

Ragna Moeng Sende

Motivasjon hos kroppsøvlingslærere

En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres
selvbestemte motivasjon for å undervise i faget

Masteroppgave i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Ingar Mehus

Juni 2022

Ragna Moeng Sende

Motivasjon hos kroppsøvlingslærere

En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres
selvbestemte motivasjon for å undervise i faget

Masteroppgave i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Ingar Mehus
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Abstract	IV
Forord.....	V
1.0 Innledning	1
2.0 Teoretisk rammeverk: Selvbestemmelsesteorien	4
2.1 Teorien om grunnleggende psykologiske behov	5
2.2 Teorien om organisk integrasjon.....	6
2.2.1 Ekstern regulering	8
2.2.2 Innlemmet regulering	8
2.2.3 Identifisert regulering	9
2.2.4 Integrert regulering.....	9
2.2.5 Amotivasjon	10
3.0 Tidligere forskning	11
3.1 Kroppsøvlingslærernes selvbestemte motivasjon.....	11
3.2 Skolens ledelse og administrasjon sin betydning for selvbestemt motivasjon	12
3.3 Utstyr, fasiliteter og kompetanse sin betydning for selvbestemt motivasjon	13
4.0 Metode	14
4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag	14
4.2 Valg av design og metode	14
4.3 Det kvalitative intervju	15
4.4 Intervjuguide	16
4.5 Utvalg	17
4.6 Gjennomføring av intervju	19
4.7 Forskningens kvalitet	19
4.7.1 Eget ståsted.....	19
4.7.2 Pålitelighet.....	20

4.7.3 Gyldighet	22
4.7.4 Overførbarhet	22
4.8 Behandling av datamaterialet	23
4.8.1 Transkribering	23
4.8.2 Koding og kategorisering	24
4.9 Etske betraktninger.....	26
5.0 Analyse	29
5.1 Kroppsøvingslærernes opplevelse av egen autonomi.....	29
5.2 Kroppsøvingslærernes opplevelse av egen kompetanse.....	32
5.2.1 Erfaring fra ulike aktiviteter, yrkeserfaring og kompetanseheving	32
5.2.2 Formell kompetanse	34
5.2.3 utfordringer som kroppsøvingslærer.....	36
5.2.4 Fasiliteter, utstyr og midler i kroppsøvingsfaget	38
5.2.5 Identifisert og integrert regulering uttrykt gjennom tilgang på utstyr, fasiliteter og midler.	39
5.3 Kroppsøvingslærernes opplevelse av egen tilhørighet	42
5.3.1 Kroppsøvingslærernes relasjon til kollegaer	42
5.3.2 Skolens ledelse og administrasjon.....	45
5.3.3 Identifisert og integrert regulering uttrykt gjennom relasjoner til elever	47
5.4 Kroppsøvingslærernes fokus på fagets sentrale verdier	49
6.0 Avslutning	52
6.1 Profesjonsrelevans.....	54
6.2 Veien videre	55
7.0 Litteraturliste.....	56
Vedlegg	62

Sammendrag

Denne studien tar for seg kroppsøvlingslæreres opplevelse av selvbestemte motivasjon for å undervise i faget, og hvordan de opplever å få de grunnleggende psykologiske behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet tilfredsstillt. Det teoretiske rammeverket for studien er selvbestemmelsesteorien av Ryan & Deci (2017), med utgangspunkt i teorien om grunnleggende psykologiske behov (BPNT) og teorien om organisk integrasjon (OIT). Studien benytter et kvalitativt design, da det er gjennomført dybdeintervju med seks kroppsøvlingslærere som underviser i faget på fire ulike ungdomsskoler i Trøndelag fylke.

Funnene i studien tyder på at kroppsøvlingslærerne har en sterk selvbestemt motivasjon gjennom tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene, og gjennom identifisert og integrert regulering. De uttrykker at behovet for autonomi tilfredsstilles gjennom stor valgfrihet opp mot hvordan kompetansemål skal nås, samt en ledelse som gir rom for gjennomføring av ønsket undervisningsopplegg. Behovet for kompetanse oppleves av lærerne å ha en sammenheng med deres tidligere erfaringer fra yrket, ulike aktiviteter og idretter. Kompetanseheving og faglig utvikling trekkes også frem som viktig, i tillegg til kollegialt samarbeid og en god delingskultur der man utnytter hverandres styrker. Formell kompetanse virker også å være av betydning opplevelsen av tilfredsstillelse av behovet. Studien viser at tilgangen på utstyr, midler og fasiliteter fremstår som viktig for kompetanse, da det har betydning for hvordan og hvilken undervisning som gjennomføres. Dette tolkes også å ha en betydning for lærernes opplevelse av autonomi, da mangel på midler begrenser mulighetene til å ta egne valg i undervisningen. Behovet for tilhørighet oppleves av lærerne å tilfredsstilles gjennom samhold med og støtte fra kollegaer, der delingskultur og samarbeid står sentralt. Positiv anerkjennelse fra kollegaer med andre fag og ledelsen støtter også opp om tilhørighet. Ledelsen har en sentral rolle, da det er viktig for kroppsøvlingslærerne at ledelsen ser på faget som viktig, betydningsfullt og prioritert. Ledelsens prioritering av kroppsøvlingsfaget kommer til syne gjennom å vise interesse for det lærerne driver med, samt gjennom kroppsøvlingsfagets plass inn i tilrettelegging av skolens timeplan. Tilhørighet kan også tilfredsstilles gjennom relasjonsbygging med elever. Selvbestemt motivasjon knyttes i tillegg til lærernes fokus på fagets verdier tilknyttet livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil, da det tolkes å være av personlig verdi og viktighet for lærerne.

Abstract

This study looks at physical education teachers' self-determined motivation to teach the subject, and how they experience the satisfaction of the basic psychological needs autonomy, competence, and relatedness. The theoretical framework for this study is the Self-Determination Theory by Ryan & Deci (2017), based on the minitheories Basic Psychological Needs Theory (BPNT) and Organismic Integration Theory (OIT). The study uses a qualitative design, as an in-depth interview was conducted with six physical education teachers who teach the subject at four different secondary schools in Trøndelag county.

The findings of the study indicate that physical education teachers have a strong self-determined motivation through the satisfaction of the three basic psychological needs, and through identified and integrated regulation. They express that the need for autonomy is satisfied through great freedom of choice towards how competence goals are to be achieved, as well as an administration that provides space for the implementation of the desired teaching plan. The need for competence is perceived by the teachers to have a connection with their previous experiences from the profession, various activities, and sports. Development in the field of physical education is also highlighted as important, in addition to collegial cooperation and a good culture of sharing where each other's strengths are utilized. Formal competence also seems to be important for the satisfaction of the need. The study shows that availability of equipment, funds and facilities is important for competence, as it is important for how and which teaching in the subject is carried out. This is also interpreted to have a significance for the teachers' experience of autonomy, as the lack of funds limited the opportunity to make their own choices while teaching. The need for relatedness is perceived by teachers to be satisfied through unity with and support from colleagues, where sharing culture and cooperation is important. Positive recognition from colleagues with other subjects and the administration also supports relatedness. The administration has a central role, because it is important for the physical education teachers that the administration sees the subject as an important, prioritized and significant one. A prioritization of the physical education subject is revealed by showing interest in what the teachers are doing, and the physical education subject's place in arranging the timetable. Relatedness can also be satisfied through relationship building with students. A self-determined motivation is also linked to the teachers' focus on the subject's values related to lifelong joy of movement and a physically active lifestyle, as this is interpreted to be of personal value and importance to the teachers.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på min femårige lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag ved NTNU i Trondheim. Jeg ønsker å takke de seks kroppsøvingslærerne som valgte å stille opp som informanter, og som delte av sin tid, erfaringer og tanker rundt egen motivasjon for å undervise i kroppsøvingsfaget. Dere har lagt grunnlaget for denne oppgaven! Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Ingar Mehus, som har gitt god veiledning og nyttige tilbakemeldinger gjennom to semestre.

Ragna Moeng Sende

Trondheim, juni 2022

1.0 Innledning

Det siste tiåret har det vært en økning i forskning på lærermotivasjon i ulike kontekster, deriblant hva som har betydning for lærenes motivasjon, sammenhengen mellom lærermotivasjon og elevmotivasjon, og lærermotivasjon på tvers av ulike disipliner (Han & Yin, 2016). Det finnes flere definisjoner på hva lærermotivasjon innebærer. Sinclair (2008) definerer lærermotivasjon ut fra tiltrekning, utholdenhet og konsentrasjon, der man ser på hva som får lærere til å ville undervise, hvor lenge de blir værende i selve læreryrket, og i hvilket omfang de engasjerer seg. En annen definisjon viser til fire sentrale komponenter for lærermotivasjon. Disse er en indre motivasjon som er nært knyttet til en iboende interesse for undervisning, sosiale kontekstuelle påvirkninger tilknyttet virkningen av ytre forhold og begrensninger, en tidsmessig dimensjon med vekt på livslang forpliktelse, samt demotiverende faktorer som baserer seg på negative påvirkninger (Dörnyei & Ushioda, 2011, i Han & Yin, 2016). Med disse definisjonene som grunnlag foreslås det en samlet definisjon for lærermotivasjon. Lærermotivasjon viser til hvilke iboende verdier læreren har for å undervise og forbli i yrket, og at tiden læreren bruker på undervisning kan vise til hvilken motivasjon den innehar. En rekke kontekstuelle faktorer har betydning for motivasjonen (Han & Yin, 2016).

En lærers motivasjon kan spille en helt sentral rolle for at et sunt undervisningsmiljø bringes frem i skolen (Pelletier & Rocchi, 2016). En sentral del av forskningen på lærermotivasjon er at den viser seg å ha nær sammenheng med elevmotivasjon. Læreres selvrapporterte autonome motivasjon for å undervise har en sammenheng med at elevers selvrapporterte autonome motivasjon for læring økes, gjennom en mer autonomistøttende læreratferd (Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan, 2007; Pelletier, Séguin-Lèvesque & Legault, 2002). Autonomistøttende lærere er viktig for elevers selvbestemte motivasjon, og dermed vil en bedre forståelse for de forholdene som påvirker lærernes motivasjon bidra til at lærere er mer autonomistøttende og mindre kontrollerende overfor sine elever (Pelletier et.al., 2002). I tillegg til å ha en betydning for elevers motivasjon, er lærermotivasjon en avgjørende faktor for undervisningspraksis i skolen og lærernes psykologiske tilfredsstillelse og velvære. Det vil da være nyttig for skolens ledelse å få et innblikk i hvordan de kan tiltrekke seg potensielle lærere og beholde dem i yrket (Han & Yin, 2016).

Sammenhengen mellom lærernes motivasjon og elevene finner man også i kroppsøving, da lærernes bruk av autonomistøtte overfor elevene kan innvirke på tilfredsstillelse av behov hos elevene. Et av behovene er autonomi. Å bli mer autonom i kroppsøvingfaget kan legge til rette for at elevene oppnår viktige helsefordeler (Shen, McCaughtry, Martin & Fahlman, 2009). Forskning viser at jo mer fornøyd kroppsøvingslærere er og jo mer selvbestemmelse de opplever å ha, jo mer forsøker de å forstå elevene sine og gi dem mer instrumentell støtte og begrunnelser sammenlignet med lærere med lav selvbestemmelse (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). Kroppsøvingslærernes selvbestemte motivasjon er i tillegg relatert til en produktiv undervisningsstil. Selvbestemt motivasjon er signifikant høyere blant kroppsøvingslærere som ofte benytter seg av slike produktive undervisningsstiler, fremfor de som ikke gjør det (Hein et.al., 2012). I denne sammenhengen er kroppsøvingslærere som har tilfredsstilt sine grunnleggende psykologiske behov mer engasjert i en atferd som fokuserer på å maksimere elevenes læring og positive psykologiske opplevelser i kroppsøving. Lærernes behovstilfredsstillelse og selvbestemmelse er altså viktig for i hvilken grad de bruker motivasjonsstrategier ovenfor elevene (Taylor et.al., 2008). Her viser forskning til at produktive undervisningsstiler i større grad benyttes av lærere med en iboende motivasjon. Disse undervisningsstilene kan bidra til å fremme mer fysisk aktivitet blant elevene (Hein et.al., 2012).

I sammenheng med kroppsøvingslærernes motivasjon er det relevant å vise til hvilken plass kroppsøving har i skolen. Flere studier har opp gjennom årene vist til at faget er et marginalisert fag i skolen. En studie fra 2018 viser til at kroppsøvingslærere opplever både marginalisering og å være av betydning i yrket sitt. Denne oppfatningen formes i stor grad av sosiale interaksjoner innad i skolemiljøet. Summen av opplevelsene virker å få lærerne til å utvikle et helhetsinntrykk av sin rolle i skolen. Kroppsøvingslærerne får også en følelse av å være betydningsfull gjennom å bygge relasjoner med elever, kollegaer og ledelse på skolen (Andrew, Richards, Gaudreault, Starck & Woods, 2018). En oppfatning av at undervisningen i kroppsøving har lav status er noe som kan innvirke på hvor tilfreds kroppsøvingslærerne er, sett i sammenheng med tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene (Eirín-Nemiña, Sanmiguel-Rodríguez & Rodríguez-Rodríguez, 2022).

Denne oppgaven tar for seg kroppsøvingslæreres selvbestemte motivasjon for å undervise i faget. Det er flere motivasjonsteorier som kan benyttes for å gi en forståelse av dette. Denne oppgaven benytter Self-Determination Theory (SDT), på norsk kalt selvbestemmelsesteorien, av Ryan & Deci (2017). Frem til en studie gjort i 2009 var ikke SDT anvendt som teoretisk rammeverk inn mot kroppsøvingslæreres motivasjon, men heller elevers motivasjon og andre kontekster innen utdanning, sport og trening (Carson & Chase, 2009). I dag er selvbestemmelsesteorien et av de hyppigst benyttede rammeverkene innen forskning på motivasjon hos lærere (Yildiz & Kiliç, 2021). Teorien kan gi en forståelse av årsakene til at kroppsøvingslærerne gjør jobben sin, hvorfor de fortsetter å undervise, hvorfor de opplever suksess og hvorfor de liker å jobbe med det de gjør. Ifølge SDT kan ulike kontekstuelle faktorer ha en betydning for motivasjonen til lærerne, enten direkte eller i den grad de har virker inn på om lærerne får sine psykologiske behov tilfredsstilt når de underviser (Pelletier & Rocchi, 2016). Denne oppgaven undersøker nettopp dette, gjennom kvalitative intervju med seks kroppsøvingslærere som underviser på ulike ungdomsskoler i Trøndelag. Følgende problemstilling er valgt for oppgaven:

Hvordan opplever kroppsøvingslærere tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov og selvbestemt motivasjon?

Bakgrunnen for valgt tema for denne masteroppgaven er ønsket om å lære mer om hvordan ulike kroppsøvingslærere opplever egen hverdag i yrket, og hva som er med å påvirke deres selvbestemte motivasjon på jobb. Med tanke på at jeg selv etter endt utdanning skal ut å jobbe som kroppsøvingslærer, så jeg på det som en fin mulighet til å finne ut mer om egen profesjon og bli kjent med sider av yrket som jeg tidligere ikke har hatt en tydelig oppfatning av eller erfaring med. Å kunne fordype meg i hvordan kroppsøvingslærere opplever egen motivasjon og hva som er av betydning for den ser jeg på som en nyttig erfaring å ta med inn i yrkeslivet. Lærdommen jeg har tilegnet meg ved å jobbe med denne oppgaven er noe jeg kan benytte for å få en bedre forståelse for egen og kollegaers motivasjon for kroppsøvingsfaget, og muligens bidra til at det kan tilrettelegges for selvbestemt motivasjon på arbeidsplassen.

2.0 Teoretisk rammeverk: Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien er en motivasjonsteori om menneskelig atferd og personlighetsutvikling. Å være motivert betyr at man får en drivkraft til å utføre en handling, og en lærer som er energisk og «aktivert» anses for å være motivert. En lærer som ikke føler noen drivkraft eller inspirasjon til å handle karakteriseres derimot som umotivert. Mennesker har flere ulike nivå av motivasjon, i tillegg til ulike orienteringer. En orientering innebærer de underliggende holdningene og målene som gir liv til handlingene (Ryan & Deci, 2000).

Selvbestemmelsesteorien undersøker hvordan biologiske, sosiale og kulturelle forhold påvirker psykologisk vekst, engasjement og trivsel (Ryan & Deci, 2017). Teorien skiller seg fra andre teorier på bakgrunn av at den ikke ser motivasjon som et enhetlig fenomen, da den skiller mellom indre og ytre motivasjon. En lærer med indre motivasjon gjør ting fordi den anser det som iboende interessant og fordi den liker det eller utfordringen det gir. Læreren utfører ikke handlingen grunnet eksterne kilder, press eller gevinster. Indre motivasjon er et kritisk element i den kognitive, sosiale og psykiske utviklingen hos mennesket, fordi man gjennom å handle ut fra iboende interesser vokser med tanke på kunnskap og ferdigheter. I følge SDT fremmes indre motivasjon gjennom tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000). Ytre motivasjon referer derimot til at læreren handler på bakgrunn av at det gir et separat utfall (Ryan & Deci, 2000), samt at læreren utfører handlinger den i utgangspunktet ikke ser noen verdi i å gjøre (Ryan & Deci, 2017).

Selvbestemmelsesteorien består av seks ulike miniteorier som forklarer menneskelig motivasjon i sosiale kontekster. Disse kalles teorien om kausal orientering (Causality Orientations Theory), teorien om kognitiv utvikling (Cognitive Evaluation Theory), teorien om målinnhold (Goal Contents Theory), teorien om motivasjon i forhold (Relationships Motivation Theory), teorien om organisk integrasjon (Organismic Integration Theory) og teorien om grunnleggende psykologiske behov (Basic Psychological Needs Theory) (Ryan & Deci, 2017). De to sistnevnte, teorien om organisk integrasjon og teorien om grunnleggende psykologiske behov, er de som vil anvendes i denne oppgaven. Disse to miniteoriene henger tett sammen, og må ses i sammenheng med hverandre.

2.1 Teorien om grunnleggende psykologiske behov

Teorien om grunnleggende psykologiske behov (BPNT) omhandler sammenhengen mellom tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov og psykologisk velvære. Her ses det på hvordan sosial-kontekstuelle faktorer støtter opp om eller hindrer lærerens mulighet til å dekke de grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2017). Av SDT defineres disse behovene for å være universelle, altså er det medfødte behov fremfor noe man har tilegnet seg (Deci & Ryan, 2002). Jo mer disse behovene tilfredsstilles hos den enkelte lærer, jo mer vil indre motivasjon fremmes (Ryan & Deci, 2000). Dette ser man på selvbestemmelses-kontinuumet som figur 1 viser til. Her er indre motivasjon med tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov helt til høyre, som en del av autonom motivasjon. Dette omtales nærmere under teorien om organisk integrasjon.

Behovet for autonomi handler om at læreren opplever at det er en selv som er kilden til ens egne handlinger, hvor det den gjør kommer fra egne interesser og integrerte verdier. Når læreren opplever autonomi, opplever den sine egne handlinger som et uttrykk for sitt eget selv (Deci & Ryan, 2002). For en lærer kan autonomi handle om å ha frihet til å lage undervisningsopplegg, å legge opp dagen slik den ønsker eller å bli hørt når avgjørelser som påvirker egen jobbhverdag skal tas. Autonomi forveksles ofte med det å være uavhengig, men innen SDT er det ikke nødvendigvis en motsetning mellom autonomi og avhengighet (Deci & Ryan, 2002).

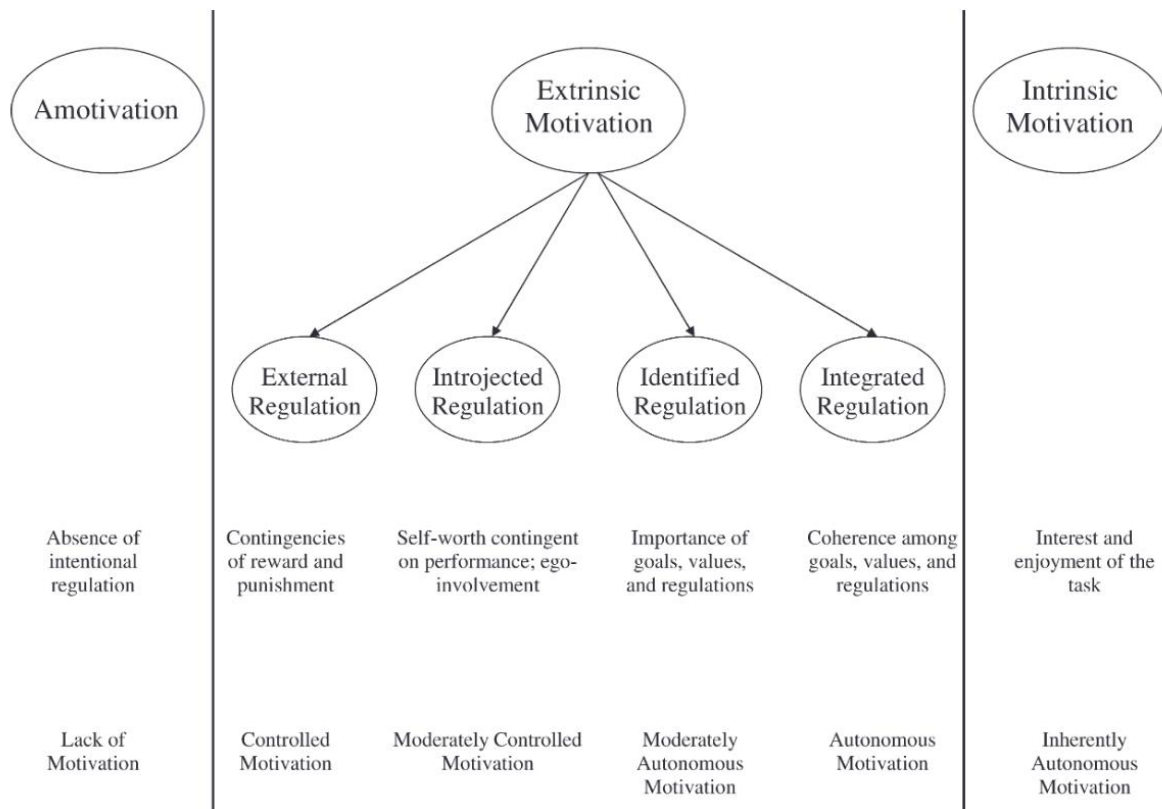
Kompetanse refererer til en følelse læreren har av å være effektiv i dens interaksjon med det sosiale miljøet den er en del av, samt muligheten til å uttrykke og vise egne evner. Behovet for kompetanse leder læreren til å oppsøke utfordringer som er optimale sett opp mot dens egen kapasitet, og til å kontinuerlig forsøke å opprettholde og forbedre disse ferdighetene gjennom ulike aktiviteter. Kompetanse er ikke en tilegnet ferdighet, men heller en opplevd følelse av selvtillit i ulike oppgaver som læreren gjennomfører (Deci & Ryan, 2002). En lærer kan oppleve kompetanse ved å eksempelvis gjennomføre gode undervisningsopplegg eller utøve klasseledelse på en måte som gir mestring.

