

«Får du det bra til på treningsfeltet, så kan du klare alt»

- Elev i toppidrettsfaget fotball

FORORD

Med dette slutfører jeg en lengre periode med spennende akademisk arbeid, og resultatet er denne masteroppgaven. Ikke en hvilken som helst masteroppgave, men en besvarelse jeg med hånda på hjertet kan si meg fornøyd med. Dette var målet mitt i utgangspunktet, og måloppnåelse har vist seg å spille en vesentlig rolle for min helhetlige, akademiske opplevelse. Prosessen frem til målet har bydd på oppturer og nedturer, men til syvende og sist er det en opplevelse jeg ikke kunne vært foruten.

Min egen motivasjon har i tråd med selvbestemmelsesteorien vært i konstant bevegelse, alt fra innlemmet-, identifisert- og integrert regulert, i takt med hvorvidt jeg har følt mestring gjennom prosessen. Behovet for tilhørighet har alltid vært fylt opp gjennom beroligende, morsomme, intense og faglige samtaler med kjæresten min Benedikte, mine beste venner Esben og Sivert, klassekamerater og øvrige bekjente. Jeg vil i den anledning rette en stor takk til disse fantastiske menneskene som har støttet og hjulpet meg på veien. Min veileder Ingar Mehus har medvirket til at jeg har tilfredsstilt behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet på bakgrunn av hans utøvelse av autonomistøtte i praksis, der valgfrihet, selvrefleksjon, positiv og konstruktiv feedback, samt mellommenneskelig involvering er blant elementene som har stått sterkt. Dette er noe jeg selv har lært av, og kommer til å ta med meg videre til min egen praktisering av læreryrket. Jeg vil derfor ærbødigst takke for oppfølging, tålmodighet og god veiledning.

Den største takken går til de som frivillig har brukt sin dyrebare tid til å delta i prosjektet. Uten dem ville ikke denne masteroppgaven vært gjennomførbar.

Dessuten vil jeg takke familien min, som bidrar til å gjøre det enklere å gå løs på enhver utfordring. Særlig mamma har vært oppofrende i tyngre perioder i masterløpet, men som hun selv presiserer: «jeg blir aldri lei av å høre om dine problemer og utfordringer».

Håper lesingen skaper entusiasme, og er lærerik for alle som brenner for å få innsikt i menneskelig motivasjon i en idrettsbasert, sosial setting.

Aksel Claussen

Trondheim, februar 2019

SAMMENDRAG

Hensikten med den foreliggende masteroppgaven er å undersøke hvordan lærernes lederstiler samt elevenes mål har betydning for elevenes motivasjon på treningsfeltet i toppidrettsfaget fotball i den videregående skolen – teoretisk forankret i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985a). Det undersøkes dessuten kjønnsforskjeller, de grunnleggende psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet samt kausale orienteringer.

Oppgaven er basert på en kvalitativ metode. For å få et innblikk i deltakernes opplevelser og erfaringer på treningsfeltet, ble det gjennomført individuelle semistrukturerte intervjuer med to lærere og åtte elever. Lærernes lederstiler, behovet for autonomi samt elevenes motivasjon blir sett fra både et lærer- og elevperspektiv. Elevenes kausale orienteringer, mål, samt behovene for kompetanse og tilhørighet blir derimot sett fra et elevperspektiv. Oppgaven tar utgangspunkt i to treningsgrupper. Lærer 1 samt to jenter og to gutter fra hans gruppe tilhører treningsgruppe 1, og lærer 2 samt to jenter og to gutter fra hans gruppe tilhører treningsgruppe 2.

Sentrale funn indikerer at elevene i treningsgruppe 1 generelt sett er selvbestemt motiverte på treningsfeltet. Samtidig synes lærer 1 å praktisere en autonomistøttende lederstil, brukbar struktur samt varm mellommenneskelig involvering, i tillegg til at elevene har indre mål for sin idrettsdeltakelse og at de opplever måloppnåelse. Flere av elevene i treningsgruppe 1 synes imidlertid å være delvis kontrollert motiverte i treningsarbeidet. I treningsgruppe 2 kan det virke som om lærer 2 til dels utøver en kontrollerende lederstil, svak struktur samt svak mellommenneskelig involvering, noe særlig guttene opplever, men delvis også jentene. Jentene virker for øvrig å oppleve lærer 2 som mer autonomistøttende med varmere mellommenneskelig involvering enn guttene. Til tross for at både jentene og guttene i treningsgruppe 2 baserer sin idrettsdeltakelse på indre mål, kan det tolkes som at bare jentene opplever måloppnåelse. Parallelt med dette synes ytre regulering å ligge til grunn for guttenes idrettsdeltakelse, hvorimot jentene hovedsakelig er indre motiverte. En av jentene er imidlertid også delvis ytre regulert.

ABSTRACT

The purpose of this master thesis was to examine how the teachers` style of leadership and the students` goals influence the students` motivation on the training field in elite soccer as a subject in high schools – theoretically anchored in Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985a). Gender differences, the basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness and causality orientations are also examined.

The thesis is based on a qualitative method. To gain insight into the participants` experiences on the training field, individual semi-structured interviews have been conducted with two teachers and eight students. The teachers` style of leadership, the need for autonomy and the students` motivation are viewed from the perspective of the teachers and the students. The students` causality orientations, goals, and the needs for competence and relatedness are viewed from the perspective of the students. The thesis is based on two training groups. Teacher 1 and two girls and two boys from his group belong to training group 1, and teacher 2 and two girls and two boys from his group belong to training group 2.

Key results indicate that the students in training group 1 are generally autonomous motivated on the training field. Simultaneously, teacher 1 seems to be practising an autonomy supportive style, quite good structure and warm interpersonal involvement, in addition the students having intrinsic goals for their sports participation and experience goal attainment. However, several of the students in training group 1 seem to be partial controlled motivated for their sports participation. In the training group 2 it may seem like teacher 2 partial exerts a controlling style and he is lacking structure and interpersonal involvement, something especially the boys experience, but partial the girls as well. Besides, the girls seem like experience teacher 2 as more autonomy supportive with warmer interpersonal involvement than the boys. Despite the fact that both the girls and the boys in training group 2 base their sports participation on intrinsic goals, it can be interpreted as just the girls are experiencing goal attainment. Parallel to this, it seems like the boys are external regulated in their sports participation, whereas the girls are mainly intrinsically motivated. However, one of the girls are partial external regulated as well.

FORKORTELSER

SDT

Self-Determination Theory/Selvbestemmelsesteorien

BPNT

Basic Psychological Needs Theory/Teorien om grunnleggende psykologiske behov

CET

Cognitive Evaluation Theory/Teorien om kognitiv evaluering

OIT

Organismic Integration Theory/Teorien om organisk integrasjon

COT

Causality Orientation Theory/Teorien om kausal orientering

GCT

Goal Contents Theory/Teorien om målinnhold

TG

Treningsgruppe

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord

Sammendrag

Abstract

Kapittel 1 – INNLEDNING	1
1.1 Begrepsavklaring	3
1.2 Problemstilling	4
Kapittel 2 – TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	6
2.1 Selvbestemmelsesteorien	6
2.1.1 Teorien om grunnleggende psykologiske behov (BPNT)	6
2.1.2 Teorien om kognitiv evaluering (CET)	9
2.1.3 Teorien om organisk integrasjon (OIT)	12
2.1.4 Lederstil i SDT	15
2.1.5 Teorien om kausal orientering (COT)	19
2.1.6 Teorien om målinnhold (GCT)	21
3.1 Vitenskapelig ståsted	23
3.1.1 Førforståelse	23
3.2 Metodiske valg	24
3.3 Forberedelser til intervju	26
3.3.1 Rekrutteringsprosessen og det endelige utvalget	26
3.3.2 Intervjuguidene	28
3.3.3 Prøveintervjuer	29
3.4 Gjennomføring av intervjuene	30
3.5 Etterarbeid	31
3.5.1 Transkribering	31
3.5.2 Analyseprosessen	32
3.6 Refleksjon rundt studiens kvalitet	35
3.7 Etske vurderinger	38
Kapittel 4 – ANALYSE	40
4.1 Lærernes lederstiler og elevenes kausale orienteringer	40
4.1.1 Valg og medbestemmelse	40
4.1.2 Anerkjennelse av negative følelser og opplevelser	50
4.1.3 Begrunnelse for nytteverdien av øvelser	53
4.1.4 Feedback	54
4.1.5 Fokus i konkurranse	62
4.1.6 Struktur og mellommenneskelig involvering	67
4.2 Mål i sammenheng med kompetanse og tilhørighet	73
4.2.1 Mål	73
4.2.2 Kompetanse	76
4.2.3 Tilhørighet	82
4.3 Elevenes motivasjon	85
4.3.1 Lærernes syn på elevenes motivasjon	85

4.3.2 <i>Motivasjon i TG1</i>	86
4.3.3 <i>Motivasjon i TG2</i>	93
5.1 Sammenfatning	99
5.2 Forslag til videre forskning	100

Litteraturliste

Vedlegg

Kapittel 1 – INNLEDNING

Elever som går toppidrett fotball får impulser fra, og må forholde seg til, to fotballarenaer (Stormo, 2014). I det ene øyeblikket stilles det krav til deres fysiske utøvelse i skoletiden, og i det neste eksponeres de for treneren utenfor skolearenaen (Røine, 2018). Sæther (2013) peker på at en slik idrettsfaglig utdanning kan medføre at en blir lei fotballen fordi alt i livet dreier seg om fotball. Gould, Tuffey, Udry og Loehr (1996) fant at utøvere som gikk idrett på videregående i større grad opplevde utbrenthet i forhold til de som ikke gikk en slik idrettsfaglig utdanning. På bakgrunn av dette er det av særlig interesse å undersøke hvordan lederstil og mål har betydning for motivasjonen til disse unge, lovende fotballspillerne. Det har imidlertid vært et bevisst valg å avgrense masteroppgavens søkelys til treningsfeltet i toppidrettsfaget fotball i den videregående skolen, grunnet begrenset tid til rådighet samt oppgavens omfang.

I henhold til Utdanningsdirektoratet (2006) skal unge elever gis mulighet til å satse på sine respektive idretter gjennom systematisk og målrettet trening i skolesammenheng. Det legges i programfaget toppidrett opp til at elevene skal kunne kombinere både det akademiske og det idrettslige segment. Dette for å få bevisste idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater både regionalt, nasjonalt og internasjonalt. I læreplanens formål presiseres det at *«opplæringen skal gi utfordring, spenning, glede og mestring, og kan bidra til å utvikle den enkeltes selvtilit. I arbeidet med programfaget skal elevene utvikle evnen til å ta ansvar for andre og verdsette andres innsats»* (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 14). Formålet i læreplanen til toppidrettsfaget er tilsynelatende nært knyttet til det Reeve (2009) beskriver som autonomistøtte, struktur og mellommenneskelig involvering. Her vektlegges faktorer som mestring, optimale utfordringer, innsats, valgfrihet, samarbeid, samt det å bry seg om andre. Læreplanen ligger således til grunn for valget av det teoretiske rammeverket i den foreliggende oppgaven, nærmere bestemt selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985a; Ryan & Deci, 2000a; Ryan & Deci, 2017).

Selvbestemmelsesteorien (heretter SDT) er en vanlig teori å bruke for å undersøke motivasjon i skolesammenheng (Hardre & Reeve, 2003). Mehus (2015) fremhever SDT grunnet dens omfattende bruk i idretts- og skoleforskningen. Det er den eneste store motivasjonsteorien som både anerkjenner spontane, indre motiverte aktiviteter og fastslår faktorer som enten forbedrer eller svekker denne typen motivasjon (Ryan & Deci, 2007). Likeledes fremmer

SDT et flerdimensjonalt syn når det gjelder menneskers behov for å være igangsettere av egen atferd (deCharms, 1968), føle en viss tilknytning til andre mennesker (Deci & Ryan, 1991), samt å oppleve mestring og at en aktivt påvirker miljøet en er en del av (White, 1959), for å utvikle selvbestemt motivasjon (Deci & Ryan, 1985a). Dette står i kontrast til andre anerkjente motivasjonsteorier som ofte er benyttet i idrettssammenheng, som for eksempel self-efficacy (Bandura, 1977), achievement goal theory (Nicholls, 1984), samt flyt-modellen (Csikszentmihalyi, 1975), da disse hovedsakelig vektlegger kompetanse. Det kan hevdes at kompetanse gir et for smalt bilde når en skal belyse motivasjon på treningsfeltet i toppidrettsfaget fotball. Dette kan eksemplifiseres ved at elevene opplever at vennskap er en viktig faktor for deres motivasjon, eller at toppidrettsfaget fotball er mer motiverende enn andre fag blant annet fordi de selv har valgt å gå dit. Like viktig har det i SDT-litteraturen blitt å undersøke lederstil, mål, samt personlighetstrekk en går inn i aktiviteten med, for å forstå elevens motivasjon (Ryan & Ryan, 2017). Dette styrker tanken om at SDT er en egnet motivasjonsteori for å forstå motivasjon i en idrettsbasert, sosial setting som denne.

Det har ikke latt seg gjøre å oppdrive tidligere forskning som spesifikt går på toppidrettsfaget fotball i den videregående skolen med SDT som teoretisk fundament. Toppidrettsfaget og SDT i sammenheng har likevel vært gjenstand for forskning. For eksempel undersøker Martinsen (2016) toppidrettsfaget svømming med enkelte elementer fra SDT. Det finnes imidlertid noe internasjonal SDT-forskning på elev-utøvere i den videregående skolen (Amorose & Anderson-Butcher, 2007, 2015; Amorose, Anderson-Butcher, Newman, Fraina og Iachini, 2016; Isoard-Gauthier, Guillet-Descas og Lemyre, 2012; Kipp & Amorose, 2009; Stenling, Ivarsson, Hassmén og Lindwall, 2017). Dette ble avdekket i et review som ble gjennomført før oppstarten på masteroppgaven, noe som opplevdes som relevant for å kartlegge forskningsfeltet. Dette fordi det ga nyttig informasjon om hva som var forsket lite på, og dermed hva som kunne være interessant å undersøke ytterligere (Støren, 2013; Mørch, 2010). Tyngden på forskningsfeltet ligger utelukkende på miniteoriene «teorien om grunnleggende psykologiske behov» samt «teorien om organisk integrasjon». Dette kan naturlig nok føre til et gap i forskningen, ettersom Ryan og Deci (2017) fremhever seks miniteorier som til sammen kan forklare det helhetlige bilde av ens motivasjon. Ved at kompleksiteten knyttet til elevenes motivasjon forenkles, kan det således føre til at forståelsen av deres motivasjon forsvinner. Den ferskeste miniteorien «teorien om motiverende relasjoner» omhandler imidlertid nære parforhold (Deci & Ryan, 2014), og blir dermed ikke viet oppmerksomhet i denne oppgaven. Med dette som bakteppe blir miniteoriene «teorien om

grunnleggende behov», «teorien om kognitiv evaluering», «teorien om organisk integrasjon», «teorien om kausal orientering» samt «teorien om målinnhold» valgt som teoretisk fundament. Dette for å gi en helhetlig forståelse av hvordan lærernes lederstiler samt elevenes mål har betydning for elevenes motivasjon.

1.1 Begrepsavklaring

Det kan være nyttig å belyse enkelte nøkkelord for å klargjøre oppgavens innhold.

Treningsfeltet i denne sammenheng er utelukkende fotballtreninger i regi av skolen.

Motivasjon kan forklares som prosessen hvor målrettet atferd er igangsatt og vedvarende (Schunk, Pintrich & Meece, 2008; Vealey, 2005). Med andre ord er motivasjon drivkraften som frembringer og styrer atferd på en bestemt måte, og den gir dermed innsyn i hvorfor mennesker handler som de gjør (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ifølge Weinberg og Gould (2007) kan motivasjon sies å være motoren til all handling. Kunnskap om motivasjon er viktig (Lillemyr, 2007), og ifølge Stipek (2002) er slik kunnskap nødvendig fordi de fleste har implisitte antakelser knyttet til motivasjon. I tillegg vil en ofte havne i situasjoner hvor en står overfor tilrettelegging av motivasjon, som venn, lagkamerat, lærer, eller trener (Lillemyr, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2005). I dagligtalen snakkes det ofte om *hvor* motiverte elevene er, med andre ord en kvantitativ dimensjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005), noe som også benyttes i flere motivasjonsteorier eksempelvis i self-efficacy (Bandura, 1977). Men etter Ryan og Deci (2000b) sitt syn vil ikke dette gi tilstrekkelig kunnskap til å belyse menneskers motivasjon, da det dessuten snakkes om *hva* en er motivert for. Nærmere spesifisert hvilken type motivasjon som er fremtredende. Herunder står begrepene indre- og ytre motivasjon sentralt, noe som vil redegjøres for i teorikapittelet.

Bruk av well-being i SDT-litteraturen forstås her som trivsel. Flere har påpekt at indre motivasjon og trivsel har nær tilknytning til hverandre ved at indre motivert atferd gir seg utslag i større trivsel, og omvendt (Deci, 1975; Kimiecik & Harris, 1996; Sheldon, Ryan, Deci & Kasser, 2004). De er imidlertid ikke identiske, til tross for at de er assosiert med hverandre. Vallerand (2000) hevder at trivsel er et utfall av motivasjonen et individ utvikler. Dersom en utvikler selvbestemt motivasjon, det være seg indre, integrert og/eller identifisert, vil det føre med seg adaptive konsekvenser, blant annet trivsel (Deci & Ryan, 2008; Standage & Ryan, 2012). Hedonisme og eudaimonisme er to vanlige distinksjoner innenfor trivsel, noe som henholdsvis knyttes til glede samt opplevelse av personlig vekst og utvikling (Waterman,

1993). Deci og Ryan (2001) understreker at trivsel i SDT favner den eudaimonistiske tilnærmingen. Innenfor denne retningen står subjektiv vitalitet sentralt, med andre ord opplevelsen av å føle seg energisk og vital etter trening, samt indre tilfredsstillelse, nærmere bestemt opplevelsen av å være fullt ut fungerende og engasjert (Ryan & Deci, 2007). SDT setter søkelyset på ulike aspekter ved det sosiale miljøet, noe som kan gi forståelse av trivsel i en idrettskontekst (Reinboth, Duda & Ntoumanis, 2004).

I den foreliggende oppgaven tas det sikte på å undersøke elever i den videregående skolen som har spesialisert seg på fotball. Hva som favner begrepet toppidrett er imidlertid ikke entydig (Treasure, Lemyre, Kuczka & Standage, 2007). Olympiatoppen gjøre en distinksjon mellom to grupper innenfor toppidrettsgrenen. På den ene siden vises det til en gruppe som benevnes som «dagens toppidrettsutøvere». Dette er et ytterst lite segment innenfor idretten (Rimeslåttén, 2009). For å sette det i perspektiv skriver Sæther (2017) at det er omtrent 270 millioner som spiller fotball på verdensbasis, hvorav 110 000 av disse er profesjonelle, noe som tilsvarer en prosentandel på 0,3 prosent. Det foreliggende utvalget faller således utenfor denne gruppen. Olympiatoppen har imidlertid utarbeidet en gruppe som favner et bredere segment av idrettsutøvere, noe de kaller «morgendagens toppidrettsutøvere». Denne gruppen definerer de slik; «*de som på varierende alders- og prestasjonsnivåer driver omfattende kvalitetsutvikling gjennom en langsiktig progresjonsplan som normalt vil føre frem til internasjonalt toppidrettsnivå*» (Rimeslåttén, 2009). Sammen med formålet i lærerplanen for toppidrettsfaget, er sistnevnte definisjon mer treffende med henblikk på å tydeliggjøre det foreliggende utvalget når det gjelder elevperspektivet. I så måte kan elevene i denne oppgaven karakteriseres som breddeidrettsutøvere, ettersom ingen spiller høyere enn 3. divisjon. Når det gjelder lærerne er det de som underviser i toppidrettsfaget fotball i den videregående skolen. Dette fører meg videre til det jeg spesifikt skal belyse i den foreliggende masteroppgaven, nærmere bestemt problemstillingen.

1.2 Problemstilling

Hvordan har lærernes lederstiler samt elevenes mål betydning for elevenes motivasjon på treningsfeltet i toppidrettsfaget fotball i den videregående skolen?

Problemområdet er omfattende med flere formålsforankrede aspekter, og disse presiseres her. Jeg vil se nærmere på kjønn, da flere av resultatene tyder på kjønnsforskjeller. De

grunnleggende psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet synes generelt sett å være viktig for elevens opplevelser og erfaringer, noe som er i tråd med SDT (Deci & Ryan, 1985a). Kausal orientering har tidligere vist seg å bli preget av lederstilen en utsettes for, og vil i sin tur ha betydning for elevens motivasjon (Deci & Ryan, 1985b). Dette vil derfor undersøkes i lys av elevenes erfaringer og opplevelser på treningsfeltet.

Kapittel 2 – TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapittelet beskrives de fem miniteoriene som anvendes i den forliggende oppgaven. Både teori og tidligere forskning redegjøres for her, for å knytte det sammen og se sammenhenger istedenfor å separere dem i forskjellige kapitler. Dette fordi SDT bygger på tidligere forskning, og tidligere forskning utvikles på bakgrunn av teorien (Ryan & Deci, 2017). De har således et gjensidig avhengighetsforhold, noe som gjør det naturlig å se dem i sammenheng.

Lederstil er et element som går igjen i flere av miniteoriene (Standage & Ryan, 2012). En autonomistøttende leder vil for eksempel i større grad benytte informerende aspekter i henhold til «teorien om kognitiv evaluering». Autonomistøtte fra lærerne vil ha betydning for hvorvidt elevene internaliserer selvbestemt motivasjon jamfør «teorien om organisk integrasjon». I tillegg vil tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov avhenge av autonomistøtte i «teorien om grunnleggende psykologiske behov» (Ryan & Deci, 2017). Jeg har derfor valgt å redegjøre for autonomistøtte og kontroll, samt struktur og mellommenneskelig involvering som et eget avsnitt i teorikapittelet etter de tre nevnte miniteorien, for å ikke komplisere det mer enn nødvendig.

2.1 Selvbestemmelsesteorien

SDT er utarbeidet av Deci og Ryan (1980; 1985a; 1991). Det er en sosialpsykologisk makroteori som har et tiltalende syn på mennesket. Det fremheves at mennesker er vekstorienterte individer som søker både optimale utfordringer og ønsker å mestre nye opplevelser (Standage & Ryan, 2012). SDT gir innblikk i hva som må ligge til grunn for at indre motivasjon og internaliserte former for ytre motivasjon kan florere, og hva som bidrar til at kontrollerte former for ytre motivasjon, eller i verste fall amotivasjon utvikles (Ryan & Deci, 2017).

2.1.1 Teorien om grunnleggende psykologiske behov (BPNT)

Store deler av fundamentet i SDT beror på at ethvert menneske behøver å tilfredsstille de tre grunnleggende psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse behovene er medfødte og universelle og må ligge til grunn for å utvikle selvbestemt motivasjon (Deci & Ryan, 1991; Deci & Ryan, 2000; Mehus, 2015; Ryan & Deci, 2017). Tilfredsstillelse av behovene legger til rette for optimal funksjon og utvikling, med trivsel,

læring samt gode prestasjoner som følger (Deci & Ryan, 1985a; Ryan & Deci, 2000a; Ryan & Deci, 2017).

Behovet for *autonomi* refererer til følelsen av å handle i tråd med egne verdier, interesser og at atferd gjøres av egen fri vilje. Med andre ord ligger ansvarliggjøring, valgfrihet og initiativtaking til grunn for atferden, og at den i så måte er selvbestemt (Deci & Ryan, 1985a, Deci & Ryan, 1994; Thomas & Velthouse, 1990). Valgfrihet og selvbestemmelse har vist seg å være svært viktig for å utvikle selvbestemt motivasjon i en skolesetting (Mouratidis, Vansteenkiste, Sideridis & Lens, 2011; Patall, Cooper & Robinson, 2008; Reeve, Nix & Hamm, 2003). Iyengar og Lepper (2000) samt Katz og Assor (2007) fremhever at det ikke er valgfrihet i seg selv som er viktig, men snarere valg som er knyttet til egne interesser. Når det gjelder spesifikke valg i ballidretter som fotball, skriver Ronglan (2008) at det er mange valg i fotball som isolert sett kan føre til at det skapes målsjanser eller scores mål, og at det dermed ikke er ett fasitsvar. Flere har uttrykt at autonomi er det behovet som er mest assosiert med selvbestemt motivasjon (Hollembek & Amorose, 2005; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury, 2002). Dersom behovet ikke tilfredsstilles vil det ha negative konsekvenser i form av at selvbestemt motivasjon, trivsel, samt mulighet for utvikling kan reduseres (Deci, 1996; Deci & Ryan, 2000). Adie, Duda og Ntoumanis (2012) samt Lemyre, Treasure og Roberts (2006) undersøker unge eliteutøvere og fant at neglisjering av autonomi kan medføre fysisk og emosjonell utmattelse. Atferd som gjøres på bakgrunn av beslutninger fattet av andre, trenger ikke nødvendigvis å undergrave behovet for autonomi, så fremt atferden er i tråd med egne verdier og interesser (Deci & Ryan, 2000). Locke og Latham (1990) skriver at dersom kompetente ledere delegerer en oppgave, vil det med størst sannsynlighet forsterke innsatsen til å gjennomføre oppgaven. Ordbruken «må»/ «burde» og «kan» har vist seg å henholdsvis hemme og fremme autonomi (Deci, Koestner & Ryan, 1999).

Behovet for *kompetanse* refererer til et ønske om å være effektiv i samhandling med andre, og slik mestre miljøet man er en del av (Deci & Ryan, 1991; Ryan, 1995). Det å mestre en oppgave eller en aktivitet, ha kunnskap om et tema, erfare fysisk kapasitet, samt ha meningsfull påvirkning på miljøet, ansees som viktig for å føle seg kompetent (White, 1959; Deci & Ryan, 2008). Deci og Vansteenkiste (2004) viser til at mennesker gjennom livet ønsker å engasjere seg i domener på bakgrunn av et iboende ønske om å oppleve mestring, og i så måte oppleve sine evner som tilstrekkelige. Feltz (1988) hevder at kompetanse vil ha betydning for å engasjere seg i enhver form for fysisk aktivitet. Reinboth og kolleger (2004)

fant dessuten at kompetanse er nødvendig for at unge, lovende fotballspillere skal oppleve trivsel og selvbestemt motivasjon i fotball. Ryan og Deci (2002) hevder at behovet er assosiert med selvtillit. Flere har funnet at kompetanse er det viktigste behovet (Ntoumanis, 2001; Reinboth et al., 2004; Vlachopoulos & Michailidou, 2006). Dersom behovet for kompetanse ikke tilfredsstilles kan det i verste fall bidra til at selvbestemt motivasjon, trivsel og utvikling med størst sannsynlighet utelukkes, og at en ikke lenger er motivert til å handle (Ryan & Deci, 2007). Ifølge Ryan og Deci (2017) vil ikke opplevelsen av suksess i å mestre en oppgave være nok til å oppnå vitalitet og begeistring dersom oppgaven ikke krever innsats. Dette fordi en må erfare at kapasiteten kontinuerlig utfordres for å tilfredsstille behovet for kompetanse (Deci, 1975). Med andre ord må en oppleve miljøet som optimalt utfordrende for å tilfredsstille behovet for kompetanse (Ryan & Deci, 2002), samt oppleve spontan glede og interesse (Pelletier et al., 1995). En klassisk studie gjort av Danner og Lonky (1981) illustrer dette, da de konkluderer med at individer som gis valgmulighet, uten at belønning er involvert, velger oppgaver som er like utenfor deres nåværende nivå av kompetanse. Deci og Ryan (2008) er tydelige på at konteksten som ikke oppfattes som optimalt utfordrende vil bidra til redusert trivsel, og kjedsomhet kan forventes å oppstå (Deci & Ryan, 1985a). Deci og Ryan (1985a) påpeker at en aktivitet som derimot er for krevende for kapasiteten, forårsaker at behovet for kompetanse neglisjeres, noe som kan medføre mistrivsel, angst eller utmattelse. Dette er godt dokumentert (Adie, Duda & Ntoumanis, 2008; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan & Thøgersen-Ntoumani, 2011; Lonsdale, Hodge & Rose, 2009).

Behovet for *tilhørighet* omhandler relasjoner og tilknytning til andre mennesker, samt opplevd respekt fra sine medmennesker (Deci & Ryan, 2008). Ifølge Ryan og Deci (2017) vil indre motiverte prosesser ofte være markant i kontekster der tilhørighet er tilfredsstilt. Tidligere forskning fremhever tilhørighet som nødvendig for å utvikle eller vedlikeholde selvbestemt motivasjon (Amorose & Anderson-Butcher, 2007, 2015; Klassen, Perry & Frenzel, 2012) samt trivsel (Frodi, Bridges & Grolnick, 1985; Ryan & La Guardia, 2000; Klassen et al., 2012). Koestner og Losier (2002) samt Ntoumanis (2012) hevder at tilhørighet er viktig i idretter som ikke utøves i isolasjon. Dersom utøverne ikke tilfredsstiller behovet for tilhørighet i en sosial setting som for eksempel i en skolesammenheng, kan dette bidra til at en opplever usikkerhet og ensomhet (Reeve & Jang, 2006), noe som kan forårsake mistrivsel (Deci & Ryan, 1985a). I norske studier konkluderes det med at tilhørighet er det viktigste behovet i toppidrettsfaget svømming i den videregående skolen (Martinsen, 2016), samt at tilhørighet er spesielt viktig for breddeidrettsutøvere (Skjelten, 2016). Til tross for at Ryan og

Deci (2017) er tydelige på at samtlige behov har en funksjonell påvirkning uavhengig av om en verdsetter eller spesifikt søker behovet, skriver Ryan og Deci (2000a) at tilhørighet er noe mindre viktig enn de to andre behovene for å utvikle indre motivasjon. Dette følges opp av blant annet Gonzale-Cutre og Alvaro (2012), Isoard-Gauthier og kolleger (2012), Kipp & Amorose, (2009), samt Vlachopoulos & Michailidou (2006) som fant at tilhørighet ikke hadde en signifikant sammenheng med elevers indre motivasjon.

2.1.2 Teorien om kognitiv evaluering (CET)

Dette var den første miniteorien som ble utarbeidet innen SDT (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980), og i den fokuseres det utelukkende på indre motivert atferd. Vallerand (2000) betegner indre motivasjon som atferd gjennomført på bakgrunn av tilfredshet, trivsel og glede ved aktiviteten. Dersom en person utfører en aktivitet for den iboende tilfredsstillelsen som kommer fra selve aktiviteten, kan vedkommende karakteriseres som indre motivert (Ryan, Mims & Koestner, 1983). Vallerand (1997), Vallerand og Bissonnette (1992) samt Vallerand og Blais (1989) viser til indre motivasjon for læring, noe som innebærer deltakelse i en aktivitet for gleden av å lære noe nytt eller tilegne seg mer kunnskap om aktiviteten. Ifølge Ryan og Hawley (2016) er indre motivasjon den av motivasjonstypene som er mest relatert til adaptive konsekvenser, som eksempelvis bedre trivsel og prestasjoner samt økt kreativitet. Dette forklarer hvorfor forskning i eksempelvis idrettskontekster har vært opptatt av å belyse hva som er viktig for at indre motivasjon kan utvikles eller vedlikeholdes (Vallerand, Deci & Ryan, 1987; Frederick & Ryan, 1995). Indre motivasjon er assosiert med flyt (Csikszentmihalyi, 1975). Selv om flyt og indre motivasjon ikke er synonyme, er de likevel ansett som konseptuelt like, da for eksempel Waterman, Schwartz, Goldbacher, Green, Miller og Phillip (2003) fant at flyt og interesse er to aspekter av subjektiv opplevelse av indre motivasjon.

Innledende fokusområde i CET belyser hvorvidt ytre faktorer, eksempelvis belønning eller straff som gis til personer for å oppnå noe samt fokus i konkurransesituasjon, kan hemme eller fremme indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985a). Ifølge Ryan og Deci (2002) blir indre motivasjon påvirket av ytre faktorer gjennom to kognitive prosesser. For det første refereres det til oppfattet sted av kausalitet (DeCharms, 1968; Deci & Ryan, 1980), noe som reflekterer ulike nivåer av autonomi (Ryan & Deci, 2002). Ifølge Deci og Ryan (1991) erfares handlinger med et internt oppfattet sted av kausalitet som selvbestemte, mens de med et eksternt oppfattet sted av kausalitet oppleves som kontrollerende. I henhold til CET vil det i enkelte tilfeller, når

ytre faktorer introduseres for en aktivitet som i utgangspunktet er indre motivert, endre oppfattet sted av kausalitet fra internt til eksternt. Dette fordi aktiviteten, som i utgangspunktet ble bedrevet av glede og interesse, nå vil gjøres for å oppnå eksempelvis belønning. Den ytre faktoren kontrollerer således atferden snarere enn at en deltar for aktivitetens egenverdi, fordi den signaliserer at aktiviteten ikke er nok i seg selv (Lepper, Sagotsky, D'Armentano & Green, 1982; Ryan & Deci, 2017). Med andre ord undergraves autonomi (Houlihan, Koestner, Joussemet, Nantel-Vivier & Lokes, 2002). Den andre kognitive prosessen knyttes til opplevelsen av kompetanse (Ryan & Deci, 2002). Ifølge Deci og Ryan (1985a) vil ytre faktorer som fremmer kompetanse forbedre indre motivasjon ved at det grunnleggende behovet for kompetanse dekkes. I så måte er det avgjørende at både autonomi og kompetanse tilfredsstilles for å utvikle indre motivasjon (Ryan, 1982).

Ifølge Deci og Ryan (1985a) er det ikke bare den ytre påvirkningen i seg selv som avgjør hvorvidt behovene tilfredsstilles, men dessuten hvordan hendelser tolkes og oppleves av mottakeren. Alle faktorer vil ha en bestemt *funksjonell signifikans*, det vil si hvordan faktorer påvirker opplevelsen av autonomi og kompetanse. I den forbindelse skilles det mellom et kontrollerende og et informerende aspekt. Det betyr at en person henholdsvis erfarer ytre press mot et spesifikt utfall samt opplever at kompetanse bekreftes parallelt med at en viss grad av autonomi ligger til grunn for handlingen (Deci & Ryan, 1985a). Hvilke av disse aspektene som er mest fremtredende i miljøet er avgjørende for hvorvidt autonomi og kompetanse tilfredsstilles, og i hvilken grad indre motivasjon fremmes eller hemmes (Gagné & Deci, 2005).

En ytre faktor som ofte har blitt sett i lys av CET er belønning (Deci & Ryan, 1985a). Deci og kolleger (1999) skiller for ordens skyld mellom håndfaste belønninger, enten konkret (eks. penger) eller symbolsk (eks. best spiller-pris) samt verbal belønning (positiv feedback). Det er bred enighet om at håndfaste belønninger som regel undergraver indre motivert atferd (Deci, 1971; Lepper, Greene & Nisbett, 1973; Ross, 1975). Verbal belønning er i snitt funnet å tilrettelegge for at indre motivasjon kan utvikles dersom kontrollerende språkbruk unngås (Deci et al., 1999). Dette fordi det informerende aspektet er mest fremtredende, ettersom det formidler at kompetansen er tilstrekkelig, samt at autonomi ikke undergraves (Ryan & Deci, 2017).

Konkurransen er en integrert del av idretten (Ryan & Deci, 2007, 2017), og er en ytre faktor som kan sees i lys av CET (Deci, Betly, Kahle, Abrams & Porac, 1981). I henhold til CET kan konkurransen sies å være mangesidig (Deci & Ryan, 1992). Dette fordi både tap (Vansteenkiste & Deci, 2003) og seier (Reeve & Deci, 1996) kan oppleves forskjellig fra person til person. Det er omdiskutert hvorvidt konkurransen er negativt for idrettsopplevelsen (Ryan & Deci, 2007). Deci og kolleger (1981) samt Vallerand, Gauvin og Halliwell (1986) fant at det å hovedsakelig plassere verdi i å vinne kan bidra til at det kontrollerende aspektet er mest fremtredende, mens når det å gjøre sitt beste et godt nok oppleves det som ikke-kontrollerende. Reeve og Deci (1996) fant at konkurransen kan være informerende i form av å kunne tilby optimale utfordringer eller gi nyttig feedback om kompetansen. Konkurransen kan i så måte oppleves som gledelig (Reeve & Deci, 1996; Ryan & Deci, 2017), noe som imidlertid forutsetter at en ikke føler press til å måtte vinne (Reeve, Olson & Cole, 1985; Reeve & Deci, 1996; Vansteenkiste, Mouratidis & Lens, 2010). Ifølge Deci og Ryan (1992) samt Ryan og Deci (2007) er det et ytre press eller press fra egen egoinvolvering som er kritisk i konkurransen, fordi det erfarer som kontrollerende. Det ytre presset gjelder når en vektlegger seier fordi man opplever det som viktig for andre enn seg selv (Benita, Roth & Deci, 2014; Deci et al., 1981; Vallerand et al., 1986; Reeve & Deci, 1996). Ryan og Deci (2017) skriver at det ytre presset kan komme fra eksempelvis jevnaldrende. Flere idrettsstudier har funnet at interaksjon med sine medelever spiller inn på ens motivasjon (Jõesaar, Hein & Hagger, 2011; Murcia, Román, Galindo, Alonso & González-Cutre, 2008). Når en imidlertid legger vekt på gjennomføring og egen utvikling i konkurransesituasjon, peker Ryan og Deci (2007) på at det er større sjans for å erfare situasjonen som informerende. Dette fordi en ikke blir for opptatt av utfallet, altså å vinne, men snarere fokuserer på prosessen frem til målet. Når det gjelder å tape i konkurransen er det ofte funnet å undergrave kompetansen, fordi det kan gi en følelse av å ikke strekke til ferdighetsmessig i forhold til de som vinner (McAuley & Tammen, 1989; Reeve & Deci, 1996; Reeve et al., 1985; Vallerand & Reid, 1984). Vansteenkiste og Deci (2003) viste imidlertid at dersom det ble gitt positiv feedback om hva som ble gjort bra i konkurransen, ville ikke ens indre motivasjon svekkes til tross for tap.

Egoinvolvering er en indre kontrollert tilstand som ofte kan forekomme i konkurransen (Deci & Ryan, 1985a; Ryan & Deci, 2002, 2017). Det var Ryan (1982) som først undersøkte begrepet i lys av CET. Egoinvolvering handler om et indre press fra seg selv til å nå et spesifikt utfall, for eksempel å vinne. I så måte er det kontrollerende aspektet mest fremtredende og autonomi vil derfor undergraves (Ryan, 1982). Ryan og Deci (2017, s. 169)

skriver at egoinvolverte personer er «their own controlling «boss» or tyrannical parent». Ryan (1982) hevder at både egoinvolverte og oppgaveinvolverte ønsker å prestere bra, men at en egoinvolvert person ikke opplever interesse i å gjøre det bra, men føler snarere at de må gjøre det bra for å bevise seg verdige overfor seg selv eller andre. Koestner, Zuckerman og Koestner (1987) samt Plant og Ryan (1985) fant samme resultater. Egoinvolverte personer drives av å oppnå visse standarder som gir stolthetsfølelse, men i motsatt fall vil de oppleve skam og være selvkritiske når de feiler (Ryan & Deci, 2017). Deci og Ryan (1985a) knytter eksempelvis aggresjon etter tap i konkurranse til egoinvolvering fordi seier er viktig for verdigheten. Ryan, Koestner og Deci (1991) fant at egoinvolverte personer som ikke mottar positiv feedback ikke får sin «belønning», og at de derfor fortsetter i aktiviteten for å prøve å berge noe av selvtilliten. Reeve og Deci (1996) demonstrerte at egoinvolvering delvis er grunnen til at interesse og glede kan være fraværende i konkurranse, ettersom tap fremkaller en følelse av indre press til å fortsette med aktiviteten for å gjenvinne noe av selvtilliten. Det kan således tyde på at også ytre motivasjon er tydelig i idrett.

2.1.3 Teorien om organisk integrasjon (OIT)

Deci og Ryan (1985a) anerkjenner at aktiviteter ikke alltid oppleves som lystbetonte og gledelige, og at indre motivert atferd således ikke alltid ligger til grunn for handling. I skolen, for eksempel, blir den indre motivasjonen tilsynelatende svakere desto lenger ut i skoleløpet en kommer (Ryan & Deci, 2000b). Således er ytre motivasjon viktig å ta i betraktning for å forstå menneskers atferd (Deci & Ryan, 1991). Ytre motivasjon tilsier at en er motivert for et ytre mål som er separat fra selve aktiviteten (Deci & Ryan, 2008), eksempelvis et ønske om å bli raskere i fotball (Ryan & Deci, 2007). I den klassiske motivasjonsforskningen ble indre og ytre motivasjon ansett som to motpoler med henholdsvis positive og negative konsekvenser for mennesket (deCharms, 1968; Harter, 1981). SDT har derimot et mer differensiert syn enn den tradisjonelle motivasjonsforskningen. For det første trenger ikke ytre motivasjon å ha negative konsekvenser (Ryan & Deci, 2017). For det andre er det ikke nødvendigvis lett å skille hvorvidt man er indre eller ytre motivert, da man kan ha flere typer av motivasjon samtidig som bestemmer den helhetlige motivasjonen (Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2006). For det tredje er det mulig å være både kontrollert og selvbestemt ytre motivert i en og samme aktivitet (Ryan & Deci, 2000b).

