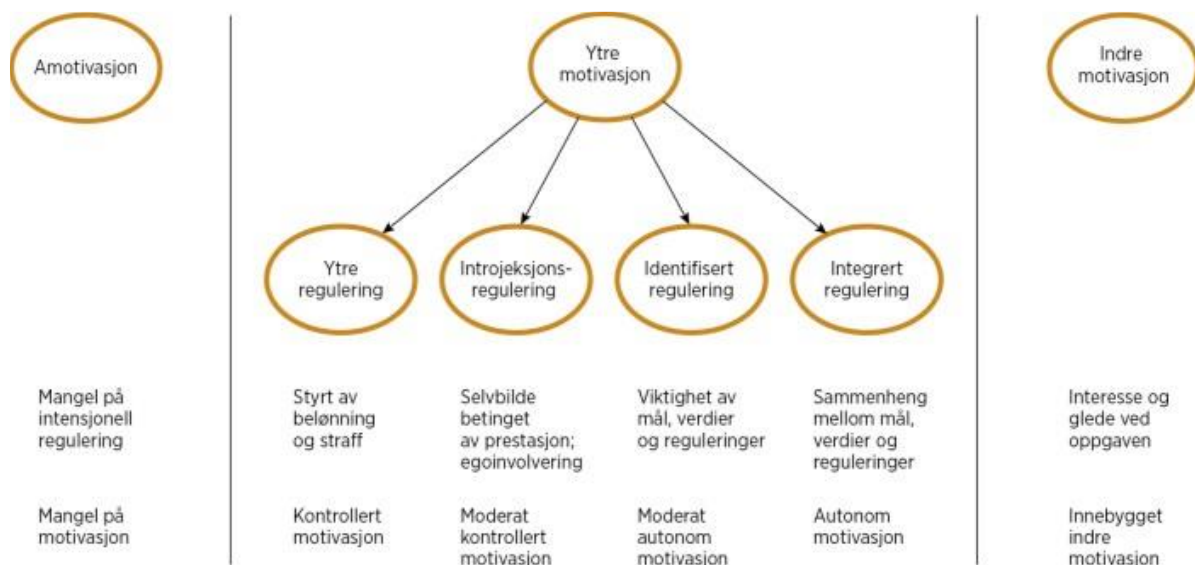
Prosessmodellen i SDT vektlegger kvaliteten på motivasjon som et sentralt element. Kvaliteten på motivasjonen kan forstås gjennom å fokusere på ulike motivasjonsreguleringer.

Motivasjonsteorien påpeker at autonom motivasjon fører til bedre innsats, prestasjon og velvære over et lengre tidsperspektiv, sammenlignet med kontrollerende former for motivasjon (Deci et al., 2017). Det er også viktig å være bevisst på at motivasjon kan bli styrt av ytre forhold, for eksempel som autonomistøttende eller kontrollerende påvirkning. Selvbestemmelsesteorien er ikke opptatt av kvantitet, eksempelvis hvor mye eller lite en person er motivert (Deci & Ryan, 1985, 2000).

Prosessmodellen symboliserer at det er flere faktorer som har betydning for utfallet. Olafsen (2018) skriver at kvalitetene av motivasjon har ulike konsekvenser for en person sin atferd. Utfallet påvirkes av miljøfaktorene, de tre grunnleggende behovene og motivasjonskvaliteten. Prosessmodellen synliggjør at selvbestemmelsesteorien er interaksjonistisk, fordi flere faktorer har innflytelse på utfallet. Interaksjon med andre er viktig for at mennesker skal oppleve fremgang og velvære (Curran & Standage, 2017; Ryan & Deci, 2002). I skolesammenheng kan prosessmodellen utvikle en forståelse om viktigheten av at lærere skaper et miljø som ivaretar elevenes autonome motivasjon.

Mennesket er primærårsaken bak sine handlinger og må forstås som et aktivt handlende vesen. Bak en handling vil motivasjonen spille en vesentlig rolle til hvorfor mennesket handler på den måten det gjør. Selvbestemmelsesteorien fokuserer på de ulike faktorene til motivasjon og hvordan disse påvirker utfallet (Ryan & Deci, 2017, s. 14). Det å bruke hersketeknikker som for eksempel belønning og straff, fører ikke nødvendigvis til økt interesse for læring. Gulrot- og piskmetoden har vist seg å føre til uheldige konsekvenser (Olafsen, 2018). Hvis lærere skal utvikle autonom motivasjon hos elevene, så anbefales det at oppmerksomheten rettes mot kvaliteten på elevenes motivasjon.

2.4 Kvalitet på motivasjon i SDT



Figur 2: Motivasjonskontinuumet i selvbestemmelsesteorien (Gagné & Deci, 2005, s. 336; Ryan & Deci, 2017, s. 193). Oversatt til norsk av Olafsen (2018).

Figur 2 viser hvordan selvbestemmelsesteorien fremstiller de ulike formene for motivasjon. Fremstillingen betegnes som motivasjonskontinuumet og forklarer ulike kvaliteter av motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 191). Motivasjonskontinuumet viser hvordan en person internaliserer ulike stimuli som en del av seg selv, som igjen har innflytelse på hvordan personen opplever sin egen motivasjon. En utdypende forklaring av figur 2 finnes i seks miniteorier. I denne studien anvendes miniteoriene *Organismic Integration Theory*, *Cognitive Evaluation Theory* og *Basic Psychological Needs Theory*. De tre miniteoriene beskriver motivasjon med å fokusere på ytre motivasjon, indre motivasjon og de tre grunnleggende behovene.

2.4.1 Amotivasjon

Amotivasjon beskriver hvorfor personen ikke er motivert til å utføre en aktivitet og personen mangler intensjonell regulering (Ryan & Deci, 2017; Standage et al., 2005). I skolesammenheng kan det forstås med at eleven ikke ser verdi i de situasjonene han møter. Eleven har ikke noe ønske om å prestere og han bryr seg ikke om utfallet av handlingen. Amotivasjon hviler blant annet på to utfordringer; handlingen har ikke noe utbytte og personen har ikke tro på egen prestasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 190). Det at eleven ikke har noen realistiske mål å strekke seg etter kan resultere i at eleven skulker undervisningen. Amotivasjon kan også forekomme dersom eleven blir tvunget til å gjøre en oppgave som han ikke har noen interesse av å utføre. Eleven

forstår heller ikke hvorfor han skal gjøre oppgaven (Gagné & Deci, 2005). Selv om elevene ikke er motiverte for skolen, så kan de være motiverte for andre ting. Det kan blant annet skyldes at disse oppgavene er selvvalgte eller at elevene mestrer oppgavene innenfor andre miljøer.

2.4.2 Organismic Integration Theory (OIT)

Organismic Integration Theory, forkortet OIT, har til hensikt å beskrive kvaliteten av ytre motivasjon. I figur 2 finnes det fire ulike reguleringer for hvordan personer påvirkes av ytre motivasjon. Ytre motivasjon har innflytelse på hvordan personer internaliserer eller integrer ytre stimuli (Ryan & Deci, 2017, s. 179). Konsekvensene av reguleringene har betydning for personen sin atferd. For eksempel påvirker kvaliteten i ytre motivasjon personen sin innsats i forbindelse med en oppgave. OIT forklarer hvordan reguleringene støtter eller hindrer at faktorene internaliseres som en integrert del av personen (Ryan & Deci, 2002).

Ytre regulering vil si å være styrt av belønning eller straff (Ryan & Deci, 2017). I enkelte tilfeller virker ytre regulering positivt, men over lengre tid har dette en negativ effekt. Eleven vil for eksempel respektere belønningen eller straffen til han oppnår det x antall ganger, men når han ikke ser noen grunn til å oppnå dette vil han bryte med belønningssystemet. Ytre regulering har likhetstrekk med Skinner (1938) sin teori om operant betinging (Ryan & Deci, 2002). Denne reguleringen handler om kausalitet, forstått som årsak virkning, eksempelvis kan eleven gjøre leksene for å unngå kjeft fra foreldrene.

Introjeksjonsregulering er en prosess hvor atferd til en viss grad frigjør seg fra ytre stimuli (Ryan & Deci, 2017). Personen har moderat kontrollert motivasjon. Introjeksjonsreguleringen kjennetegnes av større tålmodighet, den inkluderer personlige følelser og vurderinger. Atferden er dermed ikke et direkte resultat av ytre påvirkninger. Utfordringen handler om at personen ikke internaliserer reguleringen som en fullstendig del av seg selv (Deci & Ryan, 1985). Det er en forsvarsmekanisme, som kalles projeksjon, hvor personen tillegger andre sine meninger, tanker og følelser i sin egen beslutning. Introjeksjonsreguleringen er ufullstendig ettersom selvbildet er betinget av prestasjon og egoinvolvering (Ryan & Deci, 2017). Eleven utfører for eksempel en oppgave fordi han føler at han burde eller må. Over tid kan personen utvikle følelser av skyld eller skam. I skolesammenheng innebærer det at eleven utvikler skyldfølelse hvis han ikke gjør oppgaven. Slike følelser påvirker motivasjonen og er kjennetegn på kvaliteten av motivasjon innenfor introjeksjonsreguleringen.

I *identifisert regulering* vurderes handlingen på bakgrunn av personen sine mål og verdier, men personen tar hensyn til ytre reguleringer (Ryan & Deci, 2017). Personen vurderer fordeler og

ulemper i konteksten. Handlingen er nokså bevisst, fordi den har indre verdi. Personen aksepterer reguleringen som sin egen (Deci & Ryan, 1985). På dette stadiet har personen moderat autonom motivasjon. For eksempel vil en elev trene spenst fordi han vet at dette er avgjørende for å kunne gjennomføre en god smash i volleyball. Eleven er oppmerksom på hva som er viktig i den identifiserte reguleringen, men handlingene er ikke fullstendig integrert som en del av selvet.

Integrert regulering representerer den mest autonome formen innenfor ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Det eleven velger å gjøre har utgangspunkt i ytre påvirkning, samtidig som det samsvarer med egne mål og oppfatninger. Personen aksepterer verdiene som en integrert del av seg selv og reguleringen blir internalisert (Deci & Ryan, 1985). Det finnes likhetstrekk mellom indre motivasjon og integrert regulering, men handlingen utføres for å oppnå et eksternt mål. For eksempel kan en elev som ønsker å bli en god fotballspiller, trene ekstra på finter fordi dette gir fordeler i kampsituasjon. Treningsarbeidet med å lære seg fintene vil være et uttrykk for hvordan eleven opplever sin egen identitet, men innlæringen av finter vil ikke nødvendigvis være gøy.

2.4.3 Cognitive Evaluation Theory (CET)

Cognitive Evaluation Theory, forkortet CET, har til hensikt å beskrive kvaliteten av indre motivasjon. Miniteorien sier noe om hvordan negative hendelser hindrer personens indre motivasjon og at hendelser som støtter de tre psykologiske behovene styrker indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 124). CET handler om behovstilfredsstillelse og behovshindring. Når miljøet tar hensyn til faktorer som har innvirkning på behovene, så kan personen oppleve behovstilfredsstillelse. Miniteorien bidrar også med en forståelse om hvordan behovene blir hindret. Behovshindringer kan forekomme dersom en person blir pålagt å gjøre en oppgave som han selv ikke har ønske om å utføre.

Indre motivert atferd blir satt i gang med utgangspunkt i egen interesse. Belønningen er den spontane følelsen og fornøyelsen som følger med aktiviteten (Ryan & Deci, 2017, s. 14). Eksempelvis trenger ikke læreren å kontrollere eleven, fordi eleven gjør oppgaven på bakgrunn av egen lyst og vilje. Ønsket til eleven kan være å tilegne seg kompetanse med å løse en utfordrende oppgave. Indre motivasjon finner sted i relasjonen mellom personen og aktiviteten (Ryan & Deci, 2017, s. 117). Fritiden kan gi et godt bilde av indre motivasjon, fordi personen bestemmer selv hva han har lyst til å prioritere og han styres av egen drivkraft. Meningen, verdien og nytten med aktiviteten er faktorer som underbygger indre motivasjon. Når mennesker har indre motivasjon, så opplever de autonomi og de får tilstrekkelige utfordringer som gjør at de føler seg kompetente (Frederick-Recascino, 2002, s. 279). For eksempel vil indre motiverte elever utføre en oppgave

fordi de opplever den som gøy, interessant eller spennende. Hva som skjer i fremtiden vil ikke påvirke deres innsats i å utføre oppgaven, det er den spontane tilfredsstillelsen med å gjøre oppgaven som er viktig (Ryan & Deci, 2017, s. 198).

2.4.4 Basic Psychological Needs Theory (BPNT)

Basic Psychological Needs Theory, forkortet BPNT, forklarer menneskets motivasjon med å vise til de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Ryan & Deci (2017) skriver at tilfredsstillelse av behovene gjør at personen opplever utvikling, integritet og velvære. Hvis behovene ikke tilfredsstilles, så hindrer dette personens utvikling og det kan for eksempel føre til frustrasjon.

Den opprinnelige forståelsen av autonomibehovet finnes hos deCharms (1968) og noen av tankene blir videreført i SDT. Behovet for *autonomi* kan forstås med at mennesket handler på bakgrunn av egen vilje, hvor personen selv får mulighet til å bestemme over egne handlinger (Deci & Ryan, 2000). Når en person selv får mulighet til å bestemme, så kan handlingen forstås som et resultat av at personen har tatt et bevisst valg. Personen opplever selvbestemmelse og forstår verdien av å utføre aktiviteten. Autonomi må ikke forstås som fullstendig selvstendighet eller total frihet, men heller at personen får opplevelsen av at han kan påvirke utfallet i aktiviteten (Sevari, 2017, s. 7). Selv om aktiviteten bestemmes av læreren, så kan eleven oppleve autonomi fordi han får følelsen av medbestemmelse innenfor styrte rammer. Autonomi kan forstås som frihet under ansvar.

Selvbestemmelsesteoriens syn på *kompetanse*, har sin bakgrunn i White (1959) sitt arbeid. I følge White (1959) har mennesker et ønske om å omgås effektivt i interaksjonen med miljøet og omgivelsene. Kompetanse skiller seg fra behovene om autonomi og tilhørighet, fordi kompetanse er knyttet til individets personlige evner og ferdigheter. Kompetanse er ikke avhengig av andre faktorer, men heller knyttet til indre behov for å oppnå følelsen av å være effektiv (Ryan & Deci, 2017). Mennesker bruker evnene og ferdighetene til å løse oppgaver og forstå omgivelsene rundt seg. Kompetansebehovet gir en forståelse av at mennesker er involvert i kontinuerlige sykluser, hvor de ønsker å mestre utfordringer (Deci & Ryan, 1985, s. 33). Kompetansen utvikles gjennom at mennesker opparbeider nye erfaringer som gjør dem bedre forberedt til å møte fremtidige utfordringer.

Tilhørighetsbehovet har røttene i Baumeister & Leary (1995) sine refleksjoner. Tilhørighet involverer en følelse av tilknytning til andre, ettersom mennesket er et sosialt vesen (Ryan & Deci, 2017). Følelsen av å bli verdsatt, bli respektert i et miljø, ha gode venner eller bli sett av læreren kan være eksempler som inngår i tilhørighetsbehovet. I følge Frederick-Recascino (2002)

spiller tilhørighet en viktig rolle for deltakelse og elevenes motivasjon når aktivitetene er mindre interessante. Det å skape tillit til andre personer eller en gruppe, fører til at personene opplever at de hører hjemme i miljøet og de utvikler en følelse av forpliktelse ovenfor personene eller gruppen. Mennesker har behov for tilhørighet, men et velutviklet tilhørighetsforhold krever tid (Baumeister & Leary, 1995, s. 499).

Miljøet har innvirkning på behovstilfredsstillingen og behovshindringen. Kontekster som støtter de psykologiske behovene, fører til større sannsynlighet for at motivasjonen blir internalisert eller integrert (Ryan & Deci, 2017). Personen forstår verdien i det han skal gjøre og opplever autonom motivasjon, hvilket fører til at personen legger ned innsats. Miljøer som ivaretar behovene kan også gjøre at personen engasjerer seg, eksempelvis med at han føler tilknytning eller trygghet i miljøet. Dersom autonomi, kompetanse og tilhørighet blir tilfredsstilt, så skaper dette et grunnlag for at personen opplever personlig utvikling. Motivasjonskvaliteten påvirkes også når behovene ikke tilfredsstilles. Behovshindring kan være uheldig på den måten at personen opplever negativ eller ingen utvikling, eksempelvis med kontrollerende motivasjon eller amotivasjon. Gunnell et al. (2013) beskriver hvordan de tre psykologiske behovene kan bli hindret. Kontrollerende rammer hindrer behovet for autonomi. Hindring av kompetanse innebærer at personen opplever seg selv som ineffektiv. Tilhørighet blir hindret i et kaldt miljø hvor personen ikke føler seg velkommen. Kontekster som kjennetegnes av kontroll eller egoinvolvering hindrer behovstilfredsstillelse og reduserer personen sin autonome motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 505).

2.5 Hvorfor er SDT aktuell for problemstillingen?

Wang et al. (2016) konkluderer i sin studie med at det er viktig å finne ut av kvaliteten i en persons sin motivasjon, i relasjon til de ulike motivasjonsformene. For å få innsikt i elevenes motivasjon så er det ikke bare et spørsmål om hvordan, men også på hvilke måter elevene blir motiverte. Et viktig element i SDT er at mennesker skal oppleve muligheter til selvbestemmelse (Tessier et al., 2010). Når elevene får muligheter til selvbestemmelse, så kan det føre til engasjement og inspirasjon. Det å gi elevene mulighet til selvbestemmelse er viktig for deres læringsutvikling (Deci & Ryan, 1985, s. 251).

Elevene kan oppleve autonom motivasjon når de tre grunnleggende behovene blir ivaretatt og når oppgaven oppleves som interessant og inspirerende. Selvbestemmelsesteorien gir et nyansert bilde i fremstillingen av motivasjon ettersom den ikke bare skiller mellom indre og ytre motivasjon, men den tar for seg ulike behov som må tilfredsstilles slik at mennesker opplever kvalitet i deres

motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Interaksjonene personene tar del i har betydning for personens handlinger, i tillegg til at kontekstene påvirker motivasjonen.

2.5.1 Læringsmiljø og lærerens tilrettelegging

I figur 1, prosessmodell for motivasjon i SDT, blir det påpekt at miljøfaktorene har innflytelse på personen sin motivasjon. Miljøfaktorene innebærer autonomistøtte, struktur og involvering. Når læringsmiljøet gir optimale utfordringer, elevene får riktig form for stimuli og konteksten preges av autonomi, så utvikles elevenes læring (Deci & Ryan, 1985, s. 245; Wallace & Sung, 2017, s. 428). Lærere har ulike undervisningsstiler, noe som har innflytelse på konteksten og hvordan elevene opplever autonomi i idrettsfagene. Utfallet av dette kan uttrykkes gjennom elevenes engasjement. Autonomistøttende lærere er viktig for elevenes autonome motivasjon (Deci & Vansteenkiste, 2004; Reeve et al., 2004; Ulstad et al., 2018). Enkelte lærere føler et behov for å ha kontroll, noe som kan presse elevene til å oppføre seg på en spesifikk måte (Deci & Ryan, 1985; Tessier et al., 2010). Kontrollerende miljøer reduserer elevenes muligheter for selvbestemmelse.

2.5.2 Tidligere forskning på SDT

Tidligere har SDT blitt kritisert for at den kun fokuserer på vestlige land, noe artikkelen til Jang et al. (2009) diskuterer. Hovedårsaken til dette er at østlige land verdsetter fellesskapet og kollektivet i sin kultur. Når SDT skal brukes til forskning i de østlige landene, så må selvbestemmelsesteorien være i overensstemmelse med fellesskapsverdiene som ligger til grunn i disse landene. Jang et al. (2009) skriver at vestlige land er mer opptatt av individualitet, frihet og selvstendighet, og dette er noen av begrunnelsene til at SDT har blitt en såpass populær motivasjonsteori. Chen et al. (2015) har skrevet om selvbestemmelsesteorien på tvers av fire kulturer og artikkelen konkluderer med at SDT er likeså anvendelig i østlige og vestlige land.

SDT brukes til å forske på ulike områder, for eksempel arbeid, helse, idrett, skole og sosiale miljøer (Schunk et al., 2010, s. 248). Teorien anvendes på flere måter og det er problemstillingen som avgjør hvilke elementer forskningen skal fokusere på. Selvbestemmelsesteorien er en godt utviklet teori og den er relevant til å forske på områder innenfor utdanningsfeltet (Brown et al., 2015, s. 196). Det er stor variasjon innen utdanningsfeltet, noe som gjør at forskningen med å bruke SDT må konkretiseres og beskrives. Forskningen med SDT-perspektiv i skolen, har blant annet fokusert på å innhente kunnskap om hva som interesserer eller skaper engasjement hos elevene (Ryan & Deci, 2017). Et annet eksempel er at selvbestemmelsesteorien har blitt brukt til å forklare sosialkontekstuelle faktorer i idrettsutdanning (Chu & Zhang, 2018, s. 373).

3. Problemstilling

Problemstilling for masteroppgaven:

- Hvordan opplever elever på idrettsfag sin egen motivasjon i de ulike idrettsfagene?

Følgende forskningsspørsmål er utarbeidet for å belyse problemstillingen:

- Kan elevenes opplevelser forklares i lys av selvbestemmelsesteorien?

Markula & Silk (2011) skriver at problemstillingen skal formuleres eksplisitt for å tydeliggjøre hva som er formålet med forskningsprosjektet. Det eksisterer også krav om at problemstillingen skal begrunnes. I følge Everett & Furseth (2012) kan en vitenskapelig begrunnelse for problemstillingen innebære tre spørsmål. Det første spørsmålet begrunnes med eksisterende teorier, hvor denne studien benytter selvbestemmelsesteorien. Det andre spørsmålet dreier seg om inkonsekvenser i eksisterende forskning eller et område som ikke er satt inn i en sammenheng. Problemstillingen avgrenses derfor til hvordan idrettsfagelevne opplever sin egen motivasjon, hvilket innebærer hva som motiverer eller ikke motiverer elevene i de ulike idrettsfagene. Det tredje spørsmålet viser til mangler på forskningsområdet, noe som førte frem til idrettsfag som kontekst.

Den samfunnsmessige begrunnelsen forankres i en sammenheng når problemstillingen begrunnes med dens bidrag i forhold til utfordringer i samfunnet (Thagaard, 2013, s. 53). For lærere på idrettsfag gir forskningsprosjektet innsikt omkring deres tanker samsvarer med elevenes opplevelser. Prosjektet kan bevisstgjøre lærerne på at elevenes motivasjon varierer i idrettsfagene og viktigheten av at lærerne reflekterer omkring sine handlinger for å fremme elevenes motivasjonskvalitet i idrettsfagene. Med å diskutere elevenes motivasjon på utdanningsprogrammet idrettsfag i lys av tidligere forskning, så kan forskningsprosjektet bringe frem dagsaktuell informasjon.

Forskningsprosjektet kan påpeke samsvar eller forskjeller med andre undersøkelser, men det kan også nyansere tidligere forskning (Everett & Furseth, 2012). Den samfunnsmessige begrunnelsen kan ha betydning for fremtidige elever på idrettsfag. Eksempelvis at forskningen bevisstgjør potensielle idrettsfagelever om hvordan idrettsfagene oppleves blant elevene som går der, samtidig som forskningsprosjektet kaster lys over elevenes kvalitet på motivasjon.

4. Metode

Intervju er en utbredt metode for å produsere vitenskapelig og profesjonsrettet kunnskap. Innenfor fagretningene pedagogikk og helsefag har intervju økt sin popularitet, blant annet fordi intervjuene innhenter kunnskap om bakgrunnen til personlige erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 28). Kvalitativ forskning karakteriseres av et fleksibelt forskningsopplegg, hvor det er forskeren som er ansvarlig for beslutningene. Forskeren må være bevisst på hvilke valg han tar underveis i forskningsprosessen, slik at han følger metodiske retningslinjer i forskningsprosjektet.

God forskningspraksis krever at kvalitative forskere forklarer og begrunner hvorfor de har handlet på den måten de har gjort. Dette gjør at forskningen oppleves som troverdig og at det blir enklere å følge forskerens resonnementer. Kvalitative forskere studerer ting i deres naturlige form. Ønsket er å fortolke fenomenet gjennom forståelsene som personene bringer til dem (Denzin & Lincoln, 2018). Kvalitative metoder kan gi rikelige beskrivelser og et dypere inntrykk om personens handlinger.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Det er viktig at intervjuene blir gjennomført på en hensiktsmessig måte. Den sosiale relasjonen mellom intervjueren og informanten er avgjørende for å utvikle kunnskap om temaet det prates om (Sparkes & Smith, 2014). Forskeren anbefales å opparbeide en trygg situasjon slik at samtalen flyter og at informantene tør å prate åpenhertig om temaet.

4.1.1 Hermeneutikk

Det informantene forteller i intervjuene blir omtalt som rådata og det utgjør et fundament som analysen og fortolkningen bygger videre på. Informasjonen fra datainnsamlingen skal være forståelig og det er forskerens oppgave å gjøre dataene håndterlige (Patton, 2002). Underveis i intervjuene skal elevene få mulighet til å fortelle egne livserfaringer. I bearbeidingsprosessen av datamaterialet skal informantenes fortellinger bli fortolket, noe som tilhører den hermeneutiske tradisjonen.

Med utgangspunkt i den hermeneutiske filosofi er det viktig å påpeke at intervjuene ikke lar seg kvantifisere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 73). Fortolkningen har en sentral plass, fordi den gjør at forskeren kan utdype og gi mening til kunnskapen som ble produsert i intervjuene. Forskerens tolkninger av intervjuenes rammer og hvordan den interpersonlige konteksten utspilte seg er viktige elementer som forklarer hvordan kunnskapen ble innhentet. Det informantene fortalte har

sitt utgangspunkt i forhåndsbestemte temaer og det er ikke gitt at informantene hadde pratet om dette dersom de ikke hadde akseptert å delta i forskningsprosjektet.

Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster og kvalitative forskere kan lære å analysere intervjuene sine som tekster (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 69). Begrepet tekst har en utvidet betydning, noe som kan forstås med at samtalen i intervjuene er gjenstand for utviklingen av teksten. Hermeneutikken muliggjør at forskeren kan fortolke teksten for deretter å finne en mening. Hensikten er at forskeren skal tillegge et dypere meningsinnhold utover det som ble oppfattet i intervjusituasjonen (Dalen, 2011). I forklaringen av hermeneutikken, så er det viktig å være bevisst på at forskeren er en del av den sosiale konteksten han forsker på.

4.1.2 Forskningsstrategi

Thagaard (2013) og Markula & Silk (2011) skriver om behovet for et vitenskapelig grunnlag i kvalitativ forskning, hvor de inkluderer flere aspekter som forskeren skal ta hensyn til. Gjennom å følge et vitenskapelig paradigme kan forskeren ivareta presisjonen i forskningsprosjektet, fordi forskeren bruker teoretiske begreper gjennom hele forskningsprosjektet og anvender disse innenfor de teoretiske rammene av prosjektet. Paradigme vil også føre til at forskeren velger egnede metoder for å innhente kunnskap som belyser problemstillingen. Et forskningsprosjekt skal gjennomføres innenfor et paradigme som sikrer at forskeren opptrer i tråd med overordnede tenkemåter som er kjent innenfor forskningsmiljøet (Markula & Silk, 2011, s. 25). Den subjektive forståelsen knyttes til eksisterende kunnskap og forskerens arbeid blir kvalitetssikret. Dette forhindrer at forskningen oppfattes som tilfeldig og forskeren opparbeider et bevisst forhold til hvordan informantene bidrar med kunnskap (Thagaard, 2013).

Chalmers (1995) hevder at paradigmet virker koordinerende og styrende, fordi det inneholder eksplisitte formulerende lover og teoretiske forutsetninger. For å kunne arbeide legitimt innenfor vitenskapen er det nødvendig at forskningsprosjektet følger retningslinjene og normene innenfor paradigmet. Dette skal fortelle forskeren hva som er viktig, legitimt og betydningsfullt i forskningsprosessen (Patton, 2002). I tvilstilfeller kan forskeren finne ut av hva paradigmet ønsker å innhente informasjon om og hvordan informasjonen skal bearbeides. Det kan oppstå problemer hvis forskeren ikke har kunnskap om paradigmet og hvilke metoder han skal bruke, eksempelvis at de ulike delene i oppgaven ikke samsvarer med hverandre.

4.1.3 Casestudie som paradigme

I følge Creswell (2007) undersøker casestudier en utfordring i en eller flere caser innenfor en bestemt kontekst. Problemstillingen er grunnfundamentet til casestudien og forskeren har ofte et

ønske om å forklare en eller flere caser. Casestudiene innhenter kunnskap om individer og grupper, blant annet for å belyse situasjoner i skolen (Patton, 2002, s. 447). I en enkelcasestudie fokuserer forskeren på et problem eller en interesse. Enkelcaser blir valgt for å illustrere en utfordring og forskeren må gi en detaljert beskrivelse av situasjonen for casen.

Enkelcasestudier fokuserer på casen i seg selv, fordi casen representerer en uvanlig eller unik situasjon (Stake, 1995). I dette forskningsprosjektet er elevenes motivasjon den unike situasjonen. Casestudier er en god tilnærming dersom forskeren har identifiserbare caser som utvikler en dybdeforståelse eller at casene brukes til sammenligning (Sparkes & Smith, 2014). Denne casestudien retter oppmerksomheten mot dybdeforståelse innenfor konteksten til idrettsfag.

4.1.4 Begrensninger til casestudier

Casestudier er bundet til tid eller sted og det er mulig å se etter situasjonsbetingede faktorer rundt casen (Creswell, 2007, s. 95). Det kan for eksempel innebære lærere, medelever eller foreldre, men det kan også omhandle læringsaktiviteter eller pensum i hvert enkelt fag. Silverman (2013) skriver at forskeren må identifisere casen. Med å velge en case må forskeren være rasjonell i sine avgjørelser med tanke på hensiktsmessig utvelgning og innhenting av informasjon som tilhører casen. Forskeren må være nøye i vurderingen av casen sin viktighet, slik at han reflekterer over hvilke presentasjoner som gir et best mulig bilde av casen.

Dette forskningsprosjektet er en enkelcasestudie og involverer flere intervjupersoner. Forskeren må være nøye med å fremstille hvem av intervjupersonene som sier hva og begrunne hvorfor utsagnene er relevante for casen. Casestudier inneholder detaljerte beskrivelser, fordi forskeren må forklare og fremstille konteksten hvor intervjuene ble gjennomført (Baxter & Jack, 2008). Forskeren må vurdere forholdet mellom kvaliteten på innholdet og mengden som skal inkluderes, slik at han ikke mister viktige elementer i fremstillingen.

Det eksisterer også kritikk mot bruken av casestudier. Flyvbjerg (2006) summerer kritikken i fem punkter som han kaller misforståelser. Misforståelsene handler om at casestudiene baserer seg på praktisk kunnskap, generalisering er en utfordring, casestudier brukes bare til å utvikle hypoteser, forskerens bias blir bekreftet og at det er vanskelig å oppsummere funnene i casestudiene.

4.2 Kvalitativ metode

Creswell (2007) skriver at forskeren må finne ut av hvilken metode som er praktisk gjennomførbar og som gir fullverdig informasjon til problemstillingen. På bakgrunn av hva som var reelt gjennomførbart i en masteroppgave og hvordan jeg kunne innhente best mulig

informasjon innenfor de rammene jeg har hatt til rådighet, så har jeg valgt å utforme problemstillingen som jeg gjorde. Retningslinjene førte videre til metodiske valg som det har blitt tatt hensyn til underveis i arbeidet med forskningsprosjektet.

Kvalitative forskningsmetoder brukes til systematisering av og gir innsikt i menneskelige uttrykk (NEM, 2009, s. 7). Språket betraktes som en dimensjon av menneskelige uttrykk, fordi dette er noe informantene formidler. Gjennom skrift og tale får forskeren mulighet til å innhente informasjon om forskningstemaet. En annen dimensjon med menneskelige uttrykk er den synlige atferden som forekommer i interaksjonen mellom mennesker. Kvalitative forskere er opptatt av å forstå hvorfor personer handler på den måten de gjør og hvordan de erfarer konteksten de tar del i.