Det tredje behovet er tilhørighet. Dette innebærer en følelse av tilhørighet til andre mennesker hvor læreren bryr seg om andre og opplever at andre bryr seg om en selv. Dette behovet innebærer å kjenne på en tilhørighet til både enkeltindivider og til det samfunnet læreren er en del av, slik som kollegiet på jobb. Behovet for tilhørighet innebærer også det å knytte seg til andre mennesker, samt å være integrert og akseptert av andre. Når en lærer føler at den har en tilhørighet til andre handler det ikke om et ønske om å få et spesielt utfall eller å få en formell status, men heller den psykologiske følelsen av å være sammen med andre i et trygt fellesskap (Deci & Ryan, 2002). Som nevnt kan en lærer få dekt behovet for tilhørighet gjennom relasjoner til kollegiet, i tillegg til eksempelvis administrasjon og øvrige ansatte på skolen.

2.2 Teorien om organisk integrasjon

Teorien om organisk integrasjon (OIT) baserer seg på ulike reguleringer for motivasjon, og deres årsaker og konsekvenser. Lærere kan utføre handlinger som ikke er indre motivert, slik som gjøremål, jobb, plikter og ritualer. Disse utføres ofte fordi andre mennesker, såkalte sosialiseringssagenter, forventer og fremmer det. Motivasjonen til å gjøre disse handlingene kommer dermed fra en ekstern kilde, og man ser en instrumentell verdi i å gjøre det. Ofte kan de ytre faktorene være et ønske om å unngå straff eller å motta en belønning (Ryan og Deci, 2017).

Helt sentralt i teorien om organisk integrasjon står konseptet om internalisering, som differensierer de ulike typene av regulering for motivasjon. Internalisering er en prosess der læreren tar verdier, meninger eller bestemmelser om atferd fra en ytre kilde, og omdanner det til sine egne. Omdanningen innebærer å gjøre det internaliserte til sitt eget, som betyr at det integreres med lærerens allerede integrerte verdier og atferd. Når en regulering er blitt fullt internalisert, vil den i stor grad harmonere med andre aspekter hos ens egen personlighet og oppleves som autonom. Internaliseringen er en viktig prosess der læreren har mulighet til å tilfredsstille de psykologiske behovene tilhørighet, kompetanse og autonomi (Ryan & Deci, 2017). Det er viktig å presisere at kontinuumet ikke er et utviklingskontinuum der man jobber seg gjennom hvert steg av internaliseringen for å komme til ønsket regulering. En atferd kan starte med å være innlemmet regulert, en annen kan starte med å være identifisert regulert (Ryan & Deci, 2000).



Figur 1: Selvbestemmelses-kontinuumet som viser de fire reguleringene for ytre motivasjon og deres plassering langs kontinuumet, som varierer i grad av autonom motivasjon. Det vises også til amotivasjon og indre motivasjon med tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene (Gagnè & Deci, 2005:336).

Figur 1 viser hvordan selvbestemmelsesteorien differensierer ulike typer av motivasjon som går langs kontinuumet, fra kontrollert motivasjon til autonom motivasjon. Langs kontinuumet befinner de ulike reguleringene seg: ekstern, innlemmet, identifisert og integrert regulering. Disse viser til hvordan verdier kan bli internalisert på ulike måter, og de skiller seg fra hverandre med ulike nivå av autonomi (Ryan & Deci, 2017). Jo mer de grunnleggende psykologiske behovene tilfredsstilles, jo mer fremmes og styrkes indre motivasjon og grad av internalisering (Ryan & Deci, 2000). Helt til høyre i kontinuumet finner vi dermed indre motivasjon, hvor behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi er tilfredsstilt, og full internalisering kan oppnås (Ryan & Deci, 2017).

2.2.1 Ekstern regulering

Av de fire reguleringsene finner vi ekstern regulering lengst til venstre i selvbestemmelseskontinuumet, som reguleringsen med minst autonomi. Ekstern regulering viser til en atferd der læreren er motivert av og avhengig av å motta en ekstern belønning eller å unngå en ekstern straff. Læreren utfører da sine handlinger på bakgrunn av at den forventer en viss konsekvens basert på det den gjør. En ekstern regulering kan gi en kraftfull motivasjon med umiddelbar virkning, og belønning og straff kan fungere som en effektiv måte å bli motivert på. Haken er derimot at reguleringsen ikke har en vedvarende effekt over tid, da motivasjonen ikke er internalisert og ikke kommer innenfra. Det er atferdens direkte avhengighet til ulike forventninger som kjennetegner ekstern regulering. Læreren forventer en konsekvens av egne handlinger, og opprettholdelsen av denne atferden blir utfordrende å beholde uten disse konstante forventningene. Fokuset på resultatet av lærerens egne handlinger gjør at ekstern regulering er en kontrollert form for atferd. Dersom læreren er eksternt regulert, vil de handlingene den gjør ikke ha stor personlig verdi. Det gjøres på en lite anstrengende måte og det vil være med lite fokus på kvalitet (Ryan & Deci, 2017).

2.2.2 Innlemmet regulering

I motsetning til ekstern regulering, er atferd som er tilknyttet innlemmet regulering mer frigjort fra de ytre forholdene. Her kommer den indre reguleringsen fra læreren tydeligere frem. Denne reguleringsen innebærer at læreren i større grad får en følelse av at det er noe den bør eller må gjøre. Dette er en form for kontroll som læreren pålegger seg selv. Positive sider ved denne reguleringsen er at det kan føre til visse former for selvtillit, selvtilfredshet og en følelse av å være stolt av seg selv. Sammenlignet med ekstern regulering er innlemmet regulering en mer utholdende form for motivasjon. Årsaken er at kontrollen ikke kommer fra eksterne kilder, men fra læreren selv (Ryan & Deci, 2017).

Dersom man ser innlemmet og ekstern regulering samlet kan disse to benevnes som kontrollert form for motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Som figur 1 viser er ekstern regulering kontrollert motivasjon, og innlemmet regulering er moderat kontrollert motivasjon. Samlet sett innebærer kontrollert motivasjon at en lærer føler seg eksternt eller intern tvunget eller presset til å gjøre en spesifikk handling, ha en atferd eller engasjere seg i spesifikke aktiviteter (Ryan & Deci, 2017). En slik kontroll kan være at en lærer eksempelvis planlegger og

gjennomfører undervisning på en mer pliktoppfyllende måte enn den vanligvis gjør fordi den vet at andre kollegaer skal observere egen praksis, og at den dermed ønsker å motta en belønning i form av ros eller å unngå kritikk. Presset som læreren kan kjenne på kan også komme fra indre kilder. Det kan være et ønske om å bedre eget selvverd eller å unngå en følelse av skyld eller skam, samt å fremme seg selv gjennom å bevise egne ferdigheter som lærer (Van den Berghe et.al., 2014).

2.2.3 Identifisert regulering

Videre på selvbestemmelses-kontinuumet finner vi identifisert regulering, hvor læreren har større grad av autonomi i sine handlinger enn hva som er tilfelle i de to foregående reguleringene. Når læreren handler ut fra en identifisert regulering etterkommer den ikke eksterne eller innlemmede krav, men handler ut fra den personlige betydningen eller den oppfattede verdien av handlingen. Med identifisert regulering vil læreren altså utføre handlinger som har større personlig verdi og er av større viktighet for den selv. Her forstår og aksepterer læreren i større grad verdien av sine handlinger, og det oppleves som mer frivillig å utføre dem. Identifikasjon er definert som en bevisst godkjenning av ulike verdier og reguleringer. Likevel har ikke læreren oppnådd full internalisering, da den ikke nødvendigvis ikke har undersøkt forholdet mellom egne handlinger og egen identitet. Sett opp mot innlemmet regulering innebærer identifisert regulering mer vilje hos læreren, og den er mer stabil og vedvarende (Ryan & Deci, 2017).

2.2.4 Integreert regulering

Helt til høyre i kontinuumet er integreert regulering. Det er den mest autonome formen for ytre motivasjon og den reguleringen med størst grad av internalisering. Denne reguleringen innebærer at læreren bringer en verdi eller regulering til å samsvare med andre sider ved seg selv, som ens egne grunnleggende psykologiske behov og identifikasjoner. Altså er de handlingene som læreren gjør tillagt en verdi som samsvarer med ens egne behov og identifikasjoner. Dette kan føre til endring av verdier og/eller tilpasning av andre verdien eller holdninger læreren tidligere har hatt. Resultatet av integrering er en stabil form for selvregulering som gir mulighet for fleksibel veiledning av ens egne handlinger. Jo mer integreert en verdi eller et mål er, jo mer effektiv vil lærerens selvregulering være (Ryan & Deci, 2017).

Identifisert og integrert regulering kan samlet sett benevnes som autonom motivasjon, sammen med indre motivasjon hvor de grunnleggende psykologiske behovene er dekt (Deci & Ryan, 2000). Figur 1 viser at identifisert regulering gir moderat autonom motivasjon, integrert regulering gir autonom motivasjon og indre motivasjon gir en iboende autonom motivasjon. Autonom motivasjon er en atferd som oppleves å komme fra, og som et uttrykk for, ens eget selv (Ryan & Deci, 2017). Van den Berghe (2014) med kollegaer viser til at autonom motivasjon innebærer en følelse av selvtillit og vilje, som kan oppstå gjennom identifisering med spesifikke verdier. I en lærers situasjon kan dette være å se verdien av å hjelpe elever med å nå sine mål eller å lære bort viktig kunnskap. Autonom motivasjon kan også fremmes ved å delta i undervisningsaktiviteten i seg selv. Læreren kan med autonom motivasjon glede seg over å berike elevene sine med ny innsikt og kunnskap (Van den Berghe et.al., 2014). Læreren har en iboende autonom motivasjon dersom den fullt ut er indre motivert, som man ser helt til høyre i selvbestemmelseskontinuumet i figur 1 (Ryan & Deci, 2017).

2.2.5 Amotivasjon

Helt til venstre ved selvbestemmelses-kontinuumet står amotivasjon, som også er en viktig kategori for regulering av motivasjon. Amotivasjon beskrives som en tilstand hvor læreren ikke er motivert til å handle, eller at den handler på en måte som ikke er gjennomtenkt eller at det ikke er en bestemt intensjon. Alle former for ytre motivasjon, selv den mest kontrollerte formen, innebærer motivasjon. Amotivasjon står på sin side i kontrast til både autonom og kontrollert motivasjon, da den innebærer hverken det ene eller det andre (Deci & Ryan, 2000). En lærer er amotivert dersom den ikke ser noe verdi, vinning eller mening i en handling, og vil da trolig ikke ha en intensjon om å utøve handlingen (Ryan & Deci, 2017).

3.0 Tidligere forskning

Dette kapittelet presenterer relevant forskning om motivasjon hos lærere generelt og kroppsøvingslærere spesielt, med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien. Det vises til studier som tar for seg kroppsøvingslæreres selvbestemte motivasjon og hva som er av betydning for dette.

3.1 Kroppsøvingslærernes selvbestemte motivasjon

Tidligere forskning viser at kroppsøvingslæreres selvbestemte motivasjon korrelerer positivt og sterkt med at de tre grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet tilfredsstilles (Carson & Chase, 2009). Dette støttes av en studie fra 2018, der tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene korrelerer med autonom motivasjon hos lærere. Autonomi og kompetanse er de to behovene som peker seg ut for å være av størst betydning. Tilfredsstillelse av autonomi kan også fungere som en motvekt mot følelsen av press i jobbsammenheng (Abós, Haerens, Sevil, Aelterman & García-González, 2018). Jo mer kroppsøvingslærernes grunnleggende psykologiske behov er tilfredsstilt, jo mer selvbestemt opplever de å være på jobb (Taylor et.al., 2008).

De kroppsøvingslærerne som oppgir at de grunnleggende psykologiske behovene er dekt, viser til at de i større grad underviser på bakgrunn av iboende årsaker fremfor eksterne årsaker. De iboende årsakene kan være å lære seg nye ting, å mestre vanskelige ferdigheter eller å få positive opplevelser i jobbsammenheng. Disse funnene samsvarer med SDT og selvbestemmelses-kontinuumet, som peker på at tilfredsstillelse av de tre behovene er avgjørende for opplevelsen av sterkere autonomi. Dersom de psykologiske behovene til kroppsøvingslærerne blir møtt, er det mer sannsynlig at kroppsøvingsfaget blir undervist av indre motiverte og sterkt autonome lærere. På samme tid korrelerer de tre grunnleggende psykologiske behovene positivt med ekstern og innlemmet regulering, selv om disse funnene var mindre i omfang enn reguleringene med høy grad av autonomi. Med andre ord kan kroppsøvingslærere som har tilfredsstilt de psykologiske behovene også undervise grunnet selvpålagte sanksjoner eller eksterne belønninger (Carson & Chase, 2009).

Elever kan også ha betydning for lærernes motivasjon. Jo mer lærerne opplever at elevene uttrykker selvbestemthet, jo mer autonomi uttrykker læreren selv å ha. Mer autonomi hos læreren resulterer igjen i en mer autonomistøttende lærerstil ovenfor elevene. Et positivt elevengasjement eller elevers selvbestemte motivasjon kan assosieres med mer lærerengasjement (Pelletier et.al., 2002). Elever med manglende motivasjon kan få lærere til å føle seg inkompetent eller mislikt. Som et resultat kan lærere bruke mindre tid på de som har lite motivasjon (Pelletier & Vallerand, 1996 i Pelletier, 2002). Med denne effekten kan lærere dermed bli mindre indre motivert og autonom i jobben de gjør (Pelletier et.al., 2002).

3.2 Skolens ledelse og administrasjon sin betydning for selvbestemt motivasjon

En viktig faktor som innvirker på kroppsøvingslæreres selvbestemte motivasjon, er skolesystemet. En skole kan unnlate å tildele nok tid til lærerne til å nå de læringsmålene de har planlagt i kroppsøvingsundervisningen, og vektlegge at lærerne selv er ansvarlige for elevenes prestasjonsstandarder. Dette kan føre til at lærernes grunnleggende psykologiske behov undergraves, og skape svakere selvbestemt motivasjon (Taylor et.al., 2008). På den andre siden er støtte fra administrasjon en faktor som kan ha positiv innvirkning på kroppsøvingslærernes grunnleggende psykologiske behov, da det kan påvirke tilhørigheten lærerne har til arbeidsplassen. En opplevelse av marginalisering kan få konsekvenser for om kroppsøvingslærere holder motivasjonen oppe og opplever denne tilhørigheten på arbeidsplassen. Tilstedeværelsen av en oppmuntrende, respektfulle og interessert ledelse og administrasjon kan bidra til å redusere kroppsøvingslæreres opplevelse av isolasjon, og styrke følelsen av tilhørighet. Slik kan ledelsen på skolen påvirke den tilknytningen kroppsøvingslæreren har til egen arbeidsplass (Carson & Chase, 2009). Anerkjennelse på jobb fremmer også motivasjon av høy kvalitet og kan bidra til en mer autonom motivasjon (Fernet, Trèpanier, Austin & Levesque-Côtè, 2016).

Forskning viser at administrasjonen på skolen kan ha en indirekte betydning for kroppsøvingslæreres intensjoner om å forlate yrket, da travle timeplaner, minimalt med ressurser og manglende anerkjennelse kan relateres til skolens administrasjon (Mäkelä, Hirvensalo & Whipp, 2014). På den andre siden er det forsket på årsaker til at lærerne blir værende i yrket. Disse funnene støtter opp om at kroppsøvingslærere blir tilfredse og motivert av eget fagområde, muligheten til å gjennomføre egne ideer samt følelsen av å kontrollere

egen praksis med elevene i fokus. Skoleadministrasjonen spiller en signifikant rolle for lærernes tilfredsstillelse på jobb, da respekt fra administrasjon har innvirkning på arbeidsforhold, arbeidsmengde og opplevd status hos kroppsøvingslærere (Whipp & Salin, 2018). Tidligere forskning viser også at jo mindre press lærere opplever på jobb, jo mer selvbestemt uttrykker de å være. Press kan være lærernes oppfatning av at de er ansvarlig for elevenes prestasjoner, at de opplever de må etterfølge kollegaers undervisningsmetoder, at de har begrenset frihet til å påvirke fagets læreplan eller at de må dekke en viss læreplan som er bestemt av skolens administrasjon. Studien viser at opplevd press kan være av betydning for hvor motivert læreren er, da press kan ha en negativ innvirkning på læreres autonome motivasjon. (Pelletier et.al., 2002).

3.3 Utstyr, fasiliteter og kompetanse sin betydning for selvbestemt motivasjon

Skolens utstyr kan ha en betydning for kroppsøvingslærernes selvbestemte motivasjon, sett opp mot tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene. Lærere som har god tilgang på utstyr av god kvalitet tilfredsstiller i høyere grad behovet for kompetanse og autonomi, da slike ressurser kan bedre følelsen av å være kompetent og ha kontroll i undervisningen. I denne sammenhengen diskuteres det om et utvalg av kvalitetsutstyr kan gjøre at kroppsøvingslærere i større grad opplever å ta egne valg, og om det kan gi dem en følelse av effektiv og hensiktsmessig undervisning som de selv har regi på (Carson & Chase, 2009). Tilfredsheten til kroppsøvingslærere virker også å påvirkes av slike ytre forhold. Mangel på utstyr og dårlig vedlikeholdte fasiliteter omtales å påvirke lærertilfredsheten negativt (Eirín-Nemiña et.al., 2022). Dersom man ser på rammene for faget vises det til et tydelig gap mellom læreplanintensjoner og fasiliteter, og utstyr og utdanningsmateriell som er tilgjengelig for kroppsøvingslærere (Kougioumtzis, Patriksson & Stråhlman, 2011).

Å delta på kroppsøvingskonferanser kan også ha betydning for tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene. Konferanser gir lærerne nye læreplanideer som igjen kan føre til flere valgmuligheter og kontroll over undervisningstimenes innhold. Å lese profesjonelle tidsskrifter innen faget peker seg også ut som en kilde til økt kompetanse og tilhørighet hos læreren. Dette kan være en ressurs for kroppsøvingslærerne til å forberede undervisningen, samt å knytte seg til kollegaer og trender i faget. En faglig utvikling kan altså fremme selvbestemt motivasjon hos kroppsøvingslærerne (Carson & Chase, 2009).

4.0 Metode

4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Viktige komponenter i et forskningsprosjekt er hvilket filosofisk verdenssyn, design og hvilken metode som sammen kombineres og danner prosjektet. Forskerens filosofiske verdenssyn har påvirkning på forskningen og er noe som må identifiseres, da slik informasjon kan hjelpe til med å forklare hvorfor forskeren har valgt den metoden den har valgt (Creswell & Creswell, 2018). Filosofisk verdenssyn kan også benevnes som en vitenskapsteoretisk forankring, som er av betydning for hva man søker informasjon om og hva som danner utgangspunktet for den forståelsen man utvikler (Thagaard, 2018). I denne oppgaven er det vitenskapsteoretiske grunnlaget hermeneutikk, designet er kvalitativt og metoden er dybdeintervju.

Hermeneutikk er en vitenskapsteori som fremhever betydningen av å fortolke menneskers handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. En slik tilnærming vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere ulike nivå. Hermeneutikken bygger på et prinsipp om at mening må forstås i lys av den sammenhengen man studerer. Altså forstås delene i lys av en helhet. Opprinnelig var hermeneutikken knyttet til fortolkning av tekster, og ut fra et samfunnsvitenskapelig ståsted kan perspektivet knyttes til å «lese» kultur som tekst. Her er målet å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten. Intervjutekstene som er produsert etter transkribering av intervjuene i denne studien kan dermed ses på som en dialog mellom forsker og tekst. Jeg som forsker retter da fokuset mot meningen som teksten formidler (Thagaard, 2018).

4.2 Valg av design og metode

Et godt utgangspunkt for å undersøke et tema er å velge riktig metode for det som skal forskes på. Valg av design i en studie avhenger dermed i stor grad av hva som skal studeres (Ringdal, 2013). Fokuset i denne oppgaven er å undersøke hvilke opplevelser kroppsøvlingslærere har omkring egen selvbestemt motivasjon i yrket, og hvordan deres grunnleggende psykologiske behov tilfredsstilles. Med dette utgangspunktet er det valgt å benytte kvalitativt design. Dette begrunnes med at en kvalitativ forskningsstrategi bygger på at den sosiale verdenen konstrueres gjennom individers handlinger og den søker etter mening og formålsforklaringer.