På bakgrunn av deres tanker knyttet til differensiering av ytre motivasjon, utarbeidet Deci og Ryan (1985a) OIT. Sentralt i denne miniteorien er at ytre motivasjon varierer når det gjelder i

hvilken grad den har blitt internalisert og integrert (Ryan & Deci, 2000a). Internalisering er en intern psykologisk prosess der en tar inn verdier og reguleringer fra ytre kilder og gjør de til sine egne (Ryan, Connell & Deci, 1985). Med andre ord handler internalisering om at ytre motivasjon blir et etablert aspekt av mennesket (Ryan & Deci, 2017). Gjennom internalisering og integrering blir kontrollert motivasjon for uinteressante, likevel potensielt viktige oppgaver, i større grad selvbestemte (Standage & Ryan, 2012). På bakgrunn av at det er flere typer av ytre motivasjon, kombinert med internaliseringsprosessen, har SDT ifølge Deci og Ryan (2008) skiftet fokus fra indre og ytre motivasjon til selvbestemt og kontrollert motivasjon. Selvbestemt motivasjon refererer til atferd som baseres på valgfrihet, selvbestemmelse, samt lysten til å gjennomføre en oppgave (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Slik motivasjon knyttes til kvaliteten på motivasjonen utøverne opplever i idrett (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere & Blais, 1995), og den vil fungere som beredskap til å utvikle trivsel (Markland, 1999; Mullan & Markland, 1997). Kontrollert motivasjon omhandler derimot motivasjon som springer ut fra press, forpliktelse og følelsen av å bli kontrollert, enten fra andre eller en selv (Deci & Ryan, 1985a; Deci et al., 1991). Denne formen for motivasjon har stort sett blitt assosiert med negative konsekvenser, som å gjennomføre en handling halvhjertet, større mistriivsel, angst eller utbrenthet (Deci & Ryan, 2008; Pelletier et al., 1995; Markland, 1999; Mullan & Markland, 1997). OIT kan illustreres som et kontinuum av selvbestemmelse, der indre motivasjon og amotivasjon utgjør ytterpunktene, mens fire ulike former for ytre motivasjon er differensiert i midten. Indre motivasjon har fått stor plass i 2.1.2 og blir derfor ikke beskrevet her, for å unngå gjentakelse. Amotivasjon blir mindre vektlagt i denne oppgaven fordi det tilsynelatende kan virke som utvalget ikke er amotiverte på treningsfeltet, noe som er forståelig med tanke på at de fortsatt velger å gå toppidrett fotball når de står fritt til å begynne med breddeidrett eller gå over til studiespesialisering. Begrepet blir likevel tatt med for å gi en helhetlig forståelse av miniteorien samt diskutere ulike funn. *Amotivasjon* er manglende intensjon og mening bak handlingen som utføres (Deci & Ryan, 1985a), og i en idrettskontekst vil det ofte gi seg utslag i at en slutter (Mehus, 2015).

Ytre regulering er den reguleringsformen som er nærmest amotivasjon og er således den mest kontrollerte formen for ytre motivasjon (Standage & Ryan, 2012). I likhet med amotivasjon er ikke ytre regulert atferd internalisert. Dette fordi ytre kontrollert påvirkning ligger til grunn for handling, som å oppnå materiell eller verbal belønning, unngå straff, eller at en opplever ytre, sosialt press fra signifikante andre, som lærere, foreldre eller jevnaldrende (Deci &

Ryan, 1991). I en skolesammenheng kan ytre regulering være å delta for å få karakter i faget (Mathiassen, 2013). Ryan og Deci (2017) skriver at den største utfordringen med denne reguleringsformen er at handlingen ikke vil vedvare dersom påvirkningene fjernes.

Innlemmet regulering er den siste av de kontrollerte motivasjonsformene. Denne reguleringen favner de som inntar, men som ikke tolererer atferden som sin egen (Ryan & Deci, 2002). Atferden er delvis internalisert fordi ingen utenforstående forteller hva en skal gjøre, men at atferden er basert på indre regulering (Mehus, 2015). Vedkommende opplever snarere et krav som appellerer til følelsen av at man bør eller må handle, snarere enn å ville gjøre det (Ryan & Deci, 2000b). Handlingen er derfor basert på et selvpålagt press, som i å straffe seg selv med skyldfølelse, skam eller dårlig samvittighet dersom målet en har satt seg ikke blir nådd (Ryan & Deci, 2017). I motsatt retning vil en belønne seg selv med stolthet ved måloppnåelse eller gjennomført handling (Deci & Ryan, 1985a). For eksempel kan en person komme på trening fordi vedkommende tror at treneren blir skuffet dersom en ikke dukker opp (Mehus, 2015). En egoinvolvert person regnes for å være innlemmet regulert i lys av OIT, fordi det er en indre kontrollert tilstand (Ryan & Deci, 2007, 2017).

Ved *identifisert regulering* vil han eller hun identifisere seg med formålet og verdien med aktiviteten, og atferden vil derfor oppleves som fornuftig og verdsatt (Ryan & Deci, 2000a). I så måte kan atferden sies å være instrumentell, men samtidig selvbestemt når en for eksempel oppriktig mener at treningen er personlig viktig. Atferden har derfor blitt internalisert i større grad enn innlemmet regulering (Ryan & Deci, 2007). Mehus (2015) samt Ryan, Williams, Patrick og Deci (2009) mener at det å nå mål står sterkt for en identifisert regulert person, ved at en motiveres av å nå mål som ansees som viktige. Dette kan eksemplifiseres ved at det trenes styrketrening eller intervalltrening med mål om å bli en bedre utøver i sin idrett (Mehus, 2015), eksempelvis i fotball (Ryan & Deci, 2007).

Integrert regulering regnes for å være den mest selvbestemte formen for ytre motivasjon, og er den reguleringen som er nærmest indre motivasjon. Med andre ord er atferden som utøves fullt ut internalisert og integrert (Deci & Ryan, 2008). For en integrert regulert person vil ikke atferden bare ha en verdi og fremstå som frivillig, men den vil snarere samsvare med andre behov og verdier i livet. Reguleringen er dermed en stabil og veletablert del av identiteten, og aktiviteten er derfor en integrert del av vedkommende (Mehus, 2015; Ryan, 1995). En integrert regulert person i en idrettssammenheng vil fullt ut internalisere og integrere

reguleringen inn i hans/hennes overordnede mål og måte å leve på. Idretten kan fremkomme som altoppslukende, og valg og avgjørelser tas på bakgrunn av nytteverdien med hensyn til idretten (Ryan & Deci, 2007).

Det er ikke gitt at en person starter i en ende av kontinuumet, beveger seg til den nærmeste reguleringen og at bevegelsen går i en retning (Ryan og Deci, 2007). Tvert imot understreker Deci (1996) muligheten for å starte hvor som helst på kontinuumet, bevege til hvilken som helst regulering og at denne bevegelsen kan flyte frem og tilbake, avhengig av hvorvidt de grunnleggende behovene tilfredsstilles. I den forbindelse er det sosiokontekstuelle miljøet viktig for menneskers motivasjon, nærmere bestemt om man eksponeres for autonomistøtte eller kontroll, samt struktur og mellommenneskelig involvering (Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2007).

2.1.4 Lederstil i SDT

Ifølge Deci og Ryan (1987) skiller det primært mellom to typer lederstiler innenfor SDT; kontrollerende og autonomistøttende ledestiler. Kvaliteten på lederstilen er ofte fremhevet som viktig for utøvernes selvbestemte motivasjon og trivsel (Vallerand & Losier, 1999). Mageau og Vallerand (2003) hevder at lærer-utøver-relasjonen er en av de viktigste faktorene for elevers indre motivasjon og selvbestemte former for ytre motivasjon. Dersom læreren forsøker å kontrollere individer ved å benytte maktteknikker for å få dem til å adlyde samt fatte avgjørelser uten å ta deres perspektiv til etterretning, og således presse dem til å tenke, føle eller oppføre seg på spesielle måter, kan virke svært *kontrollerende* (Bartholomew, Ntoumanis & Thøgersen-Ntoumani, 2010; Deci & Ryan, 1987; Reeve & Cheon, 2016). Dette fordi atferden da gjøres på bakgrunn av press snarere enn at det oppleves som personlig viktig (Vallerand & Losier, 1999). Når slike bestemmelser tas på vegne av andre kan de grunnleggende behovene svekkes (Deci & Ryan, 2000; Bartholomew et al., 2010; Stebbings, Tayler & Spray, 2011; Vallerand & Losier, 1999). Pelletier, Fortier, Vallerand og Briere (2001) fant på sin side at dersom svømmere på universitetet oppfattet sine trenere som kontrollerende, bidro det til å hemme utøvernes indre motivasjon. Kontrollerende atferd kan resultere i at utøvere beveger seg mot kontrollerende former for ytre motivasjon (Stenling et al., 2017), eksempelvis ytre regulering (Lafrenière, Jowett, Vallerand & Carbonneau, 2011). Utøvelse av kontroll overfor andre kan bidra til at mindre trivsel (Gagné, Ryan, & Bargman,

2003), fysisk og emosjonell utmattelse (Adie et al., 2012; Lemyre et al., 2006) samt lavere selvfølelse (Ryan, 1982) kan forekomme.

Autonomistøtte refererer til et individ i en autoritetsposisjon som anerkjenner underordnedes perspektiv og gir valgmuligheter (Ntoumanis, 2012; Reeve, 1998). I tillegg formidles informasjon på en meningsfull og passende måte, der krav og ytre press minimaliseres (Black & Deci, 2000). Amorose og kolleger (2016) så på autonomistøtte fra lærer, mor og far, og fant at selvbestemt motivasjon hos elev-utøvere i den videregående var assosiert med at minst to av tre av disse utøver autonomistøtte. Mageau og Vallerand (2003) viser til syv faktorer som sammen representerer en autonomistøttende lederstil. For det første gis det så mye valg som mulig. Når individer gis mulighet til å få ta del i valg, samt komme med innspill, opplever de dermed en frihetsfølelse som er nært tilknyttet behovet for autonomi (Amorose & Anderson-Butcher, 2007; Deci & Ryan, 1985a). For det andre gis det begrunnelser for hvorfor oppgaver og øvelser gjennomføres. Chatzisarantis og Hagger (2009) fant at begrunnelse for hvorfor atferd er nyttig i en større sammenheng er autonomistøttende fordi det kan bidra til å gi en forståelse av hvorfor visse øvelser er personlig viktige, til tross for at de i utgangspunktet ikke nødvendigvis er gledelige. Cordova og Lepper (1996) samt Newby (1991) fant at dersom lærere gir begrunnelse for nytteverdien av øvelser, vil det tilrettelegge for at indre motivasjon kan utvikles. Øvelser som synes meningsfulle vil i større grad bli integrert og akseptert av de som utfører dem (Mageau & Vallerand, 2003). Denne lederfasetten er nært knyttet behovet for autonomi (Mageau & Vallerand, 2003; Ntoumanis, 2012; Reeve & Jang, 2006). Dersom en i motsatt fall ikke forstår hensikten med øvelsen vil atferden bedrives av enten et ytre eller selvpålagt press, og selvbestemt motivasjon og trivsel vil mest sannsynlig ikke forekomme (Deci, Eghrari, Patrick & Leone, 1994; Ntoumanis, 2012). For det tredje vises det interesse og anerkjennelse for andres følelser. Tidligere forskning som har belyst viktigheten av denne lederfasetten, har funnet at en slik måte å kommunisere med sine elever på, bidrar til at mindre lystbetonte oppgaver blir enklere å gjennomføre (Chatzisarantis & Hagger, 2009; Deci et al., 1994; Koestner et al., 1984). For det fjerde gis det mulighet for initiativtaking og uavhengig arbeid. Ifølge Reeve og Jang (2006) er det å gi hint til elever en autonomistøttende måte å kommunisere med dem på, fordi det tillater elevene å reflektere og finne ut av det selv. For det femte unngås overvekt av kontroll, uttalelser som fører til skyldfølelse eller kontroll, samt materielle belønninger (Mageau & Vallerand, 2003). For det sjette forhindres det at egoinvolvering tar plass. Avslutningsvis fremheves positiv feedback, og det er bred enighet

om at positiv feedback er viktig del av en autonomistøttende lederstil (Ntoumanis, 2012; Mageau & Vallerand, 2003; Reeve & Jang, 2006).

Når det gjelder feedback, skilles det ofte mellom positiv og negativ feedback i SDT-litteraturen (Deci & Ryan, 1985a; Carpentier & Mageau, 2013; Ryan & Deci 2017). *Positiv feedback* tilsier at handlingen er optimalt utført (Koka & Hein, 2003). Det er dokumentert at positiv feedback fremmer kompetanse og tilrettelegger for å kunne utvikle indre motivasjon, fordi det frembringer en følelse av å være effektiv i miljøet (Deci, 1971, 1972a, b; Deci, Cascio & Krusell, 1975; Ryan & Deci, 2017). Mouratidis, Vansteenkiste, Lens og Sideridis (2008) relaterer positiv feedback til trivsel. *Negativ feedback* indikerer derimot at atferden er utilstrekkelig og må utbedres for å kunne oppnå ønskelig utfall (Bloom & Hautaluoma, referert i Carpentier & Mageau, 2013). Negativ feedback er funnet å undergrave kompetanse og dertil indre motivasjon og trivsel, og i verste fall kan amotivasjon utvikles (Deci & Ryan, 1985a). Dette fordi det formidler et budskap om at ferdighetene fortsatt er for lave (Deci & Cascio, 1972; Hein & Koka, 2007; Karniol & Ross, 1977; Vallerand & Reid, 1984; Whitehead & Corbin, 1991). Bartholomew og kolleger (2010) er tydelig på at negativ feedback som legger press på at en handling skal gjøres på en spesiell måte eller i et spesielt tempo er kontrollerende. Reeve (2009) uttrykker enighet og forfekter at autonomistøttende lærere tillater elever å jobbe i et tilpasset tempo, noe kontrollerende lærere derimot ikke gjør. Positiv og negativ feedback i lys av SDT er imidlertid mer nyansert enn som så. For eksempel fant Ryan (1982) samt Kast og Connor (1988) at kontrollerende språk i forbindelse med positive feedback, som i at «du gjorde det så bra som du burde», bidrar til å svekke autonomi og indre motivasjon snarere enn å utvikle og vedlike disse faktorene. Carpentier og Mageau (2013) samt Mouratidis, Lens og Vansteenkiste (2010) fant i sine studier at negativ feedback ikke nødvendigvis undergraver selvbestemt motivasjon, så fremt det blir formidlet på en autonomistøttende måte, der blant annet kontrollerende språk som «må» og «burde» unngås. Black og Weiss (1992) samt Horn (2002) skriver at det er utfordrende å gi feedback. Amorose (2007) setter søkelyset på denne utfordringen, da for eksempel tilbakemeldingen «bra jobba, du gjør meg virkelig stolt» kan tolkes ulikt av to personer. En elev kan vektlegge første del av tilbakemeldingen, nemlig at læreren er fornøyd med atferden. En annen kan derimot fokusere på andre del av tilbakemeldingen, og vil derfor være opptatt av å ikke skuffe læreren neste gang, i frykt for at læreren ikke vil bli stolt igjen (Amorose, 2007).

Autonomistøtte er funnet å ha sammenheng med trivsel i treningsarbeidet gjennom tilfredsstillelse av behovene (Gagné et al., 2003). Flere studier har vist at desto mer utøverne opplever treneren som autonomistøttende, dess mer kompetente, selvbestemte og koblet til deres lagkamerater føler de seg. På bakgrunn av dette bedriver de idrett for mer selvbestemt motivasjon (Amorose & Anderson-Butcher, 2007, 2015; Blachard og Vallerand, referert i Vallerand & Losier, 1999; Isoard-Gauthier et al., 2012). Dessuten fant Chirkov og Ryan (2001) at autonomistøtte fra læreren i den videregående skolen var avgjørende for at studentene skulle utvikle trivsel i skolesammenheng.

Til tross for den tydelige tendensen til at en autonomistøttende lederstil fører med seg selvbestemt motivasjon samt positive utfall, fremhever Mageau og Vallerand (2003) samt Mehus (2015) at lærere til stadighet utøver kontrollerende lederstiler. Boggiano, Flink, Shileds, Seelbach og Barrett (1993) fant at autonomistøttende lærere ble oppfattet som mindre kompetente enn kontrollerende lærere, mens kontrollerende lærere ble i en annen studie oppfattet som mer entusiastiske og interessante, i tillegg til mer kompetente (Flink, Boggiano & Barrett, 1990). Dersom lærere ikke har tiltro til at elevene vil oppføre seg på en ønskelig måte, kan det føre til at lærerne utøver kontroll overfor disse elevene (Mageau & Vallerand, 2003). Pelletier og Vallerand (1996) fant at ledere var kontrollerende overfor de underordnede som ble oppfattet som mindre engasjerte, mens det i en annen studie ble det funnet at kontrollerende teknikker ble anvendt for å maksimere elevenes interesser (Courneya & McAuley, 1991). Ryan og Deci (2007) skriver at det på anekdotisk hold hevdes å være effektivt å utøve press og kontroll fra lærerens side når målet er å utvikle toppidrettsutøvere. Ifølge Mageau og Vallerand (2003) kan kontroll imidlertid forårsake en ond sirkel, der kontrollerende strategier paradoksal nok vil svekke engasjementet, noe som lærerne i utgangspunktet benytter for å forbedre elevenes engasjement. En autonomistøttende lærer er mer optimalt fordi vedkommende fremmer et større fokus på oppgaven fremfor resultatet, som kan bidra til å fjerne et opplevd press (Ryan & Deci, 2007).

Til tross for at det anbefales at læreren skal tilrettelegge for så mye valg som overhodet mulig, understreker Ryan og Deci (2017) samt Mageau og Vallerand (2003) viktigheten av at autonomistøttende lærer ikke skal tillate fritt spillerom til å gjøre nøyaktig det en vil. De understøtter snarere viktigheten av å ha tydelige rammer i form av grensesetting og klare begrensninger, i takt med at læreren utøver en autonomistøttende lederstil (Ryan & Deci, 2017; Mageau & Vallerand, 2003). For eksempel fant Koestner, Ryan, Bernieri og Holt

(1983) at når informerende grensesetting kommuniseres, bidrar det til at autonomi, kreativitet og indre motivasjon ikke hemmes. Med andre ord er det viktig at treningshverdagen preges av en god struktur, noe som kommuniseres uten kontrollerende språk (Koestner et al., 1983). God struktur er gjeldende når læreren vet hvilke mål elevene har, og følger dem opp med tydelig og betimelig veiledning, for at elevene kan nå sine mål (Connell & Wellborn, 1991). I tillegg til å ha tydelige mål for treningen, noe som læreren følger opp (Ntoumanis, 2012). Ifølge Skinner og Edge (2002) vil strukturerte miljøer fremme kompetanse, men ikke nødvendigvis autonomi. Det er således viktig å kombinere en tydelig struktur med autonomistøtte, for at selvbestemt motivasjon skal kunne internaliseres (Reeve, 2006; Ntoumanis, 2012).

Ifølge Ntoumanis (2012) samt Reeve (2009) er dessuten mellommenneskelig involvering viktig parallelt med at det utøves autonomistøtte og en tydelig struktur. Mellommenneskelig involvering handler om hvorvidt lærer og elev har et bra forhold eller ikke (Maulana & Opdenakker, 2014; Pelletier, Séguin-Lévesque og Legault, 2002; Taylor & Ntoumanis, 2007). Dersom læreren viser oppriktig interesse for sine elever, er følelsesmessig tilgjengelig, vet mye om elevene som helhetlig person samt at vedkommende viser at en bryr seg, kan en karakteriseres som sterk i sin mellommenneskelige involvering (Grolnick & Ryan, 1989; Ntoumanis, 2012). Flere har konkludert med at slike forhold kan fremme behovet for tilhørighet, i tillegg til å predikere selvbestemt motivasjon (Cox & Williams, 2008; Cox, Duchon & McDavid, 2009; Taylor & Ntoumanis, 2007). Bao og Lam (2008) fant at elever som ikke hadde et nært forhold til lærerne sine, opplevde redusert autonomi og indre motivasjon når lærerne tok valg for dem. Dersom elevene derimot opplevde å ha et nært forhold til læreren syntes det ikke å være forskjell på elevenes autonomi og indre motivasjon uavhengig av om læreren tok valget for dem eller om de tok valget selv (Bao & Lam, 2008). Så fremt en er enige i, og setter sin lit til, valg som tas, trenger ikke selvbestemmelse og frivillighet neglisjeres (Van Petegem, Beyers, Vansteenstine & Soenen, 2012). Ifølge Furrer og Skinner (2003) er tilhørighet til læreren en mer fremtredende faktor for guttenes engasjement enn jentenes. Reeve (2009) samt Reeve, Deci og Ryan (2004) påpeker at en svak mellommenneskelig involvering vil øke sannsynligheten for å ikke trives i en skolesetting.

2.1.5 Teorien om kausal orientering (COT)

Deci og Ryan (1985b) er tydelig på at det sosiokontekstuelle miljøet ikke er nok for å forstå individers helhetlige motivasjon i en kontekst, noe som har blitt redegjort i de foregående

miniteoriene. Dette fordi man dessuten er i besittelse av indre ressurser, noe som til dels også spiller inn. I den forbindelse vises det til tre ulike kausale orienteringer som mennesker baserer sine handlinger på, nærmere bestemt autonomiorientering, kontrollorientering samt upersonlig orientering (Deci & Ryan, 1985b; Wong, 2000). Den kausale orienteringen er nært knyttet til menneskers personlighet, og opererer således på et mer globalt nivå, noe som igjen påvirker motivasjonen. Mens motivasjon er mer flytende og forandrer seg fra kontekst til kontekst, er den kausale orienteringen forholdsvis faste trekk hos mennesket (Ryan & Deci, 2007). I henhold til COT beskrives individuelle forskjeller i menneskers tilbøyelighet til å forfølge og engasjere seg i selvbestemt handling. Deci og Ryan (1985b) samt Standage og Ryan (2012) hevder at alle mennesker innehar hver av orienteringene i mer eller mindre grad. Ryan og Deci (2017) er tydelige på at autonomistøtte og kontroll i en kontekst over tid vil påvirke hvordan en orienterer seg mot miljøet. For eksempel vil mennesker som jevnt over utsettes for kontrollerende miljøer tendere å utvikle en sterk kontrollorientering, og vil i sin tur dessuten tolke nye hendelser som kontrollerende, selv om de i utgangspunktet er autonomistøttende (Ryan & Deci, 2017). På bakgrunn av dette har en autonomistøttende-, kontrollerende og amotiverende lederstiler nær sammenheng med henholdsvis autonomiorientering, kontrollorientering og upersonlig orientering (Williams, Grow, Freedman, Ryan & Deci, 1996).

Autonomiorienterte mennesker evner å tolke situasjoner som informerende (Deci & Ryan, 1985b). Her orienterer en seg mot deres miljø ved å behandle det som en kilde til relevant informasjon, og vil tolke ytre hendelser som for eksempel belønning eller feedback som informerende og støttende for deres selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2017). De oppsøker muligheten til selvbestemmelse, valg, initiativtaking og regulering av egne handlinger på basis av interesse, samt personlige mål og verdier knyttet til aktiviteten. I tillegg opplever de aktiviteten som viktig (Deci & Ryan, 1985b). Dersom en ser mulighet og tar initiativ til å påvirke egen treningshverdag, kan det tolkes som at de er autonomiorienterte (Soenens, Berzonsky, Vansteenkiste, Beyers & Goossens, 2005). Ifølge Ryan og Deci (2017) vil personer som orienterer seg mot autonomi ofte velge å bli værende i jobber på basis av deres interesser og verdier i forhold til kontrollorienterte, der økonomiske forutsetninger ofte ligger til grunn for valg av jobb.

De som baserer store deler av sin idrettsdeltakelse på *krollorientering* har en tendens til å fokusere på, og bli motivert av, de kontrollerende aspektene, som nærværet av eksempelvis

belønning eller straff (Hagger & Chatzisarantis, 2011; Ryan & Deci, 2017). Denne orienteringen knyttes således ofte til et ønske om at ytre hendelser skal regulere og bestemme ens atferd. Her erfarer man den sosiale konteksten i form av belønning og sosialt press, og er således mer sårbare for å få deres autonomi og indre motivasjon svekket (Ryan & Deci, 2017). Etersom atferden til kontrollorienterte personer blir regulert av ytre hendelser, vil deres atferd ofte vedvare kun så lenge de kontrollerende aspektene er til stede (Moller & Deci, 2010). Til tross for at kontrollorienterte individer ofte motiveres av belønning, fant Hagger og Chatzisarantis (2011) at personer som ble eksponert for belønning i mye større grad var utsatt for å få sin indre motivasjon svekket når en var kontrollorientert enn autonomorientert.

Ryan, Deci og Vansteenkiste (2016) skriver at en person som innehar en *upersonlig orientering* opplever miljøet som ukontrollerbart, og at atferden erfaringsvis ikke vil resultere i ønskelig utfall. Dette kan forårsake en opplevelse av angst og inkompetanse, og en vil reagere på sin manglende kontroll over situasjonen med amotivasjon (McHoskey, 1999). I så måte er de utsatt for å få behovet for kompetanse neglisjert (Ryan & Deci, 2017).

2.1.6 Teorien om målinnhold (GCT)

I henhold til GCT gjøres det en distinksjon mellom indre og ytre mål. Hvorvidt en verdsetter det ene eller andre målet vil ha betydning for deres trivsel og selvbestemte motivasjon gjennom tilfredsstillende av autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000; Gunnell, Crocker, Mack, Wilson & Zumbo, 2014; Vansteenkiste, Simons, Soenens & Lens, 2004). Dersom en verdsetter og vektlegger eksempelvis selvutvikling, personlig vekst samt opplevd tilhørighet, betyr det at en relaterer seg mot *indre mål* (Deci & Ryan, 2000; Kasser & Ryan, 1996). Slike mål er funnet å ha en nær sammenheng med trivsel og selvbestemt motivasjon gjennom tilfredsstillende av behovene. I motsatt fall regnes eksempelvis det å sammenligne seg med andre eller å søke berømmelse for å være et *ytre mål* (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006; Ryan & Deci, 2007). Ytre mål er derimot funnet å være urelatert eller snarere problematisk for behovstilfredsstillende, og vil i så måte bidra til at selvbestemt motivasjon og trivsel ikke fremmes (Ryan & Deci, 2017; Kasser, 2002; Vansteenkiste et al., 2004). Frederick og Ryan (1993) berører i sin studie forskjeller mellom idrett og trening, og de fant at idrettsutøvere i snitt utøver sin idrettsdeltakelse på bakgrunn av indre mål, hvorimot de som bedriver trening var mer opptatt av ytre mål. Ryan og Deci (2007) skriver at amatørutøvere ofte innehar indre mål for sin idrettsdeltakelse, mens toppidrettsutøvere i større grad baserer sin idrettsdeltakelse på ytre mål. Dette fordi toppidrettsutøverne har fotballen

som sitt levebrød, og at de derfor er avhengig av materielle goder (Treasure et al., 2007; Ryan & Deci, 2007). Skjelten (2016) undersøker toppidretts- og breddeidrettsutøvere, og fant blant annet at toppidrettsutøverne knytter det å bli bedre til ytre mål i form av å bli bedre enn andre. Ryan og Deci (2017) understreker at måloppnåelse er vel så viktig som hvilke mål en verdsetter, for behovstilfredsstillelse, motivasjon og trivsel. I innledende studier på denne miniteorien (Kasser & Ryan, 1993, 1996) ble det undersøkt hvilke mål en hadde, med andre ord hvorvidt fokuset i en treningssituasjon var basert på et indre eller ytre mål. Senere har en dessuten undersøkt måloppnåelse snarere enn målinnholdet. Det er bred enighet om at indre måloppnåelse er assosiert med behovstilfredsstillelse, selvbestemt motivasjon og trivsel, noe ytre mål ikke er (Sheldon & Kasser, 1998; Kasser & Ryan, 2001; Niemiec, Ryan & Deci, 2009).

Kapittel 3 – METODE

Den foreliggende oppgaven er basert på en kvalitativ tilnærming i form av individuelle semistrukturerte intervjuer for å belyse problemstillingen. De ulike fasene av forskningsprosessen fra oppstart til endelige resultater, samt hvilke faktorer jeg måtte ta hensyn til og vurdere på veien til målet redegjøres for her.

3.1 Vitenskapelig ståsted

Ifølge Thagaard (2018) vil det vitenskapsteoretiske ståstedet ha betydning for hva jeg søker informasjon om, noe som dermed danner grunnlaget for den forståelsen som utvikles. I den foreliggende oppgaven var hensikten å få dypere innsikt i de utvalgte lærernes og elevenes subjektive opplevelser og erfaringer på treningsfeltet i toppidrettsfaget fotball. Det var således nærliggende å benytte en fenomenologisk tilnærming som bestreber seg på å komme i kontakt med informantenes livsverden, der særlig beskrivelser av informantenes opplevelser og erfaringer står sentralt. (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016; Alvesson & Sköldberg, 2017). Dette forutsatte imidlertid at lærernes og elevenes meninger og utdyppninger skulle forstås og fortolkes utover det de uttalte, og masteroppgaven er således forankret i hermeneutisk forståelse. Dette fordi Dalen (2011) er tydelig på man innenfor hermeneutikken fortolker informantenes utsagn ved å vektlegge det dypere meningsinnholdet enn slik det umiddelbart oppfattes. For å forstå hvordan jeg fortolket informantenes uttalelser, var det nødvendig å ta min førforståelse i betraktning.

3.1.1 Førforståelse

Studiens *refleksivitet* vil etter Nilssens (2012) mening styrkes dersom en beskriver egen posisjon, noe som dertil styrker denne oppgavens pålitelighet. Jeg gikk inn i prosjektet med en plan om hva jeg ville undersøke og hvordan jeg ville undersøke det. Med andre ord lå det en førforståelse til grunn for forskningsprosessen (Aase & Fossåskaret, 2014). Tjora (2017) hevder at det vanskelig lar seg gjøre å gå inn i prosjektet uten en førforståelse, men at det er viktig å være seg den bevisst, og således være forberedt på å justere den underveis. For det første bygger min førforståelse på mange års erfaring med fotball, noe som har vært en stabil del av livet mitt i omtrent 20 år. For det andre gikk jeg selv toppidrett fotball i den videregående skolen for omtrent 10 år siden. I årenes løp har egne erfaringer og min forståelse av toppidrettsfaget fotball delvis blitt visket ut. Det kan imidlertid hevdes at de erindringene,

tankene og følelsene jeg sitter igjen med fra den tiden, samt min generelle fotballbakgrunn, kan ha skapt et grunnlag for oppfatninger, meninger og erfaringer, noe som jeg tok med meg inn i prosjektet. For det tredje kan det tenkes at motivasjon som et eget emne i masterløpet samt andre oppgaver jeg har levert i løpet av mastertiden med SDT som teoretisk fundament, kan ha gitt meg rammer for hvordan jeg har forstått denne teorien.

Det finnes fordeler og ulemper med en fremtredende førforståelse (Krumsvik, 2014). Min innsikt på feltet kan ha bidratt til at jeg stilte sterkere når det gjaldt å forstå elevenes treningshverdag. For eksempel viktigheten av valgfrihet når det gjaldt store treningsmengder i både skole- og klubblag, eller hvordan differensiering med tanke på nivåsprik er en utfordring for å føle treningsopplegget som optimalt utfordrende. I tillegg praktiserer jeg læreryrket som kroppsøvingslærer i den videregående skolen, og dermed kunne jeg enklere sette meg inn i opplevelsene og erfaringene til lærerne når det gjaldt utfordringer som for eksempel differensiering. Det kan videre tenkes at min førforståelse kan ha bidratt med kunnskap til å belyse problemstillingene i form av å utvikle en egnet intervjuguide, stille betimelige oppfølgings spørsmål, hvilket råmateriale som var gunstig å sile ut samt hvordan jeg best kunne analysere datamaterialet. Det kan imidlertid tenkes at min førforståelse dessuten kan ha gitt et for snevert syn når det gjelder disse elementene. Min rolle som forsker er således ikke usynlig i datamaterialet, da min fremgangsmåte og fortolkning har betydning for hvilke data som skaffes og hvilke resultater som velges (Tjora, 2017).

3.2 Metodiske valg

Særlig to sentrale faktorer skapte grunnlaget for valget av kvalitativ metode i denne oppgaven. For det første har det ikke latt seg gjøre å frembringe forskning som berører toppidrett fotball i den videregående skolen i det norske skolesystemet med SDT som teoretisk rammeverk. Dette styrker tanken om at en kvalitativ studie er hensiktsmessig, da Johannessen og kolleger (2016) samt Stockhausen og Turale (2011) hevder at en kvalitativ metode er best egnet dersom en undersøger fenomener som er forsket lite på, noe som gjelder feltet jeg undersøkte. For det andre er det en tydelig tendens til at SDT hovedsakelig beror på kvantitativ forskning. Dette kan bety at en kvalitativ studie som denne kan bidra til å kaste lys over nyanseforskjeller samt gå i dybden på tematikken (Nilssen, 2012), noe som vanskelig lar seg gjøre å fange opp med en så tung kvantitativ empiriutviklet teori som SDT tross alt er (Standage & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2017). Dette gjelder eksempelvis hvordan elevene opplever vennskap på forskjellige måter i toppidrettsfaget fotball.

Innenfor den kvalitative paraplyen valgte jeg intervjuer, fordi problemstillingen avgjør fremgangsmåten (Johannessen et al., 2016), og ifølge Postholm (2010) er kvalitative intervjuer best egnet når problemstillingens ordlyd er knyttet til *hvordan*. I tillegg var formålet med oppgaven å fremskaffe erfaringer og opplevelser hos informantene, noe som krevde en dialog mellom informantene og meg (Malterud, 2017). Under fortrolige forhold ble det skapt trygge rammer for informantene, noe som ga dem ro til å reflektere over opplevelser og erfaringer (Mjølstad, Kirkengen, Getz & Hetlevik, 2013). Johannessen og kolleger (2016) anser semistrukturerte intervjuer som en fleksibel metode for å få detaljerte og fyldige beskrivelser når en baserer oppgaven på et fenomenologisk perspektiv. På bakgrunn av dette ble denne typen intervju ansett som en hensiktsmessig metode for denne masteroppgaven.

Semistrukturerte intervjuer ble valgt for å generere datamaterialet, ettersom Larsen (2007) anbefaler en viss grad av struktur i intervjusituasjonen når forskeren til dels har lite erfaring. Dette kan relateres til denne oppgaven med tanke på at jeg er relativt ny i forskerrollen, og at jeg dermed opplevde det som en trygghet at samtalene baserte seg på noen sentrale temaer og spørsmål som var planlagt på forhånd. Videre falt valget på semistruktur basert på Lamont, Kennelly og Moyles (2014) tanker om at slike intervjuer har en del kjernes spørsmål som skaper et utgangspunkt for samtalen, men at samtalen dessuten er relativt fri slik at informantene har mulighet til å komme med andre begreper eller temaer. Dermed ble det tilrettelagt for at informantene skulle kunne reflektere over sentrale elementer i SDT, samtidig som det åpnet opp for muligheten til å fremskaffe momenter og synspunkter på treningsfeltet jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd.

Jeg valgte å anvende individuelle intervjuer fremfor gruppeintervjuer hovedsakelig av to grunner. For det første kunne relasjonen mellom elevene og læreren, negativ feedback, mistriksel eller inkompetanse oppleves som ubekvemt å snakke om. Det kan i så måte tenkes at individuelle intervjuer var mer gunstig enn gruppeintervjuer. Dette fordi det kan være lettere å åpne seg på tomannshånd for en utenforstående person, som stiller nøytralt uten en subjektiv mening enn klassekamerater som selv kan være følelsesmessig involvert. For det andre kan det tenkes at det er lettere å snakke fritt og ærlig i individuelle intervjuer i forhold til gruppeintervjuer dersom det oppstår situasjoner hvor enkelte i gruppen tar en ledende rolle. Dette kan gjøre det vanskelig for de andre å åpne seg eller si imot den rådende oppfatningen (Johannessen et al., 2016).

Den nøye begrunnelsen for valg av metode er gjort på bakgrunn av Tjoras (2017) tanker knyttet til viktigheten av å ha et bevisst forhold til hvilken metode som er riktigst for den enkelte oppgaven for å styrke forskningens *gyldighet*.

3.3 Forberedelser til intervju

3.3.1 Rekrutteringsprosessen og det endelige utvalget

Ifølge Dalen (2011) er valg av informanter, nærmere bestemt hvilke kriterier og hvor mange, særlig viktig i kvalitative undersøker for å belyse problemstillingen. Det ble benyttet et *strategisk utvalg* i den foreliggende oppgaven, noe som beror på en bevisst utplukking av grupper og individer som best egner seg for å belyse problemstillingen (Malterud, 2017). Dette fordi formålet var å oppdrive mest mulig fyldige beskrivelser på treningsfeltet i toppidrettsfaget fotball, uten at det nødvendigvis omhandlet flere enn informantene i denne oppgaven (Larsen, 2007). To informantgrupper ble valgt for å belyse hvordan lærere og elever opplevde samme miljø, fordi målet var å belyse hvordan de to informantgruppene opplevde samme situasjon. Dette kan fange opp mangfold og nyanseforskjeller som ikke nødvendigvis kommer frem med en informantgruppe (Dalen, 2011; Grønmo, 1996). Johannesen og kolleger (2016) skisserer opp flere måter å sette sammen et strategisk utvalg på, men ettersom informantene ble rekruttert på bakgrunn av visse kriterier som måtte oppfylles, benyttet jeg således en *kriteriebasert utvelgelse*. Dette fordi det lå noen inklusjonskriterier til grunn på forhånd med tanke på hvilke informanter som skulle rekrutteres til oppgaven. Følgende kriterier ble benyttet;

Det ble fattet en gjørelse om å intervju to lærerne, og de ble valgt på bakgrunn av deres fartstid som lærere i toppidrettsfaget fotball. Nærmere bestemt en nyutdannet og en etablert lære som hadde jobbet henholdsvis maksimalt to år og minimum syv år i toppidrettsfaget fotball i den videregående skolen. Dette for å få et spenn i lærernes erfaringer. I tillegg ble det ansett som fordelaktig med to gutter og to jenter fra hver av treningsgruppene til de to lærerne, noe som ga rom for å belyse kjønnsforskjeller. Avslutningsvis skulle det rekrutteres elever som gikk andre- og tredjeåret, fordi det var rimelig å anta at dette ville berike intervjuene ettersom de satt på opplevelser og erfaringer fra faget som kunne bidra til fyldige beskrivelser og opplevelser i forhold førsteåret. Dette la grunnlaget for hvilke informanter som skulle rekrutteres.

For å rekruttere informanter til masteroppgaven ble det på utdanning.no (2018) funnet en oversikt over videregående skoler som tilbød studieprogrammet idrettsfag. Ifølge Johannessen og kolleger (2016) er internett en vanlig måte å rekruttere informanter på. Neste skritt var å saumfare skolenes nettsider for å finne ut hvorvidt toppidrett fotball var en del av tilbudene til de respektive skolene. Dernest ble skoleledelsen kontaktet pr e-post med informasjonsskriv til både ledelsen og deltakerne i prosjektet, samt informert samtykke (se vedlegg 1 og 2). Jeg ble på et senere tidspunkt kontaktet av lærere som favnet kriteriene for å delta i prosjektet, og som ønsket å stille seg til rådighet. Avtaler ble gjort enten pr. e-post eller SMS. Foruten at det ble stilt krav til at elevene skulle gå andre eller tredje året, var det de spesifikke lærerne som fritt plukket to jenter og to gutter fra sine treningsgrupper. Jeg var tydelig overfor lærerne at de ikke skulle ta hensyn til ferdighetsnivå og ambisjoner når de plukker ut elever, da dette ikke var en spesifisert målsetting å undersøke i denne oppgaven.

Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer for at en bør intervju helt til en når et metningspunkt, med andre ord at en ikke fremskaffer ny informasjon. Dette ble ikke praktisert i denne oppgaven, fordi en slik prosess kunne ha ført til at jeg måtte intervjuet flere nyutdannede og etablerte lærere og dertil flere gutter og jenter innenfor disse treningsgruppene igjen. Dette ble ansett som usannsynlig å klare å gjennomføre innenfor tidsrammene, ettersom Dalen (2011) understreker viktigheten av å unngå for mange intervjuer fordi gjennomføring og bearbeiding er tidkrevende. Jeg fulgte heller anbefalingene til Johannessen og kolleger (2016) om å gjennomføre maksimalt 10 intervjuer i skoleprosjekter, basert på informantsammensetningen med to lærere og fire elever fra hver av deres treningsgrupper.

