

Kristine Tveit

Motivasjon hos idrettsfaglærarar

Ein kvalitativ studie om opplevingar av
motivasjon og press hos idrettsfaglærarar

Masteroppgåve i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag
Rettleiar: Ingar Mehus

Juni 2023

Kristine Tveit

Motivasjon hos idrettsfaglærarar

Ein kvalitativ studie om opplevingar av motivasjon og press hos idrettsfaglærarar

Masteroppgåve i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag
Rettleiar: Ingar Mehus
Juni 2023

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitskap
Institutt for sosiologi og statsvitskap

Samandrag

Denne masteroppgåva undersøker opplevingar av motivasjon og press hos idrettsfaglærarar. Med teoretisk utgangspunkt i sjølvbestemmingsteorien (SDT; Deci & Ryan, 2017) vart motivasjon undersøkt med fokus på tilfredsstilling av grunnleggjande psykologiske behov (BPNT) og organisk integrasjon (OIT). I tillegg vart opplevingar av press frå ulike hald undersøkt med utgangspunkt i press ovanfrå, nedanfrå og innanfrå (Pelleteier et al., 2002; Reeve, 2009). Problemstillinga var derfor *"Korleis opplever idrettsfaglærarar sjølvbestemt motivasjon, og i kva grad opplever lærarane press i arbeidskvardagen?"*

Studien er basert på eit kvalitativt forskingsdesign, og ti djupneintervju vart gjennomført. Utvalet i studien består av idrettsfaglærarar frå åtte ulike skular med ei spreining i alder, erfaring og kjønn. Datamaterialet frå intervjua vart analysert med utgangspunkt i ein tematisk analyse, og fire tema vart utvikla.

Funna i studien tyder på at lærarane på idrettsfag meistrar jobben, opplever fellesskap på skulen og autonomi i kvardagen. Lærarane opplevde auka meistring og kompetanse ved at elevane lukkast og utvikla seg. Elevane var avgjerande for motivasjonen til alle lærarane, men for stort elevtal var utfordrande med omsyn til oppfølging og tilbakemeldingar. Alle lærarane opplevde gode relasjonar til elevane og kollegaane, noko som var avgjerande for eigen motivasjon og opplevinga av tilhøyrsløse. Lærarane hadde ulike forhold til leiinga ved skulen. Medan nokre lærarar opplevde mykje støtte og eit godt forhold til leiinga, opplevde andre lærarar at leiinga ikkje gav nok merksemd og anerkjenning. Fleire lærarar framheva betydninga av tillit og opplevde autonomi ved å få tillit frå leiinga i planlegging og gjennomføring av undervisning. Variasjon tydeleggjer eit skilje mellom toppidrettslærarane og dei andre lærarane i studien. Ingen av toppidrettslærarane nemnde variasjon, men alle dei andre lærarane framheva betydning av ein variert arbeidsdag. Å variere undervisninga og arbeidsdagen fremja opplevinga av autonomi, men økonomiske avgrensingar hindra tidvis gjennomføring av ulike aktivitetar og turar. Samla sett tyder funna på at lærarane i studien opplever sjølvbestemt motivasjon gjennom tilfredsstilling av grunnleggjande psykologiske behov. I tillegg tyder funna på at motivasjonen til idrettsfaglærarane er sjølvbestemt med omsyn til at alle lærarane i studien hadde studert kroppsøving og/eller idrettsfag, og uttrykte ei betydeleg idretts glede og idrettsinteresse.

Funna i studien tyder på at dei fleste lærarane opplever noko press i arbeidskvardagen. Fleire lærarar opplevde press innanfrå ved å ha høge forventningar til seg sjølv og undervisninga, og opplevde eit sjølvpålagt press. Nokre lærarar opplevde tidvis passive, uengasjerte og umotiverte elevar i undervisninga, noko som tyder på at lærarane opplevde press nedanfrå. I tillegg opplevde nokre lærarar press ovanfrå ved å bli pålagt ulike oppgåver, oppfordra om å få vurderingsgrunnlag på alle elevane eller hyppige spørsmål om å ta vikartimar og anna ekstraarbeid. Følgeleg opplevde lærarane til ei viss grad press frå ulike hald. Funna tyder på at lærarar i ulike aldrarar og med ulik lærarerfaring opplever noko press i lærararbeidet. Samla sett gav lærarane likevel uttrykk for å oppleve lite press i arbeidskvardagen.

Abstract

This master' thesis investigates experiences of motivation and pressure among sports teachers. With a theoretical basis in Self-determination theory (SDT; Deci & Ryan, 2017), motivation was examined focusing on the satisfaction of basic psychological needs (BPNT) and organismic integration (OIT). In addition, experiences of pressure from above, below and within were examined (Pelleteier et al., 2002; Reeve, 2009). The research question was therefore "How do sports teachers experience self-determined motivation, and to what extent do teachers experience pressure in their work?"

The study was based on a qualitative research design, and ten in-depth interviews were conducted. The study population consisted of sports teachers from eight different schools, differing in age, work experience and gender. The data material from the interviews was analyzed based on a thematic analysis, and four themes were developed.

The findings in the study indicate that the teachers master their job, experience a sense of belonging at school and autonomy in their work. The teachers experienced increased proficiency and competence as the pupils developed and succeeded. The pupils were vital for the teachers' motivation, however the large number of pupils were challenging in regard to follow-up and feedback. All of the teachers experienced good relations with the pupils and colleagues, which was crucial for their own motivation and experience of belonging. The teachers had different relations to the school management. While some teachers experienced support and an overall good cooperation, others reported lack of recognition and attention. Several teachers emphasized the importance of trust, and experienced autonomy by gaining trust from management to plan and carry out lectures. Variation clarifies a distinction between the top sports teachers and the other teachers in the study. None of the top sports teachers mentioned variety, while all of the remaining teachers emphasized the importance of a varied workday. Varying the teaching and workday encouraged the experience of autonomy, however, financial limitations could inhibit the execution of educational activities and trips. Overall, the findings suggest that the study subjects experience autonomous motivation through satisfaction of basic psychological needs. In addition, the findings suggest that the motivation of the sports teachers is autonomous, considering that all the teachers in the study had studied physical education and/or sports, and expressed a significant enjoyment and interest in sports.

The findings in the study indicate that most teachers experience some pressure in their workdays. Several teachers experienced pressure from within by having high expectations for themselves and their teaching, as well as self-imposed pressure. Some teachers occasionally experienced passive, unengaged and unmotivated pupils in teaching, suggesting pressure from below. In addition, some teachers experienced pressure from above by being assigned various tasks, requests to get assessment basis for all pupils, or frequent questions about substitute hours or other extra work. Consequently, the teachers experienced pressure from various angles to a certain extent. The findings indicate that teachers of different ages and with different teaching experience, experience some pressure in their teaching work. Overall, the teachers expressed that they experience little pressure in their work.

Forord

Med denne oppgåva avsluttar eg lektorutdanninga i kroppsøving og idrettsfag ved NTNU i Trondheim. Arbeidet med oppgåva gav ei rekkje erfaringar og kunnskapar som eg no tek med meg vidare inn i arbeidslivet.

Takk til lærarane som valde å stille til intervju, og som delte av sine erfaringar og opplevingar knytt til motivasjonen for å vere idrettsfaglærer. Intervjua var både interessante og lærerike, og danna grunnlaget for denne masteroppgåva. Utan dykk ville ikkje oppgåva vore mogeleg å gjennomføre! Eg vil også takke min rettleiar, Ingar Mehus, for god rettleiing og konstruktive tilbakemeldingar gjennom heile det siste året. I tillegg vil eg takke Ola Skjølberg for eit godt samarbeid med innsamling av intervjudata.

Innhald

Samandrag	I
Abstract	II
Forord	III
1. Innleiing	1
2. Sjølvbestemmingsteorien	3
2.1 Grunnleggjande psykologiske behov	3
2.2 Organisk integrasjon	5
3. Tidlegare forskning	7
3.1 Sjølvbestemt motivasjon	7
3.2 Opplevingar av meistring og suksess	8
3.3 Betydninga av elevar, kollegar og administrasjon	9
3.4 Press	10
4. Metode	12
4.1 Kvalitativ metode	12
4.2 Det kvalitative forskingsintervju – Djupneintervju	12
4.3 Intervjuguide	13
4.4 Utval	14
4.5 Gjennomføring av intervju	16
4.5.1 Lydopptak	18
4.6 Behandling av intervju	18
4.6.1 Transkribering	18
4.6.2 Tematisk analyse	18
4.7 Kvalitetskrav	20
4.7.1 Eigen ståstad	20
4.7.2 Pålitelegheit	21
4.7.3 Gyldigheit	22
4.7.4 Overførbarheit	23
4.8 Ethiske vurderingar	24
5. Analyse	26
5.1 «Alltid drevet med idrett»	26
5.2 «Mestrer jobben»	28
5.2.1 Utvikling hos elevar	29
5.2.2 Elevtal	30
5.2.3 Press innanfrå	33

5.3 «Fellesskapet her på skolen»	34
5.3.1 Leinga	34
5.3.2 Kollegiet.....	36
5.3.3 Elevane og press nedanfrå.....	38
5.4 «Hverdagen på idrettsfag»	41
5.4.1 Variert arbeidsdag	41
5.4.2 Tillit.....	42
5.4.3 Press ovanfrå.....	43
6. Avslutning	48
6.1 Kritiske innvendingar	50
6.2 Profesjonsrelevans og vegen vidare	50
7. Litteraturliste	52
Vedlegg 1 Vurdering – Sikt	54
Vedlegg 2 Informasjonsskriv	56
Vedlegg 3 Intervjuguide.....	58
Vedlegg 4 Koding og kategorisering av datamaterialet	60

1. Innleiing

Motivasjon er eit omgrep ein stadig brukar i dagleglivet, og som mange har eit forhold til. I samanheng med både skule, idrett og jobb snakkar ein gjerne om at nokon er svært motiverte, medan andre har svært lite motivasjon. Ein kan ha ulike oppfatningar og forståingar av omgrepet, og motivasjon kan definerast på ulike vis. Mellom anna definerer Schunk et al. (2013, s. 5) motivasjon som «prosessen der målretta aktivitetar settast i gong og oppretthaldast». Denne generelle definisjonen av motivasjon knytast i dette tilfellet spesifikt til lærarmotivasjon. I følge definisjonen er motivasjon ein *prosess*, og lærarar kan synleggjere motivasjon ved å vise betydeleg innsats i undervisningsplanlegging eller ved å gi uttrykk for at ein verkeleg vil jobbe som lærar. Vidare inneber motivasjon *mål* som gir drivkraft og retning til aktivitetar (Schunk et al., 2013). Lærarar kan til dømes ha mål om å gi elevane god og variert undervisning som fremjar læring hos alle elevar. I tillegg krev motivasjon både fysiske og mentale *aktivitetar* (Schunk et al., 2013). Fysiske aktivitetar kan knytast til innsatsen lærarar gjer for å tilrettelegge undervisninga til alle elevane, medan mentale aktivitetar kan innebere å ta avgjersler og løyse ulike utfordringar i undervisningssituasjonen. Motiverte aktivitetar må også *settast i gong og oppretthaldast* (Schunk et al., 2013). Motivasjon vil vere kritisk for å oppretthalde aktivitetar, noko som betyr at motivasjon vil vere avgjerande for at lærarar fortset i læraryrket. Følgeleg vil det å vite kva som motiverer lærarar og korleis lærarar opplever eigen motivasjon vere relevant for å tilrettelegge for at lærarane fortset i yrket.

Fleire motivasjonsteoriar kan nyttast for å studere lærarmotivasjon. I denne studien nyttast sjølvbestemmingsteorien (SDT; Deci & Ryan, 2017) som differensierer mellom ulike typar motivasjon, og tilfredsstilling av autonomi, kompetanse og tilhøyrse vil vere avgjerande for motivasjonen. Følgeleg kan lærarar ha ulike typar motivasjon for å planlegge og gjennomføre undervisning, og kvaliteten på motivasjonen kan avhenge av behovstilfredsstillinga lærarane opplever på jobb.

Når det gjeld lærarmotivasjon viser forskning ein negativ samanheng mellom press på jobb og lærarar sin sjølvbestemte motivasjon for lærarjobben. Jo meir press lærarar opplever på jobb, jo mindre sjølvbestemte er lærarane i jobbsamanheng (Pelletier et al., 2002). Følgeleg vil opplevingar av press vere negativt for kvaliteten på motivasjonen, og redusere den sjølvbestemte motivasjonen til lærarane. Opplevd jobbpress heng saman med i kva grad lærarane brukar ulike motivasjonsstrategiar overfor elevar (Taylor et al., 2008). Dette betyr at

press vil ha betydning for undervisninga elevane møter i skulen. Jo mindre lærarane er sjølvbestemte i undervisninga, jo meir kontrollerer dei elevane (Pelletier et al., 2002). Press vil derfor vere negativt for undervisningsstilen til lærarar ved at dei i større grad kontrollerer elevane, og i mindre grad nyttar ein behovsstøttande undervisningsstil overfor elevane (Escriva-Boulley et al., 2021). Følgeleg vil det vere nyttig å ha kunnskapar om kva press lærarar opplever i arbeidskvardagen med omsyn til at dette heng saman med både motivasjonen og undervisningsstilen til lærarane.

Denne studien undersøker opplevingar av motivasjon og press hos idrettsfaglærarar. I vidaregåande opplæring kan elevar velje mellom ulike utdanningsprogram, deriblant idrett (Utdanningsdirektoratet, u.å.a). Dette betyr at idrettsfag ikkje vil vere obligatorisk for alle elevar, men noko elevane kan velje. Følgeleg vil arbeidsdagen til lærarar på idrettsfag omfatte elevar som sjølv valte dette utdanningsprogrammet. Idrettsfag inneber både teoretiske og praktiske programfag. Nokre av desse programfaga er felles, medan andre programfag er valfrie. Aktivitetslære, treningslære, treningsleiing og idrett og samfunn utgjer dei felles programfaga som alle idrettselevar må ha, medan toppidrett, breiddeidrett, friluftsliv og leiarutvikling utgjer dei valfrie programfaga som idrettselevane kan velje mellom (Utdanningsdirektoratet, u.å.b).

Ei aukande mengd forskning studerer motivasjon hos lærarar (Abós et al., 2019; Carson & Chase, 2009; Cuevas et al., 2018; Hein et al., 2012; Taylor et al., 2008; Van den Berghe et al., 2014), men det har vore svært lite forskning på motivasjon hos idrettsfaglærarar. Forsking knytt til SDT og lærarmotivasjon har stort sett nytta kvantitative tilnærmingar, og meir kvalitativ forskning trengs for å erverve detaljert kunnskap om erfaringar og motivasjon (Ryan & Deci, 2020). Denne studien nyttar derfor ei kvalitativ tilnærming for å studere motivasjon hos idrettsfaglærarar. Ønsket om å erverve meir kunnskapar om kva som motiverer idrettsfaglærarar, korleis lærarane opplever eigen motivasjon for å undervise i idrettsfaga og kva press lærarane opplever i arbeidet resulterte i følgjande problemstilling for oppgåva:

"Korleis opplever idrettsfaglærarar sjølvbestemt motivasjon, og i kva grad opplever lærarane press i arbeidskvardagen?"

2. Sjølvbestemmingsteorien

Sjølvbestemmingsteorien er ein teori om menneskeleg åtfærd og personleg utvikling (Deci & Ryan, 2017). Teorien er eit breitt rammeverk for å forstå faktorar som fremjar eller hindrar menneskeleg motivasjon og psykologisk velvære (Ryan & Deci, 2020). SDT fokuserer på typar heller enn berre mengda motivasjon, og differensierer mellom autonom motivasjon, kontrollert motivasjon og amotivasjon. I følgje SDT vil typen eller kvaliteten på motivasjon vere viktigare enn den totale mengda motivasjon (Deci & Ryan, 2008). SDT presenterer autonomi, kompetanse og tilhøyrsele som grunnleggjande psykologiske behov. Tilfredsstilling eller hindring av grunnleggjande psykologiske behov påverkar både typen og styrken til motivasjonen. Konseptet med menneskelege behov vil vere nyttig for å forstå korleis ulike sosiale miljø påverkar autonom versus kontrollert motivasjon (Deci & Ryan, 2008).

SDT omfattar både psykologiske og sosiale aspekt. Det psykologiske aspektet knytast til at menneske kjenneteiknast av ibuande veksttendensar i form av psykologisk vekst og integrering (Ryan & Deci, 2000). Desse menneskelege veksttendensane vil ikkje vere automatiske, men krev støttande omgjevnadar (Ryan & Deci, 2020). Følgeleg knytast det sosiale aspektet til sosiale forhold som kan forsterke eller redusere motivasjonstypene. Dette betyr at lærarar ibuande vil forsøke å ha psykologisk vekst og integrering, men arbeidsmiljøet på skulen kan forsterke eller redusere lærarane sine motivasjonstypar.

SDT er ein metateori som består av seks miniteoriar om menneskeleg motivasjon. Cognitive Evaluation Theory (CET), Organismic Integration Theory (OIT), Causality Orientations Theory (COT), Basic Psychological Needs Theory (BPNT), Goal Contents Theory (GCT) og Relationships Motivation Theory (RMT) utgjer miniteoriane innanfor SDT (Deci & Ryan, 2017). Grunnleggjande psykologiske behov (BPNT) og organisk integrasjon (OIT) vil beskrivast nærare. Desse miniteoriane vil nyttast for å forstå korleis lærarar opplever sjølvbestemt motivasjon gjennom tilfredsstilling av grunnleggjande psykologiske behov. I tillegg vil opplevingar av press knytast til grunnleggjande psykologiske behov og redusert sjølvbestemt motivasjon.

2.1 Grunnleggjande psykologiske behov

Teorien om grunnleggjande psykologiske behov omhandlar forholdet mellom tilfredsstilling og hindring av grunnleggjande psykologiske behov knytt til forholdsvis velvære og lidning (Deci & Ryan, 2017). Eit grunnleggjande psykologisk behov definerast som ein energigjevande tilstand som bidrar til velvære dersom det vert tilfredsstilt, og som bidrar til

lidning dersom det vert hindra (Ryan & Deci, 2000). Grunnleggjande psykologiske behov gjeld alle individ, og spesifiserast som essensielle. Dette betyr at individ ikkje kan trivast utan å tilfredsstille alle behova (Deci & Ryan, 2017). Tilfredsstilling av autonomi, kompetanse og tilhøyrse vil vere avgjerande for sunn utvikling og auka sjølvbestemt motivasjon, medan hindring av behova vil redusere motivasjonen (Ryan & Deci, 2020).

Autonomi handlar om behovet for å sjølvregulere eigne erfaringar og handlingar (Deci & Ryan, 2017). Dette inneber ei kjensle av initiativ og eigarskap, til dømes ved at lærarar sjølv bestemmer undervisningsaktivitetar og undervisningsstader. Behovet støttast av erfaringar av interesse og verdi, og hindrast av opplevingar av å bli eksternt kontrollert, enten av påskjøning eller straff (Ryan & Deci, 2020). Følgeleg vil det vere avgjerande at læraren opplever autonomi i planlegging og gjennomføring av idrettsfagundervisning, slik at undervisningsopplegget kan knytast til læraren sine eigne interesser og verdiar. I denne samanheng bør ikkje skuleleiinga eller andre kollegar kontrollere undervisninga og arbeidet læraren gjer, då dette kan redusere opplevinga av autonomi.

Kompetanse handlar om behovet for å føle effekt og meistring, og føle seg i stand til å handle effektivt innanfor viktige livskontekstar (Deci & Ryan, 2017). Det vil derfor vere avgjerande at lærarar opplever meistring i undervisningssituasjonen og føler seg effektiv i lærararbeidet på skulen. Behovet for kompetanse tilfredsstillast innanfor godt strukturerte miljø som gir optimale utfordringar, positive tilbakemeldingar og mogelegheiter for vekst (Ryan & Deci, 2020). Følgeleg treng lærarar utfordringar i arbeidsdagen, men også positive tilbakemeldingar på arbeidet dei gjer. I tillegg vil det vere avgjerande at lærarar opplever mogelegheiter for å utvikle seg som idrettsfaglærarar, til dømes ved å delta på kurs eller faglege konferansar.

Tilhøyrse handlar om ei kjensle av tilknytning (Deci & Ryan, 2017). Følgeleg vil det vere avgjerande at lærarar opplever seg sosialt knytt til kollegar og leiarar på skulen. Det vil mellom anna vere sentralt å oppleve både omsorg og respekt frå andre kollegar og leiarar (Ryan & Deci, 2020). Menneske opplever tilhøyrse når ein føler seg ivaretatt av andre, men også ved å føle seg av betydning for andre. Følgeleg treng menneske å oppleve at ein sjølv gir eller bidrar til andre (Deci & Ryan, 2017). Fellesskapet på skulen og gode relasjonar til kollegar og leiarar vil derfor vere avgjerande. Ved å vere ein del av det sosiale og faglege fellesskapet kan lærarar føle seg ivaretatt av skuleleiinga og av betydning for resten av kollegiet.

Opplevingar av autonomi, kompetanse og tilhøyrse legg til rette for internalisering og integrering av ytre motiverte aktivitetar (Ryan & Deci, 2000). Dette betyr at forhold som støttar tilfredsstilling av grunnleggjande psykologiske behov legg til rette for indre motivasjon, samt internalisering og integrering av ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2017).

2.2 Organisk integrasjon

Teorien om organisk integrasjon presenterer eit kontinuum for motivasjonstypar basert på grad av sjølvbestemt motivasjon, nærare bestemt frå relativt kontrollert motivasjon til relativt autonom motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Kontekstuelle faktorar kan enten fremje eller hindre internalisering og integrering av motivasjonstypane (Deci & Ryan, 1985). Følgeleg omhandlar OIT utvikling av ytre motivasjon gjennom integrasjonsprosessen, og beskriv korleis ytre motivert åtferd blir autonom. Sentralt i OIT er omgrepa internalisering og integrasjon som kan resultere i fire hovudtypar av motivasjonsreguleringar. Desse fire motivasjonsreguleringane varierer i grada av autonomi (Ryan & Deci, 2020). Internalisering definerast som prosessen med å ta inn verdiar, tru og åtferdsreguleringar frå eksterne kjelder og transformere desse til sine eigne (Deci & Ryan, 2017). Følgeleg inneber internalisering at menneske «tar inn» ein verdi eller ei regulering, medan integrasjon inneber den vidare transformasjonen av reguleringa slik at den blir ein del av sjølvet (Ryan & Deci, 2000). Når menneske internaliserer reguleringar og integrerer desse til sjølvet, opplever menneske større autonomi. I den grad åtferd regulerast gjennom meir autonome eller integrerte former for internalisering, vil ein vise større uthald, høgare kvalitet på åtferd og meir effektiv yting, samt psykologisk helse og velvære (Deci & Ryan, 2017).

Ytre regulering er den minst autonome forma for ytre motivasjon, og utførast for å tilfredsstille eksterne krav. Reguleringa er avhengig av ytre kontrollar (Ryan & Deci, 2000). Dette betyr at lærarar vil oppleve kontrollert motivasjon for å undervise i idrettsfag. Ytre regulert åtferd er motivert og avhengig av ekstern påskjøning og straff (Deci & Ryan, 2017). Følgeleg underviser ytre regulerte lærarar i idrettsfag for å oppnå påskjøning eller unngå straff.

Innlemma regulering inneber å ta inn ei regulering eller verdi, men utan å fullstendig akseptere denne (Ryan & Deci, 2000). Dette betyr at reguleringa er delvis internalisert (Deci & Ryan, 2008). Denne reguleringa er også relativt kontrollert, men baserast på interne kontrollar. Følgeleg inneber innlemma regulering ei form for kontroll lærarar utøver på seg sjølv, og knytast til ei kjensle av at ein bør eller må planlegge og gjennomføre undervisning

(Deci & Ryan, 2017). Innlemma regulering inneber derfor at idrettsfaglærarar planlegg og gjennomfører undervisning for å til dømes unngå skuld kjensle eller for å betre eigen sjølvtilitt. Medan ytre og innlemma regulering representerer kontrollerte former for motivasjon gjennom høvesvis ekstern og intern kontroll, kan ytre motivasjon også utførast autonomt (Ryan & Deci, 2020).

Identifisert regulering er ei meir autonom form for ytre motivasjon. Identifisert regulering inneber ei bevisst verdsetjing av ei regulering, slik at den aksepterast som personleg viktig (Ryan & Deci, 2000). Dette betyr at ved identifisert regulering identifiserer lærarar seg bevisst med, eller personleg støttar, verdien av å planlegge og gjennomføre undervisning (Ryan & Deci, 2020). Undervisninga og læraryrket oppfattast derfor som personleg viktig for læraren sjølv, og lærararbeidet baserast på den personlege betydninga eller oppfatta verdien av å vere lærar i idrettsfag (Deci & Ryan, 2017).