4.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

I denne studien har det blitt gjennomført intervjuer av enkeltpersoner. Hensikten med intervju er å gi forskeren muligheten til å tre inn i informantens perspektiv (Patton, 2002, s. 341). Begge parter var meningsbærere og tilførte kunnskap om intervjutemaet. Informantene fikk selv bestemme hvor detaljert de ønsket å fortelle om deres opplevelser. I følge Sparkes & Smith (2014) er et grunnleggende prinsipp i intervjuene at informantene skal få mulighet til å svare med deres egne ord og forklare deres personlige perspektiver. Kvale & Brinkmann (2009) skriver at intervjuet er å anse som en samtale med meningsinnhold.

Forståelsen i intervjusituasjonen ble et viktig element for at interaksjonen mellom meg og informanten skulle være verdifull. Spørsmålene som stilles må være konkrete, slik at informanten forstår hva det spørres om (Patton, 2002, s. 360). Selv om forskeren har mulighet til å omformulere spørsmålet, så var det viktig å ha tenkt i gjennom og prøvd ut formuleringen av spørsmålene. Blant annet for å sikre effektivitet i intervjuet og at tiden utnyttes. Hensikten med et forskningsintervju er å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

4.2.2 Intervjuenes kontekst

I følge Thagaard (2013) innebærer kvalitativ forskning at tolkningsprosessene foregår i en bestemt kontekst og metoden kan gi mye informasjon om få forskningsobjekter. Problemstillingen setter føringer for konteksten til forskningen. Tolkningen har en sentral plass i kvalitativ forskning, fordi informantenes erfaringer og meninger om fenomenet frembringer nyttig kunnskap som forskeren kan bruke til å kaste lys over problemstillingen. Informantene skulle gi tykke beskrivelser av hvordan motivasjonen opplevdes. Tykke beskrivelser er forklaringer som informantene utdyper i intervjusituasjonen (Creswell, 2007; Markula & Silk, 2011).

Dataene springer ut fra feltarbeid og Thagaard (2013) skriver at forskeren må evne å veksle mellom nærhet og distanse. Forskere som velger intervju som metode utøver sitt feltarbeid i nær relasjon til informantene. Forskeren skal ha distanse til informantenes forklaringer, slik at han har en analytisk og objektiv holdning (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne studien har den nære relasjonen til informantene hatt betydning for resultatene, ettersom informantene har informasjon om fenomenet som studeres. Det er et viktig metodisk prinsipp at forskeren reflekterer over sin relasjon med de det forskes på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Jeg var bevisst på at mitt nære forhold til informantene ville prege datainnsamlingen. Derfor ble det viktig å vise sensitivitet og ta hensyn til informantenes integritet.

4.2.3 Forberedende fase: Intervjuguide, pilotintervju og lydopptak

Det finnes en rekke råd for hvordan forskeren skal gjennomføre et godt intervju (Kvale & Brinkmann, 2009; Patton, 2002; Thagaard, 2013). Litteraturen på området var et nyttig hjelpemiddel som jeg benyttet meg av i forkant av intervjuene. Tipsene gjorde at jeg stilte forberedt og at jeg hadde tanker om hvordan jeg skulle innhente informasjon for å belyse problemstillingen. Allikevel var jeg bevisst på at det kunne oppstå situasjoner som jeg ikke hadde reflektert over på forhånd.

Intervjuguide

Intervjuguiden skal gjøre at forskeren holder seg til intervjutemaet, at han bruker tiden hensiktsmessig og opptrer respektfullt ovenfor informantene (Creswell, 2007, s. 134). Spørsmålene i intervjuguiden må sees i relasjon til valget av problemstilling, se intervjuguiden i vedlegg [1]. Målet var at spørsmålene skulle hjelpe meg med å få svar på det jeg lurte på. Thagaard (2013) skriver at forskeren skal ta hensyn til oppbyggingen av spørsmålene i intervjuguiden. På bakgrunn av dette ble det stilt nøytrale spørsmål i begynnelsen og avslutningen av intervjuet. Hoveddelen inneholdt spørsmål som gikk i dybden på temaet. Spørsmålene ble forenklet og omformet til daglig tale. Intervjuguiden reflekterer metodevalget fordi den satte føringer for hva samtalen skulle omhandle og hvilke av elevenes opplevelser som skulle frembringes. Spørsmålene i intervjuguiden ble validert gjennom diskusjon med veileder og i praktisk utprøving gjennom pilotintervju. Dette for å kontrollere spørsmålene med hensyn til teori og metode.

Intervjuguiden fungerer som en sjekklister, slik at alle informantene får de samme hovedspørsmålene (Patton, 2002, s. 343). Spørsmålene skulle være kvalitetssikret, noe som blant annet innebar at informantene pratet mest mulig underveis i intervjuet. Intervjupersonene skulle

også få mulighet til å reflektere over temaene de ble spurt om. Et godt intervju kjennetegnes av at intervjueren hører sin egen stemme minst mulig når han hører på lydopptaket i etterkant av intervjuet (Thagaard, 2013). Intervjuguiden var et hjelpemiddel og den inneholdt semi-strukturerte spørsmål. For å få flyt i intervjuet er det en stor fordel at forskeren kjenner godt til intervjuguiden (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette begrunnes med at forskeren har mulighet til å avvike fra rekkefølgen på spørsmålene og heller stille spørsmålene når klimaet er riktig. Samtidig kan forskeren hente inn igjen intervjuet hvis det beveger seg utenfor forskningens formål.

Det er en nær sammenheng mellom intervjuguide med semi-strukturerte spørsmål og at intervjuene blir eksplorerende (Patton, 2002). Dette har sin bakgrunn i at intervjuguiden bare dekker et utvalgt område. Informantene skulle fortelle om deres opplevelser og erfaringer, slik at de kunne tilføre ulike synsvinkler til problemstillingen. Oppfølgingsspørsmålene og det informantene fortalte indikerer at intervjuene ble eksplorerende.

Pilotintervju

For å håndtere utfordringene tilknyttet intervjusituasjonen anbefales det at forskeren gjennomfører pilotintervju (Markula & Silk, 2011, s. 93). Hensikten er å sikre at intervjumaterialet blir best mulig, forskeren får testet sine intervjuferdigheter og han finner ut om intervjuguiden er godt utformet. Det ligger også mye læring i å lytte til opptak av egne intervjuer (Thagaard, 2013, s. 100). Forskeren får dermed tilbakemelding på hvordan spørsmålene ble stilt, hvordan han opptrådte og han kan opparbeide selvtillit til den fremtidige intervjusituasjonen. Pilotintervjuet skal i hovedsak forberede og kvalitetssikre forskerens rolle som intervjuer, før han går i gang med datainnsamlingen.

En fallgrube som kan oppstå i gjennomføringen av et intervju, er at forskeren blir fristet til å stille direkte forskningsspørsmål og ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er dette en av de vanligste feilene en uerfaren intervjuer gjør. I pilotintervjuene fokuserte jeg på å stille presise spørsmål som pilotinformanten forstod. Dette var en kunst som jeg måtte tenke nøye gjennom, slik at jeg utviklet mine ferdigheter i intervjusituasjonen. Samtidig var det nyttig å være bevisst på dette når jeg skulle inn i den ordentlige intervjusituasjonen. Hvis det ble stillhet i intervjuene, så skulle jeg bruke dette som en kilde til kunnskap. Jeg ønsket derfor ikke å avbryte pilotinformanten før det hadde gått en viss tid.

Pilotintervjuet dekker ikke alle elementene som jeg møtte i den ordentlige intervjusituasjonen. For eksempel opplevde jeg ikke spenningen og det samme intense fokuset i pilotintervjuet, som forekom i den reelle intervjusituasjonen. Pilotintervjuet ble gjennomført hjemme hos meg, i en

kontekst hvor jeg var trygg og det kan reises spørsmål til om det samme var tilfellet for pilotinformanten. Allikevel var pilotintervjuet nyttig, fordi det gav meg svar på noen av spørsmålene jeg lurte på. Jeg fikk kontrollert at lydopptakeren fungerte og at formuleringen av spørsmålene i intervjuguiden var forståelige. Pilotinformanten hadde flere opplevelser som kunne knyttes til hva som påvirket hans motivasjon i idrettsfagene. I tillegg fikk jeg bekreftet at inklusjonskriteriene for utvalget var relevant for å belyse problemstillingen, ettersom pilotinformanten var uteksaminert fra idrettsfag våren 2018.

Lydopptak

Bruken av lydopptak og datamaskiner har gjort gjenfortellingen av intervjuene enklere (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskeren får mulighet til å fokusere på intervjupersonene og deres reaksjoner, eksempelvis med å være en aktiv lytter og stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet.

Bruken av lydopptaker fører til at forskeren kan konsentrere seg om det intervjupersonene forteller (Thagaard, 2013). Forskeren kan også frigjøre seg fra manus. Bruken av lydopptak gjør at forskeren kan notere non-verbale uttrykksformer hos intervjupersonene (Sparkes & Smith, 2014).

For å unngå unødvendige tekniske feil i intervjusituasjonen, så var det viktig å bli godt kjent med lydopptakeren. Et grunnleggende element er at forskeren skal sikre god lyd kvalitet på lydopptakene, slik at det i ettertid blir enkelt å høre hva som ble sagt. Kvale & Brinkmann (2009) skriver at lydopptak kan brukes for å konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk.

Intervjuenes emne innebærer hva det blir pratet om, hvilke spørsmål som blir stilt og hvordan informantene svarer. Dynamikken innebærer hvordan ting blir sagt, for eksempel gestikulering underveis i samtalen.

4.2.4 Det kvalitative intervjuets styrker og svakheter

Et grunnleggende prinsipp i kvalitativ forskning er at forskeren anbefales å engasjere seg for temaet han forsker på. Hvis forskeren ikke interesserer seg for problemstillingen, så vil det være krevende å følge opp intervjusamtalen. Patton (2002) skriver at det å bruke intervju som metode kan føre til irrelevant informasjon. Forskeren må være nysgjerrig og spørrende, slik at han sitter igjen med mest mulig nyttig informasjon fra intervjuene. Et godt steg på veien er å være fokusert og engasjert underveis i samtalen, slik at forskeren kan følge opp spørsmålene og sikre kvalitet i datainnsamlingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132).

Kvale & Brinkmann (2009) skriver at god planlegging i forkant av datainnsamlingen fører til at forskeren står godt forberedt til å gjennomføre intervjuene og at han tar hensyn til ulike

påvirkninger underveis i prosessen. En gjennomtenkt planleggingsfase påvirker forskerens innstilling og forskeren kan unngå å undervurdere intervjusituasjonen. Det er viktig at forskeren er godt forberedt, ettersom intervjuet i stor grad avhenger av forskeren (Postholm & Jacobsen, 2018). For å unngå tilfeldigheter og at forskningen ble gjennomført på den måten jeg ønsket, så har jeg benyttet ulike anbefalinger om hvilke hjelpemidler jeg kan ta i bruk. Dette kan eksemplifiseres med intervjuguiden og pilotintervju.

I kvalitativ forskning er det ønskelig at forskeren redegjør for sine valg og fremgangsmåter, men samtidig må han ikke forklare prosjektet til den minste detalj. En ulempe er at forskeren gjør leseren av oppgaven lei (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 272). På den andre siden er det viktig å begrunne hvilke valg som har blitt tatt underveis i forskningsprosessen. Dette har blant annet betydning for troverdigheten til forskningsprosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Det å balansere disse to kriteriene har vært en reel utfordring jeg har stått ovenfor med å bruke kvalitativ metode, ettersom noen valg må begrunnes mer enn andre.

4.3 Metodologisk tilnærming – Tematisk analyse

Et forskningsprosjekt skal inneholde en metodologisk tilnærming som forskeren benytter i analyseringen av funnene. Formålet med å følge en metodologisk tilnærming er at forskeren konkretiserer fremgangsmåten i sitt prosjekt (Everett & Furseth, 2012, s. 138). Forskeren må være åpen om hvilke teoretiske antagelser som styrer forskningsarbeidet. I følge Clarke et al. (2015) innebærer dette blant annet rikelig med informasjon om bakgrunnen til problemstillingen og hvordan datainnsamlingen skal foregå. I tematisk analyse kan forskeren velge om han ønsker å bruke teori eller ikke. Dersom forskeren bestemmer seg for å benytte en teori i forkant av datainnsamlingen, så er det viktig at han velger et teoretisk rammeverk som samsvarer med problemstillingen og hensikten med forskningsprosjektet.

4.3.1 Forskningsdesign

Forskeren spiller en aktiv rolle og har ansvaret for at de ulike delene i designet samsvarer med hverandre. Det er forskeren som tar valgene for hvilken informasjon som fremstiller det beste bildet av konteksten (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse fokuserer på sammenhengen gjennom å først identifisere dataene for deretter å utvikle betydningsfulle kategorier. Forskeren kan forsterke utsagnene og informasjonen med å plassere disse innenfor forskjellige kategorier, slik at de gir mening til problemstillingen.

I intervjusituasjonen ble informasjonen uttrykt på ulike måter, ettersom elevene skulle formidle deres egne tanker om motivasjon. Forskeren kan teoretisere forskningstemaet, erfaringen og meningen på en rettferdig måte, fordi språket fungerer som meningsbærer og tillegger erfaringen en mening (Braun & Clarke, 2006, s. 85). Forskningsdesignet medfører enkelte utfordringer i fremstillingen av elevenes meninger og erfaringer om motivasjon. Eksempelvis kan noe informasjon ha gått tapt i transkriberingen, ettersom det var krevende å holde fokuset på samtalen og få med seg alt som foregikk i intervjuene.

4.3.2 Datainnsamling

Et ideelt nummer på utvalget avhenger av problemstillingen, teorien som brukes, valg av metode og praktiske overveielser. Clarke et al. (2015) anbefaler 6-15 informanter i en masteroppgave hvor tematisk analyse benyttes og intervju er metoden. Dataene skal beskrive detaljene og kompleksiteten av problemområdet, samtidig er det viktig å være klar over at antall informanter påvirker datainnsamlingen. Det ble viktig å ta hensyn til prinsippene om at det er tidkrevende å transkribere intervjuene, mengden rådata og ønsket om kvalitet istedenfor kvantitet.

Clarke et al. (2015) skriver om betydningen av et homogent utvalg i tematisk analyse. I dette forskningsprosjektet var det viktig å gjøre konteksten så lik som mulig for samtlige informanter. Med å holde konteksten konstant, så er det mulig å si noe konkret om elevenes egenopplevde motivasjon på den utvalgte skolen. Datainnsamlingen i kvalitativ metode kan gjennomføres med de ulike metodene observasjon, intervjuer, dokumenter og rapporter (Creswell, 2007). For å innhente utfyllende og oppklarende forståelser fra elevene, så ble intervju ansett som en egnet datainnsamlingsmetode i denne studien. En viktig faktor med å benytte intervju, var at elevene kunne utdype sine forklaringer til hvorfor de opplevde motivasjonen på den måten de gjorde i de ulike idrettsfagene.

4.3.3 Styrkene til tematisk analyse

Forskeren står fritt til å velge mellom teoretiske rammeverk eller om det i det hele tatt skal benyttes et teoretisk rammeverk i en tematisk analyse (Sparkes & Smith, 2014). Det er mulig for forskeren å benytte flere ulike teorier, men i fare for at dette hadde blitt uoversiktlig ble det tatt et valg om å binde den tematiske analysen opp til selvbestemmelsesteorien og idrettsfag. Funnene i datamaterialet gjorde det mulig å se sammenhenger mellom kategoriene i den tematiske analysen og aspektene i selvbestemmelsesteorien. En utdypende forklaring av deduktiv og induktiv tilnærming, samt hvordan jeg har benyttet meg av disse blir beskrevet i analysekapittelet. Jeg viser derfor til en kort forklaring av tilnærmingene i dette avsnittet. I en deduktiv tilnærming bestemmer

teorien på forhånd hva som er interessant i dataene, men i en induktiv tilnærming har ikke forskeren en konkret teori og det er dataene som styrer arbeidet (Johannessen et al., 2018).

Tematisk analyse egner seg godt til å belyse likheter og forskjeller, fordi forskeren kan trekke paralleller i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006; Sparkes & Smith, 2014). Med å benytte tematisk analyse som metode, så var det mulig å kategorisere funnene. Opprettelse av ulike kategorier gjorde det enklere å håndtere dataene på en hensiktsmessig måte, slik at budskapet i hver kategori ble tydelig. Tematisk analyse må relateres til temaer som finnes på tvers av datamaterialet (Braun & Clarke, 2012, s. 11). På den måten oppsummerer tematisk analyse viktige elementer i datamaterialet.

Bruken av tematisk analyse kan få uheldige konsekvenser dersom den ikke anvendes på hensiktsmessig måte. Tematisk analyse innebærer ikke en pakkeløsning, hvor forskeren skal følge en konkret plan for utformingen av oppgaven. Forskeren må ta beslutninger underveis i prosessen og være nøye med at de ulike delene passer sammen med forskningsdesignet (Postholm & Jacobsen, 2018). For eksempel må forskeren bruke relevant teori og metode som samsvarer med hverandre. Et grunnleggende prinsipp er at forskeren skal gjøre arbeidet gjennomsluttelig, slik at han bekrefter sammenhengene i det han foretar seg.

4.3.4 Svakheterne til tematisk analyse

Braun & Clarke (2006, s. 94) skriver om tre utfordringer i utarbeidelsen av tematisk analyse. En utfordring handler om at forskeren skal analysere dataene, slik at de støtter meningen i dataene. En annen utfordring er at temaene skal gå i dybden, hvilket innebærer at kodene skal springe ut fra det informantene fortalte. En tredje utfordring er at temaene ikke samsvarer med hverandre eller at temaene overlapper hverandre. På bakgrunn av disse utfordringene er det viktig at en tematisk analyse fanger majoriteten av dataene, slik at den gir verdifulle beskrivelser relatert til problemstillingen.

En tematisk analyse passer godt for en forsker som er i begynnerstadiet (Clarke et al., 2015, s. 246). Den metodiske tilnærmingen er fleksibel og det gjør at forskeren beslutter hva som fremstilles i oppgaven. Selv om forskeren får et større spillerom til å utarbeide oppgaven, så kan det medføre noen ulemper. Forskeren kan prioritere bort informasjon som hadde forsterket bildet av problemstillingen (Sparkes & Smith, 2014). Det kan også være uheldig at forskeren kategoriserer dataene, spesielt dersom de oppsatte kategoriene ikke samsvarer med innholdet i dataene og vice versa.

Forskeren må være i stand til å skille mellom hva som er latent og semantisk koding. Utydelig koding gjør leseren forvirret, eksempelvis at det blir vanskelig å forstå teksten og oppfatte viktige synspunkter. Det kan utvikle seg en svak sammenheng mellom temaene som brukes og språket til informantene (Sparkes & Smith, 2014). Eksplisitte forklaringer av hva som er latent koding, hvor forskeren indirekte analyserer det informantene har sagt, må derfor synliggjøres i teksten. På samme måte skal forskeren være tydelig med semantisk koding, noe han kan ivareta med å fremstille sitatet ordrett i teksten.

4.3.5 Casestudie og tematisk analyse

Forskeren anbefales å fokusere på få utfordringer, hvis han skal forstå kompleksiteten i casestudien (Creswell, 2007, s. 74). Fremstillingen av dataene kan ta utgangspunkt i kronologisk rekkefølge, for eksempel rekkefølgen på intervjuene eller kategoriene som utarbeides i analysen. En analytisk strategi er å identifisere utfordringene i casestudien, for deretter å undersøke fellestemaene som opprettes. Dette gjør at analysen tydeliggjør konteksten og forskeren utvikler en fullverdig oversikt av casen.

Casestudien skal inneholde en beskrivelse av konteksten og de ulike temaene skal presenteres (Creswell, 2007). Casestudien følges opp av en tematisk analyse, slik at forskeren er sikker på å få med viktig informasjon om kategoriene. Den tematiske analysen skal fange opp informasjon på tvers i studien (Patton, 2002, s. 297). Hensikten er å gi mening til casestudien. Casestudie og tematisk analyse ble benyttet i denne studien fordi dette er fleksible metoder og det er forskeren som bestemmer hvordan funnene skal fremstilles. Med å bruke casestudie har forskeren mulighet til å fordype seg og skaffe god innsikt i casen (Baxter & Jack, 2008).

Fordommene og tankene jeg hadde om casen skulle ikke påvirke informantene. Refleksivitet er en kompetanse og et forskerperspektiv som innebærer at forskeren evner å se betydningen av sin egen rolle (NEM, 2009, s. 17). Dette handler om min bevissthet omkring datainnsamlingen. Jeg forsøkte å se meg selv utenfra, slik at jeg kunne reflektere over og begrunne samhandlingen med deltakerne. Min opptreden i intervjusituasjonen la mye av grunnlaget for rådataene som kunne belyse casestudien.

4.3.6 Utvalgsstrategi

Strategisk utvalg er datainnsamlingsmetoden som brukes i denne studien. Thagaard (2013) skriver at strategisk utvalg handler om at forskeren får tak i informanter som har kvalifikasjoner til å besvare problemstillingen. I relasjon til forskningstemaet motivasjon, skulle elevene få mulighet til å sette ord på sine egne opplevelser. Forskningsprosjekter på mastergradsnivå møter noen

begrensninger, spesielt i form av hvor stort utvalg som inkluderes (Everett & Furseth, 2012, s. 133).

Utvalg av skole

Prosessen med å inkludere et hensiktsmessig utvalg, baserte seg på to forhold. På den ene siden skulle informasjonen fra datainnsamlingen ikke bli for overveldende. På den andre siden skulle jeg innhente nok informasjon for å belyse problemstillingen. Markula & Silk (2011) skriver at disse valgene handler om å finne det antatt beste metningspunktet for forskningsprosjektet. I forkant av rekrutteringsprosessen ble det bestemt at jeg ikke skulle ha kjennskap til elevene, noe som begrunnes med at elevene skulle få mulighet til å prate åpent om deres motivasjon i idrettsfagene til en fremmed person.

Når jeg fikk godkjent søknadene til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og Norges idrettshøgskoles (NIH) etiske komité, innhentet jeg en oversikt over hvilke skoler som tilbude utdanningsprogrammet idrettsfag på Østlandet. Kriteriet for den utvalgte skolen var at den tilbude de felles programfagene på idrettsfag og de valgfrie programfagene breddeidrett og toppidrett. Det var ikke nødvendig at skolen tilbude friluftsliv og lederutvikling fordi det er relativt få elever som har disse fagene, sammenlignet med breddeidrett og toppidrett (NOU 2018:15).

Etter å ha innhentet oversikt over skolene som tilbude utdanningsprogrammet idrettsfag på Østlandet, så stod jeg igjen med fire aktuelle skoler. Thagaard (2013) skriver om verdien av å bruke portvakter som åpner tilgangen til et miljø. Jeg tok kontakt med en av skolene hvor jeg hadde bekjentskaper, fordi jeg tenkte at dette økte sannsynligheten om å få tillatelse til å gjennomføre intervjuene. I arbeidet med metodekapittelet fant jeg ut at to av de fire skolene var uaktuelle, fordi jeg har arbeidet som lærer på disse skolene. Dette hadde ikke vært i overensstemmelse med tilnærmingen jeg ønsket. Jeg stod dermed igjen med to aktuelle skoler.

Gjennom å bruke kontaktnettverket mitt, fikk jeg e-posten og telefonnumrene til avdelingslederne på de to skolene. Jeg sendte e-post til begge skolene, men jeg fikk bare svar fra den ene skolen. Jeg valgte derfor å kun forholde meg til den skolen som viste initiativ. I tillegg ønsket jeg stabilitet i forskningsarbeidet og at jeg kunne utvikle et tillitsforhold til avdelingslederen og informantene. På daværende tidspunkt vurderte jeg dette som en fordel, fordi jeg kunne forholde meg til den ene skolen sine rammer og følge opp skolen på en god måte. Eksempelvis med å forholde meg til tidspunkter og at jeg gav nødvendig informasjon til de som hadde behov for dette. I denne prosessen sendte jeg et informasjonsskriv til avdelingslederen på skolen, se vedlegg [2].

Utvalg av elever

Elevenes opplevelser i de ulike idrettsfagene og hvordan fagene påvirket elevenes motivasjon var aktuelle forhold som skulle synliggjøres. Målet var å innhente funn som kunne diskuteres i relasjon til problemstillingen. Valget med å inkludere en skole gav føringer for hvor mange informanter som ble inkludert. Samtidig var ønsket å høre flere elever sine perspektiver. I diskusjon med veileder, ble vi enige om at åtte intervjuer førte til at jeg fikk nok stoff å bearbeide og at det ikke ble for tidkrevende med tanke på innleveringsfristen.

En annen retningslinje for studien innebar hvilke inklusjonskriterier informantene skulle oppfylle. Elevene skulle ha vært tilknyttet utdanningsprogrammet idrettsfag i tre år. Utvalget skulle ha gjennomført Vg1 og Vg2 tidligere og de skulle være elever på Vg3 skoleåret 2018-19, noe som vil si at informantene fylte 18 år i løpet av 2018. Sammenhengen mellom hva jeg skulle forske på og at elevene befant seg i denne aldersgruppen gjorde at elevene hadde myndighet til å bestemme over sin egen deltakelse, uten foreldre eller foresatte sin godkjennelse.

Det å være Vg3 elev bærer med seg en ekstra forpliktelse, med tanke på at samtlige fag har standpunktvurdering. Idrettsfagelevne deltar også mest sannsynlig i en eller flere idretter på fritiden. I tillegg kan det tenkes at enkelte av elevene bruker sin fritid på skole, jobb eller sosiale aktiviteter. Det var derfor et viktig utgangspunkt å ikke oppta for mye av tiden til elevene og tilrettelegge for at deltakelsen følte overkommelig. Dette kan også vise til kravet om at forskningen skal ta hensyn til intervjupersonenes integritet (Thagaard, 2013).

4.4 Analyse

I en tematisk analyse aksepteres det at forskeren har hatt innflytelse på fortolkningen og forskeren står fritt til å velge hvilke kategorier som skal presenteres (Joffe, 2012). Allikevel må forskeren være observant på sammenhengene i datamaterialet. Eksempelvis er det større sannsynlighet for at leserne av oppgaven stoler på forskerens arbeid, dersom forskeren viser at flere av informantene har pratet om de samme temaene i intervjuene.

4.4.1 Induktiv og deduktiv tilnærming

Dataanalysen sees i sammenheng med kategorisk samling, ettersom forskeren er ute etter å bruke eksempler fra dataene for å tydeliggjøre relevante meninger (Creswell, 2007, s. 163). Forskeren kan sette opp temaer i tabeller og figurer for å forsterke funnene som fremkommer i analysen. Det kan også være nyttig med denne fremstillingen, for å fremheve likheter og forskjeller mellom temaene. Casestudie passer godt når problemstillingen inneholder spørreordet hvordan eller

hvorfor (Baxter & Jack, 2008). Forskeren bestemmer hvordan budskapet skal uttrykkes i teksten, men et kriterium handler om at utsagnene og fortolkningen skal gi mening til problemstillingen.

I en tematisk analyse blir meningen forstått i den konteksten hvor den produseres (Clarke et al., 2015, s. 223). Ettersom forskeren jobber tett på dataene er det viktig å tydeliggjøre forskerens subjektive innvirkning i forskningsprosessen. Dette er ikke nødvendigvis et problem, men heller en mulighet for at forskeren kan begrunne sine funn. Forskeren kan fullt ut engasjere seg i prosessen, for eksempel gjennom å klassifisere dataene. Med å ta i bruk tematisk analyse kan forskeren velge hvilke data som skal inkluderes for å gi et best mulig bilde av forskningens kontekst.

Clarke et al. (2015, s. 225) skriver at en tematisk analyse muliggjør at forskeren kan ha på seg brillene til ulike teoretiske rammeverk, noe de betegner som deduktiv tilnærming. I denne oppgaven har jeg arbeidet ut fra en slik tilnærming, fordi jeg har undersøkt idrettsfagelevenes motivasjon i lys av selvbestemmelsesteorien. I analysen ble dataene konstruert på bakgrunn av elevenes opplevelser av sin egen motivasjon. Innholdet i kodene ble konstruert på bakgrunn av dataene. Dette synliggjøres gjennom at noen av kodene har teoretiske benevnelser, men at de fleste kodene springer ut fra språket som informantene brukte.

Selv om forskeren har en deduktiv tilnærming, så er det mulig å arbeide både deduktivt og induktivt i en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2012). Vekslingen mellom perspektivene, gjør at forskeren kan være åpen om sin posisjon i forskningsarbeidet. Eksempelvis kan en deduktiv holdning vise at forskeren arbeider innenfor et teoretisk rammeverk, men en induktiv holdning fremhever at oppgaven baserer seg på det informantene har fortalt. I følge Postholm & Jacobsen (2018) kan ikke forskeren være fullstendig deduktiv eller induktiv. Vekslingen mellom perspektivene stiller krav til at forskeren skal være tydelig på presentasjonsformen han bruker.

4.4.2 Analysering i seks faser

Analysen i en tematisk analyse blir konstruert på bakgrunn av data, forskerens teoretiske antagelser, kunnskap, forskerferdigheter og erfaringer (Clarke et al., 2015, s. 231). Analyseringen var en kompleks situasjon og det var flere faktorer som påvirket denne prosessen. De seks fasene i en tematisk analyse forklarer hvordan forskeren arbeider med de ulike delene i analysen (Braun & Clarke, 2006; Clarke et al., 2015). Det er viktig å understreke at fasene overlapper hverandre og at det til tider kan være vanskelig å sette tydelige skiller mellom dem.

Fase 1: Bli kjent med innholdet

For å bli kjent med hva informantene fortalte, så har jeg lyttet, lest og transkribert intervjuene. Jeg benyttet transkriberingsverktøyet «transcribe.wreally.com». Dette programmet hadde noen hurtigfunksjoner som effektiviserte transkriberingen. Eksempelvis kunne jeg forholde meg til å bare bruke tastaturet på datamaskinen og at jeg kunne sette inn tidsstempler med et enkelt tastetrykk. Jeg var nysgjerrig på det som ble fortalt og var oppmerksom på andre tilleggsfaktorer. I sammenheng med analysen tok jeg notater underveis. Notatene kan være verdifulle for å utvikle en helhetlig forståelse av temaet (Clarke et al., 2015). I denne prosessen var jeg observant på interessante synspunkter, meninger og temaer som belyste problemstillingen. I fase 1 arbeidet jeg ut fra en induktiv tilnærming, fordi jeg var opptatt av å forstå deltakernes perspektiv og bli kjent med funnene.

Det er essensielt at transkriberingen gjenforteller informasjonen på en slik måte at den er troverdig ut fra dens opprinnelse (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Jeg var bevisst på å få med tenkepauser, toneleie, latter og non-verbale uttrykksformer, noe jeg symboliserer med «[skarpe klammer]» og «..ehh..» i de transkriberte intervjuene. Etter at jeg hadde transkribert intervjuene, så skrev jeg de ut i papirform og leste gjennom. Dette gjorde jeg for å få bedre innsikt i hva som hadde blitt sagt i intervjuene og at jeg kunne dobbeltsjekke anonymiseringen. I etterkant av gjennomlesningen av hvert enkelt intervju, så skrev jeg et sammendrag på cirka en side. Sammendragene hadde som formål å få med seg essensen i hva intervjuet faktisk handlet om og ble skrevet uten bruk av teori.

Fase 2: Koding

Kodene er grunnlaget for temautviklingen, fordi det er i denne fasen at interessante temaer i relasjon til problemstillingen vil dukke opp. Braun & Clarke (2006) skiller mellom semantisk og latent koding. På lik linje med Braun & Clarke (2006) skriver også Graneheim & Lundman (2004) om hvordan forskeren skal forholde seg til semantisk og latent koding. Forskjellen er at Graneheim & Lundman (2004) bruker «manifest content» om semantisk koding og «latent content» om latent koding.

Semantisk koding er direkte sitater som belyser temakategorien og forskeren er ikke ute etter å fortolke det som har blitt sagt (Braun & Clarke, 2006). Semantisk koding brukes som fremstillinger i masteroppgaven for å vise troverdigheten i hva som har blitt formidlet i intervjuene. Latent koding innebærer at forskeren fortolker det informantene har sagt og tillegger dette en mening (Braun & Clarke, 2006). Dersom kodene ikke var tydelige, så benyttet jeg meg av latent koding. Clarke et al. (2015) skriver at latent koding er koder som blir utviklet på bakgrunn

av indirekte omtale i intervjuene, men at det er opp til forskeren å bestemme når han ønsker å bruke semantisk og latent koding. Latent koding er nyttig for å få frem hva informantene egentlig uttrykker, selv om de ikke bruker fagbegreper som eksempelvis tilhører selvbestemmelsesteorien. I følge Braun & Clarke (2006) blir latent koding koblet til en fortolkende fremstilling av teksten.