Treningsgruppe 1 (heretter TG1) besto av et lærerteam på tre, der den utvalgte læreren i denne oppgaven (heretter lærer 1) hadde jobbet to år i toppidrettsfaget fotball, mens hans to kolleger hadde jobbet i en årrekke. Det var 53 elever i gruppen, nærmere spesifisert 39 gutter og 14 jenter, der 10 elever gikk i første klasse, 27 elever i andre klasse og 16 elever i tredje klasse. De trente fotball gjennomsnittlig 115 minutter to ganger i uken i skoletiden. Elevene fra TG1 som deltok i denne studien, gikk i andre klasse. Treningsgruppe 2 (heretter TG2) besto av et lærerteam på to, der den utvalgte læreren i denne oppgaven (heretter lærer 2) og hans kollega hadde jobbet 10 år som lærere i toppidrettsfaget fotball. Det var 37 elever i gruppa, 27 gutter og 10 jenter, hvorav 16 elever gikk i første klasse, 10 i andre klasse og 11 i tredje klasse. De trente fotball 110 minutter to ganger i uken i skoletiden. Tre av elevene fra TG2 som deltok i

denne oppgaven gikk i andreklasse, mens den siste gikk i tredjeklasse. I begge treningsgruppene varierte alderen på elevene fra 16-19 år. Samtlige elever i denne oppgaven trente mer enn 10 økter i løpet av en uke. Med tanke på at jeg intervjuet lærere fra to treningsgrupper, samt begge kjønn fra disse treningsgruppene, valgte jeg å «tagge» sitatene med merkelapper, for å tydeliggjøre for leseren hvem jeg viste til. For eksempel tilsa (TG2-G4) at det ble referert til gutt 4 fra treningsgruppe 2, hvorimot L2 betød at det var snakk om lærer 2. Noen ganger var det imidlertid naturlig å vise til informanten før jeg siterte dem i teksten. I slike tilfeller viste jeg utelukkende til forkortelsen av kjønn og ikke treningsgruppe, eksempelvis slik; «G2 uttrykker at...». Dette for å skape bedre flyt og variasjon setningene.

3.3.2 Intervjuguidene

Tjora (2017) understreker viktigheten av å stille spørsmål i intervjusituasjonen som tillater informantene å tilstrekkelig kunne reflektere over egne erfaringer og opplevelser i forbindelse med temaene. Dette forutsatte imidlertid at jeg stilte godt forberedt til intervjusituasjonen (Markula & Silk, 2011). Det er derfor bred enighet om at en intervjuguide ved individuelle semistrukturerte intervjuer fungerer som et nyttig verktøy for å styre samtalen i retning av momenter som har nær sammenheng med problemstillingen (Dalen, 2011; Johannessen et al., 2016; Markula & Silk, 2011; Tjora, 2017). Det ble utarbeidet to intervjuguides, en for lærerne og en for elevene (se vedlegg 3 og 4). Temaene i intervjuguidene ble utarbeidet på bakgrunn av sentrale elementer i SDT, som eksempelvis valgfrihet i treningsarbeidet eller ytre hendelser som konkurranse, straff, belønning og feedback, noe som er funnet å være sentrale elementer i en idrettskontekst (Deci & Ryan, 1985a), som denne. De relevante temaene var derfor ment å gjenspeile fem av miniteorien, for å belyse hvorvidt lederstil og mål har betydning for elevenes motivasjon. Dette ville dessuten forenklet analysen av intervjuene i lys av SDT. I så måte baseres denne oppgaven hovedsakelig på en teorigyrt tilnærming, noe som jeg kommer tilbake til i 3.5.2.

Jeg var bevisst på å stille spørsmålene på følgende måter: «kan du fortelle litt om», «hva syns du er», «hva/hvordan oppnår du», «hva er», «hva er grunnen til» eller «hvor viktig er». Grunnen til at slike åpne spørsmål ble stilt, var for å tilrettelegge for utdypende svar (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble videre stilt oppfølgings spørsmål, som for eksempel «kan du utdype det?» eller «kan du fortelle litt mer om det?», når informantene uttrykte noe som kunne være interessant å få dypere innsikt i. Med tanke på at hvert intervju forløp seg forskjellig, fordi hver informant er forskjellige samt at kjemien med meg som forsker var ulik,

var ikke oppfølgingsspørsmålene planlagt på forhånd. Dette er i tråd med et individuelt, semistrukturert intervju (Ryen, 2011). Ryen (2011) skriver at oppfølgingsspørsmål ofte kommer spontant i den spesifikke situasjonen.

Dalen (2011) forfekter at kvaliteten i individuelle semistrukturerte intervjuer hviler på en opparbeidet tillit mellom informant og intervjuer, noe som er særdeles viktig når temaer kan oppleves som sensitive for informantene. Med tanke på at noen av temaene kunne oppleves som sensitive, særlig for elevene, var oppbygningen av intervjuguiden derfor viktig for å skape fortrolighet til informantene. Intervjuguiden ble således utarbeidet etter Tjora (2017). Det vil si at jeg startet helt naturlig med *oppvarmingsspørsmål*, noe som baserte seg på ufarlige og uformelle temaer, noe som bidro til å skape trygghet mellom informantene og meg. Dette ble ansett som viktig for å skape en atmosfære av tillit, slik at informantene ville svare åpenhertig på *refleksjonsspørsmålene* i hoveddelen. Avslutningsvis ble det benyttet såkalte *avrundingsspørsmål* for å normalisere situasjonen (Tjora, 2017).

3.3.3 Prøveintervjuer

Ifølge Dalen (2011) er det nødvendig å gjennomføre minst ett prøveintervju før en starter med de reelle intervjuene. I forkant av den kvalitative datainnsamlingen ble det gjennomført fire prøveintervjuer med en mannlig og en kvinnelig medstudent, en elev i den videregående skolen samt en kroppsøvingslærer som favnet kriteriet «nyutdannet». Tanken bak intervjuene av en mannlig og en kvinnelig medstudent var å skape en reell intervjusituasjon, ettersom et av formålene med oppgaven var å belyse eventuelle kjønnsforskjeller. Til tross for at eleven og læreren ikke hadde tilknytning til toppidrettsfaget fotball, hadde de likevel erfaring fra henholdsvis fotball i klubblag og undervisningssituasjon i kroppsøving. Begge intervjuguidene ble testet på medstudentene. Intervjuguiden som var utarbeidet for lærerne ble testet på kroppsøvingslæreren, mens intervjuguiden som var utarbeidet for elevene ble testet på eleven. Intervjuguidene ble således testet flere ganger på ideelle målgrupper. Dette ga for det første innsyn i uklare eller svakt formulerte spørsmål, for eksempel «opplever du frihet til å kunne ta egne valg i toppidrettsfaget fotball?», som er et ja/nei spørsmål. For det andre ga det klarhet i strukturelle utfordringer, som at spørsmål knyttet til valgfrihet under lærerens lederstil ble svært likt valgfrihet med hensyn til behovet for autonomi, noe som derfor ble oppfattet som repeterende i intervjusituasjonen. Det ble derfor naturlig å knytte spørsmålene sammen i intervjuguiden, og de ble således plassert under «selvbestemmelse/valgfrihet», noe som var et element under «lærernes lederstiler». Endringene i intervjuguiden opplevdes som

relevant for å unngå gjentakelser i intervjuene. Prøveintervjuene bidro dessuten til at jeg kunne reflektere over min rolle som intervjuer samt kontrollere tidsbruk og teknisk utstyr (Dalen, 2011; Kvale og Brinkmann, 2015). Det var derfor en lærerik prosess med tanke på at jeg blant annet oppdaget at jeg kunne fremstå som litt for ivrig, noe som kunne stresse informantene. På bakgrunn av forarbeidet stilte jeg forholdsvis godt forberedt til gjennomføring av intervjuene (Tjora, 2017).

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Det var hensiktsmessig å finne et passende tidspunkt for intervjuene, samt å gjennomføre dem i informantenes vante omgivelser. Dette for å skape en avslappet atmosfære slik at informantene kunne føle seg trygge, noe som tilrettela for at de kunne komme med ærlige og fyldige svar (Dalen, 2011). Intervjuene ble derfor gjennomført i informantens foretrukne lokaler, og i henhold til informantens ønsker ble intervjuene gjennomført på skolen i skoletiden. Dette til tross for at jeg var åpen for å ta det utenfor skoletiden også.

Det tok omtrent 6 uker å gjennomføre samtlige 10 intervjuer, og intervjuene varte fra 52-93 minutter. Før intervjuet startet ble det dessuten informert om retten til å trekke seg fra intervjuet dersom det var ønskelig, viktigheten av å overholde anonymiteten, temaene i intervjuet samt forespørsmål om det var greit for informantene at samtalene ble tatt opp på lydbånd, noe Nilssen (2012) fremhever som et krav. Alle informantene uttrykte at det gikk fint at jeg tok opp samtalen på lydbånd. Avslutningsvis oppfordret jeg elevene til å snakke om den spesifikke læreren som var blitt valgt ut til delta i dette prosjektet og ikke generelt om lærerteamet. Dette var for å sikre at elevene ikke snakket generelt om lærerne eller om andre lærere enn vedkommende i denne oppgaven, noe som kunne gi misvisende informasjon om hvordan elevene erfarer denne lærerens lederstil. Den innledende praten ble ikke regnet med i intervjutiden, ettersom jeg ikke startet lydopptaket idet jeg begynte på oppvarmings spørsmålene. Det var for øvrig av betydning å ha det tekniske utstyret klart på forhånd. Ved bruk av lydopptaker kan det tenkes at jeg i større grad oppnådde en naturlig samtale med informantene enn hvis jeg eksempelvis hadde notert underveis, noe som derimot kunne blitt oppfattet som iscenesatt og ikke en normal samtale. Dette kan ha medført at jeg tilrettela for at informantene kunne komme med fyldige svar (Ryen, 2011). Intervjuguidene ble heller ikke sendt til informantene på forhånd, noe som er fordelaktig i den forstand at informantene ikke gjør seg opp meninger på forhånd, men snarere kommer med spontane og ærlige svar i intervjusituasjonen (Dalen, 2011).

Til tross for at rekkefølgen på temaene ble fulgt i intervjuguiden, hendte det flere ganger at informantene kom inn på temaer før det opprinnelig skulle i henhold til intervjuguiden. Dette er noe som faller seg naturlig, tatt i betraktning av at temaene i SDT ofte er nært tilknyttet hverandre (Ryan & Deci, 2017). Eksempelvis ble feedback ved flere anledninger brakt på banen når elevene ble spurt om hvordan læreren motiverte dem, selv om dette i utgangspunktet var et tema senere i intervjuguiden. Dette er i tråd med Johannessen og kolleger (2016) som viser til at det er vanlig i individuelle semistrukturerte intervjuer å bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden på informantens initiativtaking og premisser. I takt med at informantene reflekterte over sentrale elementer i SDT, åpnet det seg en mulighet for informantene til å snakke fritt. Dette fordi bruken av individuelle semistrukturerte intervjuer til en viss grad vil tilrettelegge for at informantene kan styre samtalen dit de vil, og følgelig snakke så lenge de måtte ønske, til tross for at sentrale temaer ligger til grunn for samtalen (Tjora, 2017). Ifølge Johannessen og kolleger (2016) vil opplevelser og erfaringer komme best frem når informantene delvis får valgfrihet i samtalen. I så måte styrte informantene delvis lengden på intervjuene ut ifra hvor lenge de ønsket å prate om hvert tema. Dette kan forklare hvorfor lengden på intervjuene i stor grad varierte fra informant til informant, da det var store individuelle forskjeller i hvorvidt informantene ønsket å gå i dybden på enkelte temaer. Samtlige intervjuer varte likevel forholdsvis lenge fordi intervjuguiden var lang i form av mange temaer og spørsmål. Creswell (1998) anbefaler en viss lengde på intervjuene når oppgaven er basert på en fenomenologisk tilnærming. Tjora (2010) uttrykker enighet og skriver at en time og vel så det er vanlig når individuelle semistrukturerte intervjuer gjennomføres.

3.5 Etterarbeid

3.5.1 Transkribering

I kjølvann av datainnsamlingsprosessen ble intervjuene transkribert i sin helhet, noe som viste seg å være tidkrevende. Markula og Silk (2011) skriver at en må beregne at transkriberingen vil ta omtrent tre ganger så lang tid som selve intervjuene, noe som stemte noenlunde med tidsbruken i denne masteroppgaven. Det opplevdes imidlertid ikke som bortkastet tid, da denne prosessen ga mulighet til å bli bedre kjent med datamaterialet, noe som styrket den senere analysen (Dalen, 2011; Malterud, 2017). Det var et bevisst valg å transkribere intervjuet fortløpende etter at det var gjennomført, fordi jeg da hadde intervjuene friskt i minne. I transkriberingen benyttet jeg VLC Media Player for å senke hastigheten på samtalen

for å klare å holde et jevnt tempo i skriveingen uten å hele tiden måtte stoppe lydfilen. Etter at jeg hadde transkribert intervjuet, hørte jeg igjennom samtalen i normal hastighet i Windows Media Player for å høre om jeg hadde gått glipp av noe i den første fasen. Dette ble gjort for å unngå datareduksjon, noe som igjen gjorde at jeg ikke ufrivillig mistet detaljer og således tråden i helheten (Tjora, 2017). Jeg skrev intervjuene inn i Microsoft Word.

Underveis i transkriberingen fjernet jeg paraspråk som «ehm» eller andre tenkeord, basert på Markula og Silks (2011) anbefalinger om å fjerne enkelte ord for å skape bedre forståelse og flyt i sitatene, uten at det går på bekostning av hverken detaljer eller det helhetlige bildet. Jeg valgte dessuten å merke tenkepauser fra informantene med tre punktum. I noen tilfeller ble det benyttet (...) i uttalelsene til informantene, noe som signaliserte at de hadde sagt mer enn det som fremkom i sitatet, men at det hadde blitt fjernet fordi det ikke var av interesse for den spesifikke sammenhengen.

3.5.2 Analyseprosessen

Ettersom oppgavens formål var å belyse forskjeller og likhetstrekk i opplevelser og erfaringer, var det mest nærliggende å benytte en tverrgående analyse (Malterud, 2017; Thorne, 2008). Innenfor tverrgående analyse ble Malterud (2011) sin systematiske tekstkondensering valgt som analysemetode av to grunner. For det første anerkjenner den subjektive opplevelser og erfaringer som gyldig kunnskap, og for det andre er den utarbeidet med sikte på å favne nybegynnere i den kvalitative analyseprosessen (Malterud, 2017).

I første trinn var hovedhensikten å skaffe seg et *helhetsinntrykk* (Malterud, 2011). Her var jeg på utkikk etter sentrale temaer som ble notert for hånd, uten å gå nevneverdig i dybden på datamaterialet i dette trinnet, etter Malteruds (2011) anbefaling. I den forbindelse hadde transkriberingen vært til god nytte for å få oversikt over datamaterialet. Det tok ikke lang tid før noen fremtredende, dog brede temaer fremkom av datamaterialet. De fleste var i tråd med SDT, nærmere spesifisert «lederstil», «kausalt orientering», «autonomi», «kompetanse», «tilhørighet», «motivasjon» og «mål». Temaet for analysen var dermed i all hovedsak basert på en teoristyrte tilnæringsmåte, hvor en i lys av teori eller begreper utarbeider temaene som ønskes belyst (Tjora, 2017; Widerberg, 2001). Imidlertid kom det frem gjennom intervjuene at «differensiering» var et sentralt tema, noe som handlet om å dele treningsgruppene inn etter ferdighetsnivå. Dette begrepet har ikke nødvendigvis direkte tilknytning til SDT. Det kan

derfor argumenteres for at jeg til dels benyttet en empiristyrte tilnærming, hvor jeg var åpen for at datamaterialet kunne legge føringer for temaer (Tjora, 2017; Widerberg, 2001).

I andre trinn leste jeg grundigere gjennom datamaterialet på søken etter *meningsbærende enheter*. Det vil si sitater som ga kunnskap om ett eller flere temaer som var blitt utarbeidet i det foregående trinnet (Malterud, 2011). For å systematisk sortere datamaterialet i henhold til temaene ble det benyttet koding. Kodeprosessen forløp seg i form av at jeg skrev ut de transkriberte intervjuene i papirform, og farget de ulike meningsbærende enhetene som omhandlet det samme, for å skille dem fra hverandre. Dernest opprettet jeg word-dokumenter hvor jeg plasserte de tekstelementene som ga kunnskap om det samme temaet i et dokument, i såkalte *kodegrupper* (Malterud, 2011). Kodegruppene var «lederstil», «kausale orientering», «autonomi», «kompetanse», «tilhørighet», «mål», «motivasjon» og «differensiering». Datamaterialet som ikke kunne knyttes til disse kodegruppene ble ekskludert fra oppgaven. Her fant jeg imidlertid ut at flere av kodegruppene kunne grupperes sammen. For eksempel ble autonomi knyttet til lederstil. Dette fordi spørsmålene om hvorvidt lærerne tilrettela for valgmuligheter, samt tilfredsstillende av behovet for autonomi opplevdes som repeterende og gjentakende i prøveintervjuene. Disse spørsmålene ble av den grunn gruppert sammen under «lærernes lederstiler» i intervjuguiden. Dette gjenspeilet datamaterielt, og det ble således fattet en avgjørelse om å se lærernes lederstiler sammen med behovet for autonomi. Det er viktig å påpeke at behovene for kompetanse og tilhørighet også kunne knyttes til flere av lederfasettene, noe som til en viss grad ble gjort. Det ble imidlertid tatt en beslutning om å gruppere kompetanse og tilhørighet sammen med målsetting, fordi målene til elevene ble ansett å ha nær sammenheng med de to behovene. Dette ble gjort for å unngå gjentakelser i analysen. Differensiering ble knyttet til mulighet for komme med innspill, fordi guttene uttalte at de kunne komme med innspill i form av å uttrykke misnøye med nivået og således ønske om differensiering. I tillegg kunne differensiering relateres til kompetanse fordi elevene snakket om optimale utfordringer i forbindelse med differensiering. Kodegruppene ble dermed endret til «lederstil og autonomi», «kausale orientering», «mål, kompetanse og tilhørighet» og «motivasjon».

I tredje trinn tok jeg fatt på hver kodegruppe for å finne nyanseforskjeller som kunne undergrupperes ytterligere, benevnt som *subgrupper* (Malterud, 2011). I kodegruppen «lederstil og autonomi» fremkom «valg», «anerkjennelse av negative følelser og opplevelser», «begrunnelse for nytteverdien av øvelser», «feedback», «fokus i konkurranse»,

«struktur» og «mellommenneskelig involvering» som ulike subgrupper. Her oppdaget jeg at differensiering, som tidligere var plassert under mulighet for innspill samt kompetanse, også passet under subgruppen «anerkjennelse av negative følelser og opplevelser». Dette fordi guttene i TG1 hadde uttrykt misnøye med differensieringen, noe lærer 1 tok på alvor. I kodegruppen «kausale orienteringer» fremkom «autonomiorientering» og «kontrollorientering» som to subgrupper. Innenfor «mål, kompetanse og tilhørighet» valgte jeg å dele opp de tre begrepene i tre forskjellige subgrupper for å enklere finne nyanseforskjeller. I tillegg ble «motivasjon» undergruppert med «lærernes syn på elevenes motivasjon», «motivasjon i TG1» og «motivasjon i TG2», fordi lærerne hadde uttalt seg om deres forventninger til elevenes motivasjon, noe som ikke nødvendigvis var i tråd med elevenes motivasjon.

De meningsbærende enhetene som favnet den samme subgruppen ble samlet i nye word-dokumenter. Denne fortetningen og systematiseringen av datamaterialet gjorde det enklere å deretter finne kjønnsforskjeller blant elevene, forskjeller mellom treningsgruppene, forskjeller mellom lærerne, samt forskjeller mellom oppfatningene til læreren og elevene i samme treningsgruppe. Det er imidlertid viktig å presisere at innenfor flere av subgruppene, for eksempel «valg og medbestemmelse» fremkom enda flere nyanseforskjeller. Nærmere bestemt fremkom «valg i fellesopplegget», «valg med hensyn til egen totalbelastning», «mulighet for innspill» samt «valg i spillsentrerte øvelser» som nyanseforskjeller innenfor «valg og medbestemmelse». Dernest laget jeg et såkalt *kondensat*, en tekst som bar med seg innholdet fra de enkelte meningsbærende enhetene innenfor en side av hver subgruppe, for å omsette det til en mer generell form. I tråd med Malteruds (2011) anmodning ble det i denne teksten benyttet informantens egne ord og uttrykk.

I fjerde trinn ble kondensatet omgjort til en analytisk tekst. For mens kondensatet bar preg av tekst der jeg benyttet informantens egne uttrykk og talemåter, skulle denne skrives med et mer analytisk språk (Malterud, 2011). Her gikk jeg over informantens eget språk og omskrev det til teoretisk belysning. Dette ble stående som ett resultat. Det ble videre valgt ut et eller to «gullsitat(er)» som illustrerte resultatet (Malterud, 2011). To gullsitater ble brukt dersom det ikke lot seg gjøre å finne ett sitat som illustrerte hele resultatet. De illustrerende sitatene ble ikke valgt på bakgrunn av de «beste» sitatene til enhver tid. Kriteriene var snarere at det var beskrivende for resultatet, samtidig som det var et bevisst valg at samtlige informanter skulle få omtrent like mange sitater presentert i analysen. Slik ble alles stemme hørt tilnærmet like

mye, av respekt for deltakerne i prosjektet. Ifølge Tjora (2017) vil dette styrke oppgavens pålitelighet. Når det gjelder bruken av sitater, valgte jeg å ha sitatene som besto av mindre enn ti ord i teksten, mens sitater bestående av ti ord eller mer ble uthevet fra teksten. Dette ble gjort for å skape bedre flyt i teksten.

Kodegruppene «lederstil» og «kausal orientering» ble i utgangspunktet sett hver for seg, men ved nærmere ettertanke oppdaget jeg at det fremsto som gjentakende. Det ble derfor fattet en avgjørelse om å flytte de sammen. Jeg satt således igjen med tre kategorier for analysen, noe som avslutningsvis skulle gis en overskrift (Malterud, 2011). Det ble «lærernes lederstiler og elevenes kausale orienteringer», «mål i sammenheng med kompetanse og tilhørighet» samt «elevenes motivasjon». Underoverskrifter i hver kategori var subgruppene som ble nevnt i trinn 3.

3.6 Refleksjon rundt studiens kvalitet

Til tross for at Thagaard (2018) hevder at pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet) best egner seg i kvantitativ forskning, skriver Silverman (1993) at begrepene er såpass generelle at de dessuten kan være nyttige i kvalitativ forskning. Malterud (2017) uttrykker enighet og skriver at pålitelighet og ulike validitetsformer ofte brukes som kriterier for å måle kvaliteten i kvalitativ forskning. Dette følges opp.

Pålitelighet dreier seg om hvorvidt andre kan etterprøve min forskning helt nøyaktig, i form av å benytte samme fremgangsmåte ved innsamling og analyse av data (Dalen, 2011). Flere har uttrykt at dette vanskelig eller nærmest umulig lar seg gjøre (Dalen, 2011; Johannessen et al., 2016; Malterud, 2017; Tjora, 2017). Dette fordi det ikke ble benyttet en strukturert datainnsamlingsteknikk (Johannessen et al., 2016), men at det snarere var samtalene med informantene som styrte datainnsamlingen. Det var derfor jeg som forsker som styrte valg av spontane oppfølgingsspørsmål underveis i intervju situasjonene, samt at analysen bar preg av min tolkning av datamaterialet. I tillegg kan det tenkes at informantene og deres livssituasjon vil endre seg, slik at resultatene vanskelig kan etterprøves (Dalen, 2011). Flere har imidlertid uttrykt at det å skildre inngående beskrivelser kan styrke pålitelighet (Grønmo, 2004; Johannessen et al., 2016). Det ble av den grunn tatt grep for å styrke oppgavens pålitelighet ved at forskningsprosessen ble beskrevet på en grundig måte. Nærmere bestemt forberedelser til, gjennomføring av og etterarbeid med intervjuene. Dette innebefattet blant annet en utdypende gjennomgang av analyseprosessen, noe som underbygger kriterier for hvordan

analysen utvikles fra råmateriale til resultat. I tillegg er beskriver av valg av kvalitativ metode synliggjort, samt at det er brukt lydopptak for at informantenes nøyaktige uttalelser skal gjøres synlig for leseren (Tjora, 2017). Tatt i betraktning den grundige beskrivelsen av forskningsprosessen, kan det hevdes at den foreliggende oppgaven kan vurderes som *transparent*, noe som omhandler hvordan detaljer i oppgaven beskrives. Det var således et mål at leseren skulle få et tydelig innblikk i oppgaven, og slik kunne vurdere hvorvidt resultatene var *troverdige*. Transparens vil dessuten styrkes ved at jeg la ved intervjuguidene. For at resultatene jeg rapporterte i analysen skulle fremstå som mest mulig troverdige, ble de støttet av sitater, noe som videre skapte større transparenss med hensyn til det jeg kom frem til.

Ifølge Dalen (2011) omhandler validitet studiens gyldighet. Malterud (2017) skiller mellom indre og ytre validitet. En sterk *indre validitet* sammenfaller med resultater som belyser problemstillingen, og er nært knyttet til blant annet metode, teori og utvalg (Malterud, 2017). Utvalget i oppgaven baserer seg på et strategisk utvalg, og i så måte ligger svarene til kvalifiserte informanter til grunn for resultatene (Aase & Fossåskaret, 2014). Informantene fikk videre spørsmål på bakgrunn av sentrale elementer fra fem miniteorier i SDT, som alle har vist seg å ha betydning for elevers motivasjon (Standage & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2017). I tillegg var intervjuene tilsynelatende nyttig for å fremskaffe utdypende opplevelser og erfaringer og dermed belyse problemstillingen, grunnet problemstillingens ordlyd. Dette styrker tanken om at det er en forholdsvis sterk indre validitet i den foreliggende oppgaven, fordi det er en logisk sammenheng mellom utforming, resultater og problemstilling. Med andre ord er svarene som fremkommer i resultatet svar på problemstillingen (Tjora, 2017).

Hvorvidt resultatene i denne oppgaven er overførbare til andre kontekster sier noe om den *ytre validiteten* (Malterud, 2017). Det foreliggende utvalget er imidlertid såpass lite, noe som kjennetegner en kvalitativ studie. Det er dermed utfordrende å si hvorvidt funnene gjelder utover denne oppgaven (Jacobsen, 2005). Dette kan eksemplifiseres ved lærerne, da det ville vært interessant dersom den nyutdannede og den etablerte læreren kunne plasseres som henholdsvis autonomistøttende og kontrollerende. Det er likevel problematisk å kunne si om det er slik med nyutdannede og etablerte lærere i den videregående skolen generelt. Dette fordi det er for få lærere som er involvert i studien og at det således er vanskelig å si hvorvidt dette er en tendens eller ren tilfeldighet. Det er dessuten lite eller ingen forskning som har sett på nyutdannede og etablerte læreres lederstiler i sammenheng, og funnene i oppgaven kan

dermed hverken underbygges eller motsies. Resultatene får imidlertid støtte i teori og tidligere forskning, som har sett på lederstiler generelt i lys av SDT. For eksempel indikerer tidligere forskning på elev-utøvere i den videregående skolen at lederstil har sammenheng med elevenes motivasjon gjennom tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene (Amorose & Anderson-Butcher, 2007, 2015; Isoard-Gauthier et al., 2012). Dette styrker tanken om at funnene til dels har overførbarhet til kontekster innenfor samme utvalgskriteriene som denne oppgaven (Payne & Williams, 2005). Det var imidlertid ikke et mål i seg selv at resultatene skulle ha overføringsverdi, men snarere å gå i dybden og finne særegenheter med denne oppgaven, noe som er i tråd med en kvalitativ metode (Postholm, 2010).

Johannessen og kolleger (2016) fremhever dessuten *begrepsvaliditet* som sentralt i kvalitativ forskning for å reflektere over studiens kvalitet. Det fremkom gjennom intervjuene at temaene og begrepene som skapte grunnlaget for samtalene var klargjørende og forståelige for informantene. Dette styrker tanken om at troverdigheten var tilstrekkelig oppfylt på dette området (Johannessen et al., 2016). En av informantene var imidlertid av flerkulturell bakgrunn, noe som til dels bidro til forvirring underveis i intervjuet, da enkelte formuleringer og uttrykk kunne by på utfordringer for vedkommende. Eksempelvis var spørsmålet om hvorvidt toppidrettsfaget gjenspeilet hans verdier og interesser vanskelig å forstå, men ved nøyere omformulering og utdypende forklaring ble dette og andre spørsmål i større grad forståelig. Basert på svarene hans kan det tyde på at han tolket spørsmålene på lik linje med de andre elevene. Den nøyte utdypelsen førte imidlertid til at dette intervjuet varte forholdsvis mye lengre enn de andre intervjuene, noe jeg likevel anså som hensiktsmessig. Dette fordi Johannessen og kolleger (2016) påpeker at begrepsvaliditeten sier noe om hvorvidt datamaterialet reflekterer formålet med oppgaven. For at resultatene skulle bli mest mulig troverdige var det av betydning at han forsto spørsmålene på lik linje med de andre elevene. På den måten kunne hans opplevelser og erfaringer sammenlignes med det øvrige utvalget.

Etter at informantene hadde snakket seg ferdige om spørsmålene i intervjuguiden, spurte jeg om de ønsket å få tilsendt de transkriberte intervjuene for en såkalt *member checking*. Det vil si at informantene leser over transkripsjonen for å sjekke om det som står er fortrolig (Postholm, 2010; Nilssen, 2012). Dette vil ifølge Johannessen og kolleger (2016) styrke begrepsvaliditeten med tanke på at det kan bidra til å avklare eventuelle misoppfatninger og feiltolkninger. Ingen av informantene ønsket imidlertid å få den tilsendt.

3.7 Etiske vurderinger

Det er viktig å ivareta en høy etisk bevissthet, særlig når individuelle erfaringer og opplevelser ligger til grunn for forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for at jeg tidligere har nevnt at det er enklere å åpne seg om vanskeligere temaer alene med en utenforstående person, kan det imidlertid oppleves som en påkjenning rent emosjonelt å snakke om vanskeligere temaer med en person de ikke kjenner fra før (Widerberg, 2001). For eksempel fortalte en av elevene om en hendelse hvor hun hadde følt seg ubrukelig, kombinert med at hun var utslitt. Dette gjorde at hun forlot treningsfeltet og dro hjem. For å unngå ytre press til å snakke om slike opplevelser, presiserte jeg for øvrig at de selv kunne bestemme om de ville hoppe over spørsmål de ikke ønsket å besvare. Dette skjedde imidlertid ikke.

Informert samtykke står sentralt i forskningsetikk (Alver & Øyen, 1997; Halvorsen, 2008), noe som har blitt ivaretatt i denne oppgaven. Basert på Christians (2000) anbefalinger ble det utarbeidet informasjonsskriv og samtykkeskjema. Når det gjaldt informasjonsskriv, ble det laget to stykker, nærmere bestemt et som var tiltenkt skoleledelsen og et som favnet informantene i denne studien. I disse kom det blant annet frem hva studiens formål var, hva deltakelsen innebar samt at intervjuene ville bli tatt opp på lydbånd så fremt det var greit for den enkelte informant. I tillegg kom det frem at det var frivillig å delta, og at de helt uten angst kunne trekke seg dersom de ønsket det. Det kom dessuten frem at lydfilene av intervjuene, og senere det transkriberte datamaterialet, ville bli oppbevart på en passordbeskyttet PC og at lydbåndet ville bli lagt i et skrin som bare jeg hadde nøkkel til. All informasjon ville bli slettet når sensuren hadde falt. Dette ble videre forsterket ved at jeg gjentok mye av det samme i den innledende samtaler med informantene før intervjuene startet. Derneft informerte jeg om at en konsekvens av å bli med var at deres stemme ville bli brukt som resultat i masteroppgaven, og at deres nøyaktige uttalelser ville komme til å illustrere ulike sider ved treningsfeltet i toppidrettsfaget fotball. Samtlige informanter skrev under på informert samtykke før selve intervjuene startet.

Et annet sentralt etisk aspekt er viktigheten av *konfidensialitet* (Forskningsetiske Komiteene, 2010). I den forbindelse ble det presisert at informantenes ytringer ville bli anonymisert. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) fortalte mange av informantene at anonymiseringen var en fremtredende årsak til at flere av dem våget å komme med oppriktige tanker og refleksjoner knyttet til vanskelige temaer, eksempelvis mindre god relasjon til læreren. For å overholde

anonymiteten ble det benyttet pseudonymer i form av at informantene ble tildelt hver sin «tagg», som tidligere beskrevet i 3.5.1. I tillegg ble dialektene rensket bort ved at jeg transkriberte intervjuene til bokmål, noe som medførte at det ikke lot seg gjøre å spore uttalelsene tilbake til informantene. Informasjon om skoler og geografiske lokaliseringer var hverken interessant for temaene i intervjuene, ei heller problemstillingene, og ble således fjernet fra transkripsjonene etter anbefaling av Saunders, Kitzinger og Kitzinger (2015), for å ivareta anonymiteten. «X» ble derfor benyttet for å overholde anonymiteten av fotballklubber, skoler og personer.

Et av temaene i denne oppgaven var myntet på relasjonen mellom læreren og elevene. Eksempelvis hvorvidt læreren behandlet jenter og gutter forskjellig, eller om de utøvet negativ feedback på treningsfeltet. Således omhandlet deler av samtalen en tredje part som ikke var tilstede i intervjusituasjonen. Det er viktig å påpeke at slik informasjon ble formidlet til både skoleledelsen og informanter, med spørsmål om det var greit. Lærerne ga klarsignal til dette. Dessuten ble Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) informert. Denne masteroppgaven er for øvrig godkjent av NSD. Gjennom hele arbeidsprosessen har jeg arbeidet i tråd med NSD sine retningslinjer.

Kapittel 4 – ANALYSE

Analysen struktureres i tre kategorier. «Lærernes lederstiler og elevenes kausale orienteringer» kommer først i analysen, fordi Ryan og Deci (2017) skriver at disse faktorene opererer på et overordnet nivå. Basert på Deci og Ryans (1985b) refleksjoner om at lederstil spiller inn på hvilke kausale orienteringer en innehar, ligger hovedvekten i denne kategorien på lederstil, men at orientering jevnlig blir bragt på banen for å supplere resultatene. Dette vil forhåpentligvis gi et forståelsesfullt innblikk i elevenes opplevelser og erfaringer. «Mål i sammenheng med kompetanse og tilhørighet» følger deretter, da måloppnåelse ligger til grunn for type motivasjon en tilegner seg (Ryan & Deci, 2017). Avslutningsvis tydeliggjøres «elevenes motivasjon» i lys av funnene i de to første kategoriene.

4.1 Lærernes lederstiler og elevenes kausale orienteringer

Deci og Ryan (1985a) er tydelige på at hverken det sosiokontekstuelle miljøet eller kausale orienteringer alene gir et helhetlig bilde av menneskers motivasjon. Det kan dermed argumenteres for at det er fruktbart å se de i sammenheng. Ifølge Ntoumanis (2012) vil lærerens lederstil spille en vesentlig rolle for elevenes motivasjon, nærmere bestemt hvorvidt elevene eksponeres for autonomistøtte eller kontroll, struktur og mellommenneskelig involvering. I tillegg er mennesker i besittelse av indre ressurser som til dels også spiller inn, nærmere bestemt kausale orienteringer (Deci & Ryan, 1985b).

4.1.1 Valg og medbestemmelse

Det er bred enighet blant elevene på tvers av treningsgruppene om at intensitet og belastning er det viktigste å få bestemme på treningsfeltet, illustrert slik;

«Jeg synes det viktigste å få bestemme er det med intensiteten i forhold til dagsformen og sånn. Jeg må jo tilpasse meg når det er to treninger hver dag, da, da må jeg tilpasse og restituere godt mellom øktene, kanskje trene litt styrke, kjerne.» (TG1-G2)

Det kan tenkes at denne delen av treningsarbeidet erfares som det viktigste for elevene å regulere selv, grunnet den betydelige treningsmengden de utsettes for; «(...) jeg er fort oppe på 12 økter i uka» (TG1-G1). Ifølge Iyengar og Lepper (2000) samt Katz og Assor (2007) er det ikke valgfrihet i seg selv som er viktig, men snarere valg som er knyttet til egne interesser. Med andre ord selvbestemmelse som oppleves som viktig. Dermed kan det hevdes at en viss

grad av selvbestemmelse i denne delen av treningsarbeidet er avgjørende for at elevene skal få en god opplevelse på treningsfeltet. Det tøffe treningsregimet kan hevdes å være på kanten av hva kroppen tåler. Dette støttes av Madsen (2017) som skriver at treningsmengden har en betraktelig økning i 16-19 årsalderen grunnet studievalg som toppidrett fotball. Hverdagen blir preget av mye trening både i skoletid og i klubbtag, med opptil ti økter i uka som følge. Med andre ord trener unge, norske fotballspillere dobbelt så mye som Feyenoord og Ajax, som regnes for å være Nederlands to beste akademier. Grunnen til den store treningsmengden kan være for dårlig dialog mellom klubb og skole, noe som medfører at totalbelastningen ikke blir tatt hensyn til (Madsen, 2017). Med tanke på at de ytrer ønske om medbestemmelse med henblikk på belastning og intensitet, kan det dessuten tyde på at de baserer sin idrettsdeltakelse på autonomiorientering i denne delen av treningsarbeidet. Dette fordi Deci og Ryan (1985b) skriver at autonomiorienterte mennesker i større grad tar initiativ til å handle selvbestemt, ettersom de tolker hendelser som informerende.

Til tross for at samtlige elever enes om at egen totalbelastning er det viktigst å få bestemme på treningsfeltet, synes det imidlertid å være forskjeller på treningsgruppene hvorvidt det tilrettelegges for valgfrihet på dette området. L1 sier at elevene styrer belastning etter egne behov; «(...) spesielt med tanke på belastningsstyring har de mye medvirkning». Elevene uttrykker enighet og sier at dersom de føler seg fysisk reduserte, har høyintensitetsbelastning i klubbtag tett opp mot skoletreningene, eller er inne i tunge treningsperioder, har de mulighet til å bedrive alternativ trening, restitusjon eller avslutte treningene tidligere. Dette kan eksemplifiseres ved en av elevenes ytringer;

«(...) jeg bestemmer litt sånn om jeg skal være med på hele greia eller stå over eller være med litt, da. Noen ganger har vi mange kamper og tunge treninger tett oppå hverandre på X-treningene, så er det godt å ta det litt rolig her, da. Da er vi kanskje med litt på fellestreningene, men så kan vi for eksempel stikke i styrkerommet for å trene styrke, restituere og sånt, eller stå over helt, og det sier han går fint, liksom. Hvis det er kamp eller hard trening dagen før, samme dag, eller dagen etter, så får jeg ofte styre litt selv etter hvor tung jeg er i beina.» (TG1-J1)

Til tross for den tøffe treningsmengden som er identifisert i datamaterialet, er det tilsynelatende funnet en løsning i TG1, der elevene har mulighet til å være igangsettere av egen aktivitet og regulere treningsmengde og intensitet etter sine behov. Ifølge Sæther (2013) er det å tilpasse treningsmengde og således den totale belastningen en viktig funksjon for

idrettslinjene. Med tanke på at ansvarliggjøring, valgfrihet og initiativtaking synes å ligge til grunn for elevenes handlinger, styrker det tanken om at behovet for autonomi dekkes (Deci & Ryan, 1994; Thomas & Velthouse, 1990). Det kan derfor tolkes som at lærer 1 utøver autonomistøtte, fordi lærere som gir så mye valg som mulig regnes for å være autonomistøttende (Mageau & Vallerand, 2003; Ntoumanis, 2012; Reeve, 2009). I så måte er de bedre rustet for å oppleve trivsel (Chirkov & Ryan, 2001; Deci & Ryan, 2001; Ryan & Deci, 2017).