Integrert regulering er den mest autonome forma for ytre motivasjon, og inneber at reguleringar er fullstendig integrert i sjølvvet. Dette betyr at reguleringane samsvarar med andre verdiar, interesser og behov (Ryan & Deci, 2000). Å vere lærarar i idrettsfag er då integrert i sjølvvet til lærarane, og dei opplever at undervisninga i idrettsfag samsvarar med andre interesser og verdiar. Samla sett omfattar autonom motivasjon ytre motivasjon i form av identifisert og integrert regulering, men også indre motivasjon (Deci & Ryan, 2008).

Indre motivasjon er den mest autonome forma for motivasjon, og plasserast heilt til høgre i kontinuumet. Indre motivasjon inneber å utføre lærarjobben for den ibuande tilfredsstillinga av sjølvve jobben (Ryan & Deci, 2000). Dette betyr at jobben i seg sjølv inneber indre interesse og glede (Ryan & Deci, 2020). Indre motiverte idrettsfaglærarar vil oppleve ei indre tilfredsstilling ved å undervise i idrettsfag. Sjølvve undervisninga i idrettsfag vil gi lærarane indre glede, og lærarane vil ha ei indre interesse for å planlegge undervisninga.

Alle typar motivasjon, både ytre og indre motivasjon, inneber intensjon. Amotivasjon skiljast derfor frå andre typar motivasjon på grunn av fråværet av intensjon (Deci & Ryan, 2017).

Amotivasjon inneber ein tilstand av mangel på intensjon og motivasjon, og plasserast heilt til venstre i sjølvbestemmingskontinuumet (Deci & Ryan, 2008). Følgeleg beskriv amotivasjon ein tilstand der lærarar enten ikkje er motivert for å gjere jobben, eller at lærarar gjer jobben utan å ha noko intensjon med det. Dette betyr at amotiverte idrettsfaglærarar manglar intensjon og motivasjon for å undervise i idrettsfag.

3. Tidlegare forskning

Dette kapittelet presenterer relevant forskning om motivasjon hos kroppsøvingslærarar med utgangspunkt i sjølvbestemmingsteorien. I tillegg presenterer kapittelet relevant forskning om press hos lærarar. Forskinga på feltet fokuserer på lærarar, deriblant kroppsøvingslærarar, men ikkje på idrettsfaglærarar. Kroppsøving er eit obligatorisk fag i skulen i motsetning til idrettsfaga. Likevel vil forskning knytt til motivasjon og press hos kroppsøvingslærarar nyttast. Mellom anna vurderast kroppsøvingsfaget å ha ein del likskapar med praktiske idrettsfag. I tillegg inneber lærararbeidet å planlegge og gjennomføre undervisning ut frå læreplan, forhalde seg til elevar og skuleleiarar, samt vere ein del av eit kollegiet, uavhengig om læraren er kroppsøvingslærar, idrettsfaglærar eller lærar i andre fag. Følgeleg kan forskingsfunn hos lærarar generelt og kroppsøvingslærarar spesielt også gjelde idrettsfaglærarar.

3.1 Sjølvbestemt motivasjon

I følge SDT kan lærarar ha ulik kvalitet på motivasjonen. Lærarar kan ha kontrollert motivasjon ved å føle seg eksternt eller internt pressa til å undervise, eller ha autonom motivasjon ved å verdsetje betydninga av undervisning (Van den Berghe et al., 2014). Funnt i forskinga viser at kroppsøvingslærarar er meir autonomt enn kontrollert motiverte (Abós et al., 2019; Cuevas et al., 2018; Hein et al., 2012; Van den Berghe et al., 2014). Forskinga tyder også på at kvaliteten på motivasjonen er av betydning for jobbtilfredsheit hos lærarar i kroppsøvingsfaget. Meir autonomt motiverte kroppsøvingslærarar scorar betydeleg høgare på jobbtilfredsheit enn lågt motiverte og amotiverte lærarar (Abós et al., 2019). Forskingsfunn viser at fleirtalet av kroppsøvingslærarane, 83,3%, er fornøgd med læraryrket (Eirín-Nemiña et al., 2022). Dette tyder på at flesteparten er tilfreds med å vere lærar i kroppsøvingsfaget. Samtidig rapporterte kroppsøvingslærarane i studien til Taylor et al. (2008) låge til moderate nivå av sjølvbestemt motivasjon, noko som tyder på at motivasjonen ikkje er særleg sjølvbestemt. Følgeleg viser forskingsfunna ulike motivasjonstypar hos kroppsøvingslærarar. Likevel tyder mesteparten av forskinga på mest autonom motivasjon hos lærarar i kroppsøvingsfaget (Abós et al., 2019; Cuevas et al., 2018; Hein et al., 2012; Van den Berghe et al., 2014).

Autonom motivasjon knytast positivt til opplevingar av behovstilfredsstilling (Van den Berghe et al., 2014). Jo fleire av læraren sine behov som er tilfredsstilt, jo meir sjølvbestemming opplever læraren i arbeidet sitt (Taylor et al., 2008). Dette positive forholdet mellom lærarar si psykologiske behovstilfredsstilling og sjølvbestemt motivasjon for å

undervise samsvarar med SDT (Deci & Ryan, 2000). Forskingsfunn viser ein positiv samanheng mellom oppfatning av autonomi, kompetanse og tilhøyrslø, og sjølvbestemt motivasjon hos kroppsøvlingslærarar (Carson & Chase, 2009; Taylor et al., 2008). I tillegg er kjensler av kompetanse, autonomi og tilhøyrslø avgjerande i utviklinga av jobbtilfredsheit (Eirín-Nemiña et al., 2022). Å delta på kroppsøvlingskonferansar og opplevd utstyrs-kvalitet er positivt for oppfatninga av autonomi. Opplevd utstyrs-kvalitet og lesing av profesjonelle kroppsøvlings-tidsskrift er positivt knytt til opplevingar av kompetanse. Lesing av profesjonelle kroppsøvlings-tidsskrift og positive oppfatningar av administrasjonsstøtte er positivt for oppfatta tilhøyrslø (Carson & Chase, 2009).

Forskinga viser også at autonom motivasjon hos lærarar knytast til ein meir behovsstøttande undervisningsstil (Escriva-Boulley et al., 2021; Hein et al., 2012; Taylor et al., 2008; Van den Berghe et al., 2014). Følgeleg vil autonomt motiverte kroppsøvlingslærarar vere meir tilbøyelege for å ha ein behovsstøttande undervisningsstil overfor elevane. Jo fleire av lærarane sine behov som er tilfredsstilt og jo meir sjølvbestemte lærarane rapporterer å vere, jo meir prøver lærarane å forstå elevane, samt gi elevane hjelp og støtte (Taylor et al., 2008). Dette tyder på at kroppsøvlingslærarar som opplever tilfredsstilling av grunnleggjande psykologiske behov og derfor opplever meir sjølvbestemt motivasjon, vil vere meir støttande overfor elevane. Også anna forskning viser at jo meir lærarar underviser i kroppsøvlings grunna glede eller verdsetjing av undervisning, jo meir støttar lærarane elevane sine behov (Escriva-Boulley et al., 2021). Følgeleg vil autonom motivasjon vere positivt for ein meir behovsstøttande undervisningsstil.

3.2 Opplevingar av meistring og suksess

Forsking viser at tilfredsstilling av grunnleggjande psykologiske behov er avgjerande for opplevinga av suksess (Zach et al., 2015), og positivt for arbeidsglede (Eirín-Nemiña et al., 2022). Kroppsøvlingslærarar opplever å vere vellukka viss det skjer ei endring i åtferda til elevane, mellom anna viss elevane tar ansvar for eigne handlingar og aukar dyktigheitsnivået sitt. Lærarane rapporterer også å lukkast i undervisninga når innsatsen for å forbetre elevane sine haldningar til kroppsøvlings er vellukka, både ved å gjere det mogeleg for elevane å forstå viktigheita av kroppsøvlings og ved å gjere aktivitetane morosame (Zach et al., 2015). Følgeleg opplever kroppsøvlingslærarar meistring ved at elevane tar meir ansvar og forstår betydninga av fysisk aktivitet. Dette betyr at kjensler av meistring og effektivitet kan knytast til at kroppsøvlingslærarar opplever å lukkast med undervisninga. For å lukkast må lærarane

utarbeide planar, tilpasse undervisninga til elevane, samt auke elevane sine interesser og motivasjon (Zach et al., 2015).

3.3 Betydninga av elevar, kollegar og administrasjon

Forskning viser at skuleatmosfære og gode relasjonar til kollegar knytast direkte til tilfredsheit hos kroppsøvingslærarar (Eirín-Nemiña et al., 2022). Fagleg engasjement knytast til sosiale relasjonar med lærarar generelt og kroppsøvingslærarar spesielt (Zach et al., 2015). I følgje forskning vurderer 82,5% av kroppsøvingslærarane at forholdet til kollegar er godt, medan 72,5% rapporterer om godt samarbeid mellom kroppsøvingslærarane (Eirín-Nemiña et al., 2022). Desse funna tyder på at flestparten av lærarane i kroppsøvingsfaget opplever å ha eit godt forhold til arbeidskollegar og eit velfungerande samarbeid med andre lærarar i faget. Positiv behandling av kollegar er avgjerande for å erverve større arbeidstilfredsheit blant kroppsøvingslærarar (Eirín-Nemiña et al., 2022). Følgeleg kan arbeidsmiljøet blant kollegar fremje arbeidstilfredsheit. I tillegg er læring frå kollegar viktig for å oppleve suksess som kroppsøvingslærar (Zach et al., 2015). Dette betyr at deling av erfaringar og kunnskapar i kollegiet kan fremje opplevinga av suksess. Samtidig kan det å bli fortalt korleis ein skal undervise føre til ei kjensle av å vere mindre relatert til kollegar (Taylor et al., 2008). I tillegg til kollegar, er også forholdet til elevane av betydning for opplevinga av tilhøyrsløse (Zach et al., 2015). Følgeleg kan både kollegar og elevar vere avgjerande for opplevinga av tilhøyrsløse, arbeidstilfredsheit og suksess hos lærarar i kroppsøvingsfaget.

Støtte frå administrasjonen fremjar også opplevinga av tilhøyrsløse. I følgje forskning forbetrar oppmuntring og respekt kjensla av tilhøyrsløse hos kroppsøvingslærarar (Carson & Chase, 2009). For å forbetre verdsettjninga av faget treng kroppsøvingsundervisninga større støtte og respekt frå administrasjonen. Mangel på anerkjenning og sosial respekt for arbeidet, samt manglande støtte frå administrasjonen, reduserer arbeidstilfredsheit blant kroppsøvingslærarar (Eirín-Nemiña et al., 2022). Følgeleg kan støtte vere ein metode skuleadministrasjonen nyttar for å forbetre motivasjonen til lærarane (Carson & Chase, 2009). Kroppsøvingslærarane rapporterte om behov for å betraktast som ein del av det profesjonelle personalet og bli anerkjent for si profesjonelle evne, samt verdsett for bidraget til både skulen og elevane (Zach et al., 2015). Forskningsfunn viser at 80,8% av lærarane rapporterte gode relasjonar til skuleleiarane, og 75% vurderte at arbeidsatmosfæren var god (Eirín-Nemiña et al., 2022). Dette betyr at flestparten av kroppsøvingslærarane opplever å ha gode relasjonar til leiarar, og at arbeidsmiljøet er godt. For å erverve større arbeidstilfredsheit blant kroppsøvingslærarar er både institusjonell støtte til undervisning og det lokale arbeidsmiljøet avgjerande (Eirín-

Nemiña et al., 2022). Følgeleg kan leiarar ved skulen og arbeidsmiljøet bidra til å auke arbeidstilfredsheit hos kroppsøvingslærarar.

3.4 Press

Lærarar kan oppleve press både ovanfrå, nedanfrå og innanfrå (Pelletier et al., 2002; Reeve, 2009). Press ovanfrå omfattar prestasjonsstandardar, krav frå administrasjon, skuleleiarar og kollegar, samt å overhalde læreplan. Følgeleg knytast press ovanfrå til krava lærarar møter i det breiare skulemiljøet. Press nedanfrå knytast til elevane. Dette kan til dømes vere umotiverte og uengasjerte elevar, krav frå elevane eller elevpassivitet i undervisning (Pelletier et al., 2002). Press innanfrå knytast til krav og forventningar frå læraren sjølv. Følgeleg knytast press innanfrå til kontrollorienterte disposisjonar hos læraren, mellom anna eiga tru, verdiar og personlegdomsdisposisjonar (Reeve, 2009).

Press kan vere av betydning for motivasjonen til kroppsøvingslærarar, og forskning viser ein negativ samanheng mellom press og autonom motivasjon hos lærarar (Cuevas et al., 2018; Escriva-Boulley, 2021; Pelletier et al., 2002; Taylor et al., 2008). Følgeleg kan press vere negativt for sjølvbestemt motivasjon hos lærarar i kroppsøvingsfaget. Press kan påverke motivasjonen både gjennom behovstilfredsstilling og gjennom auka amotivasjon. I følgje Taylor et al. (2008) påverkar opplevd jobbpress den psykologiske behovstilfredsstillinga til kroppsøvingslærarar. Forskinga viser ein negativ samanheng mellom press frå skulemyndigheitene, prestasjonsevalueringar og tidsavgrensingar, og grunnleggjande psykologiske behov. Følgeleg knytast opplevd jobbpress negativt til lærarar sin sjølvbestemte motivasjon gjennom psykologisk behovstilfredsstilling (Taylor et al., 2008). I tillegg viser forskning at opplevd press resulterte i høgare nivå av utmatting og lågare nivå av velvære gjennom auka amotivasjon (Cuevas et al., 2018). I denne studien var press knytt til lærarevaluering basert på elevprestasjonar. Dette betyr at læraren vurderast og evaluerast på bakgrunn av prestasjonane til elevane. Denne typen press heng saman med auka utmatting og amotivasjon, og mindre velvære. Følgeleg kan opplevd press av lærarevaluering basert på elevprestasjonar hindre autonom motivasjon og fremje amotivasjon hos kroppsøvingslærarar (Cuevas et al., 2018).

Forsking viser ein negativ samanheng mellom press og ein behovsstøttande undervisningsstil. Lærarar brukar ein meir behovsstøttande undervisningsstil når presset nedanfrå og innanfrå reduserast, fordi lærarane likar og verdset undervisning (Escriva-Boulley et al., 2021). Samanhengen mellom press og undervisningsstil samsvarar også med anna forskning. I følgje

Taylor et al. (2008) heng opplevd jobbpress saman med i kva grad lærarane brukar ulike motivasjonsstrategiar overfor elevar. I følgje forskning vil lærarar vere meir tilbøyelege for å undervise av autonome årsaker viss dei opplever mindre press (Escriva-Boulley, 2021).

Følgeleg vil det å redusere lærarane sine opplevingar av press vere positivt for både motivasjonen og undervisningsstilen til lærarane.

Samla sett tyder forskinga på at kroppsøvlingslærarar ikkje opplever særleg press i lærarkvardagen. Lærarane rapporterte om moderat til lågt nivå av press som følgje av tidsavgrensingar, prestasjonsevalueringar og skulemiljø (Taylor et al., 2008). I ein anna studie rapporterte lærarane låge gjennomsnittlege nivå av opplevd press, amotivasjon og utmatting (Cuevas et al., 2018). Desse funna tyder på at kroppsøvlingslærarar opplever liten grad av press i arbeidssamanheng, noko som støttar funna om at kroppsøvlingslærarar stort sett gir uttrykk for høg grad av sjølvbestemt motivasjon (Abós et al., 2019; Cuevas et al., 2018; Hein et al., 2012; Van den Berghe et al., 2014). Den presenterte forskinga på motivasjon hos kroppsøvlingslærarar er kvantitativ, men i denne studien nyttast ei kvalitativ tilnærming. Følgeleg skiljast denne studien frå tidlegare forskning både ved å fokusere på idrettsfaglærarar i staden for kroppsøvlingslærarar, og forskingsmetoden vil vere kvalitativ i motsetning til den kvantitative forskinga på feltet.

4. Metode

I dette kapittelet presenterast kvalitativ metode, nærare bestemt djupneintervju, som metodisk tilnærming. Kapittelet omfattar forarbeid til intervju knytt til intervjuguide og utval, samt gjennomføring og behandling av intervju. Vidare i kapittelet vurderast kvalitetskrav og etiske omsyn.

4.1 Kvalitativ metode

Ulike forskingsmetodar vil vere eigna til å undersøke ulike problemstillingar. Val av metode bør derfor vere basert på kjenneteikn ved problemstillinga i forskingsprosjektet (Creswell & Creswell, 2018). Denne masteroppgåva fokuserte på opplevingar av motivasjon og press hos idrettsfaglærarar, og kvalitativ metode vart derfor nytta. Ei kvalitativ forskningstilnærming nyttast for å utforske og forstå, og fokuserer på individuelle meiningar (Creswell & Creswell, 2018). Kvalitative metodar fokuserer til dømes på korleis noko opplevast (Kvale & Brinkmann, 2015). Følgeleg var ei kvalitativ tilnærming eigna til å undersøke problemstillinga med omsyn til fokuset på individuelle opplevingar og meiningar knytt til motivasjon og press hos idrettsfaglærarar. Kvalitativ metode omfattar mellom anna intervju, og eit viktig kjenneteikn ved kvalitativ forskning er at forskaren er svært sentral og samlar inn data sjølv ved å til dømes intervju informantar. Intervju vil vere ein eigna og svært nyttig forskingsmetode viss noko ikkje kan observerast direkte (Creswell & Creswell, 2018). Opplevingar av motivasjon og press vil vere vanskeleg å observere. Følgeleg vart intervju vurdert som ein eigna metode for å innhente data.

4.2 Det kvalitative forskingsintervju – Djupneintervju

Eit intervju er ein samtale som har ein viss struktur og hensikt. Det eksisterer ulike intervjuformer som eignar seg til ulike forskingsformål (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative forskingsintervju har som mål å produsere kunnskap, og er ein profesjonell samtale mellom to partar om eit tema. I dette tilfellet mellom ein intervjuar og ein idrettsfaglærar om opplevingar av motivasjon og press knytt til læraryrket. I forskingsintervjuet produserast kunnskap i interaksjon mellom intervjuar og informant. Formålet med det kvalitative forskingsintervjuet er å forstå noko ut frå informantane sine egne perspektiv. Kvalitative forskingsintervju nyttast for å få fram betydninga av informantane sine erfaringar og opplevingar, forut for vitskapelege forklaringar. Følgeleg nyttast forskingsintervju for å erverve kunnskap om opplevingane til informantane (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien vart djupneintervju nytta. Målet med djupneintervju er ein

relativt fri samtale om eit spesifikt tema slik at informanten reflekterer over egne erfaringar og meiningar (Tjora, 2017). Følgeleg mogleggjer djupneintervju at informantane kan uttrykke egne meiningar, opplevingar og erfaringar.

4.3 Intervjuguide

Kvalitative forskingsintervju utførast gjerne med utgangspunkt i ein intervjuguide med bestemte tema for intervjuet. Intervjuguiden strukturer intervjuet meir eller mindre stramt. Til dømes kan intervjuguiden innehalde nokre tema for intervjuet, eller vere ei detaljert rekkjefølgje av formulerte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne datainnsamlinga vart gjennomført i samarbeid med ein annan student, og ein relativt detaljert intervjuguide vart derfor utarbeida. Kvalitative intervju kjenneteiknast av opne spørsmål (Creswell & Creswell, 2018). Opne spørsmål gir informanten moglegheit til å presentere egne synspunkt og erfaringar, og informanten kan sjølv velje korleis ein ønsker å svare på spørsmåla (Thagaard, 2018). I intervjuguiden vart derfor opne spørsmål knytt til motivasjon og press formulert. Til dømes «hva legger du i begrepet motivasjon?». Dette er eit opent spørsmål som gav informanten moglegheit til å uttrykke kva motivasjonsomgrepet betyr for seg sjølv.

Intervjuguiden består av ein kort introduksjon, opningsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avslutningsspørsmål. Intervjuguiden er vedlagt (Vedlegg 2). Før intervjuet starta introduserte intervjuaren seg sjølv, og forklarte formålet med studien. Intervjuaren spurde også om informanten hadde nokre spørsmål før intervjuet starta. *Opningsspørsmåla* skal skape tryggleik hos informanten, og omfatta nokre spørsmål der intervjuaren bad informanten prate om seg sjølv. Intervjuaren stilte til dømes spørsmål om alder, utdanning og undervisningsfag. *Refleksjonsspørsmåla* knytast til det overordna forskingsspørsmålet, og desse spørsmåla skal gi forskaren nødvendig informasjon for å svare på forskingsspørsmålet (Creswell & Creswell, 2018). I tillegg til refleksjonsspørsmåla i intervjuguiden, vil det vere nødvendig at intervjuaren stiller oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmål kan ikkje spesifiserast på førehand, men krev aktiv lytting til det informanten uttrykker gjennom intervjuet, med omsyn til forskingsspørsmålet i intervjuundersøkinga (Kvale & Brinkmann, 2015). Følgeleg kan det å stille gode oppfølgingsspørsmål vere ei utfordring for intervjuaren, men nødvendig for å erverve djupare funn i intervjuforskninga. Intervjuarane i dette tilfellet var samde om å stille oppfølgingsspørsmål dersom informantane uttrykte noko interessant og det var nødvendig med ei utdjuing. På spørsmål om kva som motiverer han i kvardagen svara Frank at det utan tvil er elevane som motiverer han. Intervjuaren stilte oppfølgingsspørsmål om korleis elevane motiverer han, slik at Frank kunne utdjupe dette. Frank uttrykte då betydninga av at elevane

verkar interesserte, lukkast og utviklar seg. Dette oppfølgingsspørsmålet gav intervjuaren meir og djupare informasjon om korleis elevmassen motiverer Frank. Samtidig vart det tydeleg ved transkribering og analyse av datamaterialet at intervjuarane tidvis kunne stilt fleire oppfølgingsspørsmål. Til dømes gav Bjarne først uttrykk for at det berre var flott at elevane stilte krav til han når det gjaldt prøveretting, men seinare i intervjuet gav Bjarne uttrykk for at han syns det var kjipt at elevane masa om å få tilbake prøvar. Ved slike motseiingar ville det vore interessant å stilt oppfølgingsspørsmål for å avdekke om Bjarne opplevde noko meir press knytt til læraryrket. I tillegg vart det ved transkripsjon av intervjuet med Casper lagt merke til at han fleire gonger gav uttrykk for at dei yngre ved skulen måtte gjere meir jobb enn dei eldre. Dette kunne vore stilt spørsmål ved, for å eventuelt avdekke om han opplevde noko press for å gjere meir arbeid sidan han var blant dei yngre tilsette. Dette vart ikkje gjort, og kan derfor vere ei svakheit ved studien. Manglande erfaringar med intervjuarrolla og det å stille oppfølgingsspørsmål kan vere noko av årsaka til dette. *Avslutningsspørsmål* vart nytta for å avrunde intervjuet, og intervjuarane spurde om informantane ønska å tilføye noko meir. Dette gav informantane ei ekstra mogelegheit til å ta opp tema dei hadde tenkt på under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Emma og Geir nytta til dømes mogelegheita avslutningsvis til å framheve viktigheita av skule og at læraryrket er svært givande. Informantane vart takka for intervjuet, eventuelle spørsmål vart besvart og informantane vart forsikra om konfidensialiteten til intervjuet (Creswell & Creswell, 2018).

4.4 Utval

Gjennomføring av kvalitative intervju krev rekruttering av informantar. Kvalitativ forskning kjenneteiknast av eit relativt lågt tal informantar, og inneber gjerne ei utveljing av informantar som best mogeleg kan bidra til å svare på forskingsspørsmålet (Creswell & Creswell, 2018). Følgeleg vil informasjonen informantane gir vere av større betydning enn talet informantar. I vanlege intervjuundersøkingar er talet intervju ofte rundt 15 +/- 10. Talet informantar vil avhenge av formålet med undersøkinga. «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149). I dette tilfellet vart ti intervju gjennomført. Studentane gjennomførte fem intervju kvar. Informantane som vart rekruttert var idrettsfaglærarar på vidaregåande skule. Utdanning og studiepoeng innan idrett og kroppsøving var ikkje noko krav. Det var ønskeleg med ei viss spreining i alder og erfaring i læraryrket, samt kjønn.