I fase 2 arbeidet jeg i hovedsak ut fra en induktiv tilnærming. Kodene ble opprettet på bakgrunn av det informantene fortalte og utsagnene ble deretter plassert i den koden som samsvarte med hva som hadde blitt sagt. I denne fasen av kodingsarbeidet samarbeidet jeg med veileder i to runder. Den første runden inneholdt opplæring i hvordan jeg skulle bruke det elektroniske dataprogrammet MAXQDA versjon 2018.1. Eksempelvis fikk jeg tips til hvordan jeg kunne opprette koder og hvor mye jeg skulle kode slik at jeg fikk med meg meningsinnholdet i det informantene fortalte. Vi ble enige om at jeg skulle kode et intervju på egenhånd for å bli kjent med programmet og at jeg økte forståelsen for hvilke utsagn som kunne plasseres i hvilke koder. I den andre runden tok vi utgangspunkt i det utarbeidede forslaget. Her vurderte vi de alternative kodene og om jeg hadde plassert utsagnene i hensiktsmessige koder.

De to diskusjonsrundene med veileder bidro til at jeg fikk flere perspektiver på kodingen og økt innsikt for hvordan jeg kunne behandle rådata. I etterkant av den første runden ble det tydelig at jeg var for detaljert i kodingen, noe som førte til at jeg ikke fikk med essensen i hva som faktisk ble uttrykt. Et tiltak var å forstå viktigheten av at de kodene jeg opprettet fikk med sammenhengen i hva det ble pratet om. Utsagnene kunne også bli plassert innenfor flere koder, for eksempel hvis informantene belyste flere av idrettsfagene i et og samme svar.

MAXQDA var nyttig for å organisere og analysere dataene. Eksempelvis var det enklere å få en helhetlig oversikt over kodene, slik at jeg fikk frem detaljene til hver enkelt kode og at jeg kunne se om flere av elevene hadde lignende opplevelser om hva som påvirket deres motivasjon. En fordel med MAXQDA var at programmet gjorde det enklere å revurdere og endre koder dersom jeg følte at kodene ikke gav mening, noe som ivaretok fleksibiliteten i kodefase. For å bedømme relevansen av kodingen skal forskeren bruke problemstillingen og konteksten til utsagnene for å styre kodingsarbeidet (Clarke et al., 2015). Det var ikke alltid like tydelig å plassere utsagnene innenfor de ulike kodene og det var enkelte utsagn som kunne plasseres i flere av kodene. I tvilstilfeller bestemte jeg meg for å kode utsagnet, slik at jeg ikke gikk glipp av det som ble fortalt. Etter den første behandlingen av rådataene fra de åtte intervjuene, så satt jeg igjen med 1665 «initial codes» fordelt på 121 koder. På bakgrunn av bearbeidingsprosessen ble antallet nedjustert til 1443 «initial codes» fordelt på 87 koder.

Fase 3: Søking etter temaer

I fase 3 opprettet jeg temaer for dataene. Temaene skulle være logiske med bakgrunn i datamaterialet og temaene skulle ha identifiserbare kjennetegn. Clarke et al. (2015) anbefaler tre temanivåer; overordnede temaer, subtemaer som fanger nyttige aspekter og temaer som går i detalj. Tematiske kategorier viser forholdet mellom kodene og potensielle temaer, dette er en nyttig teknikk for å forklare signifikansen i hvert enkelt tema og hvordan de ulike temanivåene er tilknyttet hverandre (Braun & Clarke, 2006; Clarke et al., 2015).

Det finnes også andre anbefalinger for hvordan forskeren kan søke etter temaer. Graneheim & Lundman (2004) skriver om tre eksempler hvor forskere kan søke etter temaer med å bruke tre, fire eller fem temanivåer. Min oppgave er organisert i tre temanivåer; 1) overordnede temaer, 2) subtemaer og 3) koder. I søkingen etter temaene arbeidet jeg i omvendt rekkefølge. Det vil si at jeg først søkte etter koder, for deretter å arbeide oppover i hierarkiet. Et viktig prinsipp i søkingen etter temaer var å opprette koder som oppsummerte hva informantene formidlet i intervjuene. Fase 3 kjennetegnes av både induktiv og deduktiv tilnærming. Jeg vekslet mellom å arbeide ut fra perspektivene i selvbestemmelsesteorien, samtidig som jeg arbeidet ut fra kodene som var konstruert på bakgrunn av intervjuene.

Fase 4: Undersøke temaer

Når forskeren skal vurdere relevansen av temaene, så skriver Clarke et al. (2015) om to prioriteringer. Den første prioriteringen handler om å vurdere hvordan temaene passer sammen med de kodede dataene. Den andre prioriteringen handler om å gjøre en siste sjekk av dataene, slik at det er mulig å se kodene og dataene i relasjon til hverandre. Jeg kontrollerte sammenhengen mellom dataene og temaene med formål om at disse skulle være tilknyttet hverandre. Med å undersøke temaene i samarbeid med veileder, fant vi ut at noen av kodene hadde varierende kvalitet. Braun & Clarke (2006) skriver at kodene styrker sin kvalitet, dersom forskeren har tilstrekkelig med data innenfor hver kode. Noen koder var relevante og kunne brukes til å utvikle temaer. Andre koder var ikke tilstrekkelige og disse ble enten fjernet eller flyttet til en annen kode.

Fase 4 handler om at forskeren skal danne seg et bilde av kodingen, hvilket innebærer å vurdere om arbeidet i fase 1 og fase 2 har blitt utført på en god måte og om dette har en sammenheng (Braun & Clarke, 2006). Kodingen som ble gjennomført i fase 1 og 2, bar preg av induktiv tilnærming. Men for å få et overordnet perspektiv på kodingen, så hadde jeg en deduktiv tilnærming i fase 4. Dette for å vurdere om kodene kunne knyttes til temaene i selvbestemmelsesteorien eller om kodene skulle bli stående med bakgrunn i sin egen opprinnelse.

For å undersøke om temaene var relevante, så fikk jeg nyttig hjelp av veileder. Hun stilte kritiske spørsmål til hvordan og hvorfor jeg hadde kommet frem til de ulike kodene. I følge Everett & Furseth (2012) kan denne rollen til veilederen betegnes som djevelens advokat. Et annet viktig aspekt i fase 4, var at temaene skulle basere seg på de første dataene som ble utviklet og fange konturene av disse (Braun & Clarke, 2006). På den andre siden var jeg observant på at noen av kodene måtte endres, slik at de ble forståelige. Når omgjøringen av kodene innebar minimale endringer og at dette ikke førte til økt forståelse, så begynte jeg på fase 5.

Fase 5: Definere og gi navn til temaene

Når oversikten over temaene er utarbeidet, så skal forskeren utdype hvert enkelt tema og skrive resultatene (Clarke et al., 2015, s. 240). Jeg valgte å fremstille dataene i en skjematisk oversikt, for så å beskrive hvert enkelt tema. Hensikten var å synliggjøre hva og hvorfor temaene var interessante, samt en bevisstgjøring om temaenes innhold. I tillegg skulle beskrivelsene gjøre analysen oversiktlig og at jeg kunne danne meg et bilde av temaene. Clarke et al. (2015) anbefaler at forskeren sitter igjen med maks seks ulike temaer. Forskeren må også være nøye på rekkefølgen i presentasjonen av temaene, slik at det er mulig å argumentere for sammenhengen mellom temaene. Jeg valgte å ha tre overordnede temaer fordi disse synliggjorde hva jeg hadde oppdaget i resultatene, mulighetene for å sammenfatte temaene og for å få frem hva som var relevant å inkludere i oppgaven. Arbeidet i fase 5 kjennetegnes av deduktiv og induktiv tilnærming. Defineringen og navnene til temaene ble utarbeidet i relasjon til selvbestemmelsesteorien, men noen av temaene ble navngitt på bakgrunn av deres egen opprinnelse.

Det var ikke alle temaene som var like oversiktlige og jeg lagde derfor subtemaer. Braun & Clarke (2006) skriver at subtemaene er verdifulle for å lage struktur til et komplekst tema. Det er forskeren som avgjør hvilke temaer som fungerer beskrivende for problemstillingen, men det kan være nyttig å tenke på at gode temanavn fanger essensen til hvert tema og at de fungerer som viktige synspunkter til problemstillingen (Braun & Clarke, 2006). Temaene skulle være oppklarende, men jeg vurderte også hvordan temaene kunne sees i relasjon til hverandre. Resultatkapittelet inneholder en skjematisk fremstilling av funnene hvor jeg synliggjør sammenhengen mellom hvordan kodene, subtemaene og de overordnede temaene danner grunnlag for hverandre.

Fase 6: Skrive oppgaven

Analysen og skriveingen overlapper hverandre. Når forskeren begynner analysen, så begynner også skriveingen. Den analytiske skriveingen inkluderer to elementer, for det første skal utdragene fra

dataene presenteres og for det andre skal forskerens kommentarer til analysen presenteres (Clarke et al., 2015). Forskeren kan underbygge argumentene med å vise til eksempler fra dataene, noe som bekrefter at han har benyttet induktiv tilnærming. Det er også viktig å understreke at forskningsprosjektet baserer seg på selvbestemmelsesteorien som teoretisk rammeverk og skrivingen av oppgaven blir tidvis preget av deduktiv tilnærming.

Dataene kan bli brukt både illustrativt og analytisk (Braun & Clarke, 2006). Illustrativt vil si at forskeren tillegger dataene en mening. Analytisk vil si at informantene kommenterer direkte på temaene eller kodene. Forskeren må ta en avveining om han skal diskutere resultatene i relasjon til eksisterende litteratur eller om han skal presentere resultatene uten referanser etterfulgt av en diskusjon (Braun & Clarke, 2006). I denne studien presenteres resultatene først, deretter diskuteres resultatene i diskusjonskapittelet. Tematisk analyse med en deduktiv fremgangsmåte anbefaler at forskeren diskuterer dataene i relasjon til eksisterende litteratur (Clarke et al., 2015).

4.5 Reliabilitet og validitet

I henhold til kriteriene for vurdering av forskningsprosjekter, så brukes begrepene reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om at forskeren skal gjøre rede for hvordan data utvikles (Thagaard, 2013, s. 194). Validitet dreier seg om metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Forskeren skal synliggjøre hvordan forskningsprosjektet har blitt gjennomført og det er viktig å vise hvilke fremgangsmåter forskeren har benyttet. Det skal være mulig å vurdere om forskningsprosjektet har blitt gjennomført på sine egne premisser og om det har blitt gjennomført på en god måte eller ikke (Postholm & Jacobsen, 2018).

Postholm & Jacobsen (2018) viser til Guba (1981) og at han har erstattet begrepene reliabilitet og validitet med andre begreper, fordi han mener at reliabilitet og validitet hører til kvantitativ forskning. Kvalitative forskere anbefales å bruke *kredibilitet* («credibility») i stedet for indre validitet, erstatte *overførbarhet* («transferability») med ytre validitet. *Pålitelighet* («dependability») og *bekreftbarhet* («confirmability») er mer hensiktsmessig å benytte enn reliabilitet. Andre begreper enn reliabilitet og validitet er bedre egnet i kvalitative metoder, fordi forskningen har blitt gjennomført på bakgrunn av andre premisser (Creswell, 2007; Markula & Silk, 2011).

Alle begrepene som er listet opp i forbindelse med reliabilitet og validitet, inngår som kriterier i en studies samlede *troverdighet* («trustworthiness») (Postholm & Jacobsen, 2018). Selv om begrepene til dels kan sees i sammenheng, så er det nyttig å skille mellom dem. Et ytterligere begrep som Thagaard (2013) hevder er viktig i kvalitativ forskning er begrepet *gjennomsliktighet*

(«transparency»). Jeg plasserer kriteriene som har hatt betydning for denne studien innenfor rammen til begrepene gyldighet og troverdighet.

4.5.1 Forskningsprosjektets gyldighet

Validitet og *gyldighet* er beslektede begreper, fordi gyldigheten skal kontrollere om forskerens fortolkninger og resultater representerer den virkeligheten forskeren har studert (Postholm & Jacobsen, 2011; Thagaard, 2013). Sett i lys av problemstillingen, så kan jeg begrunne gyldigheten til forskningsprosjektet. Gyldigheten i denne studien bekrefter at elevene opplever sin motivasjon på den måten de gjør. Lake et al. (2008) skriver at kvalitativ forskning kan brukes til å få fatt i folks levde erfaringer. I prosjektet har jeg hentet inn data som sier noe om elevenes erfaringer, forståelser og opplevelser med å være elever på idrettsfag. Selv om jeg har fortolket det elevene har fortalt, så kan gyldigheten vise til at fortolkningene tar utgangspunkt i elevenes subjektive erfaringer. Dataene sier noe om innenfra-perspektivet til deltakerne (Thagaard, 2013).

Kredibiliteten skal tydeliggjøre hva slags personlig informasjon som kan ha påvirket resultatene (Kvale & Brinkmann, 2009; Patton, 2002). Dette gjelder både intervjueren, men også utvalgsriterier i henhold til informantene. Jeg har utdypet min praktiske og teoretiske ballast innenfor forskningskonteksten og gitt informasjon om hvilke utfordringer dette medførte. Rekrutteringen av informanter er nøye beskrevet, eksempelvis med utvalgsriteriene og strategisk utvelging. Min erfaring innenfor konteksten har sannsynligvis påvirket kredibiliteten og håndteringen av data. I kvalitativ forskning er ofte mennesket instrumentet i datainnsamlingen og det stiller krav til at forskeren reflekterer over, håndterer og rapporterer potensielle avvik og feil (Patton, 2002).

Når det gjelder *overførbarheten* i forskningsprosjektet, så har jeg vært tydelig på at utvalget kun er hentet fra en og samme skole. Studien har ikke tilfeldig utvelging og Thagaard (2013) påpeker at slike studier ikke kan trekke entydige konklusjoner om at funnene er representative for andre enn de som deltok. Forskningsprosjektet mitt går i dybden på temaet og ikke i bredden, noe som fører til at det kan reises spørsmål om generaliseringen av studien. I kvalitative studier er det fortolkningen som gir grunnlag for overførbarhet og forskeren kan anta at prosjektet er gyldig i andre sammenhenger (Sparkes & Smith, 2014).

4.5.2 Hvordan har jeg sikret troverdigheten i studien?

I arbeidet med kvalitative studier handler *troverdighet* om at forskeren skal være åpen om de mulighetene og begrensningene som har oppstått underveis i forskningsprosjektet. Det innebærer at leserne skal kunne få innsyn i forskerens valg og at han ikke har manipulert dataene (Patton,

2002). Leserne vil da få mulighet til å vurdere potensielle avvik og feil som har oppstått i forskningsarbeidet. For å sikre troverdighet i forskningsprosessen har jeg reflektert omkring hendelsene som har påvirket forskningsprosjektet og forklart hvordan jeg har kommet frem til resultatene. Troverdigheten brukes til å vurdere kvaliteten av kvalitative forskningsprosjekter (Sparkes & Smith, 2014).

Et steg på veien mot å forhindre tvil omkring troverdigheten i studien, har vært å følge casestudie som paradigme og tematisk analyse som metodologisk tilnærming. Her har jeg reflektert over hvilke muligheter og begrensninger disse tilnærmingene medfører. Patton (2002) skriver at forskeren skal vise til kilder som støtter og kritiserer den metodologiske tilnærmingen. Jeg har vært eksplisitt i redegjørelsen for prosedyrene, hvor jeg har skrevet åpent om fremgangsmåten og datainnsamlingen. Det finnes ikke fasitsvar for hvordan forskeren kan sikre troverdigheten i samtlige forskningsprosjekter, men et godt steg på veien er å bruke det språket som passer best til å beskrive prosessen og prosedyrene i prosjektet (Patton, 2002).

De analysene og tolkningene som forskeren har foretatt seg, reletares til *bekreftbarhet*. Forskeren må være nøye med grunnlaget for analysen og tolkningene i datamaterialet, slik at forskeren forklarer sammenhengen mellom beskrivelsene og tolkningene som gjøres (Postholm & Jacobsen, 2018). Transkriberingen hvor jeg har omformet talespråk til skriftspråk, for deretter å utvikle kategorier fra datainnsamlingen, har hatt betydning for bekreftbarheten i forskningsprosjektet. Det kan blant annet forstås med at kategoriene er reelle på bakgrunn av det informantene fortalte. Sammenhengen mellom transkribering og kategorisering blir uttrykt på to måter i prosjektet, både som direkte sitater fra informantene og at jeg har fortolket det informantene har sagt.

Gjennomsiktighet handler om at forskeren forklarer hvordan analysen gir grunnlag for studiens konklusjoner (Thagaard, 2013). Det skal være mulig å få innsyn i hvordan prosjektet har blitt utført, noe jeg eksempelvis har gjort med å forklare hvilke valg jeg har tatt underveis i arbeidet. For å ivareta gjennomsiktigheten, så blir forskningsprosessen sammenlignet med det å holde orden på et regnskap (de Kleijn & Van Leeuwen, 2018). Hensikten er at det skal være mulig å etterse resultatene og vurdere hvordan forskeren har utført prosedyren. Silverman (2013) skriver at gjennomsiktighet er viktig for å få frem sannheten. Dette gir grunnlag for at leserne får mulighet til å vurdere om de stoler på forskningen og om forskeren har tatt hensiktsmessige beslutninger. I følge de Kleijn & Van Leeuwen (2018) så skal noen beslutninger forklares mer detaljert enn andre. Eksempelvis var det nødvendig å gi en detaljert forklaring av hvordan jeg gikk frem for å rekruttere informanter til forskningsprosjektet.

Pålitelighet gir informasjon om forskningsprosjektets repliserbarhet. Det innebærer at en annen forsker skal kunne bruke de samme metodene for å komme frem til samme resultat som meg. Påliteligheten skal dokumentere metodene som har blitt brukt og logikken i utarbeidelsen av resultatene og konklusjonen (Markula & Silk, 2011). Oppbyggingen av prosjektet kan eksemplifiseres med intervjuguiden, relasjonen til informantene og forskningens kontekst. Utarbeidelsen av intervjuguiden ble diskutert i samarbeid med veileder og ble validert gjennom pilotintervju. Etersom dataene er hentet inn i nærhet til informantene, har jeg valgt å skrive detaljert om relasjonen til informantene og konteksten for studien.

4.6 Etiske refleksjoner

Utarbeidelsen av et forskningsprosjekt stiller krav til etiske hensyn som forskeren burde ta stilling til. Forskingen skal ha et mål og den skal tjene vitenskapelige og menneskelige interesser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80). Forskere skal tenke på hvordan forskningsprosjektet bidrar med kunnskap som er tjenlig for samfunnet. Dette bringer med seg et etisk og moralsk ansvar. Eksempelvis viser Kvale & Brinkmann (2009, s. 81) til syv forskningsstadier som er viktige med utgangspunkt i etiske problemstillinger.

Faglitteraturen på etikkområdet viser likheter i hvilke etiske hensyn som skal ivaretas. De nasjonale forskningsetiske komitéer, forkortet NESH (2014), har utviklet 14 prinsipper som sikrer at forskningen foregår på en etisk forsvarlig måte. For å ivareta etiske dilemmaer i forskningsprosjektet forsøkte jeg å følge retningslinjene til NESH. Etersom dette er mange prinsipper å ta hensyn til, ønsker jeg å trekke frem tre retningslinjer som var sentrale i prosessen; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet. De tre retningslinjene var gjennomgående i mitt arbeid, ettersom jeg skulle ivareta informantenes anonymitet. Flere kilder viser til at disse tre retningslinjene er viktige for å opptre profesjonelt med tanke på personvern og personopplysninger (Everett & Furseth, 2012; Markula & Silk, 2011; NESH, 2014; Thagaard, 2013).

4.6.1 Min forforståelse og forskerrolle

Intervjuere anbefales å utvikle en intervjustil som de føler seg fortrolige med og som passer til deres væremåte. I følge Kvale & Brinkmann (2009, s. 176) har en dyktig intervjuer tilstrekkelig kunnskap om intervjuemnet og han er flink til å forstå menneskelig interaksjon.

Min forforståelse

Utdanningsprogrammet idrettsfag trigget min nysgjerrighet og påvirket i stor grad mitt valg av studieretning med å søke studentplass ved Norges idrettshøgskole. I etterkant av bachelorgraden har jeg de siste fem årene undervist elever på utdanningsprogrammet, hvorav de to siste årene har blitt kombinert med å studere mastergrad. Jeg har opparbeidet meg god forståelse for de ulike idrettsfagene, men praktiseringen av lærerrollen har påvirket mitt syn på undervisningen fra lærerens ståsted. Postholm & Jacobsen (2018, s. 142) hevder at forskere med erfaring fra feltet som blir studert, klarer å få raskere innsikt i det som studeres enn en person som ikke har erfaring i feltet. Arbeidet som lærer har gitt meg verdifulle erfaringer gjennom å forstå og utøve menneskelig interaksjon med utvalget i aldersgruppen som jeg innhentet informasjon fra.

Forskerrollen

Underveis i intervjuene påvirket jeg informantene gjennom det Kvale & Brinkmann (2009) omtaler som et asymmetrisk maktforhold. Det er jeg som har foretatt valget om motivasjonsteori og dette har hatt innflytelse på intervjuguiden. På den andre siden var det informantene som skulle prate om deres motivasjonskvaliteter i de ulike idrettsfagene. Det asymmetriske maktforholdet vekslet underveis i forskningsprosjektet, men som forsker hadde jeg stor innflytelse på arbeidet.

Det er viktig at forskeren har en nøytral holdning til det informantene forteller (Patton, 2002, s. 365). Min nøytrale holdning innebar bevissthet omkring hvilke reaksjoner jeg formidlet. For eksempel skulle jeg ikke bli overrasket, provosert eller trist. Informantene hadde noe kunnskap om motivasjon og dette ble synlig i de situasjonene hvor informantene skulle forklare hva motivasjon var for dem. For å forhindre misforståelser eller andre uheldige situasjoner, så kunne informantene stille meg spørsmål dersom det var noe de oppfattet som uklart med spørsmålene.

4.6.2 Spesielle etiske utfordringer i mitt arbeid

Mitt arbeid ble gjennomført innenfor en skolekontekst, hvor elevene var intervjupersoner. Elevene kan assosiere forskeren med en kategori som de har kjennskap til fra før, noe som gjør at de tilbakeholder informasjon (Thagaard, 2013, s. 113). Utfordringen for meg ble å skape et tillitsforhold som gjorde at elevene turte å uttrykke sine meninger om deres motivasjon. Jeg var tydelig på at informasjonen intervjupersonene gav meg, ikke kunne spores tilbake til dem, jmf. prinsippet om konfidensialitet. Dette kunne være betryggende for intervjupersonene, eksempelvis med at deres meninger ikke hindret fremtidige vurderinger i idrettsfagene.

I intervjusituasjonen beskrev informantene sitt forhold til tredjepersoner, som i denne studien var lærere, medelever, foreldre og søsken. Opplysningene om medelevene handlet om medelevenes innflytelse på informantens motivasjon. Kommentarer om læreren innebar blant annet lærerens arbeidsmetoder, undervisningsstil eller kunnskap. Forholdet til foreldrene og søsken var også noe enkelte av intervjupersonene kommenterte, ettersom de er i daglig kontakt med informantene.

Forskere innenfor kvalitative studier blir oppfattet som situerte forskere (Markula & Silk, 2011, s. 4). Det innebærer at forskeren har med seg en ballast og forforståelse inn i forskningsprosjektet. Patton (2002) skriver at ballasten har innflytelse på forskeren, fordi resultatene påvirkes av forskerens bakgrunn. Jeg kan derfor ikke si at resultatene i denne studien er uavhengig av min opptreden, men resultatene må forstås som en konsekvens av at jeg har vært tilstede underveis i datainnsamlingen. Selv med et ønske om å ikke ha fordommer, så var fordommene til stede i underbevisstheten, både i intervjusituasjonen og i skrivefasen.

4.6.3 Hvordan håndterte jeg de etiske utfordringene?

Jeg ønsket å tilrettelegge for best mulig rammer rundt intervjuene. I følge Creswell (2007) er det fordelaktig at intervjuet utføres på et komfortabelt sted som er fritt for distraksjoner. Jeg fant ut at det tryggeste stedet å gjennomføre intervjuene var på skolen til elevene. Det har sin forklaring i at elevene var kjent på skolen og med omgivelsene. På skolen fikk jeg tilgang til et grupperom, som gjorde at samtalen foregikk i rolige omgivelser. En av fordelene med dette var at lydopptakeren ikke ble påvirket av støy og jeg kunne dermed oppnå god lyd kvalitet på lydfilene.

Thagaard (2013) skriver at forskeren og intervjupersonene opparbeider et åpent tillitsforhold og at dette kan føre til problemer i ettertid. Som forsker var jeg interessert i å innhente data som kunne besvare problemstillingen. I ettertid av forskningsprosjektet var jeg observant på at intervjupersonene kunne sitte igjen med en tomhetsfølelse. Intervjupersonene kunne føle seg blottlagt. Jeg var bevisst på at det å prate åpent om et tema til en fremmed forsker kunne være ubehagelig. For å forhindre dette, så var jeg tydelig på hva som var målet med studien.

Forskningsprosjektet hadde til hensikt å belyse problemstillingen, men samtidig skulle ikke intervjupersonene føle at de ble utnyttet på noen som helst måte. Misforståelser og korte svar ble håndtert med utfyllende og oppklarende spørsmål, som finnes i slutten av intervjuguiden.

Deltakerne i prosjektet mottok et dokument om informert samtykke, se vedlegg [3]. Skrivet omhandlet hvilke plikter og rettigheter elevene hadde når de samtykket til deltakelse. Samtykket var frivillig, uttrykkelig og informert. Informert samtykke innebærer at full informasjon er gitt og forstått, det er frivillig å delta i forskningsprosjektet og deltakerne kan trekke seg når som helst

(Lake et al., 2008; Markula & Silk, 2011). Informert samtykke er en avtale som sier noe om hva, hvordan og hvorfor forskningsprosjektet skal gjennomføres. Dokumentet fungerte som trygghet for intervjupersonene og meg, fordi det gjorde at vi visste hvilke føringer vi skulle forholde oss til. Jeg brukte også tid i forkant av hvert intervju til å gjennomgå informert samtykke med informantene. Når informantene godtok erklæringen, så signerte de dokumentet og returnerte det til meg.

4.6.4 Kontakt med NSD og NIHs etiske komité

For å kunne gjennomføre forskningsprosjektet, så har jeg vært i kontakt med Norsk Senter for forskningsdata (NSD) og Norges idrettshøgskoles (NIH) etiske komité. Disse behandlet etiske implikasjoner tilknyttet studien. NSD sørger for at forskere gjennomfører sin forskning i tråd med retningslinjene for personvern. NSD (2018) skriver at de er et nasjonalt arkiv som oppbevarer forskningsdata. De tilrettelegger og formidler data til forskningsmiljøer, i tillegg til å utarbeide teknologiske løsninger. Målet til NSD er å gi forskere tilgang til data uten store juridiske, praktiske og økonomiske hindringer. I vedlegg [4] viser jeg til kontakten med NSD.

NIHs etiske komité (2018) er tilknyttet den institusjonen jeg tilhører og komitéen vurderer om forskningsprosjekter på mennesker som faller utenfor helseforskningsloven er planlagt i henhold til forskningsetiske normer. Forskningsprosjektet mitt var fremleggingspliktig for NIHs etiske komité på bakgrunn av to grunner. For det første havnet forskningsprosjektet utenfor helseforskningsloven. For det andre krevde prosjektet at jeg behandlet sensitive person- og helseopplysninger. Godkjennelsen fra NIH foreligger i vedlegg [5].

5. Resultater

I dette kapitlet skal jeg begynne med å redegjøre for hvordan rekrutteringsprosessen ble gjennomført. Deretter skal jeg presentere en skjematisk oversikt som illustrerer forholdet mellom koder, subtemaer og overordnede temaer. Til slutt i kapitlet skal jeg fremstille hvordan temaene og subtemaene har utspring i kodene, blant annet med å sitere noen av informantenes utsagn.

5.1 *Deltakere*

Rekrutteringsprosessen var viktig fordi informantene dannet grunnlaget for resultatene. Med intensjon om at intervjuet skulle oppleves som overkommelig og ikke for intenst, så ble det bestemt at intervjuet skulle vare i cirka 1 time. Føringerne som jeg har nevnt tidligere muliggjorde at jeg fikk lov til å gjennomføre intervjuene i elevenes skoletid, noe som ble avtalt med avdelingsleder på skolen. Rekrutteringsprosessen foregikk med en presentasjon av innholdet i prosjektet, hvor avdelingslederen var behjelpelig med å finne tidspunkt og klasserom hvor jeg presenterte prosjektet for elevene.

Elevene som ønsket å delta skrev seg opp på en liste i etterkant av presentasjonen. Her noterte de kontaktinformasjon og hvilket valgfrie programfag de hadde. De elevene som ikke oppfylte inklusjonskriteriene forstod dette selv, noe som bekreftet at jeg var tydelig på utvalgs-kriteriene. Kriteriene innebar at elevene skulle ha forskjellige valgfrie programfag i toppidrett og breddeidrett. Informantene skulle ha ulike kjønn, hvor de ble rekruttert med 50/50 fordeling av gutter og jenter. Kriteriet om kjønn tar utgangspunkt i statistikken til SSB (2018) som viser at 42 prosent av elevene på idrettsfag i 2018 var jenter. Elevene skulle i tillegg følge et ordinært utdanningsløp på utdanningsprogrammet idrettsfag, slik at de belyste seks idrettsfag.

Det var totalt 20 elever som meldte sin interesse og dette var en god oppslutning med tanke på at prosjektet ble presentert for to klasser, hvor 40 elever var potensielle deltakere. I utvelgingsprosessen så var det fem jenter som meldte seg. Tre av jentene hadde ulike fordypningsaktiviteter innenfor det valgfrie programfaget og disse ble inkludert. To av jentene hadde «bredde ball» og den tredje jenta hadde «toppidrett håndball». De to siste jentene hadde «toppidrett individuell». Jeg noterte navnene deres på to ulike lapper og trakk et av navnene. Denne jenta ble inkludert.

Utvelgingen av guttene var mer komplisert. Det var to av guttene som ikke noterte hvilket valgfrie programfag de hadde og disse ble ekskludert. Det var kun en gutt som hadde «bredde helse» og

han ble inkludert. På «bredde ball», så var det tre gutter som meldte sin interesse. Jeg gjennomførte samme prosedyre på guttene som på jentene. Jeg noterte de tre navnene til guttene som hadde «bredde ball» på tre lapper og trakk en av lappene. Denne gutten ble inkludert. I toppidrett var det ni aktuelle elever fordelt på fordypningsaktivitetene fotball, håndball og innebandy. Jeg noterte de ni navnene og trakk to lapper.

For å få tillatelse til å benytte informantene på de tidspunktene hvor intervjuene skulle foregå, så måtte kontaktlæreren godkjenne om elevene fikk lov til å være borte fra den ordinære undervisningen. Jeg fikk beskjed om at to av guttene med det valgfrie programfaget toppidrett ikke kunne delta. Begrunnelsen var elevenes situasjon i fagene som lå parallelt med tidspunktene for intervjuene. Jeg gjennomførte derfor en runde til med trekking av guttene som hadde toppidrett, som nå bestod av syv navn fordelt på syv lapper. De to elevene som jeg trakk fikk jeg lov til å benytte og ble dermed inkludert. Guttene med toppidrett hadde fordypningsaktivitetene håndball og fotball.

Tabell 2: Fordeling av informanter på bakgrunn av inklusjonskriteriene; kjønn, valgfritt programfag og fordypningsaktivitet.