Lærer 2 er av en helt annen oppfatning enn lærer 1. Han mener det ofte er hans plikt å avgjøre om det kan bli for mye, og at elevene ofte vil mer enn de burde. Han opplever det derfor som viktig å si «*nå er det nok for deg!*» (L2). Det kan derfor tolkes som at lærer 2 mener at det er hans ansvar som lærer å ta avgjørelsene for elevene, og at de ikke vet sitt beste ettersom han mener de ofte vil mer enn det som er hensiktsmessig. Det at lærer 2 delvis fatter avgjørelsene på vegne av elevene i denne delen av treningsarbeidet, støttes av guttene samt en av jentene i TG2. Dette gjelder både når elevene selv ønsker å gå ut av fellestreningene, samt når de får beskjed om å gi seg tidligere enn resten av gruppa for å lade opp til kamp. Følgende sitater kan illustrere dette;

«Ofte har vi kamper samme dagen som toppidrett, og da er det sånn at vi skal trene på lav intensitet, og da skal vi ikke være med på spillingen, for vi spiller en del på slutten av økta. Da får vi beskjed om at vi bare må gå i dusjen og slappe av, liksom, uten å spørre oss.» (TG2-G4)

«For eksempel hvis du ... noen ganger for eksempel hvis du spør om du kan ta det litt rolig fordi det er veldig mye kamper og treninger oppå hverandre i sesong, så er det noen ganger at han bare sier at, «joda, du klarer det», eller noe sånn, «du må bli med», liksom» (...))» (TG2-J4)

Basert på uttalelsene til både lærer 2 og flere av elevene i TG2 kan det virke som om lærer 2 tidvis fratrukk elevene mulighet til å kunne bestemme selv, samtidig som han tilsynelatende unnlater å forhøre seg med elevene om hvordan de opplever situasjonen. Det kan bety at elevene ikke gis mulighet til å uttrykke sine behov og ønsker. I så måte kan det hevdes at de må gå ut av, eller bli med videre i, fellestreningene fordi de får beskjed om å gjøre det snarere enn å gjøre det av egen fri vilje. Av den grunn kan det tolkes som at lærer 2 ved slike anledninger utøver en kontrollerende lederstil, da Deci og Ryan (1987) samt Reeve og Cheon (2016) hevder at det er svært kontrollerende å styre elever i den retningen en selv mener er

riktig, eller å fatte avgjørelser uten å ta elevenes perspektiv i betraktning. Dette fordi atferden da gjøres på bakgrunn av press snarere enn at det oppleves som personlig viktig (Vallerand & Losier, 1999). Når slike bestemmelser tas på vegne av andre kan autonomi svekkes (Deci & Ryan, 2000; Bartholomew et al., 2010). Dersom elevene opplever dette over tid eller ved jevne mellomrom, har tidligere forskning vist at mindre trivsel (Gagné et al., 2003), fysisk og emosjonell utmattelse (Adie et al., 2012; Lemyre et al., 2006) samt lavere selvfølelse (Ryan, 1982) kan forekomme. J3 opplever på sin side at hun som regel står fritt til å få bestemme totalbelastning selv; «(...) så jeg bruker å få styre det selv», mens J4 delvis får være med å styre; (...) men får også litt valg i den biten». Det kommer ikke frem hvorfor noen av elevene erfarer å måtte gjennomføre fellestreninger til tross for tøft treningsprogram, mens andre styrer det selv. Lærer 2 sier imidlertid at han ikke har tiltro til at alle elevene er selvstendige nok til å gå på styrkerommet uten tilsyn og gjøre det de får beskjed om, eksemplifisert slik;

(...) vi kan ikke behandle alle likt, det er noen kan vi stole mer på, noen vi vet gjør en jobb, for det har med at vi tilpasser. Noen tror du ikke vil gjøre det de får beskjed om, og da er vi nødt til å passe på at de gjør det de skal, følge med dem hele tiden (L2)

Mageau og Vallerand (2003) skriver at dersom lærerne ikke har tiltro til at elevene vil oppføre seg på en ønskelig måte, kan det føre til at de utøver kontroll overfor disse elevene, noe som gjør at behovet for autonomi kan hemmes. Pelletier og Vallerand (1996) fant at ledere var kontrollerende overfor de underordnede som ble oppfattet som mindre engasjerte, mens det i en annen studie ble funnet at kontrollerende teknikker ble anvendt for å maksimere elevenes interesser (Courneya & McAuley, 1991). På bakgrunn av dette kan det tolkes som at lærer 2 i dette tilfellet utøver en mer kontrollerende lederstil i form av å trekke tilbake valgmuligheten overfor de elevene han ikke har tillit til. Dette fordi han tilsynelatende vil ha dem under oppsyn, for å unngå å miste kontrollen. Ifølge Mageau og Vallerand (2003) kan en slik lederstil imidlertid forårsake en ond sirkel, der kontrollerende strategier paradoksalt nok vil svekke engasjementet, noe som lærerne i utgangspunktet benytter for å forbedre elevenes engasjement.

Begge lærerne er enige om at elevene i liten grad har medbestemmelse når det gjelder fellesopplegget;

«(...) planen ligger på en måte der og de fokusområdene og de øvelsene som ligger der blir på en måte gjennomført, så de får lite medbestemmelse i opplegget kan du si.» (L2)

Dette underbygges av elevene på tvers av treningsgruppene, for eksempel uttaler en; «*vi bestemmer ikke noe særlig i fellestreningene (...)*» (TG2-J3). Det er imidlertid funnet en vesentlig forskjell når det gjelder hvordan dette erfares av elevene i de to treningsgruppene. Det foreligger funn som tyder på at elevene i TG1 anser lærer 1 som kompetent, kunnskapsrik og en som finner på kreative og interessante øvelser. På bakgrunn av dette oppleves det som bra at han bestemmer fellestreningene. Dette kan illustreres ved følgende ytring;

«Jeg har veldig tro på han, så jeg stoler på hans opplegg, det er bra opplegg, liksom. Han kan sinnsykt mye og jeg lærer noe hele tiden. Så det er veldig greit at han bestemmer, selv om det hadde funket om vi fikk bestemme litt også.» (TG1-J2)

Ettersom begge lærerne styrer fellesopplegget uten at elevene får uttrykt hva som er viktig for dem å trene på, kan det umiddelbart tolkes som noe motstridende til en autonomistøttende lederstil. Dette fordi begge lærerne tilsynelatende planlegger og gjennomfører fellestreningene uten å ta sikte på å få med seg elevenes tanker og ideer i denne prosessen. Deci og Ryan (2000) er imidlertid tydelige på at atferd som gjøres på bakgrunn av beslutninger av andre ikke nødvendigvis trenger å undergrave behovet for autonomi, så fremt atferden er i tråd med egne verdier og interesser. Dersom lederstilen er i tråd med gruppens foretrukne lederstil, tilrettelegges det for trivsel (Riemer, 2007). Dette synes å være tilfellet i TG1 med tanke på at de har tiltro til lærer 1 sine tanker knyttet til det fotballfaglige, opplever at han besitter mye kunnskap, samt at de erfarer fellesopplegget som tilstrekkelig i henhold til deres forventninger. Med andre ord opplever elevene tilsynelatende fellesopplegget som viktig fordi de anser lærer 1 som dyktig. Lignende funn er gjort av Locke og Latham (1990) som fant at dersom kompetente ledere delegerer ansvarsoppgaver, vil det med størst sannsynlighet forsterke innsatsen til å gjennomføre oppgaven. I så måte trenger ikke autonomistøtte å tilsi at elevene alltid skal bestemme hva de vil gjøre, eller at de alltid må få si hva de tenker. Det kan hevdes å være for tidkrevende å gjennomføre i praksis med tanke på at det er mange elever i treningsgruppene, og dermed mange behov og ønsker som skal tas hensyn til. Autonomistøtte kan snarere være en felles forståelse og enighet om at opplegget oppleves som hensiktsmessig for de fleste i gruppa (Ryan & Deci, 2017). I tillegg får elevene i TG1 som nevnt stor grad av valgfrihet knyttet til deres egen totalbelastning, og det kan derfor tenkes at de får tilstrekkelig med valgfrihet på treningsfeltet generelt.

I TG2 er det derimot delte meninger når det gjelder hvorvidt de opplever det som optimalt at lærer 2 styrer fellesopplegget. Det kommer frem av datamaterialet at guttene opplever å ville bestemme mer på treningsfeltet, fordi fellesopplegget erfares som for lett for å bli en bedre fotballspiller. En av dem kommer med følgende refleksjon;

«(...) så jeg føler kanskje av og til at opplegget ikke treffer meg helt, eller vi som er på et ganske høyt nivå, da, fordi det passer kanskje de som er litt dårligere. Det er kanskje av og til sånn at den nødvendige kunnskapen ikke er der, og generelt det som skal til i forhold til opplegget slik at jeg skal utvikle meg som fotballspiller. Det blir nok litt for lett, da. Så jeg skulle kanskje ønske at jeg fikk bestemme litt mer, da, sånn sett, så jeg får trent på det jeg vet jeg trenger.» (TG2-G3)

Det er først og fremst guttene som opplever at fellesopplegget ikke er tilstrekkelig utfordrende for å kunne ta steget videre i den faglige utviklingen, og at de av den grunn tilsynelatende ønsker å bestemme mer selv på treningsfeltet. Det kan således tyde på at guttene ikke verdsetter at lærer 2 alene styrer fellesopplegget, og at de opplever at han ikke utarbeider et opplegg som favner samtlige elever i treningsgruppen med tanke på ferdighetsnivå. Lærer 2 er selv klar over at opplegget ikke favner de beste, og at det først og fremst er mellomsjiktet de treffer best med fellesopplegget. *«(...) vi treffer ikke de beste og svakeste, men mellomsjiktet.» (L2).* Ettersom lærer 2 tar kontroll og bestemmer alt hva gjelder fellestreninger, selv om han er klar over at det ikke favner de beste og de antatt svakeste, kan det tolkes i retning av at han utøver en kontrollerende lederstil i denne delen av treningsarbeidet. Dette fordi det kan hevdes at han ikke vil slippe styringen og tillate at de som erfarer fellesopplegget som mindre utfordrende kan slippe til med sine tanker og ideer. Basert på Deci, Schwartz, Sheinman og Ryans (1981) refleksjoner, kan det således tyde på at han utøver en kontrollerende lederstil. Det synes dermed som at elevene ikke får ta del i fellesopplegget for å regulere sin egen hverdag for å erfare faglig utvikling. Generelt sett kan det tolkes som at guttene ikke opplever læreren som kompetent nok for deres videre utvikling. Dette er noe motstridende til tidligere forskning som har funnet at kontrollerende ledere blir ansett som mer kompetente enn autonomistøttende ledere (Boggiano et al., 1993; Flink et al., 1990). Dersom man i tillegg trekker paralleller til tidligere funn som viser at flere av elevene i TG2 heller ikke får valgfrihet knyttet til egen totalbelastning, styrker det tanken om at guttene kan oppleve at behovet for autonomi ikke dekkes. Ifølge Ryan og Deci (2017) kan mistriivsel på treningsarenaen i så måte forekomme.

Jentene er på sin side mer ambivalente i sine uttalelser, og ønsker på den ene siden å bestemme mer av fellesopplegget, men mener på den andre siden at lærer 2 ofte vet best og at han er i besittelse av nødvendig kompetanse. Dette kan illustreres ved en av jentenes refleksjoner;

«Han er superflink og kan mye om fotball, så jeg lærer noe nytt stadig vekk. Så jeg synes opplegget er veldig bra og sånn. Det er bra at han bestemmer, jeg trenger ikke å bestemme, men av og til kunne jeg fått mer valgfrihet.» (TG2-J4)

Det synes som at jentene opplever fellesopplegget som mer tilstrekkelig for deres videre utvikling fordi de oppfatter at opplegget er utarbeidet av en kunnskapsrik person, og at de i så måte erfarer lærer 2 som mer kompetent enn det guttene gjør. Det kan tolkes som at jentene i TG2 i større grad opplever at treningsopplegget er i tråd med deres verdier og interesser. Basert på Deci og Ryans (2000) refleksjoner, kan det derfor tenkes at jentene får tilfredsstilt behovet for autonomi i denne delen av treningsarbeidet, noe som blant annet tilrettelegger for optimal utvikling og trivsel (Deci, 1996; Ryan & Deci, 2000a). I henhold til COT kan det virke som om samtlige elever på tvers av treningsgruppene er autonomiorienterte når det gjelder fellesopplegget, fordi de kunne tenke seg å være delaktige i valg i denne delen av treningsarbeidet. Ryan og Deci (2017) skriver at autonomiorienterte personer prøver å oppnå muligheten til å engasjere seg i og uttrykke det de finner interessant og viktig. Med andre ord oppsøker de muligheten til selvbestemmelse, valgfrihet, initiativtaking og regulering av egne handlinger på basis av interesse, samt personlige mål og verdier knyttet til aktiviteten (Deci & Ryan, 1985b). Det kan imidlertid tyde på at elevene i TG1 samt jentene i TG2 erfarer fellesopplegget i henhold til deres verdier og interesser, og at de av den grunn opplever det som mindre viktig å bestemme selv. Guttene i TG2 opplever på sin side at fellesopplegget er for lite utfordrende, og at det derfor er noe motstridende til deres interesser. På bakgrunn av dette kan det tolkes som at gutten ønsker å bryte ut av de satte rammene og bestemme mer selv. Dette støttes av Wong (2000) som skriver at autonomiorienterte opplever aktiviteter som lite givende så lenge andre helt og holdent tar styringen dersom aktivitetene ikke er i tråd med egne interesser.

Når det gjelder muligheten for å komme med innspill, uttrykker lærer 1 at han bevisst på å lytte til elevene når de har noe på hjertet, samt at han legger opp til at de kan prate og reflektere i treningsarbeidet;

«Jeg tenker at det er viktig å henvende seg til elevene, høre hva de tenker, la de prate. Det kan ikke være sånn at jeg skal stå foran og prate hele tiden, da tror jeg du mister elevene på et vis.» (L1)

Jentene og guttene uttrykker enighet med lærer 1, men vektlegger tilsynelatende muligheten til å komme med innspill på forskjellige måter. Jentene er mest opptatt av å være initiativtakere av øvelser, hvorimot guttene snarere understreker viktigheten av å få komme med innspill på differensiering med tanke på nivåsprik i TG1. En fellesnevner blant elever i TG1 er imidlertid at de uttrykker å få gjennomslag på sine innspill, noe en av dem uttrykker på følgende måte; *«(...) så det legges absolutt opp til mulighet for innspill.» (TG1-G2)*. Lærer 1 sin måte å håndtere denne delen av lederansvaret synes å sammenfalle med en autonomistøttende lederstil, fordi muligheten til å komme med innspill står sentralt i en slik lederstil (Mageau & Vallerand, 2003). Når personer oppfordres til å komme med innspill, tilrettelegges det for at behovet for autonomi kan tilfredsstilles (Amorose & Anderson-Butcher, 2007; Deci & Ryan, 1985a).

Lærer 1 sine meninger synes å stride imot lærer 2, da han mener at det handler om å få mest mulig effektiv tid ut av treningene, og at det av den grunn er viktig å unngå unødvendig prat;

«Jeg synes at det viktigste er at vi får mest ut av den tiden vi har, minst mulig prat. Hvis vi skal stoppe opp hele tiden, så blir det oppstykket. Det viktigste er å få mest mulig ut av tiden.» (L2)

Elevene i TG2 uttrykker noe lignende og de opplever at det ikke tilrettelegges for at de kan komme med innspill, ettersom lærer 2 ikke henvender seg til dem for å høre hva de tenker. En av dem sier dette;

«Det er ikke snakk om så mye sånn at vi kan komme med innspill eller si hva vi mener der, da. Han spør oss ikke om sånt. Det hadde jo vært fint om vi oftere fikk si hva vi mener og sånn.» (TG2-J4)

Det kan tilsynelatende hevdes at lærer 2 anser det som optimalt for elevenes videre utvikling at de får mest mulig effektiv tid på treningsfeltet i form av så mye fotballrelatert trening som mulig. Det synes dermed som at han i motsetning til lærer 1 stiller seg kritisk til refleksjon og prat i forbindelse med fotballtreningene, da det kan tolkes som at han mener at stopp i spillet gjør at de kommer ut av den gode rytmen i treningen. Det kan imidlertid tyde på at elevene i

TG2 i større grad ønsker å få sin stemme hørt. Dette støttes av Mageau og Vallerand (2003) som understreker viktigheten av å la elever komme med innspill. Det kan i så måte hevdes at lærer 2 ikke utøver autonomistøtte i denne delen av treningsarbeidet, da en slik leder tillater og anbefaler elevene å komme med innspill (Mageau & Vallerand, 2003; Reeve, 2009). Det kan for øvrig tyde på at samtlige elever på tvers av treningsgruppene er autonomiorienterte, ettersom de ønsker å komme med sine synspunkter og uttrykke hva som er viktig for egen treningshverdag. Dette er i tråd med Soenens og kolleger (2005) som skriver at dersom en ser mulighet og tar initiativ til å påvirke egen treningshverdag, kan det tolkes som at vedkommende er autonomiorientert. Ifølge Ryan og Deci (2017) vil mennesker som baserer sin atferd på autonomi, prøve å orientere seg mot autonomistøttende miljøer som tillater at de blir lyttet til, noe som tilsynelatende er tilfellet i TG1, men ikke i TG2. Det fremkommer av datamaterialet at medbestemmelse i toppidrettsfaget fotball, både når det gjelder valg av studiet og valg i selve treningsarbeidet, er en viktig grunn til at flere av elevene i TG1 opplever dette faget som mer givende enn andre fag. Dermed står de fritt til å velge på bakgrunn av deres interesser, hvorimot teoretiske fag er obligatoriske, uten en mulighet til å velge dem bort. Dette kan eksemplifiseres ved følgende ytring;

«Jeg synes fotball er mye mer morsomt. Det er det jeg liker å holde på med, for jeg synes matte og de andre fagene fort kan bli litt kjedelige, da, og tørre. Jeg valgte jo idrettsfaget fordi jeg ville være mer i aktivitet og sånn, da. Det er veldig greit å ha treninger innimellom, og jeg har større mulighet til å ta valg der enn i de andre fagene.» (TG1-J1)

Dette styrker tanken om at elevene i TG1 baserer sin idrettsdeltakelse på autonomiorientering, og at deres interessefokus blir ivaretatt ved at lærer 1 utøver en autonomistøttende lederstil i form av valgmuligheter. Ryan og Deci (2017) skriver at personer som orienterer seg mot autonomi ofte vil velge å bli værende i jobber på grunnlag av at deres interesser og verdier. Dette kan sies å ha overføringsverdi til den foreliggende oppgaven, da flere av elevene i TG1 uttrykker at de har valgt, og blir værende i toppidrettsfaget fotball, fordi de opplever det som interessant, gledelig og i tråd med deres personlige verdier. Begge guttene i TG2 har derimot uttalt at de tidligere har vurdert å slutte i toppidrettsfaget, eksemplifisert slik;

«Har vurdert å slutte her siden det ikke alltid er like givende.» (TG2-G4)

Dette kan forklares med at guttene opplever at fellesopplegget ikke er i tråd med deres forventninger, samtidig som det hverken legges til rette for valgmuligheter med tanke på

totalbelastning, fellesopplegget, ei heller mulighet til å komme med innspill. Med tanke på at de tilsynelatende er autonomiorienterte i denne delen av treningsarbeidet, kan det tyde på at disse faktorene gjør at idrettsopplevelsen ikke oppleves som optimal for guttens del. Dette støttes av Ryan og Deci (2017) som skriver at autonomiorienterte kan utvikle amotivasjon dersom valg minimaliseres.

Når det gjelder valg i spillsentrerte øvelser foreligger det funn som tyder på forskjeller mellom lærerne hvorvidt de tilrettelegger for valg i fotballsekvensene. Lærer 1 understreker viktigheten av å formidle overfor elevene at det ikke finnes utelukkende ett riktig valg i fotball, og er åpen for at elevene selv skal kunne vurdere valg i spillsentrerte øvelser. Dette kan illustreres slik;

«(...) det er aldri ett riktig svar, ofte. Hvis en klarer å lære elevene det ... tydelig på at det er flere riktige valgmuligheter i fotball, så er det ikke sånn at det ene jeg sier nå er det eneste riktige. Så det å være veldig tydelig på at det er aldri kun ett riktig svar, at det KAN gjøres sånn, men kanskje er det mulig å ta andre valg innenfor vår måte å spille på.» (L1)

Dette gjenspeiles i elevenes uttalelser. I TG1 snakkes det om at det ikke oppleves som et press til å ta spesifikke valg på treningsfeltet, eksemplifisert slik;

«Han er liksom åpne på at det er flere løsninger i spillet selv om vi har en måte å spille på, men, ja, det gjør jo at du ikke føler at du må gjøre det og det valget, liksom. Befriende, da. Jeg oppfatter at han gir litt hint og sånt, men lar oss bestemme litt selv da.» (TG1-J2)

Det har ikke latt seg gjøre å finne forskning som spesifikt ser på valg underveis i spillsituasjoner i lys av SDT. Det er imidlertid rimelig å anta at valg i spillsentrerte øvelser er nært knyttet til det å kunne ta egne valg generelt i treningsarbeidet, noe som kan relateres til behovet for autonomi (Deci & Ryan, 1994; Thomas & Velthouse, 1990). På bakgrunn av uttalelsene til lærer 1 og elevene i TG1 kan det tolkes som at han utøver en autonomistøttende lederstil i denne delen av treningsarbeidet. Dette fordi lærer 1 kommer med forslag til hvordan han ser for seg å løse situasjonen, men er samtidig åpen for at det er flere valg. Det betyr imidlertid ikke at en skal gi fra seg alt ansvar, da Mageau og Vallerand (2003), Ntoumanis (2012) samt Reeve (2009) er tydelig på at valg skal gis innenfor visse rammer. Det kan tolkes som at dette samsvare med lærer 1 sin lederstil, fordi han tilsynelatende formidler hvilke forventninger han har til hvordan de ønsker å spille, men at det innenfor dette systemet er

åpenhet rundt hvordan hver enkelt situasjon kan løses. Med andre ord syns det å ligge en plan til grunn for hvordan fotball skal spilles, med valgfrihet innenfor denne planen.

Lærer 2 mener på sin side at han ofte vet best hva som er det riktige valget å ta, basert på hans lange fartstid i fotballen. Han uttrykker det på følgende måte;

«Det er klart at jeg ofte må fortelle elevene hvilke valg som må tas. Jeg har jo drevet med dette i en årrekke og vet jo ofte hva som er best, jeg ser jo løsningene. Så jeg er jo opptatt av at jeg skal lære elevene mer om hvordan de bør spille fotball.» (L2)

Elevene i TG2 er av samme oppfatning som lærer 2, da de erfarer at han ofte forteller hvilke valg som bør gjøres på banen. Dette kan illustreres ved følgende ytringer;

«Det kan jo være litt sånn at han sier hvilke valg som bør gjøres, og da kan man jo føle at det er det eneste riktige valget, og da føler iallfall jeg litt sånn at jeg må ta det valget, da. Jeg føler kanskje at han blir litt oppgitt, kanskje litt skuffa og sånn, hvis vi ikke gjør det og det valget. Og det er ikke alltid det valget føles riktig, liksom, kanskje kunne det vært en annen måte å gjøre det på.» (TG2-G4)

Dette synes å være motstridende til hvordan lærer 1 uttrykker seg om valg i spillesentrerte øvelser. Dette fordi lærer 2 tilsynelatende signaliserer at elevene skal spille slik han opplever det som riktig, noe som kan forårsake at elevene føler seg låst til ett alternativ. Dette strider delvis imot Ronglan (2008) som er tydelig på at det er mange valg i ballidretter som fotball, som isolert sett kan føre til at det skapes målsjanser eller scores mål, og at det dermed ikke er ett fasitsvar. Det kan bety at valgene tas på bakgrunn av det lærer 2 opplever som viktig, fremfor å ta valgene fordi de oppleves riktig for sin egen del. Hvis så er tilfellet gjennomføres handlingen fordi læreren sier det heller enn at det gir forståelse for elevene. I så fall kan det tenkes at behovet for autonomi ikke dekkes (Ryan & Deci, 2017), noe som kan bidra til at muligheten for utvikling kan reduseres (Deci, 1996; Ryan & Deci, 2000a).

4.1.2 Anerkjennelse av negative følelser og opplevelser

Som nevnt tidligere ble guttene i TG1 hørt da de ytret ønske om differensiering med tanke på nivåforskjellene, noe som ble knyttet til muligheten for innspill. Dette kan dessuten relateres til opplevelsen av å bli hørt og lyttet til når det gjelder noe en er misfornøyd med i treningshverdagen. I den forbindelse forteller lærer 1 om en spesifikk hendelse som nylig

hadde inntruffet, der guttene hadde gått til lærerne og uttrykt misnøye med nivået på toppidretten, noe som ble ansett som nødvendig å ta seriøst;

«Vi hadde en situasjon nå nettopp. For det var i en time, der vi ikke delte etter nivå. Vi hadde to grupper der det var stort nivåsprik, så hadde vi en øvelse som lugget skikkelig fordi nivåspriket var veldig stort. Og da kom det en del elever i etterkant og, og på en måte tok opp det der, sånn kan vi ikke ha det, det går ikke an, det blir ikke noe av noe. Så da er det viktig å høre på dem og forstå hva som ligger bak, hvis ikke så blir det demotiverte elever. Så da tok vi tak og differensierte neste økt, noe vi kommer til å gjøre mer av fremover.» (L1)

Lærer 1 sin beskrivelse av situasjonen er i tråd med guttenes uttalelser. Lærer 1 tillater således guttene å komme med sine negative følelser og opplevelser knyttet til nivåforskjellene i treningsgruppa, for så å gjøre tiltak på bakgrunn av tilbakemeldingene. Jentene på sin side nevner ikke dette i intervjuene, noe som kan forklares ved at denne aksjonen hendte i tidsrommet mellom intervjuet med siste jenta og første gutten. Jentene sier imidlertid at de ved enkelte anledninger uttrykker overfor lærer 2 at øvelsene kan oppleves som repeterende. På oppfølgingsspørsmål om hvordan han reagerer på det, er de enige om at han alltid viser forståelse, eksemplifisert slik;

«(...) så hvis vi klager på noen av øvelsene fordi vi har hatt de så ofte eller noe, så blir han ikke oppgitt eller noe. Han er veldig tålmodig sånn, så han forklarer egentlig bare hvorfor den øvelsen skal gjøres, og da er det jo grei.» (TG1-J2)

Dette signalisere at guttene og jentene blir tatt på alvor når de uttrykker noe de ikke er fornøyd med, uten at det blir avvist av lærer 1. Dette er i tråd med det Mageau og Vallerand (2003), Ntoumanis (2012) samt Reeve (2009) refererer til som anerkjennelse av andres følelser og opplevelser, noe som regnes for å være en autonomistøttende lederfasett. Tidligere forskning som har belyst viktigheten av denne lederfasetten, har vist at en slik måte å kommunisere på tilrettelegger for at mindre lystbetonte oppgaver blir enklere å gjennomføre (Chatzisarantis & Hagger, 2009; Deci et al., 1994; Koestner et al., 1984). Dette er i tråd med jentenes opplevelser. Det kan imidlertid tolkes som at denne lederfasetten dessuten spiller en vesentlig rolle for guttenes generelle opplevelser på treningsfeltet i TG1, uavhengig av om øvelsene er lystbetonte eller ikke.

Lærer 2 understreker også viktigheten av å lytte til elevene dersom de ytrer negative opplevelser og er uenige i hvordan ting er, samt viktigheten av å ta dem på alvor.

«De kan absolutt komme til meg hvis det er noe de lurer på eller noe som plager dem. Jeg stiller opp.» (L2)

Det synes imidlertid som at guttene ikke alltid er av samme oppfatning med tanke på at de ikke opplever det som helt trygt å uttrykke seg om negative følelser overfor lærer 2. Dette fordi de erfarer at han ikke vil ta det på alvor dersom fellesskapet ikke står samlet, noe som kan eksemplifiseres ved følgende erkjennelse;

«Jeg har opplevd at hvis folk kommer med sine følelser, liksom negative følelser eller vil at ting skal gjøres annerledes, og, ja, sånn at du er den eneste som føler på det, da føler jeg liksom at han ikke skjønner det helt, da. Da har jeg kanskje følt meg litt dum, og kanskje at han ikke gir meg så mye oppmerksomhet etterpå. Kanskje han syns at det er litt teit at en kommer med det alene, og at ikke flere opplever det, og at det ikke er så seriøst når en mener det.» (TG2-G3)

En av jentene uttrykker enighet med guttene, men påpeker at det sjelden foregår slike hendelser, mens den siste jenta ikke har opplevd noe lignende. Det kan derfor tyde på at flere av elevene i TG2 opplever at lærer 2 ikke alltid gir aksept for deres negative følelser og opplevelser når det skjer på individuelt initiativ, noe som gjør at elevene føler at de ikke blir sett i like stor grad i kjølvann av situasjonen. Det kan i så måte tenkes at de ved en senere anledning ikke våger å uttrykke negative opplevelser og følelser i frykt for å få et dårligere forhold til lærer 2, ettersom flere opplever at han ikke verdsetter at slike temaer blir bragt på banen. Uavhengig av hvorvidt det er bevisst eller ubevisst fra lærer 2 sin side, kan dette tolkes som et kontrollerende element i undervisningen. Dette fordi elevene erfarer å få mindre oppmerksomhet i etterkant, noe som fra elevenes side kan oppleves som straff. Black og Deci (2000) samt Deci og kolleger (1981) fant at forsøk på å kontrollere individer ved bruk av belønning og/eller straff, og således presse dem til å tenke, føle eller oppføre seg på spesielle måter kan virke svært kontrollerende. Det kan virke som at lærer 2 responderer på en måte som gjør at elevene ikke føler seg tilstrekkelig trygge på å snakke med han om vanskelige saker, fordi reaksjonen kan frembringe dårlig samvittighet eller frykt for å trå feil med hensyn til å opprettholde en grei relasjon til lærer 2.

4.1.3 Begrunnelse for nytteverdien av øvelser

Det foreligger funn som tyder på at det er forskjell på hvorvidt lærerne forklarer nytteverdien av øvelser som gjennomføres på treningsfeltet. Lærer 1 anser det som helt nødvendig at øvelsene skal ha overføringsverdi til spillet. Han uttrykker det på denne måten;

«Ja, og det er ... det er hele poenget med å ha en øvelse at det skal ha overføringsverdi. Det gjelder alt ifra enkelte tekniske øvelser, til mer spillsentrerte øvelser osv., så du må ha en viss overføringsverdi til 11 mot 11, som er sluttproduktet en trener for. For jeg tror det er mange som går i fella å ha en øvelse for bare øvelsen sin del, uten å si «det her har vi bruk for, det her er relevant fordi», så det prøver vi å gjøre, det er viktig.» (L1)

Lærer 1 sin måte å forklare nytteverdien med øvelser på har tilsynelatende betydning for hvordan elevene i TG1 opplever de ulike øvelsene. Dette fordi de opplever å ha en forståelse av hvorfor øvelsene på treningsfeltet skal gjennomføres med tanke på at de kan relatere det til kampsituasjon. Det er bred enighet blant elevene om at dette gir en tydeligere forståelse av hvorfor de øver på ulike elementer, og denne innsikten opplever de som motiverende.

«Selv om øvelsene ikke alltid er like festlige, eller altså ... det er ikke alltid så gøy å trene en mot en defensivt for eksempel, men han sier at det er viktig for meg som er back liksom. Han sier at hvis jeg er trygg defensivt mot vingen i kamp, så kan jeg ta mer sjanser offensivt og bli bedre der også liksom. Da blir det jo mer motiverende å jobbe med det.» (TG1-G2)

Dette er i tråd med Cordova og Lepper (1996) samt Newby (1991) som fant at dersom en forklarer nytteverdien med øvelser, vil det i større grad oppleves som meningsfullt å gjennomføre dem selv om de ikke alltid er like gledelige. Ifølge Mageau og Vallerand (2003) vil øvelser som synes meningsfulle i større grad aksepteres av de som utfører den. Det kan således virke som at elevene i TG1 forstår nytteverdien av øvelsene, da det tilsynelatende gjenspeiler det de møter i kampsituasjoner og at øvelsene derfor gir mening. Med andre ord kan det tolkes som de erfarer øvelsene som personlig viktig. Det kan tyde på at lærer 1 utøver autonomistøtte i denne delen av treningsarbeidet. Dette sammenfaller med Chatzisarantis og Hagger (2009) sin forskning, der det konkluderes med at begrunnelse for nytteverdien av øvelser er autonomistøttende fordi øvelsene da gir mening, selv når øvelsene ikke er gledelige og lystbetonte i utgangspunktet. Basert på refleksjonene til Mageau og Vallerand (2003), Ntoumanis (2012) samt Reeve og Jang (2006) om at forståelse av øvelsenes nytteverdi er nært

knyttet behovet for autonomi, kan det således bety at elevene i TG1 får dekket behovet for autonomi.

Lærer 2 uttaler derimot at han ikke vektlegger å forklare hensikten med hvorfor spesifikke øvelser gjennomføres, illustrert slik;

«Det er ikke ofte man forklarer hvorfor man gjør øvelsene, nei.» (L2)

I kontrast til elevene i TG1, uttrykker flere av elevene i TG2 at øvelsene ikke alltid er like hensiktsmessige, fordi de ikke forstår nytteverdien med enkelte av øvelsene som praktiseres. Blant annet sier flere av dem at øvelsene kan bli for lite spesifikke til konteksten de møter i kamp. En av jentene sier dette;

«Av og til lurer jeg på hvorfor gjør vi dette? Hvorfor denne øvelsen her? Det er jo ikke sånt mønster eller tempo som er viktig når vi spiller kamp, liksom.» (TG2-J4)

Den manglende forståelsen som ligger til grunn når atferden utføres, kan forklares ved at lærer 2 ikke tydeliggjør hvorfor øvelsene gjennomføres, og at han ikke illustrerer hvordan dette gjenspeiler seg i spillsituasjoner. I lys av Deci og kolleger (1994) sitt arbeid kan det tenkes at elevene ikke opplever øvelsene som funksjonelle, noe som kan bety at øvelsene er for generelle. Med tanke på at disse øvelsene ikke gir helt mening, kan det derfor hevdes at atferden baserer seg på et press fra lærer 2 til å gjennomføre øvelsene snarere enn at de gjøres av personlige grunner, noe som kan forårsake lavere trivsel (Deci et al., 1994; Ntoumanis, 2012). Det kan dermed argumenteres for at lærer 2 ikke baserer sin ledelse på autonomistøtte i denne delen av treningsarbeidet, i motsetning til Lærer 1. Dette kan medføre at elevene i TG2 ikke får dekket behovet for autonomi (Mageau & Vallerand, 2003; Ntoumanis, 2012; Reeve & Jang, 2006).

4.1.4 Feedback

I SDT skiller det mellom positiv og negativ feedback (Ryan & Deci, 2017). Lærer 1 skiller imidlertid mellom tre ulike måter å gi feedback på, nærmere bestemt positiv, konstruktiv samt negativ feedback. Dette kan eksemplifiseres ved følgende ytring;

«Håper og tror at det er en blanding av konstruktivt og positivt, og med noe sånn ispedd negativt; tydelig på at nå må vi ta oss sammen.» (L1)

På bakgrunn av intervjuene synes elevene i TG1 å skille mellom positiv, konstruktiv og negativ feedback på lik linje med lærer 1. Til tross for at lærer 1 sier at han benytter litt negativ feedback i undervisningssituasjon, er det noe motstridende til elevene, da det er bred enighet om at de ikke eksponeres for slik feedback. De er imidlertid tydelige på at lærer 1 gir aller mest positiv feedback, med en del konstruktiv feedback. Dette kan illustreres slik;

«Han gir veldig mye positivt. Han gir mye positivt og en del konstruktivt, men aldri negativ feedback, som «dere må skjerpe dere, ta dere sammen». Han sier det på en finere måte; «Poenget med denne øvelsen er at alle må følge med.» (TG1-G2)

Basert på uttalelsene til elevene er det nærliggende å anta lærer 1 tilrettelegger for at elevene skal få en god opplevelse på treningsfeltet. Dette fordi positiv feedback ifølge Ntoumanis (2012) er et autonomistøttende element og har vist seg å fremme kompetanse, mens Deci og Ryan (1985a) peker på at negativ feedback har vist seg å undergrave kompetanse.

Lærer 2 skiller mellom positiv og negativ feedback i tråd med SDT, og han understreker viktigheten av å bruke mer positiv enn negativ feedback, illustrert slik;

«Vi bruker å ha en sånn liten regel at har du en negativ, så må du gi tre positive.» (L2)

Flere av elevene TG2 erfarer å motta en del negativ feedback fra lærer 2, noe de opplever er fordi han blir utålmodig dersom de ikke tilegner seg ny kunnskap eller nye ferdigheter raskt nok. Når slik feedback gis kan det trigge en følelse av at de ikke er gode nok, samt at en ikke vil dra på treningsfeltet og trene. Eksemplifisert slik;

«(...) det hender at han sier sånn for eksempel «det her bør dere skjønne nå», fordi han kan bli litt utålmodig, da, han synes vi skal ta ting litt fortere eller lære ting raskere. Det kan jo være ekkelt på en måte. Negativ feedback kan jo liksom få meg til å føle meg, ja, dårlig da, og da er det av og til at du har lyst til å la være å møte opp, liksom.» (TG2-J4)

Det kan tolkes som at elevene opplever å ikke få tilstrekkelig tid til å lære nye ferdigheter eller teknikker i treningsarbeidet. Slik synes lærer 2 å stille for høye krav når det gjelder innlæring av nye læringsmomenter, og det kan hevdes at han delvis har et urealistisk bilde av hvor fort en evner å ta steget i de ulike innlæringsfasene, noe som ifølge Bjerke og Svebak (1997) tar tid og krever tålmodighet. Det kan tilsynelatende virke som en mismatch mellom

lærer 2 sin oppfatning av læringsprosessen og hvordan elevene selv opplever det. Det kan dermed tenkes at elevene føler en usikkerhet knyttet til lærer 2 sin måte å agere på i situasjoner der han forventer, eller oppriktig ønsker, at elevene skal utvikle seg raskere. Dette kan tolkes som en kontrollerende egenskap i lærer 2 sin lederstil, noe som underbygges av Bartholomew og kolleger (2010). De er tydelig på at negativ feedback som legger press på at en handling skal gjøres på en spesiell måte eller i et spesielt tempo er kontrollerende. Dette følges opp av Reeve (2009) som forfekter at autonomistøttende lærere tillater elever å jobbe i et tilpasset tempo, noe kontrollerende lærere derimot ikke gjør. Negative konsekvenser som mistriivsel og i verste fall amotivasjon kan således følge (Bartholomew et al., 2010). Det kan på bakgrunn av uttalelsene til elevene hevdes at de negative konsekvensene til en viss grad fremkommer av datamaterialet, da feedbacken tilsynelatende erfares som negativt for selvfølelsen, samt at gløden til å møte opp til timene kan utebli. Ifølge Ryan (1982) vil kontrollerende atferd skape situasjoner der elever opplever redusert selvfølelse. Det kan tenkes at dette er lærer 2 sin måte å vise engasjement og ønske om å videreutvikle elevene. Ifølge Ryan og Deci (2007) hevdes det på anekdotisk hold at kontroll og press er en effektiv måte å utvikle eksempelvis toppidrettsutøvere på. Dette kan ha overføringsverdi til den foreliggende oppgaven, fordi det tilsynelatende kan virke som lærer 2 er en ivrig pådriver for at elevene skal lære seg nye elementer i treningsarbeidet. Det kan imidlertid tolkes som at elevene delvis opplever slik feedback som kontrollerende og stressende. I lys av CET kan det tolkes som at negativ feedback oppleves som kontrollerende fordi både autonomi og kompetanse undergraves, og at oppfattet sted av kausalitet derfor er eksternt (Deci & Ryan, 1985a).

Med tanke på at det i SDT-litteraturen ofte gjøres en distinksjon mellom positiv og negativ feedback (Deci & Ryan, 1985a; Carpentier & Mageau, 2013; Ryan & Deci 2017), kan det tilsynelatende virke som at det informantene i TG1 refererer til som konstruktiv feedback, er i tråd med negativ feedback i SDT. Med andre ord feedback som indikerer at atferden er utilstrekkelig, og må utbedres for å kunne oppnå ønskelig utfall (Bloom & Hautaluoma, referert i Carpentier & Mageau, 2013). Med dette som grunnlag kan det tolkes som at de fleste av elevene i TG1 assosierer konstruktiv feedback med noe overveiende positivt. Dette er noe motstridende til tidligere forskning gjort på negativ feedback, da slik feedback generelt sett er funnet å undergrave kompetanse, fordi det formidler et budskap om at kompetansen fortsatt er for lav (Hein & Koka, 2007; Karniol & Ross, 1977; Vallerand & Reid, 1984; Whitehead & Corbin, 1991). Det synes imidlertid som denne forskningen i større grad

underbygger resultatene for elevene i TG2, som benevner slik feedback som negativt i tråd med SDT-litteraturen. Det har blitt identifisert to nyanseforskjeller med tanke på hvorfor det er så tydelige forskjeller mellom treningsgruppene. Det første går på ordlyden i feedbacken. Lærer 1 sier han er bevisst på å unngå ord som «må» og «burde» og fremmer bruken av «kan»;

«Jeg liker ikke å bruke sånne ord som «må» og «burde» når jeg prater til elevene, for det føles ut som det er den eneste riktige måten, og sånn er det sjelden i fotball, så jeg foretrekker nok oftest «kan», «kan kanskje.» (L1)

Dette er i tråd med elevenes opplevelser, og en av dem uttrykker seg på følgende måte;

«Det er bra med konstruktiv kritikk for å vite hva en skal gjøre bedre og utvikle seg på, men det har veldig mye med måten det sies på. Her er det mer sånn; «kanskje kunne du gjort sånn og sånn, i stedet for det, da», for det finnes jo aldri en fasit i fotball, det, det finnes ikke noe fasit på hvordan man skal spille. Jeg kan ikke huske at han har brukt «må» eller «burde». Det føles jo litt som en frihet.» (TG1-J1)

Basert på uttalelsene til elevene i TG1 kan det virke som at bruken av «kan» signaliserer at det finnes flere måter å utføre en handling på, noe som bidrar til at de opplever frihet i treningsarbeidet. Dette er i tråd med Amorose og Anderson-Butcher (2007) samt Ryan og Deci (2000a) som skriver at når personer oppfordres til å ta egne valg, vil det oppleves som en frihetsfølelse, noe som er nært knyttet til behovet for autonomi (Amorose & Anderson-Butcher, 2007; Ryan & Deci, 2000b). Lærer 1 fungerer således som en veileder i form av å gi hint og råd underveis, men er likevel åpen for at de kan finne ut av det på egenhånd. Ifølge Reeve og Jang (2006) er det å gi hint til elever en autonomistøttende måte å kommunisere med dem på, fordi det tilrettelegger for å kunne reflektere og finne ut av det selv.

Lærer 2 hevder derimot at «må» og «burde» er nødvendig, fordi situasjoner ofte må løses på én spesifikk måte.