Den personlege relasjonen mellom intervjuar og informant vil vere av betydning i forskingsintervjuet, og forskaren må vere bevisst dette ved utveljing av informantar (Kvale & Brinkmann, 2015). Rekruttering av informantar skjedde på to ulike vis. To av informantane vart rekruttert ved at den eine studenten hadde kjennskap til ein idrettsfaglærer ved vidaregåande skule, men utan å ha noko nær relasjon til læraren. I samanheng med gjennomføring av intervjuet vart ein annan idrettsfaglærer ved same skule rekruttert. Utover kjennskapen til den eine læraren, var det ingen relasjon mellom intervjuarane og informantane. Vidare vart det sendt e-postar til avdelingsleiarar ved vidaregåande skular som tilbyr idrettsfag. Nokre av avdelingsleiarane vidaresendte e-posten til idrettsfaglærarane, medan andre avdelingsleiarar gav kontaktinformasjonen til lærarane slik at vi kunne ta direkte kontakt med lærarane. Dette resulterte i at ytterlegare åtte informantar vart rekruttert. Utvalet består av totalt seks menn og fire kvinner frå tre ulike fylke og åtte skular. For å anonymisere informantane brukast ofte fiktive namn (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantane vart derfor tildelt fiktive namn alfabetisk. *Tabell 1* nedanfor viser ei oversikt over informantane.

Tabell 1: Oversikt over informantane

Namn	Alder	Fag	Erfaring (lærer)	Erfaring (idrettslærer)	Utdanning
Anita	34 år	Treningslære, treningsleiing breiddeidrett, aktivitetsslære, kroppsøving	7,5 år	6,5 år	Allmennlærer + master innanfor aktivitet og bevegelse
Bjarne	24 år	Treningslære, aktivitetsslære, breiddeidrett, treningsleiing, kroppsøving	1,5 år	1,5 år	Faglærer i kroppsøving og idrettsfag (bachelor i idrett)
Casper	31 år	Aktivitetsslære og toppidrett	6 år	5 år	Master i idrettsvitenskap + PPU
Daniel	43 år	Treningslære, breiddeidrett, idrett og samfunn	19,5 år	19,5 år	Lektor i kroppsøving og idrettsfag
Emma	32 år	Aktivitetsslære, idrett og samfunn, treningsleiing, kroppsøving	8,5 år	6 år	Master i idrettsvitenskap + PPU
Frank	62 år	Treningslære, aktivitetsslære,	36 år	36 år	Hovudfag i idrett

		kroppsøving, breiddeidrett			
Geir	52 år	Toppidrett, aktivitetslære, kroppsøving	15 år	1 måned	Allmennlærer med kroppsøving
Henrik	63 år	Treningsleiing, treningslære, toppidrett	Ca. 25 år	25 år	Idrettshøgskule (2 år)
Ida	35 år	Aktivitetslære og toppidrett	7 år	7 år	Bachelor i idrett + PPU (undervegs)
Jenny	37 år	Aktivitetslære og kroppsøving	10,5 år	1 år	Master i idrettsvitenskap + PPU

4.5 Gjennomføring av intervju

Fem av intervjua vart gjennomført på den vidaregåande skulen der informantane var lærarar, medan fem intervju vart gjennomført digitalt på Zoom eller Teams grunna praktiske årsaker. Ved gjennomføring av dei digitale intervju hadde både intervjuar og informant kamera på, noko som gjorde intervjusituasjonen meir lik eit fysisk intervju. Som følgje av pandemien var nok informantane i stor grad vane med slike digitale løysingar. Både lyd, kamera og internett fungerte ved gjennomføring av dei digitale intervju. Følgeleg var ikkje teknologien ei utfordring. Eg vurderer derfor at datamaterialet ikkje vart påverka av at halvparten av intervjua vart gjennomført digitalt.

I kvalitative forskingsintervju er intervjuaren svært sentral. Ulike måtar å utføre intervjuarrolla på vil skape ulike intervjukontekstar, og ulike mogelegheiter for å skape meining og produsere kunnskap. Basert på oppfatninga om at intervjudata gir tilgang til informantane si livsverd utanfor intervjuet, vil intervjuaren forsøke å minimere innverknadane på informantane. I intervjusituasjonen bør intervjuaren vere open for nye og uventa fenomen, i staden for å ha ferdige kategoriar og fortolkingskjema på førehand (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved gjennomføring av intervju var eg derfor bevisst kunnskapar eg hadde tileigna meg ved å lese teori og tidlegare forskning. Eg ønska at informantane svara ærleg, sjølv om dette ikkje samsvara med teori eller tidlegare forskning på feltet. Intervjuaren bør vere kritisk overfor eigne føresetnadar og hypotesar under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg forsøkte derfor å vere bevisst eigne oppfatningar, til dømes knytt til elevmassen på idrettsfag. Sjølv tenkte eg at det berre var svært idrettsinteresserte elevar som valde idrettsfag i vidaregåande opplæring, men Ida fortalde at ho også hadde elevar på idrettsfag som ikkje likar å vere i aktivitet. Ida gav uttrykk for eit betydeleg skilje mellom elevane når det gjeld

motivasjon og ambisjonar, noko som var i strid med eigne tenkar om at idrettsfagselevar er svært motiverte og engasjerte. Slike oppfatningar forsøkte eg å vere bevisst for å ikkje påverke informantane. Eigen ståstad vert beskrive nærare nedanfor (4.7.1).

I forskingsintervjuet skapast kunnskap i interaksjon mellom intervjuar og informant (Kvale & Brinkmann, 2015). Ei utfordring ved kvalitative intervju kan vere at nærværet til forskaren kan påverke svara (Creswell & Creswell, 2018). Mellom anna vil eit forskingsintervju vere avhengig av den personlege relasjonen mellom intervjuar og informant (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfellet var det ved ni av intervjuane ingen relasjon mellom intervjuarane og informantane. Dette var positivt med omsyn til at ingen tidlegare relasjonar mellom intervjuar og informant kan ha påverka intervjuet. Informantane vart oppfatta som komfortable under intervjuet, og at det ikkje var noko relasjon utanom intervjusituasjonen kan ha ført til at informantane svara ærleg på spørsmåla. Samtidig kan det vere at nokre informantar hadde vore meir komfortable og svara ærlegare dersom dei kjende til intervjuaren frå før.

Både intervjuaren og informanten sine personlege eigenskapar pregar intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). Forskjellige intervjuarar som nyttar same intervjuguide, kan produsere ulike utsegn om same tema grunna forskjellige grader av sensitivitet og kunnskap om temaet for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Følgeleg kan samarbeidet om å lage ein felles intervjuguide og ei felles datainnsamling vere utfordrande med omsyn til kunnskapen som skapast i den spesifikke intervjusituasjonen. At intervjuet vart gjennomført av to studentar kan ha påverka intervjusituasjonen og datamaterialet, til dømes når det gjeld oppfølgingsspørsmål. Studentane kan ha oppfatta utsegna frå informantane ulikt, og derfor valt å stille oppfølgingsspørsmål til ulike utsegn. Følgeleg kan intervjusituasjonane bidra til ulik informasjon frå informantane, sjølv om studentane nytta same intervjuguide. I dette tilfellet studerer studentane det same og arbeidar med same tema, noko som bidrar til at intervjuarane har mykje av den same kunnskapen om temaet. Datamaterialet indikerer at informantane svara ærleg om eigne opplevingar av motivasjon og press, noko som tyder på at informantane ikkje vart påverka av intervjuarane i noko særleg grad. Intervjulengda varierte mellom 26 minutt og 58 minutt. Tre av intervjuane vara omtrent 30 minutt, eit intervju vara omtrent 40 minutt, medan seks av intervjuane vara over 50 minutt. Begge intervjuarane gjennomførte intervju som vara omtrent 30 minutt og over 50 minutt. Dette tyder på at dei store skilnadane i intervjulengd knytast til variasjonar hos informantane heller enn intervjuarane.

4.5.1 Lydopptak

Ved gjennomføring av intervju nyttast gjerne eit instrument for å registrere intervjuet med omsyn til vidare tolking og analyse (Creswell & Creswell, 2018). Kvalitative intervju kan registrerast på fleire måtar, mellom anna ved bruk av lydopptak. Lydopptak mogeleggjjer at intervjuaren kan konsentrere seg som sjølv intervjuet, og i dag kan digitale diktafonar ta opp intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Lydopptaka mogeleggjjer at intervjuaren kan transkribere intervju i ettertid, for deretter å analysere datamaterialet. Lydopptak vart derfor vurdert hensiktsmessig, og intervju vart tatt opp på den digitale diktafonen til nettskjema.no. Intervjuopptaka må lagrast trygt, og opptaka skal slettast når desse ikkje skal brukast lenger (Kvale & Brinkmann, 2015). Lydopptaka vart lagra på nettskjema.no, og sletta når intervju vart transkribert.

4.6 Behandling av intervju

4.6.1 Transkribering

Transkripsjon gjer intervjusamtalen tilgjengeleg for analyse. Å transkribere betyr å transformere intervjudata frå munnleg til skriftleg form, nærare bestemt frå ein munnleg intervjusamtale til ein skriftleg tekst. Følgeleg inneber transkripsjonar å oversette frå talespråk til skriftspråk. Intervju kan transkriberast ved bruk av ordrett talespråkstil eller skriftspråkstil. Transkripsjonsstilen vil avhenge av forskingsspørsmålet og formålet med studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med denne studien var å erverve meir kunnskap om opplevingar av motivasjon og press i lærarkvardagen. Følgeleg vart innhaldet i informantane sine utsegn av større betydning enn det språklege. Skriftspråkstil vart derfor nytta for å transkribere intervju, då dialektuttrykk ikkje var av betydning for temaet og problemstillinga. Viss fleire deler på å transkribere intervju i ein studie, må ein sørgje for at same skriveprosedyrar vert nytta (Kvale & Brinkmann, 2015). Med omsyn til at datamaterialet i prosjektet vart transkribert av to studentar, vart det før transkripsjon semje om korleis lydopptaka skulle transkriberast. Grunna samarbeidet med ein annan student vart intervju transkribert på bokmål. Sitat frå intervju vil derfor vere på bokmål i oppgåva. Transkripsjonane må lagrast trygt (Kvale & Brinkmann, 2015), og vart derfor lagra på NTNU si nettløysing, og ikkje på privat PC.

4.6.2 Tematisk analyse

Intervjudata kan analyserast på ulike vis (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfelle nyttast ein tematisk analyse for å analysere datamaterialet. Tematisk analyse er ein metode for å

utvikle, analysere og tolke mønster på tvers av eit kvalitativt datasett, og inneber systematiske prosessar med koding av data for å utvikle tema. I tematisk analyse forsøker ein å utvikle potensielle meiningsmønster (Braun & Clarke, 2022). Det finst mange forskjellige variantar av, og prosedyrar for å gjere tematisk analyse. Braun og Clarke (2022) presenterer refleksiv tematisk analyse der ein refleksiv forskar er fundamentalt for analysen. Refleksivitet inneber kritisk refleksjon over eiga forskarrolle, samt forskingspraksis og -prosess (Braun & Clarke, 2022). Refleksivitet knytt til eigen ståstad beskrivast nærare nedanfor (4.7.1). Tema eller mønster i datamaterialet kan identifiserast ved ei induktiv tilnærming eller ved ei teoretisk og deduktiv tilnærming. Ei induktiv tilnærming er svært datadriven, medan ei teoretisk tilnærming er driven av forskaren sine teoretiske eller analytiske interesser (Braun & Clarke, 2022). Følgeleg vil forskaren si tematiske tilnærming vere av betydning for analysen av datamaterialet. Det vil vere svært utfordrande å frigjere seg heilt frå det teoretiske (Braun & Clarke, 2006). I dette tilfellet vart derfor ei deduktiv tilnærming nytta for å analysere intervjua.

Braun og Clarke (2022) presenterer seks fasar for å gjennomføre tematisk analyse. Analysen vil ikkje nødvendigvis vere ein lineær prosess frå ein fase til neste, men heller ein rekursiv prosess med bevegelse fram og tilbake mellom fasane. Den første fasen inneber å gjere seg kjent med datamaterialet ved å transkribere data, lese gjennom datamaterialet og notere ned idear (Braun & Clarke, 2022). Eg las gjennom kvart intervju etter kvart som intervjuet var gjennomført og transkribert, og noterte ned tankar og idear som kunne vere interessant å analysere vidare. Den andre fasen inneber koding av interessante trekk ved datamaterialet. Prosessen med koding inneber å systematisk jobbe seg gjennom datamaterialet frå kvart intervju, og heile datasettet. Kvar gong ein oppdagar noko interessant og potensielt relevant, merkar ein det med kodeetikett (Braun & Clarke, 2022). Då alle intervjuet var gjennomført las eg gjennom intervjuet ein gong til, og starta å kode interessante funn i datamaterialet. Også vidare i analysearbeidet las eg gjennom intervjuet fleire gonger, for å ikkje misse interessante funn. I denne samanheng oppdaga eg gjerne nye funn som vart koda. For å systematisere kodane vart dei delt inn i ulike kategoriar.

Dei neste fasane i tematisk analyse omhandlar utviklinga av tema. Tredje fase inneber å søke etter tema ved å samle kodar for å utforske meiningsmønster til potensielle tema. Dette inneber å utforske mønster i meiningar og kodar på tvers av heile datasettet, og ikkje berre innanfor datamaterialet til kvart intervju (Braun & Clarke, 2022). I dette tilfellet var kodane systematiserte i ulike kategoriar, og eg vurderte kva kategoriar som kunne passe i lag og

utgjere eit tema. Kategorien motivasjonsomgrepet og idrettsbakgrunn var relativt vid, men resulterte i temaet «alltid drevet med idrett». Kategoriane utvikling hos elevar, elevtal og press innanfrå var alle knytt til behovet for kompetanse og det å meistre arbeidet som idrettsfaglærer. Desse tre kategoriane utgjorde derfor temaet «mestrer jobben». Temaet «fellesskapet her på skolen» består av kategoriane leiinga, kollegiet, og elevane og press nedanfrå. Alle desse tre kategoriane hadde betydning for fellesskapet, og kunne knytast til behovet for tilhøyrslse. Kategoriane variert arbeidsdag, tillit og press ovanfrå var knytt til behovet for autonomi, og omhandla noko meir overordna knytt til læraryrket og arbeidsdagen som idrettsfaglærer. Følgeleg utgjorde desse tre kategoriane temaet «hverdagen på idrettsfag». Den fjerde fasen omfattar gjennomgang av temaa for å sjekke at temaa fungerer i forhold til kodane og heile datasettet. Hensikten er å undersøke om det er mogeleg å utvikle betre mønster, og fasen fungerer delvis som ein validitetssjekk av kvaliteten og omfanget av desse potensielle temaa (Braun & Clarke, 2022). Eg hadde derfor ein gjennomgang av alle temaa, for å sjekke at desse fungerte. Den femte fasen inneber utvikling av tema ved å definere og namngi tema, og ytterlegare avgrense temaa for analysen (Braun & Clarke, 2022). Å definere og namngi temaa var noko eg i stor grad gjorde i fase tre, noko som tydeleggjer at tematisk analyse gjerne er ein rekursiv prosess. Den siste og sjette fasen i tematisk analyse omfattar produksjon av rapporten og inneber ei siste mogelegheit for analyse, samt å skrive rapporten (Braun & Clarke, 2006). Samla sett resulterte denne analysen i fire tema som inneheld ulike kategoriar og kodar. Ein oversiktstabell med tema, kategoriar, kodar og sitat er vedlagt (Vedlegg 4). Tabellen inneheld sitat som er inkludert i analysen, men også sitat som ikkje er det.

4.7 Kvalitetskrav

Vurderinga av kvaliteten på eit intervju avhenger av formålet med og innhaldet i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Pålitelegheit, gyldigheit og overførbarheit er sentrale omgrep for å vurdere kvaliteten på forskingsintervju (Thagaard, 2018). I tillegg vil det vere avgjerande at forskaren beskriv eigen ståstad med omsyn til at forskaren er svært sentral i kvalitativ forskning.

4.7.1 Eigen ståstad

Å beskrive eigen ståstad vil vere sentralt for kvaliteten i intervjuforskning. Både pålitelegheit og gyldigheit inneber at forskaren uttrykker eige perspektiv på temaet som studerast (Kvale & Brinkmann, 2015). Å beskrive eigen ståstad skal derfor bidra til auka pålitelegheit og gyldigheit ved at eigne opplevingar, erfaringar og oppfatningar vert uttrykt. I denne

samanheng vil refleksivitet vere eit sentralt omgrep. Refleksivitet inneber at forskaren reflekterer over korleis eigen personleg bakgrunn og egne erfaringar kan forme retninga på studien og tolkinga av datamaterialet (Creswell & Creswell, 2018). Både før, og ved gjennomføring av intervju, forsøkte eg derfor å vere kritisk til egne opplevingar, haldningar og erfaringar. Eg studerer lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag, og utdanningsvalet baserast på egne interesser for fysisk aktivitet og trening. Lektorutdanninga gir både teoretisk og praktisk kompetanse innanfor kroppsøving og idrett. Utdanninga omfattar fleire praksisperiodar, deriblant ein lenger praksisperiode på vidaregåande skule. Praksisperioden omfatta imidlertid ikkje undervisning i idrettsfag. Sjølv var eg heller ikkje elev ved idrettsfag i vidaregåande opplæring, noko som betyr at eg verken har erfaringar med idrettsfag som elev eller praksisstudent. Praksis gav likevel erfaringar med planlegging og gjennomføring av undervisning, samt oppfatningar av lærarkvardagen. Sjølv opplevde eg at det å vere lærar var svært givande då elevane viste engasjement og interesse i undervisninga. Samtidig opplevde eg det utfordrande å gi merksemd til alle elevane med omsyn til at elevane var mange og tida var svært avgrensa. Desse opplevingane av tidspress og tidvis for mange elevar å ta omsyn til, kan påverke egne tolkingar av datamaterialet. Til dømes vart eg svært overraska då Ida fortalde at ho ikkje syns det var utfordrande å ha 60 elevar samstundes. Sjølv tenkte eg at det verka svært krevjande, og personleg syns eg halvparten av elevmassen ville vore meir enn nok. Derfor var det litt vanskeleg å forstå at det å ha 60 elevar ikkje var ei utfordring for Ida. Likevel forsøkte eg å vere nøytral i intervjusituasjonen for å ikkje påverke Ida, og tolke utsegna så nøytralt som mogeleg på trass av mine egne erfaringar og opplevingar med å ha mange elevar.

4.7.2 Pålitelegheit

Pålitelegheit har med forskingsresultata si truverdigheit å gjere, og handlar om i kva grad same forskingsresultat kan produserast på andre tidspunkt av andre forskarar. Dette knytast mellom anna til om informanten ville endre svara i intervju med ein annan forskar (Kvale & Brinkmann, 2015). Sjølv om eg forsøkte å vere nøytral i intervjusituasjonen og ikkje påverke informantane, vil det vere utfordrande å skape same forskingsresultat på andre tidspunkt av andre forskarar med omsyn til at kvart intervju omfattar eit eige samspel mellom intervjuar og informant. Kvalitativ pålitelegheit inneber at forskaren si tilnærming er konsistent på tvers av ulike forskarar og mellom ulike prosjekt (Creswell & Creswell, 2018). Med omsyn til at datamaterialet samlast inn av to studentar, vart det før intervju semje om korleis intervju

skulle gjennomførast. Begge studentane var samde om å vere så nøytral som mogeleg i intervjusituasjonen for å ikkje påverke informantane.

I kvalitative forskingsintervju kan leiande spørsmål nyttast for å gjennomgåande sjekke informantane si pålitelegheit og for å verifisere intervjuarane sine fortolkingar. Følgeleg kan leiande spørsmål styrke pålitelegheita i intervjua (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjua vart opne spørsmål frå intervjuguiden stilt, for å ikkje leie eller påverke informantane. Samtidig vart det ved nokre høve stilt leiande spørsmål for å bekrefte at intervjuaren tolka utsegna rett. Til dømes snakka Casper mykje om elevane når det gjaldt eigen motivasjon. Intervjuaren stilte eit leiande spørsmål for å bekrefte dette. På spørsmålet «så elevane er viktig for motivasjonen din?» svara Casper bekreftande «ja». Dette kan auke pålitelegheita i intervjua, ved at slike leiande spørsmål bekreftar det informantane uttrykker. Samtidig må det presiserast at leiande spørsmål ikkje vart nytta til alle utsegn frå informantane. Dette ville ført til at intervjua ville vore betydeleg lenger, og for mange leiande spørsmål kunne skapa ein unaturleg intervjusituasjon.

4.7.3 Gyldigheit

Gyldigheit i samfunnsvitskapen handlar om i kva grad ein metode er eigna til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfellet vart den kvalitative metoden djupneintervju nytta for å erverve større innsikt i opplevingar av motivasjon og press hos idrettsfaglærarar. Ein relativt detaljert intervjuguide basert på teori og tidlegare forskning vart utarbeida, og refleksjonsspørsmåla gav informasjon om motivasjon og press hos idrettsfaglærarane. Dette tyder på at intervjuguiden bidrar til at metoden undersøker det den skal, og følgeleg aukar gyldigheita. Djupneintervju vart nytta for å erverve djupare kunnskapar og uventa funn. Gjennom opne refleksjonsspørsmål delte Bjarne erfaringar knytt til det å gi telefonnummeret sitt til elevane. Dette var noko eg før intervjuet ikkje forventa å få informasjon om. Med omsyn til innstillinga om å vere open for nye og uventa fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015), vart det derfor stilt oppfølgingsspørsmål slik at informanten utdjupa desse erfaringane (Creswell & Creswell, 2018). I tillegg nemnte Casper at vinterturar krev mykje kostbart utstyr for idrettsfaglærarar. Dette var interessant, og eg valde derfor å stille oppfølgingsspørsmål. Sjølv har eg tidlegare berre tenkt at slike turar kan vere utfordrande grunna alt utstyret elevane treng, men ikkje vore bevisst at også lærarar manglar nødvendig utstyr for å gjennomføre slike turar. Slike uventa funn tyder på at djupneintervju var ein eigna metode for å erverve større innsikt i opplevingar av motivasjon og press hos

idrettsfaglærarar. Gjennom opne refleksjonsspørsmål kan lærarane beskrive eigne opplevingar, og gi informasjon om noko intervjuaren sjølv ikkje forventar før intervjuet.

Nokre informantar kan vere betre eigna enn andre. Slike informantar kjenneteiknast gjerne for å vere ærlege, gi samanhengande framstillingar, halde seg til intervjutemaet og gi utfyllande beskrivingar av eigen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantane i dette tilfellet gav reflekterte beskrivingar av opplevd motivasjon og press i arbeidskvardagen. Slike reflekterte beskrivingar frå informantane kan auke gyldigheita ved at intervjufunna faktisk gir meir kunnskap og større innsikt i forskingsspørsmålet. Følgeleg tyder intervjufunna på at metoden undersøker det den skal undersøke, noko som aukar gyldigheita (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.7.4 Overførbarheit

I intervjuforskning inneber overførbarheit om resultata kan overførast til andre informantar, kontekstar og situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2015). Følgeleg må det i intervjustudiar vurderast i kva grad funna er overførbare og kan gjelde i andre samanhengar (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien vart det gjennomført ti intervju med idrettsfaglærarar frå ulike skular med ei spreiding i alder, erfaring og kjønn. Følgeleg representerer lærarane i studien eit relativt breitt utval idrettsfaglærarar. Denne spreidinga i utvalet kan vere gunstig med omsyn til å overføre resultata til idrettsfaglærarar generelt. Utvalet bidrar til å belyse ulike opplevingar og erfaringar hos lærarar i idrettsfag på tvers av fylke, alder, kjønn og lærarerfaring. Samtidig kan spreidinga i utvalet redusere funna si overførbarheit. Dersom utvalet i studien var avgrensa til mellom anna kjønn, alder, erfaring og undervisningsfag kunne det i større grad vore aktuelt å overføre funna til ei bestemt gruppe idrettsfaglærarar.

Funn i analysen tydeleggjer nokre mønster hos lærarane, noko som tyder på at funna kan overførast til andre idrettsfaglærarar. I tillegg samsvarar ein del av funna med tidlegare forskning. Dette tyder på at nokre av funna i denne studien også kan gjelde andre lærarar. Samtidig må ein vere bevisst at kvalitative intervju fokuserer på individuelle meiningar og opplevingar (Creswell & Creswell, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Funna i studien representerer dette utvalet sine opplevingar av motivasjon og press. Følgeleg gjeld funna i denne studien spesifikt for desse ti lærarane. Ti andre idrettsfaglærarar kunne uttrykt og vektlagt noko anna når det gjeld eigne opplevingar av motivasjon og press i lærararbeidet. Med omsyn til at utvalet i studien berre består av ti informantar kan ikkje funna overførast til alle idrettsfaglærarar. For at funna skal vere overførbare til andre idrettsfaglærarar krevst eit større utval, og fleire kvalitative studiar. Følgeleg vil funna si overførbarheit i denne studien

vere svært avgrensa, sjølv om studien viser nokre interessante funn og mønster hos idrettsfaglærarane.