Kvalitativ forskningsstrategi baserer seg i tillegg på rik og dyp informasjon (Ringdal, 2013), samt at det er en målsetting å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Denne studien tar for seg et lite utvalg med kroppsøvingslærere, som også er kjennetegn for kvalitativ metode (Ringdal, 2013).

Et viktig kjennetegn ved kvalitative metoder er at det er et fleksibelt opplegg, der man arbeider parallelt med de ulike delene av forskningsprosjektet. Problemstilling og forskningsdesign utvikles i starten av prosjektet, samtidig som problemstillingen og planen for prosjektet kan revideres underveis. Dette gir et gjensidig påvirkningsforhold mellom utformingen av problemstilling, utvikling av data, og analyse og tolkning. Analysen av data starter i det man er ute i felten, slik at man kan tilpasse den videre utviklingen av data til de inntrykk man får fra de tidlige analysene (Thagaard, 2018). I denne studien har det vært en grovskisse på hva og hvordan ting skal gjøres, som er blitt fulgt nokså likt som det ble planlagt fra start. Problemstillingen har derimot blitt endret og revidert flere ganger, i tillegg til at analyseringen av datamaterialet har vært en kontinuerlig prosess. Planen for forskningen kan dermed ikke bli nøyaktig beskrevet fra start, da noen eller alle fasene kan endre seg i det man tar steget inn i feltet og starter innsamling av data. Gjennom et kvalitativt design samles data enten gjennom observasjon, intervju eller å undersøke dokument (Creswell & Creswell, 2018). Av de kvalitative metodene er det intervju som er mest anvendt (Thagaard, 2018), noe som også er tilfellet for denne oppgaven.

4.3 Det kvalitative intervju

Det finnes flere varianter av kvalitative intervju, og denne oppgaven baserer seg på dybdeintervju. Dette er en intervjuform som har som mål å skape en relativt fri samtale rundt temaet som forskeren har bestemt på forhånd. Dette begrunnes med at et slikt intervju har til hensikt å få informanten til å reflektere over egne erfaringer, holdninger og meninger omkring et tema. Med andre ord ønsker man å se verden fra informantens ståsted, hvor nyansene i opplevelser og erfaringer hos informantene utforskes (Tjora, 2017). Dette er en essensiell del av denne studien, da kroppsøvingslærernes egne opplevelser og meninger skal komme frem. Intervju som metode har også begrensninger, da det gir informasjon som er filtrert gjennom intervjuobjektene selv, samt at forskerens tilstedeværelse kan påvirke informantenes svar (Creswell & Creswell, 2018).

Det er viktig å tenke over at en intervjusituasjon alltid vil ha et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og informant. Dette begrunnes med at intervjueren er den som stiller spørsmål og bestemmer tema for intervjuet, samt at denne utspørringen kun går en vei. Intervjuet er i tillegg en instrumentell dialog, der intervjueren har et mål med samtalen som handler om å få frem beskrivelser og fortellinger den kan fortolke og rapportere om i ettertid. Intervjueren kan også ha et ønske om å få en viss type informasjon uten at informanten er klar over hva den er ute etter. Til slutt er det også intervjueren som har monopol på å fortolke det som har kommet frem i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse aspektene anses som naturlig og nødvendige, da rollene som informant og forsker er gitt i et forskningsprosjekt. De etiske sidene ved dette vil diskuteres ytterligere under delkapittelet etiske betraktninger.

4.4 Intervjuguide

For å gjennomføre de kvalitative dybdeintervjuene i denne oppgaven ble det på forhånd utviklet en intervjuguide. En intervjuguide er hensiktsmessig å benytte for å strukturere intervjuene og gi oversikt over hvilke temaer som skal inkluderes (Tjora, 2017). Thagaard (2018) beskriver et strukturert intervju. Dette er utgangspunktet for intervjuguiden som er utviklet for denne oppgaven (se vedlegg 1). Her er hovedspørsmålene utformet på forhånd og rekkefølgen på spørsmålene i stor grad fastlagt. Informantene står fritt til å utforme svarene sine og presentere sin forståelse av temaet det forskes på. Fordelen med et strukturert intervju er at svarene man får er sammenlignbare, da alle informantene har kommentert de samme spørsmålene (Thagaard, 2018). I forkant av intervjuene i denne studien ble intervjuguiden testet i to prøveintervju. Dette ga nyttig respons på utformingen av spørsmålene, slik Dalen (2004) viser til.

Intervjuguiden som er benyttet i denne studien basert på Tjora (2017) sitt forslag til inndeling. Første del av intervjuguiden er oppvarmingsspørsmål, som kan bidra til at intervjuobjektet blir tryggere i intervjusettingen. Deretter er det utarbeidet refleksjonsspørsmål som tar for seg det sentrale temaet for intervjuet. Dette er spørsmål som omfatter indre og ytre motivasjon, samt hva som er av betydning for lærerens motivasjon. Intervjuguiden avsluttes med avrundingspørsmål, som leder oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået fra spørsmålene ovenfor. Denne avrundingen kan normalisere situasjonen mellom informant og intervjuer, da de normalt ikke hadde snakket like personlig med hverandre (Tjora, 2017). I tillegg til disse

tre typer spørsmål viser Thagaard (2018) til bruken av oppfølgingsspørsmål. Dette er spørsmål som er nyttig for å få informanten til å uttrykke seg mer konkret om spesifikke erfaringer, samt at spørsmålene kan kompensere for at det er store forskjeller mellom hvor åpent informantene uttrykker seg når de blir intervjuet. Slike spørsmål kom spontant fra meg som intervjuer, for å se om jeg hadde forstått hva de mente eller for å få en utdypende forklaring på noe jeg oppfattet som utydelig. I etterkant av intervjuene kom det tydeligere frem for meg dersom jeg ikke hadde stilt oppfølgingsspørsmål på steder jeg burde ha gjort det, eller om spørsmålene ikke var konkrete nok. Et eksempel er spørsmål 9, om hvilken oppfatning læreren har av at det den gjør på jobb er i tråd med det den ønsker å gjøre på jobb. Her gikk informanten Bjørg kort inn på hvordan hun får organisert klassene i kroppsøvingstimene, og hvor effektive elevene er slik at de får gjennomført det som er planlagt i forkant. Her var jeg ute etter hvilke muligheter og begrensninger hun så i faget, som eksempelvis kan gå både på hva som er praktisk og økonomisk gjennomførbart. Svaret hennes er relevant, men det ble ikke utdypet ytterligere. Her burde jeg stilt et oppfølgingsspørsmål for å få et mer utfyllende svar, fremfor å gå videre. Dette spørsmålet kunne muligens vært omformulert for å gjøre det mer konkret. Dette er et eksempel på en situasjon hvor jeg i etterkant kunne tenkt meg mer informasjon eller mer utdypende svar.

4.5 Utvalg

Informantene i en studie velges på bakgrunn av at de har særegne kunnskaper om en setting eller en spesifikk sosial praksis, som gjør at de får en rolle som eksperter (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien er det benyttet strategisk utvelging, som er basert på systematisk utvelging av personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018). Informantene som ble rekruttert var kroppsøvingslærere på ungdomsskole, og området ble begrenset til Trøndelag fylke. Det ble ikke spesifisert at lærerne måtte ha studiepoeng i kroppsøving som en del av sin utdanning.

For å rekruttere informanter til studien sendte jeg først ut e-post til åtte ulike ungdomsskoler i Trøndelag. Her ble studien kort presentert, og det ble lagt frem et ønske om at e-posten ble videresendt til skolens kroppsøvingslærere. Deretter kunne de lærerne som var interesserte i å delta i studien kontakte meg på e-post og få tilsendt mer informasjon om studien, samtykke og anonymisering. Flere av skolene ga ikke lyd fra seg, og jeg ringte opp for å sjekke om

informasjonen var sendt videre til lærerne. Etter lite respons fra interesserte informanter sendte jeg ut e-post til det som etter hvert ble ytterligere 25 ungdomsskoler. Dette resulterte i at fem kroppsøvlingslærere selv tok kontakt med meg på e-post og meldte interesse for å være informanter. Før de to siste meldte sin interesse hadde jeg allerede rekruttert to andre lærere som informanter. Dette var kroppsøvlingslærere jeg hadde kjennskap til fra tidligere. Disse ble kontaktet via tekstmelding, og fikk tilsendt mer informasjon på e-post da de uttrykte at de var interessert i å stille som informanter. Informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 2) på e-post da de takket ja til å stille opp som informant. Informasjonsskrivet inneholder informasjon om formålet med studien, hvem som er ansvarlig for prosjektet, hva det innebærer å delta, informasjon om anonymisering, samtykke, personvern og rettigheter, samt hvordan informanten kan finne ut mer om studien. Samtykke ble innhentet ved at informantene skrev ut informasjonsskrivet, signerte det og sendte det til meg som en scann eller et bilde.

Antall informanter ble ikke bestemt på forhånd, da man ved bruk av intervju må ta utgangspunkt i at man skal intervjuer så mange personer som trengs for å finne svar på det man ønsker å vite (Thagaard, 2013). Etter å ha gjennomført seks intervju konkluderte jeg med at det var tilstrekkelig med data. Informantene er ansatt som kroppsøvlingslærere ved fire ulike ungdomsskoler i Trøndelag. Det var ønskelig å ha et jevnt utvalg med tanke på kjønn, og dermed endte jeg opp med tre kvinnelige og tre mannlige informanter. En oversikt over antall år i yrket og utdanning i kroppsøving hos den enkelte informant er å finne nedenfor i tabell 1.

<i>Navn</i>	<i>Utdanning i kroppsøving</i>	<i>Antall år som kroppsøvlingslærer (ca)</i>
Ida	Ingen studiepoeng i kroppsøving	4 år
Mikael	15 poeng PPU, bachelor idrettsvitenskap	8 år
Jakob	1 årsenhet (60 poeng) + 15 poeng master	8 år
Petter	½ årsenhet (30 poeng)	18 år
Björg	2 årsenheter (120 poeng)	20 år
Randi	2 årsenheter (120 poeng)	35 år

Tabell 1: En oversikt over informantenes utdanning og antall år i yrket.

4.6 Gjennomføring av intervju

Etter at forskningsprosjektet ble gjort meldepliktig av Norsk Senter For Forschungsdata (NSD), ble samtlige av dybdeintervjuene gjennomført digitalt på Teams. Grunnet koronapandemien ble det gjort en vurdering av om dette gjorde intervjuene enklere å gjennomføre, da det var mye smittespredning på det aktuelle tidspunktet. I tillegg økte det nok sannsynligheten for at kroppsøvingslærerne så muligheten til å stille som informant, da de ikke måtte møte fysisk og i tillegg kunne legge intervjuene utenfor arbeidstid.

Tidspunkt for intervjuene ble avtalt med informantene via e-post, der de selv fikk foreslå tidspunkt. Ettersom informantene meldte sin interesse på ulike tidspunkt, gikk det tre uker fra det første til det siste intervjuet var gjennomført. Intervjuene hadde en varighet på 30-70 minutter, hvor de fleste varte i omtrent 45 minutter. Intervjuene ble tatt opp med en lydopptaker lånt av NTNU. Lydfilene ble slettet etter at transkriberingen av hvert enkelt intervju var gjennomført.

4.7 Forskningens kvalitet

Hvilken kvalitet et intervju har vil være avgjørende for videre analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015). Innen kvalitativ forskning er vurderinger av forskningens kvalitet basert på begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Dette vil redegjøres for og diskuteres i dette underkapittelet (Thagaard, 2018). En viktig del av påliteligheten omhandler forskerens eget ståsted, noe som vil drøftes først.

4.7.1 Eget ståsted

For å styrke påliteligheten i et forskningsprosjekt er det viktig at forskeren reflekterer over egen rolle og eget ståsted, da dens forkunnskaper og posisjon kan være av betydning (Tjora, 2017). Selvrefleksjon skaper et åpent og ærlig narrativ. I denne oppgaven benyttes det et kvalitativ design og dermed er det jeg som forsker som er nøkkelpersonen, da det er jeg som samler data og setter det sammen til et produkt (Creswell & Creswell, 2018). Innledningsvis i denne oppgaven viser jeg til at valg av temaet motivasjon hos kroppsøvingslærere er basert på et ønske om å lære mer om profesjonen jeg skal inn i og få et innblikk i hvordan kroppsøvingslærere tenker om og opplever egen motivasjon. Jeg ser på kroppsøvingsfaget

som et veldig viktig fag for dagens unge, og det å være fysisk aktiv er en helt sentral del av mitt eget liv. Som student på lektorprogrammet for kroppsøving og idrett har jeg hatt praksisperioder på både ungdomsskole og videregående skole. Erfaringen jeg sitter igjen med fra disse periodene har ikke gitt meg noe tydelig innblikk i kroppsøvingslæreres selvbestemte motivasjon for å undervise i faget, da det ikke har vært et sentralt tema. Egen praksis som kroppsøvingslærer har heller ikke gitt meg tydelige oppfatninger om hva som er av betydning for egen motivasjon, da jeg anser disse periodene for å være nok så kortvarige sett i en større sammenheng. Likevel har jeg lenge hatt en oppfatning av at de som jobber som kroppsøvingslærere er glad i eget fag, er interessert i fysisk aktivitet og at de selv anser det som et viktig fag i skolen. Kroppsøvingslærere jeg har bekjentskap til har en egen interesse for fysisk aktivitet, og virker å ha en sterk selvbestemt motivasjon. Jeg har også en oppfatning av at kroppsøvingsfaget har fått en tydeligere rolle i skolen i dag. Viktigheten og gevinsten ved å prioritere faget virker å ha kommet tydeligere frem, både i læreplaner og den generelle oppfatningen i samfunnet. Dette er gjennom et fokus på at kroppsøving kan bidra til fysiske og psykiske helsefordeler. Mitt eget syn på faget, kunnskapen om motivasjon blant kroppsøvingslærere og egen innstilling til faget tenkes å være sentrale deler av eget ståsted inn mot denne studien.

4.7.2 Pålitelighet

Pålitelighet knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. I nyere litteratur om kvalitative metoder vises det til at pålitelighet innebærer at forskeren må argumentere for påliteligheten i forskningen ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen. Denne argumentasjonen har som mål å overbevise den kritiske leseren om kvaliteten på forskningen samt verdien av resultatene, hvor forskeren må være konkret og spesifikk i beskrivelsen av fremgangsmåten den har valgt for å utvikle data (Thagaard, 2018). Hvordan data er utviklet i dette forskningsprosjektet beskrives i underkapittelet «koding og kategorisering», i tillegg til at vedlegg 3 viser hvordan analyseringen av datamaterialet er gjort steg for steg med ulike koder og kategorier. Disse beskrivelsene regnes for å være med å gjøre forskningsprosessen transparent, som også styrker påliteligheten. Transparens innebærer å gi beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetoder slik at utenforstående selv kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Silverman, 2014).

Som et siste punkt for å styrke pålitelighet er det viktig å redegjøre for konteksten som dataen utvikles i, og hvordan relasjonen til deltakere i felten har betydning for utvikling av data. Det er da viktig å reflektere over betydningen av hvordan forskeren fremstår for personene den møter ute i felten (Thagaard, 2018). Relasjonen mellom forsker og informant kan ha betydning for påliteligheten, og det er avgjørende å gi en beskrivelse av dette (Tjora, 2017). Fire av informantene i denne studien hadde jeg ikke kjennskap til fra tidligere, mens to av dem var bekjente av meg. I samtlige av intervjuene oppfattet jeg å være i en tydelig forskerrolle, der fokuset var rettet mot temaet for intervjuet. Det ble vektlagt å ha en lett og naturlig tone der intervjuguiden var et viktig utgangspunkt, samtidig som det var en naturlig samtale med avsporinger og ulike innspill. Det ble oppfattet å være en mindre formell setting da jeg intervjuet de jeg hadde kjennskap til fra tidligere. Dette kan ha påvirket hvordan de svarte og at de faktisk bestemte seg for å delta i studien. Valget om å delta kan ha blitt farget av at de ønsket å bidra på bakgrunn av at de visste hvem jeg var, eller at de opplevde at de hadde færre muligheter til å takke nei. Dette kan man se i lys av at jeg kontaktet 33 ulike skoler, og av disse fikk svar fra fire kroppsøvlingslærere. Altså virker det å være lettere å rekruttere de som vet hvem jeg er fra tidligere, fremfor ukjente lærere. At to av informantene var bekjente av meg kan også ha hatt betydning for hva de delte i intervjuene. De kan ha fortalt både mer eller mindre om personlige erfaringer, ut fra hvor komfortable de selv var i situasjonen. En annen forsker kunne fått andre opplysninger ut av intervjuene. Dette gjelder naturligvis generelt i alle intervjuene, da hver forsker gjennomfører intervju ulikt og får ulike interaksjoner med informanter.

Det er også relevant å reflektere over hvordan jeg som forsker har forholdt meg til informantene. Jeg har opplevd det som delvis mer krevende å jobbe med datamateriale fra de to informantene jeg har en viss kjennskap til fra tidligere enn de øvrige informantene. Dette er på grunn av at jeg i større grad har reflektert over om jeg har tolket deres utsagn feil, og om dette ville ha betydning for egen relasjon til de to informantene i etterkant. Samtidig har jeg hatt fokus på å etter beste evne behandle alle informanter og innsamlet datamateriale likt, og gjøre de nødvendige og hensiktsmessige tolkningene i analysen.

4.7.3 Gyldighet

Gyldighet er også viktig for forskningens kvalitet, da det handler om hvorvidt man måler det man faktisk vil måle (Ringdal, 2013). Innenfor kvalitativ forskning knyttes dette til om hvorvidt de svarene man får er svar på de spørsmålene man forsøker å stille (Tjora, 2017). I denne sammenhengen kan det diskuteres hvorvidt informantene har det samme begrepsapparatet som meg. Når de forteller om egen indre og ytre motivasjon, samsvarer ikke dette nødvendigvis med hva som definerer de to begrepene ut fra selvbestemmelsesteorien. Dermed kan det tenkes at motivasjon ikke måles like nøyaktig som det kunne ha blitt, dersom informantene hadde lik kjennskap til selvbestemmelsesteorien som jeg som forsker.

Gyldighet kan forklares som at man ser om de tolkninger man har kommet frem til, er i gyldige i forhold til den virkeligheten som studeres. For å styrke gyldigheten i et forskningsprosjekt er det sentralt å gå gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2018). Silverman (2014) peker på at også gyldigheten kan styrkes ved å vektlegge teoretisk transparens. Dette innebærer at forskeren beskriver sitt teoretiske ståsted som representerer grunnlaget for de tolkningene som er gjort, og viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene den har kommet frem til. I denne oppgaven er det teoretiske grunnlaget med selvbestemmelsesteorien presentert i et eget teorikapittel, noe som er grunnlaget for de tolkningene som gjøres av datamaterialet. Kapittelet om koding og kategorisering viser til hvordan analyseringen av datamaterialet er gjennomført, og vil kunne underbygge oppgavens gyldighet, i likhet med oppgavens pålitelighet.

4.7.4 Overførbarhet

Overførbarhet knyttes til om den forståelsen som utvikles innenfor rammene av et forskningsprosjekt også kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2018). I et forskningsprosjekt er det forskeren som argumenterer for at en tolkning basert på en enkeltstående studie kan være relevant i en større sammenheng (Thagaard, 2013). Dette masterprosjektet er en kvalitativ studie, som er ulikt fra mesteparten av den tidligere forskningen som presenteres i oppgaven, da mye av forskningen har et kvantitativ design. Overførbarheten mellom gjeldende studie og tidligere forskning kan dermed tenkes å ikke være like sterk grunnet ulike metodiske design. Det er likevel tydelige likheter mellom funnene i denne studien og tidligere forskning. I drøftingen om denne studien er overførbar til

andre situasjoner, kan det gjøres en teoretisk generalisering som baserer seg på logiske resonnement. Studien kommer frem til sentrale trekk ved motivasjon hos kroppsøvingslærere som også finnes i andre studier, og det kan argumenteres for at denne forståelsen kan ha gyldighet i flere sammenhenger (Thagaard, 2013). I denne studien kan man tenke seg at funnene kan være overførbare til andre kroppsøvingslærere fordi de eksempelvis underviser på like skoletrinn, de tar utgangspunkt i den samme læreplanen og de er alle en del av et kollegium. Kroppsøvingslærere har mange like forutsetninger og et likt utgangspunkt i jobbhverdagen, samtidig som det vil være ulikheter fra skole til skole og fra lærer til lærer.

Om funnene i denne studien er overførbare til å gjelde for flere kroppsøvingslærere kan det likevel ikke gis et entydig svar på. Dette er fordi overførbarhet er en term som i liten grad benyttes innen kvalitativ forskning. Målet med kvalitativ forskning er ikke å generalisere funn til personer eller steder som er utenfor studien, da verdien ligger i det som er funnet i den spesifikke studien (Creswell & Creswell, 2018). Altså er det ikke nødvendigvis et mål i seg selv at denne studien skal generaliseres til å kunne gjelde andre kroppsøvingslærere, men heller ha et fokus på at funnene gjelder de seks informantene som deltar. På samme tid er det relevant å vise til at overførbarhet også kan knyttes til gjenkjennelse, som baserer seg på at personer med erfaring fra de fenomenene som studeres kan kjenne seg igjen i de tolkningene som formidles. Dette gjelder også en generell leser med kjennskap til det som forskes på i studien. Om tolkningene i denne oppgaven er gjenkjennelig vil være opp til den enkelte leser å avgjøre, enten om det er en kroppsøvingslærer, lærer i et annet fag eller en annen leser. Gjenkjennelsen innebærer at tolkninger i teksten gir en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer, samtidig som det overskrider dens forståelse (Thagaard, 2013).