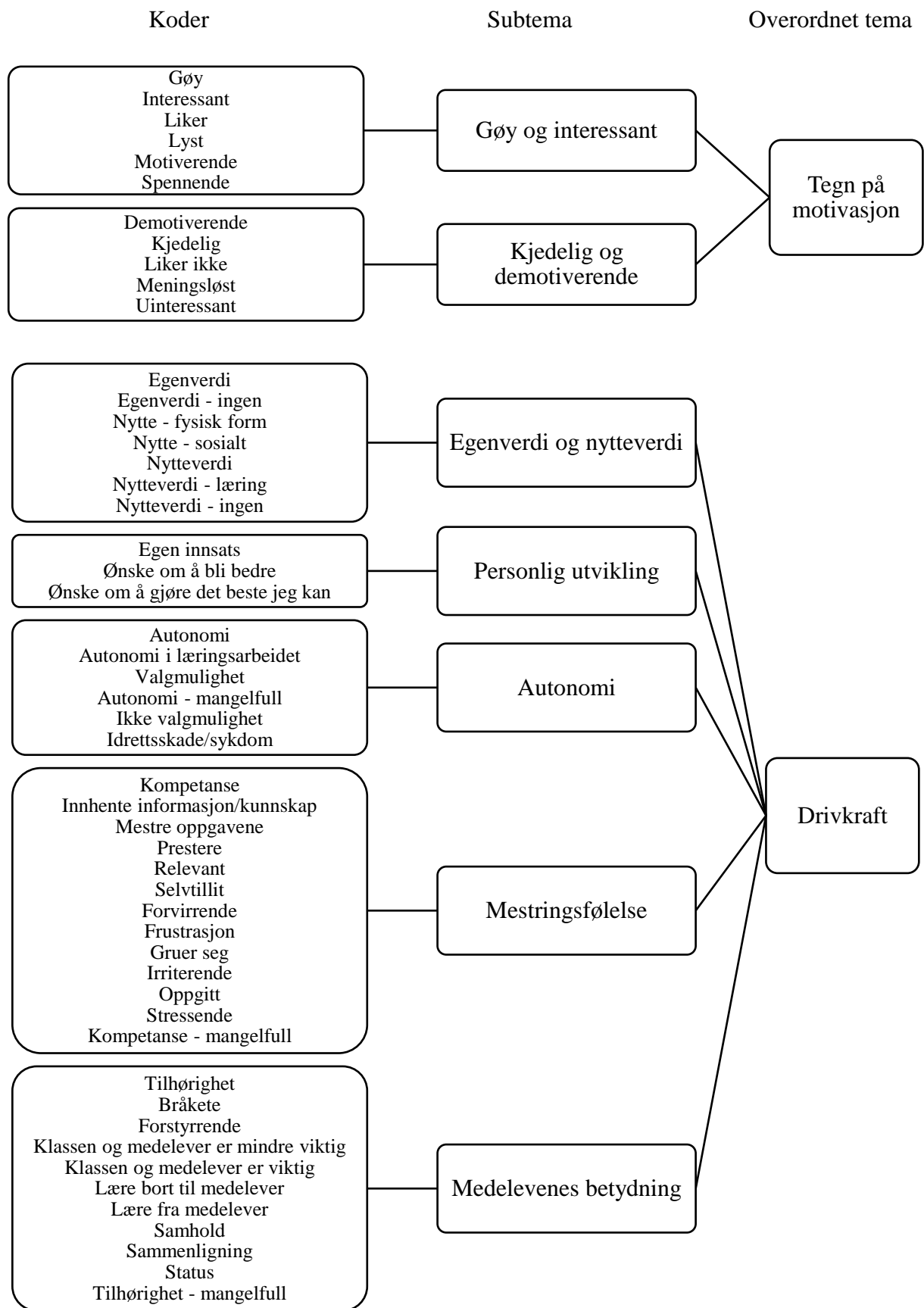
Fiktivt navn	Kjønn	Valgfritt programfag	Fordypningsaktivitet
Ida	Jente	Breddeidrett	Ball
Therese	Jente	Breddeidrett	Ball
Mari	Jente	Toppidrett	Håndball
Randi	Jente	Toppidrett	Individuell
Harald	Gutt	Breddeidrett	Helse
Nikolai	Gutt	Breddeidrett	Ball
Kristian	Gutt	Toppidrett	Fotball
Sander	Gutt	Toppidrett	Håndball

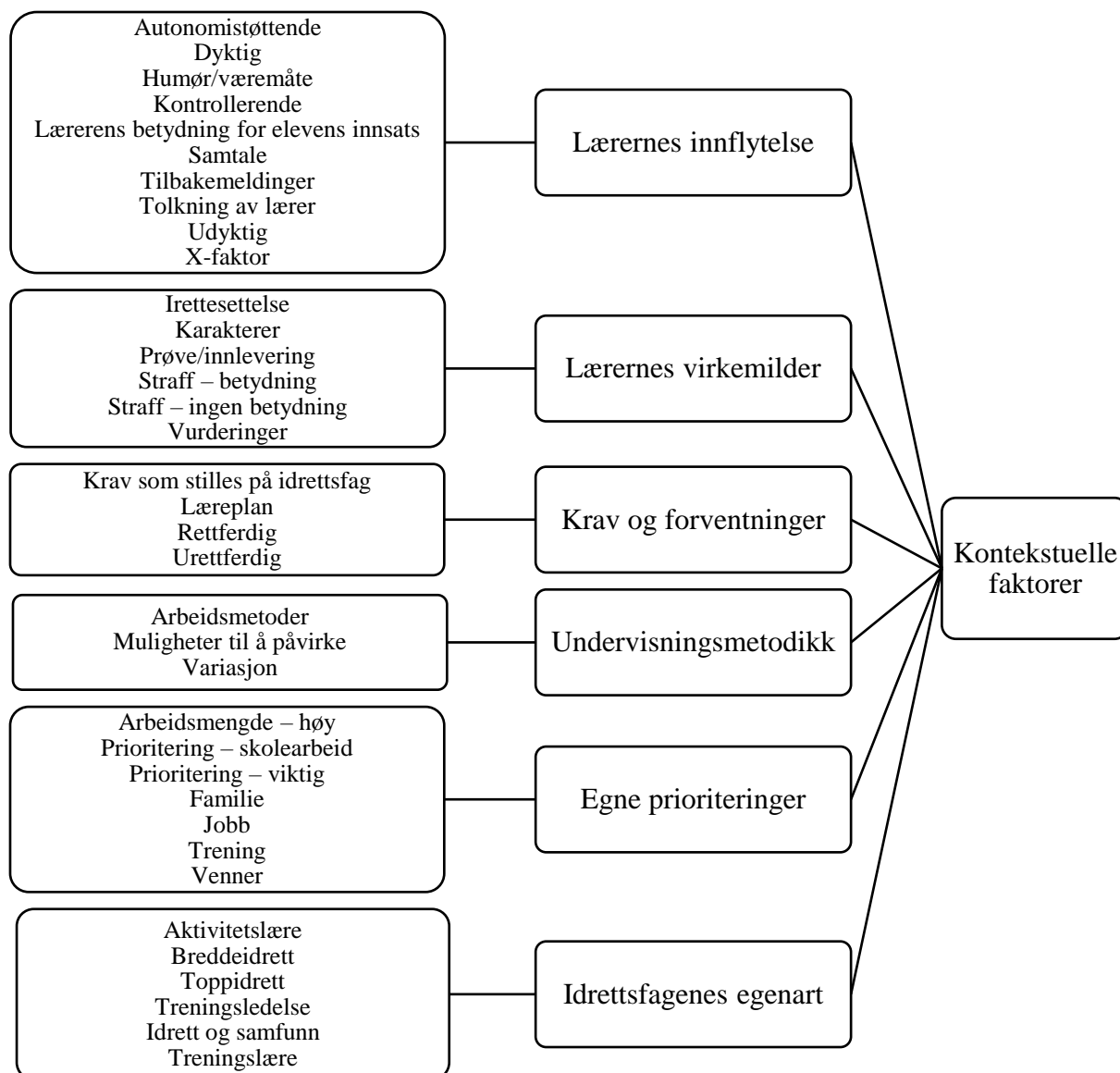
I den oppfølgende fasen etter besøket på skolen opprettholdt jeg kontakten med deltakerne. Det innebar at jeg inngikk avtaler med deltakerne om tidspunkter for når og hvor intervjuene skulle gjennomføres. I tillegg svarte jeg informantene på spørsmålene de hadde i forbindelse med forskningsprosjektet.

5.2 *Skjematisk oversikt over studiens funn*

Resultatene fremstilles med utgangspunkt i at denne studien benytter kvalitativ metode og at prosjektet har fulgt prosedyrene med de seks fasene i analyseringsprosessen til tematisk analyse. Resultatene utviklet seg på bakgrunn av innsamlede data. Dette førte først frem til koder, som videre ble til subtemaer. Tilslutt ble det utviklet tre overordnede temaer; [tegn på motivasjon], [drivkraft] og [kontekstuelle faktorer]. [Tegn på motivasjon] indikerer hva motivasjon er. [Drivkraft] og [kontekstuelle faktorer] gir en indikasjon på hva som motiverer eller ikke motiverer elevene.

Søkingen etter sammenhenger i datamaterialet, førte frem til subtemaene. Totalt finnes det 13 subtemaer i oversikten. Hvert enkelt overordnede tema inneholder to til seks subtemaer. Både subtemaene og de overordnede temaene fungerer som paraplybegreper og oppsummerer hva kodene uttrykker. Den skjematiske oversikten er utviklet for å synliggjøre sammenhengene i datamaterialet.





Figur 3: Skjematisk oversikt som fremstiller koder, subtemaer og overordnede temaer.

5.3 Tegn på motivasjon

I dette kapittelet presenteres kjennetegn på elevenes motivasjon, hvor subtemaene har fått betegnelsen [gøy og interessant] og [kjedelig og demotiverende]. Subtemaene underbygges av koder som illustrerer opplevelsene til elevene. Kapittelet har til hensikt å gi en overordnet forståelse av elevenes motivasjon med å vise til eksempler på hvordan elevene opplever å være motiverte eller ikke motiverte.

5.3.1 Gøy og interessant

Subtemaet omhandler uttrykk som er relatert til hvordan elevene opplever å være motiverte. De to neste utsagnene illustrer hvordan elevene opplever noe som gøy og interessant. I forklaringene innenfor dette subtemaet brukte elevene adjektiver som bra, fornøyd, glede og morsomt. Når elevene forteller at de opplever noe som gøy, så er det med en forståelse om at elevene oppfatter aktiviteten eller oppgaven som motiverende. Det er altså et uttrykk for elevenes motivasjon. Subtemaet handler også om hvordan elevene opplever motivasjonen på en god måte.

«(...) det [aktivitetslære] synes jeg er kjempegøy. Jeg er veldig glad i gym [aktivitetslære]. Og gjøre veldig mange forskjellige idretter. Jeg er glad i alt utenom fotball [Randi ler] fordi det har jeg aldri klart. Så jeg synes det er veldig gøy å gjøre forskjellige ting. Spesielt de turene da, synes jeg er helt fantastisk. Selv om det er ..ehh.. selv med alle turene [friluftsliv] og alt mulig sånt noe, så synes jeg det er kjempegøy. Så det [aktivitetslære] er et fag jeg er veldig glad i» (Randi).

Randi bruker ordene gøy, glad, kjempegøy og fantastisk til å forklare hvordan hun opplever å være motivert. Hun forklarer at det å ha mange forskjellige idretter har positiv påvirkning på hennes motivasjon, samtidig trekker hun frem friluftslivsturene som spesielle. Randi bruker opplevelsen av fotball som en kontrast i forklaringen.

«(...) i hvert fall i treningslære og ..ehh.. idrett og samfunn, så gjør jeg det [oppgavene] ofte fordi jeg selv synes det er veldig interessant. Og ..ehh.. har veldig lyst til å lære det, så da er det ikke alltid ..ehh.. fordi jeg må, men fordi jeg selv har lyst til å lære. Og synes det er veldig interessant å kunne lære noe nytt» (Therese).

Therese bruker andre ord til å forklare hvordan hun opplever å være motivert. Hun bruker ordene lyst og interessant. For eksempel forteller Therese at hun gjør oppgavene i treningslære og idrett og samfunn fordi hun har personlig interesse av å gjøre disse.

5.3.2 Kjedelig og demotiverende

Når elevene skulle fortelle hvordan de opplever å ikke være motiverte, så brukte de adjektiver til ordene kjedelig og demotiverende. Koden meningsløst inneholder synonymer som for eksempel unødvendig eller at elevene ikke har energi til å gjøre oppgaven. Kjedelig inneholder ord som ikke gøy og ikke lyst. Uinteressant inneholder ikke relevant og ikke viktig.

«De [teorifagene på idrettsfag] er jo veldig tunge fag og ..ehh.. det er mye teori og det er ganske kjedelig teori også» (Nikolai).

Aktivitetene og teorien som gjennomgås i idrettsfagene oppleves ikke alltid som morsomt for elevene. Nikolai bruker ordene tungt og kjedelig til å forklare sin opplevelse. Mari forteller om opplevelsen av å ikke være motivert. For eksempel hvis hun skal gjøre oppgaver som hun ikke er interessert i eller som hun ikke ser på som viktig å gjøre.

«(...) ..ehh.. temaer som jeg ikke er noe interessert i i det hele tatt, som idrett og økonomi og ..ehh.. sånne ting som på en måte ..ehh.. nei jeg kan jo ikke noe om det, eller ..ehh.. kan jo ikke så mye om det men ..ehh.. jeg føler ikke det er så viktig å vite heller» (Mari).

De to avsnittene over blir relatert til teorifagene på idrettsfag. Men elevene opplever også demotiverende emner i de praktiske idrettsfagene. Når flere aktiviteter går igjen år etter år, så forklarer Kristian at han opplever dette som kjedelig. I det påfølgende sitatet bruker Kristian flere adjektiver til ordet kjedelig; gørrkjedelig, lite morsomt, desidert kjedelig, for så vidt greit og dumt.

«(...) jeg synes ..ehh.. gym [aktivitetslære] ..ehh.. er "gørrkjedelig". Vi har hatt de samme temaene i gym [aktivitetslære] nå alle årene, vi har hatt turn, volleyball. Også er det veldig lite av det vi synes er morsomt da (...) istedenfor så har vi turn, også har vi dans [legger ekstra trykk på stemmen]. Det er de to desidert kjedeligste temaene du kan ha innenfor ..ehh.. gym [aktivitetslære] ifølge meg (...) Også har vi hatt skigåing på vinteren, og det er for så vidt greit, men ..ehh.. når ..ehh.. 9/10 av klassen synes ski er "gørrkjedelig", så synes jeg det også blir ganske dumt å ha det hvert år» (Kristian).

5.4 Drivkraft

Elevene forklarer at de har ulike drivkrefter, noe som kan relateres til hva elevene opplever at har personlig verdi for dem. Den samme oppgaven kan ha ulik betydning for elevene. Eksempelvis at oppgaven knyttes til hvordan elevene opplever [egenverdi og nytteverdi] eller [personlig utvikling] i det de gjør. [Autonomi], [mestringsfølelse] og [medelevenes betydning] er sentrale funn, ettersom dette har betydning for elevenes drivkraft, som igjen påvirker elevenes motivasjon.

5.4.1 Egenverdi og nytteverdi

Elevene belyser egenverdi og nytteverdi på ulike måter. Egenverdi handler om hva elevene opplever som viktig, for eksempel at oppgaven i seg selv har en verdi. Nytteverdi blir uttrykt med at elevene opplever noe som nyttig. Eksempelvis at elevene kan forbedre sin fysiske form gjennom å ha praktiske idrettsfag. Sitatet til Ida understreker at hun får bruk for det hun lærer i idrettsfagene når hun skal drive egentrening.

«(...) men ..ehh.. jeg har hatt veldig stor nytte av det jeg har lært. Det er jo noe som i hvert fall, nå som jeg har gått på idrett i alle år og ..ehh.. selv trener egentrening og sånn. Da vet jeg mye ..ehh.. mer enn noen hva som lønner seg å gjøre og hvordan man skal gjøre det og sånt, og hvorfor enn det jeg gjorde før. Nå har jeg mye større lærdom ut av det så ..ehh..» (Ida).

Noen av informantene satser målrettet på en spesifikk idrett. Når elevene ser sammenhenger mellom det de gjør i sin idrett og det de skal gjøre i idrettsfagene, så knytter de dette til egenverdi og nytteverdi. Mari opplever både egenverdi og nytteverdi, noe som uttrykkes med hennes håndballsatsing og kunnskapen fra idrettsfagene.

«Jeg vil jo komme langt i håndballen da. Og da vet jeg at ..ehh.. man må jo trene, men man må jo også kunne ..ehh.. ha kunnskap om trening. Og det visste jeg at ..ehh.. det kom jeg til å få lære hvis jeg gikk idrettslinja [idrettsfag]. Og da slapp jeg også å måtte sitte å ha alle fag inne og da visste jeg at jeg kunne ha noen fag praktisk. Som jeg da, det er det jeg liker å drive med liksom» (Mari).

Det finnes også tilfeller der elevene ikke opplever egenverdi eller nytteverdi. Øktplaner var et begrep som ble belyst av flere. En øktplan er et skriftlig dokument som blir brukt i forbindelse med egentrening eller når elevene skal være instruktører. Øktplanen brukes til å forklare hvordan treningsøkten skal gjennomføres og hvorfor økten blir gjennomført på den måten som blir beskrevet. Elevene forteller at de hverken ser egenverdien eller nytteverdien med å utarbeide øktplaner. Da blir det fristende å bruke opp igjen en øktplan som de har laget tidligere, slik Kristian beskriver.

«Kan ikke levere de samme øktplanene gang på gang heller. Men nå skal vi levere noen øktplaner i aktivitetslære ..ehh.. de neste ukene, to ganger. Å da regner jeg med at jeg bare tar en jeg har skrevet før [Kristian ler] for jeg har jo et helt lager med forskjellige tema» (Kristian).

5.4.2 Personlig utvikling

Hvor mye innsats elevene legger ned i de ulike fagene, avhenger av deres motivasjon for faget. Elevene forteller om tilfeller hvor de ønsker å gjøre det best mulig og at de ønsker å forbedre seg på flere områder. Hva som får elevene til å legge ned innsats i faget varierer. Sander forteller hvordan interessen for faget og innsatsen henger sammen med hverandre.

«Jeg legger jo mest energi i det jeg interesserer meg for. Det jeg ..ehh.. [tenkepause] der jeg føler jeg kan gjøre det best mulig hvis jeg legger ned mest mulig energi i det. Hvis det gir mening» (Sander).

Sitatet til Randi gir en forståelse av hvordan hun motiverer seg. Randi påpeker at det å legge ned en egen innsats er viktig for at hun skal unngå slurv. Videre forklarer hun at konkurranseinstinktet og innstillingen er viktig for hennes innsats. Det å bestemme seg for å gjøre en god innsats er viktig for at hun skal oppleve fremgang, som igjen påvirker hennes personlige utvikling.

«(...) jeg har jo veldig konkurranseinstinkt. Veldig [Randi ler] så jeg er jo sånn at jeg vil klare det, har jeg bestemt meg for noe, så er det sånn at jeg skal klare det. Og om det er noen oppgaver da som jeg er sånn, som jeg er innstilt på at det her skal jeg klare så jobber jeg hardt for å få det til da. Sånn at den innstillingen har mye å si for meg da om jeg er sånn der ..ehh.. om det kommer en oppgave og jeg er sånn der " ..ehh.. nei, jeg gidder, jeg er ikke helt på den", så er det liksom, da blir det jo bare type slurv da. Sånn som når jeg går inn for å liksom bestemme meg for at nå skal jeg faktisk gjøre det, så går det mye bedre og lettere» (Randi).

5.4.3 Autonomi

Autonomi har til hensikt å synliggjøre hvordan elevene opplever selvbestemmelse. I forklaringen av autonomi bruker elevene ord som valgmuligheter, selvstendighet, frihet og bestemme selv. Subtemaet inneholder sitater hvor elevene forteller om opplevde muligheter til å bestemme selv, samt i hvilken grad disse mulighetene blir tilfredsstillt. Først henvises det til sitater hvor elevene opplever autonomi, deretter følger sitater hvor elevene ikke opplever autonomi.

«Det å få bestemme selv. Det har jo mye å si på hvis du ikke får viljen din da, så er det mange som ikke har lyst til å drive med faget for eksempel da. Og ..ehh.. hvis man får mulighet til å bestemme litt selv for eksempel hvem man har lyst til å jobbe med og sånt, så ..ehh.. føler jeg det at man jobber mye bedre. Og ja, lærer bedre» (Nikolai).

Nikolai og Ida forklarer at det å bestemme selv har betydning for deres lyst til å arbeide med oppgaven. Elevene verdsetter muligheter hvor de kan styre hva de skal arbeide med og hvordan læringsprosessen skal foregå. De får følelsen av at de jobber bedre når de selv finner ut av

hvordan de jobber best. Ida understreker at opplevelsen av selvstendighet fører til at hun finner ut av hva som fungerer og ikke fungerer.

«..ehh.. det [mulighet til å bestemme selv] gjør jo sånn at ..ehh.. for det første at man ..ehh.. kan eksperimentere litt selv. Og bli litt mer selvstendig. Og ..ehh.. det at ..ehh.. man finner selv ut hva som er best og ..ehh.. hvordan man lærer best og ..ehh.. hva som gjør at du blir mer motivert selv da. Og det er veldig viktig det ..ehh.. både nå og fremtiden ..ehh.. Og det gjør jo at man blir mer motivert som sagt ..ehh.. det å kunne ha litt frihet da» (Ida).

På utdanningsprogrammet idrettsfag forklarer Harald at han ikke opplever tilstrekkelige valgmuligheter. Harald ønsker flere valgmuligheter som idrettsfagelev. Eksempelvis at han selv kunne bestemt hva han ønsker å tilegne seg av kunnskaper, slik at han kunne valgt fagkombinasjoner som gjorde tilværelsen på idrettsfag motiverende.

«Jeg har ikke flere valgmuligheter enn breddeidrett. Jeg synes det egentlig er litt for dårlig egentlig, med tanke på at det er i videregående. Så jeg ser for eksempel sånn at jeg vet hva jeg skal bli da, så synes jeg det burde vært mer åpenhet for å tilpasse det. Istedenfor at jeg skal bruke masse tid på ting jeg ikke kommer til å se noe annet sted enn på videregående (...) heller brukt tid på det som kunne være relevant for min del da. Ha den valgmuligheten» (Harald).

Kristian forteller at han får beskjed om å gjennomføre ulike aktiviteter i faget aktivitetslære, uten å ha mulighet til å påvirke hvilke aktiviteter som skal gjennomføres. Han eksemplifiserer dette med idrettsaktivitetene dans, turn og volleyball. På ungdomsskolen opplevde Kristian tilfeller hvor han kunne velge mellom ulike aktiviteter. Med å vise til faget aktivitetslære, uttrykker Kristian at han aldri eller sjeldent opplever lignende valgmuligheter på idrettsfag.

«(...) ehh.. fordi der [i aktivitetslære] får vi bare beskjed om ..ehh.. det er aldri noe valg. Sånn som på ungdomsskolen da, så fikk vi jo ofte velge mellom ..ehh.. ballsport, også fikk vi velge mellom andre ting, også var det innimellom hvor lærerne sa "ja, greit nå må vi ha det for å følge ..ehh.. terminplanen eller noe". Men nå er det sånn: nå skal vi ha dans, nå skal vi ha turn, nå skal vi ha volleyball. Og ..ehh.. det veldig lite valg selv i aktivitetslære» (Kristian).

Ida prater om opplevelsen av å bli hengt ut og at hun føler seg dum fordi hun ikke vet svaret på et spørsmål, noe som begrenser hennes muntlige deltakelse i undervisningstimene. Hun opplever ikke valgmulighet gjennom å selv bestemme når hun ønsker å svare på spørsmålet eller ta del i faglige diskusjoner. Sitatet sier også noe om Ida sin kompetanse, noe som blir rapportert i neste delkapittel.

«(...) også hater jeg det at lærere liksom skal, hva skal jeg si, henge ut elever på en måte da. At liksom de ikke ..ehh.. liksom spør de om spørsmål så skal jo elevene kunne rekke opp hånden også svare hvis de vet, men de bare peker på, sier et navn da så må en person svare, den har ikke peiling på hva han skal si, så føler man seg bare dum. Det er liksom hvis man sier noe feil også, sier læreren sånn: "ja, nei, det er ikke riktig". Også er det neste. Sånn som det synes jeg er veldig umotiverende i hvert fall. Da blir sånn at man ikke tør å si noe i hvert fall» (Ida).

5.4.4 Mestringsfølelse

Informantene forteller om ulike situasjoner hvor de opplever å være kompetente. Utsagnene viser betydningen av å ha kompetanse og hvordan dette påvirker elevenes motivasjon. Harald fremhever at det å få muligheten til å bidra med sin kompetanse er noe han opplever som positivt og forklarer dette med å vise til aktiviteten turn.

«..ehh.. nå har vi turn og jeg har jo drevet med turn før, så da får jeg lov til å bidra med ganske mye og det synes jeg er flott at vi som på en måte har litt erfaring med idretten får lov til å bidra» (Harald).

Therese har en annen opplevelse av mestringsfølelse. Hun gir seg ikke før hun forstår oppgaven og opplever mestring. Samtidig sier sitatet noe om Therese sitt pågangsmot, fordi hun står på selv når hun møter motgang. Kompetansen hun tilegner seg oppleves som et resultat av innsatsen hun legger ned.

«Jeg er litt motsatt jeg, hvis det er en oppgave jeg ikke forstår, så vil jeg helst klare den til jeg forstår det ..ehh.. og da ..ehh.. gjør jeg egentlig ganske mye og gjør ganske mye research og spør lærere og sånn ..ehh.. ja, så ..ehh.. jeg legger det absolutt ikke fra meg, jeg prøver å løse oppgaven, så mye som mulig» (Therese).

Randi opplevde mestringsfølelsen på en annen måte enn Therese. Randi opplevde å være rådvill når hun skulle begynne på en oppgave, noe som gav utslag i hennes mestringsfølelse. Opplevelsen av å ikke forstå det som skal gjøres eller hvis noe er kjedelig kan føre til det Randi uttrykker som «shut down». Utsagnet symboliserer hvordan kompetanse har innflytelse på Randi, som igjen påvirker hennes motivasjon.

«Når det blir for kjedelig, når det går tregt og det blir vanskelig sånn at ..ehh.. om jeg ikke forstår noe som helst av det jeg skal gjøre eller sånt noe. Eller det blir for mye, så blir det litt sånn "shut down", for da vet jeg ikke helt hvor jeg skal starte, hva jeg skal gjøre, hvordan jeg skal gjøre det og sånt noe. Og da får man ikke mestringsfølelse i det hele tatt og det ..ehh.. [Randi ler] og det fungerer litt dårlig for motivasjonen min» (Randi).

I løpet av tre år på idrettsfag, så er det ikke usannsynlig at elevene har vært skadet en eller flere ganger. Nikolai forteller hvordan han opplevde at idrettsskaden begrenset hans deltakelse. Idrettsskaden kombinert med mye skolearbeid tok opp tiden hans. Sitatet belyser Nikolai sin opplevelse av å ikke få benyttet sin kompetanse på den måten han egentlig ønsket. Nikolai understreker at idrettsskaden og opptreningen påvirket hans motivasjon.

«Nei, det var jo fordi jeg mista helt motivasjonen for fotball. Jeg ..ehh.. jeg ..ehh.. jeg brakk jo ankelen i tidlig første klasse. Og da hadde jeg stor sånn. ..ehh.. [tenkepause] jeg måtte fikse på ankelen også ha sånn rehabilitering og ..ehh.. ankelskadeforebyggende ..ehh.. trening. Og det tok veldig mye tid og, ja. Jeg mista jo mye motivasjon også var det mye skole også da. Idrettsfag var ikke helt sånn som jeg hadde sett for meg da» (Nikolai).

Det å ha kunnskaper og ferdigheter i en aktivitet blir ofte relatert til noe positivt, men enkelte ganger kan det å ha kompetanse oppleves som er byrde. Kristian beskriver en hendelse hvor han hadde høy kompetanse i alpint, men at dette utviklet seg til å bli et tosidig forhold på hvordan han opplevde sin egen motivasjon. Forståelsen av utsagnet til Kristian gir en oppfattelse av at relasjonen mellom motivasjon og kompetanse kan være situasjonsbetinget. I dette eksempelet opplevde Kristian å bli fratatt muligheten til å utfolde seg selv, fordi medelevene ønsket å spørre han om tips og råd. Kristian hadde mest lyst til å drive med frikjøring for å ivareta egen personlig utvikling.

«(...) For eksempel vi var i xxx [skisted]. Og da har jeg stått veldig mye på alpint, gjennom hele livet mitt og ..ehh.. veldig mye mer enn ganske mange andre. Og da var det mange som kom bort til meg og skulle lære av meg og sånn. Også når vi gikk gjennom ..ehh.. vi filmet hverandre den første dagen, hvor vi gikk gjennom filmene og sånn ..ehh.. senere på kvelden. Og da fikk jeg ganske mye skryt av lærerne, og det er jo også sånn at jeg ble jo selyfølgelig glad og sånn ..ehh.. hele pakka i starten, men ..ehh.. etter hvert når alle kommer og skal spørre om ditten og datten, da er jeg ikke ..ehh.. da er jeg ..ehh.. da var det sånn jeg hadde mer lyst til å kose meg ..ehh.. i bakken. Fordi da var det mer frikjøring» (Kristian).

Når Ida forteller om den samme aktiviteten, så tilfører hun et annet perspektiv. Ida hadde ikke samme kompetanse som Kristian og hun hadde behov for å få hjelp fra medelevene. Ida forteller videre at hun brukte fritiden til å stå i bakken for å tilegne seg ny kompetanse. Medelevene var viktig for at Ida bedret sin kompetanse og hun satte pris veiledningen hun fikk fra dem. Sitatet beskriver samspillet mellom tilfredsstillelse av to behov, både mestringsfølelse og medelevens betydning.

«..ehh.. klassen min er veldig flinke på å hjelpe hverandre i hvert fall ..ehh.. nå er det jo mange gode der i ulike idretter. Så ..ehh.. man hjelper jo hverandre med ..ehh.. de ulike erfaringene deres da ..ehh.. sånn som når vi var i xxx [skisted], så stod vi på slalåm. Også skulle vi lære oss å stå ordentlig sånn [Ida gestikulerer svinger med hendene sine] og ..ehh.. jeg husker ikke hva det heter jeg ..ehh.. og det husker at jeg følte. Det var sånn ..ehh.. jeg har alltid stått på slalåm, men jeg har jo aldri lært meg sånn helt teknikken da. Så da var elevene veldig flinke til å lære meg det og da hadde vi fritiden da, så stod vi ..ehh.. i bakken sammen, så drev vi å øvde sammen og ..ehh.. ja lærte hverandre og ..ehh.. så det er veldig mye å få fra dem også» (Ida).

5.4.5 Medelevenes betydning

Elevene på idrettsfag har mye aktivitet i skoletiden og aktivitetene gjennomføres ofte sammen med medelever. Gjennom å delta i ulike aktiviteter kan idrettsfagelevne utvikle sosial trygghet til hverandre. Randi forklarer at hun setter pris på medelevene og at relasjonen til dem gjør henne glad. Hun beskriver også hvordan hun opplever det å få anerkjennelse fra medelever og at dette påvirker hennes vedvarende motivasjon.

«Ja, det vil jeg si. Du, om du får anerkjennelse for at du gjør det bra, så blir man jo fornøyd med seg selv [Randi ler] du føler jo at du har klart noe og du vil jo fortsette sånn. Og om noen er veldig fornøyd med deg, så det er jo noe man, det er jo menneskelig å like det liksom, å bli anerkjent. Sånn at jeg setter jo veldig stor pris på det at noen er sånn: "ååå, det var veldig bra det du gjorde i timen liksom", da er det sånn, da blir man jo glad inni seg og får lyst til å fortsette med det» (Randi).

Kristian erkjenner at en del av fokuset kan forbli utenfor undervisningens kjerne, ettersom han har flere venner i klassen. Distraksjoner og det han omtaler som «kødding», kan gå på bekostning av det som egentlig skal gjøres. Allikevel er Kristian sitt sitat mulig å tolke i den retning at han ikke ville vært foruten distraksjonene, fordi han opplever god relasjon til medelevene og at dette er en viktig del av hans tilhørighet i klassen.