«Det er klart at jeg bruker «må» og «burde». Det er jo som oftest de burde ha gjort det sånn for å komme til en målsjanse eller score mål. Det er viktig at jeg går inn og forteller for eksempel at «sånn burde du gjort det.» (L2)

Denne beskrivelsen av ordlyden på feedbacken sammenfaller med slik elevene i TG2 opplever det, men flere ytrer imidlertid ønske om mer åpenhet rundt måten feedbacken blir gitt på. Dette kan illustreres på følgende måte;

«Noen ganger føler jeg kanskje det er best å være mer åpen, kanskje heller bruke kan, for det er litt mer sånn situasjonsbetinget, for det er ikke alltid det må være sånn der, at det kanskje ... hvis du ser ei som egentlig skulle vært på forstolpen, da, og ikke rekker det og du rekker det, så kan heller du springe dit. Jeg føler det blir litt for ofte sånn at vi må gjøre sånn og sånn. Sånn er det ikke på X-treningene.» (TG2-G3)

Her kan det tolkes som bruken av «må» og «burde» i TG2 oppleves som tvang, og at det dermed skapes et miljø hvor autonomi ikke kan blomstre, men at handlingene snarere springer ut fra press (Deci & Ryan, 1985a). Denne fremstillingen av feedback kan således sies å reflektere en kontrollerende måte å uttrykke seg på. Ryan (1982) samt Kast og Connor (1988) fant at positiv feedback som ble administrert på en kontrollerende måte, som i at «en gjorde det så bra som en burde», bidro til å undergrave autonomi. Det er nærliggende å anta at dette dessuten gjelder feedback som går på endringsbasert informasjon, noe Carpentier og Mageau (2013) samt Mouratidis og kolleger (2010) konkluderer med i sine studier. Dette kan sies å ha overføringsverdi til lærer 2 sin måte å uttrykke seg på, der «må» og «burde» bidrar til at det kontrollerende aspektet er mest fremtredende.

Det andre går på hvorvidt endringsbasert feedback suppleres med positiv feedback. Det kommer det frem at samtlige elever i TG1 opplever konstruktiv feedback som bra fordi slik feedback ofte gis i sammenheng med positiv feedback, enten i samme beskjed eller at den konstruktive feedbacken etterfølges av flere positive tilbakemeldinger. Dette kan illustreres ved følgende sitater;

«(...) hvis det er noe jeg har gjort feil, så forteller han først noe som var bra, og så sier han hva jeg kanskje kan gjøre annerledes, det er veldig motiverende.» (TG1-G2)

«(...) og det er en del konstruktive tilbakemeldinger, men også en del brae, liksom sånn at de gir mye bra i tillegg til den konstruktive, da, som gjør at det går greit å få den konstruktive, enn hvis det bare er ting du må endre, liksom.» (TG1-J2)

Ikke overraskende kommer det frem at positiv feedback oppleves som en «boost» på elevenes motivasjon, noe som får dem til å føle seg dyktige. Dette støttes av Deci (1971, 1972a, b) samt Deci og kolleger (1975) som knytter slik feedback til kompetanse, noe som er assosiert med trivsel (Deci, 1975; Sheldon et al., 2004). Det kan derfor tyde på at oppfattet sted av kausalitet er internt i TG1 når positiv feedback formidles. Dette underbygges av Ryan og Deci (2017) som skriver at oppfattet sted av kausalitet i snitt forblir internt når positiv feedback gis, fordi kompetanse fremmes og at autonomi ikke hemmes. Det kan tilsynelatende virke som at elevene i TG1 erfarer konstruktiv feedback som optimalt fordi det suppleres rikelig med positiv feedback. Den positive feedbacken signaliserer således at det ikke bare er atferd som må endres, men at de dessuten får bekreftet at en er flink i lærer 1 sine øyne. Det kommer imidlertid frem at jentene opplever at det kan bli litt for mye konstruktiv feedback, noe de sier går på bekostning av trivselen. Det kan dermed tyde på at også jentene i TG1 kan oppleve endringsbasert feedback som negativt i tråd med SDT. Like fullt uttrykker noen av elevene i TG1 at den positive feedbacken ikke bør gis for ofte, fordi det da ikke betyr like mye. Dette tyder på en klar utfordring i hvordan feedback skal formidles og hva som skal sies til hvilket tidspunkt, noe Black og Weiss (1992) samt Horn (2002) også peker på i sine studier.

Flere av elevene i TG2, særlig guttene, har erfaring med at de i enkelte perioder opplever å få delvis lite positiv feedback på treningsfeltet. Slik presiserer en av dem det;

«Jeg skulle kanskje ønske at jeg av og til fikk litt mer positiv feedback, da. I enkelte perioder så kunne jeg trengt det, for av og til føler jeg at jeg ikke får så mye, på en måte. Det kan gå en del treninger uten at jeg får positiv feedback, og da vet du ikke helt om det du gjør er bra nok, om læreren synes det er bra, liksom, og man får ikke den godfølelsen av at det en gjør er skikkelig bra, liksom. Du får ikke den bekräftelsen at en er på riktig vei kan du si.» (TG2-G3)

Det synes dermed som at guttenes opplevelser av positiv feedback i TG2 til dels står i kontrast til slik elevene i TG1 erfarer positiv feedback. Dette kan være fordi de i TG1 oppfatter at positiv feedback gis hyppig, og at det sjelden er tvil om når atferden er ønskelig og optimal på bakgrunn av den positive bekräftelsen som formidles av lærer 1. Basert på uttalelsene til guttene i TG2 kan det derimot tolkes som at det i enkelte tilfeller brer seg en usikkerhet knyttet til hvorvidt deres atferd oppfattes som passende i henhold til lærer 2 sine forventninger. Dette fordi positiv feedback tidvis uteblir, og således får en ikke bekreftet hvorvidt atferden er tilstrekkelig eller ikke. Dette støttes av Ntoumanis (2012), Reeve og Jang

(2006) samt Ryan og Ryan og Deci (2017) som enes om at slik feedback er en viktig del av lederstilen, da det vil være kompetansebekreftende overfor de man leder. Guttene i TG2 får delvis støtte av J4, som også opplever at hun i perioder ikke får så mye positiv feedback, men at hun jevnt over får en del positiv feedback.

«Det kan gå ganske lang tid uten at jeg hører noe positiv, liksom sånn positiv feedback, da. Savner litt det, men andre ganger får jeg jo litt positiv, da.» (TG2-J4)

J3 er imidlertid tydelig på at hun får rikelig med slik feedback, noe hun uttrykker som svært gledelig å få.

«Han gir veldig mye positiv feedback, og det gjør jo at jeg trives på treningsfeltet.» (TG2-J3)

Dette er i tråd med Mouratidis og kolleger (2008) som relaterer positiv feedback til trivsel. Det kan tilsynelatende virke som om jentene generelt sett får mer positiv feedback enn guttene, noe som kan være en konsekvens av at lærer 2 uttrykker at han er mer forsiktig med jentene, hvorimot han opplever å kunne være mer direkte med guttene. Det synes imidlertid som om flere av elevene i TG2 mener at de trenger kjeft og press for å yte maksimalt. Dette kan eksemplifiseres ved følgende uttalelse;

«Jeg trenger ofte at læreren sier at jeg må skjerpe meg, for da har jeg liksom ikke noe valg, da må jeg skjerpe meg, det motiverer meg til å gjøre det bedre. Da begynne jeg å fokusere mer og gjør det skikkelig hvis jeg for eksempel har startet økta litt dårlig. Så da fungerer det veldig bra for å få meg i gang.» (TG2-J4)

Dette kan tolkes som at noen av elevene i TG2 har behov for å få klar beskjed av lærer 2 om at kvaliteten ikke er bra nok, og at kjeft fra lærer 2 således fungerer som en pådriver for å heve nivået. En annen mulig forklaring på hvorfor noen av elevene i TG2 opplever å motiveres av kjeft kan sees i lys av Williams og kolleger (1996), som skriver at det sosiokontekstuelle miljøet over tid vil påvirke ens orientering. Med tanke på at lærer 2 i større grad enn lærer 1 benytter negativ feedback av det slag som kan tolkes som kontrollerende, kan det tenkes at elevene har begynt å orientere seg mot denne formen for kontroll. Mennesker som jevnt over utsettes for kontrollerende miljøer tenderer å utvikle en sterk kontrollorientering, og vil i sin tur dessuten tolke nye hendelser som kontrollerende (Ryan &

Deci, 2017). Ifølge Hagger og Chatzisarantis (2011) vil kontrollorienterte ofte behøve å erfare sosialt press for at atferd kan vedvare.

Deci og kolleger (1999) skiller for ordens skyld mellom håndfaste belønninger, enten konkret (eks. penger) eller symbolsk (eks. best spiller-pris), samt verbal belønning (positiv feedback). Det fremkommer av datamaterialet at håndfaste belønninger, samt straff i liten grad benyttes på treningsfeltet. Straff i form av å rydde utstyr distribueres en gang i måneden, mens belønning i form av brus gis enda sjeldnere, nærmere bestemt i forbindelse med en fotballturnering som avholdes siste treninga før juleferien. Ingen av elevene opplever straff og belønning som stressende elementer på treningsfeltet, og det kan således hevdes at det kontrollerende aspektet i henhold til CET ikke er fremtredende (Deci & Ryan, 1980). Det foreligger imidlertid funn som tyder på at samtlige elever yrer ønske om å benytte mer straff og belønning på treningsfeltet, fordi de mener at det vil forbedre prestasjonene samt at motivasjonen vil øke. Dette kan eksemplifiseres på følgende måte;

«Jeg føler at det burde vært straff og belønning, for det øker automatisk intensiteten, da. Ingen vil ha straff, alle vil vinne når det gjelder fotball, så hvis det hadde vært noe sånn rydde opp utstyret for det tapende laget, så tror jeg det ville blitt mye bedre økt, da. Det ville iallfall motivert meg mer.» (TG2-G4)

Dette vitner om at elevene opplever at belønning og straff hadde vært en ytre påvirkning som ville bidratt til å øke engasjementet samt at dette opplevdes som mer motiverende. Det kan derfor tolkes som at de er kontrollorienterte i denne delen av treningsarbeidet, ettersom Deci og Ryan (1985b) skriver at kontrollorienterte personer ofte vektlegger de kontrollerende aspektene, og motiveres av eksempelvis belønning. Til tross for at kontrollorienterte individer ofte motiveres av belønning, fant Hagger og Chatzisarantis (2011) at personer som blir eksponert for belønning i mye større grad utsettes for svekket motivasjon når en var kontrollorientert enn autonomorientert. På bakgrunn av intervjuene lar det seg ikke gjøre å belyse om noen av elevene er mer autonomorienterte eller kontrollorienterte enn andre, men heller at de er autonomorienterte og kontrollorienterte i ulike deler av treningsarbeidet. Med tanke på at Standage og Ryan (2012) peker på at alle mennesker innehar flere orienteringer på en gang, kan det tolkes som at de ulike orienteringer gjør seg gjeldende i ulike deler av treningsarbeidet til tross for at de er stabile trekk hos mennesket. Dette er tilsynelatende tilfellet i denne oppgaven. I tillegg er det ikke identifisert uttalelser som tyder på at elevene kan

karakteriseres av upersonlig orientering. Dette er noe motstridende til COT, der det fremkommer at alle mennesker innehar hver av orienteringene i mer eller mindre grad (Deci & Ryan, 1985b). Ryan og kolleger (2016) understreker at de som innehar en upersonlig orientering opplever miljøet som ukontrollerbart, og at atferd ikke vil resultere i ønskelig utfall. Dette er nært knyttet til neglisjering av behovet for kompetanse (Ryan og Deci, 2007). Det er nærliggende å tro at elevene har valgt, og fortsetter i toppidrettsfaget fotball, fordi de opplever seg selv som habile fotballspillere og ikke erfarer amotivasjon, og at de i så måte ikke formes etter den upersonlige orienteringen (Ryan & Deci, 2017).

4.1.5 Fokus i konkurranse

Konkurranse i lys av SDT er et element som sies å være mangesidig (Deci & Ryan, 1992), fordi både tap (Vansteenkiste & Deci, 2003) og seier (Reeve & Deci, 1996) kan oppleves forskjellig fra person til person. Det er omdiskutert hvorvidt konkurranse er negativt for idrettsopplevelsen (Ryan & Deci, 2007). Begge lærerne ønsker å tone ned fokuset på å vinne i konkurransesituasjoner og vektlegger heller ferdighetsutvikling. Dette kan eksemplifiseres ved TIL1 som i tillegg sier at fra elevenes perspektiv er resultatet det viktigste;

«For min del ønsker jeg å få frem at konkurranser fungerer som en arena der en kan bruke de ferdighetene vi har lært om tidligere til å videreutvikle det i samhandling med andre, for at de skal ta steget som fotballspillere. Jeg hater det over-fokuset på å vinne. Elevene er nok mest opptatt av å vinne.» (L1)

Det kan derfor tolkes som at begge lærerne er autonomistøttende i denne delen av treningsarbeidet, da Ryan og Deci (2007) er tydelige på at autonomistøttende lærere ønsker å tone ned fokus på resultat og snarere vektlegge selve oppgaven. Lærer 1 sier at elevene derimot er mest opptatt av å vinne i konkurranse. Det fremkommer likevel kjønnsforskjeller i TG1 når det gjelder fokus i konkurransesituasjoner. Guttene er mest opptatt av at det skal kåres vinnere og tapere i tråd med lærer 1 sine antagelser, noe som frembringer en glød som ikke oppleves i oppbyggingsøvelser forut for spilldelen. For jentene er det viktigst å gjøre sitt beste, utvikle seg samt føle mestring. Disse kontrastene fremkommer slik;

«Nei, altså det er jo ... for meg handler fotball om å vinne og tape og skal liksom være ... det blir ikke det samme å spille, eller ha øvelser, pasningsøvelser og sånn med det da, for du får ikke frem konkurranseinstinktet mitt på samme nivå, som når man spiller kamp, da.» (TG1-G2)

«Det som er viktig for meg, eller mitt hovedfokus er jo egentlig å gjøre sitt beste, være konsentrert under hele sekvensen, liksom, og bare jobbe for hverandre hvis det er lagkonkurranse og gjøre sitt beste hvis det er for en selv.» (TG1-J1)

Det kan således bety at guttene i større grad er utsatt for å oppleve konkurranse som kontrollerende i forhold til jentene. Dette fordi Deci og Ryan (1985a) foreslår at det å gjøre en aktivitet for instrumentelle grunner snarere enn aktiviteten i seg selv, kan resultere i at autonomi undergraves. Deci og kolleger (1981) samt Vallerand og kolleger (1986) fant at det å hovedsakelig plassere verdi i å vinne kan bidra til at det kontrollerende aspektet er mest fremtredende, mens når det å gjøre sitt beste et godt nok oppleves det som ikke-kontrollerende. Det kommer imidlertid frem av datamaterialet at guttene ikke opplever et press til å vinne, men at det snarere er en spenning, glede og interesse knyttet til konkurranse. Dette kan eksemplifiseres slik;

«(...) så jeg opplever ikke noe press til å måtte vinne, ikke i det hele tatt vil jeg si, for det å dele inn i lag og spille på slutten er jo bare artig. Det har veldig mye med den spenningen ... jeg vil si at konkurranse er det som virkelig er morsomt i toppidrettsfaget.» (TG1-G1)

Basert på uttalelsene til guttene i TG1 kan det virke som om konkurranse har en egenverdi. Det at guttene er mest opptatt av å vinne synes dermed ikke umiddelbart å være negativt for deres opplevelse på treningsfeltet, fordi det er noe de har lyst til. Det kan bety at de ikke opplever et kontrollerende press til å vinne, men at det snarere er glede som ligger til grunn for handling i konkurransesituasjon. Reeve og Deci (1996) fant lignende resultater i sin studie, og konkluderte med at konkurranse kan være svært informerende i form av å kunne tilby optimale utfordringer eller gi nyttig informasjon om kompetansen. Konkurranse kan i så måte oppleves som gledelig (Reeve & Deci, 1996; Ryan & Deci, 2017), noe som imidlertid forutsetter at en ikke føler press til å måtte vinne (Reeve et al., 1985; Reeve & Deci, 1996; Vansteenkiste et al., 2010). Dette er tilsynelatende i tråd med guttenes opplevelser i TG1, da de er av samme oppfatning som lærer 1 med tanke på at han ikke legger vekt på å vinne, men snarere er opptatt av gjennomføring. Det kan således virke som at de ikke opplever press utenfra, hverken fra lærer 1 eller klassekamerater, ei heller fra en selv ettersom de beskriver konkurranse som morsomt og spennende. Ifølge Deci og Ryan (1992) og Ryan og Deci (2007) er det et ytre press eller press fra egen egoinvolvering som er kritisk i konkurranse, fordi det erfares som kontrollerende. Med andre ord kan det bety at guttenes opplevelse av

oppfattet sted av kausalitet er internt (Ryan et al., 1985). Jentene erfarer derimot konkurranse som delvis stressende på treningsfeltet, fordi de opplever press og stress i sammenheng med guttenes tydelige fokus på å slå andre. En av jentene sier dette;

«Blir jo kanskje litt stressa og ukomfortabel i lagkonkurranser. Litt sånn at man er redd for å gjøre noe feil. Ikke fordi læreren er så opptatt av å vinne, men sånn som guttene ... for de er veldig på den at det er viktig å vinne. Så jeg føler jo litt press til å vinne, liksom, så mister en litt det med at det å gjøre sitt beste blir bra nok.» (TG1-J2)

Tross jentenes fokus på gjennomføring og utvikling i konkurranse, noe som regnes for å være ikke-kontrollerende fordi oppfattet sted av kausalitet er internt (Deci et al., 1981; Ryan & Deci, 2007), later det til at press delvis ligger til grunn for handling i konkurransesituasjoner. Det kan tolkes i retning av at guttens fremtredende fokus på å vinne gjør at jentene opplever å måtte leve opp til guttenes forventninger om å vinne. Dette synes å erfares som et kontrollerende press, fordi de ikke opplever det å vinne som noe de personlig verdsetter, men snarere for å unngå å skuffe guttene. Det er dette presset i konkurranse som er funnet å være kontrollerende og undergravende for autonomi (Benita et al., 2014; Deci et al., 1981; Vallerand et al., 1986; Reeve & Deci, 1996). Ifølge Ryan og Deci (2017) kan et slikt press komme fra jevnaldrende, noe som er i tråd med det foreliggende funnet. Det kan tilsynelatende virke som om jentene tilsidesetter sine grunnverdier knyttet til konkurranse om at egen utvikling og gjennomføringen av oppgaven er godt nok. Det kan dermed hevdes at aktiviteten ikke lenger gjøres for aktivitetens skyld, men snarere at konkurransen fungerer som et middel for å nå et utfall (Deci & Ryan, 1985a), med andre ord å vinne. I så måte kan det tyde på at oppfattet sted av kausalitet endres fra internt til eksternt, ettersom aktiviteten ikke lengre er nok i seg selv (Lepper et al., 1982).

Én side av konkurranse er hvorvidt fokuset ligger på å vinne, noe ganske annen er hvordan tap erfares på treningsfeltet. På bakgrunn av intervjuene tyder det også her på kontraster mellom guttene og jentene i TG1. Guttene sier det ikke har noe å si om de taper, fordi det er en treningsarena der det ikke er press til å skulle tas ut til et lag. Jentene opplever imidlertid at treningsopplevelsen blir mer negativ de dagene de taper. Dette kan illustreres ved henholdsvis følgende ytringer;

«Det har ikke så mye å si om vi taper her i toppidretten, for her er jo poenget at vi bare skal trene for å utvikle oss og bli bedre fotballspillere, det er ikke sånn som i klubb at du må gjøre

det bra for å bli tatt ut i førstelleværn. Så har du spilt en kamp du er fornøyd med, så er det ikke noe stress når vi taper. Det er ikke sånn at jeg blir sur eller noe sånt.» (TG1-G2)

«Hvis vi taper så blir det jo sånn at man er redd for at guttene blir oppgitt når de spiller på lag med oss, at det kan føles som at vi ikke gjorde nok for at vi skulle vinne. Det er ikke like artig de treningene vi taper, da får du litt dårlig følelse etterpå.» (TG1-J2)

Det kan tenkes at guttene og jentenes opplevelse av tap i konkurransesituasjon på treningsfeltet gjenspeiler deres generelle opplevelse av konkurranse. Dette fordi guttene, som tilsynelatende ikke opplever et press til å vinne, heller ikke preges negativt av tap, noe jentene derimot gjør. Det kan dermed tolkes som at guttenes og jentenes opplevelse av tap er henholdsvis internt og eksternt når det gjelder oppfattet sted av kausalitet. Guttenes opplevelse av tap synes å stride imot flere studier som har funnet at tap i konkurranse undergraver kompetanse, fordi det kan gi en følelse av å ikke strekke til ferdighetsmessig i forhold til de som vinner (McAuley & Tammen, 1989; Reeve & Deci, 1996; Reeve et al., 1986; Vallerand & Reid, 1984). Vansteenkiste og Deci (2003) viste imidlertid at dersom det ble gitt positiv feedback om hva som ble gjort bra i konkurransen, ville ikke kompetanse svekkes tross tap. Dette får tilsynelatende støtte i denne oppgaven, fordi guttene erfarer å få rikelig med positiv feedback, samt at den konstruktive feedbacken formidles på en autonomistøttende måte. Jentene opplever også å få positiv feedback, men til tross for at den konstruktive feedbacken ofte oppleves som positivt forteller jentene at det kan bli for mye konstruktivt, og at den dermed delvis kan oppleves som negativt i tråd med SDT (se 4.1.4). Således kan det tyde på at guttene generelt sett ikke opplever konkurranse som kontrollerende fordi de ikke føler press til å vinne, samtidig som det gis rikelig med positiv feedback. Jentene opplever på sin side et ytre press i konkurranse, samt at den konstruktive feedbacken kan oppleves som negativ når det oppleves som for mye å endre.

Det synes å være et mønster på tvers av treningsgruppene ettersom også guttene i TG2 vektlegger utfall av konkurransen, hvorimot jentene opplever engasjement i selve aktiviteten som det viktigste. På bakgrunn av intervjuene er det imidlertid noen forskjeller på treningsgruppene når det gjelder press i konkurranse. For selv om jentene i TG2 på lik linje med jente i TG1 opplever et ytre press i forbindelse med konkurranse, opplever også gutten i TG2 et press, i motsetning til guttene i TG1. Dette presset kommer dog fra en selv. Jentene og guttenes beskrivelser av press i TG2 kan illustreres ved henholdsvis følgende sitater;

«(...) men når du spiller med guttene og sånn, som vi ofte gjør, så blir det jo sånn at du føler press og går jo med høye skuldre fordi det blir en del kjefting og sånn der. Du vet at du får høre det hvis du ikke gjør det bra. Men hvis vi vinner, så er alt greit liksom, så vi prøver på det.» (TG2-J4)

«Ja, jeg føler et evig press, ja, men ikke fra andre, men det er som regel jeg som skaper det presset selv. Fordi det er jo konkurranse og du tenker du må gjøre det bra, liksom, sier til seg selv at nå må jeg ta meg sammen og vinne.» (TG2-G3)

Dette styrker tanken om at både jentene og guttene i TG2 opplever press, men på ulikt grunnlag. Det synes som at jentene føler et press fra guttene, hvorimot guttene er «their own controlling «boss» or tyrannical parent», slik Ryan & Deci (2017, s. 169) beskriver egoinvolverte personer. Det kan i så måte hevdes at guttene i TG2 ikke baserer sin idrettsdeltakelse i konkurranse på glede, interesse og spenning slik guttene i TG1 gjør, men snarere et indre press fra seg selv til å måtte vinne. Ifølge Deci og Ryan (1985a, 1992, 2008) samt Ryan og Deci (2007, 2017) er det kontrollerende aspektet i konkurranse mest fremtredende når en føler at en «må» vinne fra andre i miljøet eller fra egen egoinvolvering.

Ryan (1982) skriver at både egoinvolverte og oppgaveinvolverte ønsker å prestere bra, men at en egoinvolvert person ikke opplever interesse i å gjøre det bra, men føler snarere at de må gjøre det bra for å bevise seg verdige overfor en selv eller andre. Koestner og kolleger (1987) samt Plant og Ryan (1985) fant samme resultater. Det kan på bakgrunn av intervjuene tyde på at guttene i TG2 er egoinvolverte ved både seier og tap i konkurransesituasjon på treningsfeltet. Dette fordi de erkjenner at det er viktig å vinne for å opprettholde selvtilliten, noe som gir en følelse av overlegenhet. I motsatt fall oppleves tap som et nederlag der selvtilliten synker. Dette beskrives slik;

«Jeg liker best fotball når vi vinner og gruser det andre laget, at vi har skikkelig rundspilt dem, jeg blir jo litt kjepphøy når vi rundspiller dem, kan slenge litt med leppa. Det er jo veldig viktig å vinne fotballkamper for at du skal få selvtillit. Du får jo ikke selvtillit ut av ingenting, for å si det sånn, du må jo vinne for å få godfølelsen.» (TG2-G3)

«Å tape er den verste følelsen som finnes. Når jeg taper så blir jeg ofte sint og veldig skuffa over meg selv. Kan fort blir sånn at jeg graver meg ned hvis jeg ikke vinner. Får ikke den beste selvtilliten for å si det sånn.» (TG2-G4)

Det synes dermed som at guttene opplever et selvpålagt press ved at de evaluerer og vurderer seg selv på bakgrunn av om de klarer å utkonkurrere andre eller ikke. Det kan dermed tolkes i retning av at guttene er egoinvolverte, da egoinvolverte personer drives av å oppnå visse standarder som gir stolthetsfølelse, men i motsatt fall vil de oppleve skam og være selvkritiske når de feiler (Ryan & Deci, 2017). Deci og Ryan (1985a) knytter eksempelvis aggresjon etter tap i konkurranse til egoinvolvering fordi seier er viktig for verdigheten. Dette synes å være i tråd med guttenes opplevelser, og ifølge Ryan (1982) er egoinvolvering funnet å undergrave autonomi. Sett under ett kan det tyde på at samtlige elever i TG2 opplever konkurranse som kontrollerende på treningsfeltet, mens det kan virke som at bare jentene opplever press i TG1.

Det er imidlertid interessant at guttene på tvers av treningsgruppene vektlegger fokus på å vinne, til tross for at begge lærerne tilsynelatende fronter et fokus på selve gjennomføringen. En fare med å ha for stort fokus på å vinne, er ifølge Deci og Ryan (1985a) at egoinvolvering kan utvikles. Dette synes ikke å være tilfelle i TG1, noe som kan forklares ved at lærer 1 oppleves som autonomistøttende. Dette støttes av Mageau og Vallerand (2003) som hevder at autonomistøttende lærere bidrar til å minimalisere egoinvolvering. I motsatt fall kan opplevelsen av at læreren er kontrollerende forårsake at egoinvolvering utvikles (Bartholomew et al., 2010). Dette kan relateres til TG2, da det kan tolkes som at guttene jevnt over opplever lærer 2 som kontrollerende. Ifølge Ntoumanis (2012) vil dessuten struktur og mellommenneskelig involvering spille inn på elevers opplevelse i en idrettskontekst, som denne.

4.1.6 Struktur og mellommenneskelig involvering

Ifølge Deci og Ryan (1987) er det en misoppfatning at autonomistøtte er synonymt med å la sine elever få fritt spillerom til å gjøre det de vil. De understøtter dessuten viktigheten av å ha tydelige rammer i form av grensesetting og klare begrensninger i takt med at læreren utøver en autonomistøttende lederstil (Ryan & Deci, 2000a). Begge lærerne uttrykker at de stiller tydelige krav til at konsentrasjon må ligge i bunn gjennom timene, samt at de er tydelige på hva som forventes av elevene med tanke på innsats. Dette kan eksemplifiseres ved lærer 1 sine refleksjoner;

«Det er noen tydelige føringer der, som elevene er klar over. Først og fremst er det viktig få frem at konsentrasjon og innsats må være der. Det er det jeg har prøvd og jobbet med i det

siste, å tydeliggjøre det i større grad, at konsentrasjon og innsats er viktig for å få noe ut av disse treningene. Er dette tilstede, så kommer resten naturlig med tålmodighet.» (L1)

Det er imidlertid motstridende hvordan elevene i de to treningsgruppene opplever struktur. Elevene i TG1 opplever tilsynelatende en tydeligere struktur. For det første opplever de at lærer 1 er en leder som har klare forventninger, er tydelig på grensesetting samt setter begrensninger, noe som formidles på en skikkelig måte uten å være for streng. Følgende ytring underbygger dette;

«Det er liksom som at de stiller klare forventninger til oss, da, som sagt, at det skal gjøres ordentlig og det syns jeg for så vidt bare er bra. Uten forventninger så blir det liksom ikke gjort ordentlig, da, det, det kan bli litt sløvt. Og han er veldig flink til å fortelle, forklare regler og litt sånt hvis vi gjennomgår noe nytt, så er han veldig klar og tydelig på det er lov og det er ikke lov, når han snakker så må vi være stille for å få med oss alle beskjedene og hvordan ... hvordan øvelser skal gjøres og sånn, så han setter liksom tydelige grenser kan du si uten å være streng og sier det på en skikkelig måte.» (TG1-J2)

Dette peker i retning av at lærer 1 utøver en tydelig struktur i denne delen av treningsarbeidet, basert på Reeve sine (2002) refleksjoner om at struktur blant annet handler om at de man har klare retningslinjer for hva som er ønskelig og ikke ønskelig atferd. I tillegg kan det virke som om elevene erfarer at eksempelvis grensesettingen formidles på en tydelig og anstendig måte, noe som gir forståelse av at det er viktig. Dermed opplever de grensesetting som utelukkende positivt. Dette støttes av Koestner og kolleger (1983) som fant at når informerende grensesetting kommuniseres, vil hverken autonomi eller kreativitet undergraves.

I TG2 er det bred enighet blant elevene om at det ved enkelte tilfeller er touchbegrensninger, men utover det er det vanskelig å si hva lærer 2 forventer, og hvilke krav som stilles på treningsfeltet. En av guttene forteller dette;

«Det er først og fremst touchbegrensninger, det er ikke noe mer enn det, så det er veldig lite begrensninger og sånn sette grenser og sånn. Jaa, sånn ellers så er det litt vanskelig å vite hvilke forventninger han har, da.» (TG2-G4)

Dette styrker tanken om at lærer 2 er delvis ustrukturert i denne delen av treningsarbeidet, da det for elevene kan fremstå som noe tilfeldig hva som forventes av dem. Ifølge Reeve (2002)

kan tilfeldigheter som dette oppleves som ustrukturert og forvirrende for elever, og han påpeker at elever ofte opplever det som en trygghet at læreren setter grenser. Det er interessant at lærer 2, som tilsynelatende stiller mindre tydelig krav enn lærer 1, likevel oppleves som mindre demokratisk. Dette underbygger antagelsene til Jang, Reeve og Deci (2010), Mageau og Vallerand (2003) samt Ntoumanis (2012) om at struktur og autonomistøtte fint kan kombineres, men at det er måten de to lederfasettene formidles på som er avgjørende for hvordan elever opplever det.

For det andre er det motstridende hvorvidt elevene i de to treningsgruppene opplever at lærerne har kjennskap til, og følger opp, elevenes målsettinger. Elevene i TG1 understreker at lærer 1 kjenner godt til deres mål gjennom treningsdagbok og muntlige samtaler, og at han følger dem nøye opp på treningsfeltet. Dette kan eksemplifiseres slik;

«(...) for eksempel nå har jeg fått tilbakemelding igjen fra læreren, om at jeg har nådd det målet mitt jeg satt meg i fjor, det med at jeg skal skjære inn, og det er veldig bra, at jeg har en god spilleforståelse og sånt, men at jeg også videre kan jobbe med mottak ... tror egentlig bare det var mottak.» (TG1-J1).

Dette vitner igjen om at lærer 1 utøver en tydelig struktur, da Connell og Wellborn (1991) presiserer at en strukturert leder gir klare betingelser, tydelig veiledning og betimelig, informerende feedback for å nå ønskelige mål. Det kan dermed tolkes som at lærer 1 utøver en tydelig struktur parallelt med autonomistøtte. Ifølge Skinner og Edge (2002) vil et strukturert miljø fremme kompetanse, men ikke nødvendigvis autonomi. Det er derfor nødvendig å kombinere struktur og autonomistøtte (Reeve, 2006; Ntoumanis, 2012). Det kan således tolkes som at lærer 1 tilrettelegger for at elevene kan få tilfredsstilt behovene for autonomi og kompetanse. Lærer 1 erkjenner imidlertid at de ikke har mål for hver økt, noe som har sammenheng med en langsiktig planlegging som bærer preg av å være litt tilfeldig;

«Vi har ikke mål for hver økt. Burde vært det, men er ikke det, nei. Og det henger litt sammen med måten øktene planlegges på, det er for liten grad av langsiktig planlegging, litt for tilfeldig.» (L1)

Det kan således tyde på at lærer 1 delvis erfarer struktur som utfordrende, ettersom mål for hver økt ikke formidles til elevene. Dette strider imot et velstrukturert miljø, noe som inneholder mål for hver økt, som følges opp med veiledning (Ntoumanis, 2012).

Flere av elevene i TG2 sier at lærer 2 enten ikke vet hva målet deres er eller at han ikke er nøye på å følge opp deres mål i forhold til andre elever i TG2. Illustrert på denne måten;

«Han snakker ikke alltid med meg om mine mål, men gjør sånn oftere med andre enn med meg.» (TG2-J4)

Dette strider tilsynelatende imot et velstrukturert miljø, noe som kjennetegnes av lærere som skaffer seg oversikt over elevenes mål og føler dem opp med tydelig veiledning (Grolnick & Ryan, 1989; Ntoumanis, 2012). Det kan dermed hevdes at lærer 2 utøver svakere struktur enn lærer 1 i denne delen av treningsarbeidet også, og tatt i betraktning av at særlig guttene synes å oppleve lærer 2 som kontrollerende, styrker det dermed tanken om at de ikke får tilfredsstillende behovene for autonomi og kompetanse. Uttalelsen til J4 om at lærer 2 gir noen elever mer oppmerksomhet, noe som ble sitert ovenfor, fører oss til neste lederelement; mellommenneskelig involvering.

Lærer 1 erkjenner at han kommer bedre overens med omtrent halvparten i TG1, for eksempel de han har i andre fag

«(...) det hender seg at du spør de du kjenner best. Så det er jo det som er litt av utfordringen, at jeg kjenner omtrent halvpart av dem fra andre fag, mens den andre halvparten litt for lite, og da snakker jeg enda mer en kjenner godt fra før, men prøver å nå alle på et vis.» (L1)

Fra elevenes perspektiv er det bred enighet om at de i TG1 har et svært godt og nært forhold til lærer 1. Dette inkluderer en oppfatning av at han er snill, omtenkssom, viser at han vil det beste for alle, bryr seg om privatpersonen så vel som fotballspilleren, samt at elevene verdsetter dialogen med han. For eksempel forteller en av dem dette;

«Jeg har et veldig godt forhold til han, og det synes jeg er veldig viktig. Vi kan snakke med han om alt og vi hører på han og han hører på oss, så det blir litt sånn gjensidig respekt. Jeg bor jo på hybel her, liksom, han følger jo litt opp på det også, spør om det går fint, ja, han er veldig tilstede sånn, og han har snakket med både mamma og pappa, alt sånn, liksom.» (TG1-J1)

Dette kan tyde på at elevene i TG1 har et svært godt forhold til lærer 1, noe Grolnick og Ryan (1989), Pelletier og kolleger (2002) samt Taylor og Ntoumanis (2007) refererer til som varm

mellommenneskelig involvering. Således er lærer 1 tilsynelatende sterk i sin mellommenneskelige involvering, ettersom han viser interesse for sine elever, er følelsesmessig tilgjengelig, vet mye om dem som helhetlig person, og at han viser at han bryr seg. Flere har funnet at en slik lederstil tilrettelegger for at tilhørighet dekkes (Cox & Williams, 2008; Cox et al., 2009; Taylor & Ntoumanis, 2007). En av elevene i TG1 sier imidlertid at den gode dialogen med lærer 1 skjer på hans initiativ. Det kan således bety at elevene i det foreliggende utvalget favner den halvparten som lærer 1 mener han kommer godt overens med, noe som kan forklares på bakgrunn av at han selv har plukket ut hvilke elever som skal delta. Det vil imidlertid ikke si at den halvparten han tilsynelatende ikke kommer godt overens med føler det på samme måte.

Lærer 2 mener at han har en god relasjon til alle, kommuniserer godt med de fleste samt at han opplever at elevene er trygge på å komme og prate med han på tomannshånd, og han uttrykker det på denne måten;

«Akkurat nå har jeg god relasjon til alle, så føler de kommer til meg hvis det er noe. Så har god kommunikasjon med de aller fleste, i de aller fleste periodene.» (L2)

«Jeg er like opptatt av å forstå privatpersonen som å forstå fotballspilleren, det er viktig, jeg er sånn sett veldig bevisst på det. Snakker med dem om utenomsportslige ting osv.» (L2)

Dette kan imidlertid virke noe motstridende til slik elevene i TG2 erfarer det. Guttene legger ikke skjul på at forholdet til lærer 2 kunne vært nærere. De ytrer ønske om at han til tider kunne vist litt større interesse knyttet til dem som personer, ikke bare i faget, men også utenfor selve treningsfeltet. Dette fordi det ville gjort at deres helhetlige opplevelse av faget ville vært tryggere, noe som kan illustreres ved følgende uttalelse;

«Jeg føler vel noen ganger at han ikke gir meg så mye oppmerksomhet, eller spør hvordan jeg har det, da, iallfall ikke på fritida, men selvfølgelig så snakker vi jo litt sammen. Men egentlig så skulle jeg ønske at han som sagt hadde tatt litt mer kontakt med meg, spurt meg litt hvordan jeg har det, ikke bare med skole, men andre ting også. Det hadde nok gjort at treningshverdagen hadde vært enda bedre, for det er jo viktig å ha et godt forhold til læreren din, liksom.» (TG2-G4)

Til tross for at det ikke nødvendigvis tyder på at guttene har et dårlig forhold til lærer 2, kan det hevdes at de har behov for en større følelsesmessig nærhet til lærer 2. Basert på lærer 2 sine egne uttalelser om at han et godt forhold til de fleste, kan det tenkes at han ikke bevisst distanserer seg fra elevene for å ha en klar og tydelig lærer-elev rolle. Det kan snarere tolkes som at lærer 2 enten ikke oppfatter at elevene ønsker at han i større grad skal involvere seg i deres liv, eller at han opplever at forholdet er så nært som er innenfor hans komfortsone. På grunnlag av guttenes opplevelser av forholdet til lærer 2, kan det tolkes i retning av at lærer 2 bevisst eller ubevisst utøver en svakere helhetlig mellommenneskelig involvering overfor guttene. Dette kan muligens henge sammen med at guttene ikke er helt tilfredse med at lærer 2 alene bestemmer fellesopplegget i motsetning til samtlige elever i TG1, da Bao og Lam (2008) samt Van Petegem og kolleger (2012) fant at elever som ikke hadde et nært forhold til sine lærere, fikk behovet for autonomi svekket når lærerne tok valget for dem. Dersom elevene derimot opplevde å ha et nært forhold til læreren syntes det ikke å være forskjell på elevenes autonomi uavhengig av om læreren tok valget for dem eller om de tok valget selv (Bao & Lam, 2008; Van Petegem et al., 2012). Det kan derfor hevdes at guttene opplever å få behovet for autonomi svekket med tanke på at lærer 2 styrer fellesopplegget på egenhånd, fordi guttene tilsynelatende ikke oppfatter å ha et nært forhold til lærer 2 og at de således ikke har tillit til han.

I kontrast til guttenes opplevelser, understreker jentene at lærer 2 viser interesse og spør hvordan de har det, for eksempel slik en av dem påpeker det;

«Jeg har et veldig godt forhold til læreren min. Han bryr seg veldig mye om alt, også utenfor fotball, og vi er ganske close, så jeg kan snakke med han om det meste, egentlig.» (TG2-J3)

Det synes dermed som at jentene opplever at lærer 2 viser interesse og er følelsesmessig tilgjengelig, noe som styrker tanken om at han utøver varm mellommenneskelig involvering overfor jentene i dette utvalget. Det fremkommer imidlertid forskjeller også blant jentene. En av dem opplever å ha et veldig nært forhold til lærer 2, mens den andre jenta på sin side uttrykker å ikke ha mer enn et greit forhold til han. Sistnevnte begrunner dette med at lærer 2 i enkelte tilfeller distanserer seg mer enn nødvendig, og at hun opplever at han til tider vier noen elever mer oppmerksomhet enn henne. Dette støttes av guttene, som også sitter igjen med en følelse av at lærer 2 ikke alltid likestiller samtlige elever, men at det hender at han prater litt ekstra med noen elever. En av guttene sier dette;

«Jeg føler kanskje at han liker noen ekstra godt, eller noen han har ekstra troen på kan du si, eller, jeg vet ikke. Jeg føler iallfall ikke at jeg blir sett like mye, eller at han spør meg om hvordan jeg har det like mye som de to-tre som skiller seg ut. Men det er jo ikke sånn hele tiden, han prater jo med alle og tuller og sånn, føler jeg, da, men skjønner ikke helt hvorfor han prater mer med X, eller gir han mer oppmerksomhet enn meg, liksom. Det er to-tre personer han går til. Det er de samme hver gang. Tror han liker de best, har mest troen på dem, liksom.» (TG2-G3).