4.8 Ethiske vurderingar

Dette forskingsprosjektet er basert på kvalitative djupneintervju, og omfattar behandling av personopplysningar. Følgeleg var prosjektet meldepliktig (Thagaard, 2018). Prosjektet vart meldt til Sikt, og vurdert i forhold til gjeldande forskningsetiske reglar. Sikt godkjende prosjektet, og stadfesting om at prosjektet er vurdert og kan startast er vedlagt (Vedlegg 1). Kvalitative forskingsintervju inneber fleire etiske retningslinjer og vurderingar. Ethiske retningslinjer definerer rettighetene til informantane i forskingsprosjektet og forskaren sitt ansvar overfor informantane (Thagaard, 2018). I denne samanheng er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvensar av å delta i forskingsprosjektet og asymmetriske maktforhold sentralt.

Informert samtykke inneber at informantane vert informert om forskingsprosjektet. Dette betyr at informantane informerast om det overordna formålet med prosjektet, kva det inneber å delta i forskinga og kven som vil få tilgang til intervjuet. Gjennom informert samtykke sikrar forskaren at informantane deltar frivillig, og informerer om retten til å når som helst trekke seg frå studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskaren må innhente informert samtykke frå informantane. Dette inneber eit skriftleg samtykke til å delta i forskingsprosjektet og tillating til vidare bruk av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Eit informasjonsskriv om forskingsprosjektet vart sendt på e-post ved rekruttering av informantar, og informasjonsskrivet vart signert av informantane. Informasjonsskrivet er vedlagt (Vedlegg 2).

Konfidensialitet inneber semje mellom intervjuar og informant om kva som kan gjerast med data frå intervjuet. Dette inneber som oftast at intervjuaren anonymiserer data som kan identifisere informantane (Kvale & Brinkmann, 2015). Anonymitet er derfor eit sentralt omgrep, og forskaren må forsikre informanten om at informasjonen er konfidensiell (Creswell & Creswell, 2018). Både i informasjonsskrivet og før gjennomføring av intervju vart informantane informert om at data som identifiserer informantane vert anonymisert. Informantane vart derfor anonymisert ved transkribering av intervjuet. Anonymisering kan innebere nokre utfordringar med omsyn til å maksimere anonymiteten, men også oppretthalde integriteten i datamaterialet. Forskaren vil forsøke å bevare viktig informasjon i intervjumaterialet, men også beskytte informantane (Saunders et al., 2015). Følgeleg må

forskaren ta omsyn til både anonymitet og informasjonen i datamaterialet, men anonymitet bør sikrast for å ivareta etiske omsyn i forskinga. I dette tilfellet var det ikkje utfordringar knytt til informasjon og anonymitet. Informantane vart anonymisert utan at dette førte til at viktig informasjon måtte fjernast frå datamaterialet.

Forskarar må vurdere kva konsekvensar prosjektet kan ha for informantane. Prinsippet om at informantane ikkje skal ta skade av å vere med i forskingsprosjektet, inneber at forskaren forpliktar seg til å beskytte informantane og unngå at forskinga medfører negative konsekvensar (Thagaard, 2018). I dette tilfellet opplevde eg ikkje at intervjuar hadde negative konsekvensar for informantane. Informantane verka interesserte, og intervjuar kan ha gitt informantane auka bevisstgjeringskring eigen situasjon. Følgeleg kan intervjuar ha starta ein refleksjonsprosess hos informantane som kan vere positiv å ta med seg vidare i lærararbeidet. Samtidig kan intervjuar ha tatt opp tema som var konfliktfylte for informantane, og som dei kan oppleve som problematiske i ettertid (Thagaard, 2018). Arbeidslivet er ein stor del av kvardagen, og etter intervjuar kan informantane til dømes ha tenkt meir på opplevingar av press i arbeidssamanheng. Samla sett vurderer eg likevel at intervjuar om motivasjon og press ikkje hadde negative verknadar hos informantane.

Intervjuforskning inneber ein asymmetrisk maktrelasjon mellom intervjuar og informant (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuaren er i ein maktposisjon og definerer situasjonen ved å bestemme tema for intervjuet, samt ha vitenskapleg kompetanse om temaet. I sjølve intervjusituasjonen tek forskaren kontroll over spørsmåla, og etter intervjuet vert intervjudata tolka og analysert av forskaren (Creswell & Creswell, 2018). Dette fører til eit asymmetrisk forhold, der forskaren som regel er den relativt sterkaste parten (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig vil også informanten ha makt i intervjusituasjonen. Informanten har kunnskap om intervjuaren vil ha tilgang til, og kan velje å halde tilbake informasjon (Hoffman, 2007). Følgeleg vil både intervjuaren og informanten ha makt i sjølve intervjusituasjonen, men intervjuaren vil også ha makt i tolkinga av datamaterialet.

5. Analyse

I dette kapittelet analyserast intervjufunna med utgangspunkt i problemstillinga «*korleis opplever idrettsfaglærarar sjølvbestemt motivasjon, og i kva grad opplever lærarane press i arbeidskvardagen?*». Analysen er basert på ein tematisk analyse, og består av fire tema som vart definert ut frå sitat frå informantane. Funna knytast til sjølvbestemmingsteorien og tidlegare forskning. Opplevinga av sjølvbestemt motivasjon knytast til tilfredsstilling av grunnleggjande psykologiske behov, og identifisert og integrert regulering. Opplevinga av press knytast til ei redusert behovstilfredsstilling og kategoriane press ovanfrå, nedanfrå og innanfrå.

5.1 «Alltid drevet med idrett»

I vurderinga av motivasjon hos idrettsfaglærarar vil det vere relevant å inkludere lærarane sine forståingar av motivasjonsomgrepet. Mange av lærarane uttrykte det same knytt til oppfatninga av omgrepet. Anita, Bjarne, Geir og Henrik framheva at glede var sentralt for motivasjon. I tillegg uttrykte Anita, Daniel, Emma og Henrik at motivasjon knytast til å ha lyst til å gjere noko.

«Glede seg til å gå på arbeid og kjenne at en blir, altså timene går fort og at en blir, ja påskrudd da og har lyst til å hjelpe og lyst til å, ja lyst til å gjøre den jobben» (Anita)

Følgeleg gav Anita uttrykk for at motivasjon inneber å glede til å gå på arbeid, og ei lyst til å gjere jobben. I tillegg nemnte Casper og Frank at interesser var viktig for motivasjon. Casper framheva opplevinga av at det ein gjer er interessant, medan Frank sa at motivasjon for han inneber å vere grunnleggjande interessert i noko. Følgeleg vart interesser, glede og det å ha lyst til å gjere noko framheva av fleire lærarar når det gjeld forståing av motivasjonsomgrepet. Dette betyr at fleire av lærarane hadde same forståinga av motivasjon. Emma, Ida og Jenny uttrykte at motivasjon knytast til ein drive eller ei drivkraft og noko ein ønsker å fortsette med. I følge Deci og Ryan (1985) gir motivasjon energi til åtferd, noko som betyr at motivasjon baserast på det som driv åtferda. Følgeleg kan Emma, Ida og Jenny sine forståingar av motivasjonsomgrepet knytast til forståinga av motivasjon innanfor SDT.

«Motivasjon for meg er en drive, eller ønske om å få til noe. Det kan være indre og ytre betinget da, men motivasjon kommer av mestring da, så hvis du gjør noe du får til så gir det ofte motivasjon til å gjøre ting igjen. Eller å jobbe hardere, fordi den følelsen er god da. Ofte så må en kanskje få til noe, mestre noe før en opplever motivasjon» (Jenny)

«Motivasjon. Først og fremst så tenker jeg på den indre drivkraften. Å ha en glede av å gjennomføre ting. At man har et engasjement eller noe som driver en til å gjøre noe, fordi at en har lyst. Men så er det også ytre krefter som kan påvirke motivasjonen eller gjennomføringsgraden kan man si. Og det er gjerne tilbakemeldinger jeg får av elever, relasjoner jeg har til elever (...) Men jeg tenker jo at det å få tilbakemeldinger fra elever i at «det her var kjekt». Det er den beste ytre motivasjonen jeg får da. Eller gjensidighet eller respekt eller tillitserklæring, en god samtale. Det er på en måte en ytre motivasjon for min del» (Emma)

Sitata viser at både Jenny og Emma skilte mellom indre og ytre motivasjon, noko som kan knytast til slik Deci og Ryan (2017) forstår motivasjonsomgrepet. Emma knytte den indre drivkrafta til glede, engasjement og det å ha lyst til å gjere noko. Denne forståinga samsvarar med SDT der indre motivasjon omfattar indre interesse og glede (Ryan & Deci, 2020). I tillegg uttrykte Emma at ytre krefter kan påvirke motivasjonen. For Emma gav positive tilbakemeldingar frå elevane ytre motivasjon. Positive tilbakemeldingar frå elevane kan knytast til ytre regulering, då tilbakemeldingane vert forstått som ei form for ekstern påskjøning (Deci & Ryan, 2008). Dersom motivasjonen til Emma baserast på slike tilbakemeldingar frå elevane, tyder det på at hennar motivasjon for å vere idrettsfaglærarar er ytre regulert då den er motivert og avhengig av ekstern påskjøning frå elevane (Deci & Ryan, 2017). Samtidig tyder idrettsinteressa på at motivasjonen til Emma er meir autonom. Idrettsinteresse og å delta i idrett var felles for alle lærarane, og fleire lærarar uttrykte å ha drive med idrett heile livet. Casper, Daniel, Emma, Frank og Geir uttrykte eksplisitt ei betydeleg idrettsinteresse. Både Anita, Bjarne, Casper, Emma og Frank uttrykte å alltid ha drive med idrett. Bjarne sa det slik:

«Det er en generell bevegelsesglede og idrettsglede som egentlig har vært med siden jeg var liten. Ja, at jeg ble introdusert for idrett fra jeg var liten av og egentlig bare elsket å drive med trening og idrett og den type» (Bjarne)

Den betydelege idrettsgleda og interessa for å vere i fysisk aktivitet tyder på at idrett og trening opplevast som personleg viktig for lærarane. Dette tyder på at motivasjonen for å vere lærar på idrettsfag er autonom då det å vere idrettsfaglærar knytast til eigne interesser og verdiar (Ryan & Deci, 2000). At arbeidet som idrettsfaglærar samsvarar med andre verdiar og interesser kan tyde på at motivasjonen til lærarane kjenneteiknast av integrert regulering der reguleringane er fullstendig integrert i sjølvet (Ryan & Deci, 2000). At alle lærarane hadde studert kroppsøving og/eller idrettsfag tydeleggjer at lærarane er svært interesserte i kroppsøving og idrett. Autonom motivasjon inneber at lærarar verdset undervisninga i

idrettsfag (Van den Berghe et al., 2014). Funna tyder på at idrettsfaglærarane verdset å undervise i idrettsfag grunna egne interesser for faga. Lærarane gav også uttrykk for at det å vere idrettsfaglærer er ein del av identiteten.

«Det går tilbake fra jeg var lita egentlig, alltid drevet med idrett og visst at jeg ville gå idrettsfag selv. Trivdes veldig godt med det. Også at den aktiviteten, det er en del av livsstilen da og det med både teoretisk interesse, men òg det går på hele individet liksom» (Anita)

Sitatet tydeleggjer at idrett er, og har vore, ein viktig del av livet til Anita. Ho uttrykte at idrett og aktivitet er ein del av livsstilen hennar, samt at ho har ei teoretisk interesse. Også Frank sa at idrett, på ulike nivå, har vore gjennomgåande gjennom heile livet hans, og forma oppveksten hans. Lærarane identifiserer seg derfor med det å vere idrettsfaglærer. Dette tyder på at undervisninga i idrettsfag oppfattast som personleg viktig for lærarane sjølv (Deci & Ryan, 2017). At lærarane opplever at det å vere idrettsfaglærar er ein del av eigen identitet kan knytast til identifisert regulering som inneber at lærarar identifiserer seg bevisst med, eller personleg støttar, verdien av å vere idrettsfaglærer (Ryan & Deci, 2020). Dette tyder på at motivasjonen for å undervise i idrettsfag er autonom. At idrettsfaglærarane gav uttrykk for å vere autonomt motivert samsvarar med tidlegare forskning der kroppsøvlingslærarar rapporterer om meir autonom enn kontrollert motivasjon (Abós et al., 2019; Cuevas et al., 2018; Hein et al., 2012; Van den Berghe et al., 2014). Den autonome motivasjonen til lærarane i studien kan imidlertid variere mellom identifisert regulering og integrert regulering.

5.2 «Mestrer jobben»

Fleire av lærarane nemnde at meistring og kompetanse var viktig for motivasjonen. Kompetanse spesifiserast som eit av tre grunnleggjande psykologiske behov som må tilfredsstillast for å auke sjølvbestemt motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Daniel nemnde at meistring var viktig for motivasjonen, og at han opplevde å meistre jobben som idrettsfaglærer. Denne meistringskjensla tyder på at Daniel opplever tilfredsstilling av behovet for kompetanse i arbeidssamanheng (Ryan & Deci, 2020). Ida sa ho får jobbe fagleg med det ho føler seg trygg og flink på, noko som tyder på at også Ida opplever å ha kompetanse til å utføre arbeidsoppgåvene som idrettsfaglærer. Kompetanse var noko både Emma og Jenny nemnde eksplisitt. Begge opplevde å ha kompetanse innanfor idrettsfag.

«Drive med ting som jeg får til (...) For meg er det viktig å drive med noe som jeg kjenner at jeg har kompetanse på (...) I bunn og grunn så handler det om å føle at

man får til noe. Det er fryktelig å gå over tid og føle at du driver med ting som du ikke heeelt føler deg trygg på (...)» (Jenny)

Følgeleg framheva Jenny betydninga av drive med noko ho får til og har kompetanse på. Behovet for kompetanse inneber å føle meistring og vere i stand til å handle effektivt innanfor viktige livskontekstar (Deci & Ryan, 2017). Utsegna tyder på at både Daniel, Emma, Ida og Jenny opplever tilfredsstilling av behovet for kompetanse. At lærarane opplever å ha kompetanse og å mestre undervisninga kan knytast til utdanning. Alle lærarane i studien har utdanning i idrett og/eller kroppsøving, noko som kan bidra til at lærarane opplever å ha nødvendig kompetanse for å planlegge og gjennomføre undervisninga. Jenny nemnde at det er frykteleg å gå over tid å føle at ein driv med noko ein ikkje føler seg trygg på. Dette kan knytast til tidlegare forskning der undervisning i fag utanfor læraren sitt spesialfelt forverra lærartilfredsheita (Eirín-Nemiña et al., 2022).

5.2.1 Utvikling hos elevar

Alle lærarane i studien uttrykte at elevane var avgjerande for eigen motivasjon. Særleg utvikling hos elevar var noko fleire av lærarane nemnde. Både Anita, Bjarne, Daniel, Frank og Geir sa at motivasjonen knytast til utvikling hos elevar.

«Og kanskje se at det jeg gjør kanskje har en positiv effekt da på om de får lyst til å på en måte delta aktivt i timene, og lyst til å lære seg det de skal. (...) Så det jeg opplever som meningsfullt er jo å se elevene sin utvikling, og at det jeg faktisk har planlagt og skal gjennomføre har den effekten på utviklinga deres» (Bjarne)

Følgeleg framheva Bjarne betydninga av å få elevane til å delta aktivitet i timane, og fremje ei lyst til å lære seg det ein skal. Dette kan knytast til tidlegare forskning der lærarar rapporterte å lukkast i undervisninga når innsatsen for å forbetre elevane sine haldningar til kroppsøving var vellukka, både ved å gjere det mogeleg for elevane å forstå viktigheita av kroppsøving og ved å gjere aktivitetane morosame (Zach et al., 2015). Bjarne opplevde det meiningsfullt dersom det han planla og gjennomførte hadde positiv effekt på utviklinga til elevane. Behovet for kompetanse inneber å føle effekt og meistring (Deci & Ryan, 2017). Følgeleg tyder sitatet ovanfor på at Bjarne opplever kompetanse ved at undervisninga hans bidrar til ei positiv utvikling hos elevane. Casper, Frank og Geir uttrykte at elevane lukkast var av betydning for eigen motivasjon.

«(...) Og det å se at elever blir bedre. At de liksom.. Har de satt seg noen mål, at de faktisk jobber mot det. At de lykkes da, og at de får til det de prøver på. Det syns jeg er gøy. Da blir jeg motivert da, til å holde på mer. (...)» (Casper)

«(...) Jeg føler liksom at det å se elever lykkes med ting, så kan det være noe som motiverer. Hvis de utvikler seg, kanskje får skikk på livet sitt, så kan det være motiverende (...)» (Frank)

«Det mest betydningsfulle er nok å få se at ungdommene lykkes, får resultater i treningsarbeidet sitt. Det trenger ikke nødvendigvis å være i en ren prestasjon, men at det kan være en type fremgang, at de lærer seg å ta kloke valg i hverdagen sin, mange små valg som til sammen blir veldig viktig. (...) Når du ser at de på en måte legger innsats, legger ned innsats, og lykkes, så er det en veldig sånn flott opplevelse for den som er lærer da, og skal prøve å hjelpe dem på den veien (...) At de på en måte tar steg og lærer seg å bli selvstendige og planlegge og erfare ting. (...)» (Geir)

Ut frå sitata ovanfor var det at elevane lukkast og utvikla seg av betydning for motivasjonen til lærarane. Både Frank og Casper sa det var motiverande, og utvikling hos elevane kan dermed bidra til å auke motivasjonen til lærarane. At lærarane framheva betydninga av utvikling og framgang hos elevane kan knytast til tidlegare forskning der kroppsøvingslærarar opplevde seg vellukka viss det skjedde ei endring i åtferda til elevane (Zach et al., 2015). Frank sa mellom anna at han opplevde det motiverande viss elevane utvikla seg ved å få skikk på livet sitt. Tidlegare forskingsfunn viser betydninga av at elevane tok ansvar for eigne haldningar (Zach et al., 2015). Geir gav uttrykk for at framgang hos elevane kan innebære at dei tar kloke val i kvardagen og lærer seg å bli sjølvstendige. Slik kan elevane ta meir ansvar og yte innsatsen som krevst for å lukkast. Også auka dyktigheitsnivå framhevast i tidlegare forskning (Zach et al., 2015). Dette vart mellom anna framheva av Casper som sa det var motiverande dersom elevane vart betre. Casper, Frank og Geir opplevde at elevane lukkast, noko som tyder på at lærarane hadde nødvendig kompetanse for å bidra til ei positiv utvikling hos elevane. At elevane lukkast og utviklar seg kan gi idrettsfaglærarane meistringskjensler, og oppleving av tilfredsstilling av behovet for kompetanse (Deci & Ryan, 2017).

5.2.2 Elevtal

Når det gjeld elevtalet delte mange av lærarane same opplevingar. Casper, Daniel og Jenny nemnde at det var meir oversiktleg når elevtalet var mindre. Anita, Bjarne, Daniel, Henrik og

Ida uttrykte at oppfølging og å gi tilbakemeldingar var meir utfordrande når elevtalet var større.

«Altså det er noe helt annet, det er mye mindre stressnivå. Nå er følelsen at, når du har en stor klasse føler du at du aldri strekker til, du får aldri fulgt opp og ja, alle sammen da (...))» (Anita)

Anita opplevde å verken strekke til eller følgje opp alle elevane, noko som tyder på at ho ikkje føler same kompetanse når ho underviser store klassar. Behovet for kompetanse tilfredsstillast innanfor miljø som gir optimale utfordringar (Ryan & Deci, 2020). Sitatet ovanfor tyder på at Anita ikkje opplevde store klassar som ei optimal utfordring, men at store klassar heller kan hindre tilfredsstilling av behovet for kompetanse. Kjensla av å ikkje strekke til indikerer at Anita ikkje opplevde særleg meistring, og kjensla av å ikkje klare å følgje opp alle elevane kan gi opplevingar av å ikkje vere i stand til å handle effektivt i undervisningssituasjonen. Følgeleg kan store klassar redusere Anita si oppleving av kompetanse då ho ikkje føler meistring, og heller ikkje føler seg i stand til å handle effektivt (Deci & Ryan, 2017). Også Bjarne opplevde det utfordrande å ha for mange elevar i klassen.

«(...) Men skulle gjerne hatt mindre kroppsøvingegrupper, sånn at jeg kunne fulgt opp hver enkelt bedre. (...) Og når det på en måte er en stor klasse i kroppsøving med 30 elever, og måtte følge opp alle sammen, så syns jeg jo det er litt kjipt for den eleven som eventuelt ikke føler seg sett da i timene» (Bjarne)

Bjarne gav uttrykk for at han gjerne skulle hatt mindre klassar, slik at han kunne følgd opp elevane betre. Dette tyder på at heller ikkje Bjarne føler same kompetanse når klassane blir for store. Kompetanse inneber ei kjensle av å lukkast (Deci & Ryan, 2017), men sitatet tyder på at store klassar reduserer denne kjensla ved at Bjarne ikkje klarar å følgje opp alle elevane. Følgeleg opplevde både Anita og Bjarne det utfordrande å ha for mange elevar i ein klasse, noko som tyder på at store klassar kan ha negativ betydning for motivasjonen deira. Store klassar kan redusere kjensla av meistring og kompetanse, og følgeleg vere negativt for opplevinga av sjølvbestemt motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Funn i tidlegare forskning viser også at for stort tal elevar per klasse var noko som forverra lærartilfredsheita (Eirín-Nemiña et al., 2022). Samtidig sa Ida at ho ikkje opplevde det utfordrande å ha mange elevar på ein gong.

«(...) Så jeg synes ikke at det er utfordrende, siden det er en del av planleggingen min. Jeg har jo hatt 60 stykker på en tredjedel inni en idrettshall, og da går det helt fint synes jeg» (Ida)

Sitatet tydeleggjør at Ida ikkje syns det er utfordrande å ha mange elevar samstundes, noko som tyder på at ho opplever å meistre undervisninga sjølv om ho underviser 60 elevar i ein avgrensa del i idrettshallen. Ida sa det går heilt fint å ha så mange elevar, noko som tyder på at ho føler seg i stand til å handle effektivt i undervisninga på trass av det store elevtalet. Følgeleg opplevde Ida både meistring og effektivitet, noko som vil vere avgjerande for tilfredsstillinga av kompetansebehovet (Deci & Ryan, 2017). At Ida opplevde kompetanse tyder på at store klassar ikkje opplevast negativt for motivasjonen hennar. Dette skil Ida frå resten av lærarane i studien, då ho var den einaste læraren som uttrykte at eit stort elevtal ikkje var ei utfordring. Dette kan henge saman med at Ida heller ikkje uttrykte opplevingar av noko press i lærararbeidet. Følgeleg var Ida den einaste læraren som ikkje opplevde noko utfordringar eller press i arbeidet som idrettsfaglærer. Ida arbeidde berre 50% som idrettsfaglærer, og hadde ein annan 50% jobb i tillegg. Følgeleg kan det vere at ho opplevde mindre press og utfordringar i lærararbeidet, fordi ho berre jobba 50% som idrettsfaglærer. Ein annan lærar i studien uttrykte fordeler med større klassar, medan ein lærar uttrykte ulemper med små klassar.

«(...) Større størrelser, det gir ikke bare ulemper, for det gir også en del gode fleksibiliteter og det gir en del sånn der hierarkimuligheter, at man kan bruke de eldste elevene til å sette standarden til de som er yngre og sånt der» (Henrik)

«Men jeg skulle gjerne sett større idrettsklasser, for når man er 15 er det utsatt. Hvis to er borte og så er to skada, så har du plutselig igjen 11 og så.. (...) Hvis det blir sånn da at det er en del som er borte. Så opplever jeg at vi blir litt lite ja» (Bjarne)

Følgeleg gav Henrik uttrykk for at større grupper gir meir fleksibilitet, og at ein då kan bruke elevane som førebilete for kvarandre. I tillegg uttrykte Bjarne at for små klassar kan vere ei utfordring ved at elevtalet blir for lite som følgje av sjukdom og skadar i klassen. Følgeleg treng ikkje nødvendigvis store klassar og mange elever alltid vere ei ulempe, og små klassar vil ikkje alltid vere ein fordel. I denne samanheng var det interessant at Bjarne gav uttrykk for at store kroppsøvingklassar var ei utfordring, samtidig som han ønska større idrettsklassar. Dette kan knytast til elevmassen, då den gjerne er meir varierende i kroppsøving enn

idrettsfag. Eventuelt kan det hende at Bjarne føretrekk eit elevtal mellom 15 og 30, der 15 er for få elevar og 30 er for mange elevar.