4.8 Behandling av datamaterialet

4.8.1 Transkribering

Intervjuene i denne studien ble transkribert fortløpende etter hvert som intervjuene var gjennomført. Å overføre samtalen til en litterær stil gjøre det mulig å formidle meningen med intervjupersonens historie over til leserne. I litteraturen pekes det på at det ikke finnes noen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Da er det mer hensiktsmessig å stille spørsmålet om hva som er nyttig transkripsjon for den forskningen som skal gjøres. Strengt ordrette transkripsjoner er helt nødvendig for at en lingvistisk analyse skal kunne utføres

(Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble etter beste evne gjennomført i etterkant av intervjuene i denne studien. Som en del av anonymiseringen ble egennavn på personer, steder og skoler erstattet med *navn*, slik at transkripsjonene ikke kunne avsløre hvem informantene var. Ved jobbing med transkriberingen ble også informantene gitt ulike dekknavn, for å skille dem fra hverandre uten å bruke deres riktige navn.

4.8.2 Koding og kategorisering

Den vanligste formen for dataanalyse i dag er å kode og kategorisere intervjuuttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Første del av analyseringen innebærer å lese teksten med datamateriale flere ganger, for å bli fortrolig med innholdet og få en oppfatning av hvilke fenomener teksten kan gi en forståelse av (Thagaard, 2018). I denne studien ble samtlige intervju lest gjennom flere ganger både før og underveis i analyseringen av datamaterialet. Dette ga en bedre oversikt over hva som faktisk ble formidlet fra informantene, og gjorde det lettere å ikke skape forenklete oppfatninger av informantene og deres meninger. For å illustrere hvordan kategoriseringen og kodingen av datamaterialet er gjennomført er det laget en tabell (se vedlegg 3), som illustrerer hvordan datamaterialet er blitt behandlet. Denne prosessen har i flere omganger delvis blitt gjort for hånd og delvis på PC, og tabellen i vedlegg 3 er tilsvarende lik de ulike kategoriene og kodene ble koblet sammen med sitatene. Dette er sitater som er inkludert i analysen, samt sitater som ikke er det.

I denne oppgaven er den analytiske tilnærmingen en temaanalyse. Det innebærer at oppmerksomheten rettes mot temaer som er representert i prosjektet, og data om hvert tema fra samtlige informanter analyseres. Deretter sammenlignes data fra alle deltakerne slik at man kan utvikle en dypere forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2018). Temaene som er analysert går på inndelingen «teorien om grunnleggende psykologiske behov», «autonom motivasjon» og «kontrollert motivasjon». Som man ser av vedlegg 3 er det lite datamateriale under temaet «kontrollert motivasjon». Årsaken til dette er at informantene i liten grad uttrykte noe som kunne kobles opp mot dette. I en temaanalyse er det viktig å ha data fra samtlige informanter om det samme temaet, gjennom utfyllende beskrivelser. Dette gir grunnlag for å analysere de variasjonene som dataene representerer innenfor hvert tema (Thagaard, 2018). At samtlige av intervjuene fulgte samme intervjuguide anses som et godt grunnlag for å innfri på dette punktet. Kritikken som rettes mot temaanalyser innebærer at temaene vurderes løst fra den konteksten utsnittene av dataene opprinnelig ble presentert

i. For å utvikle et helhetlig perspektiv, er det viktig at vi knytter data fra hver enkelt enhet eller situasjon til den sammenhengen som utsnittet av dataene er en del av (Thagaard, 2018). Dette vil gjøres i selve analysen, da målet er å se alt datamaterialet i sammenheng og skape en helhetlig diskusjon.

For å kunne sammenligne hvert enkelt tema må dataene kodes og klassifiseres på en enhetlig måte. Temaanalysen ble videre bygget på kategorisering. For å dele inn i kategorier ble en deduktiv tilnærming tatt i bruk. Her betegnes kategoriene med begreper fra teori, som i denne oppgaven er selvbestemmelsesteorien. Begrepene bidrar til at man kan gjenkjenne mønstre i dataene og knytte perspektiver fra analysen av dataene til relevant teori (Thagaard, 2018). Tabellen i vedlegg 3 viser til begrepene «autonomi», «kompetanse», «tilhørighet», «identifisert og integrert regulering» og «innlemmet regulering». For lettere å få en oversikt over samtlige av disse kategoriene i hvert intervju, ble de fargekodet. Fargekodingen ble deretter brukt for å markere sitat, som gjorde det lettere å gjenkjenne og systematisere kategoriene.

Hver enkelt kategori, slik som kroppsøvlingslærernes opplevelse av autonomi på jobb, innebar ulike synspunkt som hver enkelt lærer beskrev. For å få oversikt over dette, ble det gjort ytterligere koding av datamaterialet. Her ble utsnitt betegnet med kodeord, basert på hva den enkelte informant fortalte. Ved hjelp av kodebetegnelser kan man finne igjen utsnitt av teksten som beskriver de temaer kodene gir uttrykk for, som da gir grunnlag for å foreta sammenligninger mellom enhetene i studien. Det er hensiktsmessig å velge betegnelser som man synes er best egnet til å fremheve meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018). Som tabellen i vedlegg 3 viser har flere av kategoriene overordnede koder, slik som at kompetanse har «kategorier av kompetanse» og «fasiliteter, utstyr og midler». Slike overordnede koder gir en ytterligere og mer oversiktlig inndeling av datamaterialet. Eksempler på videre koder er «frihet til å styre undervisningen selv» og «utfordring med elever som ikke liker faget». Kodene gikk på ulike vis igjen i intervjuene, uten at de var helt identiske. Eksempelvis ble et sitat kodet med «opplevelsen av fagets viktighet», mens et annet ble kodet med «tildeling av ressurser». Disse sitatene går på mye av det samme innholdet rettet mot administrasjon og rektors holdning og syn på kroppsøvlingsfaget, men kan likevel ikke kodes likt. For å få en god oversikt over hva hvert enkelt intervju bragte frem av informasjon, ble kategoriene og kodene altså satt sammen i flere tabeller som er tilnærmet lik tabellen i vedlegg 3. En annen

viktig del av analyseringen er å skrive kommentarer til de refleksjonene en har om meningsinnholdet i teksten. Disse kommentarene kan gi et viktig bidrag til det videre arbeidet med analysen (Thagaard, 2018). Dette ble også gjort underveis i analyseringen etter hvert som fornuftige sammenhenger og ideer kom til syne.

4.9 Etske betraktninger

Det er en rekke etiske retningslinjer som ligger til grunn for å planlegge et forskningsprosjekt. Disse retningslinjene fremhever prinsippet om respekt for menneskers privatliv, deres anonymitet og deres rett til å delta eller ikke delta i forskningsprosjektet (Marshall & Rossman, 2016). Ved dybdeintervju er utgangspunktet at de som deltar i studien har gitt sitt samtykke til å delta. I denne studien ble samtykket innhentet ved at informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv som de signerte. Dette informasjonsskrivet mottok de på e-post, og det signerte samtykket ble tatt bilde av og deretter returnert tilbake til meg. Retningslinjene for et slikt informert samtykke innebærer at deltakerne gis tilstrekkelig informasjon om prosjektet, og at de forsikres om muligheten for å trekke seg fra studien (Thagaard, 2018). I dette prosjektet ble deltakerne informert om dette både skriftlig og muntlig.

Når informantene stiller opp og gir sitt samtykke vil de likevel ikke være tilstrekkelig informert om studien, da det er begrenset hvor mye man som forsker kan informere om i forkant av intervjuet. Forskeren utvikler data fra intervjusituasjonen både på grunnlag av det informanten forteller og det inntrykket den får av hvordan intervjuet forløper. På bakgrunn av at det er begrenset hvor mye informasjon som gis i forkant av et intervju, er det helt sentralt at intervjuene utføres på en etisk ansvarlig måte. Det etiske ansvaret omfatter både intervjusituasjonen og hvordan data benyttes i analysen (Thagaard, 2018). I rollen som forsker i denne studien har jeg reflektert over at informantene ikke er helt klar over hvilken sammenheng deres erfaringer og oppfatninger ses i, og at deres oppfatninger og begrepsbruk om eksempelvis motivasjon er annerledes enn min. Det ble tatt et valg om å ikke gå ytterligere inn på dette i intervjuene da det muligens ville preget intervjusituasjonene, samt hva informantene sa og hvordan de delte egne erfaringer og tanker. Å behandle dataene på en etisk ansvarlig måte har dermed vært viktig i dette forskningsprosjektet. Som forsker er man ansvarlig for tolkingen av informantenes utsagn, og i denne sammenhengen har jeg vært mitt ansvar bevisst på å ikke vri eller vende på det informantene har delt. Dette har vært en til dels

krevende prosess, da det er nettopp tolkning av datamaterialet som fører frem til gode diskusjoner i oppgaven. Det er forsøkt å opprettholde en balanse mellom det å ha respekt for informantene, og å være kritisk og spørrende til det de har delt av erfaringer og tanker omkring egen motivasjon. Dette ses i lys av at forskeren må reflektere over hva en transkripsjon av informantens uttalelser kan føre til, og hvor dypt og kritisk intervjuet skal analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015).

Respekten for informantens privatliv er spesielt viktig i en intervjusituasjon, da det må vurderes hvor personlige og nærgående spørsmål som kan stilles. Dette er for å unngå at informanten ikke ledes til å fortelle noe den senere vil angre på, da det kan føre til problemer i ettertid. Dermed er det viktig at jeg som forsker er mitt ansvar bevisst, og klarer å vurdere hvor informantenes grense går og vurdere hvilke spørsmål som kan presenteres i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). I samtlige av intervjuene opplevde jeg at det å tolke situasjonen og den enkelte informant falt naturlig. Jeg oppfattet ikke at informantene uttrykte noe ubehag, eller at det ble trådd over en grense med tanke på nærgående og personlige spørsmål. Likevel var det tema som kan tolkes å være mer personlige enn andre, slik som tilhørighet til egne kollegaer og hvilken betydning disse relasjonene har for den enkelte informant. Her var det ulikt hvor mye informantene delte, spesielt med tanke på hvor stor betydning det hadde for dem. Det var naturlig å spørre ytterligere dersom informantene delte mer. Likevel anså jeg det som viktig å stille oppfølgingsspørsmål dersom informantene ikke ga særlig utfyllende svar, da det kan ha sammenheng med at de ikke oppfattet spørsmålet eller ikke var vant til selve intervjusituasjonen. Dersom informantene likevel ikke ønsket å dele flere erfaringer, spesielt på spørsmål som kan være av mer personlig art, oppfattet jeg dette som et tegn på å gå videre i intervjuet.

Et helt sentralt etisk prinsipp er at deltakelse i forskningsprosjektet ikke skal bidra til å skade deltakerne. I en intervjusituasjon er ikke dette nødvendigvis sannsynlig, men for å unngå uheldige konsekvenser er det viktig å vedlikeholde tilliten til informantene. Slike uheldige konsekvenser kan tenkes å være at informanten opplever et ubehag ved at det stilles for nærgående spørsmål, eller at den i ettertid opplever at den har delt for personlig informasjon. Som forsker er det viktig at jeg viser respekt for deltakerens integritet, og tar hensyn til dens motiver, selvrespekt og vurderinger. Prinsippet om at deltakeren ikke skal ta skade av å delta i

prosjektet bør være ledende for hvor nærgående forskeren er i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). Som forsker hadde jeg fokus på å skape en god relasjon til mine informanter og behandle dem med respekt, og helhetlig opplevde jeg relasjonen til og interaksjonen med informantene som god.

Informantene gir sitt samtykke til å svare på spørsmål, ikke til ulike tolkninger som forskeren kan gjøre av dens situasjon. Dette kan være at deltakeren sender et motstridende budskap gjennom tonefall og kroppsspråk, og det den faktisk forteller. Jeg som intervjuer har her ingen rett til å påpeke eventuelle motsetninger som deltakeren ikke selv er klar over (Fog, 2007, i Thagaard, 2018). Slike motsetninger har ikke gjort seg gjeldende i denne studien, og det er dermed ikke blitt en aktuell problemstilling. Likevel har det vært litt motstridene hvor sterk selvbestemt motivasjon hver enkelt informant har uttrykt å ha, sett opp mot tilfredsstillelse av deres egne grunnleggende psykologiske behov. En mulig forklaring i denne sammenhengen er at informantene ikke sitter med det samme begrepsapparatet som jeg gjør. Dermed regner jeg slike motsetninger for å være en sentral del av tolkningsprosessen i analysen.

Samlet sett har jeg etter beste evne forsøkt å opptre etisk riktig i møte med informantene og i behandlingen av datamaterialet de har gitt meg tilgang på. Dette har vært med en intensjon om å innhente interessante data, samtidig som informantene ikke opplever negative konsekvenser som en følge av det.

5.0 Analyse

Problemstillingen for denne oppgaven er «*hvordan opplever kroppsøvingslærere tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov og selvbestemt motivasjon?*». I dette kapitlet ses det på hvordan lærerne opplever at behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet tilfredsstilles, og hva som tolkes å være av betydning for at nettopp det skjer. Videre vil det under kapitlene for kompetanse og tilhørighet ses på hvordan lærerne uttrykker egen selvbestemt motivasjon i lys av teorien om organisk integrasjon, i tillegg til at det diskuteres i et eget kapittel om lærernes fokus på fagets formål. Data fra dybdeintervjuene diskuteres ved at sitater trekkes frem og ses i lys av selvbestemmelsesteorien og tidligere forskning.

5.1 Kroppsøvingslærernes opplevelse av egen autonomi

For å få et innblikk i hvordan kroppsøvingslærerne opplevde egen autonomi, ble det sett på hvordan de opplevde frihet i jobbsammenheng og hvorvidt de mente at det de gjorde på jobb samsvarte med det de ønsket å gjøre på jobb. Samtlige av kroppsøvingslærerne uttrykte at de opplevde stor grad av frihet, og at det var læreplanen og kompetansemålene i faget som kunne oppleves å være en naturlig begrensning for egen frihet i timene. I læreplanen for kroppsøving på ungdomstrinnet er det få spesifikke aktiviteter som er prioritert, men svømming, dans, friluftsliv og overnatting utendørs trekkes spesifikt frem (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette ble altså ikke sett på som store begrensninger av lærerne. Å forholde seg til hva som planlegges i fagseksjonen kunne også være en naturlig begrensning, da lærerne er en del av et kollegium som i fellesskap utarbeider periodeplaner der det legges en plan for hva som skal gjennomføres. Petter trakk i denne sammenhengen frem at autonomien er sterk i selve undervisningstimene:

Nei, altså, jeg opplever at jeg har ganske stor selvbestemmelse kan du si, i forhold til hva jeg gjør. Men det er klart at når vi har de møtene i seksjonene og skal sette noen grovrammer da, eh, så, så ja, må du holde deg litt til det. Men selvfølgelig på selve gjennomføringen så har vi jo selvfølgelig opp til oss selv hvordan vi gjør det. Så vi har ganske sterk autonomi da, det har vi. (Petter)

Dette ses på som et godt eksempel på at kroppsøvingslæreren opplever at en selv er kilde til egne handlinger, som er en sentral del av behovet for autonomi. Det Petter omtaler som selve gjennomføringen av kroppsøvingstimene kan ses å være de handlingene som er et uttrykk for lærerens egen identitet (Deci & Ryan, 2002). Her har han selv muligheten til å velge innholdet for timen og hvordan kompetansemålene skal nås gjennom ulike aktiviteter. Å ha en læreplan, kompetansemål og en fagseksjon å forholde seg til anses som naturlig, som også ble påpekt av lærerne selv. Det ble også trukket frem at lærerne opplever stor grad av autonomi sett opp mot skolens ledelse:

Jeg bestemmer stort sett selv. Så de er veldig positiv her, så om jeg plutselig drar en halvdag på skøyter eller sånn, eller sånn tar av en annen time eller annet fag, så ordner det seg alltid. (...) Nei, de har jo egentlig ikke så mye med det jeg gjør da. Så jeg tenker at, nei, de gir jo oss frihet da, lar oss holde på selv og stoler på at vi gjør det vi skal gjøre. (Bjørg)

Bjørg viser til det som tolkes som tillit mellom henne og ledelsen, i tillegg til en velvilligheten fra ledelsen sin side om å få timeplan og ønsket undervisningsopplegg til å gå opp. En positiv ledelse tolkes som å være en bidragsyter til at kroppsøvingslærere i enda større grad opplever autonomi, og at de er kilden til egne handlinger (Deci & Ryan, 2002). Friheten til å ta av andre undervisningstimer og muligheten til å rokkere om på planene tolkes som å skape rom for kreativitet og variasjon. Det ble også trukket frem at kompetansemålene i kroppsøving er såpass vide, noe som gjør at det er et mangfold av aktiviteter å velge i og planlegge undervisning ut fra:

Det er jo kanskje det faget der man opplever mest frihet til å velge aktiviteter som elevene liker, og tilpasse. Selv om vi har kompetansemål så er jo de veldig sånn åpen, så det går an å nå de på mange forskjellige vis da. (...) Men det hadde vært gøy å dra på for eksempel på skistadion en dag, men det går jo ikke, for vi har jo ikke penger til buss, og det er for langt å gå og ... Så det setter jo begrensninger. (Ida)

Ida viser i første del av sitatet til en stor grad av frihet til å selv bestemme innhold i egne timer. I likhet med Petter sin uttalelse, tolkes dette som at lærerne opplever læreplanen i faget som såpass romslig at den skaper autonomi og frihet inn mot hva lærerne velger å gjøre av aktiviteter. Det er en stor frihet at den enkelte lærer selv kan tolke læreplanen i faget. Denne friheten kan ses i lys av tidligere forskning som viser at lærerne opplever begrenset frihet til å påvirke fagets læreplan, og et opplevd press fra administrasjon eller kollegaer om å dekke en viss læreplan bestemt av skolens administrasjon (Pelletier et.al., 2002). Kroppsøvlingslærerne i denne studien viser riktignok ikke til at de kan påvirke læreplanen, men de viser til at de selv har mye autonomi når de skal velge hvordan de dekker læreplanen i faget og hvilke aktiviteter de velger å benytte. Siste del av sitatet til Ida viser derimot til at autonomien virker å svekkes, da hun eksempelvis ikke kan ta med klassen for å gå på ski. Autonomi innebærer at læreren nettopp er kilden til egne handlinger (Deci & Ryan, 2002), som her begrenses av skolens midler. Også Jakob viser til hvordan dette påvirker hva som er mulig å gjennomføre:

Det jeg kunne tenkt meg er å få til å gjøre mer av er å få midler sånn at jeg kunne tatt med elever ut på andre plasser for å gi dem andre opplevelser. Eh, for eksempel har jeg en klasse nå som har spurt veldig om mye om å kunne dra en tur og stå alpint. En dag med det. Og det vet jeg at det har jeg ikke mulighet til, for vi får ikke noen midler til det. (Jakob)

Skolens midler og ressurser virker her å være begrensende for det Jakob selv ønsker å gi elevene gjennom faget. Undervisningen tolkes ikke som å bli dårligere av at de ikke får gjennomført slike opplegg, men manglende midler gjør at Jakob ikke får gitt elevene den variasjonen og de opplevelsene han ønsker. Dette virker å svekke hans egen autonomi, da han ikke kan ta egne valg og ha regien på egen undervisning (Carson & Chase, 2009).

Kroppsøvlingslærere blir mer tilfreds og motivert nettopp av følelsen av å kontrollere egen klasseromspraksis (Whipp & Salin, 2018), noe som tolkes å være tilfellet også i denne studien. Jakob sin motivasjon virker likevel å være sterkt autonom, da både kompetanse og tilhørighet tolkes å være tilfredsstilt i hans tilfelle. Han beskriver seg selv som sterkt indre motivert, i tillegg til at han beskriver flere iboende årsaker til at han underviser i kroppsøving. Hvilken betydning skolens midler kan ha for lærerne blir sett nærmere på under kapittelet om kompetanse og delkapitlene om utstyr, fasiliteter og midler. Samlet sett viser denne delen av

analysen at lærerne i stor grad opplever behovet for autonomi som tilfredsstillt. Av betydning er tillit fra ledelsen til å gjennomføre tenkt undervisningsopplegg som igjen gir lærerne frihet, samt vide kompetansemål. Skolens midler og ressurser kan på den andre siden begrense mulighetene for opplevd autonomi.

5.2 Kroppsøvingslærernes opplevelse av egen kompetanse

Opplevd kompetanse hos kroppsøvingslærerne i denne studien rettes mot følelsen av å være kompetent og å mestre jobben de gjør. Informantene i studien viste her til flere ulike former for kompetanse, som et uttrykk for hvordan de selv vurderer dette. Kapittelet ser på hva som oppleves å være av betydning for kompetanse og lærernes selvbestemte motivasjon, samt hva som virker å utfordre tilfredsstillelsen av behovet.