«Ja, jeg har flere venner i klassen som jeg er med på fritiden også. Og det gjør jo at det ..ehh.. at det kan være litt vanskeligere å følge med noen ganger. Du blir distraheret, men ..ehh.. det er jo ganske fint å ha når det er gruppearbeid da. Når du får velge grupper selv, så er det ingen tvil om at jeg får en gruppe liksom. Da er det alltid med en gang ..ehh.. også ..ehh.. også er det ofte at vi kødder i starten, men så blir det mer og mer seriøst etter hvert. Også blir det jo ganske bra sluttprodukt uansett» (Kristian).

Relasjonen til medelever kan ha et dobbeltsidig forhold. Medelevene blir ofte assosiert med noe positivt, eksempelvis at det er sosialt og at elevene tar del i et fellesskap. Harald forteller at han ønsker å følge med i undervisningen, men at medelevene iblant oppleves som et

irritasjonsmoment. I det påfølgende sitatet beskriver han hvordan bråk og forstyrrelser kan føre til frustrasjon.

«Akkurat det [medelever som forstyrrer] synes jeg er ganske irriterende. Det jeg har kommet frem til eller tenkt da, istedenfor å tvinge de [elevene] som ikke har noe motivasjon for å gjøre det da, så kunne egentlig lærerne, siden det er videregående, kunne sagt at vi har ansvar for egen læring. Så kunne lærerne bare sendt ut de også liksom sagt: "dere kan få være med her, men hvis dere absolutt ikke vil, så kan dere gå hjem. Går dere ikke nå og fortsetter med å forstyrre, så får dere anmerkning og må også gå". Da slipper vi andre å bli forstyrret. Det er jo ansvar for egen læring, lærerne sier jo det hele tiden i hvert fall. Da tenker jeg nesten at det hadde vært bedre å bare gitt dem en mulighet til å gå eller få jobbet med noe annet eller noe sånt da» (Harald).

5.5 Kontekstuelle faktorer

Kontekstuelle faktorer fremstiller hvordan ytre forhold påvirker elevenes motivasjon. Innenfor idrettsfagkonteksten er elevene i kontakt med en rekke faktorer. Omstendighetene har betydning for hvordan elevene opplever sin egen motivasjon. I subtemaene [lærernes innflytelse] og [lærernes virkemidler] presenteres funn som belyser hvordan lærere påvirker elevenes motivasjon. De kontekstuelle faktorene blir videre fremstilt i subtemaene [krav og forventninger], [undervisningsmetodikk], [egne prioriteringer] og [idrettsfagenes egenart].

5.5.1 Lærernes innflytelse

I flere av idrettsfagene forteller elevene at lærerne har en betydningsfull rolle. Elevene viser til flere egenskaper som de mener er nødvendige for en lærer. Tilbakemeldinger, undervisningsmetoder, humor og at lærerne viser forståelse er faktorer som påvirker elevenes motivasjon. Utfallet av disse faktorene kan resultere i elevenes innsats og hvor mye energi de legger ned i arbeidet. Sitatet til Sander viser hvordan lærerens tilbakemeldinger har betydning for hvordan han kan forbedre sin kompetanse.

«Kommentarene etter for eksempel en prøve har jo noe å si. Hvis de bare ..ehh.. "ja, du fikk en 4er, ferdig". Så vet jo ikke jeg hva jeg skal gjøre for å bli bedre. Så det har jo noe å si det, men nå gir jo alle lærerne mine en tilbakemelding så [tenkepause] per dags dato har det ikke noe å si sånn egentlig» (Sander).

Sander forteller at lærerne hans gir tilbakemeldinger, men det er mulig å antyde at Sander hadde reagert dersom han hadde fått tilbake en prøve uten begrunnelse. Lærere som treffer elevene med sin tilnærming og væremåte kan inspirere elevene. Therese forklarer at lærere er viktig for å skape

ro i klasserommet og at lærere fungerer som tilretteleggere. Dette kan gjøre at elevene opplever trygghet i læringsprosessen.

«Nei, det er jo klart at de [lærerne] ..ehh.. de har jo en del å si, ettersom ..ehh..hvordan de legger opp timen ..ehh.. hvordan de får klassen til å være stille ..ehh.. og hvordan de tilrettelegger slik at jeg får en [tenkepause] hva skal jeg si, fin arbeidsdag eller hvordan jeg ..ehh.. får gjort det jeg skal da og få lært mest mulig. Og ulike, ja, hvordan de ..ehh.. lærer bort da» (Therese).

Randi fremhever at hun liker lærere som involverer seg og viser medmenneskelighet. Opplevelsen av å bli forstått og at læreren har empati i relasjonen med elevene er noe Randi setter pris på. Hun forklarer hvordan en streng lærer fører til negativ påvirkning på hennes motivasjon, eksempelvis at hun føler seg undertrykt og at hun ikke utvikler tro på egen kompetanse. Med å lese sitatet til Randi, så er det mulig å forstå kontrastene i hvordan elevene opplever ulike lærere.

«(...) Lærer A [anonymisering] forstår oss elever da veldig godt. Fordi at om, eller kantina da for eksempel, så får vi av og til slutte litt før, sånn at vi slipper all køen, eller om vi har glemt bøker, eller akkurat kommet fra trening, eller fra aktivitetslære da, så får vi starte litt seinere. Lærer A er mer sånn, Lærer A legger litt til rette da, sånn at alle er veldig fornøyde med Lærer A. I forhold til Lærer B [anonymisering] for eksempel. Lærer B kan være ganske streng [Randi ler]. Sånn veldig på alt og ting skal ikke tøyes så langt og ..ehh.. da kan det jo bli litt kjipt da. Du føler at du er på bunn hele tiden liksom, og ikke kan gjøre noe selv» (Randi).

5.5.2 Lærernes virkemidler

Dette subtemaet springer ut fra koder hvor informantene pratet om anmerkninger, karakterer eller vurderingssituasjoner. Virkemidlene er integrert i skolestrukturen og blir hyppig brukt av lærerne. Hvordan virkemidlene anvendes gir utslag i elevenes motivasjon og elevene har ulike oppfatninger av virkemidlene. Vurderingssituasjonene i løpet av skoleåret havner ofte innenfor samme tidsperioder. Dette gjelder flere fag samtidig og i Vg3 har elevene standpunkt karakter i samtlige fag. Som følger av dette kan motivasjonen variere i løpet av skoleåret, noe Sander gir uttrykk for. Sander opplever at det å ha mange prøver og vurderinger på samme tidspunkt tærer på hans motivasjon.

«Nei ..ehh.. jeg har jo litt det samme, altså også når ..ehh.. vi har mange prøver eller vurderinger etter hverandre. Sånn som for eksempel forrige uke, hvor vi hadde 2-3 presentasjoner, 3 innleveringer, særemne, første utkast ..ehh.. ja, veldig mye på en uke. Det kan jo tære litt på motivasjonen» (Sander).

Fellesnevneren som elevene trekker frem når det gjelder virkemidlene er i stor grad knyttet til karakterer. Nikolai forteller hvordan det å få gode karakterer påvirker hans motivasjon. Det er mulig å tolke sitatet i den retning at karakterer er en viktig motivasjonskilde for at Nikolai går på skolen. Når det er en stor prøve, så forklarer Nikolai at han må gjøre det bra.

«..ehh.. det er at hvis det er en stor prøve da. Så må jeg gjøre det bra. Så da er jo motivasjonen det å gjøre det bra og få bra karakterer. Det er jo motivasjonen min for skolen egentlig» (Nikolai).

I tyngre perioder hvor elevene har mye å gjøre, forteller de at karakterene er en viktig motivasjonsfaktor for at de legger ned innsats i faget. Et annet virkemiddel som informantene hadde et forhold til, var bruken av anmerkninger.

«..ehh.. det [anmerkninger] gjør meg faktisk skikkelig umotivert og skikkelig sint ..ehh.. og ..ehh.. jeg synes hele opplegget her [på xxx videregående skole] er altfor strengt ..ehh.. for det første så er det der med fraværet da det er 10%, men ..ehh.. det har jo ikke de [lærerne] noe med da. Men ..ehh.. anmerkninger synes jeg de er ekstremt strenge på (...)» (Ida).

Anmerkninger oppleves som en straff og det er noe elevene forsøker å unngå. Ida forklarer at anmerkninger provoserer henne og forteller at opplegget på skolen er altfor strengt. Mari har et avslappet forhold til anmerkninger, men er bevisst på at dette er noe hun ikke ønsker å få. Hvis Mari får en anmerkning, så forsøker hun å skjerpe seg.

«Nå har ikke jeg jo fått så, noen anmerkninger eller kjeft, men ..ehh.. selvfølgelig hvis du først får en anmerkning eller kjeft, så blir du jo litt sånn "oj, har jeg gjort noe galt nå?" Men ..ehh.. man vil jo egentlig ikke få noe sånne ting, så du prøver jo på en måte å bedre deg hvis du har fått det da» (Mari).

5.5.3 Krav og forventninger

Kravene som stilles på idrettsfag, om elevene opplever at de blir rettferdig eller urettferdig behandlet, er eksempler på koder som belyser subtemaet [krav og forventninger]. Informantene i studien har utviklet et bredere perspektiv på det å være elev på idrettsfag, sammenlignet med deres forhåndstanker om utdanningsprogrammet. Dette kan underbygges med at elevene har opparbeidet konkrete erfaringer i idrettsfagene, som de ikke var kjent med på forhånd.

«..ehh.. nå synes jeg ..ehh.. hvis jeg skal gå litt inn på lærere så synes jeg ..ehh.. de har gjort meg veldig umotiverte, fordi jeg føler meg litt, noen ganger litt urettferdig behandlet. Å ..ehh.. at, liksom ..ehh.. hvis jeg gir alt, så får ikke jeg noe bra tilbake, men hvis en annen

en ikke gir alt, så får hun en et mye bedre resultat da. Hvis du skjønner. Og ..ehh.. det har gjort meg skikkelig umotivert, at jeg liksom ..ehh.. til slutt ville gi opp fordi uansett hvor bra jeg føler at jeg gjør det, så får jeg ikke noe bra resultater tilbake da (...)» (Ida).

Kravene og forventningene elevene møter i idrettsfagene kan oppleves urettferdig og uoppnåelig, noe Ida og Sander gir uttrykk for. Ida forteller at lærernes håndheving av krav og forventninger fører til opplevelser av å bli urettferdig behandlet. Dette påvirker igjen Ida sin motivasjon, ettersom hun ikke opplever motivasjon og får lyst til å gi opp. Sander uttrykker at kravene i toppidrett av og til oppleves som uoppnåelige.

«Eller noen ganger i toppidrett ..ehh.. så er det jo sånn at du må være på A-laget for å få 6er. Det er litt sånn [Sander hever på skuldrene] ja, det er ..ehh.. litt høyt» (Sander).

5.5.4 Undervisningsmetodikk

Noen av informantene understreker at variasjon er en viktig faktor dersom undervisningen skal oppleves meningsfylt. Arbeidsmetodene som anvendes har innvirkning på hvordan elevene opplever motivasjonen for undervisningen. Harald forteller at ensidig undervisning som ikke utfordrer han oppleves som kjedelig og at han ikke lærer noe av det.

«Det å skrive oppgaver og svare på spørsmål, hvor du bare skal skrive av boka synes jeg er dritkjedelig. Jeg føler ikke at jeg lærer noe av det heller» (Harald).

En utdypende forståelse av det Mari forteller, tilsier at det er ønskelig med noen avbrekk i undervisningen. Avbrekket trenger ikke nødvendigvis å være et friminutt. Det kan like så gjerne være en alternativ måte å tilegne seg kunnskapen på, eksempelvis en annen læringsaktivitet slik at undervisningen oppleves variert. Mari henviser til at dette er lærernes ansvar. Samtidig opplever hun at lærerne er ganske flinke til å variere timene sine.

«..ehh.. jeg synes at mange av lærerne er ganske flinke. Og i hvert fall til å ta hensyn til at vi er idretts ..ehh.. idrettslinjen [idrettsfag] og ..ehh.. at dem på en måte [tenkepause] lar oss få litt flere pauser ..ehh.. og setter opp timene og sånt da. At ..ehh.. vi kan få litt avbrekk her og der også ..ehh.. variere timene sine, det er dem ganske flinke til» (Mari).

5.5.5 Egne prioriteringer

Hvilke prioriteringer elevene gjør tar utgangspunkt i hva de ønsker å gjøre på fritiden. Enkelte av elevene uttrykker at de må arbeide med teorifagene på kveldstid eller i helgene, istedenfor å gjøre det de egentlig har lyst til. Konsekvensene av dette er at de får mindre tid til å delta i idrett, være

med familie eller venner. Jobb, trening og skole kjennetegner hverdagen til Harald. Når han kommer hjem ønsker han å prioritere ro og avslapning istedenfor å gjøre skolearbeid.

«Når jeg kommer hjem da så har jeg jo skoleoppgaver og sånn som skal gjøres. Men da er jeg altså så drittlei og bare føler meg fortjent til å slappe av og ta det litt med ro. Og da blir det dårlig tid til skolearbeid etter jobb, trening og skole» (Harald).

Elevene opplever at totalbelastningen til tider kan være stor og at de ikke alltid får prioritert det de egentlig har lyst til. Ida forteller at hun bruker fritiden sin på å trene, jobbe og være med venner. I sitatet viser Ida til en hektisk periode hun var i gjennom, hvor hun ble nødt til å prioritere skolearbeid istedenfor andre ting.

«(...) og i tillegg så må de [lærerne] jo tenke på at jeg ..ehh.. både trener, jobber og er med venner på fritiden. Og de siste tre ukene nå, så har jeg bare sittet hjemme med skole hver dag. Og har ikke gjort, jeg har ikke fått gjort noe annet. Og ..ehh.. ja. Så [Ida ler]» (Ida).

5.5.6 Idrettsfagenes egenart

Noen av idrettsfagene utmerker seg i positiv for elevene. Eksempelvis at de gleder seg til å ha faget og at de opplever faget som nyttig, gøy og interessant. Andre fag oppleves som krevende og disse fagene blir relatert til ord som kjedelig, unødvendig eller at elevene ser lite verdi i faget. For å tydeliggjøre variasjonen mellom idrettsfagenes egenart, så fremstilles de praktiske fagene først. Deretter presenteres de teoretiske fagene. Dette gjøres med hensikt om å synliggjøre strukturen i fagene, men også for å illustrere konkrete funn til de ulike idrettsfagene. Det er viktig å være oppmerksom på at sitatene er nyanserte opplevelser og ikke absolutte. Sitatene viser hvordan enkelte av elevene opplever hvert enkelt idrettsfag.

Randi fremhever at *aktivitetslærefaget* oppleves som noe annerledes enn ordinær klasseromsundervisning og at hun gjenkjenner noe av strukturen i aktivitetslære fra faget kroppsøving som hun hadde i barne- og ungdomsskolen. Hun beskriver aktivitetslærefaget som veldig gøy, noe hun begrunner med muligheten for å være i aktivitet og det å prøve forskjellige idretter.

«Aktivitetslære er høyest, fordi at der synes jeg vi gjør veldig mye gøy. Sånn som dans, turn, vi hadde softball faktisk, det var veldig gøy. Prøve forskjellige idretter jeg synes det er veldig gøy. Å gjøre noe annerledes enn det vi vanligvis gjør. Å være aktiv, det er jo gym [kroppsøving] liksom da, sånn at, og jeg har jo alltid likt det. Så det synes jeg er veldig gøy» (Randi).

De valgfrie programfagene *breddeidrett* og *toppidrett* er fag som elevene selv velger og det er sannsynlig at elevene interesserer seg for det som skjer i disse fagene. I samtalene med elevene kommer det frem at elevene har tidligere erfaringer med det som er undervisningens kjerne i breddeidrett og toppidrett. Erfaringene relateres til fritidsaktiviteter elevene har deltatt i eller til aktiviteter som de har hatt i grunnskolen.

«Jo, det [breddeidrett] er jo egentlig det jeg gleder meg mest til da i løpet av en uke [tenkepause] da er det masse aktiviteter som er gøy å gjøre eller gjennomføre. Vi har mye fotball, badminton, innebandy. Ja, det er egentlig det beste faget vi har, tror jeg» (Nikolai).

Nikolai sin beskrivelse av breddeidrett gjør det mulig å antyde en sammenheng i forholdet mellom motivasjon og kompetanse i faget. Sitatet kan tolkes i den retning at Nikolai mestrer ferdighetene som kreves i ulike ballspill. Mari er elev på toppidrett håndball og forklarer at faget oppleves som et lyspunkt i løpet av skoleuken. Hun trekker frem det valgfrie programfaget som en av grunnene til at hun går på skolen og at motivasjonen i toppidrettsfaget påvirker hennes helhetlige skolehverdag.

«..ehh.. sånn i hvert fall til håndball, eller til håndballtimene [toppidrett håndball], så kjenner jeg at jeg gleder meg til å gå på skolen for jeg vet at ..ehh.. jeg starter ikke dagen med noe kjipt, jeg starter dagen med noe morsomt. Og jeg tror skolehverdagen min hadde vært mye [tenkepause] kjedeligere og ..ehh.. vanskeligere og mindre motiverende om jeg ikke hadde hatt håndball som et fag da. For det er vel egentlig mest grunnen til at jeg går på skolen» (Mari).

I faget *treningsledelse* forklarer elevene at praksisen er noe som motiverer dem, men at de ikke motiveres av det skriftlige arbeidet. Kristian opplever treningsledelse som greit. Han begrunner dette med at elevene styrer timene og at de ofte gjennomfører aktiviteter som de ikke har i aktivitetslære. Motivasjonskvaliteten påvirkes når Kristian må skrive øktplaner og periodeplaner i faget, noe han uttrykker som veldig kjedelig og veldig unødvendig.

«Treningsledelse det er ..ehh.. litt bedre, fordi det synes jeg egentlig er greit, fordi da er det elevene selv som styrer timene. Da er det ofte at vi har de tingene vi savner å ha i aktivitetslære. Men når vi ..ehh.. det er jo innmari mange øktplaner og periodeplaner og sånn vi må skrive. Og det [tenkepause] er veldig kjedelig. Å veldig unødvendig synes jeg» (Kristian).

I idrett og samfunn og treningslære opplever elevene at det å ha interesse for det som skal læres er viktig hvis de skal forstå faget og for deres vedvarende motivasjon. Elevene som trives med muntlig aktivitet opplever *idrett og samfunn* som logisk og vice versa for de elevene som ikke trives med den muntlige ordningen.

«Men idrett og samfunn det er ganske greit. Det er et fag som jeg synes er enkelt og overkommelig. Det er logisk. Hvor du kan løse selv eller resonnerer deg frem til svarene på ting. Og det er jeg, jeg er glad i historie for eksempel, sånn at det passer egentlig veldig bra. Så det er et veldig fint fag ..ehh..» (Randi).

Randi bygger videre på forkunnskapene hun har fra historie og anvender dette i idrett og samfunn. Historie er noe Randi interesserer seg for og det fører til at hun også opplever motivasjon for faget idrett og samfunn. Sander opplever idrett og samfunn som overkommelig, men det er bemerkelsesverdig at Sander føler at læreren kan få et dårligere syn på han dersom han sier noe som læreren ikke er enig i.

«(...) men jeg føler jo noen ganger at ..ehh.. man kan jo få ..ehh.. jeg føler at man kan få dårligere syn på deg hvis man sier det motsatte av det læreren mener da» (Sander).

På samme måte som i faget idrett og samfunn, så kan elevenes motivasjon i *treningslære* forklares i lys av deres interesse. Therese forklarer hvordan ulike kapitler i treningslæreboka har betydning for hennes motivasjon. Eksempelvis at kapittelet «kroppens oppbygging og funksjon» er mer interessant enn kapittelet «oppvarming». Therese uttrykker at motivasjonen varierer på bakgrunn av kapitlene, noe som indikerer at hun opplever motivasjon for enkelte kapitler og at hun ikke er motivert for andre kapitler.

«..ehh.. det er litt forskjellig hva som er interessant og ikke, som man har interesse i, i hvert fall i treningslære ..ehh.. så synes jeg det er mer interessant med kroppens oppbygging og funksjon [kapittel i treningslæreboka] enn ..ehh.. oppvarming [kapittel i treningslæreboka] for eksempel. Så det kommer litt an på temaene man har i ..ehh.. i boka. Også ..ehh.. hvis vi skal snakke litt om motivasjon da, så er det jo, får man jo mer motivasjon av de temaene som man selv ..ehh.. synes er mer interessante (...)» (Therese).

Avslutningsvis i hvert intervju fikk informantene spørsmål om de ønsket å tilføre noe om deres motivasjon i idrettsfagene. Sitatet til Randi gir en forståelse om at det er flere faktorer som har innflytelse på motivasjonen. Hun forteller at motivasjonen blir påvirket av generelle faktorer som årstiden, dagsformen og privatlivet. Samtidig trekker hun frem at idrettsskader og mestringsopplevelser påvirker motivasjonen.

«[tenkepause] at det er veldig varierende. At det kommer an på, for i årstiden egentlig, sånn som nå så er det veldig mørkt og kjipt, så da kan resten bli veldig mørkt og kjipt egentlig [Randi ler]. Og det er jo ikke bare i idrettsfag, det er jo generelt. Men ..ehh.. også skader, som jeg har nå. Det trekker ned og ..ehh.. ja, det er varierende da. Det er ikke sånn at motivasjonen holder seg på et sted hele tiden, det er veldig opp og ned. På dagsformen, på ..ehh.. på hvordan det går resten på skolen, resten i ..ehh.. privatlivet liksom, alt mulig egentlig. Sånn at det er veldig mye som innvirker på motivasjonen da. Det kan være forskjellig fra time til time og dag til dag og uke til uke liksom. Sånn at det er ikke ..ehh.. selv om ..ehh.. ja, ting er skikkelig kjipt i treningslære den uka, så kan det hende det er noe jeg faktisk klarer neste uke liksom. Sånn at, selv om jeg synes at det er et drittfag egentlig, så ..ehh.. er det ting som jeg klarer og ..ehh.. synes er interessant. Sånn at det kommer veldig an på egentlig. Det er jo ..ehh.. det som er vanskelig med oppgaven din holdt jeg på å si. Altså motivasjon er jo veldig, veldig varierende [begge ler]» (Randi).

6. Diskusjon

I denne studien valgte jeg å benytte intervju som metode. Intervju gjør det mulig å innhente kunnskap om følelser, tanker og intensjoner (Patton, 2002). Da motivasjon handler om mål, mening og retning hos en person (Ryan & Deci, 2017), var nettopp det å kartlegge elevenes intensjoner viktig. Samtalene med elevene gav forståelse for hvordan elevene tenker og føler, samt hvorfor elevene handler på den måten de gjør.

Gjennom intervjuene fikk jeg også informasjon om hva elevene vektla som personlige verdier. Selv om informantens utsagn er viktige, så må forskeren være kritisk til det som blir sagt i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009). Det kan være avstander mellom det informantene uttrykker i intervjusituasjonen og det de faktisk opplever. Jeg kunne derfor ikke ta alt det informantene sa for gitt, men heller finne ut av hva som var essensen i det de fortalte.

I de påfølgende kapitlene diskuteres funnene som ble fremstilt i resultatkapittelet. Diskusjonen relateres til hvordan elevene opplever å være motiverte eller ikke motiverte i idrettsfagene. Strukturen i hvordan resultatene ble presentert bevares og diskusjonen baserer seg derfor på tre hovedtemaer; motivasjonelle karakteristikk, elevenes pågangsmot og læringsmiljø. I diskusjonen blir det trukket paralleller mellom perspektiver i selvbestemmelsesteorien og funnene i resultatkapittelet.

6.1 *Motivasjonelle karakteristikk*

I lys av idrettsfagene viser resultatene i denne studien at elevene har ulike kvaliteter i deres motivasjon. Elevene som oppfatter oppgavene som kjedelig forteller at de ikke ser verdien i det som skal gjøres. Selv om oppgaven oppfattes som mindre interessant, så betyr ikke det at den forblir uinteressant i den videre prosessen (Reeve et al., 2002). Kvaliteten i elevenes motivasjon kan endres og det er viktig å være bevisst på at motivasjonen ikke er låst innenfor de ulike reguleringene i motivasjonskontinuumet, noe Olafsen (2018) belyser i sin artikkel. For eksempel, når elevene opplever egenverdi eller nytteverdi i det de skal gjøre, så kan det føre til forbedret kvalitet i elevenes motivasjon.

6.1.1 **Elevenes motivasjonelle uttrykk**

Det er mulig å skille mellom autonome og kontrollerte former for motivasjon (Howard et al., 2017). Identifisert regulering, integrert regulering og indre motivasjon blir vurdert som autonome. Ytre regulering, introjeksjonsregulering og identifisert regulering blir ansett for å være

kontrollerte. Elevene i denne studien beskriver opplevelser ved å bruke ord som gøy, interessant, liker, lyst, motiverende og spennende. Slike opplevelser samsvarer med kjennetegnene til autonom motivasjon. Elevene forteller også om opplevelser av kontrollert motivasjon, eksempelvis at de bruker ord som demotiverende, kjedelig, liker ikke, meningsløst og uinteressant. Med utgangspunkt i funnene i denne studien, så virker det som om elevene har et bevisst forhold til egen motivasjon.

Elevene forteller hvordan de opplever å være mer eller mindre motiverte. Disse funnene gir indikasjoner på at lærere kan gå i direkte dialog med elevenes egne tanker om deres motivasjon. Zhang (2009) forklarer at det å vektlegge elevenes autonome former for motivasjon kan føre til at elevene opplever lystbetonte situasjoner og at de opparbeider engasjement i kroppsøvfingsfaget. Dette er en parallell jeg kan trekke til funnene i idrettsfagene, fordi elevene som opplever autonom motivasjon evner å se egenverdi i det som skal gjøres og forstår hvorfor det er viktig å arbeide med oppgaven. Det fører videre til en form for drivkraft i læringsprosessen, som uttrykkes gjennom glede og interesse.

6.1.2 Interesse

Resultatene fra intervjuene i denne studien gir indikatorer på at de ulike situasjonene oppleves ulikt blant elevene. Det som oppleves motiverende for en informant, kan oppleves demotiverende for en annen. A leder ikke alltid til B. Det kan forklares med at personer har forskjellige utgangspunkt, mål og ønsker for det de skal lære (Ryan & Deci, 2017). Informantene har varierte opplevelser av deres motivasjon i idrettsfagene. Det er ikke nødvendigvis faget i seg selv som motiverer elevene, men det kan være flere faktorer som spiller inn på deres motivasjon. Blant annet har faktorer som interesse, kompetanse, personlig verdi og oppgavens relevans betydning for elevenes motivasjon. I studien til Leisterer & Jekauc (2019) ble oppgavens attraktivitet fremhevet som et av fire funn til å forklare hvordan elevene opplevde motivasjon i kroppsøvfingsfaget. Dette funnet ble underbygget av faktorene interesse, personlig relevans og gøy.

Elevenes interesse kan også sees i sammenheng med hvilke prioriteringer elevene gjør. Når elevene velger en ting, så velger de bort noe annet. Prioriteringene er derfor en del av en kompleks situasjon. I idretten forklarer Kårhus (2016a) at ungdom ikke mister motivasjon for å delta, men at de heller velger å prioritere andre ting. Deltakerne i denne studien forklarte at de har lyst til å velge det de interesserer seg for, men at de måtte avvike fra dette ved enkelte anledninger.

Eksempelvis fortalte elevene at de måtte gjøre skolearbeid istedenfor å trene eller være med venner.

Videregående opplæring skal gi rom for at elevene kan fordype seg i fag som de har interesse i, og dette anses som viktig for elevenes motivasjon for fagene (NOU 2018:15). Utdanningsprogram for idrettsfag gir elevene mulighet til å fordype seg i idrettslige temaer. På bakgrunn av funnene i studien så opplever ikke elevene alle idrettsfagene som interessante, selv om fagene har idrettslige preg. Elevene opplever varierende motivasjonskvalitet, noe som gjør det mulig å spekulere i om elevene får dyrket sine interesser med å følge utdanningsprogrammet idrettsfag.

6.1.3 Mangelfull intensjon

Elevene er ikke alltid bevisste på hva de skal gjøre og de forteller om opplevelser der de ikke har tydelige intensjoner. Dette kan knyttes til mangelen på intensjonell regulering. I følge Ryan & Deci (2017) hører mangelen på intensjonell regulering til amotivasjon. Når elevene skal arbeide med en oppgave eller aktivitet, så forteller de at det kan ta tid før de kommer i gang. Resultatene i forskningsprosjektet tilsier at enkelte oppgaver og aktiviteter ikke har personlig relevans for elevene. Oppgavene kan på den måten oppleves som kjedelige.

Legault et al. (2006) skriver at oppgaver som oppfattes uinteressante, uinspirerende og monotone fører til at elevene blir amotiverte og for å unngå amotivasjon, så er det ønskelig at oppgavene trigger elevenes nysgjerrighet og interesse. Dette er lignende signaler som elevene i denne studien uttrykte. Eksempelvis når Harald fortalte at han ble demotivert av å skrive av boka eller Therese som fortalte om de ulike kapitlene i treningslærebooka. Sitatene til elevene tydeliggjør at enkelte oppgaver og aktiviteter resulterer i at de ikke opplever motivasjon.

Når elevene opplever å være amotiverte, så kan det ligge ulike årsaker til grunn. I følge Shen et al. (2010) kan elevens amotivasjon i kroppsøvningsfaget klassifiseres i fire kategorier; egne evner, egen innsats, oppgavens verdi og oppgavens karakteristikk. Det er interessant at både Shen et al. (2010) og Legault et al. (2006) vektlegger oppgavens betydning for elevenes motivasjon. I denne studien har elevene ytret at uinteressante oppgaver gir et negativt utslag i deres motivasjon. Dette uttrykkes for eksempel med ordet meningsløst, et ord som er i nær sammenheng med amotivasjon. Situasjoner hvor elevene ikke har tilstrekkelige evner for å løse oppgaven er også med på å påvirke motivasjonen. Ofte resulterer dette i at elevene ikke vet hvordan de skal angripe oppgaven, som igjen påvirker elevenes videre innsats.

6.1.4 Grad av internalisering

Deltakerne i forskningsprosjektet forteller om opplevelser hvor deres motivasjon blir påvirket av ytre faktorer. Ryan & Deci (2017) skriver at ytre faktorer står utenfor personens kontroll og at beslutningene som tas ikke er fullt ut internalisert i personen. Dette kan vitne om at de tre grunnleggende behovene ikke tilfredsstilles eller at elevene opplever lav grad av behovstilfredsstillelse. Elevene forteller at deres motivasjon for en oppgave tar utgangspunkt i fremtiden. Det kan innebære at elevene er avhengige av å innhente informasjon og kunnskap for å utføre en god prestasjon. Dette påvirker i stor grad elevenes vedvarende interesse for oppgaven og blir uttrykt i subtemaene personlig utvikling og mestringsfølelse.

Noen av funnene tyder på at elevene opplever at de blir tvunget til å følge strukturen i faget, noe som indikerer at autonomibehovet oppleves som mangelfullt. Eksempelvis uttrykker Kristian dette når han prater om hvilke aktiviteter som skal gjennomføres i aktivitetslære. Vansteenkiste et al. (2018) skriver at ytre regulering innebærer at elevene utfører aktivitetene på grunnlag av press. Dette kan føre til at elevene opplever frustrasjon eller irritasjon, som fremstilles i subtemaet mestringsfølelse. Elevene forklarer at de kan bli utsatt for press gjennom at læreren tvinger dem til å gjøre noe, men elevene kan også legge press på seg selv ved å sammenligne seg med medelever eller gjennom ønsket om å prestere best mulig. Fong et al. (2019, s. 154) skriver at lærere skal være forsiktige med å sammenligne elevene med hverandre og heller fokusere på elevenes mestring og læring. Dersom elevene unngår å sammenligne seg med hverandre, vil dette antageligvis være fordelaktig i deres læringsprosess.