5.2.3 Press innanfrå

I intervjuet gav lærarane uttrykk for å meistre undervisningssituasjonen og jobben som idrettsfaglærer, men fleire lærarar gav også uttrykk for å ha høge forventningar til seg sjølv og undervisningsopplegget. Anita uttrykte at ho stiller høge forventningar til seg sjølv, og at ho vil vere førebudd til timane og at det skal vere kvalitet på undervisninga. Også Bjarne gav uttrykk for å ha høge forventningar til seg sjølv.

«At jeg gjør en god innsats i hverdagen og i undervisninga. Jeg ønsker jo å gjøre mitt beste hver jobbdag, hver arbeidsdag. Og så kan det jo hende at jeg legger for høyt press på meg selv i forhold til at jeg skal på en måte gjøre det best mulig og sånn. (...))» (Bjarne)

I sitatet ovanfor uttrykte Bjarne at han ønsker å gjere sitt beste kvar arbeidsdag. I tillegg nemnde han at det kan vere han legg for høgt press på seg sjølv, sidan han vil gjere arbeidet best mogeleg. Press vart også nemnd av andre lærarar. Casper uttrykte at han legg press på seg sjølv knytt til at undervisninga skal vere bra. Også Daniel opplevde eit sjølvpålagt press.

«(...) Det er klart det er alltid press på at man skal bli ferdig med ting, mye av det er selvpålagt. Jeg opplever veldig stor grad av autonomi, jeg får styre hverdagen min, eller fagene veldig mye i forhold til progresjon og hva vi legger vekt på. Så presset er egentlig mer selvpålagt da. (...))» (Daniel)

Desse forventningane og presset lærarane legg på seg sjølv kan knytast til press innanfrå som inneber tru, verdier og personlegdomsdisposisjonar hos læraren (Reeve, 2009). Dette tyder på at Anita, Bjarne, Casper og Daniel opplevde press innanfrå ved å ha høge forventningar til seg sjølv knytt til at undervisninga skal vere så bra som mogeleg. Slike høge forventningar kan vere av betydning for opplevinga av kompetanse. Kompetanse inneber ei meistringskjensle og ei kjensle av at ein lukkast (Deci & Ryan, 2017). At lærarane uttrykte høge forventningar til seg sjølv kan føre til at terskelen for å oppleve meistring aukar. Følgeleg kan det å ha for høge forventningar til seg sjølv redusere kjensla av kompetanse, dersom ein til dømes opplever at undervisninga aldri blir god nok. Jenny hadde betydelege forventningar til seg sjølv, men gav uttrykk for at desse forventningane ikkje alltid vart nådd.

«(...) for det svinger litt. Det er jo ikke alltid at man liksom føler at man får til helt.. Det er ikke alltid at jeg føler at jeg kan det jeg burde kunne liksom. Jeg har jobbet i ti år på en skole hvor jeg ikke har fått brukt idrettsfaga så mye da. (...) Det er mye jeg må lære på nytt for jeg har ikke brukt det på lenge. Og da svinger det litt, da er det ikke alltid at forventninger og det jeg føler at jeg får til går helt hånd i hånd» (Jenny)

Følgeleg gav Jenny uttrykk for at ho ikkje alltid opplever å få til det ho forventar av seg sjølv, og ikkje alltid føler at ho kan det ho burde. Dette tyder på at Jenny av og til opplever manglande kompetanse i undervisninga. Jenny opplevde ikkje særleg meistring i undervisningssituasjonar der ho følte ho ikkje kunne alt ho burde, noko som tyder på ei redusert oppleving av kompetanse (Deci & Ryan, 2017). Dette betyr at manglande samsvar mellom eigne forventningar og det ho føler at ho får til, kan knytast til ei redusert oppleving av kompetanse i undervisningssituasjonen. Samla sett gav både Anita, Bjarne, Casper, Daniel og Jenny uttrykk for å ha høge krav og forventningar til seg sjølv, noko som knytast til press innanfrå (Reeve, 2009). Tidlegare forskning viser ein negativ samanheng mellom press og autonom motivasjon hos lærarar (Cuevas et al., 2018; Escriva-Boulley et al., 2021; Pelletier et al., 2002; Taylor et al., 2008). Følgeleg kan press innanfrå vere negativt for den sjølvbestemte motivasjonen til Anita, Bjarne, Casper, Daniel og Jenny. Dette betyr at sjølvpålagt press, samt høge krav og forventningar kan ha negativ betydning for motivasjonen til desse lærarane.

5.3 «Fellesskapet her på skolen»

I vurderinga av fellesskapet på skulen vil både leiinga, kollegaane og elevane vere av betydning.

5.3.1 Leiinga

Lærarane uttrykte ulike erfaringar og opplevingar når det gjeld forholdet til leiinga ved skulen. Både Anita og Ida gav uttrykk for å ha eit godt forhold til leiinga. Anita opplevde mykje god støtte frå leiinga, og Ida opplevde at leiinga var svært flink til å gi positive tilbakemeldingar på arbeidet hennar. Støtte kan vere ein metode skuleadministrasjonen nyttar for å forbetre motivasjonen til lærarane (Carson & Chase, 2009). Følgeleg kan støttande leiarar vere positivt for Anita og Ida sin sjølvbestemte motivasjon. Støtte frå administrasjonen kan også fremje opplevinga av tilhørsle ved at Anita og Ida føler seg ivaretatt av skuleleiinga (Ryan & Deci, 2017). I tillegg kan oppmuntring og respekt forbetre kjensla av tilhørsle (Carson & Chase, 2009). I dette tilfellet vurderast positive tilbakemeldingar som ei form for oppmuntring, og tilbakemeldingane kan derfor bidra til at Anita og Ida opplever tilhørsle på

skulen. Kroppsøvlingsl r rarar har behov for   bli verdsett for bidraget til både skulen og elevane (Zach et al., 2015). At Anita og Ida f r støtte og tilbakemeldingar fr  leiinga tyder på at leiarane verdset arbeidet deira.

Fleire l r rarar i studien uttrykte at leiinga gjerne kunne gitt meir merksemd. Casper sa til dømes at leiinga la merke til kva han gjer, men at det kunne vore meir. Også Emma sa at ho nokre gonger skulle ønske at leiinga i større grad la merke til arbeidet ho gjer. Geir sa dette:

«Ofte kan det være sånn at de nærmeste lederne v re og skoleleierne er de som ser oss minst i forhold til den praktiske hverdagen vi har (...)» (Geir)

I sitatet uttrykte Geir at l r rarane ikkje alltid vart sett av skuleleiarane. Følgeleg gav Casper, Emma og Geir uttrykk for at dei ønska leiinga i større grad la merke til arbeidet dei gjer. Frank gav uttrykk for   ha leiarar som ikkje visste kva han heldt på med, og han skulle ønske at fleire var interessert i det han gjer. Dette kan vere av betydning for opplevinga av tilhørsle. Oppmuntring kan forbetre kjensla av tilhørsle (Carson & Chase, 2009), men manglande interesse og merksemd fr  leiinga tyder på at l r rarane ikkje opplevde noko særleg oppmuntring fr  skuleleiinga. Frank opplevde også   få lite anerkjenning fr  leiinga.

«Ja. Hvis vi reiser fire dager på vidda, og kommer igjen med alle i god behold, så kunne jeg tenke meg at noen syns at det var en bra jobb som var gjort» (Frank)

Dette tyder på at Frank ønska meir merksemd fr  leiinga. I følgje tidlegare forskning har kroppsøvlingsl r rarar behov for   bli betrakta som ein del av det profesjonelle personalet og bli anerkjent for si profesjonelle evne, samt verdsett for bidraget til både skulen og elevane (Zach et al., 2015). Sitatet ovanfor tyder på at Frank ikkje opplever   bli anerkjent og verdsett av leiarane ved skulen. Også Emma uttrykte at det var kjedeleg   ikkje få anerkjenning for innsatsen ein gjer. Følgeleg framheva både Emma og Frank betydninga av   få anerkjenning fr  leiarane ved skulen. Dette kan knytast til behovet for tilhørsle som inneber   føle seg ivaretatt av andre og   føle seg av betydning for andre (Deci & Ryan, 2017). Manglande anerkjenning kan gi opplevingar av   ikkje bli ivaretatt av leiinga. At Frank og Emma opplevde manglande anerkjenning fr  leiinga kan gi ei kjensle av at arbeidet ein gjer ikkje er av særleg betydning. Følgeleg kan manglande anerkjenning og merksemd fr  leiinga vere negativt for opplevinga av tilhørsle. Mangel på anerkjenning og støtte frå administrasjonen kan redusere arbeidstilfredsheit hos kroppsøvlingsl r rarar (Eir n-Nemi a et al., 2022). Både Casper, Emma, Geir og Frank uttrykte manglande anerkjenning fr  leiinga, noko som tyder på at desse l r rarane har nokre negative opplevingar med leiinga. Desse opplevingane kan ha

negativ betydning for motivasjonen grunna redusert kjensle av tilhøyrsløse (Ryan & Deci, 2000). Anita og Ida opplevde derimot eit svært godt forhold til leiinga, noko som kan fremje kjensla av tilhøyrsløse og vere positivt for opplevinga av sjølvbestemt motivasjon.

5.3.2 Kollegiet

Alle lærarane gav uttrykk for å ha gode relasjonar til kollegar. I følgje tidlegare forskning vurderte 82,5% av kroppsøvlingslærarane at forholdet til kollegar var godt (Eirín-Nemiña et al., 2022). Følgeleg viser funna både i denne studien og i tidlegare forskning at lærarar opplever å ha gode relasjonar til kollegar. Bjarne, Daniel, Frank og Ida uttrykte eksplisitt at fellesskapet på skulen var godt. Bjarne sa at fellesskapet på skulen har stor betydning for trivselen hans, og lysta til å kome på jobb. Følgeleg har fellesskapet på skulen positiv betydning for motivasjonen hans. Dette tyder på at eit godt fellesskap ved skulen vil vere positivt for lærarane og motivasjonen deira.

«En av de viktige bestanddelene for at arbeidsdagen skal bli bra. At du har et fellesskap. Da tenker jeg ikke at fellesskap er at alle er enige, men at man har en positiv innstilling til hverandre da» (Daniel)

I sitatet ovanfor poengterte Daniel at fellesskapet har stor betydning for at arbeidsdagen skal bli bra. At lærarane framheva betydninga av kollegar og fellesskapet på jobb kan knyttast til behovet for tilhøyrsløse som inneber å vere knytt til andre menneske, og ta del i sosiale fellesskap (Deci & Ryan, 2017). Kollegiet og fellesskapet på skulen tyder på at alle lærarane i studien opplever tilhøyrsløse på jobb, noko som kan vere positivt for lærarane sine opplevingar av motivasjon. Forsking viser at skuleatmosfære og gode relasjonar til kollegar var direkte knytt til tilfredsheit hos kroppsøvlingslærarar (Eirín-Nemiña et al., 2022). Fagleg engasjement var knytt til sosiale relasjonar med lærarar generelt og kroppsøvlingslærarar spesielt (Zach et al., 2015). Sjølv om alle lærarane hadde gode relasjonar til kollegaane, hadde lærarane ulike erfaringar av samarbeids- og delingskulturen mellom kollegaane på skulen. Anita, Bjarne, Casper og Geir opplevde at samarbeids- og delingskulturen på skulen var god.

«Den synes jeg er meget bra. (...) Vi kan utveksle erfaringer. (...) Og det er en veldig sånn åpen og fin delingskultur inne på lærerrommet der vi sitter og jobber. Vi prater jo mellom linjene og det er mange ting vi kan ta opp som har egentlig med det idrettsfaglige og gjøre, eller elever og praktiske ting òg. Ellers så er det veldig fin delingskultur som jeg har sett så langt. Kan ikke si at jeg har lagt merke til at noen holder på noe, og har interesse av å kjøre noe sololøp» (Geir)

Ut frå sitatet opplevde Geir ein open delingskultur der ein kan utveksle erfaringar. På lærarrommet kan ein prate om elevar, samt ta opp ting som har med det idrettsfaglege eller praktiske å gjere. I tillegg uttrykte ein annan lærar, Bjarne, at kollegaane deler erfaringar, planar og undervisningsopplegg. Dette tyder på at idrettsfaglærarane samarbeider godt ved å utveksle erfaringar og dele undervisningsmateriale. Læring frå kollegar er viktig for å oppleve suksess som kroppsøvlingslærar (Zach et al., 2015). Deling av erfaringar og kunnskapar i kollegiet kan derfor vere positivt for lærarane. Samarbeids- og delingskulturen vil vere ein del av arbeidsmiljøet på skulen. Det lokale arbeidsmiljøet vil vere avgjerande for å erverve større arbeidstilfredsheit blant kroppsøvlingslærarar (Eirín-Nemiña et al., 2022). At Anita, Bjarne, Casper og Geir opplevde god samarbeids- og delingskultur kan derfor vere positivt for arbeidstilfredsheita. Henrik opplevde også at samarbeids- og delingskulturen var bra, men gav uttrykk for at det kan delast meir. Ida uttrykte at samarbeids- og delingskulturen kunne vore betre, men sa at den var i positiv utvikling. Emma opplevde at samarbeids- og delingskulturen var grei, men framheva at samarbeid og deling mellom kollegar må vere gjensidig.

«Jeg synes egentlig at den er grei. Noen deler gjerne uten at man spør. Hvis man jobber med noen prosjekter sammen, så er jo delingskulturen bra, både deling av erfaringer og meninger, men også skriftlig arbeid da. Så det synes jeg er viktig òg. Men samtidig så synes jeg at det skal være en gjensidighet der. (...) Hvis du har laget en god plan i kroppsøving for eksempel, så er det noen som vil se på den og så blir den sendt videre, men så får du ikke noe tilbake (...)» (Emma)

Følgeleg gav Emma uttrykk for at delingskulturen er god når ein arbeidar i lag med nokon om eit felles prosjekt. Samtidig påpeika ho at deling i kollegiet bør vere gjensidig. Til dømes viss ein deler periodeplanen med nokon, bør ein også få noko tilbake. Fleire av lærarane uttrykte at samarbeids- og delingskulturen var varierende. Både Daniel, Frank og Jenny opplevde ein varierende delingskultur ved skulen.

«Veldig variabel. Altså det er ikke sånn at vi holder ting skjult, men eller for oss selv. Jeg synes egentlig ikke at vi er så flinke til å dele alt vi gjør og sånt. Vi gjør det jo litt med de jeg er nærmest med, men det er sjelden vi gjør det med alle i, på avdelinga da. De jeg har mest faglig kontakt med deler jeg en del med og snakker sammen en del med da. Det kunne nok vært mer, altså en bedre delingskultur da» (Daniel)

I sitatet ovanfor uttrykte Daniel at det kunne vore ein betre delingskultur ved skulen, og at dei sjeldan deler med alle på avdelinga. Frank uttrykte at han hadde ein kollega som han deler

mykje med, og eit par andre kollegar som han ikkje deler med. Følgeleg gav både Daniel og Frank uttrykk for ein varierende delingskultur der ein deler mykje med nokre få kollegar. Dette tyder på at samarbeid og deling splittar kollegiet då ein berre deler med nokre av kollegaane. Følgeleg var det relativt uventa at Daniel og Frank opplevde eit godt fellesskap på skulen, men ein varierende samarbeids- og delingskultur i kollegiet. Samla sett gav lærarane uttrykk for ulike opplevingar av samarbeids- og delingskulturen, noko som tyder på at dette varierer frå skule til skule. Likevel opplevde alle lærarane å ha gode relasjonar til kollegaane.

5.3.3 Elevane og press nedanfrå

Alle lærarane i studien opplevde gode relasjonar til elevane. Tidlegare forskning viser at forholdet til elevane var av betydning for opplevinga av tilhøyrsløse (Zach et al., 2015). Følgeleg kan gode relasjonar bidra til at lærarane opplever tilhøyrsløse ved å føle seg sosialt knytt til elevane (Deci & Ryan, 2017). Det gode forholdet til elevane kan vere positivt for lærarane sine opplevingar av motivasjon med omsyn til at relasjonane kan fremje tilfredsstilling av behovet for tilhøyrsløse (Ryan & Deci, 2000). Emma uttrykte dette:

«Jeg opplever forholdet til elevene som veldig godt. Jeg har en god tone med elevene, og jeg opplever at de har tillit til meg. (...) Det påvirker motivasjonen min i ganske stor grad. De bidrar jo til at jeg synes det er kjekt å komme på jobb. (...) Det bidrar jo til at jeg gir noe til elevene. Og påvirker motivasjonen min i stor grad da» (Emma)

Emma gav uttrykk for å ha eit svært godt forhold til elevane, og at dette påverka motivasjonen hennar i stor grad. Følgeleg har det gode forholdet til elevane svært positiv betydning for motivasjonen til Emma då dette bidrar til at ho synes det er kjekt å kome på jobb. Emma framheva betydninga av å gi noko til elevane. I følgje SDT vil det vere avgjerande å føle seg av betydning for andre, og oppleve at ein sjølv gir og bidrar til andre (Deci & Ryan, 2017). Følgeleg kan det at Emma gir noko til elevane også fremje opplevinga av tilhøyrsløse. Sjølv om Emma og resten av lærarane opplevde å ha gode relasjonar til elevane, vart det også nemnt nokre utfordringar knytt til elevar.

«(...) Men det går egentlig ikke på idrettselevne. Men det går litt på kroppsøvingselevne som nekter å delta i timene, og som ikke er mottagelige for å på en måte holde på med det vi skal holde på med da. Da merker jeg at det blir litt variasjon i min lyst til å holde den undervisninga da» (Bjarne)

«Er ikke så motivert hvis elevene gir F, og ikke har lyst å.. (...) Det verste jeg vet er visst det er sånn daft» (Casper)

Følgeleg gav Bjarne uttrykk for at elevar som nektar å delta i timane fører til ein variasjon i hans motivasjon og lyst til å ha undervisninga. Også Casper gav uttrykk for at han er mindre motivert viss elevane ikkje bryr seg og ikkje yter innsats i timane. Følgeleg kan elevane ha negativ betydning for motivasjonen til Bjarne og Casper dersom dei ikkje viser interesse og engasjement i timane. Desse opplevingane kan knytast til press nedanfrå som omfattar elevpassivitet og umotiverte elevar i undervisninga (Pelletier et al., 2002). At elevane nektar å delta i undervisninga eller ikkje bryr seg om å delta, tyder på at Bjarne og Casper opplevde press nedanfrå. Også Emma og Henrik opplevde nokre utfordringar knytt til elevane i undervisninga.

«(...) Men det er selvfølgelig perioder der jeg bare har lyst å rive meg i håret, og du føler at du som lærer gir.. (...) Du føler at du gir og du gir, og så er det ikke alltid du får tilbake. Så i perioder føler man kanskje litt sånn som lærer da. Men det er jo en del av jobben å klare å motivere de, men det syns jeg er noe av det vanskeligste jeg driver med er å holde motivasjonen deres på plass. (...) Samtidig så har de, jeg vet ikke om du kan kalle det krav, men et ønske og en forventning om at undervisningen skal være sånn og sånn. (...) De er for eksempel drittlei av å se PowerPoint, drittlei av det. Men så spør man gjerne sånn, hva er det dere ønsker da? Se film. Ja, skjønner du? Så selv om du bidrar til at de skal få styre undervisningen, så er det ikke sikkert at du får det du vil ha tilbake. De vil jo aller helst sitte mer ute å jobbe, kanskje sitte på grupperom å jobbe. Men jeg og en kollega, spesielt i 3. klasse, er veldig streng på at de ikke skal ut av klasserommet, for da setter de seg på biblioteket og spiller sjakk. Så det handler litt om å gi og ta da. Men hadde kanskje ønsket at man fikk litt mer tilbake når man ga mer også (...)» (Emma)

«(...) Å søke, det er det som er basic. Når de ikke gjør det, da synes jeg at jeg mislykkes litte grann (...) Som hovedaktiviteten, de hadde en oppgave, et tema som de skulle gjennomføre når de spiller mot hverandre. De som ikke spiller da, som er på parallellbanen da, de kan øve. Det gjør de i liten grad, og om de sitter ved siden kan jobbe med coretrening eller, altså man kan aktivisere seg, man trenger ikke å sitte å se på. Og der er det alt for mange som tar den lette veien. Det kjenner jeg i fag også, legger opp til egne muligheter til studier og søke, så er det fort noen som havner på noe. Ser på noen langrennskonkurranse eller noe sånt når man går forbi i stedet. Faen, det var ikke det vi ville. (...)» (Henrik)

Emma gav uttrykk for at elevane ikkje alltid gir like mykje tilbake, sjølv om ho prøver å legge til rette for at elevane skal få vere med å påverke undervisninga. Vidare uttrykte Emma også utfordringar knytt til at elevane spelar sjakk i staden for å gjere det ein skal i undervisninga. Også Henrik gav uttrykk for at elevane ikkje aktiviserer seg sjølv, men heller sit passivt og ser på i timen. I tillegg uttrykte Henrik frustrasjon knytt til at elevane til dømes ser langrennskonkurransar i staden for å gjere skularbeid i timane. Desse opplevingane kan knytast til press nedanfrå med omsyn til at lærarane opplever elevane som passive og umotiverte i undervisninga (Pelletier et al., 2002). Uengasjerte elevar kan vere negativt for Bjarne, Casper, Emma og Henrik sine opplevingar av sjølvbestemt motivasjon grunna den negative samanhengen mellom press og autonom motivasjon (Cuevas et al., 2018; Escrivá-Boulley et al., 2021; Pelletier et al., 2002; Taylor et al., 2008).

Lærarane uttrykte ulike opplevingar når det gjeld krav frå elevane. Anita og Ida opplevde at elevane var tydelege og gav fort beskjed. Anita sa ho får fort høyre det viss det er noko elevane er misfornøgde med. Ida sa elevane er flinke til å gi beskjed undervegs både når dei syns det er kjekt, og viss det er noko dei ikkje syns er kjekt. Også Frank, Geir og Henrik opplevde at elevane stilte krav, men gav uttrykk for at dette var ønskeleg og noko elevane gjerne kunne gjere i større grad. Bjarne nemnde prøveretting når det gjaldt krav frå elevane. Han gav først uttrykk for at det berre var flott at elevane stilte krav om å få tilbake prøvar, for deretter å gi uttrykk for at det var kjipt at elevane masa om prøven.

«Ja. Og det syns jeg bare er flott. Sånn som når vi har hatt en prøve i treningslære så er de veldig på at de vil ha tilbake prøven da. Og da stiller de jo på en måte krav til meg at vi skal få gjort den rettinga som kreves da. (...) Altså jeg hadde en prøve for litt sida, og den masa jo elevene veldig på i går da. Og da syns jeg jo på en måte det er litt kjipt, også fordi at jeg ikke har kommet skikkelig i gang. Og fordi at elevene må på en måte vente med å få tilbakemelding på den vurderinga som har vært da. (...)»
(Bjarne)

Dette tyder på at Bjarne opplevde press nedanfrå grunna krava frå elevane (Pelletier et al., 2002). Elevane masa om å få tilbake prøven, og sitatet ovanfor tyder på at Bjarne opplevde eit press frå elevane om å gi tilbakemelding på prøven så snart som mogeleg. Samla sett gav Bjarne, Casper, Emma og Henrik uttrykk for å oppleve press nedanfrå knytt til elevpassivitet og umotiverte elevar i undervisninga, samt krav frå elevane. Med omsyn til at Bjarne er den yngste læraren i studien og Henrik er den eldste, tyder dette på at både yngre og eldre idrettsfaglærarar kan oppleve press nedanfrå. Følgeleg kan både svært erfarne og relativt

uerfarne idrettsfaglærarar oppleve press knytt til passive og umotiverte elevar. Alle lærarane i studien opplevde likevel å ha gode relasjonar til elevane.