5.2.1 Erfaring fra ulike aktiviteter, yrkeserfaring og kompetanseheving

Kroppsøvingslærerne uttrykte at de selv opplevde å være trygge i rollen og at de hadde en god base med kompetanse. På ulike måter viste de til en opplevelse av å ha god nok kompetanse til å gi god undervisning til elevene. For å vurdere egen kompetanse ble egen erfaring ofte trukket frem. Sitatene nedenfor illustrerer blant annet dette:

Jeg har både en erfaringskompetanse, sånn erfaringsbakgrunn, med det å være i aktivitet, og har vært innom mange forskjellige idretter. (...) Svømmeundervisninga for eksempel, det har vært, det er vel et av de kompetansefeltene jeg føler meg minst, ikke trygg på, men føler at jeg har minst kompetanse på. Så der kunne jeg kanskje tenkt meg en kompetanseheving da. (Mikael)

Jeg føler jo at jeg har mye kompetanse innen mye forskjellig (...) Selv om jeg absolutt skulle kunnet mye mer om aktiviteter og kunne hatt kurs så man kunne fått ideer om hvordan gjøre gymtimene annerledes. Det er veldig lite sånn kurs for utvikling av kroppsøvingsfaget, egentlig, det kunne jeg tenkt meg mer av. (...) Man kunne kanskje også fått vært med i gymtimen til noen andre kollegaer fordi vi driver så mye forskjellig når vi driver på ulike trinn. Man kunne hatt mer samarbeid der for å utvikle

seg selv i forhold til det å ha gode aktiviteter for elevene da. (...) Det kunne ha gjort min motivasjon større, det er igjen det påfyllet da. Aktivitetsbanken. (Randi)

Mikael trekker i likhet med flere av de andre kroppsøvlingslærerne frem egen erfaringsbakgrunn fra ulike aktiviteter og idretter, som en viktig del av hvor kompetente kroppsøvlingslærerne opplever at de er. Samtlige, bortsett fra Petter, trakk frem at de har drevet med forskjellige former for fysisk aktivitet og vært aktive utøvere i ulike idretter. Randi peker også på at hun har kompetanse innen mye, som tidligere i intervjuet ble presisert som ulike idretter. Altså virker erfaring fra ulike aktiviteter å være viktig for hvordan lærerne ser på egen kompetanse i yrket. Disse sitatene virker å være gode uttrykk for det Deci & Ryan (2002) omtaler som en opplevd følelse av selvtillit i ulike oppgaver.

Randi, som er den informanten med flest år i yrket, trekker i tillegg frem erfaring i selve yrket som en viktig del av egen kompetanse: *«Også har jeg mye erfaring. Så jeg vet på en måte hvordan jeg skal legge opp ting og hva som fungerer og ikke fungerer»*. Dette fremstår som nok en viktig del av eget syn på den kompetansen hun innehar. Samlet sett fremstår dermed tilegnede kunnskaper fra yrket og andre aktiviteter å være sentralt for hvordan lærerne opplever at behovet for kompetanse tilfredsstilles. På samme tid viser både Randi og Mikael til at de ønsker seg mer utvikling i form av kurs og kompetanseheving, noe som kan gi bredere og bedre kompetanse som kroppsøvlingslærer. Dette ses i lys av studien til Carson & Chase (2009), som viser til at deltakelse på kroppsøvlingskonferanser er en faktor som kan bidra til å tilfredsstille de grunnleggende psykologiske behovene, da konferanser kan skape nye læreplanideer som videre kan bidra til flere valgmuligheter og kontroll over undervisningstimenes innhold. En faglig utvikling kan da fremme selvbestemt motivasjon hos kroppsøvlingslærerne (Carson & Chase, 2009). Dette er også noe Petter mener kan være en faktor som er av betydning for hvordan han opplever egen motivasjon:

Der har vi kanskje noe, noe som kunne økt min motivasjon. Og det er jo det her med å få litt mer input. I forhold til det her å kanskje få bli med på kurs, klatrekurs, dansekurs. (...) Kurs i orientering ikke sant, hvordan gjennomføre det. Uansett hvor god du er eller hvor lenge du har holdt på som kroppsøvlingslærer så tror jeg alltid du har behov for å på en måte få et eller annet kurs i noe, som kan gi deg litt sånn glød og motivasjon, og det er det alt for lite av. (Petter)

Både Randi og Petter etterspør tilgangen på kurs og inspirasjon til å utvikle seg innen sitt fagfelt. I tillegg trekker Randi frem det å være med i kollegaers timer, noe som gir påfyll til egen aktivitetsbank. Begge mener et slikt påfyll har en direkte påvirkning på egen motivasjon for å undervise. Dette er de to kroppsøvlingslærerne i studien som har vært lengst i yrket, da de har jobbet som kroppsøvlingslærere i 18 og 35 år. At det er de to som etterspør dette kan forklares med at faglige innspill kan tenkes å være relevant for å opprettholde egen iver og motivasjon i faget gjennom mange år. Likevel virker ikke antall år i yrket å ha en tydelig sammenheng med ønsket om faglige innspill, da informanten Bjørg med sine 20 år som kroppsøvlingslærer ikke uttrykker behov for kurs som kan øke egen motivasjon. Petter, som har vært i yrket i kortere tid, uttrykker et sterkere behov for dette enn Randi. Mikael som har vært i yrket i åtte år etterspør også en kompetanseheving. Dette kan tolkes som at kroppsøvlingslærerne uavhengig av antall år i yrket ser på faglig utvikling som nyttig og viktig i sin jobb som lærer. Sitatene tyder på at kroppsøvlingslærerne opplever å ha god kompetanse i yrket men at en ytterligere kompetanseheving kan gjøre dem bedre rustet, bidra til flere ideer og innvirke positivt på egen motivasjon.

5.2.2 Formell kompetanse

I tillegg til en kompetanseheving i form av kurs og ulike innspill viser informantene til sin egen formelle kompetanse. Mikael peker på at opplevelsen av egen kompetanse styrkes av den utdanningen han har: «Også føler jeg meg i alle fall trygg på at den fagdidaktikken som jeg har er, eh ... Dem kompetansen jeg har fra fagdidaktikken er god». Ida på sin side har ikke formell utdanning innen kroppsøving, og uttrykker her hvilken betydning det oppleves å ha:

Men det er jo klart det, at utdanning det påvirker jo motivasjonen, det vil jeg nå tro. At, altså ... Det er jo områder i kroppsøvinga der jeg ikke føler jeg har spesielt god kompetanse da, for eksempel på svømming, når jeg ikke har utdanning i det. Og det tror jeg jo påvirker motivasjonen min. Utdanning tror jeg er ... En faktor for motivasjon. (...) Men jeg føler at jeg har en del erfaring, jeg har jo sånn trener 1 og trener 2 og grunnkurs trener liksom, så jeg føler jo jeg har en viss kompetanse til å liksom legge til rette for bevegelsesglede. (Ida)

Sitatet viser hvordan den formelle kompetansen kan ha betydning for Ida sin opplevelse av egen samlet kompetanse. Dette kom også frem hos Jakob, som er den eneste med påbegynt videreutdanning i kroppsøving. Han pekte på at egen kompetanse økte totalt sett når han tok videreutdanningen. Ida sitt eksempel med å ha kompetanse innen svømming tolkes som at et kurs eller utdanning ville gitt henne mer trygghet og erfaring, noe som gjør at hun selv opplever mestring og kompetanse på flere områder. Kompetanse leder læreren til å oppsøke optimale utfordringer (Deci & Ryan, 2002), og dersom dette behovet ikke er tilfredsstilt kan det tenkes at eksempelvis svømmeundervisning oppleves som mer utfordrende å gjennomføre, som igjen vil påvirke elevenes undervisning. Ida trekker frem andre formelle kurs som virker å bygge opp under egen rolle som kroppsøvingslærer og det å tilrettelegge for aktivitet. Det tolkes slik at hun ikke opplever å ha behovet for kompetanse helt tilfredsstilt, selv om hun gjennom hele intervjuet viser til det hun beskriver som en sterk selvbestemt motivasjon for å jobbe som kroppsøvingslærer og tilrettelegge for bevegelsesglede. Dette avviker fra tidligere forskning, som viser at det er en sterk korrelasjon mellom tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene og kroppsøvingslæreres selvbestemte (Carson & Chase, 2009), og autonome motivasjon (Abós et.al., 2018). Her kan det tyde på at ikke nødvendigvis alle behovene hos Ida er tilfredsstilt. Dermed kan det tolkes slik at hun er mer autonomt motivert sett i lys av identifisert eller integrert regulering (Deci & Ryan, 2000). Det er også i denne sammenhengen viktig å ta i betraktning at Ida og de øvrige informantene ikke nødvendigvis har et likt begrepsapparat som jeg som forsker. Det kan tenkes at når de eksempelvis benytter begrepet indre motivasjon, stemmer det i større grad overens med det som kjennetegner en autonom motivasjon i form av identifisert eller integrert regulering.

5.2.3 utfordringer som kroppsøvingslærer

Hvordan kroppsøvingslærerne opplever og takler vanskelige utfordringer er også tematisert i studien. Å mestre ulike utfordringer kan fungere som en opplevd følelse av selvtillit, noe som er sentralt ved behovet for kompetanse (Deci & Ryan, 2002). Her ble det trukket frem utfordringer som både var knyttet opp til undervisningskompetanse og til elevene selv, som sitatene nedenfor viser:

Hvis jeg skal gjennomføre svømming eller dans eller, det jeg ikke driver med hver dag da, så må jeg jo forberede meg mye mer, lese meg opp og se videoer og ... Og jeg tror jo forberedelse da, er en nøkkel til at man føler at man mestrer også da. At man har tenkt gjennom og forberedt seg på den utfordringen da. (Ida)

Den vanskeligste utfordringen eller den største utfordringen som lærer i kroppsøving er vel å klare å motivere de elevene som i utgangspunktet ikke er glad i faget. Sånn som jeg ser det. Ehm ... Og, jeg, der er jo dialog veldig viktig. Jeg føler jeg har god dialog med elevene. (...) Så akkurat det å tilpasse nok for hver enkelt i klassen, og kanskje spesielt for de som ikke er motivert i faget, det synes jeg er vanskelig. (Jakob)

Ida viser til aktiviteter hun må bruke tid på og forberede seg på som en utfordring med yrket. Det kan tenkes å henge sammen med at hun ikke har utdanning i faget, og at hun i større grad må oppsøke kunnskap i temaene hun skal undervise i. Slike forberedelser kan tenkes å være naturlig å gjøre uansett utdanningsnivå. Samtidig kan det tolkes som at Ida sitt fokus på nettopp undervisningskompetanse fremfor å eksempelvis motivere elevene, tyder på at hun er mer bevisst på egen kompetanse og at hennes undervisning ikke skal oppleves som mangelfull. Som nevnt leder behovet for kompetanse læreren til å oppsøke utfordringer som er optimale sett opp mot dens egen kapasitet, og til å kontinuerlig forsøke å opprettholde og forbedre disse ferdighetene gjennom ulike aktiviteter (Deci & Ryan, 2002). I lys av dette virker Ida å selv ta ansvar for å utvikle egen kompetanse, slik at de utfordringene hun møter i undervisningssammenheng oppleves som optimale.

Jakob, og flere av de andre kroppsøvingslærerne, trekker på sin side frem at elever som ikke ønsker å delta i kroppsøvingsundervisningen er den største utfordringen i yrket. Hvordan tilretteleggingen for og motiveringen av disse elevene lykkes tolkes å være et uttrykk for kompetanse i lærerrollen. Jakob uttrykker at han har god dialog med elevene, noe som han virker å sette som en forutsetning for å oppnå ønsket resultat. Relasjonene kroppsøvingslæreren har med elevene kan være et uttrykk for kompetanse, da det referer til den følelsen læreren har av å være effektiv i egne interaksjoner med det sosiale miljøet den er en del av. Det kan også være et uttrykk for egne evner (Deci & Ryan, 2002). Kontrasten mellom Jakob og Ida sine syn på hva som er utfordrende i faget, viser at kroppsøvingslærere har ulike fokus på hva som oppleves som utfordrende og hva som utfordrer lærernes opplevelse av mestring og kompetanse. På den ene siden er det elevene og relasjonene til elevene som utfordrer, og på den andre siden er det undervisningskompetanse og kunnskap innen spesifikke aktiviteter. Jakob trekker også frem at elevene har en positiv innvirkning på hvordan han opplever egen motivasjon:

Det at elever går ut av timen og er svett i panna med et smil om munnen, det er jo en kjempeopplevelse for en lærer. Og kanskje spesielt hvis du har hatt ei økt som du vet er tung for mange elever. Også ser du likevel at de synes det er artig, likevel om det kan være fysisk ganske krevende. Så er jo det inspirasjon da. Til å kunne fortsette å drive med faget. (...) Hvis det er noen som ikke er glad i faget, men du ser at de har hatt en bra time. Der de har vært i mye fysisk aktivitet, noen som kanskje ikke er det ellers. Så gir det veldig mye motivasjon. Det vil jeg si gir mer motivasjon enn de elevene som er veldig glad i faget og uansett hva du holder på med er ganske fysisk aktiv da. (Jakob)

Her beskriver Jakob at han opplever det som inspirerende når elever viser glede ved å være fysisk aktiv i kroppsøving, selv om det oppleves som fysisk krevende, og at dette kan bidra til å fortsette i yrket som kroppsøvingslærer. I tillegg skaper det mer motivasjon når elever som ikke er glad i faget har vært fysisk aktiv enn når andre elever som er fysisk aktiv uansett, er aktiv. Jakob uttrykker også i intervjuet at han ofte har et ekstra fokus på å tilrettelegge for de som ikke er så glad i kroppsøving, og ser på det som sin oppgave at de opplever mestring. Når Jakob ser at også disse elevene deltar og har gode undervisningstimer, kan det kobles opp mot

at han opplever en styrket følelse av kompetanse og mestring. Dette begrunnes med at å se elever som ikke liker faget delta i timene, kan gi en følelse av å beherske å motivere elever og lage undervisningsopplegg som er vellykket og får med hele elevgruppa. Dette kan da være et uttrykk for egne evner som kroppsøvingslærer (Deci & Ryan, 2002).

5.2.4 Fasiliteter, utstyr og midler i kroppsøvingsfaget

Med utgangspunkt i tidligere forskning er det interessant å se nærmere på kroppsøvingslærernes opplevelse av tilgangen på ressurser i faget, slik som utstyr og fasiliteter. Som analysen viste tidligere, har dette betydning for lærernes opplevelse av autonomi. Det har også en viktig kobling til opplevelsen av kompetanse, slik som Carson & Chase (2009) peker på. Flere av kroppsøvingslærerne uttrykker at de i stor grad er fornøyde med ressurser innad i faget, spesielt når det kommer til fasiliteter, anlegg og tilgangen på å bruke nærområdet inn i undervisningen. På samme tid har lærerne en sammensatt oppfatning. Følgende sitater viser noen av motsetningene blant lærerne når det kommer til opplevelsene omkring dette:

Altså utstyret begrenser jo hva du kan gjøre, og nå er jo vi ganske heldig vertfall når det gjelder hallflater og ... Fasiliteter ellers (...) Fasilitetene er veldig bra. (...) Fasilitetene gjør at det er enkelt å planlegge og gjøre mye forskjellige ting. Og det øker jo motivasjonen. Det gjør at det er veldig enkelt å gjennomføre ting som en har lyst til å teste ut, og det motiverer deg jo til å kunne ha mer variasjon i timene da. (Jakob)

Seksjonslederne opplever ofte at det er tomt for penger, og viljen til å prioritere kroppsøvingsfaget, har vært litt svak da, vil jeg si. Så derfor så vil jeg si at det er en klar sammenheng mellom det å ha tilgang på alt det materielle du trenger og å være motivert. For hvis du til stadighet må gå på akkord med opplegget ditt fordi du mangler utstyr, så, så vil det være sånn at du må kanskje ta noen kreative valg. Du får ikke til å gjennomføre ting. (...) Summa summarum tror jeg det er litt den holdningen der, som jeg tror veldig mange kroppsøvingslærere deler med meg, og det er at det er ikke et fag som blir prioritert når det kjøpes inn ting! Og det har en sterk konsekvens, vil jeg si, for motivasjonen vi har som lærere. (Petter)

Jakob mener at de gode fasilitetene øker egen motivasjon, da det gir mulighet for variasjon, å prøve ulike aktiviteter og at planleggingen blir enklere. Petter på sin side har en opplevelse av at det som er tilgjengelig av utstyr er sterkt begrensende med tanke på hva som kan gjennomføres av undervisningsopplegg. Han uttrykker at måten faget prioriteres på med tanke på innkjøp av utstyr, er av betydning for hans motivasjon for å undervise. Dette viser også tidligere forskning, da kroppsøvingslærere med god tilgang på utstyr i høyere grad tilfredsstillende behovet for kompetanse, da tilgjengelige ressurser kan bedre følelsen av å være kompetent og ha kontroll i undervisningen (Carson & Chase, 2009). Påvirkningen som Petter viser til, hvor mangelen på utstyr har en direkte påvirkning på lærernes motivasjon, tar analysen over på teorien om organisk integrasjon.

5.2.5 Identifisert og integrert regulering uttrykt gjennom tilgang på utstyr, fasiliteter og midler
Tidligere forskning viser at kroppsøvingslæreres selvbestemte motivasjon korrelerer positivt og sterkt med at behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet tilfredsstilles (Carson & Chase, 2009). Med utgangspunkt i Petter sine uttalelser er det interessant å se nærmere på dette. Petter er den ene av informantene som tydelig uttrykker at egen motivasjon for å undervise i kroppsøving har minket med årene. Dette kobler han opp mot en opplevd nedprioritering av faget:

Den har egentlig tapt seg litt den indre motivasjonen. (...) I mitt tilfelle skyldes det kanskje det at faget er litt nedprioritert, føler litt det, og du er litt lei av å gå å ikke finne utstyr du egentlig trenger. (...) Det har nok spilt en liten rolle til meg i forhold til at den indre motivasjonen, den har ikke stupt da, men de har kanskje gått litt sånn jevnt nedover da. Eh, det har påvirket. Også kanskje litt sånn ... Litt faglei. (Petter)

Faget er ikke noe sånn personlig viktig for meg sånn sett. Og det skal jo sies at jeg har vært en av de som ved noen år har sagt at jeg tar gjerne et sånn karens år, et kroppsøvingsfritt år da. Så for min del er det ikke så veldig viktig, men det er klart, jeg har kompetanse i det, og det er i fagkretsen min og alt det der, og det er en kabal som skal legges, sånn at jeg eh, som regel får jeg kroppsøving tildelt. (...) Jeg tenker jo at det, i kroppsøvingsfaget er jo dette med fysisk aktivitet ... Veldig viktig. Det er klart det

at, det her med at elevene er inaktive, lever ganske rolige liv og det blir roligere og roligere. Så tenker jeg at da er kroppsøvingsfaget et fag som en motvekt til kallet det det kroppslige forfallet. (Petter)

Petter beskriver selv at den indre motivasjonen har gått nedover gjennom de årene han har jobbet som kroppsøvingslærer, han er lei av faget, han opplever faget som nedprioritert og han har flere ganger ønsket å ikke ha det i sin timeplan. Disse beskrivelsene ses i lys av at administrasjonen på skolen kan ha en indirekte innvirkning på kroppsøvingslæreres intensjoner om å forlate yrket, da eksempelvis minimalt med ressurser og manglende anerkjennelse kobles opp mot skolens administrasjon (Mäkelä et.al., 2014). Petter forteller at faget ikke er betydningsfullt for han selv, noe som tolkes å være et uttrykk for manglende identifisert og integrert regulering, altså autonom motivasjon. Integrert regulering innebærer at læreren utfører handlinger som er tillagt en verdi som samsvarer med egne grunnleggende psykologiske behov, og ved identifisert regulering gjør læreren handlinger fordi de er av større personlig verdi og viktighet for en selv (Ryan & Deci, 2017). Dermed virker ikke Petter å ha en sterk selvbestemt motivasjon, som jo stemmer overens med det han selv beskriver som en dalende indre motivasjon. Selv om han uttrykker å ha både behovet for autonomi og tilhørighet dekt, tolkes sitatene slik at hans behov for kompetanse ikke tilfredsstilles fullt ut. Her virker Petter å vise til en sammenheng mellom å ikke ha behovet for kompetanse tilfredsstillt, og å ha en selvbestemt motivasjon som oppleves å ha blitt svakere.

Petter uttrykker også at han ser viktigheten av faget, og at det kan være en motvekt til et inaktivt liv hos elevene. Dette tolkes som noe Petter vet er riktig å ha fokus på, og som er et av formålene med kroppsøvingsfaget. Han vet hvorfor det er viktig å gjennomføre, men det er ikke viktig for han selv. Dette kan da ses opp mot innlemmet regulering, som er en kontrollert form for motivasjon. Her får læreren i større grad en følelse av at det er noe den bør eller må gjøre, som er en form for kontroll den pålegger seg selv (Ryan & Deci, 2017). Petter virker å undervise i kroppsøving fordi han pålegger seg selv en oppgave, han vet det er viktig sett i et samfunns- og helseperspektiv og at det er et nyttig fag for elevene. I tillegg vet han at skolen har en kabal som skal legges, og han virker å se på det å undervise i kroppsøving som en del av å dra lasset for å få ting til å gå opp. Likevel er det ikke av personlig verdi for han. Disse funnene tolkes som at motivasjonen hos en kroppsøvingslærer består av mange nyanser, og at

motivasjonen ikke kan plasseres kun en plass på selvbestemmelses kontinuumet. Petter sin motivasjon kan tolkes som å være svak autonom, med innslag av kontrollert motivasjon. Også Mikael påpeker hvilken betydning tilgangen på utstyr har for egen motivasjon og undervisningsmuligheter:

Det påvirker jo motivasjonen min at utstyrslageret som er tilgjengelig for barne- og ungdomsskolen her, er såpass dårlig da. (...) Det er vanskelig å få til god undervisning når man har lite eller dårlig utstyr. Slik som nå har vi 69 elever, og eh ... Vi har syv velfungerende volleyballer. Læreplanen legger jo opp til at vi skal holde på med mye annet enn ballaktivitet naturligvis, men vi kan ikke ha fokus på volleyball for eksempel da. (Mikael)

De begrensede mulighetene til å velge hvilke aktiviteter som skal gjennomføres tolkes å ha betydning for hvordan Mikael får brukt egen kompetanse i faget, og i hvilken grad han opplever å skape god undervisning. Dette ses opp mot muligheten til å uttrykke og vise egne evner, noe som er sentralt ved behovet for kompetanse (Deci & Ryan, 2002). Han peker på at det er vanskeligere å få til god undervisning når det er dårlig eller lite utstyr tilgjengelig. I tillegg kan det tolkes slik at autonomien svekkes, sett i sammenheng med i hvilken grad kroppsøvlingslærere opplever å ta egne valg. Godt utstyr kan styrke opplevelsen av å ta egne valg, som deretter kan gi en følelse av effektiv og hensiktsmessig undervisning som de har regien på selv (Carson & Chase, 2009). Autonomi innebærer nettopp dette, da læreren opplever at en selv er kilden til egne handlinger (Deci & Ryan, 2002). Utsagnene kan støttes opp mot at det er et gap mellom læreplanintensjoner og det utstyret som er tilgjengelig for bruk i kroppsøvlingsundervisningen (Kougioumtzis et.al., 2011). Samlet sett viser kapittelet om kompetanse at kroppsøvlingslærerne får tilfredsstilt behovet for kompetanse gjennom ulike former for erfaring, kompetanseheving og utdanning. Det som virker å begrense tilfredsstillelsen er utfordringer knyttet til elever og undervisningsopplegg, samt tilgangen på utstyr og midler.