Enkelte oppgaver blir gjort fordi elevene føler at de må. Dette omhandler oppgavene som elevene ikke nødvendigvis har lyst til å gjøre. Elevene kommenterer skyld- og skamfølelsen, for eksempel at læreren blir skuffet over dem. Det kan reises spørsmål om nytteverdien oppleves større enn egenverdien for elevene. Motivasjonskvaliteten er ikke optimal når oppgaven bærer preg av at den er delvis internalisert i personen (Ryan & Deci, 2017). Dette kan eksemplifiseres med at elevene prioriterer å gjøre skolearbeid selv om de egentlig har lyst til å gjøre andre ting på fritiden. Når oppgaven kjennetegnes av at den er en del av personens egne identitet, så er det sannsynlig at personen opplever motivasjonskvalitet (Howard et al., 2017). Elevene som opplever samsvar mellom det som skal gjøres og deres egne verdier forstår hvorfor oppgaven er viktig. Videre forteller elevene at de kan utvikle positive opplevelser i arbeidet med oppgaven når de ser poenget med den. Dersom elevene ikke ser poenget med å gjøre oppgaven, så kan de utvikle negative opplevelser. Elevene gav eksempler på stress og at de gruer seg. Vekslingen mellom positive og negative opplevelser har innflytelse på elevenes motivasjon.

Resultatene viser tegn på at enkelte elever opplever personlig utvikling av å jobbe med oppgavene i idrettsfagene. Elevene ønsker å forbedre sine ferdigheter og lære nyttig kunnskap som de kan anvende senere. Vansteenkiste et al. (2018) skriver at det å se relevansen eller verdien i arbeidet med en oppgave er en viktig faktor for vekst og læringsutvikling. Elevene som deltar i idrett på fritiden påpeker at motivasjonen i idrettsfagene styres av hva de selv føler de får bruk for i praktiseringen av egen idrett. Med slike forståelser er det mulig å antyde at elevene er opptatt av verdien med oppgavene, noe som kan relateres til autonom motivasjon. Egenverdien kan sees i sammenheng med at elevene setter seg inn i pensum av egen fri vilje eller at de driver med idrett på fritiden. Nytteverdien kommer til syne gjennom at elevene får bruk for det de lærer i idrettsfagene og at de forbedrer sin fysiske form.

6.1.5 Kunsten å motivere seg selv

I skolesammenheng er det en kunst for elevene å motivere seg selv for noe de i utgangspunktet ikke er motivert for å gjøre. Sitatene i resultatkapittelet kan tolkes i den retning at elevene ikke alltid kan bestemme hva de skal gjøre, fordi de blir pålagt å gjøre oppgaver. På skolen og i idrettsfagene eksisterer det enkelte krav og forventninger om hva elevene skal kunne. Dette blir for eksempel uttrykt i læreplaner, kompetansemål og vurderingskriterier. Når personer skal delta i ulike aktiviteter, så er det ønskelig at de opplever handlingsfrihet innenfor rammene til aktivitetene (Ryan & Deci, 2002). Aktivitetene skal gi relevante utfordringer, slik at elevene fokuserer på det som skal gjøres. Autonomi som kan uttrykkes med handlingsfrihet og kompetanse som kan uttrykkes med relevante utfordringer, symboliserer viktigheten av behovstilfredsstillelse (Ryan & Deci, 2017). Når behovene tilfredsstilles, så er dette gode indikatorer på at indre motivasjon kan opparbeides og at aktivitetene forblir en internalisert del av personen.

Reiss (2013) kritiserer selvbestemmelsesteorien for å skille mellom ytre og indre motivasjon. Reiss (2013, s. 63) er uenig i at ytre drivkrefter hindrer mennesker sin utvikling, fordi motivasjonen alltid vil være et resultat av personlige verdier. Elevene i denne studien forteller om situasjoner i idrettsfagene hvor de opplever å bli påvirket av ytre drivkrefter. De påpeker at medelevene og lærere påvirker deres motivasjon. Dette kan sees i sammenheng med behovet for tilhørighet. Eksempelvis at sammenligning med medelever blir benyttet som en motiverende faktor, hvor elevenes personlige utvikling springer ut fra egne ønsker om å bli bedre eller å prestere best mulig.

Ytre drivkrefter er ikke nødvendigvis begrensende faktorer for personen sin motivasjon. Personen kan føle at ytre drivkrefter, for eksempel en belønning, har personlig verdi. Reiss (2013) skriver at det å gjøre noe for sin egen del versus det å gjøre noe for å gjøre andre fornøyde, er en begrenset forklaring på å skille mellom ytre og indre motivasjon. I følge elevene kan det å gjøre medelever eller lærere fornøyde, være viktige drivkrefter for å oppleve motivasjon og for å legge ned en ekstra innsats. Tilrettelegging for tilhørighetsbehovet er en vesentlig faktor for at elevenes personlige verdier blir ivaretatt, som igjen kan føre til at elevene opplever forbedret motivasjonskvalitet.

6.2 *Elevenes pågangsmot*

I dette kapitlet diskuteres ulike faktorer som har betydning for elevenes pågangsmot. Det innebærer faktorene som gjør at elevene utvikler eller ikke utvikler utholdenhet for å arbeide med oppgavene. Motivasjonskvaliteten har innflytelse på elevenes utholdenhet, fordi det kan gi utslag i om elevene gir opp eller om de fortsetter å arbeide med oppgaven selv om den oppleves som utfordrende.

6.2.1 Balanse mellom krav og kompetanse

Idrettsfagene utvikler elevenes kunnskap innenfor idrettsområdet og elevene forteller at de lærer mye nytt som de ikke kunne fra før. Resultatene i Elevundersøkelsen fra 2013 til 2017 rapporterer at elevene får faglige utfordringer tilpasset deres nivå (Meld.St. 21, 2017). På studieretningen idrettsfag får elevene mulighet til å fordype seg i ulike temaer knyttet til idrett. Elevene møter innsalg av ulike fagovergripende kompetanser og de øver på konsentrasjon, utholdenhet, kreativitet og samarbeid (NOU 2018:15, s. 126). Disse faktorene er med på å utvikle elevenes helhetlige kompetanse og elevene kan dra nytte av dette i andre sammenhenger.

Elevene i denne studien føler ikke alltid at deres kompetanse strekker til. I disse situasjonene er det svært viktig at elevene opplever noen oppturer, slik at motivasjonen deres blir ivaretatt. Følelsen av å ikke strekke til eller å være på stedet hvil, enten på grunn av manglende kompetanse eller en idrettsskade, hindrer elevenes motivasjon. Behovshindring er den negative tilstanden en person opplever når de tre grunnleggende behovene blir hindret gjennom andre sine handlinger (Bartholomew et al., 2011; Cuevas et al., 2016). Hindring av behovene for autonomi og kompetanse påvirker elevenes motivasjon, både med at elevene ikke opplever valgmuligheter eller ønsket om å prestere gjennom å ta i bruk egen kompetanse.

I følge Ryan & Deci (2017) fører behovshindring til at personen ikke opplever optimal utvikling og trivsel på samme måte som når de grunnleggende behovene tilfredsstilles, men det eksisterer ulike grader av behovstilfredsstillelse. I resultatkapittelet ble sitatene fra Nikolai og Randi sine opplevelser av idrettsskader fremstilt. Sitatene indikerer at idrettsskader og kompetanse henger sammen med hverandre, som igjen fører til at Nikolai og Randi opplever redusert motivasjonskvalitet. Et utfall som Ryan & Deci (2017) skriver om i relasjon til dette er opplevelsen av svekket selvtillit. Elevene i denne studien bekrefter at selvtilliten reduseres og at de ikke opplever å ha tro på egen kompetanse, i de tilfellene hvor de ikke får deltatt i ordinær undervisning. Idrettsskader hemmer elevenes deltakelse og de får ikke følelsen av optimal utvikling og trivsel. Sitatene indikerer også at elevene opplever lav grad av behovstilfredsstillelse, fordi de delvis opplever tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene.

Anerkjennelse fra medelever og lærere styrker troen på egen kompetanse. Et lignende funn blir fremstilt i studien til Fransen et al. (2018) som undersøkte relasjonen mellom trener og utøver. Her blir positiv feedback og tilfredsstillelse av kompetansebehovet trukket frem som viktige faktorer for at utøveren utvikler indre motivasjon. Resultatene til Fransen et al. (2018) er overførbare til denne studien, fordi det finnes likhetstrekk mellom lærer og elev relasjonen i de praktiske idrettsfagene. Når elevene får mulighet til å innta rollen som hjelpeinstruktører eller øvingsbilder, så opplever de dette som positiv feedback. Elevene får da mulighet til å lære bort til medelever og de opplever å få status i klassen. Harald og Randi forteller om slike opplevelser i aktivitetens lærefaget, henholdsvis i aktivitetene turn og friidrett. Elevene fikk bekreftelse på at de hadde kompetanse innenfor emnet og dette utviklet deres autonome motivasjon i aktivitetene.

For å videreutvikle kompetansen, så anbefales det at oppgavene gir tilstrekkelige utfordringer (Ryan & Deci, 2017). Elevene forteller at kravene og forventningene i idrettsfagene ved enkelte tilfeller legges på et for høyt nivå, noe som hindrer deres motivasjon. Når det er avstand mellom oppsatte krav og egen kompetanse, så fører dette til redusert innsats fra elevenes side. Samtidig trives elevene med utfordringer og at de har noe å strekke seg etter. Berntsen & Kristiansen (2018) skriver om hvordan utøverens og trenerens felles forståelse av aktiviteten kan utvikle utøverens indre motivasjon. De påpeker at utøverens innstilling om å ha det gøy og trenerens innstilling om å jobbe hardt til tider kan føre til motsetninger. Samtidig skriver Berntsen & Kristiansen (2018) at disse motsetningene ikke nødvendigvis fører til redusert motivasjonskvalitet, fordi treneren kan tilrettelegge for utøverens opplevelser av å ha det gøy i internaliseringsprosessen. Dette er noe som kan overføres til skolen, fordi lærerens krav kan inneholde intensjoner om at elevene skal ha noe å strekke seg etter, men elevenes opplevelser av å ha det gøy kan likevel implementeres i

læringsprosessen. Det er også en viktig forståelse at elevene i denne studien utvikler ytterligere motivasjon når de mestrer en oppgave som de i begynnelsen opplevde som krevende. Balansegangen mellom hvor høyt eller lavt lista skal legges kan sies å være marginal, med bakgrunn i elevenes motivasjon for å innfri kravene og forventningene.

6.2.2 Relasjonen til signifikante andre

Signifikante andre, som i denne studien innebærer lærere og medelever, har innflytelse på elevene. Lærerne beskrives som en autoritet elevene kan få hjelp fra og som elevene i enkelte tilfeller er helt avhengige av for å forstå hvordan de skal komme i gang med å løse oppgaver. Jang et al. (2010) påpeker også dette i sin studie. Medelevenes betydning er viktig for elevenes trivsel og at de tar del i et inkluderende sosialt miljø. Dette er lignende funn som Koka (2014) gjorde i sin studie, når han undersøkte rollen til lærere og medelever i kroppsøvingfaget. Idrettsfagelevne uttrykker at de trenger støtte og veiledning, hvis ikke blir de fristet til å gjøre andre ting. Støtten og veiledningen kan komme fra både lærere og medelever. Medelevene kan til tider føre til distraksjoner og støy. Likevel setter de fleste elevene i studien pris på dette, fordi det oppleves som humor i skolehverdagen og gir dem tilhørighet til et sosialt miljø.

Elevene ytrer at de har lyst til å bestemme over hvilke arbeidsmetoder og hvem de skal samarbeide med når de skal gjøre ulike oppgaver eller aktiviteter. Elevene ønsker å få mulighet til selvbestemmelse og det kan sees i sammenheng med elevenes behov for å oppleve autonomi i læringsarbeidet (Ryan & Deci, 2017). I en klasse på tretti elever er det spredning i elevenes forutsetninger og det er ikke gitt at samtlige elever er like selvstendige. På grunnlag av det elevene fortalte om distraksjoner og støy, så er det viktig å være bevisst på forholdet mellom hvilke oppgaver som skal gjennomføres og når elevene skal få mulighet til å bestemme hvem de skal samarbeide med.

I formålene til de praktiske idrettsfagene står det skrevet at elevene skal utvikle evnen til å samarbeide med andre (Utdanningsdirektoratet, 2006b, 2006f, 2018b). De praktiske idrettsfagene har innslag av sosiale elementer og funnene i dette prosjektet tilsier at sosiale relasjoner til klassen har betydning for elevenes motivasjon. Dette er i tråd med den statlige idrettspolitikken i Norge, ettersom idrett også handler om å delta i sosiale fellesskap (Meld.St. 19, 2019, s. 173). Det er viktig å poengtere at forholdet til medelever ikke utelukkende er tilknyttet noe positivt. Negativt ladede kommentarer eller bråk oppleves til tider som frustrerende. Behovet for tilhørighet (Ryan & Deci, 2017) oppleves på godt og vondt av elevene, men som oftest blir medelevene assosiert med noe positivt i idrettsfagene.

6.2.3 Læringsprosess

I læringsprosessen er det ønskelig at elevene får muligheter til selvbestemmelse, hvis ikke kan gleden med idrettsfagene forsvinne. Manglende motivasjon er den vanligste grunnen ungdom oppgir til at de ikke gjennomfører videregående opplæring (NOU 2018:15, s. 60). Selv om de åtte informantene som deltok i dette forskningsprosjektet ikke er i faresonen for frafallsutfordringen i videregående opplæring, så er elevenes motivasjon i idrettsfagene viktig å ta hensyn til.

Selvbestemmelsesteorien påpeker at det å være suksessfull og effektiv i interaksjonen med miljøet er viktig for å ivareta personens grunnleggende behov (Ryan & Deci, 2002). Det å utvikle forbedret motivasjonskvalitet blant elevene er utfordrende, men samtidig er det viktig å ta tak i denne utfordringen for å unngå at elevene opplever å være lite suksessfulle og effektive i idrettsfagene.

Når elevene selv får bestemme over egen læringsprosess, vil de kunne legge inn varierte arbeidsmetoder eller holde seg til den arbeidsmetoden som de selv føler at fungerer. Hensikten er at elevene skal tilegne seg lærestoffet. Et godt steg på veien er å implementere ulike læringsstrategier i undervisningen, slik Ulstad et al. (2018) skriver om i sin studie. I Meld.St. 28 (2016, s. 14) blir det skrevet at bruken av relevante læringsstrategier kan virke positivt på elevenes motivasjon og faglige læring. Samtidig er det et viktig prinsipp at elevene opplever undervisningen som gøy (Ryan & Deci, 2017). På den måten kan elevene opprettholde motivasjonen over en lengre periode. Ved å ta ansvar for egen læring, kan elevene unngå at undervisningen oppfattes som kjedelig og monoton.

Elevene forteller at de er vant til å konkurrere og at dette er noe som motiverer dem. Ved å spille på konkurranseelementer kan opplæringen motivere elevene i denne studien til læring.

Vansteenkiste & Deci (2003) diskuterer betydningen av konkurranse i relasjon til motivasjon.

Studiens resultater fører frem til konklusjonen om at fokuset på en god prestasjon skal være viktigere enn det å vinne. Aggerholm et al. (2018) belyser konkurranseaspektet i

kroppsøvingsfaget og påpeker at konkurranser kan bringe med seg problematiske sider. Dersom konkurranser benyttes i kroppsøving, sier de at konkurransene bør være rettfærdige for elevene.

Det er derfor viktig å være observant på at bruk av konkurranser kan ha både et negativt og positivt utfall. Samtidig er elevene i denne studien idrettsfagelever og de fleste av dem

konkurrerer når de praktiserer egen idrett, hvilket kan innebære at idrettsfagelevne er kjent med mulige utfall i en konkurransekontekst.

Ryan & Deci (2017) skriver at personer som liker å konkurrere kan oppleve optimale utfordringer og verdifull feedback på deres prestasjoner i en konkurransesituasjon. Eksempelvis kan personene få svar på egen innsats når de måler seg mot motstandere. I følge Frederick-Recascino & Schuster-Smith (2003) kan konkurranse begrense personens autonomi, gleden med aktiviteten og fremme et miljø som inneholder uopnåelige mål. Konkurransen kan også inneholde kontrollerende aspekter som gjør at personen føler at han må vinne, hvilket fører til at presset øker og at indre motivasjon undergraves (Ryan & Deci, 2017). Bevissthet omkring anvendelse av konkurranse og at dette ikke alltid fører til en positiv opplevelse, er en nyttig forståelse av motivasjonskvaliteten til elevene når de deltar i konkurransesituasjoner.

Læringsprosesser som inneholder praktiske innslag oppleves motiverende for elevene i denne studien. Elevene i videregående opplæring skal få erfaring med ulike opplæringsarenaer og de skal møte varierte opplæringsmåter (NOU 2018:15, s. 60). Gjennom organiseringen av utdanningsprogrammet idrettsfag kan disse kravene innfris. Elevene i studien understreker at variasjon i undervisningen er viktig for deres læringsprosess. Et lignende funn ble gjort i studien til Abildsnes et al. (2017), hvor elevene fortalte om deres ønsker for undervisningen.

6.2.4 Persistens

Det engelske begrepet «persistence», som direkte oversatt til norsk kalles persistens, omhandler elevenes iherdighet, pågangsmot eller standhaftighet. Persistens kan forklare elevenes utholdenhet når de møter en utfordring som de må strekke seg etter for å mestre. Persistens kan forstås som et utfall av elevenes autonome motivasjon. Ulstad (2006) sin masteroppgave kan til dels være overførbar til denne studien, fordi han skrev om høgskolestudenters persistens i forbindelse med fysisk aktivitet. Resultatene til Ulstad (2006) indikerer at informantene viser stor grad av persistens når de utøver sin favorittaktivitet. Når idrettsfagelevne fortalte om deres opplevelser av å være motiverte, så poengterer de at aktivitetene eller oppgavene som de finner interessante er viktig for deres vedvarende motivasjon. Dette kom tydelig frem i subtemaene personlig utvikling og mestringsfølelse. Et eksempel fra resultatene er Therese sin utholdenhet i forbindelse med en utfordrende oppgave i faget treningslære og at hun ikke gir opp før hun har mestret oppgaven.

Autonom motivasjon kan utvikles når elevene føler at læringsprosessen avgjøres av dem selv. Atferden blir da relatert til elevenes interesse, de føler seg kompetente og tilknyttet klassen (Núñez & León, 2015). Lignende funn blir fremstilt i denne studiens resultatkapittel med subtemaene autonomi, mestringsfølelse og medelevenes betydning. Deltakerne i forskningsprosjektet uttrykker at interessen og følelsen av å være kompetent er viktig for deres

pågangsmot i arbeidet med oppgaven. Núñez & León (2015) skriver videre at struktur og involvering er interessant for å undersøke hva som påvirker elevenes pågangsmot. Det kan eksempelvis innebære hvordan elevene opplever tilfredsstillelse eller hindring av kompetanse og tilhørighet, som videre påvirker elevenes opplevelser av autonom eller kontrollert motivasjon.

6.3 Læringsmiljø

Resultatene i denne studien illustrer en rekke faktorer som omhandler læringsmiljøet.

Læringsmiljø blir definert som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). I diskusjonen av elevenes læringsmiljø er det nyttig å utvikle en forståelse om at elevenes motivasjonskvalitet i stor grad påvirkes av utenforstående faktorer. Det som angår læringsmiljøet ble fremstilt i det overordnede temaet kontekstuelle faktorer i resultatkapittelet. I lys av problemstillingen påvirker disse faktorene hvordan elevene opplever sin egen motivasjon i de ulike idrettsfagene. De påfølgende delkapitlene sammenfatter funnene i prosjektet og denne delen av diskusjonen sentrerer omkring lærerne, variasjon, betinging, karakterer, praktiske og teoretiske fag og prinsipper for opplæringen.

6.3.1 Lærerne på idrettsfag

Sentralt i SDT står tanken om at lærere med en autonomistøttende lærerstil er viktig for å skape autonom motivasjon blant elevene (Deci & Ryan, 2000; Ulstad et al., 2018). Elevene i studien støtter opp om denne tanken, ettersom de verdsetter lærere som har en involverende undervisningsstil. Motivasjonskvaliteten reduseres når elevene har lærere som hemmer behovet for autonomi (Dong & Pak-kwong, 2015). Et eksempel fra denne studien var når Randi fortalte om hennes opplevelser av to ulike lærere. Lærer A viste forståelse og Lærer B fikk Randi til å utvikle følelsen av å være på bunn hele tiden. I Randi sin beskrivelse av Lærer A, så er det mulig å utvikle en forståelse om at Lærer A tilrettela for Randi sine grunnleggende behov. Berntsen & Kristiansen (2019, s. 89) fremstiller hvorfor behovsstøttende ferdigheter i trenerens atferd er viktig og hvordan disse påvirker utøvernes motivasjon og trivsel. Sitatet til Randi samsvarer godt med Berntsen & Kristiansen (2019, s. 89) sin fremstilling, fordi hun forteller at Lærer A viser empati, respekterer hennes kompetanse og stoler på henne.

Randi opplevde Lærer B sin undervisningsstil som svært kontrollerende og hun opplevde hverken autonomi, kompetanse eller tilhørighet. Mageau & Vallerand (2003) skriver om den samme tematikken som Berntsen & Kristiansen (2019), hvor de poengterer at trenerens kontrollerende atferd kan ha mange former. Overført til skolesammenheng kan lærerens kontrollerende

undervisningsstil blant annet overstyre elevenes valgmuligheter, inneholde kontrollerende uttalelser og utvikle skyldfølelse hos elevene. I resultatene fremstilles Nikolai sin opplevelse av vurderingssituasjoner, hvor han forteller at han må gjøre det bra. Dette kan være et utfall av lærerens kontrollerende uttalelser og at Nikolai opplever skyldfølelse hvis resultatet av vurderingssituasjonen ikke blir slik som han ønsker.

Eksempelene i de foregående avsnittene ligger nært SDT sitt syn på autonomistøttende og kontrollerende lærerstil (Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2017, s. 368). På bakgrunn av det elevene i denne studien fortalte, så er det viktig å være observant på at det er nyanser i hvordan elevene fremstiller lærernes undervisningsstiler. Meld.St. 21 (2017, s. 17) rapporterer fra Elevundersøkelsen at de fleste elevene i norsk skole opplever støtte fra lærere, hvor lærerne har tro på og bryr seg om elevene. I følge idrettsfagelevne opplevde de ofte at idrettslærerne var engasjerte og dyktige i undervisningssituasjon. Idrettslærerne hadde også et snev av humor. Barney & Christenson (2013) skriver at humor kan gi en rekke fordeler i undervisningen, men at læreren skal være bevisst på ulempene med å bruke humor og at dette kan gi uheldige konsekvenser om den blir benyttet på feil tidspunkt. Det ble også kommentert at enkelte av idrettslærerne hadde X-faktoren som skilte de fra andre faglærere. Selv om idrettslærerne hadde tydelig struktur i undervisningstimene, så opplevde likevel elevene autonomistøtte. Resultatene i Jang et al. (2010) sin studie viser at autonomistøtte og struktur er viktig for elevenes atferd og engasjement. X-faktoren innebar positiv omtale, for eksempel at idrettslærernes humør og væremåte hadde positiv innflytelse på elevenes motivasjon.

Som lærer kan det å tilrettelegge forholdene slik at elevene opplever autonomi i læringsarbeidet være et av tiltakene for å ivareta elevenes motivasjon (Leisterer & Jekauc, 2019). Lærere må tørre å gi slipp på noe av kontrollen i undervisningen og stole på at elevene er kompetente. Dette var i hvert fall et signal som enkelte av elevene i denne studien gav uttrykk for. Selv om læreren tilrettelegger for en friere undervisningsform, så kan han fortsatt gi feedback til elevene. I Fong et al. (2019) sin studie ble det undersøkt hvordan negativ feedback hadde innflytelse på indre motivasjon. Funnene indikerer at negativ feedback var bedre sammenlignet med ingen feedback. Sammenligningen mellom negativ feedback og positiv feedback viste at negativ feedback ikke hadde samme fordeler som positiv feedback på indre motivasjon. Likevel er det viktig for læreren å være bevisst på hvordan tilbakemelding blir gitt og hvordan elevene tolker denne tilbakemeldingen. En slik form for involvering gjør at lærerne kan innta en veiledende rolle og støtte elevenes tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene.

6.3.2 Variasjon, et viktig prinsipp

Når det samme blir gjennomført gang på gang, erkjenner elevene at dette påvirker deres motivasjon. Variasjon gjør at elevene får en følelse av å gjøre noe annet og det er viktig for å unngå at noe oppleves som ensidig. «For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og læringsressurser innenfor forutsigbare rammer» (Utdanningsdirektoratet, 2018c, s. 17). Det å arbeide med et fag på ulike måter gjør at elevene opplever varierte muligheter for å tilegne seg lærestoffet, noe som kan trigge deres nysgjerrighet. Elevene forteller om ulike måter for hvordan de tilegner seg kunnskap på best mulig måte. Funnene indikerer at det ikke er et fasitsvar på hvordan samtlige elever foretrekker undervisningen.

Studien til Jang et al. (2016b) undersøkte hvordan undervisningen kan tilrettelegges med utgangspunkt i elevenes premisser og studien konkluderte med at det er individuelle forskjeller i hvordan elevene foretrekker å tilegne seg kompetanse. Elevene i denne studien erkjenner at de er avhengige av faglig input for å forstå hvordan de skal løse ulike oppgaver, men i den videre læringsprosessen ønsker elevene variasjon og muligheter til å påvirke undervisningsmetodikken. Noen av elevene forklarer at de jobber best individuelt og at dette er den mest egnede formen for å oppleve motivasjonskvalitet. Et eksempel er Ida som fortalte at muligheten til å bestemme selv førte til at hun kunne eksperimentere. For Ida var dette viktig for at hun kunne oppleve personlig utvikling og gjøre egne prioriteringer i læringsprosessen. Det å respektere elevene som autonome individer er viktig for at elevene skal kunne utvikle sine kunnskaper, ferdigheter og ta del i egen læringsprosess (Behzadnia et al., 2018).

Funnene til Mouratidis et al. (2011) påpeker at dersom elever opplever valgmuligheter og muligheter for å samarbeide i mindre grupper, øker deres motivasjon i undervisningen. I denne studien forteller enkelte av deltakerne at de opplever motivasjonskvalitet når de samarbeider med andre om gruppeoppgaver. Elevene begrunner dette med autonomi og tilhørighet, hvor de selv kan bestemme hvem de arbeider sammen med og tryggheten i å arbeide med noen de stoler på. I tillegg har kompetanseutviklingen en betydning, ettersom noen av deltakerne påpeker at de trives med å diskutere seg frem til ulike løsninger.

I situasjoner hvor elevene opplever undervisningen som kjedelig, så blir mangel på variasjon trukket frem som en vesentlig faktor. Når elevene er passive mottakere i en undervisningssituasjon beskriver de undervisningen som demotiverende. Lærerstyrte undervisningsformer fører til at elevene opplever undervisningen som monoton. Elevene forteller at de ønsker elevaktive

undervisningsformer. Ryan & Deci (2017) skriver om viktigheten av at elever er aktive i læringsprosessen, da de opplever en proaktiv tilstedeværelse i aktiviteten. I følge deltakerne opplever de motivasjonskvalitet dersom variasjon implementeres i undervisningen. Praktiske og livsnære erfaringer gjennom å ta del i varierte læringsarenaer kan fremme elevenes motivasjon og innsikt (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Variasjon kan forstås på ulike måter, men ut fra deltakernes perspektiv handler dette om alternative arbeidsmetoder. Når elevene ikke er motiverte for å gjøre en oppgave, så kan variasjon fremme elevenes motivasjon. Det er bemerkelsesverdig at elevene ikke nevner variasjon i situasjoner hvor de opplever undervisningen som meningsfylt og når den tilfredsstillende deres personlige utvikling.

6.3.3 Betinging

Idrettsfagelevne forteller at de tidvis må jobbe med faget for å unngå sanksjoner og at anmerkninger kan forverre deres motivasjon i idrettsfagene. Subtemaet lærernes virkemidler symboliserer elevenes forhold til betinging. Selvbestemmelsesteorien anser straffemetoder som uheldig i elevenes læringsprosess og ulike straffemetoder kan hindre elevenes motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Elevene opplever anmerkningene som en del av et rigid system, som til tider står utenfor deres kontroll. I de tilfellene hvor elevene ikke forstår hvorfor de får anmerkninger assosieres dette med negative virkninger. Elevene forklarer at anmerkninger kan gjøre at de føler seg urettferdig behandlet eller at det oppleves som en form for advarsel hvor de må skjerpe seg. Elevene omgås i et miljø hvor betinging har direkte innflytelse på deres motivasjon. Det er også viktig å være bevisst på at straff oppleves som verre enn belønning.

Vansteenkiste & Deci (2003) skriver at positiv informasjon er viktigere enn det å vinne for en person sin indre motivasjon. Ifølge elevene i denne studien oppleves ikke anmerkninger som positiv informasjon. Anmerkninger oppleves heller som kontrasten og det er som regel negativ informasjon som følger med anmerkningene. Noe av kritikken som har blitt rettet mot selvbestemmelsesteorien, handler om forholdet mellom belønning og indre motivasjon. Det finnes lite bevis på at belønning reduserer indre motivasjon (Eisenberger & Cameron, 1996, s. 1162). I den videre forklaringen av dette, så hevder Eisenberger & Cameron (1996) at en person vil fortsette å yte like stor innsats uavhengig av om belønningen finner sted eller ikke. Funnene i studien viser nyanser tilknyttet ekstern kontroll, eksempelvis at belønning og straff fungerer som en negativ drivkraft hvis den blir gitt på feil grunnlag. Dette kan støtte tanken om at betinging i form av belønning og straff ikke er motsetninger til indre motivasjon, men at det avhenger av prestasjonen og meningen med betingingen (Cerasoli et al., 2014). Tilhengerne av selvbestemmelsesteorien mener at det trengs en reflektert tanke omkring belønningen, slik at

belønningen ikke hindrer menneskets tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene og mulighetene for å utvikle indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017).

Cameron (2001) skriver at belønning kan brukes til å produsere positive og negative handlinger, men det kan også ha svært liten betydning på indre motivasjon. Argumentet handler om at SDT ofte bruker begrepene belønning og straff samtidig, men Cameron (2001) mener at belønning har en annen funksjon enn straff. Med å følge dette resonnementet er belønning nyttig i forståelsen av hva som påvirker elevenes motivasjon, fordi den poengterer hvordan ekstern kontroll blir anvendt. Ekstern kontroll kan fungere som en positiv drivkraft for å få mennesker til å prestere (Cerasoli et al., 2016). I en undersøkelse av første års universitetsstudenter sin motivasjon for selvstendig arbeid med oppgaver, fant Hill (2013) ut at belønning og straff kan fungere som positive virkemidler for å videreutvikle studentenes motivasjon. Når ekstern kontroll ble benyttet som et tillegg til studentenes indre motivasjon, så kunne dette skape videre interesse og nysgjerrighet for oppgavene.

6.3.4 Karakterer

Karakterfokuset har et stort fokus blant elevene og det kan i enkelte tilfeller gå på bekostning av elevenes motivasjon. Chamberlin et al. (2018) skriver at karakterer kan utvikle nervøsitet, redsel for fiasko og en følelse av håpløshet. Når viljen for å lære kun baserer seg på karakterer, så utfordrer det elevenes mulighet til å utvikle indre motivasjon. Det kan også stilles spørsmålsteget ved om den autonome motivasjonen i det hele tatt er tilstede. Over tid vil motivasjonskvaliteten reduseres og elevenes evne til å takle motgang blir satt under press. Eksempelvis kan frustrasjon være et mulig utfall (Ryan & Deci, 2017), spesielt dersom eleven får mindre gode karakterer.

Elevene forteller at det å få karakterer uten begrunnelse oppleves som meningsløst, noe de begrunner med at de ikke vet hva de kan forbedre til fremtidige vurderingssituasjoner. Reeve (2012) skriver at belønning og straff kan fungere som informerende og kontrollerende. Funnene tilsier at idrettsfagelevne først og fremst opplever karakterer som en kontrollerende faktor. Når karakteren og tilbakemeldingen blir gitt samtidig, så forteller elevene at dette fører til et videre engasjement. I lys av Reeve (2012) og idrettsfagelevnes opplevelser så kan det antydes at karakteren er kontrollerende og tilbakemeldingen er informerende, men at kombinasjonen av disse påvirker elevenes motivasjon i positiv retning. Ryan & Deci (2017) skriver at karakteren i seg selv ikke gir relevant tilbakemelding på elevenes kompetanse og at karakterer fungerer som en sorteringsfunksjon når elevene skal søke høyere utdanning.