5.4 «Hverdagen på idrettsfag»

5.4.1 Variert arbeidsdag

Når det gjeld kvardagen på idrettsfag vart variasjon nemnt av fleire lærarar. For Anita, Bjarne, Daniel, Emma, Frank og Jenny var variasjonen i arbeidsdagen svært positivt, og følgeleg noko som kan auke motivasjonen til lærarane. Desse lærarane underviser ikkje i toppidrett, men i andre idrettsfag, samt kroppsøving. Casper, Geir, Henrik og Ida som underviser i toppidrett, nemnde ikkje variasjon. Følgeleg viser funna eit skilje mellom toppidrettslærarane og dei andre lærarane. Funna tyder på at lærarane som ikkje underviser i toppidrett opplever betydeleg variasjon i arbeidsdagen, medan denne variasjonen ikkje nemnast blant toppidrettslærarane. Variasjonen knytast til kombinasjonen av praktiske og teoretiske idrettsfag, samt mykje aktivitet.

«Variasjonen er det første jeg tenker på, sammen med at variasjon i aktiviteter da, sånn skolemessig. Samtidig at det er sånn en del aktivitet. Da tenker jeg aktivitet i den idrettslige forstanden. At du har en aktiv hverdag. Og så får en holde på med det en er interessert i» (Daniel)

«Jeg liker at det er variert, det er i hall, det er ute, det er litt på farten liksom. (...) Jeg synes rett og slett innholdet i faget er spennende» (Jenny)

I sitata ovanfor framheva Daniel betydninga av å ha ein aktiv kvardag med varierte aktivitetar, medan Jenny uttrykte ein variert arbeidsdag med undervisning både ute og i hall. Ein annan lærar, Emma, knytte variasjon til moglegheita til å variere arbeidsdagen. At lærarane sjølv kan variere undervisninga og arbeidsdagen kan knytast til behovet for autonomi som inneber ei kjensle av initiativ og eigarskap (Ryan & Deci, 2020). Lærarane uttrykte variasjon i både aktivitetar og undervisningsstader, noko som tyder på at lærarane kan ta initiativ og eigarskap til undervisninga i idrettsfag. Daniel gav uttrykk for at han får halde på med det han er interessert i, og Jenny gav uttrykk for at innhaldet i faget er spennande. Behovet for autonomi støttast av erfaringar av interesse og verdi (Ryan & Deci, 2020). Følgeleg kan det at lærarane opplever idrettsfaga som interessante og spennande bidra til tilfredsstilling av behovet for autonomi. At lærarane opplever interesse for å undervise i idrettsfag tyder også på at motivasjonen til lærarane er autonom (Ryan & Deci, 2000). Samtidig gav Bjarne og Emma uttrykk for at peng tidvis avgrensa moglegheitene til å gjennomføre ønska undervisning.

Bjarne sa at økonomien førte til at det må vere større mellomrom og meir planlegging inn mot å gjennomføre aktivitetar som kostar peng. Til dømes nemnde Bjarne at dei ikkje kan spele Padel kvar veke. Emma sa også at peng var ei utfordring, og nemnde at ein ikkje har mogelegheit til å delta på skikurs og vere på ski ei heil veke.

«(...) Vi er styrt av penger. Og på idrettsfag koster ting penger. Det å reise på tur og friluftstur er jo ting som koster penger, men som har en stor verdi. Så det å holde igjen på ting når man skal planlegge friluftsturer kan noen ganger være litt utfordrende. (...) Jeg skulle jo selvfølgelig ønske at vi hadde litt større handlingsrom der. (...) Det kan være en liten begrensning for å gjøre ting vi kanskje synes er viktig. (...) At jeg føler at det kan være en begrensning noen ganger på hva man ønsker å gjøre for eksempel. (...)» (Emma)

Følgeleg gav Emma uttrykk for at peng var ei avgrensing for å gjennomføre aktivitetar ein syns er viktig, mellom anna knytt til gjennomføring av friluftslivsturar. Autonomi inneber å sjølv regulere handlingar, og behovet støttast av erfaringar av interesse og verdi (Deci & Ryan, 2017). Bjarne og Emma uttrykte imidlertid at planlegging og gjennomføring av undervisning tidvis vart styrt av peng, noko som tyder på at økonomien regulerer undervisninga i staden for lærarane sine eigne interesser og ønske. Emma gav uttrykk for at ho ønska ho hadde litt større handlingsrom, noko som tyder på at Emma opplever ei redusert autonomikjensle som følge av økonomiske avgrensingar. Samla sett framheva lærarane betydninga av variasjon i arbeidsdagen, men Bjarne og Emma poengterte også økonomiske avgrensingar for å variere undervisninga. Økonomiske avgrensingar kan redusere Bjarne og Emma sine kjensler av autonomi, og følgeleg ha negativ betydning for opplevinga av sjølvbestemt motivasjon då det grunnleggjande psykologiske behovet ikkje tilfredsstillast (Ryan & Deci, 2000).

5.4.2 Tillit

Fleire av lærarane framheva betydninga av å få tillit, og uttrykte at dette var av betydning for motivasjonen. Til dømes nemnde Emma og Daniel at tillit var viktig.

«For min del en arbeidshverdag der jeg får tillit, tillit til at jeg gjør en god jobb, tillit til at de stoler på at elevene mine skal gjennom det de skal, men også kanskje en tillit til at jeg gjør det lille ekstra. Det er fint å få erkjennelse på» (Emma)

«Og så tenker jeg òg at anerkjennelse for den jobben en gjør og ha tillit da. Å få tillit til å gjøre det på den måten du har lyst til å gjøre det og at en skal, ja altså, tillit til å

utføre jobben. Og å få tillit til å ta beslutninger og tillit til at beslutningene en tar er faglig gode da» (Daniel)

Dette tyder på at tillit frå leiinga vil vere avgjerande for motivasjonen til både Emma og Daniel. Emma framheva betydninga av å få tillit til at ho gjer ein god jobb og at ho lærer elevane det dei skal. Daniel framheva betydninga av å få tillit til å planlegge og gjennomføre undervisninga slik han ønska, og å få tillit til at avgjerslene han tar er fagleg gode. Ida og Casper sa noko av det same, og uttrykte at leiinga stolar på lærarane.

«Våre ledere og medlærere holdt jeg på å si, stoler på at vi vet hva vi driver med og at vi er skikket til jobben» (Ida)

«Vi står egentlig veldig fritt til å gjøre det vi vil. Jeg tror egentlig ledelsen stoler på at vi kan det vi holder på med. At vi er kompetente» (Casper)

Følgeleg opplevde både Emma, Daniel, Ida og Casper tillit frå leiinga, og at leiarane stolar på at dei er skikka til jobben og kan det dei held på med. Kroppsøvingslærarar rapporterte om behov for å bli betrakta som ein del av det profesjonelle personalet og bli anerkjent for si profesjonelle evne (Zach et al., 2015). At lærarane opplevde tillit frå leiarane tyder på at leiarane anerkjenner den profesjonelle evna til lærarane. Tilliten frå leiinga til å utføre jobben og gjere det ein vil kan knytast til behovet for autonomi (Deci & Ryan, 2017). Ved at leiinga gir lærarane tillit får lærarane sjølv bestemme aktivitetar i undervisninga, samt utarbeide planar og undervisningsopplegg. Til dømes uttrykte Casper å stå veldig fritt til å gjere det han vil, noko som tyder på at han opplever stor grad av autonomi i både planlegging og gjennomføring av undervisninga i idrettsfag. Også Daniel sa han opplever stor grad av autonomi, då han får styre kvardagen og faga i forhold til progresjon og kva som skal leggst vekt på. Behovet for autonomi vert hindra av opplevingar av å bli eksternt kontrollert (Ryan & Deci, 2020). Lærarane gav uttrykk for at leiarane stolar på den profesjonelle evna deira, noko som tyder på at leiarane ikkje kontrollerer lærarane. Følgeleg tyder tilliten frå leiarane på at lærarane opplever autonomi i arbeidet som idrettsfaglærarar. Denne autonomikjensla kan bidra til at Emma, Daniel, Ida og Casper opplever større grad av sjølvbestemt motivasjon i planlegging og gjennomføring av undervisning.

5.4.3 Press ovanfrå

Fleire lærarar hadde opplevingar og erfaringar som tyder på at dei opplevde press ovanfrå. Casper uttrykte opplevingar av press knytt til ansvaret ein har for elevar ved gjennomføring

av friluftslivsturar. Han sa til dømes at elevar kan bli tatt av snøskred eller at ein kan miste elevar i fjellet.

«Det er kanskje det presset du føler på da. At du tar de med i litt farligere situasjoner. Det er ikke så mye som kan skje i et klasserom, men ute kan det skje ting da» (Casper)

Følgeleg poengterte Casper at det ikkje er så mange farar i eit klasserom, men at friluftslivsturar kan inneber nokre farlege situasjonar. Læreplanen i aktivitetslære fastslår mellom anna at elevane skal gjennomføre «turer med og uten overnatting i ulike naturmiljøer og til ulike årstider» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette betyr at undervisninga i aktivitetslære skal omfatte ulike friluftslivsturar. Følgeleg kan dette presset knytast til læreplanen, og dermed kategoriserast som press ovanfrå (Pelletier et al., 2002). Casper var ein av dei yngste lærarane i studien. Sjølv om han hadde fem års erfaring som idrettsfaglærer, var han likevel ung. Han uttrykte at friluftslivsturar krev mykje kostbart utstyr, noko ein ikkje nødvendigvis har som nyutdanna lærar. I tillegg poengterte han betydninga av å vere kjent i turområda, noko ein heller ikkje er som ny idrettsfaglærer. Følgeleg kan presset Casper opplever ovanfrå i samband med friluftslivsturar knytast til hans unge alder og relativt få erfaringar med å gjennomføre slike turar i undervisninga.

Frank og Henrik var dei to eldste lærarane i studien og hadde mange års erfaring som idrettsfaglærarar, men gav uttrykk for at nokre deler ved læraryrket ikkje var særleg motiverande. Til dømes gav Frank uttrykk for at det er ein del ting ved skuleverket som ikkje motiverer han. Følgeleg kan nokre deler ved skuleverket redusere Frank si kjensle av sjølvbestemt motivasjon. Han poengterte at det er mange andre oppgåver som tar veldig mykje tid, og at ein diskuterer mykje rammer rundt ting, i staden for å diskutere fag. Frank framheva også at han ønska meir fleksibilitet i arbeidsdagen.

«Større grad av fleksibilitet. Det ville jeg ha satt pris på. (...) Undervisningstiden er nå en ting, men den andre tiden burde en som lærer kunne disponere selv. (...) En lærer blir pålagt mange andre oppgaver som må gjøres og ting du ikke føler har noe som helst med undervisningen din å gjøre. Så større grad av fleksibilitet ville jeg synes var, ja» (Frank)

Følgeleg uttrykte Frank eit ønske om å disponere meir av arbeidstida sjølv. Manglande fleksibilitet og lite mogelegheit til å disponere arbeidstida tyder på at Frank opplever avgrensa autonomi. I tillegg uttrykte Frank frustrasjon knytt til at ein som lærar blir pålagt å gjere

mange oppgaver som ikkje har noko med undervisninga å gjere. Å gjennomføre slike pålagte oppgaver tyder på at Frank ikkje regulerer handlingane sjølv, noko som kan redusere kjensla av autonomi (Deci & Ryan, 2017). Også Henrik uttrykte frustrasjon knytt til å bli pålagt oppgaver ovanfrå, til dømes gjennomføring av fagsamtalar i kroppsøving. Henrik var oppgitt over at ein lærar som kanskje har mange kroppsøvingsklassar, og som knapt kjenner elevane, skal bruke fleire kroppsøvingstimar på å ha fagsamtalar om elevane si utvikling. Han uttrykte at slike pålegg verkar mot si hensikt, og heller fungerer som ein kontroll. Fagsamtalar i femtimarsfag syns Henrik derimot var svært nyttig. Henrik forstod ikkje hensikta med fagsamtalar i kroppsøving, noko som tyder på at dette ikkje hadde noko verdi for han. Behovet for autonomi støttast av erfaringar av interesse og verdi, og hindrast av opplevingar av å bli eksternt kontrollert (Ryan & Deci, 2020). Følgeleg kan fagsamtalar i kroppsøvingsfaget redusere autonomikjensla til Henrik då han ikkje opplever noko verdi med desse samtalanene, og heller opplever det som ein ekstern kontroll. Slike pålagte fagsamtalar og oppgaver tyder på at Frank og Henrik opplevde press ovanfrå med omsyn til at desse pålegga knytast til krav frå leiarar og skuleadministrasjonen (Pelletier et al., 2002). Når det gjeld opplevingar av press uttrykte Emma at ho blir oppfordra om å få vurderingsgrunnlag på alle elevane.

«(...) Det handler vel kanskje litt om det å få alle gjennom. Det syns jeg ikke nødvendigvis er et direkte press, men det har blitt sånn at hvis man ikke har et vurderingsgrunnlag på en elev. Den har ikke møtt til undervisning, vurderingssituasjoner sant. (...) Vi blir oppfordra ovenfra om hva kan du gjøre for å få den gjennom. Vi må få eleven gjennom. Eleven må få kompetansebevis. (...) Min opplevelse er at hvis en mister en vurderingssituasjon, mister en anledning til å vurdere elevene, så ja, da er det jeg som må løpe etter han senere, for vi vil ha den gjennom» (Emma)

At Emma vart oppfordra ovanfrå om å få vurderingsgrunnlag på alle elevane tyder på at ho opplevde krav frå administrasjonen og skuleleiarane, og følgeleg opplevde eit press ovanfrå jamfør Pelletier et al. (2002). Emma gav uttrykk for at det på eit slags vis blir læraren sitt ansvar å få til vurderingssituasjonar for elevane, mellom anna å gi elevane ei ekstra innlevering eller munnleg høyring. Følgeleg opplevde Emma at det blir meir arbeid for læraren knytt til å få elevane gjennom skulegangen, og gi elevane kompetansebevis. På spørsmål om dei opplever noko press på jobb svara Bjarne og Geir dette:

«Nja. Nå har jo jeg vært veldig sånn, som nyansatt, at hvis jeg får spørsmål om å gjøre ekstra ting så tar jeg det. Og så er det kanskje sånn at jeg må lære å begrense meg selv litt. Og jeg sier jo nesten aldri nei. (...) Men jeg opplever ikke på en måte at de presser meg til det, men jeg opplever kanskje at de spør meg oftere, for de vet at jeg sier ja til å gjøre det. Og så er de jo veldig flinke på at.. De sier jo til meg at jeg må si nei hvis det blir for mye. (...) Det er ikke sånn at de på en måte kommer og krever at jeg skal gjøre ekstra ting eller krever at diverse ting. De spør, og så sier jeg som regel ja. Og det at jeg sier ja er jo på mitt eget ønske også. (...) Så jeg sier veldig mye ja, men jeg opplever ikke at de presser meg til å si ja» (Bjarne)

«Nei, det kan jeg ikke si at jeg gjør altså. Ikke noe på noe sett og vis. Det var et ønske, jeg kan ikke kalle det, det er ikke noe press, men at det var jo ønske om at jeg skulle ta.. Nå har jeg jo en klasse i norsk, men det var faktisk ønske om at jeg kunne ta to. Og det er jo et luksusproblem da, men jeg stakk fingeren i jorda og tenkte at det holder med en i starten nå, hehe. Alt er nytt, og det er litt nytt for meg på idrettsfaglinja. Det opplevde jeg ikke som noe press, det var selvfølgelig opp til meg selv da. De var veldig glede over at jeg kunne ta den ene norsken og det ble med det» (Geir)

Sitatene ovanfor tyder på at Bjarne og Geir opplevde eit slags press ovanfrå. Som nyttilsett opplevde Bjarne eit press om å gjere ekstraarbeid eller ta vikartimar. Dette vurderast som eit press ovanfrå jamfør Pelletier et al. (2002) med omsyn til at seksjonsleiaren for idrettsfag spurde om Bjarne kunne ta vikartimar og anna arbeid. Geir uttrykte også at det var eit ønske om at han skulle ta endå ein klasse i norsk. Dette kategoriserast også som press ovanfrå då det knytast til administrasjonen og leiarane (Pelletier et al., 2002). Både Bjarne og Geir var relativt nye på arbeidsplassen. Bjarne hadde jobba eit og eit halvt år som idrettsfaglærer, og dette var den einaste lærarerfaringa hans. Geir hadde 15 års erfaring som lærar, men berre ein månad som idrettsfaglærer. Følgeleg kan funna tyde på at Bjarne og Geir som nyttilsette ved skulane ønska å gi leiarar og administrasjon eit godt inntrykk, og derfor opplevde eit slags press ovanfrå. Samtidig gav Geir uttrykk for at han ikkje opplevde det som noko press å ta ein ekstra norskklasse, og at det sjølv sagt var opp til han sjølv å bestemme. Også Bjarne uttrykte at leiarane ikkje pressar han til å gjere ekstraarbeid eller krev at han tar vikartimar, men at dette var noko han sjølv også ønska.

Desse funna tydeleggjer at fleire lærarar opplevde press ovanfrå, men på ulike vis. Dei eldste idrettsfaglærarane, Frank og Henrik, gav uttrykk for å oppleve press knytt til meir overordna deler ved læraryrket og skuleverket. Dette var imidlertid noko Emma, ein av dei yngste lærarane, også uttrykte i forhold til å få vurderingsgrunnlag på alle elevane. Samtidig uttrykte dei to yngste lærarane, Bjarne og Casper, press som kan knytast til det å vere ny og ung idrettsfaglærer.

6. Avslutning

I denne masteroppgåva vart motivasjonen til idrettsfaglærar undersøkt med utgangspunkt i problemstillinga "korleis opplever idrettsfaglærarar sjølvbestemt motivasjon, og i kva grad opplever lærarane press i arbeidskvardagen?". Gjennom ein tematisk analyse vart intervjudata analysert med fokus på grunnleggjande psykologiske behov og sjølvbestemt motivasjon, samt opplevinga av press i arbeidskvardagen.

Lærarane i studien opplevde i stor grad sjølvbestemt motivasjon gjennom tilfredsstilling av grunnleggjande psykologiske behov. Alle lærarane framheva at elevane var avgjerande for eigen motivasjon. For Anita, Bjarne, Casper, Daniel, Frank og Geir var utvikling hos elevar og at elevane lukkast av betydning for motivasjonen. At elevane lukkast og utvikla seg kan knytast til ei meistringskjensle hos lærarane, og tyder på at lærarane opplevde kompetanse (Deci & Ryan, 2017). Forholdet til elevar og kollegar var også avgjerande for motivasjonen, og lærarane opplevde gode relasjonar til både elevane og kollegane. Dette tyder på at lærarane opplevde tilhøyrslø ved å vere knytt til elevar og kollegar, samt ta del i det sosiale fellesskapet på skulen (Deci & Ryan, 2017). Både Anita og Ida opplevde eit godt forhold til leiinga, noko som tyder på at dei også opplevde tilhøyrslø ved å bli ivaretatt av skuleleiinga (Deci & Ryan, 2017). Fleire av lærarane framheva at tillit frå leiarar var av betydning for motivasjonen. Både Emma, Daniel, Ida og Casper opplevde tillit frå leiinga, noko som tyder på at lærarane opplevde autonomi i planlegging og gjennomføring av undervisninga i idrettsfag.

Funn i analysen viser også nokre utfordringar som kan redusere behovstilfredsstillinga, og følgeleg vere negativt for den sjølvbestemte motivasjonen til lærarane. Dei fleste lærarane opplevde at for stort elevtal var utfordrande med omsyn til oppfølging og tilbakemeldingar, noko som kan redusere kjensla av meistring og kompetanse (Deci & Ryan, 2017). Samtidig opplevde ikkje Ida at det var utfordrande å ha mange elevar. Ida gav heller ikkje uttrykk for å oppleve noko press i arbeidssamanheng, noko som skil Ida frå dei andre lærarane i studien. Fleire lærarar hadde nokre negative opplevingar med leiinga ved skulen. Casper, Emma, Geir og Frank gav uttrykk for tidvis manglande anerkjenning og merksemd frå leiinga, noko som kan vere negativt for opplevinga av tilhøyrslø (Deci & Ryan, 2017). Sjølv om Emma og Casper opplevde manglande anerkjenning og merksemd, opplevde dei tillit frå leiinga. Dette tyder på at Emma og Casper hadde både positive og negative opplevingar med skuleleiinga.

Eit av funna i analysen viser eit tydeleg skilje mellom toppidrettslærarane og dei andre lærarane i studien. Anita, Bjarne, Daniel, Emma, Frank og Jenny framheva betydninga av

variasjon i arbeidsdagen knytt til kombinasjonen av praktiske og teoretiske idrettsfag, samt mykje aktivitet. Lærarane varierte undervisninga og arbeidsdagen, noko som tyder på at lærarane opplevde autonomi (Deci & Ryan, 2017). Følgeleg var ein variert arbeidsdag svært positivt for motivasjonen til desse lærarane. Toppidrettslærarane Casper, Geir, Henrik og Ida nemnde derimot ikkje variasjon. Funnet var noko uventa med omsyn til at skiljet var så tydeleg mellom toppidrettslærarane og dei andre lærarane i studien. Samtidig kan funnet knytast til at toppidrettslærarane underviser mykje i ein spesifikk idrett, og derfor opplever mindre variasjon enn andre idrettsfaglærarar.

Lærarar vil vere meir tilbøyelege for å undervise av autonome årsaker viss dei opplever mindre press (Escriva-Boulley et al., 2021). Følgeleg var det interessant å undersøke i kva grad idrettsfaglærarane opplever press i arbeidskvardagen. Dei fleste lærarane i studien gav uttrykk for å oppleve noko press i lærararbeidet. Anita, Bjarne og Jenny uttrykte høge forventningar til seg sjølv og undervisninga, og Casper og Daniel gav uttrykk for eit sjølvpålagt press. Forventningar og press frå seg sjølv tyder på at Anita, Bjarne, Casper, Daniel og Jenny opplevde press innanfrå i arbeidssamanheng (Reeve, 2009). Nokre lærarar nemnde også utfordringar knytt til elevane. Bjarne, Casper, Emma og Henrik opplevde tidvis passive, uengasjerte og umotiverte elevar i undervisninga, noko som tyder på at lærarane opplevde press nedanfrå jamfør Pelletier et al. (2002). Nokre av lærarane gav også uttrykk for å oppleve press ovanfrå knytt til krav frå administrasjon og skuleleiarar, samt læreplan (Pelletier et al., 2002). Casper opplevde press knytt til å ha ansvar for elevar i samband med friluftslivsturar, og Emma vart oppfordra om å få vurderingsgrunnlag på alle elevane. Frank og Henrik opplevde å bli pålagt ulike oppgåver, medan Bjarne og Geir uttrykte eit slags press knytt til å ta vikartimar eller ein ekstra klasse. Følgeleg opplevde lærarane til ei viss grad press både ovanfrå, nedanfrå og innanfrå i nokre samanhengar (Pelleteier et al., 2002; Reeve, 2009).

Når det gjeld opplevingar av press var Bjarne og Casper dei einaste lærarane som opplevde press både ovanfrå, nedanfrå og innanfrå. Bjarne og Casper var dei yngste idrettsfaglærarane som vart intervjuet, og funna i analysen tyder på at dei kanskje i større grad opplevde press enn dei andre lærarane i studien. Følgeleg tyder dette på at yngre og mindre erfarne lærarar opplever meir press i lærararbeidet. Samtidig opplevde Emma og Henrik press ovanfrå og nedanfrå. Dette betyr at også andre idrettsfaglærarar opplever press frå ulike hald. Henrik var den eldste idrettsfaglæraren som vart intervjuet, og hadde svært mange år med lærarerfaring. Emma var blant dei yngre idrettsfaglærarane, men hadde likevel ein del år erfaring som

idrettsfaglærer. Følgeleg tyder funna på at lærarar i ulike aldrar og med ulik lærarerfaring, opplever noko press i arbeidskvardagen. I ei samla vurdering gav lærarane likevel uttrykk for å oppleve lite press, noko som samsvarar med tidlegare forskning (Cuevas et al., 2018; Taylor et al., 2008).

Samla sett opplevde idrettsfaglærarane i stor grad tilfredsstilling av grunnleggjande psykologiske behov, noko som tyder på at motivasjonen er sjølvbestemt og kan knytast til identifisert og integrert regulering. Alle lærarane i studien hadde studert kroppsøving og/eller idrettsfag, og vore aktive i idrett. Lærarane hadde ei betydeleg idrettsglede og idrettsinteresse, noko som tyder på at motivasjonen til lærarane er sjølvbestemt då arbeidet som idrettsfaglærer knytast til egne interesser og verdiar (Ryan & Deci, 2000). Samtidig viser funna at dei fleste lærarane opplevde noko press i arbeidskvardagen. Press kan vere negativt for opplevinga av sjølvbestemt motivasjon (Pelletier et al., 2002), og følgeleg kan nokre av lærarane oppleve mindre sjølvbestemt motivasjon som følgje av press i lærararbeidet.