Dette kan tolkes som at flere av informantene oppfatter at de delvis blir tilsidesatt, og at de i perioder opplever en følelse av å stå i skyggen av enkelte klassekamerater. Det kan i så måte tolkes i retning av at lærer 2 tilsynelatende bedriver en form for favorisering, der noen elever i enkelte tilfeller synes å bli vektlagt, verdsatt eller at han ser et større potensial i noen av elevene enn andre. Jenta som opplever at hun har et veldig nært forhold til lærer 2 opplever selv å være en av favorittene; *«iallfall blant jentene.»* (TG2-J3). Dette styrker tanken om at lærer 2 utøver er svakere, helhetlige mellommenneskelige involvering i form av en bevisst eller ubevisst favorisering av noen få i TG2. Ifølge Reeve (2009) samt Reeve, Deci og Ryan (2004) vil en svak mellommenneskelig involvering øke sannsynligheten for å ikke trives i en skolesetting. Det har imidlertid ikke vært mulig å oppdrive forskning som ser på favorisering i lys av SDT.

4.2 Mål i sammenheng med kompetanse og tilhørighet

Wormnes og Manger (2005) understreker viktigheten av å sette seg mål, og deretter nå dem, fordi det vil ha betydningen for motivasjonen. I henhold til GCT skilles det mellom indre og ytre mål (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2007). Hvorvidt en verdsetter og oppnår det ene eller andre målet vil ha betydning for behovstilfredsstillelse, selvbestemt motivasjon, samt trivsel (Deci & Ryan, 2000; Gunnell et al., 2014; Vansteenkiste et al., 2004).

4.2.1 Mål

En fellesnevner blant elevene på tvers av treningsgruppene er at samtlige knytter det å bli så god som mulig, nå sitt fulle potensial, utvikle seg så godt det lar seg gjøre, samt se hvor langt de kan komme til sine generelle målsettinger. Dette kan eksemplifiseres ved følgende uttalelse;

«Bli best mulig, jeg vil bli så god jeg kan, altså den beste versjonen av meg selv. Så jeg vil bare utvikle potensialet mitt.» (TG1-G1)

I den forbindelse er det flere som sier at treningsfeltet er en viktig arena for å kunne nå sine målsettinger, fordi det er flere faktorer i toppidrettsfaget som gjør at de kan utvikle seg som fotballspillere. Slik presiserer en av jentene det når hun forklarer om viktigheten av toppidrettsfaget;

«(...) så her har jeg veldig gode muligheter til å bli en bedre fotballspiller, fordi jeg får gode tilbakemeldinger som jeg tar til meg og lærer av, jobber med tekniske ting som jeg og læreren min synes jeg trenger å bli bedre på for å bli en bedre fotballspiller, tørre å prøve, tørre å utfordre meg selv på områder jeg kanskje ikke har turt å utfordre meg på før. Ikke minst har nivået blitt mye bedre nå.» (TG1-G1)

Med tanke på at elevene ønsker å bli så gode som mulig, og nå sitt fulle potensial gjennom tilsynelatende hardt arbeid på treningsfeltet, kan det tyde på at elevene baserer mye av sin idrettsdeltakelse på indre mål. Dette fordi Deci og Ryan (2000) samt Kasser og Ryan (1996) er tydelige på at selvutvikling og personlig vekst kan klassifiseres som indre mål. Det kan bety at elevene ønsker å bli bedre for den indre gleden ved å kunne se fremgang og utvikling, i ren utfoldelse ved spontan atferd. Dette strider delvis imot Skjelten (2016) som fant at breddeidrettsutøvere ikke knytter det å bli bedre til sine mål, noe derimot toppidrettsutøvere gjør. Toppidrettsutøverens mål om å bli bedre kan imidlertid relateres til et ytre mål, ettersom de jobber mot å bli bedre enn andre (Skjelten, 2016; Vansteenkiste et al., 2006). Dermed tyder Skjelten (2016) sin forskning på at toppidrettsutøvere har et ytre mål om å bli bedre enn andre, hvorimot de foreliggende funnene tyder på at breddeidrettsutøvere har et indre mål i form av å bli den beste av seg selv. Dette er i tråd med Ryan og Deci (2007) som viser til at breddeidrettsutøvere ofte innehar indre mål for sin idrettsdeltakelse, i motsetning til toppidrettsutøvere som i større grad baserer sin idrettsdeltakelse på ytre mål. Dette fordi toppidrettsutøverne har fotballen som sitt levebrød, og de er derfor avhengige av eksempelvis materielle goder (Ryan & Deci, 2007; Treasure et al., 2007).

Flere av elevene på tvers av treningsgruppene uttrykker at det er et mål i seg selv å komme godt overens med de andre i treningsgruppa fordi det er viktig for deres trivsel, noe som var spesielt viktig når de var ferske i gruppen, men som imidlertid fortsatt er et viktig mål for dem. En av jentene uttaler følgende;

«Det skal ikke være sånn at du skal grue deg liksom til treningene her, men at du liksom skal glede deg til hver økt med å ha det artig med venner og kompiser og sånn der, da, det er jo viktig for å trives og at det skal være vits å holde på med dette her så vil du jo komme godt overens med flest mulig, så det er jo absolutt et mål sånn. Det er viktig nå, men det var iallfall viktig når jeg var ny her og ikke kjente så mange.» (TG2-J3)

Det kan derfor tilsynelatende virke som om flere av guttene og jentene baserer deler av sin idrettsdeltakelse på sosial interaksjon, ettersom de opplever tilknytning til de andre i treningsgruppa som viktig mål for deres helhetlige opplevelse på treningsfeltet. Dette styrker tanken om at de også her innehar et indre mål, noe som støttes av Kasser og Ryan (1993, 1996), da de i sine undersøkelser fant at nære relasjoner til andre mennesker, med andre ord sterk tilhørighet, er et indre mål.

En av elevene sier at hun har et ønske om å bli så god som mulig, men at dette inkluderer et mål om å kunne spille på landslaget; *«Jeg vil nå langt, jeg vil definitivt på landslaget.» (TG2-J3)*. Ved første øyekast kan dette målet tolkes som et ytre mål, der blant annet berømmelse vil følge med i denne pakken, da Ryan og Deci (2007) skriver at det å strebe etter berømmelse er et ytre mål. På oppfølgingsspørsmål om hvorfor dette er målet hennes, svarer hun imidlertid slik;

«Nei, det er bare sånn spille mot andre land, se hvordan det ... se hvordan andre land spiller, for eksempel hvordan Spania, Tyskland spiller, og se hvordan deres spillemønster er, og det er jo veldig mye ny læring i å se de beste utøverne i verden. Det hadde vært sykt spennende og ikke minst interessant, da!» (TG2-J3)

Det kan virke som hun knytter interesse og spenning til å spille på et så høyt nivå som mulig med tanke på at det gir god lærdom å ta med seg videre i fotballkarrieren. Det kan i så måte tenkes at hun verdsetter et indre mål, da Vallerand (2000) skriver at interesse i sammenheng med å lære nye momenter i en aktivitet kan kobles til indre motivasjon for læring. I tillegg til at målet er nært relatert selvutvikling og fysisk vekst, noe som favner et indre mål (Kasser & Ryan, 1996; Deci & Ryan, 2000).

Det at elevene innehar indre mål for sin idrettsdeltakelse er funnet å tilrettelegge for at trivsel og selvbestemt motivasjon kan utvikles gjennom tilfredsstillelse av behovene. Ytre mål er

derimot funnet å være urelatert eller snarere problematisk for behovstilfredsstillelse, noe som igjen undergraver selvbestemte motivasjon og trivsel (Ryan & Deci, 2017; Kasser, 2002; Vansteenkiste et al., 2004). Det foreligger ikke funn som tyder på at elevene innehar ytre mål på treningsfeltet. Dette støttes av Frederick og Ryan (1993) som fant at de som utøver idrett i stor grad baserer sin idrettsdeltakelse på indre mål, mens de som bedriver trening er derimot mer opptatt av mål av ytre karakter.

Til tross for at elevene tilsynelatende verdsetter indre mål for sin idrettsdeltakelse, presiserer Ryan og Deci (2017) at det ikke bare er innholdet i målene som er knyttet til behovstilfredsstillelse, motivasjon samt trivsel, men de understreker at indre måloppnåelse er vel så viktig. Med tanke på at målene til elevene kan knyttes til utvikling og sosial tilknytning, styrker det tanken om at målene er direkte knyttet til kompetanse og tilhørighet, og at det er spesielt viktige for elevene å oppfylle disse.

4.2.2 Kompetanse

Feltz (1988) forfekter at kompetanse spiller en fremtredende rolle for å kunne engasjere seg i enhver form for fysisk aktivitet. Det fremkommer av datamaterialet at flere av elevene på tvers av treningsgruppene oppfatter seg selv som gode fotballspillere, og at det av den grunn falt det seg naturlig å velge toppidrett fotball. Eksempelvis sier en av dem som følgende:

«En av grunnene til at jeg valgte toppidrett fotball var jo fordi jeg var god i det, så da visste jeg litt at jeg kom til å få det til. Det var viktig når jeg skulle velge, gjorde det lettere å velge da, liksom, visste jo at det var noe jeg kunne og var god til.» (TG2-G4)

Det kan bety at opplevelsen av å være dyktige fotballspillere var en viktig forutsetning for valg av skoleretning. Dette er nært relatert tilfredsstillelse av det grunnleggende psykologiske behovet for kompetanse, noe som dekkes når en erfarer å være effektiv i møte med miljøet (Deci & Ryan, 1991). I så måte kan det tenkes at elevene erfarte at kompetanse ga en trygghetsfølelse og iver til å begynne på toppidrettsfaget fotball, fordi de så en mulighet til å oppsøke et miljø hvor de kunne ha innflytelse med sine styrker. Dette støttes av Deci og Vansteenkiste (2004) som viser til at mennesker gjennom livet ønsker å engasjere seg i domener på bakgrunn av et iboende ønske om å oppleve mestring, og i så måte oppleve sine evner som tilstrekkelige.

På tvers av treningsgruppene er det bred enighet om at erfaringen av å mestre det fotballfaglige på treningsfeltet er svært viktig for deres helhetlige opplevelse gjennom dagen. For eksempel knytter de stor glede og inspirasjon til følelsen av å gjennomføre en økt de er fornøyd med. Flere uttrykker at det er den optimale opplevelsen, noe som de etterstreber å erfare, illustrert slik;

«Følelsen av å ha gjennomført en trening du er fornøyd med er jo drivkraften, da. Det er jo følelsen du prøver å få hele tiden, altså mestringen. Det er jo den beste følelsen som finnes, ja, enormt rush. Det redder resten av dagen. Får du det bra til på treningsfeltet, så kan du klare alt.» (TG1-J2)

Basert på uttalelsene til elevene er det nærliggende å anta at elevene jobber mot å oppleve mestring, noe som knyttes til behovet for kompetanse (Deci & Møller, 2005; Deci & Vansteenkiste, 2004; Ryan, 1995). Flere har vist at kompetanse er det viktigste behovet (Ntoumanis, 2001; Reinboth et al., 2004; Vlachopoulos & Michailidou, 2006). Dette kan forklare hvorfor det er bred enighet blant elevene om at denne delen av treningsarbeidet oppleves som svært viktig for dem. Blant annet knytter flere av elevene mestringsfølelsen til trivsel og selvtillit. Eksemplifisert ved denne ytringen;

«(...) så jeg vil si å mestre, hvordan det føles, ja, at jeg får bedre selvtillit. Du får en slags «confident», så du på en måte tviler ikke på deg selv. Så er det jo veldig motiverende, og du trives mye bedre også.» (TG1-J1)

Dette styrker tanken om at kompetanse er viktig for at elevene skal erfare positive utfall, som trivsel og selvtillit. Ifølge Reinboth og kolleger (2004) er kompetanse nødvendig for at unge, lovende fotballspillere skal oppleve trivsel, mens Ryan og Deci (2002) peker på kompetanse som nært knyttet til følelsen av selvtillit. Det kan således tyde på at det å bestrebe følelsen av å mestre er en sentral del av idrettsopplevelsen på treningsfeltet. Når det gjelder hvordan mestring oppnås på treningsfeltet, foreligger det imidlertid kjønnsforskjeller. Guttene på tvers av treningsgruppene sier at de bevisst fokuserer på å utkonkurrere lagkompiser de anser som bedre enn seg selv, som å drible dem, ta fra dem ball eller å fysisk slå dem i dueller. De beskriver det som tøffe tak på treningsfeltet, men at de tidvis opplever å utligne nivået til de antatt bedre, noe som oppleves som svært kompetansebekreftende. Jentene knytter derimot mestringsfølelse til å klare læringsmomenter de har trent på over lengre tid. Eksempelvis å klare en øvelse på treningsfeltet som er utfordrende, oppnå mestring gjennom å klare en finte

de har øvd lenge på, eller å klare delmål de har satt seg i toppidretten. Guttene og jentenes beskrivelser av hva som er viktig for å føle mestring kan illustreres slik;

«Har du for eksempel hørt om X? Han er på landslaget og sånn, så det blir jo veldig sånn at jeg vil klare å «ta» han på en måte, eller hva jeg skal si. Jeg vil vise at jeg kan like bra som han, eller at jeg er på det nivået også, da, selv om han er en del bedre, liksom. Men selv om han er bedre, så hender det at jeg klarer å ta han både med og uten ball, og når jeg får til det, så føler jeg meg jo veldig god, selv om det kan gå en kule varmt og mye trøkk. Det er skikkelig mestring det.» (TG1-G1)

«Det er jo det å få til ting jeg har øvd lenge på, det gir jo veldig mestringsfølelse (ler). Og så merke forbedring og utvikling på punkter man kanskje ikke har vært så god på før. Sånn som å klare 1 touch med flyt, eller tidlig orientering, som har vært delmål i det siste.» (TG1-J2)

Dette synes å gjenspeile funnene med tanke på fokus i konkurranse, der jentene tilsynelatende helst fokuserte på gjennomføring og utvikling, hvorimot guttene er mest opptatt av å vinne og dermed utkonkurrere andre. En fellesnevner er imidlertid at både guttene og jentene knytter mestring til noe de har utfordret seg selv på, og som de klarer å oppnå med full innsats og høyt engasjement. En av jentene setter ord på nettopp dette;

«(...) man må ha det litt vanskelig, fordi man kan ikke alltid ha det godt og være i komfortsonen, liksom. Så det er viktig at det er utfordrende, så man har noe å strekke seg etter.» (TG2-J3)

Det kan bety at utfordringer er nødvendig for at elevene skal få dekket behovet for kompetanse, noe som er i tråd med Deci (1975) samt Deci og Ryan (1985a), da de skriver at kompetanse vanskelig kan tilfredsstilles så fremt atferden ikke er optimalt utfordrende. Ifølge Ryan og Deci (2017) vil ikke opplevelsen av suksess i å mestre en oppgave være nok til å oppnå vitalitet og begeistring dersom oppgaven ikke krever innsats. På spørsmål om det er noe som er kjedelig og/eller uinteressant på treningsfeltet, knytter elevene sine beskrivelser til nettopp om det er utfordrende eller ikke. Det er imidlertid kjønnsforskjeller også i denne delen av treningsarbeidet på tvers av treningsgruppene. Jentene opplever kjedsomhet og mindre interesse når opplegget er for vanskelig; *«Mister jo interessen hvis det er for vanskelig.» (TG2-J3)*. Guttene relaterer det snarere til for lite utfordringer; *«Det er kjedelig hvis det er for dårlig nivå.» (TG2-G1)*. Det kan således tolkes i retning av at både guttene og jentene faller utenfor det Deci

(1975) samt Deci og Ryan (1985a) refererer til som optimale utfordringer når de kjeder seg på treningsfeltet. Med andre ord kan det hevdes at de ikke opplever treningsfeltet som interessant og spennende så fremt vanskelighetsgraden ikke er like utenfor det foreliggende nivået (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985a). For øvrig er det generelt sett forskjell på hvorvidt guttene og jentene opplever fellesopplegget som tilrettelagt deres ferdighetsnivå.

Differensiering er tidligere blitt nevnt med henblikk på anerkjennelse av elevenes negative følelser og opplevelser i toppidrettsfaget. Tematikken fremkommer imidlertid som svært sentralt i forbindelse med nivåforskjeller i treningsgruppene, og utfordringer knyttet til at toppidrettsfaget skal oppleves som optimalt utfordrende for alle elevene. Dette synes å være et særdeles krevende terreng, grunnet de store nivåforskjellene som det fortelles om i de to treningsgruppene. Begge lærerne peker særlig på problematikken med å tilrettelegge for de beste og de svakeste i treningsgruppene. Dette kan eksemplifiseres ved følgende ytring;

«Dessverre opplever vi nok at treningsopplegget ikke helt treffer de beste og heller ikke de svakeste ferdighetsmessig. Det har kanskje blitt bedre, men er ikke bra nok, nei.» (L1)

Hvorvidt elevene selv opplever ferdighetsnivået på treningsfeltet som optimalt utfordrende synes å variere. Guttene på tvers av treningsgruppene enes på den ene siden om at nivået generelt er for lavt, noe som tilsynelatende har negative konsekvenser for deres engasjement. Dette kan eksemplifiseres ved følgende sitat;

«Du får jo liksom ikke store utfordringer de fleste øktene, da. For det ... det er en jo en ærlig sak å si at jentene er et lite nivå lavere enn guttene, og da, liksom, mange jenter er gode, men det er mange som har noen hakk å gå på i forhold til oss guttene, og jeg føler at vi guttene har mindre utbytte enn jentene, da, for å si det sånn, å spille med dem. Du kan trygt si at det er umotiverende.» (TG2-G3)

Til tross for at elevene presiserer at fotballtreningene i toppidrettsfaget bør være passe utfordrende for å oppleve mestringsfølelse og utvikling, kan det imidlertid tyde på at de opplever treningene som for lite krevende. Med grunnlag i guttenes refleksjoner er det tilsynelatende for dårlig nivå på enkelte av øktene, og dermed oppleves det som for lett. Deci og Ryan (2008) hevder at dersom konteksten ikke oppfattes som optimalt utfordrende vil det bidra til redusert trivsel, og kjedsomhet kan forventes å oppstå (Deci & Ryan, 1985a). Det kan således virke som om guttene til tider ikke opplever det nødvendige utbyttet som trengs for å

ta steget videre som fotballspillere. Opplevelse av kompetanse vil med størst sannsynlighet ikke dekkes dersom kapasiteten ikke kontinuerlig utfordres (Deci, 1975; Ryan, 1993). Det kan imidlertid tyde på forskjeller mellom guttene i TG1 og TG2. Som nevnt tidligere har guttene i TG1 hatt mulighet til å påvirke fellesopplegget ved å få gjennomslag for en tydeligere differensiering, noe som knyttes til autonomi. Det kan dessuten hevdes å spille en vesentlig rolle for guttenes opplevelse av kompetanse. Dette fordi guttene beskriver nivået som mer treffende enn noen gang etter aksjonen, noe som kan eksemplifiseres ved følgende ytring;

«Økta etterpå var den beste på lenge, mye bedre trøkk, bedre nivå. Jeg synes rett og slett det var mye bedre, liksom. Rett og slett mer motiverende når lærerne valgte å dele inn gruppa etter nivå, da.» (TG2-G3)

Det kan tolkes i retning av at guttene i TG1 i større grad fikk dekket opp behovet for kompetanse etter differensieringen, fordi de tilsynelatende opplever nivået som mer optimalt utfordrende, noe som er en forutsetning for å erfare mestring, spontan glede og interesse (Pelletier et al., 1995) på treningsfeltet. Guttene i TG2 er imidlertid enige om at det er for lite differensiering, som munner ut i at nivået blir for dårlig, eksemplifisert slik;

«Neei, det er ikke så utfordrende, det er litt bob, bob. Det er jo fordi at nivået er så splitta på selve treningsgruppa som vi er nå. Det burde vært litt mer differensiering etter nivå og kanskje kjønn også.» (TG2-G3)

Det kan bety at de ikke får tilfredsstillt behovet for kompetanse tilstrekkelig i denne delen av treningsarbeidet, og at de av den grunn ønsker en tydeligere differensiering.

Guttenes opplevelser av ferdighetsnivået synes å stride imot flere av jentenes opplevelse av situasjonen på tvers av treningsgruppene, da den rådende oppfatningen er at nivået er passe utfordrende ut ifra deres ferdighetsnivå. En av jentene uttrykker det slik;

«Nei, jeg synes ikke det er for vanskelig å spille med guttene, for jeg ... jeg føler at jeg har begynt å hale innpå litt nå, så jeg klarer å henge med. Det var litt på starten, så var det sånn, jeg var litt redd siden de er større og sånn, men jeg tror jeg har satt meg i respekt til dem, da. Så det er jo bare å være like hard tilbake selv om du er jente, liksom. Det går veldig bra.» (TG2-J3)

Det er interessant at det synes å være så store uenigheter mellom jentene og guttene hvorvidt det er utfordrende nok å spille med det motsatte kjønn. Jentene opplever tilsynelatende øktene som optimalt utfordrende. Det kan således tyde på at jentene tilfredsstiller behovet for kompetanse i større grad enn flere av guttene, særlig guttene i TG2. Dette kan underbygges i Deci (1975) samt Flavells (1977) refleksjoner som understreker at behovet for kompetanse er assosiert med at individer søker og erobrer utfordringer som er optimalt for deres kapasitet, og at ervervelse av kompetanse resulterer fra interaksjon med stimulus som er utfordrende. Dersom individer har mulighet til å velge oppgave, vil de velge en som er akkurat utenfor deres nåværende nivå av kompetanse, noe som forutsetter at belønning ikke står på spill, for da velger de enklere arbeidsoppgaver (Danner & Lonky, 1981). Det er således nødvendig at elevene dessuten erfarer en viss grad av selvbestemmelse i treningsarbeidet, for å dekke behovet for kompetanse. For eksempel opplever guttene i TG2 fellesopplegget som for lite utfordrende, og søker samtidig muligheten til valgfrihet for å oppleve større utfordringer, som kan sies å ligge i deres natur for å tilfredsstille behovet for kompetanse (Ryan & Deci, 2017). Dette underbygger resonnetet til Deci og Ryan (1985a) om at autonomi og kompetanse er særdeles nært knyttet, men at de velger å skille begrepene for ordens skyld. Dette er også gjort i den foreliggende oppgaven.

Til tross for at de fleste jentene generelt sett opplever treningshverdagen som passe utfordrende, uttrykker en av dem at det å spille med guttene skaper en treningsarena som kan oppleves som for krevende;

«Jaa, det kan bli for vanskelig å spille med guttene. De er jo fysisk mye bedre, spesielt de eldste guttene er mye bedre ... og ... det er ikke sånn at de akkurat tar hensyn. Det er ikke så artig, nei, føler ikke jeg klarer å henge med alltid.» (TG2-J4)

Deci og Ryan (1985a) tydeliggjør at en aktivitet som er for krevende for kapasiteten, forårsaker at behovet for kompetanse neglisjeres, noe som kan medføre bekymring eller angst. Dette styrker tanken om at differensiering er et viktig aspekt i en idrettskontekst som denne, der nivåforskjellen synes å være forholdsvis spredt. Det kommer ikke frem gjennom intervjuene at de negative konsekvensene Deci og Ryan (1985a) viser til er gjeldende i det foreliggende utvalget. Det kan imidlertid tenkes at dersom en erfarer miljøet som for utfordrende for hyppig over lengre tid, kan for eksempel mistriksel følge. Dette underbygges av Adie og kolleger (2008), Bartholomew og kolleger (2011) samt Lonsdale og kolleger (2009) som fant at dersom miljøet er for overveldende over tid kan mistriksel, bekymring eller

angst utvikles. Generelt sett tyder det likevel på motstridende opplevelser på tvers av kjønnene, ettersom guttene erfarer nivået som for lavt, hvorimot jentene erfarer treningshverdagen som optimalt utfordrende. Det kan i så måte hevdes at optimal differensiering i en treningsgruppe med stort nivåsprik derfor synes å være en utfordrende oppgave, uavhengig av erfaring og hvor lang fartstid toppidrettslærerne har i toppidrettsfaget fotball. Dette støttes av Bachmann og Haug (2006) som påpeker at selv om tilpasset opplæring, noe som er nært knyttet til differensiering, har vært et fremtredende fokus jamfør læreplanen gjennom flere tiår, blir det ikke godt nok tilrettelagt.

4.2.3 Tilhørighet

Ifølge Ryan og Deci (2017) er det mer sannsynlig at indre motivasjon er mest robust i kontekster der tilhørighet tilfredsstilles. Med andre ord en atmosfære som tillater en viss grad av opplevd nærhet og tilknytning til mennesker rundt seg. Det foreligger funn som tyder på at det å ha en god relasjon til de andre i treningsgruppa, og således være en del av en trygg gruppe, oppleves som svært viktig for elevenes motivasjon, trivsel og for å unngå mistrivsel. For eksempel sier en av elevene dette;

«Det er viktig å komme godt overens med de andre i treningsgruppa, da, i forhold til trivsel og motivasjon og alt, egentlig, man bør komme godt overens med de man omgås med, for å få til ting. Så jeg opplever ikke noe sånn mistrivsel i toppidrettsfaget nå, fordi det er et såpass bra miljø her, så da går det egentlig veldig bra, og det er veldig viktig for at jeg skal ha det bra i toppidrettsfaget. Du møter jo folk på en helt annen måte enn i klasserommet så, ja, vi blir mer spleisa her, liksom.» (TG2-J3)

Helhetlig sett synes tilhørighet å være et svært avgjørende aspekt for elevenes opplevelser på treningsfeltet. Dette samsvarer med en del tidligere forskning som har funnet at selvbestemt motivasjon (Amorose & Anderson-Butcher, 2007, 2015; Frodi et al., 1985; Ryan & La Guardia, 2000; Klassen et al., 2012) samt trivsel (Frodi et al., 1985; Ryan & La Guardia, 2000; Klassen et al., 2012) vil forbedres og vedlikeholdes i kontekster som er karakterisert av trygg tilhørighet. Det kommer imidlertid frem at guttene i TG2 ikke opplever tilhørighet i toppidrettsfaget som relevant for deres idrettsdeltakelse. En av dem uttrykker det på følgende måte;

«Men uansett om jeg ikke har ... om jeg hadde stått alene, så tror jeg at jeg hadde hatt den samme motivasjonen til å komme på trening og ville blitt bedre. Så det med venner her i toppidrett er ikke så viktig for meg, egentlig.» (TG2-G3)

Dette peker i retning av at guttene i TG2 delvis erfarer behovet for tilhørighet som mindre viktig for deres motivasjon, til tross for at Sheldon (2012) er tydelig på at mindre god motivasjon kan forekomme dersom ett eller flere behov ikke tilfredsstilles. Det kan imidlertid hevdes at det foreliggende funnet til en viss grad underbygges av Deci og Ryan (1991), som foreslår at tilhørighet spiller en mindre viktig rolle for å utvikle indre motivasjon og trivsel i forhold til autonomi og kompetanse. Dette får delvis støtte i internasjonal forskning på elev-utøvere i den videregående skolen (Isoard-Gauthier et al., 2012; Kipp & Amorose, 2009), som fant at tilhørighet ikke har en signifikant sammenheng med selvbestemte motivasjon. Det kan være flere grunner til at guttene i TG2 ikke opplever tilhørighet som like viktig på treningsfeltet sammenlignet med det øvrige utvalget. For det første, som tidligere nevnt, utøver lærer 2 en mindre helhetlig mellommenneskelig involvering, særlig overfor guttene. Losier og Vallerand (1999) samt Mageau og Vallerand (2003) hevder at lærer-elev-relasjonen er den viktigste sosiale faktoren i idrett, og Cox og kolleger (2009) fant at forholdet til læreren var den viktigste faktoren for å oppleve tilhørighet, noe som er funnet å ha en mer fremtredende faktor for guttenes engasjement enn jentenes (Furrer & Skinner, 2003). Basert på at guttene tilsynelatende utsettes for en delvis svak mellommenneskelig involvering, kan det bety at de i mindre grad opplever tilhørighet som viktig på treningsfeltet. For det andre kan det tenkes at behovet for tilhørighet tilfredsstilles også på treningsfeltet, ettersom guttene forteller at de har venner der, og at det kan tenkes at de muligens ville uttrykt seg annerledes dersom tilhørighet ikke ble tilfredsstillt. Eksempelvis uttrykker noen av elevene på tvers av treningsgruppene at opplevelsen av å være skadet i toppidrettsfaget er en stor omveltning med henblikk på den sosiale delen. Dette fordi de naturlig fjernes fra fellesskapet, noe som gir «en vet ikke hvor bra en har det, før en har mistet det»-opplevelse. Dette kan eksemplifiseres ved følgende uttalelse;

«Altså, jeg mistrives de gangene jeg er skadet ... ikke det at jeg ikke liker meg her, men det at jeg er skada og ikke får spille med vennene mine, og jeg ikke får bidra, jeg må være på styrkerommet og ta det rolig, liksom. Det ... da føler jeg meg uvelkommen her, egentlig. Da føler jeg at jeg ikke er en del av klassen, og jeg tenkte ikke sånn før jeg ble skadet, liksom.» (TG1-G1)

Dette står i kontrast til guttene i TG2. Det kan bety at guttene som forfekter at manglende sosial interaksjon ikke er negativt for deres idrettsopplevelse, likevel får dekket behovet for tilhørighet. Dette underbygges i datamaterialet, da det kommer frem at de ikke har vært skadet i løpet av sin tid på toppidrettsfaget fotball, samt at de opplever å ha venner på treningsfeltet. Dette kan eksemplifiseres på følgende måte; «(...) så mange av mine beste venner går her.» (TG2-G4). «Jeg har alltid vært skadefri her.» (TG2-G3). De har i så måte ikke opplevd en skadesituasjon, der ensomhet med egentreningsopplegg fraskilt de andre medspillerne kan være en konsekvens. Til tross for at tilhørighet antas å være mindre viktig enn de to andre behovene (Deci & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000a), er Koestner og Losier (2002) samt Ntoumanis (2012) tydelig på at tilhørighet er viktig i idretter som ikke utøves i isolasjon. Dette har overføringsverdi til denne oppgaven, som omhandler fotball der samarbeid er en sentral del av idretten. Dersom elever ikke får tilfredsstilt behovet for tilhørighet i en sosial setting som for eksempel i en skolesammenheng, kan det bidra til følelsen av usikkerhet og ensomhet (Reeve & Jang, 2006), noe som kan føre til mistriivsel (Deci & Ryan, 1985a). Det kan derfor tenkes at guttene likevel trenger å oppleve en viss grad av tilhørighet på treningsfeltet. Ryan og Deci (2017) uttrykker enighet og skriver at samtlige behov har en funksjonell påvirkning uavhengig av om en verdsetter eller spesifikt søker behovet.

Det kommer frem gjennom intervjuene at de fleste jentene erfarte toppidrettsfaget som utrygt og vanskelig i starten med tanke på at de ikke hadde den gode relasjonen til de andre i treningsgruppa. Samtlige er imidlertid enige om at deres idrettsopplevelse er mye bedre på nåværende tidspunkt, fordi de opplever en større trygghet til medelevene i forhold til førsteåret. Denne usikkerheten i starten er det ingen av guttene som nevner. I tillegg knytter de fleste av guttene tilhørighet til «kødding», og det å kunne slenge litt med leppa til de andre kompisene som viktig for at miljøet skal oppleves som bra snarere enn tryggheten som jentene beskriver. Dette kan eksemplifiseres ved henholdsvis følgende ytringer;

«I starten når jeg kom så kjente jeg ikke så mange og det var litt sånn at jeg følte meg litt sånn, ikke aleine, men jeg hadde liksom ikke så mange å gå til og jeg trivdes ikke like godt som jeg gjør nå. Men etter hvert som jeg kom inn i gruppa og sånt og kjente meg mer trygg på folkene, så ble det mye bedre på prestasjoner og motivasjon og alt, ikke sant, det henger jo sammen.» (TG1-J1)

«Jo, jeg synes vi ... vi er en veldig bra gjeng på fotballen på skolen her, og vi har det artig sammen og vi kødder med hverandre, kan slenge litt meldinger til hverandre hvis man f. eks.

blir tatt luka på og, ja, det er en kompisgjeng egentlig, som er nede i X-hallen og trener sammen.» (TG1-G1)

Det kan synes som at flere av jentene og guttene til en viss grad verdsetter tilhørighet på ulikt grunnlag. Så til tross for at det kan virke som om elevene får tilfredsstilt behovet for tilhørighet med klassekameratene, gjenspeiler ikke kjønnsforskjellene hvorvidt behovet er dekket opp, men heller hva som skal til for at det skal dekkes. Det kan med andre ord tyde på at behovet for tilhørighet ikke bare er knyttet til trygghet i miljøet, men at også andre aspekter har betydning for at tilhørighet skal kunne blomstre. Dette reflekterer styrken i en kvalitativ tilnærming med tanke på å kunne belyse nyanseforskjeller, noe som er særegent med en kvalitativ oppgave (Dalen, 2011; Johannessen et al., 2016; Malterud, 2017; Tjora, 2017) som denne. Det kan forklare hvorfor denne studien delvis strider imot noe av den kvantitative idrettsforskningen som ikke har funnet at tilhørighet er viktig for å basere sin idrettsdeltakelse på selvbestemt motivasjon (Gonzalez-Cutre & Alvaro, 2012; Vlachopoulos & Michailidou, 2006; Isoard-Gauthier et al., 2012; Kipp & Amorose, 2009). Det foreliggende funnet støttes imidlertid av norsk forskning som har intervjuet breddeidrettsutøvere og elever om grunnleggende behov og motivasjon, i tillegg til å benytte spørreskjemaer. Nærmere spesifisert fant Skjelten (2016) at tilhørighet er spesielt viktig for breddeidrettsutøvere. Videre konkluderer Martinsen (2016) med at tilhørighet er det viktigste behovet i toppidrettsfaget svømming i den videregående skolen.

4.3 Elevenes motivasjon

Ifølge Standage og Ryan (2012) vil typer motivasjon en innehar ha betydning for hvorvidt engasjementet er av kvalitet eller kvantitet. Med andre ord er selvbestemt motivasjon assosiert med adaptive konsekvenser, som trivsel, positiv selvoppfattelse, samt sterkere mental helse, hvorimot kontrollert motivasjon ofte har en nær sammenheng med maladaptive konsekvenser, som mistrivsel, angst og utbrenthet (Deci & Ryan, 2008; Pelletier et al., 1995; Markland, 1999; Mullan & Markland, 1997).

4.3.1 Lærernes syn på elevenes motivasjon

Det kommer frem av datamaterialet at begge lærerne opplever det som en utfordring at noen av elevene møter til timene fordi de utelukkende synes det er artig å spille fotball, uten et videre mål om å utvikle seg som fotballspillere. En av dem uttrykker det slik;

«Vi har en del elever som ikke har den store motivasjonen til å være her. De vil bare spille fotball fordi fotballen er artig. Det er en utfordring for oss som skal utvikle fotballspillere.»
(L2)

Dette kan tolkes som at begge lærerne bedømmer elevenes motivasjon på basis av deres ønske om å utvikle og forbedre seg som fotballspillere. I henhold til OIT kan dette ansees som et begrenset syn på motivasjon. Ryan og Deci (2007) er tydelige på at dersom det er viktig for en person å utvikle seg innen en idrett, kan vedkommende karakteriseres som selvbestemt motivert, noe som fører med seg positive konsekvenser (Ryan & Deci, 2000b). Det kan imidlertid hevdes at lærer 2 sin beskrivelse av motivasjonen til noen elever sammenfaller med indre motivert atferd i SDT, noe som ifølge Deci og Ryan (1985a) er prototypen av motivasjon fordi den er mest selvbestemt i sin karakter. Med andre ord synes flere av elevene å være indre motiverte for å delta på treningsfeltet, der glede ligger til grunn uten et synlig ytre mål. Ryan og Hawley (2016) påpeker at indre motivasjon er den av motivasjonstypene som er mest relatert til adaptive konsekvensene, som eksempelvis bedre trivsel og prestasjoner samt økt kreativitet.

4.3.2 Motivasjon i TG1

Lærernes meninger knyttet til motivasjon på treningsfeltet synes delvis å stride imot elevenes beskrivelser av egen motivasjon. Dette fordi indre motivasjon tilsynelatende er den av motivasjonskategoriene som er mest fremtredende hos elevene i TG1, da samtlige beskriver treningsfeltet først og fremst som en arena de går til for å ha det artig med fotballen, og at disse treningene er en belønning. Dette kan illustreres ved følgende ytring;

«(...) nei, mandagene, da har vi toppidrett i andre økta. Da starter vi som regel med et annet valgfag eller norsk, og ... norsk er ikke akkurat det artigste faget for mange av oss, så det som holder oss gjennom dette er at vi har fotball etterpå, vi skal trene, vi får spille. Så det å ... det ligger liksom der at ... det blir liksom en godbit da, en belønning for oss, det å kunne spille fotball, bare gå dit å ha det artig.» (TG1-G2)

Sitatet illustrerer på mange måter hva indre motivasjon innebærer. Dersom et individ utfører en aktivitet for den iboende tilfredsstillelsen som kommer fra selve aktiviteten, med andre ord at aktiviteten er belønning i seg selv, kan vedkommende karakteriseres som indre motivert (Deci & Ryan, 1991; Ryan et al., 1983). Dette styrker tanken om at elevene går til treningsfeltet for å kunne koble av fra andre fag som ikke oppleves som like givende, og at

dette tilsynelatende gjøres uten et videre mål om å nødvendigvis alltid skulle utrette noe annet enn å ha det artig med fotballen. Dette støttes av Vallerand og kolleger (1987) som skriver at idrett er en av de mest gripende aktiviteten folk engasjerer seg i for gledens skyld, da det i idretten ofte er aktiviteten i seg selv som er belønningen. Det er i SDT-litteraturen bred enighet om at indre motivasjon er et resultat av at behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet dekkes (Deci & Ryan, 1991; Deci & Ryan, 2000; Mehus, 2015; Ryan & Deci, 2017). I henhold til 4.1 og 4.2 synes dette å være tilfellet i TG1, nærmere bestemt kan det hevdes at elevene får tilfredsstilt autonomi på bakgrunn av seks faktorer. De opplever valgfrihet med henblikk på total belastning, erfarer fellesopplegget i tråd med egne verdier og interesser, de har mulighet til å komme med innspill. I tillegg er det åpenhet rundt valg i spillsentret øvelser, de opplever øvelser som viktige fordi lærer 1 forklarer nytteverdien med dem, samt at konstruktiv feedback stort sett formidles på en autonomistøttende måte. De erfarer treningsfeltet som en plass der kompetanse kan dekkes fordi de opplever å få rikelig med positiv feedback, samt at de opplever god struktur. Tilhørighet synes å tilfredsstilles fordi elevenes negative følelser og opplevelser anerkjennes av lærer 1, i tillegg til at de har et godt forhold til han. Det kan dermed tolkes som at autonomistøtte, struktur og mellommenneskelig involvering fra lærer 1 har betydning for elevenes motivasjon gjennom tilfredsstillelse av behovene. Dette støttes av Standage og Ryan (2012) samt Blanchard og Vallerand (referert i Vallerand & Losier, 1999) som understreker viktigheten av en autonomistøttende lederstil for at utøvere skal kunne internalisere selvbestemt motivasjon gjennom tilfredsstillelse av grunnleggende behov. Gagné og kolleger (2003) fant at det samme gjelder trivsel. Like fullt knytter elevene sine indre mål til å kunne utvikle sitt fulle potensial, samt oppleve sosial aksept fra klassekamerater. Det kan bety at de opplever måloppnåelse på treningsfeltet ettersom de erfarer å ha gode relasjoner til de andre i treningsgruppa, i tillegg til at jentene, men også etter hvert guttene, erfarer treningsfeltet som optimalt utfordrende. Det kan dermed tolkes som at de får tilfredsstilt behovene kompetanse og tilhørighet ved å nå sine indre mål. Ifølge Ryan og Deci (2017) er indre måloppnåelse særs viktig for at indre motivasjon skal kunne blomstre.