Jaget etter gode karakterer kan føre til at motivasjonen ikke blir internalisert i eleven. Motivasjonen tar ikke utgangspunkt i personlig verdi eller relevans. Hvis karakterene som oppnås ikke samsvarer med elevenes ønsker, så kan det hindre elevenes mestringsfølelse. I følge Utdanningsdirektoratet (2015b, s. 3) skal vurdering og veiledning fungere som motivasjon for videre læring. Det er verdt å ytre en bekymring om at innsatsen som elevene legger ned, ikke bare skal basere seg på det tallet som blir stående på vitnemålet. Da kan i så fall elevenes motivasjon for fagene være kortvarig (Barkoukis et al., 2014). Det er ønskelig at elevene opplever autonom motivasjon i løpet av den treårige tilværelsen på utdanningsprogrammet, hvis ikke kan enkelte av idrettsfagene redusere elevenes motivasjonskvalitet.

Samtidig er karakterer å anse som et av de sterkeste virkemidlene læreren kan bruke. Vurderingssituasjoner, eksempelvis prøver eller tester er ikke nødvendigvis et problem, men det er elevenes innsats i læringsprosessen som kan være utfordrende (Ryan & Weinstein, 2009). Elevene forteller at enkelte oppgaver blir gjort for å blidgjøre læreren og at de ikke gidder å legge ned innsats i oppgaven hvis de ikke får en karaktervurdering. I følge Barkoukis et al. (2014) er dette kjennetegn som tilhører kontrollerende former for motivasjon. Elevene forklarer at karakterene, som i utgangspunktet er et fremtidig mål, blir brukt som motiverende faktorer i idrettsfagene. Pulfrey et al. (2011) skriver om lignende antydninger, hvor de hevder at karakterer kan føre til redusert autonom motivasjon blant elevene. I artikkelen blir det også skrevet at karakterer er et virkemiddel som kan gjøres mer brukervennlig i skolesystemet. Idrettsfagelevne forteller at de har lyst til å gjøre det best mulig i form av karakterer. Dette begrunner de med ønsket om å holde mulighetene åpne når de skal søke høyere utdanning, som videre påvirker elevenes egne prioriteringer. På et overordnet nivå, så er det ikke unaturlig at karakterfokus står såpass sterkt blant elevene. For eksempel blir Vg3 elevene ofte eksponert for karaktersnittene som kreves for å komme inn på høyere utdanning.

6.3.5 Praktiske og teoretiske fag

Resultatene viser at det er variasjon i elevenes motivasjon når de prater om hvert enkelt idrettsfag. Dette blir fremstilt i subteamet idrettsfagenes egenart i resultatkapittelet. I de praktiske idrettsfagene aktivitetslære, breddeidrett og toppidrett forteller elevene at de ofte opplever kvalitet i deres motivasjon. Kårhus (2016a) skriver at indre motivasjon kan bli ivaretatt i idretten med å oppleve mestringsglede, konkurranse og prestasjonsforbedring. Nettopp det at elevene opplever mestringsfølelse og mulighet til å forbedre sine prestasjoner, blir trukket frem som argumenter til hvorfor elevene i denne studien liker de praktiske idrettsfagene. Aktivitetslære, breddeidrett og toppidrett oppleves som lystbetonte fag. Når elevene har valgt idrettsfag, så er de innstilt på å

praktisere ulike aktiviteter og idretter. I følge Dynna (2011) opplever elevene de praktiske idrettsfagene som et avbrekk i en ellers så teoretisk skolehverdag.

Lite variasjon i emnekursene i praktiske fag, men også i teoretiske fag, fører til det elevene betegner som kjedelig og demotiverende. I mellomsjiktet mellom praktiske og teoretiske fag finnes faget treningsledelse. Innenfor dette faget forklarer elevene at de stort sett er motiverte for det praktiske som skal gjennomføres. Det er mulig å ha ulike former for motivasjon i en og samme situasjon (Wijsman et al., 2018). En slik forståelse kan gi et innblikk i faget treningsledelse. I dette faget opplever elevene øktplaner og annet etterarbeid som unødvendig og lite relevant, hvilket fører til at det teoretiske arbeidet i faget påvirker elevenes motivasjon.

Når det gjelder de teoretiske fagene idrett og samfunn og treningslære, opplever elevene ulik grad av utbytte i praktiseringen av disse fagene. I idrett og samfunn forteller Sander at han føler at læreren får et dårligere syn på han når han sier noe annet enn det læreren mener. Dette kan være problematisk med tanke på at faget har en muntlig ordning. Konsekvensen kan være at relasjonen mellom læreren og Sander kan svekkes, samt at Sander reduserer motivasjonen for å delta i fremtidige diskusjoner. Sander sin forklaring er interessant, fordi den illustrerer lignende kjennetegn som Ryan & Deci (2017) vektlegger når en person opplever hindring av autonomibehovet. Randi forteller om viktigheten av å ha forkunnskaper fra historiefaget når hun skal ta del i diskusjoner i idrett og samfunn. I den videre forståelsen av dette er det mulig å se sammenhenger mellom hennes interesse for faget og det at hun opplever autonom motivasjonskvalitet.

Treningslære blir trukket frem som et interessant fag av enkelte elever. Elevene begrunner sin motivasjon i treningslære med at de kan få bruk for faget senere når de skal studere eller arbeide. Resultatene i Aas (2016) sin masteroppgave har andre funn, hvor lærerne forteller at det virker som om elevene mangler både motivasjon og interesse for treningslære. En videre forståelse av resultatene viser at elevenes motivasjon i teorifagene ikke skal oppfattes som enten det ene eller det andre. Elevene uttrykker at enkelte temaer oppleves mer interessant enn andre.

6.3.6 Prinsipper for opplæringen

Tilpasset opplæring er et sentralt begrep som blir anvendt i forklaringen av hva opplæringen i skolen skal bære preg av. Kjennetegnene på tilpasset opplæring er at «undervisningen skal ha variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 5). Elevene i studien uttrykte at læringsmetoder tilsvarende tilpasset opplæring virker motiverende. De opplever

motivasjonskvalitet når undervisningen organiseres på en hensiktsmessig måte som ivaretar deres personlige verdier. De uttrykker at intensiteten i undervisningen skal være tilpasset dem, slik at undervisningen hverken går for raskt eller sakte frem. På den måten kan elevene utvikle interesse for det som skal læres, som igjen kan gi positive utslag i deres motivasjon for læring.

I løpet av tre år på utdanningsprogrammet så kan interessen for idrettsfagene styrkes eller svekkes. Kompetansen som elevene utvikler på idrettsfag er særlig viktige for fremtiden og som etter utvalgets mening bidrar til økt motivasjon og lærelyst (NOU 2018:15). Selv om ikke alt av undervisningen på idrettsfag oppleves som meningsfylt for elevene, så har erfaringene vært med på å bevisstgjøre og forme elevenes tanker om hva de kan tenke seg å gjøre i fremtiden. Dette kan underbygge funnene om at idrettsfagelevne deltar i en rekke ulike læringsaktiviteter og at de får rikelig med erfaringer innenfor idrettsfagkonteksten.

Funnene i denne studien viser at elevenes motivasjon for de ulike idrettsfagene er personavhengig. Ryan & Deci (2017) påpeker i selvbestemmelsesteorien at personer skal forstås som subjekter. I omtalen av tilpasset opplæring understreker Utdanningsdirektoratet (2015b) at undervisningen skal ta utgangspunkt i den enkelte elev. Det er likhetstrekk mellom selvbestemmelsesteorien, prinsippet om tilpasset opplæring og elevene i denne studien sine opplevelser av egen motivasjon. De tre perspektivene bekrefter at det vil være gunstig å tilpasse undervisningen for den enkelte elev, da dette vil gi relevante utfordringer og muligheter for vedvarende motivasjon.

Kompetansen som elevene tilegner seg i løpet av de tre årene på utdanningsprogrammet, fører frem til en allsidighet som kan anvendes i ulike sammenhenger. Ved å sammenligne utvalgets mening i NOU (2018:15) og studiedeltakernes opplevelser, er det vanskelig å trekke frem spesifikke faktorer som bidrar til god motivasjonskvalitet for samtlige elever innenfor idrettsfag. Etersom motivasjonskvaliteten varierer og elevene må forstås som enkeltindivider, så er det viktig å rette søkelyset på hva som motiverer og ikke motiverer elevene. På den måten er det mulig å opparbeide en forståelse av hvilke prinsipper som kan implementeres i lærerens undervisningspraksis, slik at undervisningen oppleves meningsfylt og motiverende for elevene.

7. Oppsummering, implikasjoner og videre forskning

Det essensielle i prosjektet har vært å nyansere hvordan elevene opplever sin egen motivasjon i idrettsfagene. Med å undersøke elevenes motivasjon i lys av selvbestemmelsesteorien, så kan forskningsprosjektet si noe om idrettsfagelevenenes forhold til de tre grunnleggende behovene og motivasjonsreguleringene. På den måten har jeg innhentet kunnskap omkring elevenes inspirasjonskilder og hvordan de opplever ulike motivasjonskvaliteter. Avslutningsvis vil jeg oppsummere hva denne studien har bidratt med for å tilføre kunnskap om elevenes motivasjon i idrettsfagene. Deretter vil jeg forklare implikasjoner og svakheter med studien og gi anbefalinger til fremtidig forskning.

7.1 Oppsummering av funnene i forskningsprosjektet

Informantene som ble inkludert i dette forskningsprosjektet gir ulike eksempler på hvordan de opplever sin egen motivasjon i idrettsfagene. Motivasjonen varierer på bakgrunn av flere faktorer. På et generelt nivå kan det være idrettsfagenes egenart som påvirker elevenes motivasjon. Et funn som blir bekreftet av flere informanter, var at de valgfrie programfagene breddeidrett og toppidrett oppleves motiverende. I disse fagene opplever elevene autonom motivasjonskvalitet, fordi det som gjennomføres i fagene samsvarer godt med hva elevene har lyst til å gjøre og deres personlige verdier. På bakgrunn av resultatene er det mulig å antyde at de tre grunnleggende behovene blir ivaretatt i de valgfrie programfagene. I tillegg til å oppleve autonomi, har elevene kompetanse i fagene og de har tilhørighet til faggruppen.

Teorifagene har dobbel funksjon. For noen av elevene oppleves teorifagene som nyttige, men andre ser ikke for seg at de kommer til å dra nytte av det de lærer i de teoretiske idrettsfagene i fremtiden. Videre forklarer elevene at motivasjonen kan forstås i lys av oppgaven eller aktiviteten som gjennomføres. Motivasjonen til elevene er ikke absolutt, fordi elevene opplever å være motiverte og ikke motiverte på en og samme tid. Eksempelvis kan elevene oppleve autonom motivasjonskvalitet når de mestrer oppgaven, men når de ikke mestrer oppgaven reduseres motivasjonskvaliteten.

Prosjektet er aktuelt for personer som er involverte på utdanningsprogrammet. Studien gir et innblikk i hvordan elevenes motivasjon påvirkes av ulike kontekstuelle faktorer. På bakgrunn av resultatene er det viktig at lærerne er observante på hvilken innflytelse de har på elevenes motivasjonskvalitet. Bruken av karakterer og anmerkninger har direkte påvirkning på elevene, noe som indikerer at elevene opplever kontrollert motivasjon. Elevene påpeker at læreren kan

inspirere og hindre deres motivasjonskvalitet, noe som gir utslag i elevenes atferd. Det finnes tilfeller hvor elevene opplever autonom motivasjon og dette relateres ofte til elevenes interesse eller at de opplever noe som gøy.

7.2 Implikasjoner i studien

Studien tar for seg elevenes motivasjon på et overordnet nivå. Belysningen av seks idrettsfag gjør at studien sier litt om flere fag istedenfor å gå ordentlig i dybden på et enkelt fag. Dette har ført til at de praktiske og teoretiske fagene ved enkelte anledninger har blitt satt opp mot hverandre, istedenfor at de utfyller hverandre som eksempelvis blir skrevet i formålene til aktivitetslære og treningslære i Utdanningsdirektoratet (2006b). Diskusjonen om elevenes egenopplevde motivasjon i idrettsfagene avsluttes ikke i dette prosjektet, men det er viktig å rette søkelyset på at elevene er selvstendige individer med personlige ønsker og behov. Samtidig eksisterer det enkelte fellestrekk som kan ivaretas slik at elevene opplever autonom motivasjonskvalitet.

Ingen tidligere forskningsprosjekter har belyst sammenhengen mellom elevenes motivasjonskvalitet og seks ulike idrettsfag i videregående opplæring. Studien tilfører derfor feltet ny kunnskap. Denne studien gir et større innblikk i hvordan elevene opplever sin egen motivasjon for idrettsfagene og hvilke miljøfaktorer som har innflytelse på idrettsfagelevne. Det er ikke det ene eller det andre som motiverer elevene, men motivasjon er et komplekst fenomen som kan sies å variere. På bakgrunn av resultatene er det mulig å fremheve at elevene har god innsikt i sin egenopplevde motivasjon. Personlig ble jeg overrasket over hvor stor innsikt elevene hadde omkring sin egen motivasjon, både deres evne til å reflektere over motivasjonen og hvordan de satte ord på sine opplevelser.

Studiens funn indikerer at det er mulig å prate med elevene om egne opplevelser av motivasjon. I intervjuene er dette noe enkelte av elevene også uttrykker et ønske om. Innsamlede resultater og belysningen som har blitt gjennomført i utarbeidelsen av prosjektet, har ført til økt bevissthet omkring hva som motiverer eller ikke motiverer elevene. Dette er noe jeg vil ta med meg videre i min undervisningspraksis som lærer. Prosjektet er å anse som et nyttig hjelpemiddel for å motivere elevene i de ulike idrettsfagene, som tidvis kan være en reel utfordring i det praktiske liv.

7.3 Svakheterne i studien

Det er mye som kan analyseres med å bruke selvbestemmelsesteorien som teoretisk rammeverk (Schunk et al., 2010). En utfordring var å opparbeide tilstrekkelig kunnskap om selvbestemmelsesteorien, blant annet hvilke aspekter av SDT jeg skulle implementere i oppgaven.

På den andre siden var forståelsen av selvbestemmelsesteorien avgjørende for at jeg kunne følge en rød tråd i skriveprosessen, intervjusituasjonen og for å se sammenhenger i dataanalysen. Det teoretiske perspektivet kan ha forårsaket at enkelte av dataene har blitt plassert i kategorier som ikke oppleves som passende for leserne av oppgaven.

Rammen for tolkningen ble utført innenfor tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Dette medførte at resultatene presenteres på bakgrunn av mine fortolkninger av det elevene fortalte. Hvordan jeg fikk tak i budskapet som elevene uttrykte, hadde betydning for kategoriseringen av dataene. Vekslingen mellom deduktiv og induktiv tilnærming har ført frem til opprettelsen av kodene, subtemaene og de overordnede temaene. Hvis en annen forsker hadde gjennomført lignende forskningsprosjekt, så kan det tenkes at noen av funnene hadde blitt forstått annerledes. Oppgavens struktur skiller mellom resultater og diskusjon. Med å sammenfatte resultatene og diskusjonen i en sammenhengende del, så kunne studien ha gitt enda mer liv til funnene.

Min interesse og engasjement innenfor idrettsfagkonteksten kan ha begrenset en fullverdig forståelse av temaet. Eksempelvis i forståelsen av de elevene som ikke er motiverte eller som gradvis har redusert sin motivasjon for idrettsfagene. En feilkilde som har farget resultatene i oppgaven er den ballasten som har fulgt arbeidet i forskningsprosjektet (Markula & Silk, 2011). Allikevel vil jeg tillate å si at elevenes refleksjoner innenfor konteksten til idrettsfag har ført frem til nyansert kunnskap om elevenes egne opplevelser av motivasjon i idrettsfagene.

Det er ikke usannsynlig at elevene som deltok i dette forskningsprosjektet, uttrykker opplevelser som er gjeldende på andre skoler som tilbyr utdanningsprogrammet idrettsfag. En begrensning til prosjektet var imidlertid at jeg ikke kunne inkludere to av elevene som hadde skrevet seg opp på interesselista. Disse elevene fikk ikke lov til å delta på grunn av deres situasjon i fagene som lå parallelt med tidspunktene for intervjuene. Det kan spekuleres i om disse to elevene kunne tilført et bredere perspektiv til problemstillingen.

7.4 Videre forskning

Forskningsprosjekt er en masteroppgave og det setter enkelte begrensninger til gjennomføringen (Everett & Furseth, 2012). Forskningsprosjektet får ikke fulgt opp elevene over en lengre tidsperiode, noe som kunne gitt en mer nøyaktig fremstilling av casen. Fremtidig forskning kan velge å følge elevene over tid med å anvende flere intervjuer og observere elevene. Dette kunne tilført informasjon om hvordan motivasjonen utviklet seg over tid og om det var samsvar mellom det elevene fortalte og det de faktisk gjør. På den andre siden innhentet prosjektet tilfredsstillende informasjon som kunne benyttes i en masteroppgave. Intervjuene ble utført på et bestemt

tidspunkt og kan dermed anses som en tverrsnittsundersøkelse. Det kan reises spørsmål om elevene kun husker tilbake til opplevelsene i nyere tid eller de opplevelsene som gjorde sterkest inntrykk på dem i løpet av Vg1 og Vg2.

Prosjektet kan fremheve betydningen av å forske på idrettsfag, slik at fremtidige forskningsprosjekter kan ha et utgangspunkt å se til dersom de velger å forske på motivasjon innenfor lignende kontekst. Det ville også vært interessant å undersøke hvordan motivasjonen til idrettsfagelevne oppleves på flere skoler. Bruk av fokusgruppeintervjuer kunne vært en egnet metode for å undersøke om det er noen elementære faktorer som går igjen. Med å kartlegge flere skoler, så kan det være mulig å synliggjøre eventuelle fellesnevnerer om hva som motiverer eller ikke motiverer elevene. Dette kunne gi et sammenligningsgrunnlag om hvilke likheter og forskjeller som er sentrale.

Bruk av andre tilnærminger, eksempelvis en annen motivasjonsteori, kan underbygge eller komme frem til andre resultater enn det jeg gjorde. Med å undersøke motivasjon i lys av en prestasjonsorientert teori, så kan elevenes erfaringer omkring karakterer være et godt utgangspunkt. Selv om denne studien begrenset seg til å benytte en motivasjonsteori, mener jeg at mine funn gir innblikk til å forstå kompleksiteten i idrettsfagelevnes motivasjonskvalitet.

Studien har hatt elevperspektivet i fokus. Hvis det skal utvikles et fullverdig bilde av idrettsfag, så kan flere perspektiver belyses. Metodetriangulering med å hente inn data fra for eksempel flere elever, medelever, foreldre, lærere og avdelingsledere kunne gi en helhetlig forståelse. Lærernes tanker om idrettsfagene og hvordan de oppfatter elevenes motivasjon ville gi utfyllende informasjon til studien. Det kunne tilført nyttige perspektiver til idrettsfagkonteksten, for eksempel om det er samsvar mellom lærernes forståelse av elevenes motivasjon og hvordan elevene faktisk opplever sin egen motivasjon i idrettsfagene.

Referanser

- Aas, Dag Hildor Nyvik. (2016). *Undervisning med animasjoner i treningslære 2: læreres erfaringer med treningslære som programfag og animasjoner som læringsverktøy* (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Oslo. Hentet 6. august 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2399115>
- Abildsnes, Eirik, Rohde, Gudrun, Berntsen, Sveinung & Stea, Tonje. (2017). Fun, influence and competence - A mixed methods study of prerequisites for high school students' participation in physical education. *BMC Public Health*, 17 (1), 1-12. doi:10.1186/s12889-017-4154-6
- Aggerholm, Kenneth, Standal, Øyvind Førland & Hordvik, Mats Melvold. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept? *Quest*, 70(3), 385-400. doi:10.1080/00336297.2017.1415151
- Alderslyst, Beate. (2011). *Hvorfor velge "idrettslinja"?: En studie av forhold som har påvirket elevens begrunnelser for valget av utdanningsprogrammet idrettsfag i Hedmark* (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Oslo. Hentet 9. juli 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/171641>
- Askildsen, Carl-Emil Marstrander. (2012). *Toppidrett på videregående skole: På hvilken måte bidrar toppidrettslinjer på videregående skole til å skape en arena som fremmer elevenes erfaring av skolehverdagen som helhetlig og sammenhengende?* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Oslo. Hentet 9. august 2018 fra <https://oda.hioa.no/en/item/toppidrett-pa-videregaende-skole-pa-hvilken-mate-bidrar-toppidrettslinjer-pa-videregaende-skole-til-a-skape-en-arena-som-fremmer-elevenes-erfaring-av-skolehverdagen-som-helhetlig-og-sammenhe>
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. New Jersey: Van Nostrand.
- Bandura, Albert. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Barkoukis, V., Taylor, I., Chanal, J. & Ntoumanis, N. (2014). The relation between student motivation and student grades in physical education: A 3-year investigation. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(5), 406-414. doi:10.1111/sms.12174
- Barney, David & Christenson, Robert. (2013). Using Humor in Physical Education. *Strategies*, 26(2), 19-22. doi:10.1080/08924562.2013.764800

- Bartholomew, Kimberley, Ntoumanis, Nikos, Ryan, Richard & Thøgersen-Ntoumani, Cecilie. (2011). Psychological Need Thwarting in the Sport Context: Assessing the Darker Side of Athletic Experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33(1), 75-102. doi:10.1123/jsep.33.1.75
- Baumeister, Roy F. & Leary, Mark R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Baxter, Pamela & Jack, Susan. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report* 13(4), 544-559. Hentet 15. juli 2018 fra <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1573&context=tqr>
- Behzadnia, Behzad, Adachi, Paul J. C., Deci, Edward L. & Mohammadzadeh, Hasan. (2018). Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity: A self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 10-19. doi:10.1016/j.psychsport.2018.07.003
- Berntsen, Hedda & Kristiansen, Elsa. (2018). Perceptions of need-support when "having fun" meets "working hard" mentalities in the elite sport school context. *Sports Coaching Review*. doi:10.1080/21640629.2018.1525862
- Berntsen, Hedda & Kristiansen, Elsa. (2019). Guidelines for Need-Supportive Coach Development: The Motivation Activation Program in Sports (MAPS). *Human Kinetics*, 6(1), 88-97. doi:10.1123/iscj.2018-0066
- Borgen, Jorunn Spord & Moen, Kjersti Mordal. (2017). Leder: Forskning på kroppsøving og idrettsfag i skolen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 1-4. doi:10.23865/jased.v1.999
- Bouchleh, Josef Myhren. (2017). *Læreres oppfatninger om læring og selvregulering i toppidrettsfaget* (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Oslo. Hentet 9. august 2018 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2450598/Josef_M_Bouchlen_MASTERSTUDIEN_PP.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology* (s. 57-71). Washington, DC: American Psychological Association.

- Brown, Philip R., McCord, Rachel E., Matusovich, Holly M. & Kajfez, Rachel L. (2015). The use of motivation theory in engineering education research: a systematic review of literature. *European Journal of Engineering Education*, 40(2), 186-205. doi:10.1080/03043797.2014.941339
- Cameron, Judy. (2001). Negative Effects of Reward on Intrinsic Motivation - A Limited Phenomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (2001). *Review of Educational Research* 71(1), 29-42. doi:10.3102/00346543071001029
- Cerasoli, Christopher P., Nicklin, Jessica & Ford, Michael T. (2014). Intrinsic Motivation and Extrinsic Incentives Jointly Predict Performance: A 40-Year Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980–1008. doi:10.1037/a0035661
- Cerasoli, Christopher P., Nicklin, Jessica M. & Nassrelrgawi, Alexander S. (2016). Performance, incentives, and needs for autonomy, competence, and relatedness: a meta-analysis. *Motivation and Emotion*, 40(6), 781-813. doi:10.1007/s11031-016-9578-2
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab? En indføring i moderne videnskabsteori*. København: Gyldendal.
- Chamberlin, Kelsey, Yasué, Mai & Andrea Chiang, I. Chant. (2018). The impact of grades on student motivation. *Active Learning in Higher Education*, 00(0), 1-16. doi:10.1177/1469787418819728
- Chen, Beiwen, Vansteenkiste, Maarten, Beyers, Wim, Boone, Liesbet, Deci, Edward L., Van der Kaap-Deeder, Jolene, . . . Verstuyf, Joke. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. doi:10.1007/s11031-014-9450-1
- Chu, Tsz Lun & Zhang, Tao. (2018). Motivational processes in Sport Education programs among high school students: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 372-394. doi:10.1177/1356336x17751231
- Clarke, Victoria, Braun, Virginia & Hayfield, Nikki. (2015). Thematic analysis. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative psychology - A practical guide to research methods*. (s. 222-248). Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.
- Creswell, John W. (2007). *Qualitative inquiry & research design - Choosing among five approaches*. California: Sage publications, Inc.
- Cuevas, Ricardo, García López, Luis & Olivares, Jaime. (2016). Sport education model and self-determination theory: An intervention in secondary school children. *Kinesiology*, 48(1), 30-38. doi:10.26582/k.48.1.15

- Curran, Thomas & Standage, Martyn. (2017). Psychological Needs and the Quality of Student Engagement in Physical Education: Teachers as Key Facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 262-276. doi:10.1123/jtpe.2017-0065
- Dalen, Monica. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- de Kleijn, Renske & Van Leeuwen, Anouschka. (2018). Reflections and Review on the Audit Procedure: Guidelines for More Transparency. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1-8. doi:10.1177/1609406918763214
- deCharms, Richard. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, Edward L., Olafsen, Anja H. & Ryan, Richard M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Reviews*, 4, 19-43. doi:10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, Edward L. & Vansteenkiste, Maarten. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23-40. Hentet 1. mars 2019 fra https://www.researchgate.net/publication/232549169_Self-determination_theory_and_basic_need_satisfaction_Understanding_human_development_in_positive_psychology
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2018). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5. utg.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.
- Dong, Liu Jing & Pak-kwong, Chung. (2015). Development and Initial Validation of the Chinese Version of Psychological Needs Thwarting Scale in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 402-423. doi:10.1123/jtpe.2014-0053
- Dynna, Torstein Michael. (2011). *Idrettsfag mellom politisk styring og marked: en studie av styringsdiskurser i utviklingen av utdanningsprogrammet idrettsfag i et av landets fylker skoleåret 2010-2011* (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Oslo. Hentet 1. august

2018 fra

https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171645/MAS_T_M_Dynna.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Eisenberger, Robert & Cameron, Judy. (1996). Detrimental effects of reward: Reality or myth? *American Psychologist*, 51(11), 1153-1166. doi:10.1037/0003-066X.51.11.1153
- Elverum, Anders Erling. (2010). *En studie av elever ved studieretning for idrettsfag*. (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Oslo.
- Engvik, Gunnar. (2000). *"Læreplanarbeid i Studieretning for idrettsfag - en solskinnshistorie i Reform 94?"*. (Masteroppgave, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet). Trondheim.
- Eriksen, Cecilie Schjøtt Hannevig. (2017). *Læringsmetoder i kroppsøving, toppidrett- og idrettsfag* (Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet). Bergen. Hentet 7. august 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2481382>
- Everett, Euris L. & Furseth, Inger. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Flyvbjerg, Bent. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. doi:10.1177/1077800405284363
- Fong, Carlton J., Patall, Erika A., Vasquez, Ariana C. & Stautberg, Sandra. (2019). A Meta-Analysis of Negative Feedback on Intrinsic Motivation. *Educational Psychology Review*, 31(1), 121-162. doi:10.1007/s10648-018-9446-6
- Fransen, K., Boen, F., Vansteenkiste, M., Mertens, N. & Vande Broek, G. (2018). The power of competence support: The impact of coaches and athlete leaders on intrinsic motivation and performance. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 28(2), 725-745. doi:10.1111/sms.12950
- Frederick-Recascino, Christina M. (2002). Self-Determination Theory and Participation - Motivation Research in the Sport and Exercise Domain. I E. L. Deci, & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 277-294). New York: The University of Rochester Press.
- Frederick-Recascino, Christina M. & Schuster-Smith, Hana. (2003). Competition and intrinsic motivation in physical activity: A comparison of two groups. *Journal of Sport Behavior*, 26(3), 240-254. Hentet 12. mai 2019 fra <https://www.researchgate.net/publication/265485177>

- Friskolelova. (2007). *Kapittel 2: Godkjenning med rett til statstilskot*. Hentet 11. september 2018 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84?q=idrettsfag>
- Fuglestad, Baard. (2014). *Studiespesialisering med idrettsfag; en studie av hvilke yrkesvalg og karriereveier elever ved idrettsfag velger, og hvilket utbytte elever og samfunnet har av dette utdanningsprogrammet* (Masteroppgave, Universitetet i Agder). Kristiansand. Hentet 12. august 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/276925>
- Gadamer, Hans-Georg. (2012). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag.
- Gagné, Marylène & Deci, Edward L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. doi:10.1002/job.322
- Graneheim, Ulla & Lundman, Berit. (2004). Qualitative Content Analysis in Nursing Research: Concepts, Procedures and Measures to Achieve Trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112. doi:10.1016/j.nedt.2003.10.001
- Guba, Egon G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiry. *Annual Reviews*, 29(2), 75-91. doi:10.1007/BF02766777
- Gunnell, Katie E., Crocker, Peter R. E., Wilson, Philip M., Mack, Diane E. & Zumbo, Bruno D. (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: A test of Basic Psychological Needs Theory in physical activity contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 599-607. doi:10.1016/j.psychsport.2013.03.007
- Hill, Andrew. (2013). Motivation and university experience in first-year university students: A self-determination theory perspective. *The Journal of Hospitality Leisure Sport and Tourism*, 13, 244–254. doi:10.1016/j.jhlste.2012.07.001
- Howard, Joshua L., Gagné, Marylène & Bureau, Julien S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 143(12), 1346-1377. doi:10.1037/bul0000125
- Imsen, Gunn. (2010). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jakobsen, Arne Martin. (2012). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. *Idrettsforum*, 00(0), 1-12. Hentet 3. januar 2019 fra https://www.researchgate.net/publication/281107164_Motivasjonsteori_som_utgangspunkt_for_a_skape_et_best_mulig_laeringsmiljo_i_kroppsoving

- Jang, Hyungshim, Kim, Eun Joo & Reeve, Johnmarshall. (2016a). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.01.002
- Jang, Hyungshim, Reeve, Johnmarshall & Deci, Edward L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. doi:10.1037/a0019682
- Jang, Hyungshim, Reeve, Johnmarshall & Halusic, Marc. (2016b). A New Autonomy-Supportive Way of Teaching That Increases Conceptual Learning: Teaching in Students' Preferred Ways. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686-701. doi:10.1080/00220973.2015.1083522
- Jang, Hyungshim, Reeve, Johnmarshall, Ryan, Richard M. & Kim, Ahyoung. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644-661. doi:10.1037/a0014241
- Joffe, Helene. (2012). Thematic Analysis. I D. Harper, & A. R. Thompson (Red.), *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A Guide for Students and Practitioners*. (s. 209-223). New Jersey: John Wiley and Sons Ltd.
- Johannessen, Lars E. F., Rafoss, Tore Witsø & Rasmussen, Erik Børve. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Univesitetsforlaget AS.
- Koka, Andre. (2014). The relative roles of teachers and peers on students' motivation in physical education and its relationship to self-esteem and Health-Related Quality of Life. *International journal of sport psychology*, 45(3), 187-213. doi:10.7352/IJSP2014.45.187
- KUD. (1967). *Innstilling I om det videregående skoleverk*. Oslo: Kirke- og utdanningsdepartementet.
- KUD. (1969). *Innstilling II om det videregående skoleverk*. Oslo: Kirke- og utdanningsdepartementet.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kårhus, Svein. (2016a). Aktiv idrettsungdom: Privilegerte elevgrupper i skolesystemet? I Ø. Seippel, M. K. Sisjord, & Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett*. (1. utg., s. 291-314). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Kårhus, Svein. (2016b). Diskurser i tilrettelegginger for idrettsaktive elever i skolesystem. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100, 37-48. Hentet 20. september 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2390332>
- Lake, Petter, Olsen, Bjørn Reino & Benestad, Haakon Breien. (2008). *Forskning i medisin og biofag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Laksy, Vidar. (2006). *Flow og målorientering: sammenhenger mellom klima, målorientering, opplevd kompetanse og flow i idrettsfag* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet 23. august 2018 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30866/ferdigmaster.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Legault, Lisa, Green-Demers, Isabelle & Pelletier, Luc. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582. doi:10.1037/0022-0663.98.3.567
- Leisterer, Sascha & Jekauc, Darko. (2019). Students' Emotional Experience in Physical Education — A Qualitative Study for New Theoretical Insights. *Sports*, 7(1), 1-15. doi:10.3390/sports7010010
- Lysaker, Odin. (2005). Eksistensiell erfaring og moralsk handling. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 40(02), 99-115. Hentet 1. september 2018 fra http://www.idunn.no/nft/2005/02/eksistensiell_erfaring_og_moralsk_handling
- Lødding, Berit, Markussen, Eifred & Wollscheid, Sabine. (2016). *Kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 10. november 2018 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/kvalitet-innhold-og-relevans-i-de-studieforberedende-utdanningsprogrammene/>
- Løken, Caroline. (2017). *Læreplanen som verktøy i aktivitetslære: en kvalitativ studie fra fire videregående skoler om oppfattelsen og gjennomføringen av faget aktivitetslære* (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Oslo. Hentet 31. juli 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2447014>
- Lågeide, Kristoffer. (2016). *Breddeidrett - fra ideologi til praksis: en kvalitativ studie av oppfatninger, gjennomføringer og erfaringer i det valgfrie programfaget breddeidrett* (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Oslo. Hentet 4. august 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2400228>