6.1 Kritiske innvendingar

Kritiske innvendingar knytast i dette tilfellet til utvalet i studien. Ved rekruttering av informantar vart det sendt e-postar til mange skular og lærarar, men få av lærarane melde seg til intervju. Funna i studien tyder på at motivasjonen til lærarane er sjølvbestemt, og at lærarane opplever liten grad av press i arbeidskvardagen. Desse funna kan vere prega av at lærarane som valde å stille til intervju hovudsakleg er autonomt motiverte og ikkje opplever noko særleg press i lærararbeidet. Følgeleg kan det hende at lærarar som opplever meir kontrollert motivasjon og press i arbeidskvardagen vel å ikkje delta i intervju. Dette må ein vere bevisst når ein les funna i studien.

6.2 Profesjonsrelevans og vegen vidare

Denne studien bidrar til auka kunnskapar om kva som er av betydning for at idrettsfaglærarar skal oppleve sjølvbestemt motivasjon med fokus på grunnleggjande psykologiske behov. I tillegg gir studien kunnskapar om kva press idrettsfaglærarar opplever i arbeidskvardagen. Slike kunnskapar vil vere nyttige for lærarane sjølv med omsyn til at ein blir meir bevisst og reflektert kring eigen situasjon. Funna i studien vil også vere nyttige for leiinga, då leiinga både kan bidra til tilfredsstilling av grunnleggjande psykologiske behov og redusere presset lærarane opplever ovanfrå i arbeidssamanheng. At lærarane opplever mindre press vil vere positivt for den sjølvbestemte motivasjonen til lærarane. I tillegg vil opplevingar av meir sjølvbestemt motivasjon og mindre press hos lærarar ha betydning for elevane og

undervisninga med omsyn til den negative samanhengen mellom press og ein behovsstøttande undervisningsstil (Escriva-Boulley et al., 2021; Pelletier et al., 2002; Taylor et al., 2008).

Følgeleg vil det å redusere press vere positivt for kvaliteten på motivasjonen, samt undervisningsstilen til læraren. Ved å ha kunnskapar om opplevingar av motivasjon og press hos idrettsfaglærarar kan ein bidra til å fremje meir sjølvbestemt motivasjon og redusere press hos lærarane. Dette kan føre til at lærarane fortset i yrket, og arbeidar for eit læringsfremjande skulemiljø til fordel for elevane.

Når det gjeld vegen vidare vil det framleis vere behov for meir forskning på lærarmotivasjon. Den tidlegare forskinga på feltet nytta stort sett kvantitative studiar, noko som betyr at meir kvalitativ forskning kan vere nyttig for å erverve djupare kunnskapar om opplevingar av motivasjon og press hos lærarar. I tillegg omfatta tidlegare forskning kroppsøvingslærarar, noko som betyr at meir forskning spesifikt basert på idrettsfaglærarar vil vere interessant. Vidare kan det også vere aktuelt å ha fleire kriterium for å studere likskapar og ulikskapar mellom ulike grupper når det gjeld opplevingar av sjølvbestemt motivasjon og press. Ein kan studere nyutdanna og erfarne idrettsfaglærarar, kvinnelege og mannlege idrettsfaglærarar eller lærarar som underviser i ulike idrettsfag slik som toppidrettslærarar og breiddeidrettslærarar. I tillegg til meir kvalitativ forskning kan det også vere interessant å gjennomføre kvantitative studiar i Norge for å kartlegge motivasjon og press hos lærarar. Dette kan bidra til å få ei betre oversikt over lærarane i Norge.

7. Litteraturliste

- Abós, Á., Haerens, L., Sevil-Serrano, J., Morbée, S., Julián, J. A. & García-González, L. (2019). Does the Level of Motivation of Physical Education Teachers Matter in Terms of Job Satisfaction and Emotional Exhaustion? A Person-Centered Examination Based on Self-Determination Theory. *International journal of environmental research and public health*, 16(16), 2839. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162839>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Carson, R. L. & Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy* 14(4), 335-353. <https://doi.org/10.1080/17408980802301866>
- Creswell, J. W. & Creswell J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. utg.). Sage.
- Cuevas, R., Ntoumanis, N., Fernandez-Bustos, J. G. & Bartholomew, K. (2018). Does teacher evaluation based on student performance predict motivation, well-being, and ill-being? *Journal of school psychology*, 68(1), 154-162. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.005>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-Determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Eirín-Nemiña, R., Sanmiguel-Rodríguez, A. & Rodríguez-Rodríguez, J. (2022). Professional satisfaction of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 27(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1816540>
- Escriva-Boulley, G., Haerens, L., Tessier, D. & Sarrazin, P. (2021). Antecedents of primary school teachers' need-supportive and need-thwarting styles in physical education. *European Physical Education Review*, 27(4), 961-980. <https://doi.org/10.1177/1356336X211004627>
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H. & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of sports science & medicine*, 11(1), 123-130.
- Hoffman, E. A. (2007). Open-Ended Interviews, Power, and Emotional Labor. *Journal of Contemporary Ethnography*, 36(3), 318-346. <https://doi.org/10.1177/0891241606293134>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C. & Legault, L. (2002). Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors. *Journal of educational psychology*, 94(1), 186-196.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Ryan, R. M & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61(1), 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Saunders, B., Kitzinger, J. & Kitzinger, C. (2015). Anonymising interview data: challenges and compromise in practice. *Qualitative Research*, 15(5), 616-632.
<https://doi.org/10.1177/1468794114550439>
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N. & Standage, M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(1), 75-94.
<https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.75>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.a). Videregående opplæring
<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.b). Idrettsfag. <https://www.udir.no/kl06/ID?trinn=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i aktivitetsslære (IDR01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/idr01-02>
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B. & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of sport and exercise*, 15(4), 407-417. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.001>
- Zach, S., Stein, H., Sivan T., Harari, I. & Nabel-Heller, N. (2015). Success as a Springboard for Novice Physical Education Teachers in Their Efforts to Develop a Professional Career. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 278-296.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0007>

Vedlegg 1 Vurdering – Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

837548

Vurderingstype

Automatisk

Dato

18.01.2023

Prosjekttittel

Lærermotivasjon i idrettsfag

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Prosjektansvarlig

Ingar Mehus

Student

Kristine Tveit

Prosjektperiode

10.01.2023 - 06.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 06.06.2023.

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet *Motivasjon hos idrettsfaglærere?*

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

Formål

Prosjektet er opprettet for å gjennomføre masteroppgave i idrettsvitenskap våren 2023. Hensikten med prosjektet er å få større innsikt i motivasjonen hos idrettsfaglærere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for sosiologi- og statsvitenskap, NTNU er ansvarlig for prosjektet. Førsteamanuensis Ingar Mehus er prosjektansvarlig og veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er idrettsfaglærer på videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamling foregår som intervju beregnet til å vare ca. 45 minutter. Intervjuet blir tatt opp på den digitale diktafonen til nettskjema.no og vanlig diktafon. Du kan selv være med å bestemme passende sted og tid for intervjuet. Intervjuet kan gjennomføres digitalt dersom et fysisk møte ikke passer.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptaket på intervjuet er lagret på nettskjema.no sine servere. Transkribering av intervjuene lagres på NTNUs nettløsning og ikke på privat PC. I transkriberingen anonymiseres opplysninger som kan identifisere deg som person. Etter dette slettes opptak på nettskjema.no. Dermed er det ingen opplysninger som kan knyttes til deg som person som følger med videre i prosessen med analyse og publisering. To studenter vil ha tilgang til intervjudataen som samles inn. Datamaterialet vil benyttes til begge studentenes masteroppgaver.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023. Personopplysningene dine vil da være anonymisert og opptaket fra intervjuet vil slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dine rettigheter

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

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

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

- Ola Skjølberg, tlf: 97 78 53 84, e-post: olaskjol@stud.ntnu.no, eller
- Kristine Tveit, tlf: 91 70 99 70, e-post: krtv@stud.ntnu.no
- NTNU Institutt for sosiologi og statsvitenskap, ved prosjektansvarlig og veileder Ingar Mehus: ingar.mehus@ntnu.no
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, tlf: 93 079 038, thomas.helgesen@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Ingar Mehus
(Veileder)
ingar.mehus@ntnu.no

Ola Skjølberg
(Student)
olaskjol@stud.ntnu.no

Kristine Tveit
(Student)
krtv@stud.ntnu.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Motivasjon hos idrettsfagslærere*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *dybdeintervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide

Før intervjuet

Presentere oss og forskningsprosjektet.

Informere om opptak, anonymitet, at intervjuet transkriberes og så slettes.

Informere om at de ikke trenger å besvare spørsmål hvis de ikke vil, men oppfordre til å svare åpent og ærlig og ingen svar er riktige eller gale. Det er også lov å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt.

Åpningsspørsmål

1. Hvor gammel er du?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - Hvor lenge som idrettslærer?
 - Hva gjorde du eventuelt før?
4. Hvilke fag underviser du i?
 - Ulike idrettsfag
 - Kroppsøving
 - Andre fag
5. Hvorfor valgte du å bli idrettslærer?
6. Hvordan ser en vanlig arbeidsuke ut for din del?

Motivasjon

7. Hva legger du i begrepet motivasjon?
 - Hva betyr motivasjon for deg?
8. Hva er det som motiverer deg i hverdagen?
 - Elever, kolleger, fag
9. Hvordan opplever du motivasjonen din i de forskjellige idrettsfagene?
10. Har du noen gang vurdert å slutte som lærer?
 - Eventuelt bytte fag?
 - Hvorfor?
 - Har du noen gang opplevd at jobben føles meningsløs?
11. Opplever du at innsatsen din blir verdsatt av elever, foreldre, ledelsen på skolen?
 - Ros, tilbakemeldinger, og lignende
12. Hva er det beste med å være idrettslærer?
13. Hva opplever du som betydningsfullt for motivasjonen din i jobben som idrettslærer?
14. Vil du si at det å være idrettslærer en del av din identitet?
15. Hvor fornøyd er du med jobben din?
 - Har dette variert? Eventuelt hvorfor?

Arbeidsmiljø

16. Hvordan opplever du tilgangen på fasiliteter og utstyr på skolen?
 - Muligheter i nærmiljøet? Innendørs og utendørs.
 - Bli du hørt hvis du ber om utbedringer/nytt utstyr?
 - Hvordan påvirker dette deg?
17. Føler du at du har muligheten til å utvikle deg faglig?
 - Delta på kurs, møter, konferanser osv.

- Internt/eksternt
18. Hvordan er samarbeids- og delingskulturen på skolen?
 - Formelt eller uformelt?
 - Innad i fag og trinn eller på tvers av?
 19. Er det ting på arbeidsplassen du kunne tenkt deg å gjøre annerledes?
 20. Hva betyr fellesskapet på skolen for deg?
 21. Hvordan opplever du forholdet ditt til elevene?
 - Hvordan påvirker det din motivasjon?
 22. Hvordan opplever du elevenes holdninger/engasjement til faget?
 - Stiller elevene krav til deg og undervisningsopplegget?
 - Hvordan motiverer du elevene?
 23. Hvor store klasser har du vanligvis?
 - Hvordan oppleves det?
 - Sammenlign ulike størrelser
 24. Opplever du at det er for mye å gjøre på jobb?
 - Har du nok tid til å planlegge?

Press

25. Hvordan opplever du statusen til idrettsfag i samfunnet?
 - I skolen?
 - Sammenlignet med andre fag?
26. Føler du at andre legger seg opp i hvordan du underviser?
 - Kolleger, ledelse, foreldre og elever
27. Opplever du press på jobb? Og fra hvem?
 - Ledelse
 - Kolleger
 - Foreldre
 - Elever
 - Hvordan opplever du dette presset?
28. Hvilke forventninger har du til deg selv som idrettslærer?
 - Hvordan opplever du disse forventningene?
29. Hvordan syns du det er å forholde deg til læreplanen i planlegging av undervisning?
 - Innføring av ny læreplan
 - Ny vs. gammel læreplan
30. Opplever du å ha de tilgjengelige ressursene for å oppnå kompetansemålene innenfor idrettsfag?
 - Tid, utstyr, kompetanse

Avrundings spørsmål

31. Er det noe mer du har lyst til å fortelle om din motivasjon knyttet til jobben som lærer?
32. Er det flere spørsmål du mener burde blitt stilt?
 - Tips til neste intervju

Vedlegg 4 Koding og kategorisering av datamaterialet

Tema	Kategorisering	Kodar	Sitat
«Alltid drevet med idrett»	Motivasjons- omgrepet og idrettsbakgrunn	<ul style="list-style-type: none"> • Glede • Lyst til å gjøre jobben • Glede • Interessant • Lyst til å gjøre jobben • Indre drivkraft • Glede • Lyst til å gjøre jobben • Ytre krefter • Tilbakemeldinger fra elever • Interessant • Artig å jobbe med ungdommer som er motivert • Glede 	<p>«Glede seg til å gå på arbeid og kjenne at en blir, altså timene går fort og at en blir, ja påskrudd da og har lyst til å hjelpe og lyst til å, ja lyst til å gjøre den jobben» (Anita)</p> <p>«Inn mot meg selv så tenker jeg hva som gir meg glede i hverdagen» (Bjarne)</p> <p>«Jeg syns det må være noe som kommer innen ifra. (...) Det må være en indre flamme eller glød, for at du syns at det her er interessant» (Casper)</p> <p>«At en får lyst til å holde på, at det ikke oppfattes som tungt å være på arbeid, en må like å dra på arbeid. Lyst til å gjøre de andre tingene en holder på med» (Daniel)</p> <p>«Motivasjon. Først og fremst så tenker jeg på den indre drivkraften. Å ha en glede av å gjennomføre ting. At man har et engasjement eller noe som driver en til å gjøre noe, fordi at en har lyst. Men så er det også ytre krefter som kan påvirke motivasjonen eller gjennomføringsgraden kan man si. Og det er gjerne tilbakemeldinger jeg får av elever, relasjoner jeg har til elever (...) Men jeg tenker jo at det å få tilbakemeldinger fra elever i at «det her var kjekt». Det er den beste ytre motivasjonen jeg får da. Eller gjensidighet eller respekt eller tillitserklæring, en god samtale. Det er på en måte en ytre motivasjon for min del» (Emma)</p> <p>«Men jeg legger jo det i det å være grunnleggende interessert i noe. Ønske om å gjøre noe så godt som mulig da» (Frank)</p> <p>«Nei, altså, motivasjon er jo at jeg som på en måte lærer har, altså, det er veldig artig å jobbe med ungdommer som er så motivert for aktiviteten sin, for idretten sin» (Geir)</p> <p>«Motivasjon er glede, lyst til å trene. At man får holde på med noe man elsker» (Henrik)</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Noe du ønsker å fortsette med • Motivasjon er en drive • Indre og ytre betinget • Motivasjon kommer av mestring • Idrettsglede • Interessert • Holdt på med idrett hele livet • Sportsidiot • Interessert • Interessert • Alltid drevet med idrett • Alltid drevet med idrett • Interessert • Alltid drevet med idrett • En del av livsstilen • Interesser 	<p>«Motivasjon for meg er noe du ønsker å fortsette med. Er du motivert så ønsker du å fortsette, eventuelt du orker å stå i tunge perioder» (Ida)</p> <p>«Motivasjon for meg er en drive, eller ønske om å få til noe. Det kan være indre og ytre betinget da, men motivasjon kommer av mestring da, så hvis du gjør noe du får til så gir det ofte motivasjon til å gjøre ting igjen. Eller å jobbe hardere, fordi den følelsen er god da. Ofte så må en kanskje få til noe, mestre noe før en opplever motivasjon» (Jenny)</p> <p>«Det er en generell bevegelsesglede og idrettsglede som egentlig har vært med siden jeg var liten. Ja, at jeg ble introdusert for idrett fra jeg var liten av og egentlig bare elsket å drive med trening og idrett og den type» (Bjarne)</p> <p>«Det er jo det jeg er interessert i. (...) Det er fordi du har holdt på med idrett hele livet, og syns det er gøy selv» (Casper)</p> <p>«Jeg er en sånn sportsidiot, kaller jeg meg selv da. Veldig interessert i alle typer idrett. Har studert idrett» (Daniel)</p> <p>«I utgangspunktet så hadde jeg ganske stor interesse for det å være i aktivitet, og være en del av idrettslag. Alltid drevet med idrett selv» (Emma)</p> <p>«Fordi at jeg har nå hele livet drevet med idrett, og hele tiden vært interessert i det med å trene andre, det har jeg syns har vært kjekt fra jeg var ganske ung. Så det har jeg drevet på med. Og så har jeg drevet på med idrett på ulike nivåer fram til jeg var ca. 20 tenker jeg» (Frank)</p> <p>«Det går tilbake fra jeg var lita egentlig, alltid drevet med idrett og visst at jeg ville gå idrettsfag selv. Trivdes veldig godt med det. Også at den aktiviteten, det er en del av livsstilen da og det med både teoretisk interesse, men og det går på hele individet liksom» (Anita)</p>
--	--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Veldig sportsnerd • Identiteten min • Interesse 	<p>«Veldig sportsnerd. (...) Det er jo egentlig bare idrett som er altoppslukende. Så jeg burde kanskje være flinkere til å koble mer av, og ikke være så opptatt. Men det er jo som spørsmålet sier, det er jo det som er identiteten min. Det er det jeg interesserer meg for. Og det er jo på en måte å holde på med trening, og holde på med idretter og sånn» (Bjarne)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Interesse • Engasjert i idrettsfaglege organisasjonar 	<p>«Ja, altså, jeg er lærer på idrettsfag, det er jo det jeg sier når jeg og området mitt er innenfor idrettsfag. Jeg er veldig interessert i så å si all sport og idrett. Og ja, jeg er engasjert òg i idrettsfaglige organisasjoner» (Daniel)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Engasjert i idrettslag • Har valgt det fagfeltet 	<p>«Det var litt sånn som jeg sa innledningsvis at jeg har drevet på med, alltid vært engasjert i idrettslag (...) Jeg har tilbragt mye tid i idrettshallen, på banen eller på løkka som liten. Så jeg har reist mye rundt og spilt ulike idrettsaktiviteter. Det har nok ført til at jeg har valgt det fagfeltet jeg har gjort (...)» (Emma)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Idrett har vært gjennomgående gjennom hele livet 	<p>«Idrett har på en måte, på ulike nivåer, vært gjennomgående gjennom hele livet, og formet oppveksten min og..» (Frank)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Sterkt involvert i idretten 	<p>«Det går kanskje ikke bare på jobben. Det er alt man har gjort utenom og ellers òg. For min del så har jeg alltid vært sterkt involvert i idretten» (Ida)</p>
«Mestrer jobben»	Utvikling hos elever	<ul style="list-style-type: none"> • Utvikling hos elever • Positiv effekt • Utvikling hos elever 	<p>«Det er det å se utvikling hos elever» (Anita)</p> <p>«Og kanskje se at det jeg gjør kanskje har en positiv effekt da på om de får lyst til å på en måte delta aktivt i timene, og lyst til å lære seg det de skal (...) Så det jeg opplever som meningsfullt er jo å se elevene sin utvikling, og at det jeg faktisk har planlagt og skal gjennomføre har den effekten på utviklinga deres» (Bjarne)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Å se at elever blir bedre • At de lykkes 	<p>« (...) Og det å se at elever blir bedre. At de liksom.. Har de satt seg noen mål, at de faktisk jobber mot det.. At de lykkes da, og at de får til det de prøver på. Det synes jeg er</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Se at elevene har det fint • Utvikling hos elever • Elevene er viktige for motivasjonen • Elevene er viktige for motivasjonen • At de lykkes • Utvikling hos elever • At de lykkes • Utvikling hos elever • Morsomt å jobbe med ungdommer 	<p><i>gøy. Da blir jeg motivert da, til å holde på mer» (Casper)</i></p> <p><i>« (...) Når en er inne på trivsel igjen, så er det elevene. Altså det motiverer, å se at elevene har det fint i fagene og på skolen. At de trives sammen med deg, lærer noe, utvikler seg, det tenker jeg er viktig (...) At en mestrer undervisningssituasjonen da. Det tenker jeg er viktig. At en ser at det er en utvikling og en prosess» (Daniel)</i></p> <p><i>«Elevene er viktige for motivasjonen (...) Elevene og relasjoner det er betydningsfullt. (...) Og at du får en gjensidig respekt og at du føler at elevene faktisk setter pris på deg, det er betydningsfullt» (Emma)</i></p> <p><i>«Uten tvil elevene som motiverer meg. (...) Det er på en måte det at de virker oppriktig interessert i å lære da. (...) Jeg føler liksom at det å se elever lykkes med ting, så kan det være noe som motiverer. Hvis de utvikler seg, kanskje får skikk på livet sitt, så kan det være motiverende. Men uten tvil elevmassen er det som motiverer meg mest» (Frank)</i></p> <p><i>«Det mest betydningsfulle er nok å få se at ungdommene lykkes, får resultater i treningsarbeidet sitt. Det trenger ikke nødvendigvis å være i en ren prestasjon, men at det kan være en type fremgang, at de lærer seg å ta kloke valg i hverdagen sin, mange små valg som til sammen blir veldig viktig. (...) Når du ser at de på en måte legger innsats, legger ned innsats, og lykkes, så er det en veldig sånn flott opplevelse for den som er lærer da, og skal prøve å hjelpe dem på den veien (...) At de på en måte tar steg og lærer seg å bli selvstendige og planlegge og erfare ting. (...)» (Geir)</i></p> <p><i>«Jeg synes det er morsomt å møte ungdommer, jobbe med ungdommer og gruppeprosesser og jobbe med ferdighetsutvikling. (...) Jeg synes jeg er privilegert som får lov til å jobbe med det her» (Henrik)</i></p>
--	--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Det meste med jobben • Det jeg føler meg flink på • Drive med noe jeg får til • Kompetanse • Bidra hos elevene • Mestrer jobben • Kompetanse • Å føle at man får til noe 	<p>«Det er egentlig det meste med jobben. Jeg får jobbe faglig med det jeg føler med trygg på, det jeg føler meg flink på. Fantastisk fine kolleger, elever og jeg vet ikke helt jeg. Det er egentlig alt bare som stemmer» (Ida)</p> <p>«Drive med ting som jeg får til (...) For meg er det viktig å drive med noe som jeg kjenner at jeg har kompetanse på» (Jenny)</p> <p>«Jeg kan bidra hos de ulike elevene, det gir meg motivasjon, det gjør at jeg synes det her er meningsfullt da» (Jenny)</p> <p>«Det er jo for så vidt at en mestrer det en holder på med tenker jeg at er veldig viktig for motivasjonen (...) Jeg føler at jeg mestrer jobben» (Daniel)</p> <p>«Og det har med at det er her jeg føler at jeg passer inn. Det er her jeg har kompetanse (...)» (Emma)</p> <p>«I bunn og grunn så handler det om å føle at man får til noe. Det er fryktelig å gå over tid å føle at du driver med ting som du ikke heeelt føler deg trygg på. (...)» (Jenny)</p>
	<p>Elevtal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mye mindre stressnivå • Føler at du aldri strekker til • Skulle gjerne hatt større idrettsklasser • Opplever at vi blir litt lite hvis en del er borte • Skulle gjerne hatt mindre kroppsøvingsgrupper • Kunne fulgt opp hver enkelt bedre 	<p>«Altså det er noe helt annet, det er mye mindre stressnivå. Nå er følelsen at, når du har en stor klasse føler du at du aldri strekker til, du får aldri fulgt opp og ja, alle sammen da. Men det synes jeg nå» (Anita)</p> <p>«Men jeg skulle gjerne sett større idrettsklasser, for når man er 15 er det utsatt. Hvis to er borte og så er to skada, så har du plutselig igjen 11 og så.. (...) Hvis det blir sånn da at det er en del som er borte. Så opplever jeg at vi blir litt lite ja» (Bjarne)</p> <p>«(...) Men skulle gjerne hatt mindre kroppsøvingsgrupper, sånn at jeg kunne fulgt opp hver enkelt bedre. (...) og når det på en måte er en stor klasse i kroppsøving med 30 elever, og måtte følge opp alle sammen, så syns jeg jo det er litt kjipt for den eleven som eventuelt ikke føler seg sett da i timene» (Bjarne)</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Får ikke noe godt overblikk • Vanskeligere å følge opp alle • Mer utfordrende å ha mange elever • Tilbakemeldinger • Mindre størrelse gir mer oppfølging • Større størrelser gir gode fleksibiliteter • Syns ikke at det er utfordrende • Veldig stor forskjell • Lettere med få elever 	<p>«Men har du 30 alene, og det er basketball for eksempel da. Da er det så mye lyd og ting som skjer at du får ikke noe godt overblikk over hvordan alle er i basketball» (Casper)</p> <p>«Ja, jeg synes det kan jo være interessant å ha 30 stykk hvis elevene er litt selvgående, men da blir det vanskeligere å følge opp alle. Da blir det noen som detter ut, fordi de ikke skjønner det, eller fordi de ikke har lyst til å være der. Når jeg har 20 stykk er det enklere å få oversikt over alle og følge opp alle i hver time. (...) Men altså, oppfølginga i timene og mellom timene er mye enklere når en har 20 enn 30 da» (Daniel)</p> <p>«Det er jo mye mer utfordrende å ha mange elever. Både med det her å lære vekk ting og gi tilbakemeldinger og sånt. Når det er mange i gruppene, så må du finne litt andre systemer på å gi vurderinger enn når du har mindre grupper. Da kan du mer snakke med elevene» (Frank)</p> <p>«Mindre størrelse, det gir mer en til en oppfølging, det gir mer tydeligere relasjoner til hver av de man jobber med. Større størrelser, det gir ikke bare ulemper, for det gir også en del gode fleksibiliteter og det gir en del sånn der hierarkimuligheter, at man kan bruke de eldste elevene til å sette standarden til de som er yngre og sånt der» (Henrik)</p> <p>«(...) Så jeg syns ikke at det er utfordrende, siden det er en del av planleggingen min. Jeg har jo hatt 60 stykker på en tredjedel inni en idrettshall, og da går det helt fint syns jeg» (Ida)</p> <p>«Det er jo veldig stor forskjell da. Det er ganske oversiktlig med 12» (Jenny)</p> <p>«Få elever, så er det lettere å se alle da, i løpet av timen. Du har muligheten til å snakke med alle sammen i løpet av økta. Det er mer sånn, du har mer muligheter til å tilrettelegge og treffe den enkelte da. Når du har flere, så er det vanskelig fordi at du i løpet av ei økt i</p>
--	--	---	--