5.3 Kroppsøvingslærernes opplevelse av egen tilhørighet

Opplevd tilhørighet hos kroppsøvingslærerne i denne studien rettes mot samhold og tilhørighet blant kollegiet i og utenfor jobb. Kroppsøvingslærerne viser til hvordan relasjoner til kollegaer, ledelse, rektor og elever oppleves å ha betydning for tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet og deres selvbestemte motivasjon.

5.3.1 Kroppsøvingslærernes relasjon til kollegaer

Kroppsøvingslærerne virker i stor grad å oppleve tilhørighet til arbeidsplassen sin, og viser til et godt samhold blant dem de arbeider sammen med i kollegiet. Det trekkes frem at det er rom for å være seg selv, og flere av kroppsøvingslærerne viser til et miljø med humor og godt samarbeid. Flere trekker frem at opplevelsen av tilhørighet er viktig for å trives på jobb, slik Randi gjør her:

Ja, tilhørighet er veldig viktig for meg da. Det har veldig mye å si i forhold til trivsel. Jeg har mange jeg kan spille på på jobb. Veldig mange gode kolleger. (...) Jeg føler det med å ha et godt samarbeid er alfa omega for å få en klasse til å fungere. Man må dra lasset sammen. (...) Vi har stått i mange stormer sammen, for det har vært perioder med mye krevende elevtyper. Og da er det kjempeviktig at man står sammen og føler man får støtte. (Randi)

Det Randi beskriver her virker å være et uttrykk for den psykologiske følelsen av å være sammen med andre i et trygt fellesskap, som er en sentral del av behovet for tilhørighet. Det samholdet hun opplever, hvor hun søker støtte og står sammen med kollegaene, virker å være et tydelig uttrykk for at hun knytter seg til andre mennesker og er integrert og akseptert av kollegaene (Deci & Ryan, 2002). Behovet for tilhørighet tolkes å handle om trivsel og tilhørighet med kollegaer, hvordan man mestrer å samarbeide innad i kollegiet og det å stå sammen og hjelpe hverandre. Et godt kollegialt samarbeid uttrykkes også gjennom engasjement og delingskultur innad i egen fagkrets, noe som kan ha en betydning for lærernes motivasjon:

Jeg synes vi har en veldig god sånn delingskultur. Hvis noen har noe de gjør i sine timer og sånn, så er vi flinke til å dele med de andre. Som øker motivasjonen og, for da får du kanskje prøvd litt ting i undervisningssammenheng som du kanskje ikke ville gjort ellers. Og det synes jeg funker. (...) For det kan være vanskelig som lærer å ... Gå utenfor komfortsonen og gjøre ting som man ikke er vant med og ikke er trygg på. Sånn at man ikke får det ekstra pushet da, som man får gjennom at du kanskje får litt ferdige opplegg og sånn. (Jakob)

Det å lage opplegg sammen og dra lasset sammen, når man står litt fast og kanskje utnytte hverandres styrker. Jeg er jo veldig glad i dans og sånn, men så har jeg noen mannlige kollegaer som ikke synes det er så kult, så da kan vi noen ganger bytte klasser og sånne ting. (Randi)

Sitatene til Randi og Jakob kan tydelig ses opp mot tilhørighet, da lærerne jobber sammen som et team, de deler opplegg med hverandre og drar lasset i samme retning. Dette tolkes å være et uttrykk for at kroppsøvingslærerne kjenner på en tilhørighet til hverandre og til det kollegiet de er en del av (Deci & Ryan, 2002). Å bygge slike relasjoner kan gi kroppsøvingslærerne en sterkere følelse av å være av betydning i jobben (Andrew et.al., 2018). Delingskulturen, samarbeidet og det å utnytte hverandres styrker trekkes frem som en direkte motivasjonsfaktor for lærerne. Det letter arbeidet med å lage nye undervisningsopplegg, prøve nye aktiviteter, gå utenfor komfortsonen og få frem nye ideer. Dette kan ses i sammenheng med hvordan kroppsøvingslærerne opplever egen kompetanse, og muligheten de har til å uttrykke og vise egne evner i faget. Å arbeide godt sammen med kollegaer, å dele ideer og å prøve nye ting kan tenkes å lede lærerne til å kontinuerlig opprettholde og forbedre egne ferdigheter, noe som er sentralt ved behovet for kompetanse (Deci & Ryan, 2002). Både Randi og Jakob trekker frem det å dra nytte av kollegaer gjennom tips og deling av opplegg. Det viser nok en gang at ønsket om å få innspill fra andre hold er uavhengig av hvor mange år de har stått i jobben som kroppsøvingslærer, da de har vært i yrket i henholdsvis 35 og 8 år.

Tidligere forskning viser at kroppsøvningsfaget delvis er blitt marginalisert i skolen, og at kroppsøvningslærernes oppfatning av hvilken betydning de har formes av sosiale interaksjoner innad i skolemiljøet (Andrew et.al., 2018). Disse sosiale interaksjonene skjer blant annet med kollegaer, både i samme fagkrets og med de som ikke har kroppsøving som fag. Dette er noe Bjørg delvis belyser: «*Ja det innvirker nå om de er positive til, til faget mitt da, i forhold til det, det innvirker jo på motivasjonen*». Bjørg opplever at kollegaer som ikke har kroppsøving som sitt fag er positive til kroppsøvningsfaget. Dette kan være et uttrykk for anerkjennelse, noe som fremmer motivasjon av høy kvalitet og mer autonom motivasjon (Fernet et.al., 2016). I tillegg er det et uttrykk for tilhørighet, da kollegaer som er positivt innstilt til kroppsøving kan bidra til at kroppsøvningslæreren føler seg integrert og akseptert av andre (Deci & Ryan, 2002). En følelse av anerkjennelse og tilhørighet kan tenkes å være det motsatte av å oppleve marginalisering, noe som gjør at kroppsøvningslærere holder motivasjonen oppe (Carson & Chase, 2009). I likhet med behovene for kompetanse og autonomi, er det en av lærerne som uttrykker at den ikke får behovet for tilhørighet helt tilfredsstilt:

Generelt så opplever jeg at det er en litt sånn, eh, distanse, mellom hva vi gjør. Litt sånn, eh ... Meg og mitt. Hver lærer kan sitte litt på egen tue. (...) Vi har veldig lite tid innenfor den bundne tiden til å sette oss ned å planlegge. På den måten så føler jeg litt distanse fra de andre da. (...) Jeg synes det er litt sånn at jeg har blitt for dårlig kjent med hvem de egentlig er da, om man kan kalle det det. (Mikael)

Distansen mellom kollegaene og den manglende tiden til å samarbeide og planlegge virker som et uttrykk for manglende samhold og tilhørighet. Det tolkes som at Mikael i utgangspunktet ønsker å bli bedre kjent, og bygge opp relasjonene til de han jobber med. Mikael virker ikke å få tilfredsstilt samtlige av de tre grunnleggende psykologiske behovene, til tross for at han uttrykker å være sterkt indre motivert for jobben som kroppsøvningslærer. Dette samsvarer med at det er tilfredsstillelse av autonomi og kompetanse som er av størst betydning for å fremme autonom motivasjon (Abós et.al., 2018). Dette kan også tolkes som at Mikael's beskrivelse av indre motivasjon i større grad er autonom motivasjon i form av integrert eller identifisert regulering. Dette kan begrunnes med at det er sannsynlig at han i likhet med de andre informantene ikke har det samme begrepsapparatet omkring motivasjon. Mikael kan altså, i likhet med både Ida og Petter, virke å ha en motivasjon som har innslag av flere reguleringer.

5.3.2 Skolens ledelse og administrasjon

I forlengelsen av å se på hvordan tilhørighet til kollegaer oppleves av kroppsøvingslærerne er det interessant å se på hvilken tilhørighet de opplever å ha til skolens administrasjon og ledelse. Sosiale interaksjoner innad i skolemiljøet former som nevnt tidligere kroppsøvingslærernes oppfatning av egen betydning. Følelsen av å gjøre en betydningsfull jobb kan da komme gjennom å bygge relasjoner med administrasjonen på skolen (Andrew et.al., 2018). Dataene fra gjeldende studie viser lignende tendenser. Lærerne uttrykker at kroppsøvfaget på deres skole virker å bli sett, selv om enkelte uttrykker at det ikke oppleves som en hovedprioritet. Den støtten som kommer fra ledelsen og administrasjonen kan ha positiv innvirkning på kroppsøvingslærernes opplevelse av tilhørighet på arbeidsplassen (Carson & Chase, 2009). I lys av dette viser flere av kroppsøvingslærerne til at fagbakgrunnen ledelsen har virker å ha en betydning for prioriteringen av faget. Her illustrerer sitater fra Bjørg og Petter nettopp dette:

Vi har jo hatt litt ulike typer rektorer her også. Og han som ansatte meg, en gang, var jo kroppsøvingslærer, og skulle ansette en kroppsøvingslærer, og han eh, det er jo litt sånn forskjell på hva som satses på. Rektorene styrer litt hva som satses på av fag og hvilke fag som er viktig og sånne ting. (...) Jeg har hatt rektorer som på en måte ikke bryr seg så mye om kroppsøving, og som, ja, og kanskje mer matematikk og naturfag på en måte. De må jo tenke at kroppsøving er et kjempeviktig fag, i forhold til helse og videre liv liksom, og, ja. Vi gjør en kjempeviktig jobb sånn samfunnsmessig. (Bjørg)

Vi sanser jo litt at eh, ledere som har hatt på en måte en link til kroppsøving som fag, jeg har en opplevelse av at, at det kanskje er litt mer velvillighet i forhold til tildeling av ressurser, ja, fokus på utviklingen av faget da kan du si. (...) Når vi ikke har noen link der så kan jo kanskje faget oppleves å ikke bli nedprioritert, men vertfall ikke forprioritert. (Petter)

Bjørg viser til at rektoren som ansatte henne hadde kroppsøvfagbakgrunn selv, noe som virket å påvirke satsingen på å ansette en lærer som underviste kun i kroppsøving. Det vises til at hun har hatt rektorer som i større grad virket å prioritere andre fag. Hun ser viktigheten av

faget, og viser til et ønske om at rektorer på skolen deler dette synet. Dette kan ses i lys av tidligere forskning som viser at skoleadministrasjonen spiller en signifikant rolle i lærernes egen tilfredsstillelse på jobb, da respekt fra administrasjon innvirker på hvilken status kroppsøvingslærerne opplever å ha (Whipp & Salin, 2018). En slik respekt for lærerne og faget kan tenkes å støtte opp om lærernes tilhørighet, da det styrker opplevelsen av å være en del av skolemiljøet og timeplanen som legges for elevene (Deci & Ryan, 2002). Petter viser i sitatet ovenfor til at prioriteringen av kroppsøvingsfaget uttrykkes gjennom tildeling av ressurser og utvikling av faget. I tillegg viser han til hvordan prioriteringen kommer til uttrykk gjennom atferd fra ledelsen, og hva dette har å si for egen motivasjon:

Det ligger jo litt i sakens kjerne da at hvis du på en måte som kroppsøvingslærer opplever at du underviser i et fag som er prioritert, så vil det direkte sørge for en god motivasjon for deg som lærer. Det er en klar korrelasjon mellom de to. Og når jeg sier prioritert, da tenker jeg selvfølgelig det her med at du har en leder som kanskje følger deg opp litt, spør hvordan går det egentlig, har dere nok ski for eksempel, eh, trenger dere å komme dere på den overnattingssturen så skal jeg fikse tillatelse til dere. Den typen ting. Og det vil selvfølgelig føre til at du på en måte blir mer oppildnet selv også til å kanskje gjøre en ekstra god innsats da. (Petter)

Petter viser til at opplevelsen av at kroppsøvingsfaget er prioritert kan skape en direkte sterkere motivasjon hos læreren, samtidig som det inspirerer til å gjøre en bedre innsats i faget. Petter beskriver her prioriteringen av faget som at skolens rektor viser interesse og omsorg. Dette ses i lys av at en oppmuntrende, respektfull og interessert ledelse hindrer følelsen av isolasjon hos kroppsøvingslærere, og kan styrke følelsen av tilhørighet (Carson & Chase, 2009), samt at anerkjennelse skaper mer autonom motivasjon (Fernet et.al., 2016). Det Petter viser til tolkes å være et godt uttrykk for tilhørighet, da det beskriver en følelse av at andre, i dette tilfellet rektor, bryr seg om kroppsøvingslæreren. Det viser også til en følelse av integrering og aksept av faget og kroppsøvingslæreren (Deci & Ryan, 2002). Randi viser i denne sammenhengen til at skolens ledelse gjerne må vise mer interesse for planlegging av friluftslivturer, som er en del av kroppsøvingsfaget. Hun peker på at «viser de interesser så gjør jo det at man føler det er verdsatt det man gjør». Et annet aspekt som virker å uttrykke

hvor prioritert faget oppleves å være, er hvordan det timeplanene til kroppsøvingslærerne tilrettelegges:

Timeplanen gjenspeiler hvorvidt de synes kroppsøvfingsfaget er viktig da tenker jeg. Fordi at jeg har prøvd alt fra at det er i starten på morgenen, på andre skoler, til at det blir enkelttimer midt inne i skoledagen, og ja, en kan jo få et inntrykk av hvorvidt de prioriterer de praktisk estetiske fagene, når de legger en timeplan som gjør det vanskelig å få til god eh, kroppsøvingsundervisning da. (Mikael)

Mikael spesifiserer ikke hva han opplever som det beste tidspunktet, men det tolkes slik at det vil være mer utfordrende å gjennomføre undervisningen i en enkelttime midt på dagen enn i morgentimene eller på slutten av skoledagen. Hvordan ledelsen på skolen tilrettelegger for gjennomføringen av faget påvirker hvor god undervisningen blir, ifølge Mikael. Dette kan ses i lys av at dersom en skole ikke tildeler nok tid til kroppsøvingslærerne til å gjennomføre de læringsmålene de har planlagt, kan det føre til lavere selvbestemt motivasjon hos lærerne (Taylor et.al., 2008). Mindre god tilrettelegging av kroppsøvingstimen virker å innvirke på lærernes oppfatning av fagets status og prioritet. I tillegg til interesse og omsorg fra ledelsen, virker denne tilretteleggingen å innvirke på opplevelsen kroppsøvingslærerne har av at andre bryr seg om en og at de kjenner en tilhørighet til miljøet på skolen (Deci & Ryan, 2002).

5.3.3 Identifisert og integrert regulering uttrykt gjennom relasjoner til elever

En fordel ved kroppsøvfingsfaget som ofte ble trukket frem var at det er et praktisk fag der lærerne møter elevene i en annen setting enn andre undervisningsfag. De opplever å se andre sider av elevene og samhandler med dem på en annen måte enn i en klassisk klasseromsituasjon. I denne sammenhengen pekte flere på at faget er svært nyttig når det kommer til å bli godt kjent med elevene sine og skape gode relasjoner, her eksemplifisert med et sitat fra Bjørg:

Jeg tenker at det kanskje er en av mine styrker, at jeg kommuniserer bra med elevene, og har et godt forhold med dem. Vi kan på en måte prate om alt. (...) Man blir kjent med elevene på en helt annen måte enn man blir i en undervisningstime. Så sånn sett tenker jeg at jeg er heldig. (...) Det er noe annet, blir kjent på en annen måte. (Bjørng)

Det Bjørng beskriver her virker å være et gjensidig godt forhold mellom henne og elevene, basert på åpenhet og tillit. Et godt forhold og gode relasjoner til elevene tolkes å være en måte å tilfredsstille behovet for tilhørighet hos Bjørng og enkelte av de andre kroppsøvlingslærerne, da det innebærer at læreren bryr seg om andre og opplever at andre bryr seg om en selv. Dette kan både være enkeltelever og klassen som en helhet (Ryan & Deci, 2017).

Relasjonsbyggingen virker også å være et uttrykk for at Bjørng har tillagt det en verdi som samsvarer med egne identifikasjoner og grunnleggende psykologiske behov, noe som er en del av en integrert regulering og en autonom motivasjon. I tillegg virker relasjonsbyggingen å være et tydelig uttrykk for at hun ser verdien av egne handlinger i faget, da gode relasjoner trekkes frem som noe positivt som tenkes å være viktig både for hvordan hun og elevene opplever å ha det i faget. Å se verdien av egne handlinger er sentralt ved identifisert regulering og en autonom motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Relasjonen til egne elever tolkes å være viktig både for hvordan behovet for tilhørighet kan dekkes, i tillegg til hvordan lærerne opplever sin egen selvbestemte motivasjon. Dette kan igjen ses opp mot tidligere forskning, der det er en sammenheng mellom selvbestemt motivasjon og tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov (Carson & Chase, 2009; Abós et.al., 2018). Gode relasjoner til elevene kan tolkes å være en iboende årsak til at kroppsøvlingslærerne underviser i faget. De kroppsøvlingslærerne som oppgir at de grunnleggende psykologiske behovene er dekt, underviser i større grad grunnet slike iboende årsaker fremfor eksterne årsaker (Carson & Chase, 2009). Samlet sett viser kapittelet at kroppsøvlingslærerne får tilfredsstilt behovet for tilhørighet gjennom gode relasjoner til kollegaer og ledelsen på skolen. Relasjonen til elevene er også viktig for behovet og lærernes selvbestemte motivasjon

5.4 Kroppsøvlingslærernes fokus på fagets sentrale verdier

Et viktig og sentralt punkt som ikke er inkludert hittil i analysen er lærernes fokus på at kroppsøvlingsfaget kan bidra til vedvarende bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil hos elevene. Dette presenteres som et selvstendig kapittel, adskilt fra delkapitlene om autonomi, kompetanse og tilhørighet. Årsaken er at det ikke ses å kunne knyttes tydelig opp mot de grunnleggende psykologiske behovene, i tillegg til at det peker seg ut som et så tydelig fokus som er sterkt knyttet opp mot kroppsøvlingsfagets sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Samtlige av lærerne trakk frem at kroppsøving er viktig på bakgrunn av at det kan fremme god helse i befolkningen. Flere av lærerne trakk frem at de ønsker å skape varig bevegelsesglede hos elevene, som samsvarer godt med læreplanen i kroppsøving. I læreplanen er det spesifisert at:

Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (...) Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv. (Utdanningsdirektoratet, 2020:2).

Å inspirere til en aktiv livsstil og å skape bevegelsesglede hos elevene pekte seg ut som et tydelig aspekt for hvorfor lærerne i denne studien opplevde det som viktig og betydningsfullt for dem selv å undervise i kroppsøving. Dette knyttes til identifisert regulering (Ryan & Deci, 2017), og tolkes å være viktig for deres selvbestemte motivasjon for å undervise:

Jeg synes det er viktig fordi at du bidrar til mer enn bare det som handler om læringa og ferdigheter som elevene kanskje trenger eller ikke trenger, sånn som det kan være i andre fag. Kroppsøvinga har jo dette helseperspektivet. Som gjør at det faget vil ha mer å si, kan vertfall, ha mer å si eh, for elevene enn enkelte andre fag. Med at de da kan finne en måte som de liker å være fysisk aktiv på, (...) som gjør at, du har et mye

lengre perspektiv da på undervisninga. At du skal bidra til at de gjerne skal være aktiv så lenge som mulig. (Jakob)

Det jeg tenker er artig for meg eller motiverer meg, er at elevene har glede av å være i fysisk aktivitet i timene. Jeg vet at det her får de bruk for senere i livet, de skal ha en sunn og funksjonell kropp gjennom resten av livet sitt. (Mikael)

For meg er det jo viktig det å skape glede. For det å være i bevegelse, hos elevene, de skal oppleve at det er morsomt å fortsette å være i bevegelse. (...) Jeg tenker at hvis du har, hvis du opplever at det å ha gym er gøy, så tenker jeg kanskje når du blir eldre, så kan du ta tak i det, når du ikke har gym på skolen lengre, så kan du være fysisk aktiv i en eller annen form. (...) Det er så viktig i samfunnet at vi klarer å være fysisk aktive for helsa vår! (...) Så jeg synes den der gymaktiviteten er så viktig. Jeg er redd for dem som ikke er fysisk aktiv i hverdagen sin og som ikke får noe aktivitet! (Randi)

Samtlige av sitatene viser at lærerne har et ønske om at elevene får glede av og liker å være i fysisk aktivitet senere i livet. Mikael viser til at det er direkte motiverende å vite at elevene får bruk for den fysiske aktiviteten. Jakob viser spesifikt til et fokus på at elevene skal finne aktiviteter de liker som gjør at de fortsetter å være fysisk aktiv, og som igjen gir han et lengre perspektiv på egen undervisning. Dette tolkes som at Jakob ser på jobben sin som viktig og betydningsfull langt frem i tid, og at han ser de mulighetene faget gir han. Randi viser til å skape glede i undervisninga, som gjør at elevene kan oppleve kroppsøving som noe morsomt og som legger til rette for fysisk aktivitet på et senere tidspunkt. Disse utsagnene tolkes som tydelige uttrykk for identifisert regulering, der lærerne opplever at jobben som kroppsøvingslærer har stor personlig verdi og er av viktighet for dem selv. Det kan også ses som et uttrykk for integrert regulering, da det å skape bevegelsesglede både nå og i fremtiden samsvarer med lærernes egne grunnleggende psykologiske behov og identifikasjoner (Ryan & Deci, 2017). Lærerne tolkes å identifisere seg med de verdiene faget fremmer. En viktig årsak til at lærerne underviser i faget tolkes å være egen interesse for fysisk aktivitet, som lærerne virker å jobbe for å gi videre til sine elever. Dette samsvarer med autonom motivasjon, hvor læreren kan glede seg over å berike elevene sine med ny innsikt og å lære bort viktig

kunnskap (Van den Berghe et.al., 2014). Den autonome motivasjonen til lærerne i denne studien virker å komme fra og være et uttrykk for deres egen identitet (Ryan & Deci, 2017), på bakgrunn av at lærerne i stor grad uttrykker at de liker å være fysisk aktiv og at de liker kroppsøvingsfaget i seg selv.