- Mageau, Geneviève A. & Vallerand, Robert J. (2003). The coach–athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21(11), 883-904.
doi:10.1080/0264041031000140374
- Markula, Pirkko & Silk, Michael. (2011). *Qualitative research for physical culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
doi:10.1037/h0054346
- Meld.St. 19. (2019). *Folkehelsemeldinga — Gode liv i eit trygt samfunn*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet 5. mai 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/sec1>
- Meld.St. 21. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 3. mai 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec1>
- Meld.St. 28. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 4. mai 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Mouratidis, Athanasios A., Vansteenkiste, Maarten, Sideridis, Georgios & Lens, Willy. (2011). Vitality and interest–enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 353-366. doi:10.1037/a0022773
- Myhre, Ulrik. (2015). *Målorienteringsteori og karakter : en kvantitativ studie om hvordan læringsklima og målorientering påvirker karakteren i treningslære og aktivitetslære til elever på idrettsfag* (Masteroppgave, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet). Trondheim. Hentet 19. august 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2358296>
- Naustdal, Elisabeth Knappen. (2012). *"Hvorfor skal jeg reise så langt bare for å få tre?": kvalitativ analyse av minoritetsungdoms livserfaringer i møte med friluftsliv på idrettsfag* (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Oslo. Hentet 13. august 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/171649>
- NEM. (2009). *Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag*. Hentet 28. august 2018 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/>

- NESH. (2014). *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora - Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 31. august 2018 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- NIHs etiske komité. (2018). *Retningslinjer for søknad til etisk komité for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker ved Norges idrettshøgskole*. Hentet 10. august 2018 fra <http://www.nih.no/forskning/etikk/nihs-etisk-komite/>
- Norheim, Malin. (2013). *Elevmedverknad på idrettsfag: Ei kvalitativ undersøkning med åtte elever på idrettsfag*. (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Oslo. Hentet 26. august 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171862/Norheimv2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert — Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet 15. januar 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet 5. mars 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- NSD. (2018). *Norsk senter for forskningsdata*. Hentet 25. august 2018 fra <http://www.nsd.uib.no/om/>
- Núñez, Juan L. & León, Jaime. (2015). Autonomy support in the classroom: A review from self-determination theory. *European Psychologist*, 20(4), 275-283. doi:10.1027/1016-9040/a000234
- Olafsen, Anja H. (2018). Selvbestemmelsesteorien: Et differensiert perspektiv på motivasjon i arbeidslivet. *Magma*, 11(2), 54-61. Hentet 8. september 2018 fra <https://www.magma.no/selvbestemmelsesteorien-et-differensiert-perspektiv-pa-motivasjon-i-arbeidslivet>
- Opplæringslova. (2006). *Inntak til enkelte utdanningsprogram og landslinjer*. Hentet 20. september 2018 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_7
- Patton, Michael Quinn. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Postholm, May Britt & Jacobsen, Dag Ingvar. (2011). *Læreren med forskerblick - Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Postholm, May Britt & Jacobsen, Dag Ingvar. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Pulfrey, Caroline, Buchs, Céline & Butera, Fabrizio. (2011). Why grades engender performance-avoidance goals: The mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 683-700. doi:10.1037/a0023911
- Reeve, Johnmarshall. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. I S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 149-172). New York: Springer Science & Business Media.
- Reeve, Johnmarshall & Jang, Hyungshim. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. doi:10.1037/0022-0663.98.1.209
- Reeve, Johnmarshall, Jang, Hyungshim, Carrell, Dan, Jeon, Soohyun & Barch, Jon. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169. doi:10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f
- Reeve, Johnmarshall, Jang, Hyungshim, Hardre, Pat & Omura, Mafumi. (2002). Providing a Rationale in an Autonomy-Supportive Way as a Strategy to Motivate Others During an Uninteresting Activity. *Motivation and Emotion*, 26(3), 183-207. doi:10.1023/a:1021711629417
- Reiss, Steven. (2013). *Myths of Intrinsic Motivation*. Worthington, Ohio: IDS Publishing Corporation.
- Roaldset, Kristiane Jordtveit. (2010). *Læring og sosialt miljø hos elever på idrettsfag: en studie basert på elevenes egne erfaringer og opplevelser*. (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Oslo.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2002). An overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I R. M. Ryan, & E. L. Deci (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 3-33). New York: The University of Rochester Press.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Ryan, Richard M., Patrick, Heather, Deci, Edward L. & Williams, Geoffrey C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on Self-Determination Theory. *The European Health Psychologist*, 10(1), 2-5. Hentet 12. februar 2019 fra https://researchbank.acu.edu.au/fhs_pub/4330/

- Ryan, Richard M. & Weinstein, Netta. (2009). Undermining quality teaching and learning: A self-determination theory perspective on high-stakes testing. *School Field*, 7(2), 224-233. doi:10.1177/1477878509104327
- Sandnes, Finn-Åsmund Holst. (2016). *Vi mangler bare elever: En kvalitativ undersøkelse av suksessfaktorer for programfag Friluftsliv på Idrettsfag*. (Masteroppgave, Høgskolen i Sørøst-Norge). Bø. Hentet 20. november 2018 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2459880/Master_Sandnes_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Schunk, Dale H., Pintrich, Paul R. & Meece, Judith L. (2010). *Motivation in education - Theory, research and applications* (3. utg.). New Jersey: Pearson Education.
- Sevari, Karim. (2017). Construction & Validation of Main Psychological Needs Scale. *American Journal of Applied Psychology*, 5(1), 7-11. doi:10.12691/ajap-5-1-2
- Shen, Bo, K. Wingert, Robert, Li, Weidong, Sun, Haichun & Rukavina, Paul. (2010). An Amotivation Model in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1). doi:10.1123/jtpe.29.1.72
- Silverman, David. (2013). *Doing qualitative research* (4. utg.). Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel. (2013). *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sparkes, Andrew C. & Smith, Brett. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health*. London: Routledge.
- SSB. (2018). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning. Tabell 3: Elever og lærlinger i videregående opplæring, etter utdanningsprogram*. Hentet 1. mai 2019 fra <https://www.ssb.no/vgu>
- SSB. (2019). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning. 12608: Elever i videregående skoler, etter skole, statistikkvariabel og år*. Hentet 2. mai 2019 fra <https://www.ssb.no/statbank/table/12608/tableViewLayout1/>
- Stake, Robert E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.

- Standage, Martyn, Duda, Joan L. & Ntoumanis, Nikos. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *The British journal of educational psychology*, 75, 411-433. doi:10.1348/000709904X22359
- Steinsholt, Kjetil. (2010). Lek, erfaring og danning hos Hans-Georg Gadamer. I K. Steinsholt, & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv* (s. 101-119). Trondheim: Tapir Akadmisk Forlag.
- Tessier, Damien, Sarrazin, Philippe & Ntoumanis, Nikos. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.05.005
- Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulstad, Svein Olav. (2006). *Fysisk aktivitet og motivasjon: En kvantitativ studie om sammenhenger mellom autonomistøtte, dekning av basisbehov, selvoppfattet kompetanse og autonom motivasjon for fysisk aktivitet, og henholdsvis persistence, involvering, harmonisk lidenskap og resultater generelt* (Masteroppgave, Høgskolen i Nord-Trøndelag). Levanger. Hentet 29. november 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/146968>
- Ulstad, Svein Olav, Halvari, Hallgeir, Sørebo, Øystein & Deci, Edward L. (2018). Motivational predictors of learning strategies, participation, exertion, and performance in physical education: A randomized controlled trial. *Motivation and Emotion*, 42(4), 497-512. doi:10.1007/s11031-018-9694-2
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Idrettsfag [LK06], (ID)*. Hentet 11. september 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/ID>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i aktivitetstlære - felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag [LK06], (IDR1-01)*. Hentet 14. september 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/IDR1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Læreplan i friluftsliv - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag [LK06], (IDR7-01)*. Hentet 17. september 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/IDR7-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2006d). *Læreplan i idrett og samfunn - felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag [LK06], (IDR3-01)*. Hentet 28. september 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/IDR3-01>

- Utdanningsdirektoratet. (2006e). *Læreplan i lederutvikling - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag [LK06], (IDR8-01)*. Hentet 4. oktober 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/IDR8-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2006f). *Læreplan i toppidrett - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag [LK06], (IDR5-01)*. Hentet 3. november 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/IDR5-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i treningsledelse - felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag [LK06], (IDR4-02)*. Hentet 17. september 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/IDR4-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplan i treningslære - felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag [LK06], (IDR2-02)*. Hentet 23. september 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/IDR2-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 9. april 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet 24. april 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2018*. Hentet 5. april 2019 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-01-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Læreplan i breddeidrett - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag [LK06], (IDR6-02)*. Hentet 9. april 2019 fra <https://www.udir.no/kl06/IDR6-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2018c). *Overordnet del av læreplanverket [Fagfornyelsen av læreplaner 2020]*. Hentet 29. januar 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Valdal, Svein Andre. (2013). *Friluftsliv i vest og øst: En kvalitativ studie om elevers og læreres oppfatninger av programfag friluftsliv på en videregående skole* (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Oslo. Hentet 24. november 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/171846>
- Vansteenkiste, Maarten, Aelterman, Nathalie, De Muynck, Gert-Jan, Haerens, Leen, Patall, Erika & Reeve, Johnmarshall. (2018). *Fostering Personal Meaning and Self-relevance: A Self-*

Determination Theory Perspective on Internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 30-49. doi:10.1080/00220973.2017.1381067

Vansteenkiste, Maarten & Deci, Edward L. (2003). Competitively Contingent Rewards and Intrinsic Motivation: Can Losers Remain Motivated? *Motivation and Emotion*, 27(4), 273-299. doi:10.1023/a:1026259005264

Vetthus, Audun. (2011). *Mye aktivitet og lite tavle: en kritisk diskursanalyse av informasjonsmateriellet til videregående skoler med utdanningsprogram idrettsfag* (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Oslo. Hentet 26. juli 2018 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171671/MAS_A_Vetthus.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wallace, Tanner LeBaron & Sung, Hannah C. (2017). Student Perceptions of Autonomy-Supportive Instructional Interactions in the Middle Grades. *The Journal of Experimental Education*, 85(3), 425-449. doi:10.1080/00220973.2016.1182885

Wang, John, Morin, Alexandre, Ryan, Richard M. & Liu, Woon. (2016). Students' Motivational Profiles in the Physical Education Context. *Journal of sport & exercise psychology*, 38(6), 1-46. doi:10.1123/jsep.2016-0153

White, Robert W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. doi:10.1037/h0040934

Wijsman, Lindy A., Saab, Nadira, Warrens, Matthijs J., van Driel, Jan H. & Westenberg, P. Michiel. (2018). Relations of autonomous and controlled motivation with performance in secondary school students' favoured and disfavoured subjects. *Educational Research and Evaluation*, 24(1-2), 51-67. doi:10.1080/13803611.2018.1512872

Zhang, Tao. (2009). Relations among School Students' Self-Determined Motivation Perceived Enjoyment, Effort, and Physical Activity Behaviors. *Perceptual and Motor Skills*, 109(3), 783-790. doi:10.2466/pms.109.3.783-790

Tabelloversikt

Tabell 1: Idrettsfagenes organisering. Tabellen er laget med inspirasjon fra Vetrhus (2011, s. 18). Innholdet er hentet fra fag- og timefordeling og tilbudsstruktur på Utdanningsdirektoratet (2018a, s. 48). 13

Tabell 2: Fordeling av informanter på bakgrunn av inklusjonskriteriene; kjønn, valgfritt programfag og fordypningsaktivitet. 55

Figuroversikt

Figur 1: Prosessmodell for motivasjon i SDT. Figuren finnes i Ryan et al. (2008). Oversatt til norsk av Olafsen (2018).	20
Figur 2: Motivasjonskontinuumet i selvbestemmelsesteorien (Gagné & Deci, 2005, s. 336; Ryan & Deci, 2017, s. 193). Oversatt til norsk av Olafsen (2018).....	22
Figur 3: Skjematisk oversikt som fremstiller koder, subtemaer og overordnede temaer.....	58

Forkortelser

BPNT	Basic Psychological Needs Theory.
CET	Cognitive Evaluation Theory.
KUD	Kirke- og utdanningsdepartementet.
LK06	Kunnskapsløftet 2006.
M74	Mønsterplanen 1974.
M87	Mønsterplanen 1987.
MAXQDA	Programvare som kan brukes i kvalitativ forskning.
Meld.St.	Melding til Stortinget.
NEM	Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag.
NESH	Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
NIH	Norges idrettshøgskole.
NOU	Norges offentlige utredninger.
NSD	Norsk Senter for forskningsdata.
NTG	Norges Toppidrettsgymnas.
OIT	Organismic Integration Theory.
SDT	Self-Determination Theory.
SSB	Statistisk sentralbyrå.
Vg1	1. året ved videregående opplæring.
Vg2	2. året ved videregående opplæring.
Vg3	3. året ved videregående opplæring.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide.	116
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolen.	118
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elevene (informert samtykke).	120
Vedlegg 4: Kvittering og godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). ..	123
Vedlegg 5: Kvittering og godkjenning fra Norges idrettshøgskoles etiske komité.	127

Vedlegg 1: Intervjuguide.

Forklaring av intervjuguiden

Intervjuguiden er delt inn i tre faser med innledning, hoveddel og avslutning. Hoveddelen deles i to, hvor den første delen omhandler elevenes erfaringer med motivasjon. Dette skal fungere som en overgangsfase hvor vi beveger intervjuet over på hovedtemaet motivasjon. Den andre fasen i hoveddel er relatert til selvbestemmelsesteorien. Jeg velger en deduktiv tilnærming, noe som har ført til at spørsmålene må sees i relasjon til selvbestemmelsesteorien. Spørsmålene er forenklet, slik at vi kan bruke daglig tale når vi prater om temaene.

Samtalen skal være åpen, slik at elevene får mulighet til å prate spontant og ærlig ut fra deres tanker i intervjusituasjonen. I tillegg er det ønskelig at spørsmålene skal oppfattes som forståelige. Samtlige informanter som deltar i intervjuene skal få de samme hovedspørsmålene. Jeg valgte å ikke spørre elevene om begreper som for eksempel indre og ytre motivasjon eller egenverdi og nytteverdi, fordi dette er begreper som kunne styrt samtalen i veldig stor grad.

Spørsmålene jeg stiller retter seg mot idrettsfagene. Elevene står fritt til å velge hvilke idrettsfag de knytter spørsmålene til. Hensikten med dette er å få en oversikt over hvilke av idrettsfagene elevene interesserer seg for. Min oppgave blir å stille spørsmål som gjør at jeg får informasjon om idrettsfagene som informantene ikke tillegger så stor vekt.

Spørreordet «hvorfor» vil bli benyttet flere ganger underveis i intervjuene. Jeg har valgt å ikke skrive «hvorfor» etter hvert spørsmål, siden spørreordet brukes til å få frem fyldigere svar dersom informantene ikke går i dybden på det jeg først spurte om.

Hvert enkelt intervju varer i cirka 60 minutter. Intervjuene er semi-strukturerte og det er satt opp temaer og spørsmål som intervjuet skal omhandle. Tema-kolonnen sier noe om innholdet i intervjuene. I tilknytning til temaene viser kolonnen med hovedspørsmål hvilke spørsmål som skal stilles. Dersom intervjupersonene ikke forstår spørsmålet eller ikke har utfyllende svar, vil underspørsmålene være aktuelle å ta i bruk.

Tema	Hovedspørsmål	Underspørsmål
Innledning Ønske velkommen	Presentere meg selv, lydopptak, anonymisering, taushetsplikt etc.	
Intervjupersonen forteller om seg selv	Alder, bosted, hvilket valgfrie programfag etc.	Hvorfor søkte du idrettsfag?
Hoveddel Generelt om motivasjon	Hva er motivasjon for deg? Hvordan merker du at du er motivert?	Hva begrenser din motivasjon? Hvordan merker du at du ikke er motivert? Kan du beskrive en konkret situasjon?

<p>Motivasjon i idrettsfagene</p>	<p>Hvordan liker du idrettsfagene?</p> <p>Hvordan har din interesse for de ulike idrettsfagene betydning for din motivasjon?</p> <p>Hvilke valgmuligheter har du i idrettsfagene?</p> <p>Hvilken betydning har det å bestemme selv i idrettsfagene for deg?</p> <p>Hvordan opplever du innholdet i idrettsfagene?</p> <p>På hvilken måte har dine kunnskaper og ferdigheter betydning for din motivasjon?</p> <p>Hvordan opplever du ditt forhold til medelever og klassen?</p> <p>Hvilken betydning har lærerne for ditt engasjement?</p> <p>Kan du rangere idrettsfagene på bakgrunn av hvordan din motivasjon oppleves i idrettsfagene?</p>	<p>Hva synes du er gøy/mindre gøy i idrettsfagene?</p> <p>Hvordan vurderer du det å mestre oppgavene som viktig/mindre viktig?</p> <p>Skulle du ønske at du hadde flere valgmuligheter på utdanningsprogrammet?</p> <p>Hvilken verdi har karakterer, kjeft eller anmerkninger for deg?</p> <p>Hvorfor prioriterer du å legge ned innsats i enkelte idrettsfag? Hvorfor motiveres du mer av enkelte oppgaver?</p> <p>Hvordan påvirker kunnskapene og ferdighetene deg til å arbeide mer/mindre med idrettsfagene?</p> <p>På hvilken måte har medelevene/klassen betydning for din innsats?</p> <p>Hvilke av lærenes handlinger påvirker deg?</p>
<p>Avslutning Avrundning av intervjuet</p>	<p>Er det noe du ønsker å tilføre om din motivasjon i idrettsfagene?</p> <p>Takke eleven for at han/hun deltok i intervjuet og minne om at det er frivillig å delta.</p>	<p>Eventuelle tanker om motivasjon og idrettsfagene, eller andre ting som har betydning for eleven.</p> <p>Informere om den videre prosessen.</p>

Utfyllende / utdypende spørsmål: Når du sier XX, kan du beskrive dette nærmere?

Oppklarende spørsmål: Jeg er ikke helt sikker på hva du mener med XX. Kan du prøve å forklare meg det igjen / beskrive det med andre ord?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolen.

Informasjonsskriv til skole om forskningsprosjektet: «Hvordan opplever elevene sin egen motivasjon i idrettsfagene?»

Jeg er masterstudent ved Norges idrettshøgskole. Du mottar dette skrivet fordi prosjektet skal undersøke motivasjonen til idrettsfagelever på din skole. Jeg ønsker å avtale tidspunkt hvor jeg kan besøke klassene for å informere kort om prosjektet og rekruttere informanter blant dine elever.

Formål

Hensikten med studiet er å innhente kunnskap om elevenes motivasjon. Som lærer på idrettsfag har jeg erfart at elevenes motivasjon varierer i de ulike idrettsfagene. Det er dette som har utviklet min nysgjerrighet for tematikken. Problemstillingen for oppgaven er: «Hvordan opplever elevene sin egen motivasjon i idrettsfagene?»

Elevenes erfaringer er viktige for å kunne si noe om hvordan undervisningen på idrettsfag kan tilpasses dem. Det er ønskelig å rekruttere åtte elever tilhørende utdanningsprogrammet idrettsfag. Informantene må være elever i tredjeklasse på en videregående skole på Østlandet og de må ha vært elever på idrettsfag i første- og andreklasser. Jeg ønsker en jevn fordeling av informanter fra de valgfrie programfagene toppidrett/breddeidrett og av kjønn.

Hva innebærer elevenes deltakelse i studien?

Jeg skal gjennomføre enkeltintervjuer med elevene, hvor de åtte informantene skal ha en individuell samtale med meg på cirka 60 minutter. I samtalen skal elevene besvare og reflektere over ulike spørsmål omkring hva de opplever at påvirker deres motivasjon i idrettsfagene. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, samt at notater blir tatt underveis i intervjuet. Intervjuene gjennomføres over to dager, altså fire intervjuer per dag i skoletiden.

Hva skjer med informasjonen om skolen og elevene?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg og min veileder som har tilgang til personopplysningene. I etterkant av intervjuet vil jeg skrive om intervjuet fra lyd til tekst. Deretter vil personopplysninger/lydopptaket bli lagret adskilt i et låst skap for å ivareta konfidensialitet. Elevene blir anonymisert i studien, ved bruk av fiktive navn på både elever og skole. Slik vil ikke elever eller skole bli gjenkjent i publikasjonen. Det deltakerne forteller meg vil ikke få konsekvenser for dem, ettersom jeg og veileder har taushetsplikt. Prosjektet avsluttes juni 2019. Ved prosjektets slutt skal personopplysningene og lydopptakene slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og elevene har rett til innsyn i hvilke opplysninger som registreres om dem. Elevene som ønsker å delta skal signere et skriv om informert samtykke. Skrivet fungerer som det lovlige behandlingsgrunnlaget for behandling av personopplysninger. Elevene kan kreve at opplysningene om seg selv skal slettes eller at de skal rettes opp. Videre har elevene mulighet til å motsette seg at opplysningene om dem registreres, de kan få utlevert en kopi av opplysningene som er registrert (dataportabilitet), samt rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet angående behandlingen av personopplysninger. Elevene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn.

EUs personvernforordning trådte i kraft 20. juli 2018. Målet med denne er å styrke enkeltindividens rettigheter og at den skal harmonisere med regelverket i Europa.

Informasjonsskrivet til elevene er oppdatert i forhold til de nye reglene for personvern i Norge. Hvis dere ønsker å lese dokumentet «Informert samtykke elever», så kan det legges ved.

Kontaktinformasjon

Studien gjennomføres i regi av Norges idrettshøgskole. Prosjektet er meldt til Norges idrettshøgskoles etiske komité og Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

- Student: Øyvind Lund, tlf: 95154082, e-post: oeyvind-lund@hotmail.com
- Veileder: Førsteamanuensis Marte Bentzen, tlf: /23262236, e-post: marte.bentzen@nih.no
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud (NIHs etiske komité): Seniorrådgiver Turid Sjøstedt, tlf: 23 26 20 32, e-post: turid.sjostedt@nih.no
- Kontaktopplysninger til Personvernombudet for forskning ved NSD: tlf: 55 58 21 17, e-post: personverntjenester@nsd.no

Med vennlig hilsen

Øyvind Lund, dato

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elevene (informert samtykke).

Vil du delta i forskningsprosjektet *«Hvordan opplever elevene sin egen motivasjon i idrettsfagene?»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke din motivasjon for de ulike idrettsfagene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studiet er å innhente kunnskap om elevenes motivasjon. Som lærer på idrettsfag har jeg erfart at elevenes motivasjon varierer i de ulike idrettsfagene. Det er dette som har utviklet min nysgjerrighet for problemstillingen: «Hvordan opplever elevene sin egen motivasjon i idrettsfagene?» Forskningsprosjektet er en masteroppgave.

Studien strekker seg over 1 år. For å få svar på problemstillingen er jeg avhengig av å innhente informasjon fra elever på idrettsfag. Det du forteller meg vil være viktige bidrag inn mot funnene i masteroppgaven, som tar sikte på å bedre forstå idrettselevs motivasjon i ulike idrettsfag.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet. Studien er meldt til Norges idrettshøgskoles etiske komité og Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du forespørres om å delta i denne studien fordi du er elev på idrettsfag og det er viktig at din stemme blir hørt. Dine erfaringer og opplevelser som elev på idrettsfag er viktige for å kunne si noe om hvordan undervisningen på idrettsfag kan tilpasses deg. Jeg ønsker å høre dine tanker om hva som motiverer deg i idrettsfagene; aktivitetslære, breddeidrett/toppidrett/friluftsliv/lederutvikling, idrett og samfunn, treningsledelse og treningslære.

Jeg benytter strategisk utvalg i studien, noe som innebærer at du må være elev i tredje klasse på en videregående skole på Østlandet og du må ha vært elev på idrettsfag i første- og andre klasse. Deltakerne i studien skal være jevnt fordelt på de valgfrie programfagene breddeidrett og toppidrett. Jeg ønsker likevekt av kjønn i studien, noe som innebærer at den ene halvparten skal være gutter og den andre halvparten skal være jenter.

Avdelingslederen for idrettsfag på din skole har godkjent at jeg får lov til å spørre deg og dine medelever om dere har lyst til å delta i prosjektet. Det er totalt åtte elever som blir valgt ut til å delta i forskningsprosjektet. Hvem som skal delta i prosjektet, bestemmes av kriteriene nevnt i forrige avsnitt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal gjennomføre et intervju og ønsker derfor en samtale med deg. I samtalen skal du svare på spørsmål og reflektere omkring hva som påvirker din motivasjon i idrettsfagene. Spørsmålene tar utgangspunkt i ditt forhold til idrettsfagene og det vil ikke være noen fasitsvar på de spørsmålene som blir stilt. Det du sier vil bli registrert i form av lydopptaker og notater.

Intervjuets varighet er cirka en time og det gjennomføres på kun én dag. Det du forteller meg vil bli anonymisert og kan dermed ikke spores tilbake til deg, i tillegg har jeg taushetsplikt.

Det er frivillig å delta

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

Deltakelsen i studien vil ikke påvirke dine karakterer, din situasjon ved skolen, ditt forhold til lærere eller andre elever. Studien sørger for at du som deltaker vil bli anonymisert. Du kan dermed ikke bli gjenkjent i publikasjonen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Det er bare jeg og min veileder som har tilgang til personopplysningene. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I etterkant av intervjuet vil jeg skrive om intervjuet fra lyd til tekst.

Personopplysninger/lydopptaket blir lagret adskilt i et låst skap for å ivareta konfidensialitet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. I publikasjonen av oppgaven vil du ikke kunne gjenkjennes. Ditt og skolens navn vil bli gitt fiktive navn, det samme gjelder begreper som er gjenkjennelige for skolen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Masteroppgaven leveres juni 2019. Koblingsnøkkelen og aidentifisert data blir oppbevart i 5 år etter prosjektslutt (til juni 2024), for kontrollerbarhet og etterprøvbarhet. Aidentifisert data og koblingsnøkkel blir oppbevart hver for seg. Koblingsnøkkelen skal oppbevares på veilederens låste kontor i en låst safe, mens aidentifisert data skal oppbevares på NIHs server på veilederens område i passordbelagt mappe. Ved prosjektets slutt slettes alle data.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Norges idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student: Øyvind Lund, tlf: 95 15 40 82, e-post: oeyvind-lund@hotmail.com

- Veileder: Førsteamanuensis Marte Bentzen, tlf: 23 26 22 36, e-post: marte.bentzen@nih.no
- Vårt personvernombud (NIHs etiske komité): Seniorrådgiver Turid Sjøstedt, tlf: 23 26 20 32, e-post: turid.sjostedt@nih.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Marte Bentzen

Student Øyvind Lund

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan opplever elevene sin egen motivasjon i idrettsfagene?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2019, og at koblingsnøkkel og aidentifisert data blir oppbevart i 5 år etter prosjektslutt (til juni 2024).

Signert av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 4: Kvittring og godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Marte Bentzen
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO



Vår dato: 19.07.2018

Vår ref: 61493 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 09.07.2018 for prosjektet:

61493	Elevene sine egne opplevelser av motivasjon i idrettsfagene på videregående.
Behandlingsansvarlig	Norges Idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Marte Bentzen
Student	Øyvind Lund

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.07.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Eva J. B. Payne

Kontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 / eva.payne@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Øyvind Lund, oeyvind-lund@hotmail.com

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 61493

VURDERING AV PROSJEKTET ETTER NY PERSONOPPLYSNINGSLOV (GDPR)

Den 20. juli trer EUs personvernforordning, samt den nye norske personopplysningsloven, i kraft. Prosjektet ditt er imidlertid vurdert etter dagens personopplysningslov, ettersom prosjektet ble meldt inn før det nye regelverket begynner å gjelde. Etter dagens lovverk har ditt prosjekt behandlingsgrunnlag i samtykke, jf. personopplysningsloven § 8 første ledd og er vurdert av personvernombudet med hjemmel i personopplysningsloven § 31. Vi har i tillegg vurdert at, med de forslåtte endringene og tilpasningene (se nedenfor), informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet vil fylle kravene til et informert samtykke også etter det nye regelverket. Det er derfor vår oppfatning at du vil ha gyldig behandlingsgrunnlag i utvalgets samtykke når det nye regelverket trer i kraft 20. juli, da i medhold av personvernforordningen artikkel 6 nr. 1, bokstav a).

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Dere har opplyst i meldeskjemaet at utvalget (elever i videregående skole over 15 år) vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Ungdommer 16-17 år skal selv samtykke til deltagelse. Ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang, vurderer personvernombudet det slik at ungdommer 16-17 år har forutsetninger for å forstå hva deltagelse innebærer og kan samtykke til deltakelse på selvstendig grunnlag.

Vår vurdering etter nåværende regelverk er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet. Ny personopplysningslov har skjerpede krav til informasjon og samtykke. For å imøtekomme disse endringene bør det gjøres enkelte tilføyinger i informasjonsskrivet:

- at samtykke er det lovlige behandlingsgrunnlaget for behandling av personopplysninger kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud
- hvilke tiltak dere gjør for å sikre at ikke uvedkommende får tilgang til personopplysningene
- kontaktopplysninger til Personvernombudet for forskning ved NSD:
personvernombudet@nsd.no, 55 58 21 17
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- deltakernes rettigheter, herunder rett til innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deltakeren, rett til å få slettet eller rettet de opplysningene som er registrert, eventuelt

motsette seg at opplysningene registreres, rett til å få utlevert en kopi av opplysningene som er registrert (dataportabilitet), samt rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet angående behandlingen av personopplysninger.

På våre nettsider finnes en ny mal for informasjonsskriv vi anbefaler at det tas utgangspunkt i: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Vi ber om at det reviderte informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet sendes til personvernombudet@nsd.no

Husk å oppgi prosjektnummer. Prosjektet kan deretter starte.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at dere behandler alle data i tråd med Norges idrettshøgskole sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Prosjektlutt er oppgitt til 01.07.2019. Det fremgår av meldeskjemaet og informasjonsskrivet at dere vil anonymisere datamaterialet ved projektlutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder: <https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg 5: Kvittering og godkjenning fra Norges idrettshøgskoles etiske komité.

Marte Bentzen
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

OSLO 03. september 2018

Søknad 72 -300818 – Elevers sine egne opplevelser av motivasjon i idrettsfagene på videregående

Vi viser til søknad, prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og innsendt melding til NSD.

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker, ble det i komiteens møte av 30. august 2018 konkludert med følgende:

Vedtak

På bakgrunn av forelagte dokumentasjon finner komiteen at prosjektet er forsvarlig. Til vedtaket har komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:

- *At vilkår fra NSD følges*

Komiteen gjør oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon. Dersom det gjøres vesentlige endringer i prosjektet som kan ha betydning for deltakernes helse og sikkerhet, skal dette legges fram for komiteen før eventuelle endringer kan iverksettes.

Med vennlig hilsen

Professor Sigmund Loland
Leder, Etisk komité, Norges idrettshøgskole

 **NORGES
IDRETTSHØGSKOLE**

Besøksadresse: Sognsveien 220, Oslo
Postadresse: Pb 4014 Ullevål Stadion, 0806 Oslo
Telefon: +47 23 26 20 00, postmottak@nih.no
www.nih.no