			<i>alle fall, så kommer du ikke tett innpå 30 stykker liksom, det går ikke» (Jenny)</i>
	Press innanfrå	<ul style="list-style-type: none"> • Vil være forberedt • Jeg ønsker å gjøre mitt beste • For høyt press på meg selv • Press man legger på seg selv • Selvpålagt press • Yter mitt beste • Ikke alltid at jeg føler at jeg kan det jeg burde kunne 	<p><i>«Jeg vil si at jeg stiller høye. Jeg vil være forberedt til timene og vil at det skal være kvalitet på undervisningen» (Anita)</i></p> <p><i>«At jeg gjør en god innsats i hverdagen og i undervisninga. Jeg ønsker jo å gjøre mitt beste hver jobbdag, hver arbeidsdag. Og så kan det jo hende at jeg legger for høyt press på meg selv i forhold til at jeg skal på en måte gjøre det best mulig og sånn» (Bjarne)</i></p> <p><i>«Det er press som man legger på seg selv da, at det skal være bra» (Casper)</i></p> <p><i>«Det er klart det er alltid press på at man skal bli ferdig med ting, mye av det er selvpålagt. Jeg opplever veldig stor grad av autonomi, jeg får styre hverdagen min, eller fagene veldig mye i forhold til progresjon og hva vi legger vekt på. Så presset er egentlig mer selvpålagt da. (...)» (Daniel)</i></p> <p><i>«Forventningene mine er at jeg yter mitt beste ut ifra forutsetningene jeg har (...) » (Geir)</i></p> <p><i>«Det er jo ikke alltid at man liksom føler at man får til helt, det er ikke alltid at jeg føler at jeg kan det jeg burde kunne liksom. (...) Det er mye jeg må lære på nytt for jeg har ikke brukt det på lenge. Og da svinger det litt, da er det ikke alltid at forventninger og det jeg føler at jeg får til går helt hånd i hånd» (Jenny)</i></p>
«Felleskapet her på skolen»	Leiinga	<ul style="list-style-type: none"> • Veldig godt forhold til ledelsen • Kunne vært mer oppmerksomhet f • Bli sett og lagt merke til av ledelse • Kunne vært mer oppmerksomhet • Ledere som ikke vet 	<p><i>«Sånn at vi har fått mye god støtte og veldig godt forhold til ledelsen» (Anita)</i></p> <p><i>«Ledelsen, tror de legger litt merke til hva vi gjør, men kunne sikkert vært mer» (Casper)</i></p> <p><i>«(...) Det er òg betydningsfullt å bli sett og lagt merke til av ledelse. Det skulle man jo kanskje ønske at man ble i større grad noen ganger» (Emma)</i></p> <p><i>«Det å ha ledere som ikke vet hva du holder på med» (Frank)</i></p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Skulle ønske at flere var interesserte • Kunne vært mer oppmerksomhet • Nærmeste lederne ser oss minst • Ledelsen er flink til å gi tilbakemelding • Manglende anerkjennelse • Manglende anerkjennelse 	<p>«(...) men skulle ønske at flere var interesserte i hva jeg holdt på med.. Ledere og.. De er mer opptatt av at jeg har fylt ut det rette skjemaet enn at hva jeg gjør i hver enkelt time» (Frank)</p> <p>«Ofte kan det være sånn at de nærmeste lederne våre og skoleleierne er de som ser oss minst. I forhold til den praktiske hverdagen vi har (...)» (Geir)</p> <p>«Ledelsen er veldig flink til å gi beskjed, eller tilbakemelding på det de syns du gjør er bra» (Ida)</p> <p>«Hvis du ikke får anerkjennelse for en innsats du har gjort, så kan jo det føles litt kjedelig» (Emma)</p> <p>«Ja. Hvis vi reiser fire dager på vidda, og kommer igjen med alle i god behold, så kunne jeg tenke meg at noen syns at det var en bra jobb som var gjort» (Frank)</p>
	<p>Kollegiet</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kollegaene er kjempebra • Fellesskapet på skolen • Fellesskapet på skolen • Fellesskapet på skolen • God delingskultur • Veldig variabel • Ikke så flinke til å dele • De jeg har mest kontakt med deler jeg en del med 	<p>Kollegene er kjempebra» (Anita)</p> <p>«Så fellesskapet her på skolen har stor betydning for min trivsel her da, og at jeg har en stor lyst til å komme på jobb» (Bjarne)</p> <p>«En av de viktige bestanddelene for at arbeidsdagen skal bli bra. At du har et fellesskap. Da tenker jeg ikke at fellesskap er at alle er enige, men at man har en positiv innstilling til hverandre da» (Daniel)</p> <p>«Men jeg føler det er et bra fellesskap på hele skolen» (Ida)</p> <p>«Den vil jeg si er god egentlig (...)» (Casper)</p> <p>«Veldig variabel. Altså det er ikke sånn at vi holder ting skjult, men eller for oss selv. Jeg synes egentlig ikke at vi er så flinke til å dele alt vi gjør og sånt. Vi gjør det jo litt med de jeg er nærmest med, men det er sjelden vi gjør det med alle i, på avdelinga da. De jeg har mest faglig kontakt med deler jeg en del med og snakker sammen en del med da. Det kunne nok vært mer, altså en bedre delingskultur da» (Daniel)</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Den er grei • Det bør være gjensidig • Veldig variabel • En kollega jeg deler mye med • Bra delingskultur • Åpen delingskultur • Det kan deles mer • Blir bedre på å samarbeide og dele • Veldig variabel • Veldig personavhengig 	<p>«Jeg syns egentlig at den er grei. Noen deler gjerne uten at man spør. Hvis man jobber med noen prosjekter sammen, så er jo delingskulturen bra, både deling av erfaringer og meninger, men også skriftlig arbeid da. Så det syns jeg er viktig òg. Men samtidig så syns jeg at det skal være en gjensidighet der. (...) Hvis du har laget en god plan i kroppsøving for eksempel, så er det noen som vil se på den og så blir den sendt videre, men så får du ikke noe tilbake (...)» (Emma)</p> <p>«Den vil jeg si er veldig varierende. Har kanskje en kollega som jeg deler mye med, og så har jeg et par andre som jeg ikke deler med» (Frank)</p> <p>«Den synes jeg er meget bra. (...) Vi kan utveksle erfaringer. (...) Og det er en veldig sånn åpen og fin delingskultur inne på lærerrommet der vi sitter og jobber. Vi prater jo mellom linjene og det er mange ting vi kan ta opp som har egentlig med det idrettsfaglige og gjøre, eller elever og praktiske ting og. Ellers så er det veldig fin delingskultur som jeg har sett så langt. Kan ikke si at jeg har lagt merke til at noen holder på noe, og har interesse av å kjøre noe sololøp» (Geir)</p> <p>«Bra. Det kan sikkert deles mer (...)» (Henrik)</p> <p>«Den syns jeg blir bare bedre og bedre. Vi blir bedre på å samarbeide og vi blir bedre på å dele, og ja. Så jeg syns den kunne være bedre, men den går i rett retning» (Ida)</p> <p>«Det er nok veldig varierende, jeg føler at det er veldig åpent for å ta diskusjoner på det kontoret hvor jeg sitter. Jeg tror det er veldig personavhengig, jeg tror det er det» (Jenny)</p>
	<p>Elevane og press nedanfrå</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kjempebra forhold • Veldig gode relasjoner • Veldig gode relasjoner 	<p>«Jo, kjempebra» (Anita)</p> <p>«Men jeg opplever jo at jeg har veldig gode relasjoner, og jeg opplever jo elevene som veldig åpne» (Bjarne)</p> <p>«Stort sett veldig bra» (Casper)</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Samarbeider godt • Veldig gode relasjoner 	<p>«Ja, jeg synes det er godt. Jeg samarbeider godt og har en bra relasjon» (Daniel)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Veldig gode relasjoner 	<p>«Jeg opplever forholdet til elevene som veldig godt. Jeg har en god tone med elevene, og jeg opplever at de har tillit til meg. (...) Det påvirker motivasjonen min i ganske stor grad. De bidrar jo til at jeg synes det er kjekt å komme på jobb. (...) Det bidrar jo til at jeg gir noe til elevene. Og påvirker motivasjonen min i stor grad da» (Emma)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Stort sett veldig bra 	<p>«Det opplever jeg som, stort sett veldig bra. Det er kjekt. Kjekke elever (...)» (Frank)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Veldig gode relasjoner 	<p>«Forholdet til elevene synes jeg er godt» (Geir)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Veldig gode relasjoner 	<p>«Jeg opplever det som veldig bra. Kjenner at jeg har en bra relasjon med mange (...)» (Henrik)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Veldig gode relasjoner 	<p>«Det er veldig bra» (Ida)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Veldig gode relasjoner 	<p>«Godt. (...) Det er mye trivelig ungdommer der jeg jobber» (Jenny)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Trivelige kollegaer og elever 	<p>«Det er jo helt klart positivt da, det er det. (...) det er viktig å møte positive og trivelige elever òg» (Jenny)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Nekter å delta i timene • Variasjon i min lyst til å holde undervisninga 	<p>«(...) Men det går egentlig ikke på idrettselevne. Men det går litt på kroppsøvingselevne som nekter å delta i timene, og som ikke er mottagelige for å på en måte holde på med det vi skal holde på med da. Da merker jeg at det blir litt variasjon i min lyst til å holde den undervisninga da» (Bjarne)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Det verste jeg vet er visst det er daft 	<p>«Er ikke så motivert hvis elevene gir F, og ikke har lyst å.. (...) Det verste jeg vet er visst det er sånn daft» (Casper)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Lyst å rive meg i håret • Et ønske og en forventning om undervisningen 	<p>«(...) Men det er selvfølgelig perioder der jeg bare har lyst å rive meg i håret, og du føler at du som lærer gir.. (...) Du føler at du gir og du gir, og så er det ikke alltid du får tilbake. Så i perioder føler man kanskje litt sånn som lærer da. Men det er jo en del av jobben å</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Ikke alltid du får noe tilbake • Man trenger ikke å sitte å se på • For mange som tar den lette veien • Gir beskjed • Det syns jeg bare er flott • Det er litt kjipt 	<p><i>klare å motivere de, men det syns jeg er noe av det vanskelige jeg driver med er å holde motivasjonen deres på plass. (...) Samtidig så har de, jeg vet ikke om du kan kalle det krav, men et ønske og en forventning om at undervisningen skal være sånn og sånn. (...) De er for eksempel drittlei av å se PowerPoint, drittlei av det. Men så spør man gjerne sånn, hva er det dere ønsker da? Se film. Ja, skjønner du? Så selv om du bidrar til at de skal få styre undervisningen, så er det ikke sikkert at du får det du vil ha tilbake. De vil jo aller helst sitte mer ute å jobbe, kanskje sitte på grupperom å jobbe. Men jeg og en kollega, spesielt i 3. klasse, er veldig streng på at de ikke skal ut av klasserommet, for da setter de seg på biblioteket og spiller sjakk. Så det handler litt om å gi og ta da. Men hadde kanskje ønsket at man fikk litt mer tilbake når man ga mer også (...)» (Emma)</i></p> <p><i>«(...) Å søke, det er det som er basic. Når de ikke gjør det, da synes jeg at jeg mislykkes litt grann (...) Som hovedaktiviteten, de hadde en oppgave, et tema som de skulle gjennomføre når de spiller mot hverandre. De som ikke spiller da, som er på parallellbanen da, de kan øve. Det gjør de i liten grad, og om de sitter ved siden kan de jobbe med coretrening eller, altså man kan aktivisere seg, man trenger ikke å sitte å se på. Og der er det alt for mange som tar den lette veien. Det kjenner jeg i fag også, legger opp til egne muligheter til studier og søke, så er det fort noen som havner på noe. Ser på noen langrennskonkurranser eller noe sånt når man går forbi i stedet. Faen, det var ikke det vi ville. (...)» (Henrik)</i></p> <p><i>«Får fort høre det hvis det er noe de er misfornøyde med ja» (Anita)</i></p> <p><i>«Ja. Og det syns jeg bare er flott. Sånn som når vi har hatt en prøve i treningslære så er de veldig på at de vil ha tilbake prøven da. Og da stiller de jo på en måte krav til meg at vi skal få gjort den rettinga som kreves da. (...) Altså jeg hadde en prøve for litt siden, og den masa jo elevene veldig på i går da. Og da syns jeg jo på en måte det er litt kjipt, også</i></p>
--	--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Har ikke lyst å virke dårlig • Føler kanskje at du blir stilt litt krav til • Tilbakemeldinger • Stort sett, men kunne sikkert vært mer • Stort sett, men kunne sikkert vært mer • Gir beskjed 	<p><i>fordi at jeg ikke har kommet skikkelig i gang. Og fordi at elevene må på en måte vente med å få tilbakemelding på den vurderinga som har vært da. (...)</i>» (Bjarne)</p> <p><i>«Du har jo ikke lyst å virke dårlig som trener på et vis. Så da føler du kanskje at du blir stilt litt krav til. Du har lyst å fremstå som flink selv da, og sørge for at opplegget er bra da»</i> (Casper)</p> <p><i>«Sånn tilbakemeldinger, eleven kan være misfornøyd med noe vi har gjort eller gir tilbakemelding om at de er fornøyd med undervisningen»</i> (Daniel)</p> <p><i>«Stort sett så opplever jeg vel at det blir det. Men kunne jo sikkert tenkt seg mer tilbakemeldinger. Men det varierer litt sånn fra elevgruppe til elevgruppe (...)</i>» (Frank)</p> <p><i>«Ja da, jeg synes jo at, og det håper jeg at de gjør og»</i> (Geir)</p> <p><i>«Så er de også flinke til å gi beskjed undervegs. De gir beskjed hvis de syns det er kjekt, og så gir de fort beskjed hvis det er noe de ikke syns er kjekt»</i> (Ida)</p>
«Hverdagen på idrettsfag»	Variert arbeidsdag	<ul style="list-style-type: none"> • Veldig variert • Variasjon i hverdagen • Variasjon i hverdagen • Hverdagen på idrettsfag • Variasjon i hverdagen • Aktiv hverdag • Holder på med en er interessert i • Variasjon i hverdagen 	<p><i>«Mye aktivitet. Det er veldig variert. Mye stort sett praktiske fag»</i> (Anita)</p> <p><i>«Jeg tenker at for min egen del, så er det variasjon i hverdagen»</i> (Anita)</p> <p><i>«Så en veldig god variasjon, og veldig fornøyd med den»</i> (Bjarne)</p> <p><i>«Det er helt klart hverdagen på idrettsfag. (...) Men det er egentlig variasjonen»</i> (Bjarne)</p> <p><i>«Variasjonen er det første jeg tenker på, sammen med at variasjon i aktiviteter da, sånn skolemessig. Samtidig at det er sånn en del aktivitet. Da tenker jeg aktivitet i den idrettslige forstanden. At du har en aktiv hverdag. Og så får en holde på med det en er interessert i»</i> (Daniel)</p> <p><i>«Og ikke minst variasjon. Variasjon i arbeidsdagen. (...) Jeg føler at det gir</i></p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Variasjon i hverdag • Variasjon i hverdagen • Innholdet i faget er spennende • Mye mindre penger • Kan ikke spille padel hver tirsdag • Større mellomrom og mer planlegging • Styrt av penger • Skulle ønske vi hadde litt større handlingsrom • Kan være en begrensning 	<p><i>mulighet til å variere arbeidsdagen litt da, og er faglig relevant og» (Emma)</i></p> <p><i>«Det er kjekke fag. En del turer. Variert hverdag» (Frank)</i></p> <p><i>«Jeg liker at det er variert, det er i hall, det er ute, det er litt på farten liksom. (...) Jeg synes rett og slett innholdet i faget er spennende» (Jenny)</i></p> <p><i>«(...) Så skolen har jo fått mye mer mindre penger, som har gjort det har vært litt mindre nytt utstyr. Og vi kan ikke dra å spille padel hver tirsdag. Det må på en måte være litt ja.. større mellomrom og mer planlegging inn mot det. (...)» (Bjarne)</i></p> <p><i>«(...) Vi er styrt av penger. Og på idrettsfag koster ting penger. Det å reise på tur og friluftstur er jo ting som koster penger, men som har en stor verdi. Så det å holde igjen på ting når man skal planlegge friluftsturer kan noen ganger være litt utfordrende. (...) Jeg skulle jo selvfølgelig ønske at vi hadde litt større handlingsrom der. (...) Det kan være liten begrensning for å gjøre ting vi kanskje synes er viktig. (...) At jeg føler at det kan være en begrensning noen ganger på hva man ønsker å gjøre for eksempel. (...)» (Emma)</i></p>
	Tillit	<ul style="list-style-type: none"> • Står fritt til å gjøre det vi vil • Ledelsen stoler på oss • Tillit til å utføre jobben • Tillit til å utføre jobben 	<p><i>«Vi står egentlig veldig fritt til å gjøre det vi vil. Jeg tror egentlig ledelsen stoler på at vi kan det vi holder på med. At vi er kompetente» (Casper)</i></p> <p><i>«Og så tenker jeg òg at anerkjennelse for den jobben en gjør og ha tillit da. Å få tillit til å gjøre det på den måten du har lyst til å gjøre det og at en skal, ja altså, tillit til å utføre jobben. Og å få tillit til å ta beslutninger og tillit til at beslutningene en tar er faglig gode da» (Daniel)</i></p> <p><i>«For min del en arbeidshverdag der jeg får tillit, tillit til at jeg gjør en god jobb, tillit til at de stoler på at elevene mine skal gjennom det de skal, men også kanskje en tillit til at jeg gjør det lille ekstra. Det er fint å få erkjennelse på» (Emma)</i></p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Ledelsen stoler på oss 	<p>«Våre ledere og medlærere holdt jeg på å si, stoler på at vi vet hva vi driver med og at vi er skikket til jobben» (Ida)</p>
	Press ovenfra	<ul style="list-style-type: none"> • Farlige situasjoner på tur • Andre oppgaver som tar mye tid • Større grad av fleksibilitet • Blir pålagt mange andre oppgaver • Pålegg som kommer ovenfra • Fagsamtale som eksempel • Virker mot sin hensikt, og blir dårligere læring 	<p>«Det er kanskje det presset du føler på da. At du tar de med i litt farligere situasjoner. Det er ikke så mye som kan skje i et klasserom, men ute kan det skje ting da» (Casper)</p> <p>«Det er mange andre oppgaver som tar veldig mye tid. Diskuterer veldig mye rammer rundt ting, istedenfor for å diskutere fag» (Frank)</p> <p>«Større grad av fleksibilitet. Det ville jeg ha satt pris på. (...) Undervisningstiden er nå en ting, men den andre tiden burde en som lærer kunne disponere selv. (...) En lærer blir pålagt mange andre oppgaver som må gjøres og ting du ikke føler har noe som helst med undervisningen din å gjøre. Så større grad av fleksibilitet ville jeg synes var, ja» (Frank)</p> <p>«Nei, eller, men da handler det ikke om selve undervisningen og elevene, da handler det mer om pålegg som kommer ovenfra, som jeg synes, altså, jeg har for eksempel ting som fagsamtale. Som er pålagt og som er liksom, vi må ha fagsamtale og for en kroppsøvingslærer med sju klasser, kanskje fem av de klassene er nye. De har kroppsøving en gang i uken, og at man en gang i november, desember skal sette seg ned og ha fagsamtale med elever som de knapt kjenner og si noe vettugt om hvordan de bør tenke på sin utvikling. Og da anvender de, for det finnes ikke noe annen tid å anvende enn kroppsøvingstid. To, tre timer sitter de og prater med elevene og de andre får gjøre hva de gjør og om de har egentreningsperiode eller hva de har for noen ting. Nei, det er en idiotisk paragraf. Og sånn kan jeg bli gal av. At det er paragrafer som virker mot sin hensikt, bare fordi det på en måte skal være en kontroll, så blir det dårligere læring. Det synes jeg ikke noe om. Derimot, fagsamtale i femtimersfag det har absolutt sin plass, så at det må gjennomføres, ja. Det er en del sanne ting jeg kan bli litt oppgitt over. (...)» (Henrik)</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Få alle gjennom • Blir oppfordra ovenfra • Jeg som må løpe etter eleven <ul style="list-style-type: none"> • Må lære å begrense meg selv litt • Sier jo nesten aldri nei • De spør meg oftere • Mitt eget ønske også <ul style="list-style-type: none"> • Et ønske om å ta en ekstra klasse • Det holder med en i starten • Opp til meg selv 	<p>«(...) Det handler vel kanskje litt om det å få alle gjennom. Det syns jeg ikke nødvendigvis er et direkte press, men det har blitt sånn at hvis man ikke har et vurderingsgrunnlag på en elev. Den har ikke møtt til undervisning, vurderingssituasjoner sant. (...) Vi blir oppfordra ovenfra om hva kan du gjøre for å få den gjennom. Vi må få eleven gjennom. Eleven må få kompetansebevis. (...) Min opplevelse er at hvis en mister en vurderingssituasjon, mister en anledning til å vurdere elevene, så ja, da er det jeg som må løpe etter han senere, for vi vil ha den gjennom» (Emma)</p> <p>«Nja. Nå har jo jeg vært veldig sånn, som nyansatt, at hvis jeg får spørsmål om å gjøre ekstra ting så tar jeg det. Og så er det kanskje sånn at jeg må lære å begrense meg selv litt. Og jeg sier jo nesten aldri nei (...). Men jeg opplever ikke på en måte at dem presser meg til det, men jeg opplever kanskje at de spør meg oftere, for de vet at jeg sier ja til å gjøre det. Og så er de jo veldig flinke på at.. De sier jo til meg at jeg må si nei hvis det blir for mye. (...) Det er ikke sånn at de på en måte kommer og krever at jeg skal gjøre ekstra ting eller krever at diverse ting. De spør, og så sier jeg som regel ja. Og det at jeg sier ja er jo på mitt eget ønske også. (...) Så jeg sier veldig mye ja, men jeg opplever ikke at dem presser meg til å si ja» (Bjarne)</p> <p>«Nei, det kan jeg ikke si at jeg gjør altså. Ikke noe på noe sett og vis. Det var et ønske, jeg kan ikke kalle det, det er ikke noe press, men at det var jo ønske om at jeg skulle ta, nå har jeg jo en klasse i norsk, men det var faktisk ønske om at jeg kunne ta to. Og det er jo et luksusproblem da, men jeg stakk fingeren i jorda og tenkte at det holder med en i starten nå, hehe. Alt er nytt, og det er litt nytt for meg på idrettsfaglinja. Det opplevde jeg ikke som noe press, det var selvfølgelig opp til meg selv da. Det var veldig glede over at jeg kunne ta den ene norsken og det ble med det» (Geir)</p>
--	--	---	--