Randi viser også til at kroppsøving er et veldig viktig fag sett i et samfunnsperspektiv, der man kan bidra til at befolkningen lærer seg å være fysisk aktiv. Her trekker hun frem, i likhet med flere av de andre lærerne, de elevene som ikke er fysisk aktive andre steder enn i selve kroppsøvingstimene. Kroppsøvingsfaget blir dermed disse elevenes eneste arena for å være fysisk aktiv, noe som virker å være en viktig årsak til at lærerne underviser i faget. Utsagnet til Randi tolkes som at hun viser til de gevinstene en befolkning med god fysisk helse gir. Lærernes felles fokus på helsefordeler og ønsket om vedvarende bevegelsesglede tyder på at kroppsøvingslærerne i denne studien har et stort engasjement for yrket sitt, som går videre utover det at elevene skal oppleve kroppsøvingstimene som positive og lærerike. At kroppsøving kan bidra til nyttige helsefordeler virker å være en viktig del av lærernes selvbestemte motivasjon, da de ser viktigheten ved det både nå og i framtiden.

6.0 Avslutning

Problemstillingen for denne oppgaven er «*hvordan opplever kroppsøvingslærere tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov og selvbestemt motivasjon?*».

Tolkningene av datamaterialet viser at kroppsøvingslærerne virker å ha en sterk selvbestemt motivasjon for jobben de gjør. Dette kommer til syne både gjennom tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene og sider ved yrket som ses opp mot identifisert og integrert regulering.

Behovet for autonomi virket i stor grad å være tilfredsstilt. Flere av lærerne trakk frem at læreplanen i kroppsøving har vide kompetansemål som gir stor valgfrihet med tanke på hvilke aktiviteter som skal gjennomføres. Det ble også trukket frem at forholdet til ledelsen er av betydning for opplevelsen av autonomi. En ledelse som er villig til å få lærerens ønskede undervisningsopplegg til å gå overens med timeplanen fremstår som positivt for lærerens opplevelse av autonomi. Tilgang på midler og utstyr tolkes også å være av betydning, da begrensede muligheter virker å gi utslag på hva lærerne kan gjennomføre av undervisningsopplegg. Med det som tolkes som manglende midler og lite utstyr, kan lærerne oppleve å ta færre egne valg og være mindre i regi for hva som skal gjennomføres i undervisningen.

Analysen viser til at lærerne peker på ulike former for kompetanse. Erfaring fra ulike aktiviteter, idretter og fra selve yrket trekkes frem som sentralt når lærerne kommenterer egen kompetanse. Den erfaringen lærerne har med seg fra tidligere virker å ha en sentral betydning for hvordan de opplever at behovet for kompetanse tilfredsstilles. I studien trekkes egen videreutvikling og kompetanseheving frem som viktig, som er av betydning for ideskaping og variasjon inn i undervisningen. Samarbeid mellom kroppsøvingslærerne har også innvirkning på opplevelsen av kompetanse, da en delingskultur kan bidra til å opprettholde og forbedre egne ferdigheter gjennom å utnytte hverandres styrker. Fokuset på utvikling kan ses i sammenheng med formell kompetanse, da utdanning virker å ha en betydning for enkeltes opplevelse av behovet. Manglende utdanning innen kroppsøvingfaget virker å svekke lærerens oppfatning av egen samlet kompetanse og skape usikkerhet innen visse områder. Studien viser også at det er ulikt hvilke utfordringer lærerne opplever som betydningsfulle for tilfredsstillelsen av behovet for kompetanse. Det vises til utfordringer med å få med alle

elevene i undervisningen samt egen undervisningskompetanse inn mot spesifikke aktiviteter. Tilgangen på midler, utstyr og fasiliteter fremstår også som viktig for hvordan behovet for kompetanse tilfredsstilles. Tilgangen på utstyr er av betydning for hva som kan gjennomføres av undervisning og hvordan det gjøres, og dermed opplevelsen av egen kompetanse i faget. Kompetanse ses også i sammenheng med lærernes egen opplevelse av en svekket selvbestemt motivasjon, da kompetanse kobles opp mot lærerens opplevelse av at faget ikke er høyt nok prioritert på skolen.

For å oppleve tilhørighet på jobb trekkes samhold i og støtte fra kollegiet frem, hvor delingskultur og samarbeid fremstår som viktig. Lærerne opplever at dette letter arbeidet med å lage undervisningsopplegg og prøve nye aktiviteter, og lærerne jobber sammen og drar lasset i samme retning. På motsatt side viser funnene at det å ikke samarbeide og planlegge sammen i kollegiet kan ha en distanserende effekt. At kollegaer som ikke har kroppsøving er positive til faget har også innvirkning på enkelte, og det tolkes som at anerkjennelse herfra kan støtte opp om tilhørighet. Dette gjelder også ledelsen. I hvilken grad lærerne opplever at ledelsen anerkjenner kroppsøvingfaget som et betydningsfullt fag er viktig. En prioritering av kroppsøvingfaget oppleves av enkelte å komme til syne gjennom en ledelse som viser omsorg og interesse samt en anerkjennelse av det som gjennomføres i faget. Hvor prioritert kroppsøvingfaget oppleves å være knyttes også opp mot tilrettelegging av timeplaner, da tidspunkt for undervisningen oppfattes som et signal om hvor viktig faget er. Gode relasjoner til elevene tolkes også å være en måte å tilfredsstille behovet for tilhørighet på, i tillegg til at relasjonsbyggingen knyttes til lærernes identifiserte og integrerte regulering.

Studien viser også at lærernes selvbestemte motivasjon knyttes til deres fokus på fagets verdier, tilknyttet livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil. Å skape glede ved bevegelse fremstår som en viktig iboende årsak til at lærerne ønsker å undervise i kroppsøving. Dette tolkes å være av personlig verdi og viktighet for lærerne og knyttes opp mot identifisert og integrert regulering. Lærernes fokus på helseperspektivet kan også knyttes opp mot deres egen interesse for å være fysisk aktiv.

Denne studien har tatt for seg hva som virker å være av betydning for at kroppsøvingslærere opplever tilfredsstillelse av egne grunnleggende psykologiske behov og deres selvbestemte motivasjon. På ulike og delvis like vis virker autonomi, kompetanse og tilhørighet i stor grad å tilfredsstilles hos lærerne. Felles for tilfredsstillelse av både autonomi, tilhørighet og kompetanse er ledelsen rolle ovenfor lærerne. Analysen viser også at samtlige behov ikke nødvendigvis er dekt hos hver enkelt lærer, og at noen behov er i mindre grad tilfredsstilt. Lærernes selvbestemt motivasjon sett opp mot identifisert og integrert regulering kan også ses tydelig i sammenheng med tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene. Lærerne i denne studien virker å bidra til at faget undervises av kroppsøvingslærere som i stor grad er indre motivert og som har en sterk selvbestemt motivasjon.

6.1 Profesjonsrelevans

Denne studien bidrar til en forståelse for hva som er viktig for at kroppsøvingslærere skal oppleve å ha en selvbestemt motivasjon, og hva som kan være med å innvirke på om deres grunnleggende psykologiske behov tilfredsstilles. Funnene fra studien kan være nyttige for kroppsøvingslærere selv, da det kan skape refleksjon omkring egen situasjon og i hvilken grad grunnleggende psykologiske behov oppleves å tilfredsstilles. Studien vil også være nyttig for skolers ledelse og administrasjon. Ledelsen fremstår som en viktig aktør som kan tilrettelegge for at kroppsøvingslærere kan få de grunnleggende psykologiske behovene tilfredsstilt. Som nevnt innledningsvis vil kunnskap om hvordan man fremmer selvbestemt motivasjon hos lærere ha flere betydningsfulle utfall som kan komme skolen til gode. Selvbestemt motivasjon hos lærere kan øke selvbestemt motivasjon for læring hos elever gjennom en mer autonomistøttende læreratferd (Roth et.al., 2007; Pelletier et.al., 2002), og sterkt selvbestemte kroppsøvingslærere forsøker i større grad å forstå egne elever og gi dem instrumentell støtte enn lærere med lite selvbestemmelse. I tillegg er lærermotivasjon av betydning for undervisningspraksis i skolen og lærernes velvære (Han & Yin, 2016). Samlet sett vil denne studien kunne bidra til en bedre forståelse for kroppsøvingslærernes selvbestemte motivasjon, som igjen vil kunne ha betydning for skolemiljøet og den undervisningen eleven møter i skolen.

6.2 Veien videre

Tidligere forskning på feltet som er inkludert i denne oppgaven viser i stor grad til kvantitative studier. Denne studien har derimot et kvalitativt design, og en vei videre innenfor feltet kan være et økt antall av slike kvalitative studier. Dette kan gi en enda dypere forståelse for kroppsøvingslæreres egne tanker og opplevelser omkring selvbestemt motivasjon for å undervise, og muligens belyse synspunkter som hittil ikke er beskrevet i litteraturen. Dette kan også studier med et større utvalg av kroppsøvingslærere bidra til. Det kan også være interessant å sette flere kriterier for hvem som rekrutteres som informanter, for å studere eventuelle likheter og ulikheter ved selvbestemt motivasjon hos ulike grupper. Dette kan være nyutdannede kroppsøvingslærere og erfarne kroppsøvingslærere, kvinnelige og mannlige kroppsøvingslærere eller kroppsøvingslærere på ulike skoletrinn som ungdomsskole og videregående opplæring.

7.0 Litteraturliste

Abós, Á., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21-34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>

Andrew, K., Richards, R., Gaudreault, K.L., Starck, J.R. & Woods, A.M. (2018). Physical education teachers' perceptions of perceived mattering and marginalization. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 445-459. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1455820>

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R. & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>

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.). California: Sage.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self Determination Research* (s. 3-33). New York: The University of Rochester Press.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2.utg.).

Storbritannia: Longman.

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>

Fernet, C., Trépanier, S.G., Austin, S. & Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, 59, 481-491.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.019>

Fog, J. (2007). *Med samtalen som udgangspunkt*. (2. utg). København: Akademisk Forlag.

Gagnè, M. & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>

Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1).

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>

- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Ekler, J. H., Emeljanovas, A. & 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. <https://www.jssm.org/jssm-11-123.xml%3Eabst>
- Kougioumtzis, K., Patriksson, G. & Stråhlman, O. (2011). Physical education teachers professionalization: A review of occupational power and professional control. *European Physical Education Review*, 17(1), 111-129. <https://doi.org/10.1177/1356336X11402266>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2016). *Designing Qualitative Research*. (6. utg). California: Sage.
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching*. (3. utg). London: Sage.
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M. & Whipp, P. R. (2014). Should I Stay or Should I Go? Physical Education Teachers' Career Intentions. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 234-244. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.893052>
- Pelletier, L. G. & Rocchi, M. (2016). Teachers' Motivation in the Classroom. I Liu W. C., Wang, J. C. K., Ryan R. M. (Red). *Building Autonomous Learners*. Singapore: Springer Publishing. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_6

- Pelletier, L., Sèguin-Lèvesque, 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>
- Pelletier, L. & Vallerand, R. J. (1996). Supervisors' Beliefs and Subordinates' Intrinsic Motivation: A Behavioral Confirmation Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 331-340. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.331>
- Reeve, J. M. & Su, Y. L. (2014). Teacher motivation. I M. Gagnè (Red.), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory* (s. 349-360). Oxford: Oxford University Press.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/ntnu/detail.action?docID=1688432>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.

Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J. & Fahlman, M. (2009). Effects of Teacher Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(1), 44-53.

<https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599528>

Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. (5.utg.). London: Sage.

Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.

<https://doi.org/10.1080/13598660801971658>

Taylor, I., Ntoumanis, N. & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(1), 75-94.

<http://doi.org/10.1123/jsep.30.1.75>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra

<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>

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>

Whipp, P. R. & Salin, K. (2018). Physical education teachers in Australia: Why do they stay? *Social Psychology of Education*, 21, 897-914.
<https://doi.org/10.1007/s11218-018-9443-0>

Yildiz, V. A. & Kiliç, D. (2021). Motivation and Motivational Factors of Primary School Teachers from the Self-Determination Theory Perspective. *Turkish Journal of Education*, 76-96.
<https://eric.ed.gov/?q=%22teachers+motivation%22+self+determination&pr=on&ft=on&id=EJ1296513>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning og informasjon om studien

Kort om prosjektet, anonymitet, informert samtykke og mulighet informanten har til å trekke seg.

Oppvarmingsspørsmål

1. Kan du fortelle litt om deg selv? (Alder, interesser, antall år i yrket)
2. Hvorfor valgte du å bli lærer?

Refleksjonsspørsmål

Faktorer av betydning for selvbestemt motivasjon

3. På hvilken måte kan disse tre innvirke på hvor motivert du er for å undervise i kroppsøving?:
 - Administrasjon?
 - Rektor?
 - Kollegaer?
 - Opplever du press eller forventninger herifra? Eventuelt på hvilken måte?
4. Hva slags forhold har du til dine elever?
 - Kan de ha betydning for hvor motivert du er for å undervise i kroppsøving? Hvordan?
 - Føler du et ansvar for hvordan dine elever presterer i kroppsøving?
5. Opplever du at foreldre har forventninger til deg som lærer/kroppsøvingslærer?
 - Hvordan forholder du deg til det?
 - Hvilken betydning har de for motivasjonen din?

6. På hvilken måte kan skolens fasiliteter og tilgangen på utstyr ha betydning for din motivasjon for å undervise i kroppsøving?
7. Hva er *dine* tanker om hva som er av betydning for hvor motivert du er i jobben som kroppsøvingslærer?

Grunnleggende psykologiske behov

Autonomi

8. På hvilken måte og i hvilken grad opplever du frihet i jobbsammenheng?
 - Opplever du noe som pålagt/tvang? Hvordan påvirker dette deg?
9. Hvilken oppfatning har du av at det du gjør på jobb er i tråd med det du ønsker å gjøre på jobb?

Kompetanse

10. På hvilken måte føler du at du er kompetent i og mestrer jobben du gjør?
11. Hva er dine tanker om at du mestrer vanskelige utfordringer i jobben din?

Tilhørighet

12. Kan du fortelle litt om samhold og tilhørighet i kollegiet på jobb? Sosialt utenfor jobb?
13. Hva slags tilhørighet og relasjon har du til kollegaer og øvrige på jobb?
 - Hvilken betydning har det for deg?

Organisk integrasjon

Integrert

14. I hvor stor grad underviser du i kroppsøving fordi du liker det?

- Hvorfor? Hva er det du liker/ikke liker med det?

15. Hvor interessert er du i faget og fagfeltet ditt?

Identifisert

16. I hvor stor grad underviser du i kroppsøving fordi du føler det er viktig for *deg* å gjøre det?

- Hva er det som er viktig og betydningsfullt for deg som du oppnår gjennom jobben?

Innlemmet

17. I hvor stor grad pålegger deg selv å gjøre ting på jobb, fordi du føler du bør eller må?

18. I hvor stor grad kjenner du på dårlig samvittighet dersom det er noe du ikke gjør på jobb?

Ekstern

19. I hvor stor grad gjør du jobben din fordi det kreves og fordi du er forpliktet til det?

20. Er lønn og utdannings grad en faktor som innvirker på din motivasjon for å undervise?

Amotivasjon

21. Opplever du at du ikke ser noen hensikt med å undervise i kroppsøving? Eventuelt hvor ofte og hvorfor?

Avslutningsspørsmål

22. Er det noe mer du ønsker å tilføye? Om egen motivasjon som kroppsøvingslærer eller andre ting?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Motivasjon hos kroppsøvingslærere»?



Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvordan kroppsøvingslærere opplever selvbestemt motivasjon. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse innebærer for deg.

Formål

Jeg er student ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim, og studerer til å bli lektor i kroppsøving og idrettsfag. Jeg skal nå skrive en masteroppgave som handler om motivasjon hos kroppsøvingslærere. Formålet er å undersøke hva som bidrar til lærerens selvbestemte motivasjon, og om lærerne er indre eller ytre motivert for å undervise. Dette skal undersøkes gjennom å gjennomføre kvalitative intervju med kroppsøvingslærere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta ettersom du er kroppsøvingslærer på ungdomsskole.

Hva innebærer deg for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det å gjennomføre et dybdeintervju. Intervjuet vil vare fra 25 til omtrent 45 minutter, avhengig av hvor utfyllende svar som gis. Spørsmålene retter seg mot din opplevelse av motivasjon for å undervise i skolen. Dette omhandler ulike faktorer som kan påvirke din motivasjon, samt din opplevelse omkring både indre og ytre motivasjon. Intervjuet tas opp ved bruk av en digital lydopptaker tilhørende NTNU.

Det er frivillig å delta

Deltakelse i prosjektet er frivillig. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg fra studien, vil det ikke ha noen negative konsekvenser for deg. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert og destruert.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Dine opplysninger vil kun benyttes til de formålene som er beskrevet i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Alle opplysningene behandles konfidensielt. Kun studenten (Ragna Moeng Sende) og veilederen (Ingar Mehus) vil ha tilgang til disse.
- Lydopptaket fra intervjuet vil transkriberes av studenten. Deretter slettes lydfilen.
- I masteroppgaven vil egennavn på personer, steder o.l. anonymiseres slik at det ikke kan gjenkjennes av andre ved publisering.