Til tross for at elevene i TG1 baserer store deler av sin idrettsdeltakelse i toppidrettsfaget på indre motivasjon, kommer det imidlertid frem av datamaterialet at ikke alle aspektene på treningsfeltet er like gledelige og lystbetonte. Flere av elevene i TG1 uttrykker at noen av øvelsene kan erfares som repeterende samt mindre givende. Disse øvelsene oppleves

imidlertid som viktige for å utvikle seg og bli bedre fotballspillere. En av jentene uttrykker det på følgende måte;

«Det er jo som når vi skal pirke på pasninger og sånn, at vi har økter der vi bare holder på med sånn type teknikk, da. Vi synes det er helt klart artigst å spille og sånt, så det er de treningene vi synes kanskje er litt repeterende og kjedelig, at det blir litt mye fokus på bare pasninger og sånne der greier, da. Men det er selvfølgelig bra det også, egentlig, fordi det er grunnleggende øvelser med pasning og mottak og sånt, som er viktig for at du skal utvikle deg som fotballspiller. Så det er noe jeg vil gjøre, da.» (TG1-J2)

Ryan og Connell (1989) samt Ryan og Deci (2006) mener at det ikke nødvendigvis er lett å skille hvorvidt man er indre eller ytre motiverte, da man kan ha flere typer av motivasjon samtidig, noe som bestemmer den helhetlige motivasjonen. Dette synes å være i tråd med flere av elevene i TG1 med tanke på at de ikke bare opplever indre motivasjon på treningsfeltet, men at ytre motivasjon dessuten er i spill. Deler av treningsarbeidet gjøres tilsynelatende uten at glede og interesse ligger til grunn for handling, men snarere at de baserer sin idrettsdeltakelse på ytre motivasjon. Dette støttes av Ryan og Deci (2007, 2017) som skriver at selv om idrett har perioder med indre motivert engasjement og flyt, er disse periodene ofte erstattet av lengre perioder med hardt arbeid. For eksempel i høyprestasjonsidretter, der øvelser og ferdighetsutvikling kan oppfattes som repeterende snarere enn interessant (Ryan & Deci, 2007; Treasure et al., 2007). Til tross for at elevene dessuten kan karakteriseres som ytre motiverte, synes ikke dette nødvendigvis å oppleves som negativt, noe som kan begrunnes med at øvelsene er noe de vil gjennomføre selv om det kan erfares som repeterende. Dette styrker tanken om at til tross for at de ikke alltid er indre motiverte, er det likevel noe som driver dem av egen fri vilje. Deci og Ryan (1985a) har et mer differensiert syn på ytre motivasjon enn den klassiske motivasjonsforskningen som anså indre og ytre motivasjon som to motpoler (deCharms, 1968; Harter, 1981). I henhold til OIT vil det være avgjørende hvorvidt en person har internalisert atferden, nærmere spesifisert om aktiviteten gjøres av egen fri vilje i form av å oppleve den som viktig for seg selv (Ryan & Deci, 2017). Elevene opplever tilsynelatende disse øvelsene som viktige for at de skal utvikle og forbedre seg som fotballspillere, og de kan således karakteriseres som identifisert regulerte. Dette fordi elevene forstår formålet og verdien med aktiviteten, og at de ikke opplever press fra andre, ei heller et selvpålagt press, noe som er i tråd med en identifisert regulert person (Deci & Ryan, 2000). Elevene i TG1 baserer derfor mye av sin

idrettsdeltakelse i toppidrettsfaget på mål om utvikling og forbedring. For at en skal kunne internalisere selvbestemt motivasjon, er det helt avgjørende at personen blant annet opplever en viss grad av selvbestemmelse (Mehus, 2015; Vlachopoulpos & Karageorghis, 2005), samt at de forstår hensikten med aktiviteten (Chatzisarantis & Hagger, 2009; Mageau & Vallerand, 2003). For det første foreligger det funn som tyder på at elevene i TG1 i stor grad opplever selvbestemmelse med tanke på at de har valgt toppidrettsfaget fotball på bakgrunn av deres interesser, i tillegg til at muligheten for innspill, initiativtaking og valg synes å være ønsket og verdsatt i TG1. For det andre kommer det frem at lærer 1 er bevisst på å forklare nytteverdien med ulike øvelser i form av å relatere aktiviteten til det de møter i kampsituasjoner. I tråd med Deci og kolleger (1993) samt Ntoumanis (2012) kan det tolkes som at disse lederfasettene legger til rette for at elevene kan internalisere atferden som i utgangspunktet ikke er lystbetont og gledelige, og at de således utvikler identifisert regulering.

På bakgrunn av intervjuene er identifisering tilsynelatende en svært fremtredende regulering blant elevene i TG1. Selv om både guttene og jentene i TG1 knytter fremgang i deres fotballkarrierer som viktig, fremkommer det kjønnsforskjeller med tanke på at de delvis verdsetter fordelene med toppidrettsfaget på ulikt grunnlag. Jentene knytter formålet og verdien med toppidrettsfaget til andre elementer enn utelukkende deres egen utvikling av fotballferdigheter, noe guttene ikke gjør. Jentene anser treningsfeltet som en viktig arena med hensyn til å tilegne seg kunnskap om samarbeid, fordi det kan bidra til å styrke samarbeidsevnen i det fremtidige arbeidslivet. Slik vinkler en av jentene det;

«Det er veldig viktig, er det. Jeg tenker det kommer til å gi mye erfaring som man kan ta med senere i arbeidslivet også, for man kommer alltid til å møte på samarbeidssituasjoner, og da tenker jeg toppidrett kommer godt med.» (TG1-J1)

Det kan dermed virke som om jentene dessuten er identifisert regulert for andre aspekter enn bare idrettslige ferdigheter, og at jobberelatert kompetanse er vel så viktig som det å utvikle seg som fotballspillere. Det er interessant at det utelukkende er jentene som fremhever andre identifikasjoner utover selve fotballkarrieren. Dette kan tolkes i retning av at jentene i større grad enn guttene har begynt å planlegge en karriere utenfor fotballen. På den ene siden kan det tenkes at jentene er mer bevisste på at det å kunne slå igjennom som profesjonell fotballspiller er vanskelig. Sæther (2017) viser til at det er 110 000 profesjonelle fotballspillere på verdensbasis, noe som tilsvarer 0,3 prosent av de registrerte spillerne. Dette

vitner om hvor vanskelig det er å ta steget helt opp. For det andre kan det være økonomiske årsaker som ligger til grunn for kjønnsforskjellene. Dette støttes av Skogvang (2006) som fant at kommersialiseringen i idrett har forårsaket at det økonomiske skillet mellom menn og kvinner har blitt enda større. For mens profesjonaliseringen har medført store penger til herrefotballen, har det bidratt til at kvinnelige fotballspillere på sin side omtrent ikke mottar lønn. For det tredje kan det tenkes at det gir høyere status å bli profesjonelle fotballspillere for menn enn for kvinner (Skogvang, 2006).

Det er bred enighet blant elevene i TG1 om at de opplever fotballen som en stor del av deres personlighet og identitet, ettersom de ville vært mer stillferdige, dempede og mindre aktive uten fotballen. Videre uttrykker flere at en dag uten fotball virker meningsløs, samt at folk i deres omgangskrets beskriver dem som fotballspilleren. Dette kan eksemplifiseres slik;

«Uten fotballen så hadde jeg ikke vært den samme som jeg er nå. Jeg hadde nok vært litt mer tilbakeholden, litt roligere, kanskje ikke vært så aktiv og sånn generelt, da. Så en hverdag nå uten fotball hadde virket så tom, noe hadde virkelig manglet.» (TG1-G1)

«I en sosial sammenheng med venner utenfor skolen, så er jeg ofte sett på han som er mest seriøs, som ikke drikker, han som står over festene, masse sånn. Så de kjenner jo meg som han som trener, han som liker å trene, og det er der jeg får, liksom, det er der jeg setter inntrykk på folk. De tenker på meg som enten fotballspilleren eller treningsnarkomanen, folk ser sånn på meg liksom.» (TG1-G2)

På bakgrunn av uttalelsene til elevene kan det tolkes som at de også er delvis integrert regulerte i deler av treningsarbeidet. Dette fordi Mehus (2015) skriver at en integrert regulert person fullt ut har internalisert og integrert atferden som sin egen, og at de således ikke lenger baserer sin atferd på mål, men at atferden snarere er en del av selvet. Denne reguleringsformen er på lik linje med indre motivasjon funnet å ha positiv sammenheng med adaptive konsekvenser som trivsel og utvikling (Standage & Ryan, 2012).

Det kommer frem gjennom intervjuene at elevene i TG1 i liten grad baserer sin idrettsdeltakelse på kontrollert motivasjon. Dette fordi mange av elevene ikke opplever press til å dra på skoletreningene, og dersom de står over er det fordi kroppen behøver det. En av guttene presiserer det slik;

«(...) men hvis jeg føler meg sliten og ikke føler jeg har noe utbytte av den treninga, så står jeg over og da tenker jeg ikke på at jeg bør være med, liksom. Så det er ikke sånn at jeg får dårlig skyldfølelse, for å si det sånn, da. Det er helt innafor å stå over da.» (TG1-G1)

Det kan dermed virke som om elevene i all hovedsak ikke erfarer et selvpålagt press til å delta på treningsfeltet. Hverken i form av å straffe seg selv med skam eller skyldfølelse, ei heller premiere seg selv med stolthet dersom en møter på trening, noe som er assosiert med tankesettet til en innlemmet regulert person (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2017). Til tross for at elevene ikke eksplisitt snakker om opplevd press fra lærer 1 til å møte i timene, er det nærliggende å anta at dette presset likevel ikke er tilstede. Dette fordi elevene, som nevnt tidligere, opplever frihet til å kunne stå over økter eller trene alternativt, uten at lærer 1 går inn og tar kontrollen. I så måte kan en autonomistøttende lederstil forhindre at elevene opplever et press utenfra til å måtte møte på tross av egne meninger, da dette presset kjennetegnes av ytre regulering, noe som regnes for å være den mest kontrollerte formene for motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Dette bygger på argumentasjonen til Ryan og Deci (2007) om at en må tilfredsstille behovet for autonomi for å kunne internalisere selvbestemt motivasjon. De er imidlertid tydelige på at også kompetanse og tilhørighet må dekkes for å oppleve internalisering og integrering (Ryan & Deci, 2000b). På bakgrunn av resultatene kan det tyde på at elevene i TG1 først og fremst drives av selvbestemt motivasjon snarere enn kontrollert motivasjon, noe som ifølge Deci og Ryan (2008) har blitt den vanlige klassifiseringsmåten i OIT. Dette styrker tanken om at autonomistøtte, struktur og involvering, samt indre måloppnåelse er like viktig for selvbestemte former for ytre motivasjon som indre motivasjon for elevene i TG1. Dette støttes av Ryan og Deci (2017) som fremhever disse faktorene som nødvendig for elevens selvbestemte motivasjon. Det kommer imidlertid frem av datamaterialet at press kan forekomme i TG1. Dette kan eksemplifiseres ved en av guttene som gir uttrykk for at han får dårlig samvittighet dersom han ikke lever opp til en rolle han får av lærer 1;

«Hvis jeg for eksempel får beskjed om å styre midtbanen på laget mitt. Da føler jeg litt press, og så får jeg det ikke til, så blir jeg ... da får jeg jo litt dårlig samvittighet på hans vegne at jeg ikke får det til, ja, da føler jeg at jeg ikke kommer til å få den rolle igjen, føler jeg da, men jeg får sikkert det, men får bare dårlig samvittighet.» (TG1-G2)

Her kan tenkes at tilbakemeldingen om å ta ansvar for laget sitt ved å ta en ledende rolle oppleves som et press for denne eleven, til tross for at det kan hevdes å være en støtteerklæring fra lærer 1 sin side. Amorose (2007) reflekterer over denne utfordringen ved

feedback, da han viser til at tilbakemeldingen «bra jobba, du gjør meg virkelig stolt» kan tolkes ulikt. For det første kan det sees på som informerende, med andre ord at man gjorde en god jobb. På den andre siden kan det oppleves som kontrollerende fordi vedkommende kan være redd for å skuffe læreren ved en annen anledning. *Den funksjonelle signifikansen* vil således ha betydning for hvordan en erfarer beskjeden fra lærer 1, og det kan hevdes at G2 oppfattet beskjeden om å styre midtbanen på treningsfeltet som kontrollerende. Han handler derfor på bakgrunn av innlemmet regulering ved å føle skyld dersom han ikke innfrir forventningene som han selv føler lærer 1 har. Dermed vil ikke bare intensjonen bak feedbacken avgjøre hvorvidt det oppleves som kontrollerende eller informerende, men dessuten hvordan den tolkes av mottakeren (Deci & Ryan, 1985a). Dette gjør det desto mer krevende å gi betimelig feedback. Det kan bety at en god mellommenneskelig involvering, der lærer 1 lærer samtlige elever å kjenne, kan være avgjørende for å gi optimal feedback til hver enkelt elev, noe som er utfordrende ettersom de er 53 elever i TG1. Det foreligger også andre eksempler som kan tyde på at elevene delvis er kontrollert motiverte på treningsfeltet. For eksempel sier en av jentene at hun innimellom stiller på treningsfeltet fordi hun er redd for å skuffe lærer 1 dersom hun ikke møter;

«(...) men noen ganger føler jeg at jeg må dra og trene, ellers føler jeg at jeg skuffer han (læreren).» (TG1-J1)

Basert på uttalelsen kan det tyde på at hun delvis opplever et press fra seg selv til å dra på treningsfeltet i form av frykt for å skuffe læreren. Dette er i tråd med det Mehus (2015) eksemplifiserer som en innlemmet person. Det kan dermed hevdes at flere av elevene i TG1 baserer deler av sin idrettsdeltakelse på kontrollert motivasjon. Dette styrker tanken om at det dessuten er andre faktorer som har betydning for elevenes motivasjon utover lærer 1 sin lederstil samt elevenes målinnhold og måloppnåelse. Det er nærliggende å anta at de er en del av en kultur og et miljø som til dels også spiller inn på deres motivasjon. Dette underbygges i datamaterialet, da det kommer frem i 4.1.5 at jentene i TG1 i likhet med jentene i TG2 går inn i konkurranse med et tilsynelatende press til å vinne og at dette presset kommer fra guttene. Det synes dermed som at jentene er ytre regulerte i konkurransesituasjoner på treningsfeltet. Dette støttes av Deci og Ryan (1991) som hevder at ytre regulert atferd baserer seg på ytre kontrollert påvirkning, eksempelvis sosialt press fra jevnaldrende. Således kan det hevdes at også jevnaldrende på treningsfeltet har betydning for elevenes motivasjon. Lignende funn er gjort i andre idrettsstudier, der det har kommet frem at jevnaldrende påvirker ens motivasjon

(Jõesaar et al., 2011; Murcia et al., 2008). Det kan imidlertid også tolkes som at jentene opplever at deres mål om å bli sosialt akseptert settes på prøve i konkurranse med tanke på at de er urolige for at guttene vil bli skuffet over dem dersom det ender med tap.

Det kan tolkes som at elevene i TG1 baserer sin idrettsdeltakelse på hele spennet av motivasjonsreguleringer, da kontrollert motivasjon også synes å være gjeldende. Dette er i tråd med Ryan og Deci (2007) som skriver at det ikke er gitt at en person starter i en ende av kontinuumet, beveger seg til den nærmeste reguleringen og at bevegelsen går i en retning (Ryan og Deci, 2007). Tvert imot understreker Deci (1996) muligheten for å starte hvor som helst på kontinuumet, bevege til hvilken som helst regulering og at denne bevegelsen kan flyte frem og tilbake i ulike situasjoner.

4.3.3 *Motivasjon i TG2*

Mens elevene i TG1 samlet sett går til skoletreningene på bakgrunn av selvbestemt motivasjon, synes dette å stride imot guttenes opplevelser i TG2. Begge uttrykker at de hovedsakelig spiller fotball på treningsfeltet fordi de føler at de må dra for å få karakter i faget. En av dem uttrykker det på følgende måte;

«Det er som jeg sa tidligere, så er det akkurat som at det med favorisering og det å gjøre ditt beste og ikke bli sett, og når noen får bedre ros og blir hørt mer og blir gjenkjent mer og alt det på grunn av at de er favoritter eller er godt likt, så er du ikke så mye motivert til å komme til neste trening. Og da har jeg ofte bare vært hjemme og hatt den: skal jeg dra på trening eller ikke? Og da må jeg dra på trening på grunn av fraværs grensa, liksom.» (TG2-G4)

Dette styrker tanken om at måten lærer 2 henvende seg til noen utvalgte elever i TG2, oppleves som favorisering, slik guttene ser det, noe som tidligere har blitt diskutert i 4.1.6. Det kan tyde på at de erfarer en manglende opplevelse av å bli sett, noe som bidrar til at de mister lysten til å dra på skoletreningene. Dette gir seg tilsynelatende utslag i at de trenger ytre forsterkninger i form av karakter i faget for å motiveres til å bedrive fotball i skoletiden, og de således baserer sin idrettsdeltakelse på ytre regulering. Dette er i tråd med Mathiassen (2013) som peker på at atferd som gjøres utelukkende for å få karakter, kan karakteriseres som ytre regulering. Til tross for at guttene, som nevnt i 4.2.3, sier de at det ikke er viktig å komme godt overens med de andre i treningsgruppa, kan det tilsynelatende virke som om det er viktig med en nærere tilhørighet til lærer 2, noe de dessuten gir uttrykk for i 4.1.6. Dette

støttes av Cox og kolleger (2009) som fant at tilknytning til læreren er den viktigste faktoren for å oppleve tilhørighet. Ifølge Furrer og Skinner (2003) er dette særlig viktig for guttenes engasjement i skolen. Dette kan sies å få støtte i denne oppgaven, da ytre regulering kjennetegnes av lavt engasjement i forhold til selvbestemt motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Dette underbygges i guttens uttalelser med tanke på at de i utgangspunktet ikke ønsker å dra, men føler at de må. Guttenes motivasjon på treningsfeltet synes å stride imot hvordan de beskriver fotball utenfor skoletiden med tanke på at de knytter stor glede til fotballen på fritida;

«Jeg har en ekstrem glød, da, for å se fotball, spille fotball, se det taktiske i andre kamper. Liker å lese spillet, selv når jeg ser på. Og at, ja, fotball er meg, da.» (TG2-G3)

«Nei, jeg valgte jo toppidrett fotball fordi jeg elsker å spille fotball. Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, da, men det er jo bare det du har følelse inne i deg, at du bare gleder deg til er å gå utpå banen, selv om du ikke har fotballtrening etter skolen, så liksom, spise og dra på trening eller spise og trene selv på fotballbane eller noe. Og det har jo også noe med motivasjonen å gjøre, så for meg var det sånn at jeg elsket fotball, det var noe som gjorde meg glad, det var sånn selv om jeg hadde problemer hjemme, så var det på en måte en utvei du kunne gå til, sånn, spilte jo fotball eller trente du selv, så glemte helt av tiden og ikke minst problemene i livet.» (TG2-G4)

På bakgrunn av uttalelsene til guttene i TG2 kan det tolkes som at de er svært selvbestemt motiverte for fotball på generell basis. Dette fordi fotball er en stor del av G3 som person ved at det tilsynelatende er en stabil og veletablert del hans identiteten, noe som er assosiert med en integrert regulert person (Mehus, 2015; Ryan, 1995). G4 nevner på sin side at fotball fra ung alder ble assosiert med stor glede og tilfredshet, og at han kunne glemme av tid og problematikk ellers i livet. Det kan tolkes som at han tenderer å gli inn i den positive psykologiske tilstanden flyt, noe som tilsier at han handler med total involvering i aktiviteten (Csikszentmihalyi, 1975). Selv om flyt og indre motivasjon ikke er synonymer, er de likevel ansett som konseptuelt like, da eksempelvis Waterman og kolleger (2003) fant at flyt og interesse er to aspekter av subjektiv opplevelse av indre motivasjon. Med andre ord er G4 tilsynelatende svært indre motivert til å bedrive fotball på fritiden. Det kan således tyde på at guttene baserer sin idrettsdeltakelse på ytre regulering på treningsfeltet, mens de er selvbestemt motiverte for fotball utenfor skoletiden. Ikke nok med at de er ytre regulerte, men begge uttaler i intervjuene at de tidligere har vurdert å slutte i toppidrettsfaget, noe som kan

tolkes i retning av at de har vært på vippen til å utvikle amotivasjon (Mehus, 2015). Dette styrker tanken om at de beveger seg på kontinuumet ut ifra hvilken arena de er på. Denne prosessen støttes av Deci (1996) som er tydelige på at en kan bevege seg fram og tilbake på kontinuumet, alt etter hvilken kontekst man er i. Det kan således tyde på at guttene i TG2 jevnt over er på motsatt side av kontinuumet sammenlignet med elevene i TG1 på treningsfeltet. På bakgrunn av intervjuene kan det være to grunner til dette. For det første, der elevene i TG1 beskriver at de tilsynelatende får tilfredsstillende behovet for autonomi i henhold til seks faktorer, kan det tyde på at guttene i TG2 tvert om ikke får dekket behovet. Dette kan ha negative konsekvenser for guttenes motivasjon, da flere uttrykker at autonomi er det behovet som er mest assosiert med selvbestemt motivasjon (Chandler & Connell, 1987; Hollembeak & Amorose, 2005; Sarrazin et al., 2002). I tillegg opplever de svak struktur og en del kontrollerende, negativ feedback og til dels lite positiv feedback, noe som kan tyde på at både autonomi og kompetanse ikke tilfredsstilles. Videre kan det tyde på at tilhørighet ikke dekkes like bra som elevene i TG1, da de i best fall opplever et middels forhold til lærer 2, samt at deres negative følelser og opplevelser ikke anerkjennes så fremt flertallet står samlet om situasjonen. Ryan og Deci (2002) understreker at til tross for at tilhørighet er mindre viktig for å utvikle indre motivasjon, synes behovet svært viktig for å fremme internalisering. Ryan og kolleger (1994) fant støtte for dette i sin studie. Generelt sett kan det tyde på at de ikke får tilfredsstillende autonomi, kompetanse og tilhørighet fordi det kan tolkes i retning av guttene eksponeres for en kontrollerende lederstil, utydelig struktur samt svak mellommenneskelig involvering. Pelletier og kolleger (2001) fant at svømmere på universitetet som oppfattet sine trenere som kontrollerende bidro til å hemme utøvernes selvbestemte motivasjon. En kontrollerende lederstil kan resultere i at elever beveger seg mot kontrollerende former for motivasjon (Lafrenière et al., 2011; Stenling et al., 2017), eksempelvis ytre regulering, noe som kan undergrave deres trivsel og ønske om å lære (Ryan & Deci, 2017). For det andre opplever guttene opplegget som for lite utfordrende, og ettersom de har som mål å utvikle sitt fulle potensial, kan det tenkes at de ikke opplever indre måloppnåelse på treningsfeltet. Ryan og Deci (2017) skriver at det fremfor alt er viktig at en opplever indre måloppnåelse for å oppleve behovstilfredsstillelse, selvbestemt motivasjon samt trivsel.

Når det gjelder jentene er det større sprik i opplevelser på treningsfeltet. En av dem synes å være i motsatt ende av kontinuumet i forhold til guttene, da hun relaterer trivsel, interesse og spenning til toppidrettsfaget. Den andre jenta opplever et press til å dra på skoletreningene, men hun knytter hovedsakelig glede til toppidrettsfaget;

«Jeg synes det er veldig artig med toppidrett fordi det ... vi har jo forskjellige øvelser og vi trener på en annen måte enn vi gjør på X-treningene, da, så jeg føler jeg får litt, på en måte, begge deler, for at det er mer ... de legger opp til andre øvelser enn jeg gjør på trening, så det blir jo variasjon, da, det er spennende og interessant, da. Lærerikt, liksom.» (TG2-J3)

«Vel, jeg er vel redd for at han blir skuffet over meg hvis jeg ikke møter til skoletreningene. Så jeg møter litt for at han ikke skal bli skuffa. Men samtidig så synes jeg jo det er artig å spille fotball her på skolen, det er jo en lidenskap kan du si. Det er som oftest bare morsomt.» (TG2-J4)

Det er dermed grunn til å anta at J3 i stor grad baserer mye av sin idrettsdeltakelse i toppidrettsfaget på selvbestemt motivasjon, da hun blant annet tydeliggjør interessen og spenningen knyttet til innlæring av nye elementer i treningshverdagen. Dette er i tråd med det Vallerand (1997), Vallerand og Blais (1989) samt Vallerand og Bissonnette (1992) klassifiserer som indre motivasjon for læring, noe som innebærer deltakelse i en aktivitet for gleden av å lære noe nytt eller tilegne seg mer kunnskap om aktiviteten. J4 er tilsynelatende mindre konstant i sin motivasjon, da det virker som om både indre motivasjon og ytre regulering ligger til grunn for idrettsdeltakelsen. Hun synes derfor å være mer dynamisk i sin motivasjon. Dette støttes av Ryan og Deci (2000b) som understreker at det er mulig å være kontrollert og selvbestemt motiverte i en og samme aktivitet. J4 synes imidlertid i størst grad å være indre motivert for treningsfeltet, og det kan dermed tyde på at guttene og jentene i TG2 er på hver sin side av kontinuumet. Det kan hevdes at jentene får tilfredsstilt behovet for autonomi i form av å få styre total belastning, og valgfrihet og selvbestemmelse har vist seg å være svært viktig for at indre motivasjon kan internaliseres i en skolesetting (Mouratidis et al., 2011; Patall et al., 2008; Reeve et al., 2003). Dette forutsetter imidlertid at det er valg som er personlig viktige, for hvis valgmulighetene ikke har verdi for personen som tar valget, kan det snarere oppleves som en byrde (Iyengar & Lepper, 2000; Katz & Assor, 2007). Det er bred enighet i utvalget om at den totale belastningen er det viktigste å få bestemme, og dermed kan det tolkes som at valgfrihet i denne delen av treningsarbeidet er sentralt for at jentene hovedsakelig er indre motiverte for sin idrettsdeltakelse på treningsfeltet. I tillegg opplever jentene opplegget i tråd med deres interesser og verdier i motsetning til guttene, noe som styrker tanken om at de får tilfredsstilt behovet for autonomi også her (Deci & Ryan, 2000). Kompetanse synes dekket gjennom rikelig med positiv feedback. J3 opplever å ha et svært godt forhold til lærer 2 og J4 har et greit forhold, noe som peker i retning av at tilhørighet

delvis fylles opp. I tillegg opplever begge to å nå sine indre mål om sosial tilhørighet i treningsgruppa samt at treningsfeltet er optimalt utfordrende. Dette kan forklare hvorfor de jevnt over er indre motiverte. Jentene i TG2 opplever også at lærer 2 utøver en kontrollerende lederstil, dog mindre enn gutten. Eksempelvis ved at muligheten for innspill trekkes tilbake, at valgfrihet i spillsentrerte øvelser minimaliseres, eller at konstruktiv feedback formidles på en kontrollerende måte, noe som kan tenkes å svekke behovet for autonomi. I tillegg opplever de strukturen som svak, noe som kan undergrave kompetanse.

Ettersom jentene hovedsakelig er indre motiverte på treningsfeltet, blir det imidlertid for enkelt å si at lederstilen fra den spesifikke læreren samt elevenes mål alene har betydning for elevenes motivasjon. Dette styrker tanken om at det er nyanseforskjeller utover disse faktorene, noe som må tas i betraktning for å forstå elevenes motivasjon. Det kan tenkes at interaksjon med de andre lærerne i lærerteamet, trener i klubblag, foreldre samt jevnaldrende må vurderes i denne sammenheng. For eksempel fant Amorose og kolleger (2016) at selvbestemt motivasjon er assosiert med at minst to av tre sosialiseringssagenter (mor, far og/eller lærer) utøver autonomistøtte. I så fall kan elevene utvikle selvbestemt motivasjon selv om lærer 2 ikke utøver autonomistøtte, så fremt begge foreldrene praktiserer det. I tillegg ville det ikke vært nok å eksponeres for autonomistøttende fra lærer 2 gitt at begge foreldrene utøver kontroll. Og hva med de toppidrettelevne som har skilte foreldre og sjelden ser en av dem? Hverken klubblag eller hjemmefronten har blitt vektlagt i den foreliggende oppgaven, grunnet tidsmessige utfordringer. Fokuset ble derfor snevret inn på treningsfeltet i toppidrettsfaget fotball. I tillegg kommer det ikke frem her hvordan de andre i lærerteamet utøver lederansvaret, da elevene har blitt bedt om å snakke om den spesifikke læreren.

Det kan dessuten virke som om jentene i TG2, i likhet med jentene i TG1, delvis opplever press fra guttene til å vinne, og de kan i så måte karakteriseres som ytre regulerte i konkurransesituasjoner. Guttene i TG2 opplever på sin side et press fra seg selv til å vinne, noe som kan tyde på egoinvolvering. Egoinvolverte personer regnes for å være innlemmet regulerte i henhold til OIT, fordi presset kommer innenfra (Ryan & Deci, 2007, 2017). Reeve og Deci (1996) demonstrerte at egoinvolvering delvis er grunnen til at interesse og glede kan være fraværende i konkurranse, ettersom tap fremkaller en følelse av indre press til å bli værende i aktiviteten for å gjenvinne noe av selvtilliten. Dette er i tråd med slik guttene i TG2 opplever det, da de forteller at dersom de taper i konkurranse, er det viktig for dem å vinne neste trening fordi de har noe å bevise overfor seg selv, og dette synes å være et svært

fremtredende fokus. I tillegg uttrykker begge guttene at dersom de opplever å prestere dårlig i spillsentrerte øvelser på treningsfeltet, frembringer det en følelse av at de må hjem og øve på de læringsmomentene de følte gikk dårlig, for å gjenopprette selvtilliten. En av dem sier dette;

«(...) så hvis vi taper eller jeg suger på en øvelse, så må jeg dra hjem å øve på den, det kan jeg gjøre i flere timer. Jeg er en sånn person, får jeg det ikke til, så slutter jeg ikke før jeg får det til, og får jeg det ikke til i det hele tatt, så faller selvtilliten min.» (TG2-G4)

Ved første øyekast kan det tolkes som at atferden er basert på indre motivasjon med tanke på at de på eget initiativ drar og trener fotball for seg selv, time ut og time inn, uten at ytre faktorer som belønning, straff eller feedback ligger til grunn for handling. Ifølge Ryan og Deci (2002) er det slik man vurderer hvorvidt en er indre motivert i SDT-forskning. Dersom en velger å bli værende i aktiviteten av egen fri vilje etter at forskningsprosjektet er avsluttet i en såkalt valgfri periode, der ytre faktorer er fjernet, regnes det for å være indre motivert atferd (Ryan & Deci, 2002). På bakgrunn av uttalelsene synes imidlertid ikke guttenes engasjement å reflektere indre motivert atferd, fordi deres selvtillit avhenger av å gjøre det bra. Lignende funn ble gjort av Ryan og kolleger (1991) som fant at egoinvolverte personer som ikke mottar positiv feedback ikke får sin «belønning», og de vil derfor bli værende i aktiviteten for å prøve å berge noe av selvtilliten. På bakgrunn av dette kan det tolkes som at guttenes iherdige innsats med henblikk på timer brukt på egentrening ikke kan forveksles med interessen, gleden og spenningen, som guttene i TG1 beskriver konkurransen. Det kan heller hevdes at det ligger en indre kontroll til grunn for atferden. Med tanke på at guttene opplever å delvis få lite positiv feedback og en del negativt, kan det i tråd med Ryan og kolleger (1991) tolkes som at de ikke får bekreftet sin kompetanse, og dermed viser de stort engasjement for å gjenopprette sin selvtillit.

Kapittel 5 – AVSLUTNING

I dette kapittelet vil de mest sentrale funnene sammenfattes i lys av problemstillingen, for så å reflektere over veien videre på forskningsfeltet.

5.1 Sammenfatning

For å ta opp tråden på det jeg spesifikt søker å belyse, vises det igjen til problemstillingen; «hvordan har lærernes lederstiler samt elevenes mål betydning for elevenes motivasjon på treningsfeltet i toppidrettsfaget fotball i den videregående skolen?».

Det kan tolkes i retning av at lærernes lederstiler samt elevenes mål har betydning for elevenes motivasjon. Dette fordi elevene i TG1 generelt sett baserer sin idrettsdeltakelse på selvbestemt motivasjon, nærmere bestemt indre motivasjon, samt identifisert og integrert regulering. Samtidig opplever de at lærer 1 utøver autonomistøtte, god struktur samt varm mellommenneskelig involvering, i tillegg til at de synes å ha indre mål for sin idrettsdeltakelse og at de opplever måloppnåelse. Dette styrker tanken om at de får dekket behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Det kan imidlertid virke som om noen av elevene i TG1 dessuten er kontrollert motiverte i deler av treningsarbeidet. I TG2 kan det tyde på at guttene opplever lærer 2 som kontrollerende, med svak struktur samt mindre god mellommenneskelig involvering, i tillegg til at deres indre mål om å utvikle sitt fulle potensial ikke er tilrettelagt på treningsfeltet fordi fellesopplegget erfares som for lite utfordrende. Begge jentene synes i større grad enn guttene å eksponeres for autonomistøtte og mellommenneskelig involvering, til tross for at også de opplever lærer 2 som delvis kontrollerende, uten en tydelig struktur. I tillegg kan det tyde på at jentene baserer sin idrettsdeltakelse på indre mål og at de opplever måloppnåelse. Dette kan gi en forståelse av hvorfor guttene og jentene hovedsakelig baserer sin idrettsdeltakelse på henholdsvis ytre regulering og indre motivasjon, ettersom jentene i større grad erfarer tilfredsstillende behovene. Det kan imidlertid virke som om en av jentene dessuten er ytre regulert i deler av treningsarbeidet, og at hun således er mer dynamisk i sin motivasjon. Det er tilsynelatende ikke mulig å forklare elevenes motivasjon på bakgrunn av deres kausale orienteringer. Dette fordi det ikke har latt seg gjøre å få frem om noen av elevene er mer autonomorienterte eller mer kontrollorienterte enn andre, men snarere at de er autonomorienterte og kontrollorienterte i ulike deler av treningsarbeidet.

5.2 Forslag til videre forskning

Oppgaven måtte avgrenses grunnet begrenset til rådighet samt oppgavens omfang. Denne oppgaven har imidlertid ført til at nye spørsmål har meldt seg, noe som kan være interessant å undersøkes ytterligere på veien videre. Det var for eksempel ikke en spesifisert målsetting i den foreliggende oppgaven å undersøke ambisjoner og ferdighetsnivå, som motivasjon hos ambisiøse i forhold til mindre ambisiøse elever, noe som kan undersøkes i fremtidig forskning. På bakgrunn av Amorose og kolleger (2016) sin forskning som viser at det er nok at to av tre sosialiseringssagenter (mor, far eller trener) utøver autonomistøtte overfor elevutøvere i den videregående skolen for å internalisere selvbestemt motivasjon, kunne man undersøkt hvorvidt dette gjelder i det norske skolesystemet også. Dernest kunne det vært interessant og sett på forholdet mellom skolen og klubbag, noe Sæther (2017) er inne på i sin bok, uten å berøre motivasjon spesifikt. Det er svært aktuelt å belyse hvordan forholdet mellom disse domene fungerer med tanke på at elevene synes å trene dobbelt så mye som de beste akademiene i Europa (Madsen, 2017). Hvordan vil en slik belastning påvirke deres motivasjon over tid? Hva kan klubbene og skolene gjøre for at disse unge, lovende utøverne ikke faller ut av idretten? For ifølge Reitlo (2014) øker frafallet i idretten markant gjennom ungdomsårene og inn i voksen alder, og frafall i idretten kan forklares i lys av SDT (Sarrazin, Boiché & Pelletier, 2007). Likeledes kunne en sett grundigere på favorisering og motivasjon. I den sammenheng kunne en undersøkt grundigere hvorvidt lærere behandler kvinnelige og mannlige elever ulikt, og hvilke konsekvenser dette har for deres motivasjon. Ikke minst kunne man forsket på hvilken motivasjon lærerne legger til grunn for sin jobb (Skaalvik & Skaalvik, 2012), og hvorvidt de vektlegger å utvikle eliteutøvere eller snarere det helhetlige mennesket. Kan begge tilnærmingene forenes? Avslutningsvis kan det tyde på at den nyutdannede læreren er autonomistøttende, hvorimot den etablerte læreren er delvis kontrollerende i sin lederstil. Det kunne vært interessant og få belyst hvorvidt dette er en tendens eller ren tilfeldighet i videre forskning.

LITTERATURLISTE

- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter – om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Adie, J. W., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32(3), 189-199.
- Adie, J. W., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfactions and the well- and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 51-59.
- Alver, B. G. & Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskningshverdag: Vurderinger og praksis*. Otta: Tano Aschehoug.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metode* (3 utg.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Amorose, A. (2007). Coaching Effectiveness: Exploring the Relationship Between Coaching Behavior and Self-Determined Motivation. I M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (s. 209-227). Champaign, III: Human Kinetics.
- Amorose, A. J. & Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory, *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 654-670.
- Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2015). Exploring the independent and interactive effects of autonomy-supportive and controlling coaching behaviors on adolescent athletes' motivation for sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(3), 206-218.
- Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., Newman, T. J., Fraina, M. & Iachini, A. (2016). High school athletes' self-determined motivation: The independent and interactive effects of coach, father, and mother autonomy support. *Psychology of Sport and Exercise*, 26(2016), 1-8.

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-205.
- Bao, X. H. & Lam, S. F. (2008). Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. *Child Development*, 79(2), 269-283.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: Development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of sport and exercise psychology* 32(2), 193-216.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(1), 75-102.
- Benita, M., Roth, G. & Deci, E. L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 258-267.
- Bjerke, T. & Svebak, S. (1997). *Psykologi i høyskolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.
- Black, S. J. & Weiss, M. R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14(3), 309-325.
- Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A. & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and emotion*, 17(4), 319-336.
- Carpentiner, J. & Mageau, G. A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(3), 423-435.

- Chandler, C. L. & Connell, J. P. (1987). Children`s intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A developmental study of children`s reasons for liked and disliked behaviours. *British journal of Developmental Psychology*, 5(4), 357-365.
- Chatzisarantis, N. L. & Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health*, 24(1), 29-48.
- Chirkov, V. I. & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of cross-cultural psychology*, 32(5), 618-635.
- Christians, C. G. (2000). Ethics and Politics in Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (2. utg., s. 133-155). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analyses of self-system processes. I M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Red.), *The Minnesota symposia on child psychology* (s. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cordova, D. I. & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: beneficial effects of contextualization, personalization and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715-730.
- Courneya, K. S. & McAuley, E. (1991). Perceived effectiveness of motivational strategies to enhance children`s intrinsic interest in sport and physical activity. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(1), 125-136.
- Cox, A. & Williams, L. (2008). The role of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in student`s physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 30(2), 222-239.
- Cox, A., Duncheon, N. & McDavid, L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions. Motivation and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(4), 765-773.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Californication: Sage Publications.
- Csikszentmihályi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Fransisco: Jossey-Bass.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danner, F. W. & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52(3), 1043-1052.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behaviour*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. & Cascio, W. F. (1972). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Paper presented at the meetings the Eastern Psychological Association, Boston, MA.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). The Empirical Exploration of Intrinsic Motivational Processes. *Advances in Experimental Social Psychology*. I L. Berkowitz (Red.), *Advances in experimental social psychology* (s. 39-80). New York: Academic press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. I R. A. Dienstbier (Red.), *Perspectives on Motivation* (s. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically learning and achievement. I A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Red.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (s. 9-36). New York: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1994). Promoting Self-Determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3-14.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14-21.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and Need Satisfaction in Close Relationships: Relationships Motivation Theory. I N. Weinstein (Red.), *Human Motivation and Interpersonal Relationships: Theory, Research, and Applications* (s. 53-73). Dordrecht: Springer Netherlands
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L. (1972a). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inquiry. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113-120.
- Deci, E. L. (1972b). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational behavior and human performance*, 8(2), 217-229.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. (1996). Self-Determined Motivation and Educational Achievement. I R. Nygård & T. Gjesme, *Advances in Motivation*. Oslo: Scandinavian University Press
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L. & Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social psychology bulletin*, 7(1), 79-83.
- Deci, E. L., Cascio, W. F. & Krusell, J. (1975). Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Staw critiques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(1), 81-85.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick; B. C. & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627-668.

- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Edmunds, J. K., Ntoumanis, N. & Duda, J. L. (2007). Perceived Autonomy Support and Psychological Need Satisfaction in Exercise. I M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (s. 35-51). Champaign, III: Human Kinetics.
- Feltz, D. L. (1988). Self-confidence and sports performance. *Exercise and Sports Science Reviews*, 16(1), 423-457.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Flink, C., Boggiano, A. K. & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of personality and social psychology*, 59(5), 916.
- Forskningsetiske Komiteene. (2010). Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/kvalitative-forskningsprosjekt-i-medisin-og-helsefag-2010.pdf>
- Frederick, C. M. & Ryan, R. M. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relations with participation and mental health. *Journal of sport behaviour*, 16(3), 124-146.
- Frederick, C. M. & Ryan, R. M. (1995). Self-determination theory in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International journal of sport psychology* 26(1), 5-23.
- Frodi, A., Grolnick, W. & Bridges, L. (1985). Maternal correlates of stability and change in infant-mother attachment. *Infant Mental Health Journal*, 6(2), 60-67.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of*

Organizational behavior, 26(4), 331-362.

- Gagné, M., Ryan, R. M. & Bargman, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(4), 372-390.
- González-Cutre, D. & Álvaro, S. (2012). Motivation and exercise dependence: A study based on self-determination theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 83(2), 318-329.
- Gould, D., Tuffey, S., Udry, E. Loehr, J. (1996). Burnout in competitive junior tennis players: 1. A quantitative psychological assessment. *The sport psychologist*, 10(4), 322-340.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology*, 81(2), 143.
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 73-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gunnell, K. E., Crocker, P. R., Mack, D. E., Wilson, P. M. & Zumbo, B. D. (2014). Goal contents, motivation, psychological need satisfaction, well-being and physical activity: A test of self-determination theory over 6 months. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(1), 19-29.
- Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. (2011). Causality orientations moderate the undermining effect of rewards on intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(2), 485-489.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet, en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347-356.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic vs extrinsic orientation in the classroom: Motivational and Informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-3012.
- Hein, K. & Koka, A. (2007). Perceived Feedback and Motivation in Physical Education and Physical Activity. I M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic motivation*

- and Self-Determination in Exercise and Sport* (s. 127-140). Champaign, III: Human Kinetics.
- Hollembek, J. & Amorose, A. J. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of applied sport psychology*, 17(1), 20-36.
- Horn, T. S. (2002). *Advances in sport psychology* (2. utg.). Champaign, III: Human Kinetics.
- Houliort, N., Koestner, R., Joussemet, M., Nantel-Vivier, A. & Leves, N. (2002). The impact of performance-contingent rewards on perceived autonomy and competence. *Motivation and Emotion*, 26(4), 279-295.
- Isoard-Gauthier, S., Guillet-Descas, E. & Lemyre, P-N. (2012). A Prospective Study of the Influence of Perceived Coaching Style on Burnout Propensity in High Level Young Athletes: Using a Self-Determination Theory Perspective. *Human Kinetics Journals*, 26(2), 282-298.
- Iyengar, S. S. & Lepper, M. R. (2000). When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 995-1006.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. 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.
- Jøesaar, H., Hein, V. & Hagger, M. S. (2012). Youth athletes' perception of autonomy support from the coach, peer motivational climate and intrinsic motivation in sport setting: One-year effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(3), 257-262.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Karniol, R. & Ross, M. (1977). The effect of performance-relevant and performance-irrelevant rewards on children's intrinsic motivation. *Child Development*, 48(2), 482-487.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 410-422.

- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlations of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. I P. Schmuck & K. M. Sheldon (Red.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* (s. 116-131). Ashland, OH: Hogrefe & Huber.
- Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kast, A. & Connor, K. (1988). Sex and age differences in response to informational and controlling feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14(3), 514-523.
- Katz, I. & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19(4), 429-442.
- Kimiecik, J. C. & Harris, A. T. (1996). What is enjoyment? A conceptual analysis with implications for sport and exercise psychology. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18(3), 247-263.
- Kipp, L. & Amorose, A. J. (2009). Perceived motivational climate and self-determined motivation in female high school athletes, *Journal of Sport Behavior*, 32(2), 108-129.
- Klassen, R. M., Perry, N. E. & Frenzel, A. C. (2012). Teachers` relatedness with students: An underemphasized component of teachers`s basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165.
- Koestner, R. & Losier, G. F. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research* (s. 101-121). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. & Holt, K. (1984). Setting limits on children`s behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233-248.
- Koestner, R., Zuckerman, M. & Koestner, J. (1987). Praise, involvement, and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(2), 383-390.

- Koka, A. & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 333-346.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lafrenière, M. A. K., Jowett, S., Vallerand, R. J. & Carbonneau, N. (2011). Passion for coaching and the quality of the coach-athlete relationship: The mediating role of coaching behaviors. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(2), 144-152.
- Lamont, M., Kennelly, M. & Moyle, B. (2014). Cost and Perseverance in Serious Leisure Careers. *Leisure Sciences*, 36(2), 144-160.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode: En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger* (P. Røen, overs.). Trondheim: Tapir.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lemyre, P.-N., Treasure, D. C. & Roberts, G. C. (2006). Influence of variability in motivation and affect on elite athlete burnout susceptibility. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(1), 32-48.
- Lepper, M. R., Greene, D. & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the «overjustification» hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129-137.
- Lepper, M. R., Sagotsky, G., Dafoe, J. L. & Greene, D. (1982). Consequences of superfluous social constraints: Effects on young children's social inferences and subsequent intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 51-65
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological science*, 1(4), 240-246.

- Lonsdale, C., Hodge, K. & Rose, E. (2009). Athlete burnout in elite sport: A self-determination perspective. *Journal of sports sciences*, 27(8), 785-795.
- Madsen, C. (2017, 17. februar). Ungdom trener for mye – og for lite. Hentet 19. September fra <https://www.fotball.no/trener/2017/fagartikkel-ungdom-trener-for-mye---og-for-lite/>
- Mageau, G. A. & Vallerand R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21(11), 883-904.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Markland, D. (1999). Self Determination Moderates the Effects of Perceived Competence on Intrinsic Motivation in an Exercise Setting. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21(4), 351-361.
- Markula, P. & Silk, M. L. (2011). *Qualitative research for physical culture*. UK: Palgrave Macmillian.
- Martinsen, E. H. (2016). *Motivasjon og Prestasjonsutvikling hos elever i toppidrettsfaget svømming* (Masteroppgave, Høgskolen i Bergen). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2481408/Masterthesis_Martinsen.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Mathiassen, J. C. (2013). *Kroppøvingsglede* (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132260/mathiassen%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maulana, R. & Opdenakker, M. C. (2014). Teacher's interpersonal involvement as a predictor of student's academic motivation among Indonesian secondary school students: A multilevel growth curve analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 591-603.
- McAuley, E. & Tammen, V. V. (1989). The effects of subjective and objective competitive outcomes on intrinsic motivation. *Journal of Exercise and Sport Psychology*, 11(1), 84-93.

- McHoskey, J. W. (1999). Machiavellianism, intrinsic versus extrinsic goals, and social interests: A self-determination theory analyses. *Motivation and Emotion*, 23(4), 267-283.
- Mehus, I. (2015). Motivasjon ... til hva? I S. A. Sæther (Red.), *Trenerroller* (27-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mjølstad, Kirkengen, Getz & Hetlevik, I. (2013). Standardization meets stories: contrasting perspectives on the needs of frail individuals at a rehabilitation unit. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 8(1), 1-18.
- Moller, A. C. & Deci, E. L. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of competence and motivation* (s. 579-597). New York: Guilford Press.
- Moller, A. C. & Deci, E. L. (2010). Interpersonal control, dehumanization, and violence: A self-determination theory perspective. *Group Processes & Intergroup Relations*, 13(1), 41-53.
- Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Lens, W. & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positiv feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 240-268.
- Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G. & Lens, W. (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.
- Mouratidis, A., Lens, W. & Vansteenkiste, M. (2010). How you provide corrective feedback makes a difference: The motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(5), 619-637.
- Mullan, E. & Markland, D. (1997). Variations in self-determination across the stages of change for exercise in adults. *Motivation and Emotion*, 21(4), 349-362.
- Murcia, J. A. M., de San Román, M. L., Galindo, C. M., Alonso, N. & González-Cutre, D. (2008). Peers' influence on exercise enjoyment: A self-determination theory approach. *Journal of Sports science & medicine*, 7(1), 23-31.

- Mørch, Y. A. (2010). *Veiledning i rapportskrivning*. Hentet fra https://www.ntnu.no/c/document_library/get_file?uuid=b90d01d9-dfd5-4a4d-8639-4dfa1f5a9966&groupId=10419
- Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 195-200.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 291-306.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlag
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225 - 242.
- Ntoumanis, N. (2012). A Self-determination theory perspective on motivation in sport and physical education: Current trends and possible future directions. I G. C. Roberts & D. C. Treasure (Red.), *Advances in motivation sport and exercise* (s. 91-128). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rimeslåttén, E. (2009). «Toppidrettsstatus»: Idrettslige kvalitetskrav for utøvere som søker om tilrettelagte studier ved universitetet og høgskoler med bakgrunn i toppidrettsaktivitet. Hentet fra https://www.olympiatoppen.no/fagomraader/utdanning_og_karriere/toppidrettogstudier/laa_nekassen/media3844.media
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological bulletin*, 134(2), 270-300.
- Payne, G. & Williams, M. (2005). *Generalization in qualitative research*. *Sociology*, 39(2), 295-314.

- Pelletier, L. G. & Vallerand, R. J. (1996). Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation: A behavioral confirmation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 331-340.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and emotion*, 25(4), 279-306.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teacher's motivation and teaching behaviors. *Journal of educational psychology*, 94(1), 186-196.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Briere, N. M. & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of sport and Exercise Psychology*, 17(1), 35-53.
- Plant, R. W. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles. *Journal of Personality*, 53(3), 435-449.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Reeve, J. & Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 178-189.
- Reeve, J. & Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(1), 24-33.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary educational psychology*, 23(3), 312-330.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research* (s.183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. I D. M. McInerney & S. Van Etten (Red.), *Big theories revisited* (s. 31-60). Scottsdale, AZ: Information Age.
- Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of educational psychology*, 95(2), 375-392.
- Reeve, J., Olson, B. C. & Cole, S. G. (1985). Motivation and performance: Two consequences of winning and losing a competition. *Motivation and Emotion*, 9(3), 291-298.
- Reinboth, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and emotion*, 28(3), 297-313.
- Reitlo, L. S. (2014). *Ungdomsidrett: Mellom barne- og voksenidretten*. (Senter for idrettsforskning Rapport, 2014). Trondheim: NTNU samfunnsforskning AS. Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/ungdomsunders%C3%B8kelsen2014%20WEB.pdf>
- Riemer, H. A. (2007). Multidimensional Model of Coach Leadership. I S. Jowett & D. Lavallee (Red.), *Social Psychology in Sport* (s. 57-73). USA: Human Kinetics.
- Ronglan, L. T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse*. Oslo: Akilles forlag.
- Ross, M. (1975). Salience of reward and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(2), 245-254.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research* (s. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. I M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (s. 1-19). Champaign, III: Human Kinetics.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological Needs in Motivation, Development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Hawley, P. (2016). Naturally good? Basic psychological needs and the proximal and evolutionary bases of human benevolence. *The Oxford handbook of hypo-egoic phenomena*, 205-222.
- Ryan, R. M. & La Guardia, J. G. (2000). What is being optimized? Self-determination theory and basic psychological needs. I S. H. Qualls & N. Abeles (Red.), *Psychology and the aging revolution: How we adapt to longer life* (s. 145-172).
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450-461.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.

- Ryan, R. M., Connell, J. P. & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. I C. Ames & R. E. Ames (Red.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (s. 13-51). Waltham, MA: Academic Press.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. I D. Cicchetti (Red.), *Developmental psychopathology: Theory and methods* (3. utg., s. 385-438). New York: Wiley.
- Ryan, R. M., Koestner, R. & Deci, E. L. (1991). Egoinvolved persistence: When free-choice behaviour is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15(3), 185-205.
- Ryan, R. M., Mims, V. & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of personality and Social Psychology*, 45(4), 736.
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H. & Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and Physical Activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6(2), 107-124
- Ryen, A. (2011). Ethics and Qualitative Research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (3. utg., s. 416-438). London: SAGE Publications Ltd.
- Røine, O. J. (2018). *Når motivasjon tar slutt* (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2504562/RoineOJ%20v2018.pdf?sequence=1>
- Sarrazin, P., Boiché, J. C. S. & Pelletier, L. G. (2007). A Self-Determination Theory Approach to Dropout in Athletes. I M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (s. 229-241). Champaign, III: Human Kinetics.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L. & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418.

- Saunders, B., Kitzinger, J. & Kitzinger, C. (2015). Anonymising interview data: Challenges and compromise in practice. *Qualitative Research*, 15(5), 616-632.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. R. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (3. utg.). New Jersey: Pearson/Merrill/ Prentice Hall.
- Sheldon, K. M. & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(12), 1319-1331.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L. & Kasser, T. (2004). The Independent Effects of Goal Contents and Motives on Well-Being: It's Both What You Pursue and Why You Pursue It. *Personality and social psychology bulletin*, 30(4), 475-486.
- Sheldon, K. (2012). *Motivation: Viden og værktøj fra positiv psykologi*. København: MindSpace.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Texts and Interaction*. London: Sage.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2012. *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skinner, E. A. & Edge, K. (2002). Self-determination, coping, and development. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-determination research* (s. 297-337). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Skjelten, O. M. (2016). *Motivasjon i Topp og Bredde – En Mixed Methods Tilnærming* (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitetet). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2421366/Skjelten%2C%20Ola%20Myklebust.pdf?sequence=1>
- Skogvang, B. O. *Toppfotball – et felt i forandring* (Doktoravhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo.

- Soenens, B., Berzonsky, M. D., Vansteenkiste, M., Beyers, W. & Goossens, L. (2005). Identity styles and causality orientations: In search on the motivational underpinnings of the identity exploration process. *European Journal of Personality*, 19(5), 427-442.
- Standage, M. & Ryan, R. M. (2012). Self-determination Theory and Exercise Motivation: Facilitating Self-Regulatory Processes to Support and Maintain Health and Well-Being. I G. C. Roberts & D. C. Treasure (Red.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (s. 233-270). Champaign, III: Human Kinetics.
- Standage, M. & Vallerand, R. J. (2014). Motivation in sport and exercise groups: A self-determination theory perspective. I M. R. Beauchamp & M. A. Eys (Red.), *Group Dynamics in Exercise and Sport Psychology* (2. utg., s. 257-278). USA: Routledge.
- Stebbing, J., Taylor, I. M. & Spray, C. M. (2011). Antecedents of perceived coach autonomy supportive and controlling behaviors: Coach psychological need satisfaction and well-being. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(2), 255-272.
- Stenling, A., Ivarsson, A., Hassmén, P. & Lindwall, M. (2017). Longitudinal associations between athletes' controlled motivation, ill-being, and perceptions of controlling coach behaviors: A Bayesian latent growth curve approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 30(2017), 205-214.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating Theory and Practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Stockhausen, L. & Turale, S. (2011). *An explorative study of Australian nursing scholars and contemporary scholarship*. *Journal of Nursing Scholarship*, 43(1), 89-96.
- Stormo, T. A. (2014). «Toppidrett er ikke noe man velger, det er noe man blir valgt til til»: En kvalitativ studie av faget «toppidrett fotball» ved to videregående skoler med ulike tilnærminger (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/221726/Stormo2014v.pdf?sequence=1>
- Støren, I. (2013). *Bare søk: Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudie* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sæther, S. A. (2013). Høye ambisjoner og riktig studievalg – eneste vei til en fotballkarriere? Hentet fra

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44651307/Hye_ambisjoner_og_riktig_studievalg_ene20160412-1188-1872q5c.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1550531800&Signature=%2FbZdMIBYIYv91qFR5SY%2Fcoq5Bfk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DHoye_ambisjoner_og_riktig_studievalg_ene.pdf

- Sæther, S. A. (2017). *De norske fotballtalentene: Hvem lykkes og hvorfor?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Taylor, I. M. & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, K. & Velthouse, B. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Thorne, S. (2016). *Interpretive description: Qualitative Research for Applied Practice* (2. utg.). New York: Routledge.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Treasure, D. C., Lemyre, P.-N., Kuczka, K. K. & Standage, M. (2007). Motivation in Elite-Level Sport: A Self-Determination Perspective. I M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (s. 153-165). Champaign, III: Human Kinetics.
- Utdanning.no (2018, 28. februar). Idrettsfag. Hentet 27. mars 2018 fra <https://utdanning.no/utdanning/vgs/IDRET1---->
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i toppidrett - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag. Hentet 15. oktober fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Studieforberedende/Idrettsfag/utdanningsprogram_idrettsfag.rtf.

- Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behaviour: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Vallerand, R. J. & Blais, M. R. (1989). Exploratory analysis of the prevalence of self-related affects in achievement situations. *The journal of Social Psychology*, 129(3), 365-378.
- Vallerand, R. J. & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 142-169.
- Vallerand, R. J. & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport psychology*, 6(1), 94-102.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29(2), 271-360.
- Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan`s self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312-318.
- Vallerand, R. J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation in Sport. *Exercise and sport sciences reviews*, 15(1), 389-426.
- Vallerand, R. J., Gauvin, L. J. & Halliwell, W. R. (1986). Negative effects of competition on children`s intrinsic motivation. *The journal of Social Psychology*, 126(5), 649-656.
- Van Petegem, S., Beyers, W., Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2012). On the association between adolescent autonomy and psychosocial functioning: *Examining descisional independence from a self-determination theory perspective*. *Developmental Psychology*, 48(1), 76-88.
- Vansteenkiste, M. & Deci, E. L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and emotions*, 27(4), 273-299.
- Vansteenkiste, M. & Deci, E. L. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23-40.

- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A. & Lens, W. (2010). Detaching reasons from aims: Fair play and well-being in soccer as a function of pursuing performance-approach goals for autonomous or controlling reasons. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(2), 217-242.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B. & Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Proving a clear, future intrinsic goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 232-249.
- Vealey, R. S. (2005). *Coaching for the Inner Edge*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Vlachopoulos, S. P. & Karageorghis, C. I. (2005). Interaction of External, Introjected and Identified Regulation with Intrinsic Motivation in Exercise: Relationships With Exercise Enjoyment. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 10(2), 113-132.
- Vlachopoulos, S. P. & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measure in physical education and exercise science*, 10(3), 179-201.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social psychology*, 64(4), 678.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Goldbacher, E., Green, H., Miller, C. & Phillip, S. (2003). Predicting the subjective experience of intrinsic motivation: The role of self-determination, the balance of challenges and skills, and self-realization values. *Personality and Social Psychology, bulletin*, 29(11), 1447-1458.
- Weinberg, R. S. & Gould, D. (2007). *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (4. utg.). Champaign: IL.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333.

- Whitehead, J. R. & Corbin, C. B. (1991). Youth fitness testing: The effect of percentile-based evaluative feedback on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 225-231.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 115-126.
- Wong, M. M. H. (2000). The relations among causality orientations, academic experience, academic performance, and academic commitment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(3), 315-326.
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

INFORMASJONSSKRIV TIL SKOLEN

Forespørsel om å få gjennomføre forskningsprosjekt

Mitt navn er Aksel Claussen og studerer master i idrettsvitenskap ved Universitetet i Trondheim (NTNU). Tema i den foreliggende masteroppgaven er «motivasjon på treningsfeltet i toppidrettsfaget fotball». I datainnsamlingsprosessen benyttes individuelle intervjuer. Tanker er å intervju en etablert lærer (jobbet minimum syv år som lærer i toppidrettsfaget fotball) samt en nyutdannet (jobbet maksimalt tre år som lærer i toppidrettsfaget fotball), for å få et spenn i erfaringer. I tillegg vil to jenter og to gutter fra hver av treningsgruppene til de to lærerne bli intervjuet. Med andre ord 10 intervjuer. Spørsmål knyttet til trener-utøver-relasjon, treningsopplegg, konkurranse og feedback er noen av temaene som vil bli sentralt i intervjuene med lærerne. Spørsmålene i elevintervjuene vil omhandle blant annet motivasjon, trivsel, utvikling, opplevelser på treningsfeltet samt trener-utøver-relasjonen. Dersom det er greit for den enkelte intervjuperson, vil samtalene bli tatt opp på lydopptak. Jeg tar derfor kontakt med deg for å høre om dette prosjektet kan være gjennomførbart på deres skole?

Bakgrunn og formålet med studien

Fotball er verdens største idrett, både når det gjelder seertall og medlemstall. Til tross for at det finnes en del forskning på motivasjon i fotball generelt, er det gjort lite eller ingen norsk forskning på motivasjon i toppidrettsfaget fotball i den videregående skolen. Det å være ung og lovende idrettsutøver kan oppleves som givende og interessant, noe som kan bidra til å fremme positiv motivasjon, trivsel og god utvikling. Det kan imidlertid oppleves som stressende med store treningsmengder både i skoletiden og i klubblag som følger. Dette kan forårsake at mindre positiv motivasjon, mistrivsel, utbrenthet eller manglende motivasjon kan forekomme. På bakgrunn av dette omhandler forskningsprosjektet motivasjon i toppidrettsfaget fotball. Slik kunnskap kan være nyttig for talentutvikling av unge, lovende fotballspillere.

Hva skjer med datamaterialet som samles inn?

Personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjon som blir samlet inn i løpet av datainnsamlingsperioden vil oppbevares anonymt og utilgjengelig på en passord-beskyttet datamaskin. All data blir anonymisert før publisering av masteroppgaven, slik at det ikke lar seg gjøre å finne ut hvilken skole og hvilke lærere og elever som er involvert i studien. Forskningsprosjektet skal etter planen være ferdigstilt mai 2018, og da vil all innsamlet data bli slettet.

Dersom dette virker interessant, eller har andre spørsmål i forbindelse med prosjektet, ta gjerne kontakt med meg på epost eller mobil:

aksel_claussen91@hotmail.com, tlf: 99101378

Du kan også kontakte min veileder, Ingar Mehus:

Ingar.mehus@ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Aksel Claussen

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET

«Motivasjon på treningsfeltet i toppidrettsfaget fotball»

Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet legger grunnlaget for en masteroppgave ved Universitetet i Trondheim (NTNU).

I 2017 er motivasjon et populært tema. Det er dessuten særdeles ettertraktet, særlig tatt i betraktning de positive utfallene som positiv motivasjon fører med seg, som eksempelvis trivsel, høyere innsats, mer målrettet atferd samt bedre læring. Dette er noe man burde trakte etter, også på treningsfeltet i toppidrettsfaget fotball. Fotball er verdens største idrett, både når det gjelder seertall og medlemstall. Selv om det finnes en del forskning på motivasjon i fotball generelt, er det gjort lite eller ingen forskning på motivasjon i toppidrettsfaget fotball i den videregående skolen. Forskningsprosjektet omhandler derfor motivasjon, trivsel og optimal utvikling på treningsfeltet i skoletiden. Slik kunnskap vil kunne være nyttig for talentutvikling av unge, lovende fotballspillere.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Del 1 består av to individuelle intervjuer med en etablert og en nyutdannet lærer.

Del 2 består av 8 individuelle intervjuer med elever, to jenter og to gutter fra hver av treningsgruppene til de to lærerne.

Intervjuene beregnes til å vare fra 45-70 minutter. Spørsmål knyttet til trener-utøver-relasjon, treningsopplegg, konkurranse og feedback er noen av temaene som vil bli sentralt i intervjuene med lærerne. Spørsmålene i elevintervjuene vil omhandle blant annet motivasjon, trivsel, utvikling, opplevelser på treningsfeltet samt trener-utøver-relasjonen.

Intervjuene blir tatt opp på lydopptak dersom dette er greit for de som intervjues.

Informantene kan selv få bestemme hvor og når intervjuet skal foregå. Jeg har også mulighet

til å gjennomføre intervjuene utenfor skoleområdet og utenfor skoletiden dersom dette passer bedre.

Hva skjer med informasjonen som samles inn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Den innsamlede dataen vil bli oppbevart anonymt og utilgjengelig på en passord-beskyttet datamaskin. Informasjonen som benyttes i masteroppgaven vil forbli anonymisert, så enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes. I mai 2018 forventes oppgaven å være ferdigstilt, og all innsamlet data fra studien vil bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du ønsker å trekke deg, vil alle opplysninger bli slettet.

Dersom du er interesse for å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Aksel Claussen (epost: aksel_claussen91@hotmail.com, tlf: 99101378). Du kan også kontakte min veileder Ingar Mehus (epost: ingar.mehus@ntnu.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Hvem er jeg?

Jeg heter Aksel Claussen og går 2. året master i idrettsvitenskap på NTNU.

SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE FOR LÆRERNE

Introduksjon:

Presentasjon, kort beskrivelse av prosjektet, forklare anonymisering, samt mulighet for å trekke seg.

Oppvarmingsspørsmål:

- Hvor lenge har du jobbet som lærer i fotball?
- Hvordan er det å jobbe som lærer i den videregående skolen?
- Kan du reflektere rundt din rolle som motivator for elevene?
- Hvordan tror du din lederstil påvirker elevenes trivsel og interesse på treningsfeltet?
- Kan du fortelle om hvordan du vurderer elevenes motivasjon på treningsfeltet?

Refleksjonsspørsmål

Selvbestemmelse

- Kan du fortelle om du gir elevene mulighet til å ta egne valg i toppidrettsfaget fotball?
 - Hva får elevene generelt lov å bestemme selv (touchbegrensinger, hvilke øvelser, teknikker, intensitet etc.)?
 - Hva med å la elevene komme med innspill, der de får uttrykt sine meninger (initiativtaking)?
- Hvorvidt opplever du at det er viktig for elevene å medvirke i valg og komme med sine meninger i forbindelse med egen treningshverdag?
 - Uttrykker de ønske å være selvbestemt?
- Kan du fortelle om det hender at opplegget endres i tråd med utøvernes ønsker (f.eks. at man hadde tenkt å kjøre en hard økt, men at utøverne uttrykker at de er slitne i en periode og at intensiteten derfor senkes)
- I hvilken grad opplever du at elevene er enige eller uenige med treningsopplegget/treningshverdagen?

→ Kan du fortelle om det føles naturlig at du er «sjef» og tar de fleste avgjørelser i toppidrettsfaget fotball?

→ Hvor viktig er det for deg å ha kontroll/redd for å miste kontrollen på treningsfeltet (nøler du med å gi elevene for mye frihet, da dette oppleves som å miste kontroll fra din side) (kontrollerende struktur)?

-Vegrer du deg for å gi elevene for mye valgfrihet og medbestemmelse?

-Utarbeider du strenge regler og begrensninger/grensesetting?

→ Tror du det av og til er slik i fotball at dersom treneren ikke alltid kommer med svaret, men spør elevene hva de mener, så kan vedkommende fremstå som mindre kompetent?

→ Angående din egen frihet – i hvilken grad opplever du å stå fritt til å bestemme planlegging, gjennomføring og evaluering av skoletreningene slik det passer dine tanker og ideer?

-Kan du fortelle om du opplever press fra skoleledelsen, lærerplanen (ovenfra), kolleger (fra siden), eller elever (nedenfra). I så fall, hvordan påvirker dette din lederstil?

→ Kan du fortelle om du bevisst eller ubevisst behandler jenter og gutter forskjellig (strengere og/eller forventer mer av guttene)?

→ Oppmuntrer du til selvstendig arbeid i eget tempo, eller forklarer du hvordan det skal gjøres og blir litt utålmodig dersom elevene bruker tid på å skjønne det (utdyp)?

Anerkjennelse av elevenes perspektiv og negative følelser

→ Hvordan håndterer du en situasjon dersom elevene uttrykker misnøye eller negative følelser med opplegg, øvelser, intensitet etc.?

→ Hvis dere har tunge øvelser, kan du fortelle om det hender det at du spør hvordan de føler det?

Begrunnelse for nytteverdien av øvelser

→ Når det introduseres nye øvelser for gruppen, kan du fortelle om du forklarer hvorfor denne øvelsen er nyttig for elevene?

Feedback og kommunikasjon

- Hva kjennetegner din måte å gi feedback og instruksjon på?
- Kan du fortelle litt om hvor ofte du gir positiv og negativ feedback på treningsfeltet?
- Hva gir du feedback på?
- Hvordan vil du beskrive din feedback og instruksjon (detaljer/generelt)?
- Hvordan opplever du at elevene reagerer på positiv/støttende feedback i forhold til negativ/kritisk feedback?
- Opplever du at elevene ser på deg som streng eller snill på treningsfeltet (utdyp)?
- Hvordan reagerer du dersom du ikke er fornøyd med kvaliteten som gjøres på treningsfeltet?
- Hvordan forholder du deg til feedback som har ordlyden «må», «burde» og «kan» (eks. «du burde», «du må», «du kan prøve å», «hva med å kanskje)?

Mellommenneskelig involvering:

- Kan du beskrive lærer-utøver-relasjonen (nært/distansert forhold)?
- I hvilken grad tar du deg tid til å bli bedre kjent med elevene – både som fotballspiller og privatperson?
- I hvilken grad opplever du at elevene føler det trygt å komme og prate med deg på tomannshånd?

Struktur

- Kan du fortelle om du formidler hva målet er for hver økt?
 - Hvordan gir du instruksjon for å bidra til at elevene når målet for økten?
- Kan du fortelle om det er en rød tråd gjennom hver økt?
 - Hva med fra økt til økt i en treningsperiode, eller over et år?
- I hvilken grad opplever du treningsopplegget som passe utfordrende for elevene (utdyp)?

-Hva gjør du dersom det tilsynelatende er for enkelt eller vanskelig for elevene (har du en plan b)?

→Kan du fortelle om hvorvidt du kommer med klare forventninger til elevene?

-Hvordan formidles det?

→Retningslinjer, regler, begrensninger?

Materialle eller symbolske belønninger, samt konkurranse

→Hva er fokuset i konkurransesituasjon (stafetter, gjøre en øvelse raskere enn andre, spill)?

-Fokus på å vinne - få frem utøvere som er «vinneskaller», eller fokus på å gjøre sitt beste, tenke gjennomføring og utvikling?

→Kan du fortelle om det benyttes belønning til vinnerne (penger, brus, godteri, mat, trofeer, månedens beste spiller-pris) eller straff til taperne (rydde utstyr, push-ups, rumpespark)?

-Hvilken gevinst gir det å dele ut straff eller belønning?

- Hvis det gis belønning eller straff, vet man det på forhånd eller gis det uten forvarsel?

-Hva sier du til de som mottar belønning eller som skal ta sin straff?

Annet:

→Hvordan kommuniserer du med elever som virker veldig motiverte i forhold til de som virker mindre motiverte?

→Hva synes du er viktig at elevene fokuserer på i toppidrettsfaget (idrettsglede, gjøre som de blir fortalt, fokus)?

Avrundingsspørsmål

→Hva synes du er viktig å utvikle hos dine elever?

→Hvilke endringer kan med fordel gjøres i fremtiden for å legge til rette for at elever kan få en enda bedre treningshverdag for utvikling?

→Er det noe du har på hjertet utover det vi har pratet om?

Takk for at du stilte opp til intervju!

INTERVJUGUIDE FOR ELEVENE

Introduksjon

Presentasjon, beskrivelse av prosjektet, forklare anonymisering, samt at det er mulig å trekke seg dersom det ønskes. Ber dem snakke om den spesifikke læreren som deltar i prosjektet.

Oppvarmingsspørsmål

→Hvor gammel var du når du begynte å spille organisert fotball?

→Hvis du husker noe av den første tiden du spilte fotball hva/hvem var avgjørende for at du startet/gikk på treningene? (foreldre og venner viktige bidragsytere)?

→Kan du fortelle litt om hvordan en vanlig treningsuke ser ut (skolefotball, fotballag, egentrening, andre idretter)?

→Hvilket klubb lag spiller du for? Divisjon? Får dere klær, penger, utstyr osv. for å spille i den klubben?

→Hvorfor valgte du toppidrett fotball?

-Kan du sammenligne det å gå til skoletreningene for å spille fotball i forhold til andre skolefag som f. eks. matte/engelsk som er obligatorisk i den videregående skolen?

→Kan du fortelle om du har opplevd å være skadet i løpet av din tid i toppidrettsfaget fotball?

-Hvordan opplevdes det?

Refleksjonsspørsmål

Trivsel

→Kan du fortelle hva trivsel og glede er for deg i toppidrettsfaget fotball?

-Hva skal til for at du trives på treningsfeltet?

→Kan du fortelle om du det hender at du trives mindre godt/mistrives på treningsfeltet?

-Hva gjør at du ikke trives så godt/mistrives (kan dette føre til at vedkommende blir mer sliten/utbrent)

→Kan du beskrive følelsen etter å ha gjennomført en økt du er fornøyd med (fornyet energi, gledesrus/sprudlende/subjektiv energi/vitalitet)?

Kompetanse

→Kan du fortelle hvordan du vurderer egne styrker og svakheter i toppidrettsfaget? /Kan du si hva du er god på og mindre god på som fotballspiller?

→Kan du fortelle om du anser deg selv som en god/dyktig fotballspiller?

- Kan du fortelle om du føler at du aktivt påvirker treningene med dine ferdigheter?

→Hvordan oppnår du mestringsfølelse på treningsfeltet?

-Hvordan opplever du mestringsfølelse?

→I hvilken grad opplever du toppidrettsfaget fotball som passe utfordrende ut i fra dine ferdigheter (får du vist ditt fulle potensiale)?

-Hvis det oppleves som passe utfordrende, hvordan påvirker dette din progresjon og mestring?

-Hva er passe utfordrende, for lett eller for vanskelig?

→Dersom det blir for vanskelig – hvordan påvirker dette din kompetanse/mestringsfølelse?

-Kan du komme med eksempler der du føler manglende kompetanse/føler deg mindre god?

Tilhørighet

→Kan du fortelle litt om hvordan samholdet i treningsgruppa er?

-Hvordan er det i forhold til samholdet i klubb lag, med klassekamerater ellers eller på fritida generelt?

→I hvilken grad føler du deg trygg i gruppa?

→Hvor viktig er det for deg å ha et godt forhold til medelever og læreren for å ha lyst å trene?

→Kan du fortelle om det er noen form for rangeringsordning/klikker/grupperinger i treningsgruppen?

-Hvordan påvirker dette din treningsopplevelse?

Utøvernes motivasjon – reguleringer, og mål

→Hva er målet ditt som fotballspiller?

-Hvordan bruker du toppidrettsfaget fotball til å nå målet ditt?

-Hvor viktig er det å oppleve fremgang for å nå det fremtidige målet ditt?

→Hva er grunnen til at du drar på skoletreningene/hvorfor drar du på skoletreningene?

→Kan du fortelle om du opplever toppidrettsfaget fotball som artig og interessant?

-Hva er artig/interessant på treningsfeltet (f.eks. hvilke deler av treningen, tekniker, spill - utdype)?

-Hvorfor er det artig/interessant?

→I hvilken grad opplever du glede og tilfredshet i toppidrettsfaget fotball?

-Hva gjør at du får den følelsen, og hva gjør at du ikke får den?

→Kan du fortelle om noe er kjedelig/uinteressant?

-Hva og hvorfor?

→Kommer du til å fortsette i toppidrettsfaget til høsten/kan du fortelle grunnen til at du har fortsatt i toppidrett alle tre årene?

→Opplever du å av og til ville gjøre noe annet enn å dra på skoletreningene, men drar likevel fordi du føler du bør dra?

-Hvis ja, hva gjør at du likevel drar (Foreldre/lærer/medelever sier jeg bør dra/skuffer andre hvis jeg ikke drar/føle press fra andre, eller føler du skyld/skam/føler dårlig om deg selv om du ikke drar/belønner deg selv med skryt hvis du drar/drar på trening fordi da føler du at du har fortjent noe usunt etterpå)?

→ Kan du fortelle om toppidrettsfaget er viktig for deg?

-I hvilken grad verdsetter du fordelene med treningen?

→Kan du fortelle om fotballen en del av deg som person/din identitet (altoppslukende, du er fotballspilleren, alle mål dreier seg om å gjøre det bra/en del av ditt livsmål)?

Lærernes lederstiler

→Hvordan motiverer læreren deg på treningsfeltet (utdyp)?

-Har læreren gjort noe som virker demotiverende?

→Kan du fortelle om læreren bidrar til at din trivsel og interesse øker på treningsfeltet (utdyp)?

Selvbestemmelse/valgfrihet

→Kan du fortelle om læreren vil vite hva dere vil trene og utvikle dere på?

-Tar han det i betraktning i treningshverdagen?

→Kan du fortelle om du opplever frihet til å kunne ta egne valg i toppidrettsfaget fotball?

-Hva får du generelt lov å bestemme selv i toppidrettsfaget fotball (planlegging, på treningsfeltet, touchbegrensninger, hvordan finte etc.)?

-Kan du fortelle om du får bestemme hvilke aktiviteter som skal gjøres, og hvordan det skal gjøres?

-Hva med frihet til å komme med innspill, der ditt synspunkt blir hørt (er læreren interessert i å høre deres mening, eller tar han av seg pratingen og kommer utelukkende med sitt perspektiv)?

→I hvilken grad har dere mulighet til å jobbe selvstendig i eget tempo med innlæring av f. eks. nye øvelser (eller forklarer læreren hvordan noe skal gjøres og blir utålmodig hvis dere bruker for lang tid på å skjønne det)?

→Kan du fortelle om du opplever at læreren behandler jenter og gutter forskjellig?

→Kan du fortelle om du av og til føler press til å gjøre det du blir fortalt av læreren?

→Hva synes DU er meningsfylt og viktig å få bestemme i egen treningshverdag?

-Hvordan oppleves det å få bestemme egen aktivitet i forhold til det å bli fortalt hva du skal gjøres?

→Kan du fortelle om toppidrettsfaget gjenspeiler dine verdier, interesser og mål?

Feedback og orientering

→Hva kjennetegner lærerens måte å gi feedback på?

-Kan du fortelle litt om hvor ofte læreren gir positiv/støttende feedback og negativ/kritisk feedback på treningsfeltet?

→Hva gir han feedback på?

→Hvordan formidles feedbacken?

→Kan du beskrive hvordan læreren gir feedback og instruksjon? (eks. «du burde», «du må», «du kan prøve å», «hva med å kanskje)?

→ Hvordan føles det å få positiv feedback i forhold til negativ feedback (kan feedbacken få deg til å føle deg dårlig)?

→ Kan feedbacken fra treneren av og til oppleves som eneste riktige måten å gjøre noe på, eks. et valg i fotball?

→ Hvordan påvirker positiv feedback og/eller negativ feedback din trivsel og glede på treningsfeltet?

-Hva med mestringsfølelsen?

→ Har mengde feedback noe å si for din opplevelse i toppidrettsfaget (kan det bli for mye/for lite)?

→ Hvordan opplever du feedback og det å bli instruert (tar det som en positiv utfordring og at læreren ville hjelpe, eller som unødvendig irettesettelse, evt. kontrollerende fra lærerens side) (utøvernes orientering)?

→ Hvordan reagerer læreren dersom vedkommende ikke er fornøyd med kvaliteten som gjøres på treningsfeltet?

Ytre hendelser og konkurranse

→ Hvor ofte har dere konkurranser i toppidrett fotball, der det kåres vinnere og tapere (stafetter, spill, øvelser som skal gjøres raskere enn andre)?

→ Hva er fokuset i konkurransesituasjon, både fra læreren og elevenes side (fokus på å vinne/slå andre, eller fokus på å spille bra/utvikle seg i spillet/gjøre sitt beste - utdyp)?

→ Hvis det er fokus på å vinne – er fokuset å vinne for enhver pris, eller er det simpelt hen bare artig å vinne fordi det bekrefter at du har gode ferdigheter)?

-hva liker du og hva liker du ikke med konkurranse (f.eks. det å vinne eller utvikling)?

-Føler du et press til å vinne i konkurranse (som i at man «må» vinne – enten fra andre eller deg selv)?

-Hvordan oppleves det å tape i konkurranse (blir forbanna, viser aggresjon, gjør ikke så mye hvis jeg er fornøyd med egen innsats og vet jeg har gjort mitt beste)?

→ Føler du at du må prestere bra på treningsfeltet for at du skal føle deg bra/ha det bra med deg selv (for eksempel må vinne i konkurranse/gjøre en øvelse bedre enn andre, eller er man

interessert i å gjøre det bra/interessert i oppgaven/opptatt av mestring/gjøre sitt beste/tenke på gjennomføring) (ego involvering-oppgave involvering)?

→ Kan du fortelle om det å vinne eller taper påvirker din selvtillit?

- Hvis så er tilfelle – kan du beskrive hvordan du opplever det å vinne i forhold til å tape (føler du deg dominant og opplever stolthetsfølelse ved seier og skyld/skam/sint ved tap)?

→ Hvis det er en øvelse du ikke mestrer så godt som du vil på skoletreningene, hender det at du må øve på den på fritida til du mestrer den for at du skal føle bra om deg selv?

→ Kan du fortelle om det benyttes belønning til vinnerne (penger, brus, godteri, mat, trofeer, månedens beste spiller-pris) eller straff til taperne (rydde utstyr, push-ups, rumpespark)?

- I så fall, hvor viktig er det for deg å unngå straff eller få belønning når det tilbys (blir belønningen/straffen et fokus)?

→ Kan du fortelle om belønning eller straff motiverer deg?»

→ Si en øvelse som gjøres uten belønning eller straff, og en der det er belønning eller straff – hvordan påvirker dette ditt stressnivå?

- Hva med presset til å måtte vinne?

- Hva med din trivsel og glede på treningsfeltet?

Anerkjennelse av elevenes vanskeligheter og negative følelser

→ Hvordan reagerer læreren hvis du eller andre elever klager eller uttrykker negative følelser rundt opplegget, intensitet, slitne etc.

- Viser læreren forståelse og medfølelse for dette?

→ Hender det at læreren spør hva dere likte og mislikte med økta, og/eller hva dere vil gjøre annerledes?

Begrunnelse for engasjement i en oppgave/aktivitet

→ Kan du fortelle om læreren forklarer hvorfor øvelsen er viktig å øve på?

Struktur

→ Bruker læreren å formidle mål for hver økt?

→ Er det en rød tråd i hver økt og fra økt til økt?

-Hvordan instruerer læreren for at hver enkelt skal nå målene?

→ Er læreren opptatt av at dere skal sette dere egne mål?

-Kan du fortelle om læreren kommuniserer hvordan du kan nå disse målene?

→ Kan du fortelle hva som kjennetegner lærerens måte å formidle regler og begrensninger/grensesetting på treningsfeltet? (klare retningslinjer og forventninger)

-forklarer han på en skikkelig måte hva som forventes av dere?

Mellommenneskelig involvering:

→ Kan du fortelle hvor godt forhold du har til læreren (nært/distansert)?

→ I hvilken grad føler du at læreren forstår og aksepterer deg (bryr vedkommende seg)?

→ Kan du fortelle om læreren viser interesse for deg som fotballspiller og privatperson (lære deg å kjenne)?

→ Hvis det er noe du lurer på, føler du deg trygg på å spørre læreren på tomannshånd?

Andre faktorer innenfor en autonomistøttende/kontrollerende lederstil

→ Hender det at læreren evaluert dine ferdigheter foran de andre på treningsfeltet?

→ Har du en oppfatning av at læreren gir elever som virker veldig motiverte mer oppmerksomhet enn de som ikke virker fullt så motiverte (utdyp)?

-Favorisering?

→ Har du noen gang opplevd at du får oppmerksomhet av læreren i perioder det går bra, men at denne oppmerksomheten trekkes tilbake i perioder det ikke går fullt så bra?

Avrundings spørsmål

→Hva tenker du blir viktigst for deg fremover for at du skal kunne utvikle deg best mulig som fotballspiller, både i faget og generelt?

→Kan du fortelle om du av og til føler press til å utvikle deg, enten fra andre eller deg selv (utdyp)?

→Er det ellers noe du har på hjertet, som du føler du ikke har fått sagt?

Takk for at du stilte opp til intervju!