Hva skjer med opplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, som etter planen er i juli 2022. Opptak fra intervjuet slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU, institutt for sosiologi og statsvitenskap, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), institutt for sosiologi og statsvitenskap ved:
Ingar Mehus (veileder), tlf 73 591 619, ingar.mehus@ntnu.no
Ragna Moeng Sende (student), tlf 90 789 785, ragnams@stud.ntnu.no
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, tlf 93 079 038,
thomas.helgesen@ntnu.no

Dersom du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 582 117

Med vennlig hilsen

Ingar Mehus (veileder)

Ragna Moeng Sende (student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Motivasjon hos kroppsøvlingslærere», 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 avsluttes i juli 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 3: Koding og kategorisering av datamaterialet

TEMAANALYSE	KATEGORISERING	KODING (KODEORD)	SITATER
Teorien om grunnleggende psykologiske behov	<ul style="list-style-type: none"> Autonomi 	<ul style="list-style-type: none"> Sterk autonomi Rammer i fagseksjon Sterk autonomi Frihet til å styre undervisningen selv Tillit fra ledelsen Åpne kompetansemål gir valgfrihet Midler begrenser autonomi Sterk autonomi Rammer i læreplan Frihet med kompetansemål Sterk autonomi Rammer læreplan Begrensninger i hallflater/midler 	<p><i>Nei, altså, jeg opplever at jeg har ganske stor selvbestemmelse kan du si, i forhold til hva jeg gjør. Men det er klart at når vi har de møtene i seksjonene og skal sette noen grovrammer da, eh, så, så ja, må du holde deg litt til det. Men selvfølgelig på selve gjennomføringen så har vi jo selvfølgelig opp til oss selv hvordan vi gjør det. Så vi har ganske sterk autonomi da, det har vi. (Petter)</i></p> <p><i>Jeg bestemmer stort sett selv. Så de er veldig positiv her, så om jeg plutselig drar en halv dag på skøyter eller sånn, eller sånn tar av en annen time eller annet fag, så ordner det seg alltid. (...) Nei, de har jo egentlig ikke så mye med det jeg gjør da. Så jeg tenker at, nei, de gir jo oss frihet da, lar oss holde på selv og stoler på at vi gjør det vi skal gjøre. (Bjørng)</i></p> <p><i>Det er jo kanskje det faget der man opplever mest frihet til å velge aktiviteter som elevene liker, og tilpasse. Selv om vi har kompetansemål så er jo de veldig sånn åpen, så det går an å nå de på mange forskjellige vis da. (...) Men det hadde vært gøy å dra på for eksempel på skistadion en dag, men det går jo ikke, for vi har jo ikke penger til buss, og det er for langt å gå og ... Så det setter jo begrensninger. (Ida)</i></p> <p><i>Nei, høy grad, altså det er jo læreplanen i faget som legger føringer for hva jeg skal drive med, og jeg vil jo si den læreplanen er forholdsvis vid. (...) Så utover det opplever jeg ganske stor frihet, vertfall med tanke på kompetansemålene. (Mikael)</i></p> <p><i>I stor grad. Altså den eneste begrensningen jeg egentlig har på hva jeg vil gjøre i timene mine, ehm, er jo. Eller det er to ting, egentlig. Det ene er jo læreplan, det beskriver jo deler av det vi skal igjennom i løpet av ungdomsskolen da som jeg jobber på. Så det legger jo noen føringer for hvilke aktiviteter vi må gjennom. Uten at jeg synes det er noen spesiell begrensning i seg selv. Men, også det andre er at vi har jo rullering på hvilke hallflater vi har tilgjengelig da, i den idrettshallen vi er i. Så det legger jo noen begrensninger (...)</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetanse 	<ul style="list-style-type: none"> • Svekket autonomi • Begrensninger midler fra skolen <p><u>Kategorier av kompetanse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kompetanse i ulike aktiviteter • Erfaringskompetanse • Kompetanseheving med kurs • Delta i andres undervisning <ul style="list-style-type: none"> • Kompetanse i ulike aktiviteter • Formell kompetanse • Kompetanseheving svømming <ul style="list-style-type: none"> • Kompetanseheving med kurs gir motivasjon • Variasjon gir motivasjon 	<p><i>Det jeg kunne tenkt meg å få til mer er å få midler sånn at jeg kunne tatt med elever ut på andre plasser for å gi dem andre opplevelser. Eh, for eksempel har jeg en klasse nå som har spurt veldig om mye om å kunne dra en tur og stå alpint. En dag med det. Og det vet jeg at det har jeg ikke mulighet til, for vi får ikke noen midler til det. (Jakob)</i></p> <p><i>Jeg føler jo at jeg har mye kompetanse innen mye forskjellig, også har jeg mye erfaring. Så jeg vet på en måte hvordan jeg skal legge opp ting og hva som fungerer og ikke fungerer. (...) Selv om jeg absolutt skulle kunnet mye mer om aktiviteter og kunne hatt kurs så man kunne fått ideer om hvordan gjøre gymtimene annerledes. Det er veldig lite sånn kurs for utvikling av kroppsøvfaget, egentlig, det kunne jeg tenkt meg mer av. (...) Man kunne kanskje også fått vært med i gymtimen til noen andre kollegaer fordi vi driver så mye forskjellig når vi driver på ulike trinn. Man kunne hatt mer samarbeid der for å utvikle seg selv i forhold til det å ha gode aktiviteter for elevene da. (...) Det kunne ha gjort min motivasjon større, det er igjen det påfyllet da. Aktivitetsbanken. (Randi)</i></p> <p><i>Jeg har både en erfaringskompetanse, sånn erfaringsbakgrunn, med det å være i aktivitet, og har vært innoen mange forskjellige idretter. (...) Også føler jeg meg i alle fall trygg på at den fagdidaktikken som jeg har er, eh ... Den kompetansen jeg har fra fagdidaktikken er god. (...) Svømmeundervisninga for eksempel, det har vært, det er vel et av de kompetansefeltene jeg føler meg minst, ikke trygg på, men føler at jeg har minst kompetanse på. Så der kunne jeg kanskje tenkt meg en kompetanseheving da. (Mikael)</i></p> <p><i>Der har vi kanskje noe, noe som kunne økt min motivasjon. Og det er jo det her med å få litt mer input. I forhold til det her å kanskje få bli med på kurs, klatrekurs, dansekurs. (...) Kurs i orientering ikke sant, hvordan gjennomføre det. Uansett hvor god du er eller hvor lenge du har holdt på som kroppsøvingslærer så tror jeg alltid du har behov for å på en måte få et eller annet kurs i noe, som kan gi deg litt sånn glød og motivasjon, og det er det alt for lite av.. (Petter)</i></p>
--	---	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Manglende formell kompetanse har betydning • Formell kompetanse gjennom kurs <p><u>Utfordringer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utfordring med elever som ikke liker faget • Utfordring å tilpasse • Utfordring med elev som ikke deltar i faget • Utfordring med visse aktiviteter • Forberedelser 	<p><i>Men det er jo klart det, at utdanning det påvirker jo motivasjonen, det vil jeg nå tro. At, altså ... Det er jo områder i kroppsøvinga der jeg ikke føler jeg har spesielt godkompetanse da, for eksempel på svømming, når jeg ikke har utdanning i det. Og det tror jeg jo påvirker motivasjonen min. Utdanning tror jeg er ... En faktor for motivasjon. (...) Men jeg føler at jeg har en del erfaring, jeg har jo sånn trener 1 og trener 2 og grunnkurs trener liksom, så jeg føler jo jeg har en viss kompetanse til å liksom legge til rette for bevegelsesglede. (Ida)</i></p> <p><i>Den vanskeligste utfordringen eller den største utfordringen som lærer i kroppsøving er vel å klare å motivere de elevene som i utgangspunktet ikke er glad i faget. Sånn som jeg ser det. Ehm ... Og, jeg, der er jo dialog veldig viktig. Jeg føler jeg har god dialog med elevene. (...) Så akkurat det å tilpasse nok for hver enkelt i klassen, og kanskje spesielt for de som ikke er motivert i faget, det synes jeg er vanskelig. (Jakob)</i></p> <p><i>Jeg har en elev, som er litt stor, i klassen. Han har mye fravær, og mer blir det. Og i høst har han ikke deltatt heller. Og det er vanskelig synes jeg. Hele situasjonen er kompleks. Men det blir ikke no artig for han, han føler kanskje han ikke får til ting. Men jeg ville lagt til rette, men han møter ikke opp. Så det er en stor utfordring. (Randi)</i></p> <p><i>Hvis jeg skal gjennomføre svømming eller dans eller, det jeg ikke driver med hver dag da, så må jeg jo forberede meg mye mer, lese meg opp og se videoer og ... Og jeg tror jo forberedelse da, er en nøkkel til at man føler at man mestrer også da. At man har tenkt gjennom og forberedt seg på den utfordringen da. (Ida)</i></p>
--	--	--	--

		<p><u>Fasiliteter, utstyr og midler</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gode fasiliteter • Øker motivasjonen • Mangel på utstyr påvirker motivasjon • Betydning for undervisning • Kroppsøvfingsfaget prioriteres ikke • Mangel på utstyr betydning for motivasjon • Betydning for undervisning • Mangel på utstyr betydning for motivasjon • Kroppsøvfingsfaget prioriteres ikke • Dalende motivasjon 	<p><i>Altså utstyret begrenser jo hva du kan gjøre, og nå er jo vi ganske heldig vertfall når det gjelder hallflater og ... Fasiliteter ellers. (...) Fasilitetene er veldig bra. (...) Fasilitetene gjør at det er enkelt å planlegge og gjøre mye forskjellige ting. Og det øker jo motivasjonen. Det gjør at det er veldig enkelt å gjennomføre ting som en har lyst til å teste ut, og det motiverer deg jo til å kunne ha mer variasjon i timene da. (Jakob)</i></p> <p><i>Seksjonslederne opplever ofte at det er tomt for penger, og viljen til å prioritere kroppsøvfingsfaget, har vært litt svak da, vil jeg si. Så derfor så vil jeg si at det er en klar sammenheng mellom det å ha tilgang på alt det materielle du trenger og å være motivert. For hvis du til stadighet må gå på akkord med opplegget ditt fordi du mangler utstyr, så, så vil det være sånn at du må kanskje ta noen kreative valg. Du får ikke til å gjennomføre ting. (...) Summa summarum tror jeg det er litt den holdningen der, som jeg tror veldig mange kroppsøvfingslærere deler med meg, og det er at det er ikke et fag som blir prioritert når det kjøpes inn ting! Og det har en sterk konsekvens, vil jeg si, for motivasjonen vi har som lærere. (Petter)</i></p> <p><i>Det påvirker jo motivasjonen min at utstyrlageret som er tilgjengelig for barne- og ungdomsskolen her, er såpass dårlig da. (...) Det er vanskelig å få til god undervisning når man har lite eller dårlig utstyr. Slik som nå har vi 69 elever, og eh ... Vi har syv velfungerende volleyballer. Læreplanen legger jo opp til at vi skal holde på med mye annet enn ballaktivitet naturligvis, men vi kan ikke ha fokus på volleyball for eksempel da. (Mikael)</i></p> <p><i>Den har egentlig tapt seg litt den indre motivasjonen. (...) I mitt tilfelle skyldes det kanskje det at faget er litt nedprioritert, føler litt det, og du er litt lei av å gå å ikke finne utstyr du egentlig trenger (...) Det har nok spilt en liten rolle til meg i forhold til at den indre motivasjonen, den har ikke stupt da, men de har kanskje gått litt sånn jevnt nedover da. Eh, det har påvirket. Også kanskje litt sånn ... Litt faglei. (Petter)</i></p>
--	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Tilhørighet 	<p><u>Kollegaer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mye tilhørighet • Personlig viktig • God støtte i kollegaer <ul style="list-style-type: none"> • Distanse til kollegaer • Lite tid til samarbeid <ul style="list-style-type: none"> • Kollegaers innstilling til faget • Tilhørighet og aksept i ulike fag • Kollegium øker motivasjon <ul style="list-style-type: none"> • Delingskultur • Gir motivasjon • Hjelper hverandre <ul style="list-style-type: none"> • Dra lasset sammen • Utnytte hverandres styrker • Kollegaer viktig 	<p><i>Ja, tilhørighet er veldig viktig for meg da. Det har veldig mye å si i forhold til trivsel. Jeg har mange jeg kan spille på på jobb. Veldig mange gode kolleger. (...) Jeg føler det med å ha et godt samarbeid er alfa omega for å få en klasse til å fungere. Man må dra lasset sammen. (...) Vi har stått i mange stormer sammen, for det har vært perioder med mye krevende elevtyper. Og da er det kjempeviktig at man står sammen og føler man får støtte. (Randi)</i></p> <p><i>Generelt så opplever jeg at det er en litt sånn, eh, distanse, mellom hva vi gjør. Litt sånn, eh ... Meg og mitt. Hver lærer kan sitte litt på egen tue. (...) Vi har veldig lite tid innenfor den bundne tiden til å sette oss ned å planlegge. På den måten så føler jeg litt distanse fra de andre da. (...) Jeg synes det er litt sånn at jeg har blitt for dårlig kjent med hvem de egentlig er da, om man kan kalle det det. (Mikael)</i></p> <p><i>Ja de innvirker nå om de er positive til, til faget mitt da, i forhold til det, det innvirker jo på motivasjonen. Ellers så har jeg jo fantastiske kollegaer på fag da, sant ja. Som en samarbeider godt med. Så det gjør jo at motivasjonen øker. Jo større trivsel jo bedre motivasjon. (Bjørn)</i></p> <p><i>Jeg synes vi har en veldig god sånn delingskultur. Hvis noen har noe de gjør i sine timer og sånn, så er vi flinke til å dele med de andre. Som øker motivasjonen og, for da får du kanskje prøvd litt ting i undervisningssammenheng som du kanskje ikke ville gjort ellers. Og det synes jeg funker. (...) For det kan være vanskelig som lærer å ... Gå utenfor komfortsonen og gjøre ting som man ikke er vant med og ikke er trygg på. Sånn at man ikke får det ekstra pushet da, som man får gjennom at du kanskje får litt ferdige opplegg og sånn. (Jakob)</i></p> <p><i>Det å lage opplegg sammen og dra lasset sammen, når man står litt fast og kanskje utnytte hverandres styrker. Jeg er jo veldig glad i dans og sånn, men så har jeg noen mannlige kollegaer som ikke synes det er så kult, så da kan vi noen ganger bytte klasser og sånne ting. (Randi)</i></p>
--	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Aksept i kollegiet • Motiverende med tilhørigheten <ul style="list-style-type: none"> • Godt samhold • Opptatt av det sosiale • Trivsel <p><u>Ledelse og administrasjon</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rektors syn på faget • Opplevelsen av fagets viktighet <ul style="list-style-type: none"> • Rektors syn på faget • Tildeling av ressurser • Prioritering av kroppsøving 	<p><i>På arbeid er det stor, stort rom, for å være den man er og at man kan ha de interessene man har og det ... Jeg føler de fleste stort sett kan sette seg ned med hvem som helst av kollegiet og snakke med dem (...)</i> <i>Tilhørigheten motiverer meg til å dra på jobb! Det gjør jo at jobbhverdagen blir mer positiv. Og kanskje spesielt hvis du har noen utfordringer eller noe du opplever som vanskelig, kanskje spesielt i undervisningssammenheng, så er det flere du kan drøfte det med på arbeid for å prøve å komme frem til løsninger. (Jakob)</i></p> <p><i>Ja, her er det veldig, veldig godt samhold (...) Det har stort betydning! Absolutt. Jeg er jo litt sånn jeg er sosial, og samarbeid, liker å prate. Det hadde jo vært litt stusselig om det sosiale var annerledes, absolutt. Da hadde jeg kanskje mistet motivasjonen for faget, eller jobben generelt da. Hvis du på en måte ikke trives. Det er jo kjempeviktig dette med trivsel. Du må jo i utgangspunktet ha det bra for at det skal fungere alt det andre også. Så, så det, vil nok være negativt for noen, hvis de ikke har så bra arbeidsmiljø og sånn, på jobben. Det går utover fag og litt elever og faktisk. (Björg)</i></p> <p><i>Vi har jo hatt litt ulike typer rektorer her også. Og han som ansatte meg, en gang, var jo kroppsøvingslærer, og skulle ansette en kroppsøvingslærer, og han eh, det er jo litt sånn forskjell på hva som satses på. Rektorene styrer litt hva som satses på av fag og hvilke fag som er viktig og sånne ting. (...) Jeg har hatt rektorer som på en måte ikke bryr seg så mye om kroppsøving, og som, ja, og kanskje mer matematikk og naturfag på en måte. De må jo tenke at kroppsøving er et kjempeviktig fag, i forhold til helse og videre liv liksom, og, ja. Vi gjør en kjempeviktig jobb sånn samfunnsmessig. (Björg)</i></p> <p><i>Vi sanser jo litt at eh, ledere som har hatt på en måte en link til kroppsøving som fag, jeg har en opplevelse av at, at det kanskje er litt mer velvillighet i forhold til tildeling av ressurser, ja, fokus på utviklingen av faget da kan du si. (...) Når vi ikke har noen link der så kan jo kanskje faget oppleves å ikke bli nedprioritert, men vertfall ikke forprioritert. (Petter)</i></p>
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Opplevelsen av fagets viktighet • Leder som bryr seg 	<p><i>Det ligger jo litt i sakens kjerne da at hvis du på en måte som kroppsøvingslærer opplever at du underviser i et fag som er prioritert, så vil det direkte sørge for en god motivasjon for deg som lærer. Det er en klar korrelasjon mellom de to. Og når jeg sier prioritert, da tenker jeg selvfølgelig det her med at du har en leder som kanskje følger deg opp litt, spør hvordan går det egentlig, har dere nok ski for eksempel, eh, trenger der å komme dere på den overnattingsturen så skal jeg fikse tillatelse til dere. Den typen ting. Og det vil selvfølgelig føre til at du på en måte blir mer oppildnet selv også til å kanskje gjøre en ekstra god innsats da. (Petter)</i></p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Opplevelsen av fagets viktighet/prioritet • Kroppsøving i timeplanen 	<p><i>Timeplanen gjenspeiler hvorvidt de synes kroppsøvingsfaget er viktig da tenker jeg. Fordi at jeg har prøvd alt fra at det er i starten på morgenen, på andre skoler, til at det blir enkelttimer midt inne i skoledagen, og ja, en kan jo få et inntrykk av hvorvidt de prioriterer de praktisk estetiske fagene, når de legger en timeplan som gjør det vanskelig å få til god eh, kroppsøvingsundervisning da. (Mikael)</i></p>
Autonom motivasjon	<ul style="list-style-type: none"> • Identifisert og integrert regulering 	<p><u>Fokus på helse og bevegelsesglede</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mer enn læring og ferdigheter • Videre i livet <ul style="list-style-type: none"> • Skape bevegelsesglede • Ansvar for de inaktive 	<p><i>Jeg synes det er viktig fordi at du bidrar til mer enn bare det som handler om læringa og ferdigheter som elevene kanskje trenger eller ikke trenger, sånn som det kan være i andre fag. Kroppsøvinga har jo dette helseperspektivet. Som gjør at det faget vil ha mer å si, kan vertfall, ha mer å si eh, for elevene enn enkelte andre fag. Med at de da kan finne en måte som de liker å være fysisk aktiv på (...) Som gjør at, du har et mye lengre perspektiv da på undervisninga. At du skal bidra til at de gjerne skal være aktiv så lenge som mulig. (Jakob)</i></p> <p><i>For meg er det jo viktig det å skape glede. For det å være i bevegelse, hos elevene, de skal oppleve at det er morsomt å fortsette å være i bevegelse. (...) Jeg tenker at hvis du har, hvis du opplever at det å ha gym er gøy, så tenker jeg kanskje når du blir eldre, så kan du ta tak i det, når du ikke har gym på skolen lengre, så kan du være fysisk aktiv i en eller annen form (...) Det er så viktig i samfunnet at vi klarer å være fysisk aktive for helse vår! (...) Det er jo en del elever, de sitter mye i ro, det er mye gaming. Mye, mange elever som jeg snakker med som de går ikke ... De gjør ingenting. Så jeg synes den der gymaktiviteten er så viktig. Jeg er redd for dem som ikke er fysisk aktiv i hverdagen sin og som ikke får noe aktivitet! (Randi)</i></p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Glede av fysisk aktivitet • Videre i livet <p><u>Relasjonen til elevene</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relasjonsbygging • Kjent med elever på annen måte • Åpenhet <ul style="list-style-type: none"> • Fint fag for relasjonsbygging <ul style="list-style-type: none"> • Elever betydning for motivasjon • Elevers innstilling <ul style="list-style-type: none"> • Elever betydning for motivasjon • Elevers aktivitetsnivå 	<p><i>Det jeg tenker er artig for meg eller motiverer meg, er at elevene har glede av å være i fysisk aktivitet i timene. Jeg vet at det her får de bruk for senere i livet, de skal ha en sunn og funksjonell kropp gjennom resten av livet sitt. (Mikael)</i></p> <p><i>Jeg tenker at det kanskje er en av mine styrker, at jeg kommuniserer bra med elevene, og har et godt forhold med dem. Vi kan på en måte prate om alt. (...) man blir kjent med elevene på en helt annen måte enn man blir i en undervisningstime. Så sånn sett tenker jeg at jeg er heldig. (...) Det er noe annet, blir kjent på en annen måte. (Björg)</i></p> <p><i>Jeg synes det er et veldig bra fag å skape gode relasjoner til elevene på. Når det er tilfeller, og man blir med litt selv, oppvarming eller ujevnt antall så går jeg inn og er ekstra spiller eller noe, men det å knuffe litt på dem og tulle litt med dem ... Det skaper en god relasjon i det her som ikke er et teorifag. Så jeg synes det er et veldig fint fag å ha relasjoner i. (Randi)</i></p> <p><i>De gjør jo selvfølgelig det. Altså det er jo en kjensgjerning at hvis du har en veldig positiv elevgruppe at du gleder deg litt mer til å gå inn i timene og undervise der, det er jo ganske logisk, og det er jo klart at har du en sånn gruppe med veldig umotiverte elever som gir deg litt sånn hard times så er det klart at det er ikke like artig og motiverende å gå inn der da. (Petter)</i></p> <p><i>Det at elever går ut av timen og er svett i panna med et smil om munnen, det er jo en kjempeopplevelse for en lærer. Og kanskje spesielt hvis du har hatt ei økt som du vet er tung for mange elever. Også ser du likevel at de synes det er artig, likevel om det kan være fysisk ganske krevende. Så er jo det inspirasjon da. Til å kunne fortsette å drive med faget. (...) Hvis det er noen som ikke er glad i faget, men du ser at de har hatt en bra time. Der de har vært i mye fysisk aktivitet, noen som kanskje ikke er det ellers. Så gir det veldig mye motivasjon. Det vil jeg si gir mer motivasjon enn de elevene som er veldig glad i faget og uansett hva du holder på med er ganske fysisk aktiv da. (Jakob)</i></p>
--	--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Elever betydning motivasjon • Elevers innstilling 	<p><i>Det gjør de jo. Når man føler man får noe igjen, av elevene, så er det klart, det gjør min opplevelse som faglærer også mer givende da. Om man opplever en klasse som er sur og tverr og ikke vil være med på noe så er det klart det er begrenset morsomt. (Randi)</i></p>
<p>Kontrollert motivasjon</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Innlemmet regulering 	<ul style="list-style-type: none"> • Ikke personlig viktig • Pause fra faget • Kabal for skolen • Pålegger seg ansvaret mtp helsefordeler 	<p><i>Faget er ikke noe sånn personlig viktig for meg sånn sett. Og det skal jo sies at jeg har vært en av de som ved noen år har sagt at jeg tar gjerne et sånn karens år, et kroppsøvingsfritt år da. Så for min del er det ikke så veldig viktig, men det er klart, jeg har kompetanse i det, og det er i fagkretsen min og alt det der, og det er en kabal som skal legges, sånn at jeg eh, som regel får jeg kroppsøving tildelt. (...) Jeg tenker jo at det, i kroppsøvingsfaget er jo dette med fysisk aktivitet ... Veldig viktig. Det er klart det at, det her med at elevene er inaktive, lever ganske rolige liv og det blir roligere og roligere. Så tenker jeg at da er kroppsøvingsfaget et fag som en motvekt til kall det det kroppslige forfallet. (Petter)</i></p>

